

DIRK WITT, JOHANN KNIGGE-BLIETSCHAU, CHRISTIAN SIEBER (HG.)

# Leitfaden Referendariat im Fach Gesellschaftswissenschaften



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

Dirk Witt, Johann Knigge-Blietschau,  
Christian Sieber (Hg.)

# Leitfaden Referendariat im Fach Gesellschaftswissenschaften



Dirk Witt, Johann Knigge-Blietschau,  
Christian Sieber (Hg.)

# Leitfaden Referendariat im Fach Gesellschaftswissenschaften



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag,  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Frankfurt/M. 2022

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
Titelbild: © studiotoks – stock.adobe.com  
ISBN 978-3-7344-1317-9 (Buch)  
**E-Book** ISBN 978-3-7344-1318-6 (PDF)  
DOI <https://doi.org/10.46499/1325>

# Inhalt

<b>Gesellschaftslehrerin oder Gesellschaftslehrer werden</b> .....	7
<b>1. Das Fach Gesellschaftswissenschaften</b> .....	11
1.1 Fächerverbindendes Lernen .....	11
1.2 Philosophie des Fachs Gesellschaftswissenschaften .....	18
1.3 Integrative Unterrichtseinheiten planen .....	23
1.4 Beispielgebende integrative Unterrichtseinheit .....	32
<b>2. Didaktische Kerne der Bezugsfächer</b> .....	40
2.1 Historisches Denken und Lernen .....	40
2.2 Politisches Denken und Lernen .....	57
2.3 Räumliches Denken und Lernen .....	72
2.4 Ökonomisches Denken und Lernen .....	90
<b>3. Kompetenzorientierung</b> .....	101
3.1 Kompetenzorientierung .....	101
3.2 Indikatoren für gelungenen Unterricht .....	107
3.3 Kompetenzen einer Lehrkraft .....	112
<b>4. Didaktische Prinzipien</b> .....	115
4.1 Leitfragenorientierung .....	115
4.2 Lebensweltorientierung .....	120
4.3 Handlungsorientierung .....	127
4.4 Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität .....	134
4.5 Problemorientierung .....	141
4.6 Demokratische Werteorientierung .....	147
4.7 Projektorientierung .....	153
4.8 Beutelsbacher Konsens .....	160

<b>5. Fachspezifische Medien</b> .....	163
5.1 Sachtexte .....	163
5.2 Quellen .....	168
5.3 Diskontinuierliche Texte .....	176
5.4 Karten .....	182
5.5 Bilder und Karikaturen .....	188
5.6 Expertinnen und Experten, Zeitzeuginnen und Zeitzeugen .....	195
5.7 Lernen mit digitalen Medien .....	199
<b>6. Inklusiver Fachunterricht</b> .....	205
6.1 Differenzierung und Individualisierung .....	205
6.2 Sprachbildung .....	211
6.3 Interkulturalität .....	216
6.4 Gemeinsamer Lerngegenstand .....	220
<b>7. (Lern-)Aufgaben</b> .....	225
<b>8. Arbeit mit dem Schulbuch</b> .....	235
<b>9. Außerschulisches Lernen</b> .....	240
<b>10. Diagnostik zur Leistungsmessung und -bewertung</b> .....	249
<b>11. Unterrichtsplanung konkret</b> .....	265
<b>12. Schriftlicher Entwurf</b> .....	280
<b>13. Hospitationen und Lehrprobe</b> .....	286
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	292
<b>Autorinnen und Autoren</b> .....	309

# Gesellschaftslehrerin oder Gesellschaftslehrer werden

Vielleicht haben Sie es bereits im Studium gewusst, vielleicht gerade mit Erschrecken festgestellt: An Ihrer Ausbildungsschule gibt es kein Fach, welches Sie studiert haben. Sie werden im integrativen Fächerverbund Gesellschaftswissenschaften unterrichten müssen. Vorweg, Sie sind nicht allein, das Fach Gesellschaftswissenschaften gibt es in den meisten Bundesländern an vielen Schulformen in der Sekundarstufe I. Auch ist dieses Fach keine neomodische Erscheinung, sondern existiert bereits seit vielen Jahrzehnten. Trotzdem ist es völlig normal, Ängste und Unbehagen zu empfinden, bei der Vorstellung in der eigenen Ausbildung eine besondere Herausforderung meistern zu müssen.

Dieses Buch möchte Sie bestmöglich dabei unterstützen, guten Unterricht im Fach Gesellschaftswissenschaften zu geben und dabei die eigene Professionalisierung im Blick zu behalten. Die Autorinnen und Autoren des Buchs sind alle in der Lehrerausbildung oder -fortbildung für das Fach Gesellschaftswissenschaften tätig und unterrichten es auch. Wahrscheinlich wird das Fach in Ihrem Bundesland anders benannt, die Philosophie des Fächerverbands ist aber sehr ähnlich und somit vergleichbar.

Das Fach Gesellschaftswissenschaften ist hinsichtlich der Planung und Durchführung sehr komplex und anspruchsvoll, aber es bietet enorm viel Lernpotenzial für die Schülerinnen und Schüler. Schnell werden Sie merken, dass Sie eine hohe Gestaltungsmöglichkeit hinsichtlich der Auswahl und Verknüpfung von Lerngegenständen haben, sodass Sie Ihre Ziele gut umsetzen und erreichen können. Trotzdem werden Sie sicherlich jetzt denken: „Ich muss Bezugsfächer mit unterrichten, die ich nicht studiert habe.“ Ja, das stimmt und es wird eine besondere Herausforderung sein, die nur im Team lösbar sein wird. Bilden Sie also möglichst schnell Teams mit weiteren Referendarinnen und Referendaren, die ebenfalls im Fach Gesellschaftswissenschaften unterrichten und andere studierte (gesellschaftswissenschaftliche) Fächer haben. Kooperieren und unterstützen Sie sich, diese Teamerfahrung wird Ihnen im späteren Beruf von großem Nutzen sein, auch hier müssen Sie in multiprofessionellen Teams arbeiten. Des Weiteren wird Sie Ihre Mentorin oder Ihr Mentor und Ihre Ausbilderin bzw. ihr Ausbilder tatkräftig unterstützen, denn Sie sind nicht die erste Lehrkraft im Fach Gesellschaftswissenschaften.

Vor allem soll Sie aber dieses Buch unterstützen. Es ist als Arbeitsbuch aufgebaut. Somit soll es nicht in Gänze von vorn nach hinten gelesen werden, sondern dann Unterstützung bringen, wenn Sie konkrete Fragen zur Planung und Gestaltung von Unterricht im Fach Gesellschaftswissenschaften haben. Ausführungen in Ihrem studierten Fach werden Ihnen bekannt sein, die Ausführungen der weiteren Dimensionen im Fächerverbund vielleicht nicht. Das Buch setzt seinen Schwerpunkt in den drei Dimensionen Geschichte, Geographie und Politik und nimmt, weil es in vielen Bundesländern ebenfalls zum Verbund dazu gehört, Ökonomie in Teilen mit auf.

Im ersten Kapitel wollen wir Ihnen zunächst die Philosophie des Fachs und seine theoretische Begründung aufzeigen. Die besondere Herausforderung besteht in der Planung einer integrativen Unterrichtseinheit. Hierzu stellen wir Ihnen ein mögliches Planungsmodell vor und konkretisieren dieses mit einer praktischen Unterrichtseinheit, die für eine 9. bzw. 10. Klasse konzipiert wurde. Alle folgenden theoretischen Überlegungen werden mithilfe dieser Unterrichtseinheit veranschaulicht und ziehen sich somit als roter Faden durch das gesamte Buch.

Im zweiten Kapitel werden grundlegende fachdidaktische Theorien der vier Dimensionen Geschichte, Geographie, Politik und Ökonomie vorgestellt und an Unterrichtsbeispielen konkretisiert. Anschließend erfolgen Überlegungen zum kompetenzorientierten Fachunterricht. Insbesondere die „Indikatoren für gelungenen Unterricht im Fach Gesellschaftswissenschaften“ sowie die „Kompetenzen einer Lehrkraft im Fach Gesellschaftswissenschaften“ können Ihnen als Checkliste für die eigene Ausbildung dienen, um Schwerpunkte zu setzen und Ziele zu definieren.

Die im vierten Kapitel dargelegten didaktischen Prinzipien sollen Ihnen helfen, Ihren Unterricht fundiert und zielgerichtet zu gestalten. Hier werden wiederum alle Prinzipien an konkreten Unterrichtsbeispielen verdeutlicht.

Es folgen Überlegungen, wie fachspezifische Medien im Unterricht genutzt und eingesetzt werden. Das sechste Kapitel setzt sich mit Fragen der Heterogenität von Lerngruppen auseinander und zeigt Wege, Methoden und Instrumente auf, diese zu nutzen und damit verbundene Herausforderungen zu meistern. Um diese Maßnahmen umsetzen zu können, muss eine Lehrkraft die Schülerlernstände fachlich als auch überfachlich diagnostizieren. Dazu können Sie sich im zehnten Kapitel informieren.

Aufgaben als Kern von Unterrichtssteuerung und Initiierung von Lernprozessen werden im siebten Kapitel thematisiert.

Es gibt eine Reihe an Schulbüchern für das Fach Gesellschaftswissenschaften. Oftmals bieten diese aber nur additive Unterrichtseinheiten. Der neueren

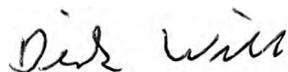
Lehrbuchgeneration gelingt es jedoch besser, den integrativen Ansatz umzusetzen. Das Schulbuch wird für Sie wahrscheinlich eine wichtige Grundlage des Unterrichtens sein. Anregungen hierzu finden Sie im achten Kapitel.

Überlegungen zum außerschulischen Lernen runden die didaktischen Ausführungen ab.

Es folgt ein großes Kapitel zur Unterrichtsplanung, einer Ihrer Hauptaufgaben im Referendariat. Um den Normen zu entsprechen, geben die letzten beiden Kapitel nochmals Hilfestellung und Impulse dazu, wie schriftliche Entwürfe geschrieben werden könnten und was es zu beachten gilt, wenn die Hospitation bzw. die praktische Prüfung ansteht.

Wir hoffen, dass wir Ihnen mit diesem Buch Hilfe und fruchtbare Denkimpulse geben konnten, sodass Sie erkennen, dass das Fach Gesellschaftswissenschaften ein hohes Lernpotenzial aufweist und für Ihre Schülerinnen und Schüler ein sinnstiftendes Lernangebot bietet.

Herzlichst

A handwritten signature in cursive script, appearing to read "Dirk Witt".



# 1. Das Fach Gesellschaftswissenschaften

## 1.1 Fächerverbindendes Lernen

Fächerverbindender Unterricht ist keine neue Erscheinung. Schon seit vielen Jahrzehnten gibt es Kritik am reinen Fachunterricht in Schulen, der einer vorgegebenen Fachsystematik folgt. „Zu oft erscheint der Stundenplan der Schule nur als Addition von Fächern, die sich zu einem unverbundenen Nebeneinander von Spezialgebieten aufreihen und die ihren Bildungssinn offensichtlich nicht mehr ausreichend verdeutlichen und einlösen können“ (Duncker/Popp 1997, 7). Es gibt keine reinen historischen oder räumlichen oder politischen oder wirtschaftlichen Phänomene in der Wirklichkeit. Die gesellschaftliche Realität gliedert sich nicht in Einzelfächer, sondern wird nur durch deren Verbindung erfasst, verstanden, bewertbar und letztendlich gestaltbar. Dazu müssen die Schülerinnen und Schüler die Kompetenz des vernetzenden Denkens aufbauen. Dieses können sie aber nur, wenn sie dazu Lerngelegenheiten erhalten.

### Definitionen

Unter fächerverbindendem Unterricht versteht man, dass eine Lehrkraft alle Fächer des Fächerverbands in einer Lerngruppe unter Aufhebung der getrennten Studentafel unterrichtet, wobei der Unterricht von integrativen Fragestellungen getragen wird (Conrad 2015, 2 ff.).

Fächerübergreifender Unterricht ist der didaktische Oberbegriff für alle Unterrichtsversuche, bei denen verschiedene Fachperspektiven systematisch zur Lösung eines Problems so miteinander vernetzt werden, dass ein thematisch-inhaltlicher Zusammenhang erkennbar wird, eine mehrperspektivische Analyse und Beurteilung gefördert werden und eine handlungsorientierte Problemlösung oder handlungsorientierte Problemlösungsalternativen aus verschiedenen Blickwinkeln heraus entwickelt werden können (Moegling 2010, 13).

In vielen Bundesländern wurden zahlreiche neue gesellschaftswissenschaftliche Integrationsfächer etabliert. Besonders häufig findet man diese in den Schulformen, die alle Schulabschlüsse ermöglichen, äußerst selten am Gymnasium. Zu den Gründen führt Sander (2017, 9) aus:

Ein stundenmäßig größeres, nicht nach Leistungsgruppen differenziertes Fach für die Gesellschaftswissenschaften dürfte sich für die Arbeit im Klassenverband als förderlich erweisen. Günstig ist ein solches größeres Fach

auch für reformorientierte Schulen, die häufiges Arbeiten in komplexeren didaktisch-methodischen Settings wie Projektunterricht anstreben. Hinzu kommen die tatsächlich weitreichenden Überschneidungen zwischen den Inhaltsfeldern der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer; ob Europäische Integration oder Globalisierung, Zeitgeschichte oder Umwelt, Wirtschaftsgeschichte oder internationale Wirtschaftsbeziehungen – trennscharfe Fächerprofile sind auf der Ebene der Unterrichtsinhalte in den Gesellschaftswissenschaften kaum möglich [...]

### **Potenzial des fächerverbindenden Fachs Gesellschaftswissenschaften**

Wolfgang Klafki zeigte bereits vor Jahrzehnten auf, dass die gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit als schulisches Ziel nicht im Einzelunterricht erworben werden kann (1998, 47), denn das Lernen in Einzelfächern wird der Komplexität der Realität nicht gerecht.

Des Weiteren werden die notwendigen Zusammenhänge zur Erfassung und Bewertung von gesellschaftlichen Problemen durch die Zersplitterung in Einzelfächern wesentlich erschwert bzw. verdeckt. Zusammenhängende Lernprozesse werden zerstückelt und führen dazu, dass die Schülerinnen und Schüler sie nicht sinnvoll und funktional zusammenführen. Jedoch nur dann, wenn Wissen in Zusammenhängen gelernt wird, entspringt hieraus Orientierung für das Leben.

Auch Moegling (2010, 14) kommt zu folgender Einschätzung:

[a]ngesichts der Tatsache, dass gesellschaftliche Problemlösungen nicht allein in fachspezifischen Expertisen begründet sein können, da gesellschaftliche Schlüsselprobleme [...] zu komplex, zu variabel und zu vielschichtig für rein fachliche Lösungen angelegt sind, müssen diese aus verschiedenen miteinander zu vernetzenden Blickwinkeln betrachtet werden bzw. einen mehrfachen Perspektivwechsel erfahren.

Sander (2010, 43) stellt aus gleichen Überlegungen die Forderung auf, dass die „Verbindung der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in einem gemeinsamen Lernbereich [...] aus wissenschaftlichen, fachpolitischen und schulpolitischen Gründen sinnvoll und notwendig“ ist.

Das Fach Gesellschaftswissenschaften bietet die Möglichkeit, neue und aktuelle Unterrichtsthemen aufzunehmen, die im bisherigen Fachunterricht nur unzureichend bearbeitet werden konnten, weil sie der Fachsystematik nicht entsprachen oder zwingend fächerübergreifendes Lernen erfordern, wie beispiels-

weise die Unterrichtseinheiten „Der Islam und der Westen“, „Nationale Identitäten“ oder jegliche Nachhaltigkeits-, Ungleichs- oder Entwicklungsthemen. „Die Erweiterung von Themen durch die Einbeziehung zusätzlicher Perspektiven erlaubt es, komplexere Inhalte aufzugreifen, als es im Horizont einzelner Schulfächer möglich wäre“ (Duncker 1997, 119). Lernprozesse orientieren sich im Fach Gesellschaftswissenschaften nicht an den Fachsystematiken, sondern an Problemen oder Phänomenen. Dies führt dazu, dass der Welthorizont der Schülerinnen und Schüler ausgeweitet, eine Komplexitätssteigerung erreicht und vernetzendes Denken ermöglicht wird (Moegling 2010, 38). Auch Brühne (2014, 109) kommt zum Schluss, dass der gesellschaftswissenschaftliche Fächerverbund die Wechselwirkung zwischen Schule und Gesellschaft stärker aufgreifen und systematisch vermitteln kann.

Integrative Unterrichtseinheiten haben regelhaft ihren Ausgangspunkt in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (Witt 2011, 20). Denn „die Inhalte und Fragestellungen entstammen nicht primär den Fachsystemen und fachlichen Curricula, sondern aus dem Zusammenhang der Lebenswelten der Lernenden [...]“ (Popp 1997, 142). D.h., individuelle Erfahrungen und Vorwissen sind nicht primär an Unterrichtsfächer angebunden und dort zu verorten. Vielmehr gelingt es gerade im fächerübergreifenden Unterricht besser, Erfahrungen und Vorwissen in ihrer Vielfalt aufzunehmen, dort anzuknüpfen und die Fragen mehrperspektivisch zu beantworten. Gleichzeitig führt es dazu, „[...] dass die Schülerinnen und Schüler ihre erworbenen Kenntnisse vielschichtiger, differenzierter und langfristiger abspeichern“ (Witt 2015, 12). Diese Schülerorientierung erhöht die Motivation und Leistungsbereitschaft der Lernenden, weil sie sinnstiftend ist.

Fächerverbindender Unterricht ist oftmals projektorientiert angelegt, fördert somit ein ganzheitliches Lernen und generiert zusätzlich zu fachlichen auch überfachliche Kompetenzen. Empirische Studien (z.B. Moegling 2010) zeigen deutlich auf, dass Schülerinnen und Schüler insbesondere diese Lernkultur sehr wertschätzen. Durch die Bearbeitung eines relevanten Problems bzw. einer Leitfrage aus unterschiedlichen Dimensionen heraus kann der Heterogenität der Lerngruppe viel besser entsprochen und können aktiv Stärken von Lernenden im Unterrichtsgeschehen aufgenommen werden.

Lernen im fächerverbindenden Unterricht ist besonders wirksam. Hattie (2013, 182) weist ihm einen hohen Wirkungsfaktor von  $d = 0,57$  in der Middle School zu. Dieser steigt wiederum weiter an, wenn es sich um lernschwächere Schülerinnen und Schüler handelt bzw. die Lerngruppen kulturell heterogen zusammengesetzt sind.

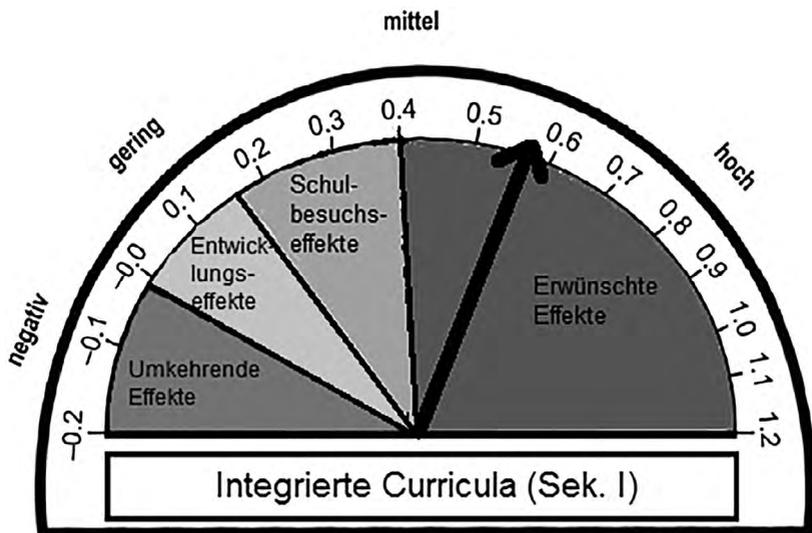


Abb. 1: Wirkungsfaktor für die Middle School. (Eigene Darstellung)

### Integrationskonzepte im Fach Gesellschaftswissenschaften

#### Tipp

Wie die Integration der verschiedenen Dimensionen in Ihrem Bundesland erfolgt, ist im entsprechenden Bildungsplan nachzulesen. Die hier aufgeführten Modelle sind eher theoretischer Natur. Sie können aber Impulse setzen, wie es Ihnen gelingen kann, integrative Unterrichtseinheiten zu planen.

Sander (2017) stellt drei typische Modelle für das fächerverbindende Lernen im Fach Gesellschaftswissenschaften dar und entwickelt einen eigenen Ansatz. Dabei hinterfragt er, was das Verbindende im Lernprozess ist: Ziele und Inhalte, Schlüsselprobleme, Kompetenzen oder die multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Zusammenleben von Menschen. Die Autorinnen und Autoren dieses Buchs sehen den integrativen Charakter des Fachs in seiner Leitfragenorientierung.

#### Verbindung im Lernprozess durch Ziele und Inhalte

In diesem Unterrichtsetting bleiben die beteiligten Fachdimensionen weiterhin klar sichtbar und werden stark additiv unterrichtet. Unterrichtsthemen lassen sich klar zuordnen und weisen nur punktuelle Schnittmengen auf.

Beispielsweise wird nach dem historischen Thema „Industrielle Revolution“ das politische Thema „Sozialstaat Deutschlands“ unterrichtet.

#### **Verbindung im Lernprozess durch Schlüsselprobleme**

In diesem Unterrichtssetting werden die beteiligten Fachdimensionen miteinander unter einer bestimmten Fragestellung bzw. einer Problemstellung in Beziehung gesetzt. Dieser Ansatz nutzt das Konzept der Schlüsselprobleme von Wolfgang Klafki. Die Bearbeitung ausgewählter Schlüsselprobleme (z.B. Umwelt, Frieden, Gender oder Arbeit) erfolgt durch alle Dimensionen, die einen sinnvollen Beitrag zum Verstehen leisten können. Regelhaft wird das Schlüsselproblem kumulativ mehrmals in der gesamten Schullaufbahn thematisiert und jeweils durch eine Leitfrage repräsentiert (Witt 2011, 21).

Beispielsweise könnte unter der Leitfrage „Sollen Menschen arbeiten gehen, um Geld für ihr Leben zu haben?“ aus der historischen Dimension die Lebens- und Arbeitssituation zur Zeit der Industriellen Revolution, aus der politischen Dimension der Modellversuch zum bedingungslosen Grundeinkommen aus Finnland sowie aus der ökonomischen Dimension heraus die Frage, wie viel Geld wofür im Leben benötigt wird, thematisiert werden.

#### **Verbindung im Lernprozess durch Kompetenzen**

Die gesellschaftswissenschaftlichen Bezugsfächer weisen große Schnittmengen im Bereich der Kompetenzen auf. So wird in allen Dimensionen der Prozess der Analyse durchlaufen, es werden Urteile gefällt und die Perspektivität geschult. Als Ziel aller Lernprozesse wird die individuelle Handlungskompetenz (mit unterschiedlichen Ausprägungen) angesehen. Diese Überschneidungen können den Integrationsansatz für ein Unterrichtsvorhaben bilden.

Beispielsweise sehen sowohl die historische als auch die politische und geographische Dimension vor, dass Schülerinnen und Schüler die Perspektive von anderen Menschen zeitweise übernehmen, aus dieser Perspektive heraus Empathie entwickeln bzw. argumentieren und später darüber reflektieren. Ob diese Person nun ein Arbeiter des 19. Jahrhunderts, ein chinesischer Wanderarbeiter der heutigen Zeit oder ein arbeitsloser Jugendlicher in Deutschland ist, hängt einzig von der inhaltlichen Konkretisierung ab. In allen drei genannten Beispielen wird die Perspektivfähigkeit gefördert.

### **Verbindung im Lernprozess durch multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Zusammenleben von Menschen**

Um dem didaktischen Prinzip der Wissenschaftsorientierung zu entsprechen, plädiert Sander in seinem entwickelten Modell dafür, dass alle Dimensionen mit ihren fachspezifischen Fragen und Denkweisen zur Anwendung kommen. Somit vertritt er (2017, 16 f.) ein Verständnis von Fächerintegration, „[...] das eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit Lerngegenständen vorsieht, bei der die disziplinären Perspektiven in den Gesellschaftswissenschaften ergänzend und kontrastierend miteinander verschränkt werden.“

Beispielsweise wird die Frage „Warum gibt es Gesetze?“ mit exemplarischen Fallbeispielen aus den verschiedenen Dimensionen heraus untersucht, beantwortet und am Ende in ihren Erkenntnissen zusammengeführt. Für die historische Dimension könnte das Zunfthandwerk in einer mittelalterlichen Stadt, in der geographischen Dimension ein Raumnutzungskonflikt Ökonomie versus Ökologie aus dem Nahbereich und in der politischen Dimension eine Fallanalyse aus dem Bereich „Jugendkriminalität“ thematisiert werden.

Neben diesen Überlegungen, worin das Verbindende im Fach Gesellschaftswissenschaften liegt, gibt es den Ansatz der Leitfragenorientierung (vgl. Kapitel 4.1).

### **Verbindung im Lernprozess durch Leitfragen**

Mithilfe einer Leitfrage, die sich aus der komplexen Gegenwart und idealerweise aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ergibt, werden die gesellschaftswissenschaftlichen Bezugsfächer zu einem komplexen Lernarrangement miteinander verbunden. Um diese zu beantworten, werden die Bezugswissenschaften „befragt“ und die gewonnenen Erkenntnisse zur Beantwortung der Leitfrage gebündelt, sodass ein Erklärungszusammenhang entsteht sowie ein wirklich differenziertes Urteil unter Beachtung mehrerer Perspektiven gefällt werden kann (Witt 2011, 20 ff.). Die Schülerinnen und Schüler müssen hierzu vernetzend lernen (vgl. Kapitel 3.1). Ein wesentlicher Kern dieses Ansatzes ist es, dass die Leitfrage regelhaft zur Partizipation in Form eines Vorhabens auffordert.

Beispielsweise kann in einem Unterrichtsvorhaben die Leitfrage: „Wie sieht eine glückliche Kindheit aus?“ aufgeworfen werden. Schülerinnen und Schüler werden diese mit ihren Wertvorstellungen und Vorausurteilen bereits zu Beginn des Unterrichtsvorhabens vorläufig beantworten können. Mithilfe von relevanten Beispielen aus der Vergangenheit, aus anderen Ländern und unter Berück-

sichtigung von ökonomischen, gesellschaftlichen und rechtlichen Gegebenheiten, die alle veränderbar sind, werden vertiefte Einsichten geschaffen, die in ein differenziertes Urteil überführt werden. Des Weiteren liegt es auf der Hand, zu dieser Frage politisch oder gesellschaftlich aktiv zu werden, indem beispielsweise die Klasse für ein Jahr eine Patenschaft bei Plan International übernimmt oder ein Sportfest für andere Kinder organisiert.

Letztendlich ist festzuhalten, dass fächerverbindendes Lernen keinen Widerspruch oder gar einen Gegenpol zum fachlichen Lernen darstellt. Ganz im Gegenteil, im Fach Gesellschaftswissenschaften wird fachlich herausfordernd und komplex gelernt.

### **Weiterführende Literatur:**

- Conrad, Franziska (2015): Fachübergreifender/fächerverbindender Unterricht und Kompetenzorientierung. In: Geschichte lernen. Fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht. 167(9), S. 2–11.
- Duncker, Ludwig/Popp, Walter (Hg.) (1997): Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Bd. 1: Grundlagen und Begründungen. Heinsberg.
- Klafki, Wolfgang (1998): Fächerübergreifender Unterricht: Begründungsargumente und Verwirklichungsstufen. In: Popp, Susanne (Hg.): Grundrisse einer humanen Schule. Innsbruck, S. 41–57.
- Sander, Wolfgang (2017): Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften – neue Ansätze und theoretische Grundlagen. In: Hellmuth, T. (Hg.): Politische Bildung im Fächerverbund. Schwalbach/Ts.

**Dirk Witt**

## 1.2 Philosophie des Fachs Gesellschaftswissenschaften

Ein Schulfach wird (pragmatisch) dadurch konstituiert, dass es in der Stunden-  
tafel eines (Bundes-) Lands steht und ihm eine bestimmte Anzahl von Wochen-  
stunden zugewiesen wird. Ein Bildungsplan gibt für das Fach Rahmung und  
Orientierung für den Unterricht und damit einen Kanon von Wissen und Kön-  
nen vor.

Als weitere Merkmale nennt Peter Gautschi (2019, 10) für die Einrichtung  
eines Schulfachs gemeinsame Interessen und Fragestellungen mit einer be-  
stimmten Blickrichtung sowie ein Kompetenzmodell (vgl. Kapitel 3 und 4.1).  
Der Kanon, so Gautschi weiter, muss nach wissenschaftlich akzeptierten Regeln  
überprüfbar und einleuchtend und die Lehr-Lernmittel sowie die Lehr-Lern-  
situationen müssen fachdidaktisch grundiert sein. Die Beschäftigung mit Fach-  
inhalten und -kompetenzen dient der „Erreichung individueller und gesell-  
schaftlich bedeutsamer Zielsetzungen sowie zur Weltaneignung und Selbstbil-  
dung“ und ermöglicht so „zielgerichtete Bildungs- und Lernprozesse“ (ebd.).  
Weiterhin hat ein Schulfach einen eindeutigen Bezug zu wissenschaftlichen  
Disziplinen, eine Verortung in der Hochschullandschaft und eine Einbindung  
in einen Fachdiskurs, z.B. durch Fachzeitschriften und Verbände. Schließlich  
beeinflussen auch die Materialien, vor allem immer noch die Schulbücher, zu  
großen Anteilen die Inhalte und die Erkenntnisinteressen.

Eine Reihe dieser Kriterien sind bereits erfüllt, einige sind noch in der Ent-  
wicklung.

Dieses Buch greift viele der Aspekte auf und leistet damit einerseits einen  
Beitrag zur Weiterentwicklung des Fachs, will andererseits vor allem Ihnen in  
Ihrer Ausbildung Unterstützung geben.

### **Zu den besonderen Potenzialen des Fachs Gesellschaftswissenschaften und seinen Lern- und Bildungschancen für die Schülerinnen und Schüler**

#### **Tipp**

Informieren Sie sich im Bildungsplan über die anzustrebenden übergeordneten  
Ziele des Fachs Gesellschaftswissenschaften. Oftmals kann man aus diesen Aus-  
führungen didaktische Entscheidungen und Begründungen ableiten.

Um die Potenziale des Fachs Gesellschaftswissenschaften auszuleuchten, ist es  
wichtig, die Perspektive der Lernenden und ihrer Interessen für die Gegenwart

und die Zukunft einzunehmen (vgl. Kapitel 4.2), denn es geht vorrangig um ihre Bildung und ihre Orientierung in der Gesellschaft.

Zum Ziel schulischer Bildung gehört es, die Lernenden zu befähigen, sich in der Welt im weitesten Sinne zurechtzufinden. Diese sehr allgemeine Zielsetzung wird im Fach Gesellschaftswissenschaften im Besonderen umgesetzt, geht es doch darum, die Lernenden zu befähigen, schon als Kinder und Jugendliche einen Platz in der Gesellschaft einzunehmen, an ihr zunehmend aktiv teilzunehmen und demokratisch mitgestaltende Bürgerinnen und Bürger zu werden (vgl. Kapitel 4.6 und 4.7).

Welt und Gesellschaft sind dadurch gekennzeichnet, dass sie komplex und globalisiert sind. Die Schülerinnen und Schüler erleben sie (wie die meisten Erwachsenen auch) zum großen Teil auch als undurchschaubar. Ihre unmittelbaren Erfahrungsräume werden durch eine Informationsflut mittels vielfältiger Medien und sozialer Netzwerke erweitert. Trotz eines umfassenden Zugangs zu Nachrichten und Informationen gelangen doch immer nur kommentierte und gedeutete Ausschnitte der globalisierten und digitalisierten Gesellschaft in das Blickfeld, die immer auch durch den Sender ausgewählt und mit bestimmten Interessen verknüpft sind (vgl. Kap. 4.4). Das Fach Gesellschaftswissenschaften hat den Anspruch, dass die Schülerinnen und Schüler Welt und Gesellschaft auch mit eigenen Fragen und Interessen begegnen (vgl. Kapitel 4.1), Probleme und Lösungsansätze nicht nur kennenlernen, sondern hinterfragen können, um auch eigene Gedanken, Haltungen und Lösungsansätze zu entwickeln.

Im Fach Gesellschaftswissenschaften werden komplexe Phänomene mehrdimensional, also mit unterschiedlichen fachlichen Zugriffen betrachtet und untersucht werden. Direkt im Fach aufgegriffene Dimensionen sind Geschichte, Geographie und Politik, weitere benachbarte Dimensionen Ökonomie, Recht, Ethik, Philosophie und Religion. Statt isoliertem Wissen wird Wissen und Verständnis in Zusammenhängen aufgebaut. Dabei können und sollen fachspezifische Perspektiven, Zugangsweisen und Methoden genutzt werden, um vernetzende Lösungsansätze (vgl. Kapitel 3.1) kennenzulernen und (mit-) zu denken. Diese komplexen Phänomene werden mithilfe der Schlüsselprobleme strukturiert, erfassbar und somit bearbeitbar. Klafki hat im Verlauf seiner Publikationstätigkeit Bezeichnungen und Zuschnitt der epochalen Schlüsselprobleme immer wieder modifiziert. In dieser Publikation unterscheiden wir zwischen folgenden Schlüsselproblemen: Nachhaltigkeit, Grundwerte, Partizipation, Gleichstellung, Gerechtigkeit, Frieden.

Das Schlüsselproblem „Nachhaltigkeit“ bezeichnet die Anforderung, Prozesse so zu organisieren, dass die beteiligten Systeme verbrauchte Ressourcen dauerhaft regenerieren können. Dies betrifft insbesondere die ökologische Nachhaltigkeit, in der es um die Nutzung von Naturressourcen geht.

*Beitrag der Fächerintegration:* Die Verbindung von geographischer, politischer und ökonomischer Dimension ermöglicht es, alle Seiten des „Nachhaltigkeitsdreiecks“, also soziale, ökonomische und ökologische Implikationen von Problemen und Lösungsansätzen, zu bearbeiten. Die Verbindung mit der historischen Dimension trägt dazu bei, die Geschwindigkeit von Entwicklungen ins Verhältnis zu setzen und historische Verantwortung für Gegenwartsprobleme zu diskutieren.

Das Schlüsselproblem „Grundwerte“ zielt auf die Durchsetzung von Menschenrechten und die Fähigkeit zum Umgang mit Differenz und Pluralität.

*Beitrag der Fächerintegration:* Zum Verständnis von Menschenrechten gehört das Verständnis ihrer historischen Genese wie auch der politischen Gegenwart. Insbesondere die Sicherung der Grundbedürfnisse, wie das Recht auf Wasser, auf Nahrung, auf Wohnen und Kleidung, haben eine geographische Dimension.

Das Schlüsselproblem „Partizipation“ bezeichnet die Fähigkeit aller Menschen zur Mitgestaltung ihrer sozialen, kulturellen und politischen Lebensverhältnisse.

*Beitrag der Fächerintegration:* Um gesellschaftlich handlungsfähig zu sein, ist es notwendig, Ursachen- und Wirkungsgeflechte in unterschiedlichen Dimensionen zu verstehen. Viele Probleme haben sowohl historische als auch politische und geographische Implikationen und Wechselwirkungen.

Das Schlüsselproblem „Gerechtigkeit“ bezeichnet die Fähigkeit, soziale Disparitäten im Lichte unterschiedlicher normativer Zielsetzungen (z.B. Verteilungsgerechtigkeit, Leistungsgerechtigkeit oder Chancengerechtigkeit) zu hinterfragen und die Gesellschaft im Sinne solcher normativen Zielsetzungen zu verändern.

*Beitrag der Fächerintegration:* Gerechtigkeitsvorstellungen können den Umgang mit Raum und Naturressourcen ebenso berühren wie die Verteilung von Einkommen oder Redeanteilen in Gruppengesprächen. Sie sind zeit- und kontextgebunden. Differenzierte Gerechtigkeitsvorstellungen müssen diese unterschiedlichen Dimensionen vernetzen.

Das Schlüsselproblem „Frieden“ bezeichnet die Aufgabe, Konflikte gewaltfrei zu lösen, sei es im lebensweltlichen Kontext, in Auseinandersetzungen innerhalb einer Gesellschaft oder in zwischenstaatlichen Verhältnissen.

*Beitrag der Fächerintegration:* Die Analyse komplexer Konflikte beinhaltet immer die Betrachtung von Ressourcen und Raum, politischen Rahmenbedingungen und historischen Ursachen und ihrer Vernetzung.

Das Schlüsselproblem „Gleichstellung“ bezeichnet die Zielvorstellung, dass Menschen unabhängig von ihrer Geschlechtsidentität freie Entfaltungs- und gleiche gesellschaftliche Aufstiegsmöglichkeiten haben sollen.

*Beitrag der Fächerintegration:* Gleichstellung ist eine komplexe Aufgabe, die die Bereitstellung von Infrastruktur (z. B. flächendeckende Versorgung mit Kindertagesstätten, sicheren Verkehrsmitteln und öffentlichen Räumen, Frauenhäusern), die Analyse von historisch gewachsenen Geschlechterrollen und die Einschätzung der politischen Handlungsmöglichkeiten der Gegenwart umfasst.

Anhand exemplarischer Lerngegenstände wird den Schülerinnen und Schülern Orientierung in ihrem Leben ermöglicht. Damit kann die Lernzeit für Themen verwendet werden, die in der Gegenwart und Zukunft der Lernenden bedeutsam sind. Die Auswahl von Lerngegenständen ist damit vielfältig, aber nicht beliebig. Der Unterricht im Fach folgt nicht den „kanonisierten Inhalten“ der Einzelfächer, sondern wählt Lerngegenstände aus, die zur Bearbeitung epochaler Schlüsselprobleme taugen.

Weiterhin ist das Fach dafür prädestiniert, aktuelle Geschehnisse und Probleme über die Bildungsplaninhalte hinaus aufzugreifen und ihnen Raum zu geben. Auch diese Chance unterstreicht die Bedeutsamkeit des Fachs für das Leben der Schülerinnen und Schüler. Die Themen des Fachs betrachten das Spannungsfeld zwischen historischer Entwicklung und Identität, lokalen, regionalen und globalen Fragen.

Trotz des integrativen Ansatzes kann und soll das Fach auch in die spezifischen Perspektiven, die Zugangs-, Denk- und Arbeitsweisen der beteiligten Dimensionen einführen. Deren Bedeutung und Nützlichkeit erfüllen im integrierten Fach keinen Selbstzweck, sondern werden im Zusammenhang der thematischen Arbeit eingeführt oder vertieft sowie in ihrer Relevanz thematisiert. Es wird deutlich, welche fachspezifischen Perspektiven und Herangehensweisen für welche Fragestellungen sinnvoll und hilfreich sind (vgl. Kapitel 2).

**Tip**

Es lernen Kinder und Jugendliche in Ihrer Lerngruppe, die nach der 10. Klasse in die Oberstufe übergehen werden und dort in den entsprechenden Bezugsfächern ihr Abitur erreichen sollen. Diese Schülerinnen und Schüler sollen darauf bestmöglich vorbereitet werden und müssen die jeweiligen fachspezifischen Zugangs-, Denk- und Arbeitsweisen der Bezugsfächer beherrschen.

**Die Unterrichtspraxis ist wichtig!**

Lehrkräfte sorgen für die Konstituierung eines Fachs sowie für sein Ansehen bei Lernenden und Eltern. Dazu tragen sie vielfältig bei, z.B. durch Absprachen in den schulinternen Curricula, aber vor allem durch ihren konkreten Unterricht, also durch ihren Unterrichtsstil, die Auswahl relevanter Lerngegenstände, die Art der Beteiligung der Lernenden (oder auch ihrer Nichtbeteiligung) oder die Auswahl von Arbeitsformen und Methoden (Gautschi 2019, 12).

Insofern liegt ein großer Teil der Verantwortung für die Akzeptanz dieses Fachs mit an Ihnen als Lehrkraft. Das Fach Gesellschaftswissenschaften kann begeistern! Hierfür will Ihnen dieses Buch Unterstützung und Anregung geben.

**Weiterführende Literatur:**

Wenzel, Birgit (2016): Das Fach Gesellschaftswissenschaften: Ein Gewinn für die Politische Bildung? In: Wochenschau Sek. I + II, Sonderausgabe: Politikunterricht, August. Schwalbach/Ts., S. 56–64.

Witt, Dirk (2021): Das Fach Gesellschaftswissenschaften. In: Geschichte lernen, Nr. 199: Historisches Lernen im Fächerverbund.

**Birgit Wenzel/Dirk Witt**

### 1.3 Integrative Unterrichtseinheiten planen

Sie werden in Ihrer Ausbildung vor der Frage stehen, wie man integrative Unterrichtseinheiten planen sollte. Das folgende Planungsraster soll Ihnen ein Instrument an die Hand geben, das Ihnen hilft, die Unterrichtsplanung zu systematisieren. Das vorgeschlagene Instrument ist eine Möglichkeit von vielen! Erproben Sie die Planung mit diesem Raster und reflektieren Sie, ob es für Sie ein sinnvolles Instrument ist.

1. Bezug zum Bildungsplan und zum schulinternen Curriculum	2. Lerngruppe	3. Lebensweltorientierung	
4. Entwicklung einer Leitfrage			
5. Konkrete Planung einer integrativen Unterrichtseinheit			
Geographische Dimension (Inhalte, Arbeits- und Denkweisen)	Historische Dimension (Inhalte, Arbeits- und Denkweisen)	Politische Dimension (Inhalte, Arbeits- und Denkweisen)	Gegebenenfalls eine weitere Dimension (Inhalte, Arbeits- und Denkweisen)
6. Zu erwerbende Kompetenzen			
Analysieren	Methoden anwenden	Urteilen	
7. Aufgabenstellung unter Beachtung der vielfältigen Heterogenitätsmerkmale einer Lerngruppe			
8. Leistungsmessung und Leistungsbewertung			
9. Partizipationsmöglichkeiten			

Abb. 2: Planungsraster – integrative Unterrichtseinheit (eigene Darstellung)

#### Konkretisierungen zum Planungsraster

##### 1. Bezug zum Bildungsplan und zum schulinternen Curriculum

In diesem Schritt geht es darum, Ihre Unterrichtsidee mit den normativen Vorgaben abzugleichen.

Lesen Sie dazu die Vorgaben des Bildungsplans Ihres Bundeslands sowie das schulinterne Curriculum. Stellen Sie dabei fest, ob Ihre Unterrichtsideen mit den verpflichtenden Inhalten übereinstimmen. Dann können Sie diese somit legitimieren. Gibt es keine Übereinstimmung, klären Sie mithilfe der Kompetenzanforderungen des Bildungsplans bzw. des Schulcurriculums, ob Ihre Unterrichtsideen diese ansteuern. Sollte dies sein, klären Sie im Gespräch mit der Fachleitung der Schule und Ihren Mentor\*innen, ob Sie diese Unterrichtsideen umsetzen können.

### Prüffragen

Ist meine Unterrichtsidee ein verbindlicher Inhalt im Bildungsplan?  
 Ist meine Unterrichtsidee im Schulcurriculum verankert? Welche Vorgaben macht dieses?  
 Trägt meine Unterrichtsidee dazu bei, die Anforderungen des Bildungsplans zu erfüllen?  
 Was und wie wird in den Parallelklassen unterrichtet?

## 2. Lerngruppe

In diesem Schritt geht es darum, die Lernenden in den Blick zu nehmen.

Die Funktion der Lerngruppendiagnostik (vgl. Kapitel 10) besteht darin, abzuklären, ob und wie Ihre Unterrichtsidee für die Lerngruppe sinnvoll und passend ist. Dabei müssen Sie sowohl überfachliche als auch fachliche Kompetenzen der Lerngruppe erfassen, um die späteren didaktischen und methodischen Entscheidungen auf die Lerngruppe beziehen zu können. Je besser es Ihnen gelingt, die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen sowie das Vorwissen und die Wertvorstellungen der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren, umso adaptiver werden Sie Ihre Unterrichtsplanung umsetzen können (vgl. Kapitel 11).

### Prüffragen

Welche überfachlichen und fachlichen Lernvoraussetzungen besitzen die Schülerinnen und Schüler in meiner Lerngruppe?  
 Welche Heterogenitätsmerkmale weist meine Lerngruppe auf und welche sind von besonderer Bedeutung für meine Unterrichtsidee?  
 Welches Vorwissen gibt es in meiner Lerngruppe?  
 Welche Interessen gibt es in meiner Lerngruppe?  
 Welche Stärken/Ressourcen gibt es in meiner Lerngruppe?

## 3. Lebensweltorientierung

In diesem Schritt geht es darum, die Alltags- und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen.

Die Lebensweltorientierung zielt darauf ab, gesellschaftswissenschaftliche Lerngegenstände mit den Voraussetzungen, den Bedürfnissen und der Gegenwart der Schülerinnen und Schüler in Beziehung zu setzen. Der Nahbereich der Lerngruppe kann Einfluss auf die Gestaltung der Unterrichtseinheit haben, z.B.

anstehende Entscheidungen in der Gemeinde vor Ort, die die Jugendlichen betreffen, oder aktive Vereine sowie Arbeitsgruppen an der Schule. Auch jugendkulturelle Trends können aufgegriffen werden, wenn dieses Vorgehen einen fachlichen Mehrwert verspricht. Die Schülerinnen und Schüler sollen mit in den Planungsprozess einbezogen werden, indem etwa Interessen, Wünsche, Schwerpunkte abgefragt und aufgegriffen werden (vgl. Kapitel 4.2).

#### Prüffragen

Welche Aspekte aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler spielen in der Unterrichtseinheit eine bedeutsame Rolle?

Gibt es Möglichkeiten für Lerngelegenheiten auf der Ebene der Schule bzw. der Gemeinde?

Gibt es Aspekte in der nahen Zukunft, die zur Unterrichtsidee passen und die zu thematisieren sind?

#### 4. Entwicklung einer Leitfrage

In diesem Schritt geht es darum, die verschiedenen Dimensionen unter einer Leitfrage miteinander zu verbinden.

Entwickeln Sie aus Ihrer Unterrichtsidee und den bisherigen Arbeitsschritten eine bedeutsame und sinnstiftende Leitfrage für die Lerngruppe, die die Unterrichtseinheit trägt. Die Überlegungen hierzu bereiten den Prozess der Didaktisierung vor. Er hilft Ihnen, im nächsten Schritt geeignete Lerngegenstände aus den verschiedenen fachlichen Dimensionen zu definieren und sie miteinander zu verbinden.

In höheren Jahrgangsstufen kann die Entwicklung der Leitfrage auch an die Schülerinnen und Schüler abgegeben werden. Dieses Vorgehen setzt ein großes Vorwissen voraus, steigert die Motivation und die Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler aber erheblich. Die Leitfrage dient dazu, im Laufe der Unterrichtseinheit den roten Faden nicht zu verlieren und führt Sie und auch die Schülerinnen und Schüler immer wieder zurück zum Wesentlichen der Einheit. Sie soll am Ende der Unterrichtseinheit differenziert beantwortet werden. Schlussendlich bildet sie den Übergang zur Partizipation der Schülerinnen und Schüler, wenn danach gefragt wird, was nun mit den erworbenen Kompetenzen getan werden kann (vgl. Kapitel 4.1).

### Prüffragen

Ist die Leitfrage bedeutsam?

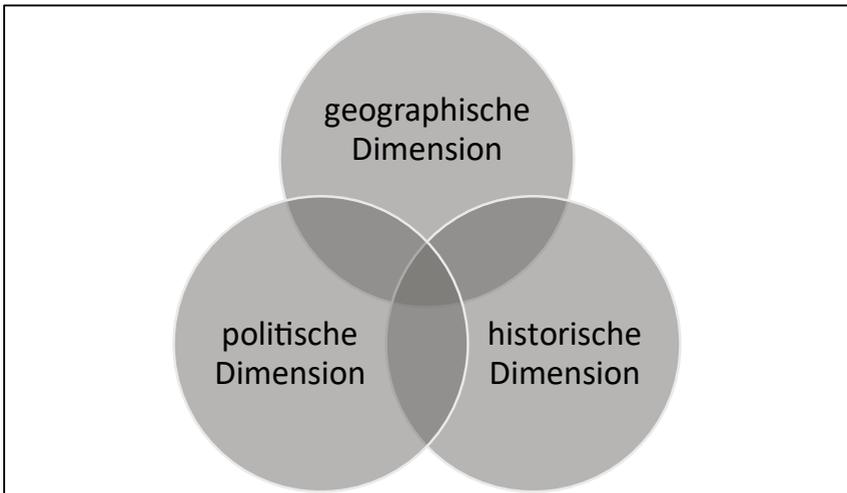
Ist die Leitfrage für Ihre Lerngruppe sinnstiftend?

Kann die Leitfrage diskursiv am Ende des Lernprozesses beantwortet werden?

### 5. Konkrete Planung einer integrativen Unterrichtseinheit

In diesem Schritt geht es darum, sinnvoll und funktional die verschiedenen Dimensionen des Fachs aufeinander zu beziehen.

Entscheiden Sie, welche Lerngegenstände und welche Arbeits- und Denkweisen der jeweiligen Dimension helfen, um Ihre Unterrichtsidee umzusetzen und die Leitfrage zu beantworten.



**Abb. 3: Schnittmengenmodell (eigene Darstellung)**

In den Schnittmengen der jeweiligen Dimensionskreise befindet sich die integrative Unterrichtseinheit (Abb. 3). Mit dem Schnittmengenmodell wird deutlich, dass Sie in der Unterrichtseinheit unterschiedliche Schwerpunkte hinsichtlich der Integration der Dimensionen setzen können, denn es geht nicht darum, immer alle drei Dimensionen in einer Unterrichtseinheit zu integrieren. Zumeist sind es zwei Dimensionen, die besonders gewinnbringend verknüpft werden können.

### Tipp

Oftmals sind die ökonomische, ethische, rechtliche oder religiöse Dimension wichtig, um die Leitfrage beantworten zu können. Ergänzen Sie diese Dimensionskreise bei Bedarf.

Haben Sie die Lerngegenstände der jeweiligen Dimensionen definiert, müssen diese in zwei Schritten geprüft und in Beziehung gesetzt werden.

Zunächst geht es um die Passung zu Ihrer Unterrichtsidee und der Leitfrage. Welche Lerngegenstände gehören hinzu und wie müssen diese didaktisch reduziert werden? Sie werden nicht die Möglichkeit haben, alle gefundenen Teilaspekte eines Themas im Unterricht zu behandeln. Unterricht, der Vollständigkeit in enzyklopädischer Form erreichen will, führt zu unstrukturierter Stoffaddition, wird unübersichtlich und setzt kaum Lernprozesse in Gang. Sie kommen nur zu nachhaltigen Lernergebnissen, wenn Sie Schwerpunkte setzen und prägende Generalisierungen und Übertragbarkeiten (Transfer) erreichen.

In einem zweiten Schritt gilt es die Relevanz der Lerngegenstände zu überprüfen (Abb. 4). Dazu legitimieren Sie diese mit drei Kriterien.

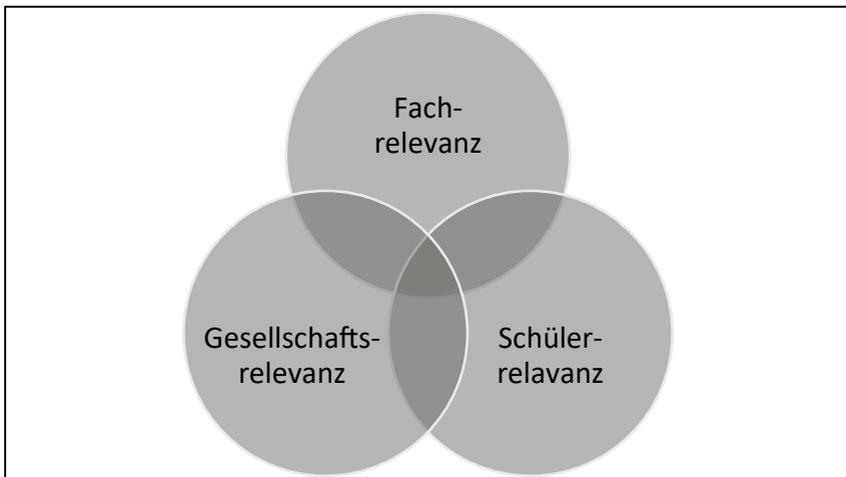


Abb. 4: Relevanzmodell (eigene Darstellung)

Auch in diesem Schnittmengenmodell gilt es, dass Sie wahrscheinlich nicht genau das Zentrum treffen, also das Unterrichtsvorhaben mit allen drei Kriterien legitimieren können.

**Tipp**

Bedeutsam für gelingenden Unterricht ist die Schülerrelevanz. Je jünger die Lernenden sind, desto stärker muss dieses Kriterium erfüllt sein.

Nach der Auswahl und der Legitimierung müssen Sie die Lerngegenstände in eine sinnvolle Lernreihenfolge bringen.

**Prüffragen**

Welche Lerngegenstände aus den drei Dimensionen tragen zur Beantwortung der Leitfrage bei?

Welche Arbeits- und Denkweisen sind notwendig, um Analysen und Urteile zu initiieren?

Welche Lerngegenstände sind sinnvoll miteinander zu integrieren?

Wie legitimieren sich die Lerngegenstände?

In welcher Reihenfolge sollen die Inhalte in der Unterrichtseinheit aufeinanderfolgen?

**6. Zu erwerbende Kompetenzen**

In diesem Schritt geht es darum, die Zielvorstellungen der Unterrichtseinheit zu konkretisieren und zu bestimmen. Im Fach Gesellschaftswissenschaften gibt es die drei Teilkompetenzbereiche: Analysieren, Methoden anwenden und Urteilen (vgl. Kapitel 3.1).

**Tipp**

Wahrscheinlich werden die Teilkompetenzen in Ihrem Bundesland anders benannt oder definiert. Das Prinzip bleibt aber gleich.

Sie müssen aus allen drei Teilkompetenzbereichen entscheiden, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler in dieser Unterrichtseinheit generieren bzw. ausdifferenzieren sollen. Dazu müssen Sie sowohl überfachliche als auch fachliche Kompetenzen ansteuern. In dieser Phase gilt es wiederum einen Bezug zum Bildungsplan bzw. zum schulinternen Curriculum herzustellen, wenn diese konkrete Anforderungen aufführen, die es zu erreichen gilt. In einer Unterrichtseinheit werden mehrere Kompetenzen, die alle Teilkompetenzbereiche umfassen, erworben bzw. geschult.

**Prüffragen**

Entsprechen die angesteuerten Kompetenzen den Anforderungen des Bildungsplans?

Werden alle Teilkompetenzbereiche beachtet?

Stehen die fachlichen Ziele im Einklang mit den überfachlichen Zielen?

### **7. Aufgabenstellung unter Beachtung der vielfältigen Heterogenitätsmerkmale einer Lerngruppe**

In diesem Schritt geht es darum, komplexe, herausfordernde und offene Aufgaben für eine längere Lernsequenz zu erstellen.

**Tipp**

Es gehört zu den großen Herausforderungen des Lehrerberufs, Aufgaben zu konzipieren, die selbstständiges Arbeiten der Schülerinnen und Schüler über eine längere Lernzeit initiieren und begleiten. Im Referendariat sollten Sie punktuell hier Erfahrungen sammeln, es wird aber sicherlich nicht Ihr Hauptprofessionalisierungsaspekt sein!

Aufgaben stellen einen Kern von Unterricht dar und steuern die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler. Aufgrund der vielfältigen Heterogenitätsdimensionen innerhalb der Lerngruppe, geht es darum, komplexe Aufgabenformate zu konzipieren, sodass plurale Lernwege möglich werden. Mithilfe von Aufgaben ist es möglich, zu differenzieren und zu individualisieren, denn mit einheitlichen Medien, Methoden und Aufgabentypen werden Sie den Lernenden in einem undifferenzierten Frontalunterricht nicht gerecht (vgl. Kapitel 7).

Ferner spielen die Aufgaben für die Kompetenzentwicklung eine zentrale Rolle. Um diejenigen Kompetenzen zu erreichen, die Sie in ihrer Planung anstreben, benötigen die Schülerinnen und Schüler Aufgaben, die sie auf diesen Weg bringen.

**Prüffragen**

Steuert die Aufgabe den Lernprozess auf den Kern des Verstehens?

Ermöglicht die Aufgabe plurale Lernzugänge und Lernwege?

Können die Schülerinnen und Schüler Lernprodukte erstellen, um die Aufgabe zu lösen?

Ist die Entwicklung der Kompetenzen durch die Aufgabenstellung abgedeckt?