



Maik Wienecke



Dirk Witt



Eva Glaser



Ursula Tilsner



Lena Blanke



Gunther Graf

Seit 2018 kann das Fach Gesellschaftswissenschaften in Potsdam studiert werden – endlich !

Seite 24

Integrierte Lehrkräfteausbildung für GeWi in Hamburg – das muss Schule machen!

Seite 26

Professionalisierung im fachfremden GL-Unterricht in Hessen und Rheinland Pfalz

Seite 28

GeWi – lernen mit Kopf, Herz und Hand

Seite 30

GeWi studieren an der Universität Potsdam



Der erste Studiengang für das Fach in Deutschland

Maik Wienecke

Die Einführung des Faches Gesellschaftswissenschaften (Gewi) an den Grundschulen Berlins und Brandenburgs erfolgte 2015, bevor Lehrkräfte dafür überhaupt ausgebildet waren. Es wird ausschließlich in den Jahrgangsstufen 5 und 6 unterrichtet und Lehrende, die zuvor Geographie, Geschichte oder Politische Bildung unterrichtet hatten, sollten nun alle drei Perspektiven abdecken, ohne eine entsprechende Hochschulausbildung erfahren zu haben. Zumindest das Land Brandenburg nahm Geld in die Hand und finanzierte mehrere Durchläufe an Weiterbildungen, die sich jeweils über ein ganzes Jahr erstreckten und mehrere Module umfassten.

Seit Oktober 2018 wird ein Lehramtsstudium für Gesellschaftswissenschaften im Rahmen des Sachunterrichtsstudiums an der Universität Potsdam angeboten.

Die (künftigen) Lehrkräfte benötigen fundierte Kenntnisse der fachdidaktischen Inhalte aller drei Fachperspektiven sowie über deren Verbindungen. Daher wurden die Module des Gewi-Studiums an der Universität Potsdam unter Einbindung der Fachdidaktiken Geographie, Geschichte und Politische Bildung konzipiert und entwickelt.

Im Bachelor-Studium

Das Bachelor-Studium besteht aus einem Einführungs- und einem Vertiefungsmodul. Beide Module enthalten Seminare, die sich mit den fachdidaktischen Hintergründen der drei Fachperspektiven befassen. Das geographische Einführungsseminar behandelt gesellschaftlich relevante Themen wie Klimawandel, Migration und Stadtentwicklung. Raumkonzepte und -analysen werden anhand von Beispielen aus dem

Rahmenlehrplan vermittelt. In der historischen Perspektive stehen Geschichtsbewusstsein, Geschichtskultur, Quellen und Darstellungen im Mittelpunkt. Das Seminar zur politischen Perspektive vermittelt Grundlagen der politischen Bildung und Demokratieerziehung für die Grundschule. Ziel ist es, politisches Lernen in gesellschaftswissenschaftlichen Kontexten zu verankern und die mehrperspektivische Sicht auf Argumente und Meinungen für Kinder nachvollziehbar zu machen.

Im Einführungsmodul lernen die Studierenden gesellschaftlich relevante Fragestellungen auszuwählen bzw. problemorientiert zu formulieren und zu begründen.

Das Vertiefungsmodul knüpft daran an, indem es sich auf die fachliche und fachdidaktische Analyse anhand ausgewählter Themen konzentriert. Die Studierenden analysieren bspw. Georisiken oder Ressourcenknappheit und entwickeln Unterrichtskonzepte, die sich u.a. auch an Exkursionen und handlungsorientiertem Unterricht orientieren. Im Vertiefungsseminar der historischen Perspektive stehen dann Lehrplananalyse, Problemorientierung und die Entwicklung situierter Lernumgebungen auf dem Programm. Zudem wird der integrative Ansatz des Faches kritisch reflektiert. Problemorientierter Unterricht unter Berücksichtigung von Handlungsorientierung und Mehrperspektivität bildet auch den Kern der Vertiefung der politikdidaktischen Perspektive.

Das Vertiefungsmodul dient der Verdichtung der Kenntnisse der Studierenden in Bezug auf fachliche und fächerverbindende Lehrprozesse. Sichtbar ist auch, dass die Module fächerverbindend im Sinne Gautschis sind, der schreibt, dass „beim fächerverbindenden Unterricht (...) die einzelnen Fragestellungen, Themen oder Konzepte einem Fach zuzuordnen [sind].“ Ge-



**Campus der
Universität Potsdam
am neuen Palais**

Foto Karle Fritsche

sellschaftswissenschaftlicher Unterricht ist also dann fächerverbindend, wenn erkennbar ist, wann historisches, geographisches, politisches oder ökonomisches Lernen stattfindet“ (Gautschi 2019: 14). Dieses Integrationsmodell ist auch in den Themenfeldern des Gewi-Rahmenlehrplans für Berlin und Brandenburg zu finden (MBJS 2015: 27 ff.).

Im Master-Studium

Auch das Master-Studium setzt sich aus zwei Modulen zusammen, in denen die Studierenden sich praxisorientiert Zugänge zu den Fachinhalten erschließen und die didaktischen Inhalte aus den Bachelormodulen in die Unterrichtspraxis transferieren. Dies erfolgt zum einen durch ein Tagespraktikum an Potsdamer Grundschulen und zum anderen im Rahmen eines Projektseminars.

Im Tagespraktikum hospitieren Studierende im Gewi-Unterricht an ausgewählten Grundschulen und unterrichten eigenständig. Dazu erhalten sie Rückmeldungen von den Dozierenden, den Lehrkräften und den anderen Studierenden der Praktikumsgruppe. In einem Begleitseminar werden Themen wie Kompetenzentwicklung, Heterogenität und Leistungsmessung behandelt und didaktische Inhalte aus den Bachelormodulen nochmals aufgegriffen. Dieses Modul weist durch die starke Ausrichtung auf den Rahmenlehrplan ebenfalls einen fächerverbindenden Charakter auf.

Das zweite Gewi-Modul im Masterstudium setzt sich aus einer fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltung und einem Projektseminar zusammen. Ersteres können die Studierenden aus einer Vielzahl an Vorlesungen und Seminaren der Geo-, Geschichts- und Politikwissenschaften wählen. Das Projektseminar dagegen ist praxis- oder forschungsorientiert auf Gewi ausgerichtet. Studie-

GeWi – Brücke zwischen Vergangen- heit und Zukunft.

Foto Maik Wienecke



rende analysieren und entwickeln u.a. Unterrichtsmaterialien und erproben deren Funktionalität. Im Gegensatz zu den anderen Modulen folgt das Projektseminar einem fächerübergreifenden Integrationsansatz. „Fachübergreifend ist Unterricht dann, wenn aus einem Leiffach heraus Bezüge zu den anderen Fächern gesucht und gefunden werden.“ (Gautschi 2019: 13).

Schlussbetrachtung

In der Form und dem Umfang ist das Gewi-Studium an der Universität Potsdam in Deutschland einzigartig. Es bietet theoretische und praktische Zugänge, um angehende Lehrkräfte auf den integrativen Unterricht an den Berliner und Brandenburger Grundschulen vorzubereiten. Studierende erhalten Einblicke in die einzelnen Fachperspektiven und lernen diese in Theorie und Praxis miteinander in Bezug zu setzen und zu verknüpfen. Das Studium legt somit eine solide handwerkliche Grundlage für den Unterricht als ausgebildete Lehrkraft im Fach Gesellschaftswissenschaften.

► Weitere Informationen und Quellen

Gautschi, Peter (2019): Integrationsmodelle – zur Einführung in das Schwerpunktthema. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, Heft 1, Jg. 10. S. 9-19

MBJS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport)(2015): Rahmenlehrplan – Teil C Gesellschaftswissenschaften Jahrgangsstufen 5/6, Potsdam. (https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Gesellschaftswissenschaften_2015_11_10_WEB.pdf, letzter Zugriff am 14.01.2025)

Integrierte Ausbildung im Lernbereich GeWi in Hamburg

Ein zukunftsfähiges Modell in der Lehrkräfteausbildung

Dirk Witt

2007 wurde mit dem „integrierten Lernbereich Gesellschaftswissenschaften“ ein neues gesellschaftswissenschaftliche Fach konzipiert und in der damaligen Hauptschule erprobt. Ein Jahr später wurde es für die Realschule eingeführt und mit der großen Hamburger Schulreform 2010 auf die neue Schulform Stadtteilschule überführt.

Gleichzeitig erhöhte diese Reform den Druck die Lehrkräftebildung der integrierten Fachpraxis anzupassen. Wie Lehrkräfte für den integrierten Lernbereich Gesellschaftswissenschaften ausgebildet werden können, wurde in Hamburg intensiv diskutiert. Wissenschaftler wie Thomas Hellmuth (2017, 5f.) argumentierten: „Ein Fächerverbund bzw. eine Fächerintegration wirft dabei freilich die Frage der Ausbildung auf, die konsequenterweise neu gedacht werden müsste. Traditionelle Lehramtsstudien, die lediglich zu einem Fach wie Geschichte, Politische Bildung oder Geographie ausbilden, müssten durch neue, breitere ersetzt werden... Wenn Synergien und nicht nur ein Nebeneinander von Fächern, die spezifisch ausgebildete Fachlehrer und Fachlehrerinnen unterrichten, erzielt werden sollen, ist letztendlich eine spezifische Ausbildung zum Lehrer bzw. zur Lehrerin für diesen Fächerverbund notwendig.“

Diese Überlegungen mündeten in Hamburg in einem wegweisenden Ausbildungsmodell: Die zweite Phase der Lehrerausbildung – das Referendariat – wurde so gestaltet, dass Lehrkräfte mit unterschiedlichen fachlichen Hintergründen (Geschichte, Geographie, Sozialwissenschaften) gemeinsam in einem Fachseminar ausgebildet werden.

Integrierte Lehrkräfteausbildung in der 2. Phase

Seit über 16 Jahren gibt es in Hamburg eine integrierte Ausbildung im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften. Im Zentrum steht ein Fachseminar, das angehende Regelschul- und sonderpädagogische Lehrkräfte einbindet. Ein Kernprinzip ist das „probende Handeln“: die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst erproben und reflektieren Unterrichtsformen, entwickeln ein Verständnis für fächerübergreifenden Unterricht und trainieren die enge Zusammenarbeit, die in Schulen des gemeinsamen Lernens zentral ist.



Grafik: Dirk Witt

Inhalt: zentrale fachdidaktische Prinzipien

„Der Unterricht im Fach Gesellschaftswissenschaften ist von mehreren didaktischen Prinzipien geprägt“ (Witt 2021, S. 6). Dazu zählen u.a. die Leitfragen-, die Lebenswelt- und Gegenwarts- und Handlungsorientierung sowie das vernetzende Denken. Diese Prinzipien bilden den inhaltlichen Rahmen der gesamten Ausbildung. Gemeinsam mit den Querschnittsthemen des inklusiven und sprachsensiblen Fachunterrichts werden sie systematisch aufgegriffen, kritisch diskutiert und in die praktische Unterrichtsgestaltung überführt.



Kooperative Ausbildung über Studienfächer hinweg

Im ersten Halbjahr der Ausbildung liegt der Fokus auf der Leitfragenorientierung und der Planung von integrativen Unterrichtseinheiten. Diese Phase legt die Grundlage für den Umgang mit komplexen Fragestellungen, die fächerübergreifendes Denken fördern. Im zweiten Halbjahr rücken die Lebensweltorientierung, die Schülerorientierung sowie Fragen der Differenzierung, der Individualisierung und der Inklusion in den Mittelpunkt. Ziel ist es, die Perspektiven der Lernenden verstärkt in die Planung und Durchführung des Unterrichts einzubinden.

Am Ende der Ausbildung steht das vernetzende Denken im Zentrum der Fachseminararbeit. Dabei profitieren die Teilnehmenden von den unterschiedlichen Fachkompetenzen innerhalb der Seminargruppe.

Erfahrungen und Perspektiven

Im Laufe der letzten 16 Jahre wurden in Hamburg wertvolle Erfahrungen gesammelt, wie die Ausbildung im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften erfolgreich gestaltet werden kann. Dazu gehören sowohl didaktische Modelle, integrierte Ausbildungsstandards als auch konkrete Best-Practices für den Unterricht. Diese Ansätze zeigen, wie fächerübergreifendes Lehren und Lernen effektiv umgesetzt werden kann und wurden im Buch „Leitfaden Referendariat im Fach Gesellschaftswissenschaften“ 2022 publiziert.

Ein weiterer wichtiger Schritt ist der Austausch mit anderen Bundesländern. Obwohl Hamburg in der Lehrkräfteausbildung Vorreiter ist, könnten Impulse aus anderen Regionen neue Perspektiven eröffnen. Mit der Gründung des bundesweiten Netzwerks „Gesellschaftswissenschaften“ im Jahr 2019 (siehe Seite 10 in diesem Heft) wurde hierfür eine Plattform geschaffen.

Hamburg hat mit seinem Modell der integrierten Lehrkräfteausbildung einen wichtigen Schritt getan und ist anderen Bundesländern damit voraus. Erfreulich ist, dass sich Schleswig-Holstein jetzt ebenfalls auf diesen Weg gemacht hat und auch an der Universität Potsdam seit 2018 ein GeWi-Lehramtsstudiengang etabliert ist (Witt; Wienecke 2020, 157 ff.). Langfristig muss es aber darum gehen, in allen Bundesländern eine professionelle Vorbereitung auf den Unterricht im Fächerverbund in allen Phasen der Lehrkräftebildung umzusetzen.

► Literatur

- Hellmuth, Thomas (2017): Kurze Einleitung zu einem umstrittenen Thema. In: Hellmuth, Thomas (Hrsg.): Politische Bildung im Fächerverbund. Schwalbach/Ts. S. 5-7
- Witt, Dirk; Knigge-Blietschau, Johann; Wenzel, Birgit, (2019): Netzwerk Gesellschaftswissenschaften. In: zdg Integrationsmodelle. Heft 1, S. 157-162
- Witt, Dirk; Wienecke, Maik (2020): Lehrkräfteausbildung für das Fach Gesellschaftswissenschaften. In: zdg Digitalisierung. Heft 1, S. 155-164
- Witt, Dirk (2021): Das Fach Gesellschaftswissenschaften. Vernetzendes Denken lernen. In: Geschichte lernen, Heft 199, S.2-9

Gesellschaftslehre

unterrichten

Herausforderung und Chance für die Lehrkräfte

Eva Glaser und Ursula Tilsner

Der folgende Beitrag beleuchtet Fortbildungsmaßnahmen zum Fach Gesellschaftslehre (GL) in der 3. Phase der Lehrkräftebildung in Hessen und Rheinland Pfalz. Er berücksichtigt dabei wie Entwicklungen im Bereich integratives Unterrichten initiiert und Lehrkräfte bei der Professionalisierung in einem oft zumindest teilweise fachfremd unterrichteten Fach unterstützt werden.

Der Blick nach Hessen

„Gesellschaftslehre unterrichten, auch fachfremd“

Mit dieser Fortbildungsreihe richtet sich die Hessische Lehrkräfteakademie an Lehrkräfte, die gesellschaftliche Verantwortung in ihren Unterricht integrieren möchten.

Ein zentrales Problem in Hessen ist, dass GL in vielen Schulen noch immer isoliert unterrichtet wird. In der fünften Klasse lernen Kinder ein neues Fach kennen, das jedoch nicht zusammenhängend behandelt wird. Stattdessen werden Themen in isolierte Bereiche wie Geschichte, Politik und Geografie aufgeteilt. Dies erschwert die Verknüpfung zwischen den Themen und führt zu Verwirrung. Dabei könnte GL gerade durch die Verbindung dieser Themen einen wichtigen Beitrag leisten, dass Schülerinnen und Schüler die komplexen Zusammenhänge der Welt besser verstehen und aktiv mitgestalten können.

Ziele der Fortbildungsreihe:

Die Fortbildungsreihe verfolgt das Ziel, Lehrkräfte in der Vermittlung von GL zu stärken und ihnen eine interdisziplinäre Perspektive zu eröffnen. Sie bietet fachliche und didaktische Unterstützung, um die Unterrichtsqualität zu verbessern und gesellschaftliche Zusammenhänge für Schülerinnen und Schüler greifbar zu machen. Die zentralen Zielsetzungen lassen sich in drei Bereiche unterteilen:

Unterrichtsbezogene Ziele

- Befähigung der Lehrkräfte, GL kompetent und interdisziplinär zu unterrichten – auch fachfremd
- Vermittlung fachspezifischer Besonderheiten und interdisziplinärer Herangehensweisen
- Sicherstellung eines praxisnahen und informativen Unterrichts
- Entwicklung neuer Unterrichtssequenzen in einem unterstützenden Umfeld

Schülerbezogene Ziele

- Integration verschiedener Perspektiven in den Unterricht zur Förderung des Verständnisses gesellschaftlicher Zusammenhänge
- Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung eigener Lösungsansätze für gesellschaftliche Fragestellungen

Lehrkräftebezogene Ziele

- Begleitung durch ein erfahrenes Lehrkräfte-Team aus den drei Kernfächern
- Förderung der persönlichen Weiterentwicklung der Lehrkräfte durch Reflexion, Austausch und Feedback
- Bereitstellung von Argumentationshilfen zur langfristigen Verankerung eines integrativen GL-Unterrichts im Schulcurriculum
- Stärkung der Lehrkräfte in ihrer Fähigkeit, den Wert eines integrativen GL-Unterrichts sowohl in der eigenen Unterrichtspraxis als auch auf institutioneller Ebene zu vertreten

Diese Fortbildung ermöglicht den Lehrkräften, ihre fachlichen und methodischen Kompetenzen gezielt auszubauen und aktiv zur Weiterentwicklung des Schulfachs beizutragen.

Der Blick nach Rheinland-Pfalz

Rheinland-Pfalz bietet den einzelnen Lehrkräften die Möglichkeit, aus einem Angebot an Fortbildungen zu wählen oder als Schule die bedarfsgerechte Unterstützung durch ein Team an Beratungskräften in Anspruch zu nehmen.

Ein Fach mit doppelter Herausforderung

Das Fach GL wird in Rheinland-Pfalz an allen integrierten Gesamtschulen unterrichtet, die Realschulen plus hingegen können zwischen den Einzelfächern und GL wählen. Für Letztes entscheiden sich vor allem die integrativ organisierten Realschulen plus. Das stellt die Lehrkräfte vor eine doppelte Herausforderung: Zum einen haben die meisten lediglich eines der drei Bezugsfächer studiert und müssen die beiden anderen Perspektiven fachfremd ergänzen, zum anderen sehen sie sich einer äußerst heterogenen Schülerschaft in einem nicht differenzierten Fach gegenüber.

Eine Fortbildung mit zweifachem Fokus

Vor diesem Hintergrund erhalten Lehrkräfte und Schulen unterschiedliche Unterstützungsangebote in Form einzelner, voneinander unabhängiger Fortbildungen mit thematischem oder methodischem Schwerpunkt.

Die themenbezogenen Fortbildungen, bspw. „Wirtschaft kreativ und differenziert unterrichten“ oder „Der Nahostkonflikt im Unterricht“, unterstützen Lehrkräfte dabei, verschiedene Fachperspektiven zu verknüpfen und gesellschaftliche Themen interdisziplinär aufzubereiten. Zudem fördern sie die Demokratiekompetenz der Schülerinnen und Schüler, indem neben Fachwissen auch Handlungsfähigkeiten vermittelt werden:

Sensibilisierung für unterschiedliche Fachperspektiven

- Verknüpfung verschiedener Fachinhalte zu einer stringenten Unterrichtsreihe
- Gestaltung eines interdisziplinären Unterrichts, der gesellschaftliche Komplexität abbildet
- Förderung der Demokratiekompetenz durch Wissen und Handlungsfähigkeiten

Die methodenbezogenen Fortbildungen, bspw. „Mysterys als motivierende Methode im Unter-

richt“ oder „Eine Debatte führen im Unterricht“, helfen Lehrkräften, ihr Methodenrepertoire zu erweitern, um eine partizipative und differenzierende Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen:

- Einführung und Vertiefung partizipativer Methoden wie Planspiele und Projektarbeit
- Erweiterung des Methodenrepertoires zur Förderung fachlicher und interdisziplinärer Zugänge
- Einsatz kognitiv aktivierender und selbstdifferenzierender Aufgaben für heterogene Lerngruppen

Diese Fortbildungen bieten praxisnahe Unterstützung für einen differenzierten und demokratieorientierten Unterricht in GL.

Die Beratungsgruppe für Gesellschaftswissenschaften in der Sekundarstufe I stellt ein weiteres Unterstützungsangebot dar. Die Beratungskräfte in Abstimmung mit den Lehrkräften führen bedarfsgerechte schulinterne Fortbildungen durch, z. B. zur Zusammenführung der Einzelfächer zum Fach Gesellschaftslehre, der Erstellung von Arbeitsplänen oder der Planung des jahrgangsübergreifenden verpflichtenden Demokratietages.

Trotz dieser Angebote bleibt für die Lehrkräfte das Angebot einer zweijährigen hybriden Weiterqualifizierung wünschenswert. Eine solche Maßnahme würde zum einen die Auseinandersetzung mit dem Fach intensivieren und zum anderen die Unterrichtsqualität steigern.

Schlussbetrachtung

Insgesamt verhelfen die Fortbildungen dem Fach GL in beiden Bundesländern zu einer interdisziplinären und ganzheitlichen Wahrnehmung. Die Maßnahmen unterstreichen den Beitrag des Faches zur Ausbildung der Lernenden zu aktiven und verantwortungsbewussten Bürgern. GL hat das Potenzial, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragestellungen zu fördern. Es ermutigt Schülerinnen und Schüler, sich aktiv mit gesellschaftlichen Fragestellungen auseinanderzusetzen, und befähigt sie, ihre Interessen selbstbewusst zu vertreten.

Lebenswelt-, Leitfragen- und Handlungsorientierung

als didaktische Prinzipien im Fach Gesellschaftswissenschaften

Lena Blanke & Gunther Graf

Der vorliegende Artikel setzt sich mit den fachdidaktischen Prinzipien der Gesellschaftswissenschaften auseinander. Die oberste Prämisse des Faches liegt in der Anbahnung von Mündigkeit der Schüler*innen, was eine aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt voraussetzt. Die didaktischen Prinzipien bilden eine Brücke zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden und dem genannten Bildungsziel des Faches. Die Basis hierfür bildet das Prinzip des Konstruktivismus, das davon ausgeht, dass sich das Individuum durch aktive Auseinandersetzung mit Sachverhalten und Problemstellungen Wirklichkeit konstruiert und darüber mit anderen Personen in den Austausch kommt.

Lebensweltorientierung

„Was hat das mit mir zu tun? Warum brauche ich das?“ – Diese Fragen stellen sich Kinder und Jugendliche häufig, und es ist die Aufgabe der Lehrkraft, darauf überzeugende Antworten zu finden. Die beste Antwort ergibt sich aus der direkten Relevanz des Lerngegenstandes für das heutige und zukünftige Leben der Schüler*innen. Nur wenn der Lerngegenstand für die Kinder Sinn stiftet, wird er als sinnvoll anerkannt und bringt die notwendige Ernsthaftigkeit ins Lernen.

Der Begriff Lebensweltorientierung wird in verschiedenen didaktischen Kontexten unterschiedlich interpretiert. Oftmals wird er synonym mit Begriffen wie Schülerorientierung, Subjektorientierung, Gegenwarts- oder Zukunftsorientierung sowie Adressatenorientierung verwendet. In allen diesen Konzepten wird davon ausgegangen, dass der Ausgangspunkt aller Lernprozesse die Lebenswelt der Schüler*innen sein

muss. Die Lebenswelt wird somit zur Brille, durch die eine Lehrkraft Unterricht planen soll.

Der Unterricht orientiert sich nicht mehr ausschließlich an der sachlichen Struktur der drei beteiligten Bezugsfächer – wie der Chronologie in der Geschichte, der räumlichen Gliederung in der Geographie oder den grundlegenden Problemen menschlichen Zusammenlebens in der Politik. Bereits früh im Planungsprozess, basierend auf der Lerngruppendiagnostik, stehen Überlegungen zur Lebensweltorientierung im Vordergrund. Hierbei muss die Lehrkraft die Bedeutung des Lerngegenstandes, das vorhandene Vorwissen der Lernenden sowie deren Interessen und Fragen diagnostizieren, um fundierte Planungsentscheidungen zu treffen.

Gelingt dies, wird das Lernen maßgeblich unterstützt, da die Schüler*innen neues Wissen an bestehende Wissensnetze anknüpfen und dies durch die Bedeutungszuschreibung motiviert und bewusst tun können. Lerngegenstände sollten so strukturiert sein, dass sie die Kinder und Jugendlichen als Subjekte ernst nehmen und deren Lebenserfahrungen sowie Lerninteressen berücksichtigen. Sie legitimieren sich durch ihre Subjektrelevanz¹.

Dennoch stellt sich die Frage, ob dieses didaktische Prinzip tatsächlich umsetzbar ist. Jede Schülerin und jeder Schüler konstruiert ihre bzw. seine Lebenswelt individuell und weist ihr unterschiedliche Bedeutungen zu. Die Diversität und Heterogenität in den Klassen hat in den letzten Jahren, nicht nur durch Migration und Inklusion, stark zugenommen. Muss eine Lehrkraft nun für jeden Lernenden ein individuelles Lernsetting schaffen? Nein, an dieser Stelle sind zwei weitere Begriffe relevant: Gegenwarts- und Zukunftsori-

entierung. In beiden Dimensionen kommt der gesellschaftliche Aspekt hinzu. Die Lebenswelt der Schüler*innen ist stets in ein „Wir“ eingebettet. Daher sollen sie sich mit Problemstellungen auseinandersetzen, die für unsere Gesellschaft derzeit relevant sind oder es in naher Zukunft sein werden.

Leitfragenorientierung

Relevanz für die Gegenwart und Zukunft:

Eine Leitfrage ist bedeutsam, wenn sie eine hohe Relevanz für die Lernenden in Bezug auf ihre gegenwärtigen und zukünftigen Lebenskontexte aufweist. Sie sollte die Schüler*innen dazu anregen, über ihre eigene Lebenssituation und die Gesellschaft nachzudenken.

Individuelle und gesellschaftliche Bedeutung:

Die Leitfrage sollte für die Lernenden als Individuen oder als Teilgruppe der Gesellschaft eine hohe Bedeutungszuweisung erfahren. Sie muss aus den Bezugswissenschaften als relevant legitimiert werden, damit die Schüler*innen erkennen, dass die Inhalte des Unterrichts in ihrem Leben eine Rolle spielen.

Partizipation im Planungsprozess:

In der Regel definieren Lehrkräfte im Planungsprozess die Leitfrage. Bei geübten Lerngruppen oder älteren Lernenden ist es jedoch ebenso denkbar, die Leitfragen gemeinsam zu entwickeln und zu definieren. Dieses Vorgehen fördert Partizipation und Beteiligung am Unterricht und stärkt das Verantwortungsbewusstsein der Schüler*innen für ihren eigenen Lernprozess².

Gütekriterien zur Überprüfung der Leitfrage

Mithilfe von Gütekriterien kann die gefundene Leitfrage hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit und Lernwirksamkeit überprüft werden. Dabei müssen nicht alle Kriterien gleichzeitig zutreffen. Zu den wichtigsten Kriterien gehören:

- **Subjektives Konzept:** Eine gute Leitfrage öffnet das „subjektive Konzept“ aller Schüler*innen. Sie kann durch eine große Mehrheit der Lernenden zu Beginn der Unterrichtseinheit mit dem eigenen Vorwissen und den vorhandenen Wertvorstellungen sowie Urteilen erstmalig und vorläufig beantwortet werden.
- **Generierung von Schülerfragen:** Gleichzeitig generiert die Leitfrage Schüler*innenfragen, die für den weiteren Lernprozess genutzt werden können. Diese Fragen fördern eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Thema und unterstützen die Selbstständigkeit der Lernenden.
- **Vielfalt der Lernwege:** Leitfragen ermöglichen unterschiedliche Lernwege und lassen verschiedene Graduierungen in der Durchdringungstiefe zu. Dies ist besonders wichtig für einen inklusiven Fachunterricht, da es den unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler*innen Rechnung trägt.
- **Verschiedene Aneignungsebenen:** Eine gute Leitfrage kann auf unterschiedlichen Lernwegen, mit unterschiedlichen Lernzugängen und auf verschiedenen Aneignungsebenen (enaktiv, ikonisch, symbolisch) erschlossen und beantwortet werden. Dieses Kriterium ist entscheidend für das Gelingen eines inklusiven Fachunterrichts, da es den Schüler*innen ermöglicht, sich auf der für sie passenden Ebene mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen.

Die sorgfältige Auswahl und Verbindung von Unterrichtsinhalten in Kombination mit einer durchdachten Leitfragenorientierung sind entscheidend, um den Schüler*innen ein sinnvolles und sachlogisches Lernangebot zu unterbreiten. Durch die Berücksichtigung der individuellen Lebenswelten und der Förderung von Partizipation können Lehrkräfte einen inklusiven und relevanten Unterricht gestalten, der die Lernenden in ihrer Entwicklung unterstützt.



Bei Interesse können die Inhalte hier vertieft werden

ten der Differenzierung, wie beispielsweise über die Komplexität eines Inhalts, wie auch hinsichtlich des individuellen Interesses. Dabei steht der Lernende insofern im Mittelpunkt, als dass er die Person ist, die sich aktiv mit dem Lerninhalt auseinandersetzt und sich mit seiner ganzen Persönlichkeit in den Prozess einbringt. Durch die aktive Auseinandersetzung erhöht sich zudem die Behaltensleistung.

Das vorrangige Ziel von Gesellschaftswissenschaften ist das Einüben von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen, die im Unterricht simuliert werden. Somit wird die Lösung des Lernens mit „Kopf, Herz und Hand“ in Gänze umgesetzt, da es im Unterricht einerseits um Wissensaneignung geht, andererseits aber auch um die Ausprägung von Empathie und auch die individuellen Fertigkeiten zum Tragen kommen.

Handlungsorientierung

Die Forderung nach „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ ist eine der bekanntesten Aussagen Johann Heinrich Pestalozzis und ebnet den Weg zur Handlungsorientierung, eine der übergeordneten Zielkompetenzen von Gesellschaftswissenschaften.

Es geht darum, den Unterrichtsinhalt nicht allein kognitiv zu greifen, sondern vielmehr in eine aktive Auseinandersetzung zu kommen, indem beispielsweise Partizipationsgelegenheiten geschaffen werden.

Ausgangspunkt für die Handlungssituation bildet die bereits ausgeführte Leitfrage, die es zu beantworten gilt. Das Arbeiten zu der Leitfrage und die damit verbundenen Lernschritte fokussieren die Handlungskompetenzen der Lernenden.

Im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts kommen verschiedene Lernkonzepte zum Tragen, nämlich das individualisierte, das kooperative sowie das selbstgesteuerte Lernen. Somit eröffnen sich verschiedene Möglichkei-

Dimensionen der Handlungsorientierung

Öffnung des Unterrichts:

Der Unterricht öffnet sich gesellschaftlichen Realitäten, die in unterschiedlicher Weise zum Ausdruck gebracht werden, wie beispielsweise durch Planspiele, Simulationen oder Exkursionen.

Einbeziehung der Lernenden:

Es geht in Gesellschaftswissenschaften um eine sinnvolle und handelnde Beschäftigung. Die Lernenden übernehmen hierbei Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse. Dies inkludiert auch das Ritualisieren von Reflexionsphasen, in denen Raum gegeben wird, sich über Erfahrungen und Einsichten auszutauschen. Darüber hinaus werden die Schüler*innen in die Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts einbezogen. Ein Beispiel hierfür ist die Einbeziehung der eigenen Leitfragen in die Unterrichtskonzeption. In der konsequenten Umsetzung bedeutet dies, dass sich die Lernenden aktiv mit Teilaspek-



Lernen mit Kopf, Herz und Hand

Illustration
Margot Kreuder

ten eines Themas befassen, in denen ihr persönliches Interesse liegt. Damit kommt der Selbstständigkeit sowie der Eigenständigkeit eine bedeutsame Rolle zu und die Schüler*innen verlassen die Rolle des Konsumenten von bereits vorstrukturiertem Wissen.

Die Rolle der Lehrkraft

Im handlungsorientierten Unterricht wird die Lehrkraft zur Lernbegleitung, die die Lernenden in der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt unterstützt. In Simulationen oder Diskussionen kann die Lehrkraft entweder in die beobachtende Rolle treten oder Teile der Moderation übernehmen. Die Hauptaufgabe liegt letztendlich in der Unterrichtsvorbereitung, um eine Über- und Unterforderung der Lernenden zu vermeiden und die Inhalte sachgerecht aufzubereiten und im Vorfeld zu strukturieren.

Projektorientierung

Ein wesentlicher Bestandteil des handlungsorientierten Lernens ist das Arbeiten in projektartig angelegten Lernarrangements. Das Ziel liegt in der Erstellung eines Lernprodukts, dies kann sowohl gegenständlich als auch kognitiver Natur sein. Wichtig ist, dass die Lernenden ins Handeln kommen. Hierbei werden drei Handlungsformen unterschieden:

- **Reales Handeln:** Damit kann die Teilnahme an einer Exkursion ebenso gemeint sein wie das Führen eines Interviews oder das Durchführen einer Umfrage.
- **Simulatives Handeln** im Rahmen von Debatten, Rollenspielen oder Planspielen
- **Produktives Handeln** wie das Erstellen von Flugblättern, Präsentationen oder Wandzeitungen

Handlungs- und Projektorientierung leisten einen zentralen Beitrag zum Aufbau von Wissensbeständen und bedeuten gleichzeitig eine Reflexion über das Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden. Es geht darum, Lernende zur Auseinandersetzung mit sinnstiftenden Fragestellungen und Themen zu befähigen und den Arbeitsprozess in der Funktion der Lernbegleitung zu unterstützen. Daher verändert sich die Rolle der Lehrperson insofern, als dass sie eine moderierende oder coachende Funktion übernimmt. Vermeintliche Fehler der Lernenden sind Teil des Prozesses und müssen zwingend reflektiert und aufgearbeitet werden, um nachhaltiges Lernen zu ermöglichen.

Quellen

- ¹ Vgl. Witt, Dirk (2022): Leitfragenorientierung. In: Witt, Dirk / Knigge-Blietschau, Johann / Sieber, Christian (Hg.): Leitfaden Referendariat im Fach Gesellschaftswissenschaften, Frankfurt/M., S. 120 - 121.
- ² Vgl. Vgl. Witt, Dirk (2022): Leitfragenorientierung. In: Witt, Dirk / Knigge-Blietschau, Johann / Sieber, Christian (Hg.): Leitfaden Referendariat im Fach Gesellschaftswissenschaften, Frankfurt/M., S. 115 - 119.
- ³ Vgl. Graf, Gunther und Witt, Dirk (2023): Leitfragenorientierung. In: Wochenschauverlag, Gesellschaftswissenschaften, Witt, Dirk (Hg.), Unterrichtsplanung im Team: Ein Gewinn für den Unterricht, S. 28 - 32.