

INHALT

<i>Peter Gautschi</i> : Integrationsmodelle – zur Einführung in das Schwerpunktthema.....	9
<i>Sven Oleschko</i> : Veränderte gesellschaftliche Bedingungen verlangen veränderte Zuschnitte in den Unterrichtsfächern: Der phenomnon-based-learning-Ansatz als Integrationsmodell für die Gesellschaftswissenschaften – eine theoretische Erkundung	20
<i>Tim Engartner</i> : Wirtschaftliches Handeln als soziales Handeln. Eckpfeiler eines Modells sozioökonomischer Bildung.....	40
<i>Gabriele Danninger</i> : Wie erleben die Akteure Lehrer/-innen und Schüler/-innen Integrationsmodelle?	58
<i>Florian Achtsnichts und Karim Fereidooni</i> : Der bilinguale Unterricht im Fach Sozialwissenschaften – eine empirische Annäherung an Chancen und Grenzen ..	76
<i>Julia Thyroff, Franziska Hedinger, Monika Waldis</i> : Menschenrechte als Gegenstand Politischer Bildung im Geschichtsunterricht. Zur Realisierung von politischen und historischen Perspektiven in Einstiegsequenzen.....	93
Forum	
<i>Sebastian Barsch</i> : „Leichte Sprache“ als Reflexionsanlass – ein inklusiver Workshop zur Geschichte der Special Olympics.....	113
<i>Barbara Hanke</i> : Dimensionen des Geschichtsbewusstseins 2.0 – ein Vorschlag.....	126
Werkstatt	
<i>Christian Fischer</i> : „Die Schülerinnen und Schüler lernen sozialwissenschaftlich integriert!“	137
<i>Sabine Horn, Andreas Klee, Fried Meyer zu Erbe, Marc Partetzke</i> : „Sozialwissenschaften im Kontext“ – Das Bremer Modell der fachkorrelativen Lehramtsausbildung	142
<i>Lukas Paul Meya, Oliver Schmiedl, Marcus Kobert</i> : Den öffentlichen Raum verstehen und gestalten	152

<i>Dirk Witt, Johann Knigge-Blietschau, Birgit Wenzel: Netzwerk Gesellschaftswissenschaften</i>	157
Buchbesprechungen	
Wolfgang Sander: Bildung. Ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft (von Rudolf Künzli)	163
Annette Schnabel, Melanie Reddig, Heidemarie Winkel, Heidemarie (Hg.): Religion im Kontext. Handbuch für Wissenschaft und Studium (von Dominik Helbling)	167
Dennis Schmidt, Johanna Singer, Roland Wolf (Hg.): Bedrohte Ordnungen. Konzepte, Materialien und Arrangements für den Geschichtsunterricht (von Thomas Must)	170
Trautwein, Ulrich u. a.: Kompetenzen historischen Denkens erfassen: Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH) (von Christian Kuchler)	172
Abstracts	175
Autorinnen und Autoren dieses Heftes	179

■ Peter Gautschi

Integrationsmodelle – zur Einführung in das Schwerpunktthema

Das Schulfach „Gesellschaftswissenschaften“ ist im Kommen.¹ Und es hat Zukunft. Dies gilt insbesondere für die Klassenstufen 5 und 6, die in den deutschsprachigen Ländern zum Teil der Primarstufe und zum Teil der Sekundarstufe I zugeordnet sind. An dieser Sattelstelle der obligatorischen Schulzeit geschieht ein Perspektivenwechsel in der Fächerung des Lernangebots (Koch-Priewe u. a. 2018, 418). Während für die Weltaneignung bei Kindern die „Psychologik“ im Vordergrund steht, die sich an der Lebenswelt der Heranwachsenden orientiert und die Phänomene integriert und ganzheitlich betrachtet, ist es für Jugendliche die „Sachlogik“, entlang derer die Realien wissenschaftsorientiert und diszipliniert betrachtet, untersucht und angeeignet werden (Künzli 2012, 110).

Nun wird dieser Perspektivenwechsel kulturspezifisch unterschiedlich vollzogen, und selbstverständlich verändert sich dieses „Lerngerüst der Schule“ (Künzli 2012, 94) im Verlaufe der Zeit. Zu beobachten war im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren und ist in der Schweiz auch heute eine Primarisierung der obligatorischen Schulzeit: Die Primarschule wird verlängert (heute in der Schweiz bis und mit der Klassenstufe 6), und die Psychologik dominiert auch das Fächerangebot in der Sekundarstufe I. Häufig werden allerdings solche Integrations-, Verbund- oder Sammelfächer wie „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ weniger aus pädagogischen als aus finanziellen Gründen eingeführt. Jedenfalls fällt auf, dass immer in den Zeiten, während derer der Staat zum Sparen gezwungen war, Fächer zusammengelegt und Stunden eingespart wurden. Gleichzeitig geht die Entwicklung bei der Fächerung in die andere Richtung. In erster Linie sind es die Naturwissenschaften, die jetzt in der Primarstufe als Schulfach angeboten werden, aber auch Geschichte wird partiell aus dem Sachunterricht herausgelöst und disziplinär vermittelt.² All diese widersprüch-

1 Vgl. dazu den Beitrag „Netzwerk Gesellschaftswissenschaften“ von Dirk Witt, Johann Knigge-Blietschau und Birgit Wenzel in diesem Heft.

2 Gut lässt sich diese Desintegration von Naturwissenschaften und Geschichte im Sachunterricht an den Fokussierungen der Lehrmittel in der Deutsch- und Westschweiz ablesen. Da gibt es auch für die ersten Primarschul-Jahre jetzt NaTech (Naturwissenschaften) oder Historie (Geschichte). Ausführlicher beschrieben ist die Lehrmittelsituation bei den Gesellschaftswissenschaften in der Schweiz bei Gautschi (2017).

lichen Entwicklungen machen vor allem eines klar: «In Schulfächern sind zentrale Elemente der Bildung in widersprüchlicher Form aufgehoben. Diese Elemente sind Ausdruck der Multifunktionalität des Schulsystems: Schulfächer sind Kampfplätze.» (Schneuwly 2018, 281)

Was ist ein Schulfach?

Bei all diesen Diskussionen um das „Lerngerüst der Schule“, um die „basic grammar of schooling“ (Tyack & Cuban 1995, 85), stellt sich immer wieder die Frage, was denn ein „Schulfach“ sei? Eine pragmatische Antwort darauf lautet: Ein Schulfach ist ein staatlich eingerichtetes Lernangebot, für das (1.) im Stundenplan ein spezifisches Zeitgefäß mit einer charakteristischen Bezeichnung vorgesehen ist (Gautschi 2011, 38). „Schulfächer richten Unterrichtsgegenstände, Wissen und Können, in einer Form zu, die sie lehr- und lernbar machen.“ (Schneuwly 2018, 288)

Deshalb erfordert die Einrichtung eines Schulfachs (2.) einen akzeptierten Kanon von Wissen und Können. Dieser Ausschnitt aus dem Universum wird (3.) durch gemeinsame Interessen und Fragestellungen, durch eine bestimmte Blickrichtung, gebildet und erschließt sich (4.) mit charakteristischen Zugriffsweisen und Denkformen, die in einem Kompetenzmodell dargestellt werden können. Auf diese Weise geschieht „die Disziplinierung des Denkens durch das Fach“ (Tenorth 1999, 205). Der Kanon kann (5.) nach wissenschaftlich akzeptierten Regeln überprüft werden und besitzt Augenscheinvalidität, leuchtet also auf den ersten Blick ein. Die auf diese Weise identifizierten Begriffe, Konzepte, Inhalte und Themen sind (6.) in spezifischen Lehr-Lernmitteln kodifiziert, mit denen (7.) ausgewählte Lehr-Lernsituationen und -gelegenheiten inszeniert werden, die bestimmte Handlungsmodi erfordern und durch fachdidaktische Prinzipien bestimmt sind. Die Beschäftigung mit dem definierten Ausschnitt dient (8.) zur Erreichung individueller und gesellschaftlich bedeutsamer Zielsetzungen sowie zur Weltaneignung und Selbstbildung und ermöglicht zielgerichtete Bildungs- und Lernprozesse.³

Nun ist die Art und Weise der Aufgliederung des Weltwissens in Schulfächer ein immer wieder neu diskutiertes Problem. Je nach Lösung bleibt das eine oder andere Gebiet ein eigenes Schulfach, oder es verschwindet aus der Studententafel. Einen großen Einfluss auf die Debatte zur Gliederung der Schulfächer hatten und haben die Humboldt'schen Dimensionen der bildenden Weltaneignung und Selbsterfahrung. Auch Herrmann (2007) bezog sich darauf und identifizierte elf Wissensgebiete (vgl.

3 Vgl. dazu z. B. Koch-Priewe, Köker, Störtländer 2018, 418, oder auch Heitzmann 1999, 198.

Tabelle 1) mit entsprechenden Handlungsmodi sowie zugeordneten Wegen zur Weltaneignung und Selbstbildung.

Tabelle 1: Wissensgebiete, Wissenschaften, Schulfächer mit Handlungsmodi sowie zugeordnete Wege zur Weltaneignung und Selbstbildung (Herrmann 2007, 175)

Wissensgebiete, Wissenschaften, Schulfächer	Handlungsmodi und/als didaktische Prinzipien, z. B.	Wege zur Weltaneignung und Selbstbildung, z. B.
Logik, Mathematik, Informatik	Ableiten, Schlussführen, Kalkulieren	wertneutrale Kritikfähigkeit
Physik, Chemie, Biologie, Physiologie	Experimentieren, exaktes Messen und Dokumentieren	Daten und Modelle kritisch interpretieren
Rechts-, Staats- und Gesellschaftslehre, Politik	Argumentieren, Kontrollieren	Konflikte gewaltfrei regeln, Selbstbestimmung und Menschenrechte bejahen
Wirtschaftswissenschaft, Ökonomie, Betriebslehre	Organisieren, Optimieren, Rationalisieren	Zugangs- und Verteilungsgerechtigkeit reflektieren
Pädagogik, Psychologie, Anthropologie	Reflektieren, Wahrnehmen	kritische Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle
Medizin, Sport	Training, Selbstkontrolle	gesunde Lebensführung
Sprachlehre, Literaturkunde, Fremdsprachen	Kommunizieren, Interpretieren	herrschaftsfreie Dialoge wertschätzen und fördern
Künste	Formen, Gestalten, Darstellen	Geschmack entwickeln, interkulturelle Neugier und Toleranz
Geschichte	vergangene Gegenwart rekonstruieren	Bewusstsein von Geschichtlichkeit und Vergänglichkeit
Ökologie, Geographie	geopolitische Strukturen analysieren	die bedrohte Schöpfung schützen
Religion, Ethik, Philosophie	Selbstkritik, Sinnsuche	Verantwortung, Toleranz, Mitmenschlichkeit wertschätzen

Tabelle 1 zeigt den Zusammenhang von Wissensgebieten, Wissenschaften, Schulfächern mit Handlungsmodi und zugeordneten Wegen zur Weltaneignung und Selbstbildung. Eckhard Klieme u. a. begründen die Notwendigkeit dieser Übereinstimmung wie folgt: „Unterrichtsfächer sind aus gutem Grund das Gerüst, das traditionell die Struktur der Lehr- und Lernaktivitäten in den Schulen bestimmt. Unterrichtsfächer korrespondieren mit wissenschaftlichen Disziplinen, die bestimmte Weltansichten (eine historische, literarisch-kulturelle, naturwissenschaftliche usw.) ausarbeiten und dabei bestimmte „Codes“ einführen (z.B. mathematische Modelle, hermeneutische Textinterpretati-

onen). Die Abgrenzung einzelner Fächer innerhalb der übergreifenden Lernbereiche – beispielsweise die Differenzierung oder Integration der naturwissenschaftlichen Fächer oder das Verhältnis zwischen Politik, Geschichte und Geographie – ist immer wieder diskutiert worden und wird in den Ländern unterschiedlich behandelt, aber im Prinzip muss sich die Schule an der Systematik dieser Weltansichten orientieren, wenn sie anschlussfähig sein will an kulturelle Traditionen und an die Diskurse anderer Lebensbereiche.“ (Klieme/Avenarius/Blum u. a. 2003, 25).

Um diese Anschlussfähigkeit zu gewährleisten, zeichnen sich Schulfächer zusätzlich zu den oben genannten konstitutiven Merkmalen noch dadurch aus, dass sie (9.) eindeutig mit wissenschaftlichen Disziplinen korrespondieren, deshalb (10.) in der Hochschullandschaft verortet und (11.) in einen Fachdiskurs eingebunden sind, der sich beispielsweise in entsprechenden Fachzeitschriften spiegelt sowie in fachspezifischen Netzwerken und Verbänden abspielt. Man kann also durchaus und mit Blick auf das Fach „Gesellschaftswissenschaften“ feststellen, dass es vor allem die Lehrer/-innen sind, die die Schulfächer definieren: „Diese vergewissern sich diskursiv über Inhalte und Methoden: öffentlich in Zeitungen, Zeitschriften, Kongressen, Arbeitsgruppen, Konferenzen, aber auch in unzähligen informellen Gesprächen. Sie produzieren die Schulfächer täglich durch ihr Handeln, in ständiger Auseinandersetzung mit den Schülern.“ (Schneuwly 2018, 286). – Schliesslich werden zur Vermittlung des Schulfachs (12.) Lehrer/-innen schulfachspezifisch ausgebildet.

Dass „Gesellschaftswissenschaften“ als Schulfach im Kommen ist, zeigt sich daran, dass in den letzten Jahren immer mehr der oben erwähnten zwölf Merkmale realisiert wurden, etwa 2010 die Gründung der Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften oder 2016 das bundesweite „Netzwerk Gesellschaftswissenschaften – NGW“, das in der vorliegenden Nummer der Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften vorgestellt wird. Dass Gesellschaftswissenschaften als Schulfach aber noch nicht etabliert ist, manifestiert sich vor allem im Umstand, dass eine schulfachspezifische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Gesellschaftswissenschaften erst in Ansätzen erkennbar und nicht wirklich realisiert ist. Das hängt auch damit zusammen, dass ein breit akzeptierter Kanon von Wissen und Können nicht vorliegt. „Gesellschaftswissenschaften“ ist heute noch ein „Schirmbegriff“, unter dem vieles Platz hat.

Welche Integrationsmodelle gibt es?

Wer den Schirm „Gesellschaftswissenschaften“ breit spannt, deckt damit Geschichte, Geographie, Politische Bildung, Wirtschaft, Recht, Ethik, Religionen, Philosophie,

Pädagogik, Sprachen und Künste ab. Die Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften bezieht sich vor allem auf Geographie, Geschichte, Politik und Wirtschaft, die als Integrationsfächer in unterschiedlichen Kombinationen existieren.

Dieses Verständnis von Gesellschaftswissenschaften hat auch im deutschsprachigen Raum Tradition. Schon 1972 wurden im Bundesland Hessen die Fächer Sozialkunde, Geschichte und Erdkunde im Lernzielbereich „Gesellschaftslehre“ integrativ zusammengefasst, was zu großen Schul- und Wissenschaftsdebatten führte – insbesondere um die generellen Ziele politischer Bildung – und Gegenstand mehrerer Landtagswahlkämpfe wurde.⁴ Damals war Gesellschaftslehre in vier Lernfelder gegliedert: Sozialisation, Wirtschaft, Öffentliche Aufgaben, Intergesellschaftliche Konflikte. Zwar wird heute meist vom „Scheitern“ der Reform oder des Versuchs geschrieben⁵, weil sich dieses Konzept in Hessen nicht durchsetzen konnte. Allerdings hat dieses theoretisch abgestützte Zusammenführen der Einzelfächer zu einer integrativen gesellschaftswissenschaftlichen Bildung vielerorts Schulentwicklungen ausgelöst, die zum Beispiel am von Hartmut von Hentig gegründeten Oberstufenkolleg an der Uni Bielefeld zu Ergänzungs- und Gesamtunterricht geführt haben⁶, was wiederum prägend für viele weitere Integrationsmodelle wurde.

Bei der Betrachtung von Integrationsmodellen gilt es neben der Frage nach dem „Was?“, also der Frage nach den einzelnen Fächern im Verbund, immer auch das „Wie?“ zu analysieren, also die Frage nach dem Verhältnis der miteinander verbundenen Fächer.⁷

Fachübergreifend ist Unterricht dann, wenn aus einem Leitfach heraus Bezüge zu den anderen Fächern gesucht und gefunden werden. Diese Bezüge können ausgehen zum Beispiel von den Themen, von den Konzepten oder von den Kompetenzen. Ein Kennzeichen des fachübergreifenden Unterrichts ist, dass das Gliederungsmerkmal eines

4 Die Diskussion um die hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre sind gut aufgearbeitet und breit dargestellt, z. B. relativ früh schon bei Mayer/Schröder (1980) oder dann bei Mambour (2007, 128-155).

5 So beispielsweise auch bei Sutor (2002).

6 Vgl. dazu etwa Huber/Tillmann (2005).

7 Es gibt keinen Konsens zur Bezeichnung der verschiedenen Formen ungefächerten Unterrichts. Die Formen werden mit einer Vielzahl unterschiedlicher Begriffe bezeichnet, und die Begriffe selber werden unterschiedlich definiert (vgl. z. B. Koch-Priewe, Köker, Störtdländer 2018, 422). Die deutschsprachige Geschichtsdidaktik hat seit Langem und relativ ausführlich Überlegungen zur Fachspezifität und zur Fächerverbindung publiziert. Vgl. dazu insbesondere Alavi 2004 oder Arand 2012, dann insbesondere Conrad 2000 und 2006 sowie natürlich pointiert Pandel 1999 und 2014. Auch für die Didaktiken der Geographie, der Politischen Bildung, der ökonomischen Bildung und natürlich für die Allgemeindidaktik stellt sich das Problem. Vgl. dazu etwa Deichmann/Tischner 2013, Duncker 2000 und ausführlich Peterssen 2000. Die hier verwendete Begrifflichkeit ist näher erläutert bei Gautschi 2018, 175.

Fachs dominant für das Ganze ist, etwa die Chronologie. Bezeichnet wird solcher Unterricht dann häufig mit dem Leitfach, also „fachübergreifender Geschichtsunterricht“.

Fächerverbindend ist Unterricht dann, wenn ein mehrperspektivisches und interdisziplinäres Lernangebot besteht, welches idealerweise aufgrund eines gemeinsamen Lehrplans mithilfe von gemeinsamen Lehrmitteln und Lernmaterialien in einem gemeinsamen Zeitgefäß unterrichtet wird (Conrad 2015, 5). Auch beim fächerverbindenden Unterricht sind die einzelnen Fragestellungen, Themen oder Konzepte einem Fach zuzuordnen. Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht ist also dann fächerverbindend, wenn erkennbar ist, wann historisches, geographisches, politisches oder ökonomisches Lernen stattfindet. Diese Phasen des fachspezifischen Lernens in den traditionellen Fächern haben eine gewisse Dauer (in der Regel mindestens eine Lektion) und ein eigenständiges Ziel. Sind die Phasen kürzer oder nicht zu identifizieren, findet fachspezifischer gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht statt, also Unterricht im Fach Gesellschaftswissenschaften.

Fachspezifisch ist Unterricht dann, wenn die konstitutiven Merkmale eines Schulfachs umgesetzt sind. Nun wird allerdings die Bezeichnung „Fachspezifischer gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht“ für ganz Unterschiedliches verwendet. Zum einen ist damit gemeint, dass ein ausgewähltes traditionelles Fach aus dem Bereich Gesellschaftswissenschaften fachspezifisch unterrichtet wird, also z. B. das Schulfach Geschichte oder Geographie, Politische oder Ökonomische Bildung. Zum andern bezeichnet „Fachspezifischer gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht“ das Geschehen im Schulfach „Gesellschaftswissenschaften“. Dies bedeutet unter anderem, dass die einzelnen traditionellen Schulfach-Perspektiven nicht mehr identifizierbar sind und für Gesellschaftswissenschaften als Ganzes ein Kanon von Wissen und Können vorliegt, der durch gemeinsame Interessen und Fragestellungen, durch eine bestimmte Blickrichtung gebildet wurde und nach wissenschaftlich akzeptierten Regeln überprüft werden kann sowie Augenscheinvalidität hat. Ein Blick in die Lehrmittel für „Gesellschaftswissenschaften“ im deutschsprachigen Raum zeigt zumeist sofort, dass dies nicht der Fall ist. Die einzelnen Kapitel lassen sich fast immer leicht der Geographie, der Geschichte, der Politik oder der Wirtschaft zuordnen, was deutlich macht, dass entweder fachübergreifender oder fächerverbindender gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht vorliegt, und meistens einhergeht mit der Dominanz der „älteren“ und der Randständigkeit der „jüngeren Fächer“.

Transdisziplinär ist gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht dann, wenn eine Integration über die Gesellschaftswissenschaften hinaus stattfindet, beispielsweise mit den Naturwissenschaften, mit Deutsch oder einer Fremdsprache.

Beiträge im vorliegenden Heft

Mit dem vorliegenden Heft wird das Spektrum der Darlegungen zur Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften substantiell angereichert, wobei gleichzeitig betont werden soll, dass in den bisherigen 17 Ausgaben der Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften schon eine Reihe von bedeutsamen Texten zum Thema erschienen ist.

In Erinnerung gerufen werden soll – neben den in dieser Einleitung zitierten Texte aus der zdg, zum Beispiel von Rudolf Künzli (2012) – das Heft 1/2014 der zdg „Fächerintegration“, wo Birgit Weber schon in der Einleitung feststellte:

„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.“ (Weber 2014, 7)

Im ersten Beitrag dieses Heftes stellt Sven Oleschko ein aus seiner Sicht sinnvolles strukturgebendes Integrationsprinzip vor: den „phenomenon-based-learning-Ansatz“. Er führt dabei die Begründungszusammenhänge für die Finnish basic education curriculum reform aus und stellt dar, welchen Nutzen ein phenomenon-based-learning-Ansatz für den Unterricht in den Gesellschaftswissenschaften haben kann. Sein Ausgangspunkt ist – wie bei vielen Argumentationen für ein Schulfach Gesellschaftswissenschaften – die stetige Veränderung von Gesellschaft. Daraus würden in der unterrichtlichen Praxis Notwendigkeiten erwachsen, Schülerinnen und Schülern die Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen und gleichzeitig eine Idee zu finden, wie Schule sein kann, um auf die Komplexität von Wirklichkeit zu reagieren und für diese angemessen auszubilden.

Anschließend skizziert Tim Engartner Eckpfeiler eines Modells sozioökonomischer Bildung. Er argumentiert in seinem Beitrag gegen den wirtschaftsdidaktischen Main-

stream, der sozialwissenschaftliche Bezüge für die Analyse wirtschaftlicher Sachverhalte vernachlässige und gerade im Lehrkontext an vielen wirtschaftswissenschaftlichen „Semifiktionen“ wie dem homo oeconomicus festhalte. Vor diesem Hintergrund skizziert Engartner wissenschaftstheoretische Annahmen, fachdidaktische Prinzipien und bildungspolitische Implikationen einer sozioökonomischen Bildung.

Im dritten Beitrag fragt Gabriele Danninger, wie Lehrer/-innen und Schüler/-innen Integrationsmodelle erleben, und zwar an berufsbildenden höheren Schulen in Österreich. Danningers Untersuchung zielt darauf ab, die Bedeutung erlebter Erfahrung der Lehrpersonen und Schüler/-innen in Bezug auf das Integrationsmodell Politische Bildung und Geschichte zu erkunden. Sie veranschaulicht ihre Ergebnisse im vorliegenden Text mit aussagekräftigen Sequenzen der Interviews und diskutiert ihre Ergebnisse latenter und fester Sinnstrukturen sowie Kernthemen der Lehrer/-innen und Schüler/-innen. Zum Schluss entwickelt sie Konzepte zur praktischen Umsetzung im Unterrichtsalltag.

Im vierten Beitrag des Schwerpunktthemas rücken Florian Achtsnichts und Karim Fereidooni den bilingualen Unterricht im Fach Sozialwissenschaften ins Zentrum. Ihrer Ansicht nach ist diese Unterrichtsform nach wie vor von großen Desideraten geprägt, obwohl die Anzahl der Schülerinnen/Schüler sowie Lehrerinnen/Lehrer, die in einem solchen Fachunterricht beschult werden bzw. die dieses Fach unterrichten, in den letzten Jahren stetig gestiegen ist. Auch diese beiden Autoren befragen die Lehrer/-innen, um zu erfahren, wie diese Beteiligten die Möglichkeiten und Grenzen des bilingualen Unterrichts im Fach Sozialwissenschaften bewerten. Um diese Fragestellung beantworten zu können, wurden drei Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach Sozialwissenschaften bilingual in NRW unterrichten, mithilfe eines Leitfadens interviewt.

Zum Schluss des Schwerpunktes dieses Heftes werfen Julia Thyroff, Franziska Hedinger und Monika Waldis einen Blick in den Unterrichtsalltag. Sie untersuchen die Vermittlung des Themas Menschenrechte, das aufgrund seiner Vielschichtigkeit sowohl fächerverbindende, historische als auch spezifisch politische Perspektiven ermöglicht, und sie fokussieren im vorliegenden Beitrag auf Einstiege. Sie kommen dabei unter anderem zum Schluss, dass für die Politische Bildung, die sich in Bezug auf das Thema Menschenrechte einem besonderen Balanceakt gegenübersteht, die Fächerverbindung mit Geschichte und deren Sensibilität für die Gewordenheit von Phänomenen eine große Chance sein könne, weil dies ermögli-che, historische Aushandlungsprozesse und divergierende Positionen im Zusammenhang mit Menschenrechten in den Blick zu nehmen und auf diesem Weg das Wesen des Politischen nachvollziehbar zu machen, ohne damit zugleich die Bedeutung von Menschenrechten für die Gegenwart und Lebenswelt der Schüler/-innen infrage zu stellen.

Auch in diesem Heft spiegeln die beiden Forumsbeiträge aktuelle Diskussionen.

Sebastian Barsch stellt „Leichte‘ und ‚Einfache‘ Sprache als Erzählanlass – ein inklusiver Workshop zur Geschichte der Special Olympics“ zur Diskussion. Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, ob die Herstellung von Einfachheit und die Verbesserung der Verständlichkeit von Sprache für alle Bevölkerungsgruppen ein sinnvolles und machbares Ziel sei und wie dies systematisch im Fachunterricht geleistet werden soll. Das von Autoren realisierte Vorgehen bietet innovative und interessante Perspektiven sowohl für die Geschichtsdidaktik als auch für die fachübergreifende Entwicklung und Gestaltung sprachlich unterstützender schulischer Lehr-Lernprozesse.

Barbara Hanke setzt sich in ihrem Beitrag „Dimensionen des Geschichtsbewusstseins 2.0 – ein Vorschlag“ mit dem Kategorienmodell Pandels für die Bestimmung von Geschichtsbewusstsein auseinander. Sie macht einen konkreten Vorschlag, wie diese Zentralkategorie der Geschichtsdidaktik systematisch an die moderne, diverse Gesellschaft des 21. Jahrhunderts angepasst werden könnte. Damit setzt sie einen Impuls für eine Theoriediskussion und öffnet das Feld hin zur Empirie, die solche Modelle zu überprüfen hat.

Die vier Werkstattbeiträge bieten praktische Anregungen und hilfreiche Informationen. Christian Fischer eröffnet ausgewählte Einblicke in das Planspiel Wirtschaftsordnungen und zeigt auf, wie Schülerinnen und Schüler sozialwissenschaftlich integriert lernen. Im Beitrag „Sozialwissenschaften im Kontext“ stellen Sabine Horn, Andreas Klee, Fried Meyer zu Erbe und Marc Partetzke das Bremer Modell der fachkorrelativen Lehramtsausbildung vor. Lukas Paul Meya, Oliver Schmiedl und Marcus Kobert propagieren smartphone-basierte Rallyes als Chance einer historisch-politisch-ästhetischen Fächerintegration und als Weg, um den öffentlichen Raum zu verstehen. Und zum Schluss präsentieren Dirk Witt, Johann Knigge-Blietschau und Birgit Wenzel das „Netzwerk Gesellschaftswissenschaften“ und machen damit noch einmal deutlich: Das Schulfach „Gesellschaftswissenschaften“ ist im Kommen.

Literatur

- Alavi, Bettina 2004: Das Verhältnis von Disziplinarität und Interdisziplinarität in Fächerverbänden der Hauptschule am Beispiel Geschichte. In: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hrsg.): Geschichts-didaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven, Münster 2004. S. 137–149.
- Arand, Tobias 2012: Fächerverbindender Geschichtsunterricht. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 2. Schwalbach/Ts. S. 308–324.
- Conrad, Franziska 2000: Ein neuer Königsweg? Fachübergreifender Unterricht. In: Hartmut Wunderer: Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II. Schwalbach/Ts. S. 132–153.

- Conrad, Franziska 2006: Fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 57, H. 11, S. 650–664.
- Conrad, Franziska 2015: Fachübergreifender/fächerverbindender Unterricht und Kompetenzorientierung. In: *Geschichte lernen* 28, H. 167, S. 2–11.
- Deichmann, Carl/Tischner, Christian K. (Hrsg.) 2013: *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.
- Duncker, Ludwig 2000: *Über Fachgrenzen hinaus: Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens*. Heinsberg.
- Duncker, Ludwig/Sander, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hrsg.) 2005: *Perspektivenvielfalt im Unterricht*. Stuttgart.
- Gautschi, Peter 2006: Kompetenter Umgang mit aktuellen Meldungen: Ein grundlegender Opportunity-to-learn-Standard für den Geschichtsunterricht und die Politische Bildung. In: Arand, Tobias/Borries/Bodo von/Körper, Andreas u. a. (Hrsg.): *Geschichtsunterricht im Dialog. Fächerübergreifende Zusammenarbeit*. Münster: ZfL. S. 175-183.
- Gautschi, Peter 2011: *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (2. Aufl.)*. Schwalbach/Ts.
- Gautschi, Peter 2017: Diversité ou désordre? Les moyens d'enseignement en Sciences humaines et sociales en Suisse alémanique. *Bulletins CIIP*, (4), S. 45-51.
- Gautschi, Peter 2018: „Eine Schule für alle?“ Fächerverbindender Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung. In: Besand, Anja/Gessner, Susann (Hrsg.): *Politische Bildung mit klarem Blick. Festschrift für Wolfgang Sander*. Frankfurt/M. S. 169-180.
- Heitzmann, Anni 1999: Bereichsdidaktik – eine Herausforderung für die neue LehrerInnenausbildung. Überlegungen zur Stellung und den Aufgaben einer Bereichsdidaktik. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 17, 2, S. 195-204.
- Herrmann, Ulrich 2007: „Bildung“, „Kompetenz“ – oder was? Eine notwendige Begriffsklärung. In: *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, H. 3, S. 171-178.
- Huber, Ludwig/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) 2005: *Versuchsschulen und das Regelschulsystem: Bielefelder Erfahrungen*. Bielefeld.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner u. a. 2003: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. (Bildungsforschung, 1). Online unter: <https://edudoc.ch/record/33468/files/develop_standards_nat_form_d.pdf> (12.2.2019).
- Koch-Priewe, Barbara/Köker, Anne/Störtländer, Jan Christoph 2018: Fachunterricht und Fachdidaktik. In: Harring, Marius/Rohlf's, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster. S. 418-426.
- Künzli, Rudolf 2012: Das Lerngerüst der Schule. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften zdg*, Jg. 3, Heft 2, S. 94-113.
- Mambour, Gerrit 2007: *Zwischen Politik und Pädagogik – Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Schwalbach/Ts.
- Mayer, Ulrich/Schröder, Joachim 1980: Die Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre – Didaktische Perspektiven und Ergebnisse der Weiterentwicklung 1972-1980, in: Siegfried Quandt (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik und Lehrerfortbildung. Bilanz einer Tagung*, Willich, S. 66-75 (Erziehen heute, Sonderheft 9).

- Pandel, Hans-Jürgen 1999: Postmoderne Beliebigkeit. Über den sorglosen Umgang mit Inhalten und Methoden. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 50 (1999), H. 5, S. 282–291.
- Pandel, Hans-Jürgen 2001: Fachübergreifendes Lernen – Artefakt oder Notwendigkeit? In: *Journal of Social Science Education* 1/2001. Verfügbar unter: <<http://www.sowi-online.de/sites/default/files/pandel.pdf>> (12.02.2019).
- Pandel, Hans-Jürgen 2014: Geschichte: Schulfach oder Lernbereich? Verfügbar unter <<http://www.lehrplanforschung.ch/wp-content/uploads/2014/11/Pandel-Schulfach.pdf>> (14.5.2017).
- Peterssen, Wilhelm H. 2000: *Fächerverbindender Unterricht. Begriff, Konzept, Planung, Beispiele.* München.
- Schneuwly, Bernard 2018: Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft ZfE*, Jg. 21, Heft 2, 279-298.
- Sutor, Bernhard 2002: Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zu «Das Parlament», B45/2002, BpB, Bonn.* Verfügbar unter: <<http://www.bpb.de/apuz/26627/politische-bildung-im-streit-um-die-intellektuelle-gruendung-der-bundesrepublik-deutschland?p=all>> (28.2.2019).
- Tenorth, Heinz-Elmar 1999: Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: Ivor F. Goodson, Stefan Hopmann und Kurt Riquarts (Hrsg.): *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte der Schulfächer.* Weimar: Böhlau Verlag. S. 191–207.
- Tyack, David/Cuban Larry 1995: *Tinkering toward utopia – a century of public school reform.* Cambridge: Harvard University Press.
- Weber, Birgit 2014: Fächerintegration – zur Einführung in das Schwerpunktthema. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften zdg*, Jg. 5, Heft 1, S. 7–20.