

Natalie Krings

Das Fach Gesellschaftslehre aus Akteur*innensicht: Eine qualitative Studie zu Chancen und Herausforderungen der gesellschaftswissenschaftlichen Fächerintegration an Gesamtschulen in NRW

Abstract

Der vorliegende Beitrag nimmt das Fach GL und die damit verbundenen Chancen und Herausforderungen einer gesellschaftswissenschaftlichen Fächerintegration an den Gesamtschulen in NRW in den Blick. Dafür wurden Professor*innen und Lehrkräfte interviewt. Als Hauptergebnis wurde ein Modell erstellt und ein Handlungsbedarf auf verschiedenen Ebenen erkannt, welcher notwendig erscheint, um den Status quo und die damit verbundenen Herausforderungen zu überwinden und die Potentiale des Faches entfalten zu können.

This article focuses on the subject of GL (German: Gesellschaftslehre, rough translation; social sciences; i.e. a school subject that includes geography, history, politics and economics) and the opportunities and challenges of integrating social science subjects in comprehensive schools in the German federal state of North Rhine-Westphalia. University professors and teachers were interviewed for this purpose. The main outcome was the creation of a model which identified a need for action on various levels. This is deemed necessary to overcome the current status quo and its related challenges and to unlock the potential of the subject.

Schlagwörter

Gesellschaftslehre, Interdisziplinarität, Chancen und Herausforderungen, Handlungsbedarf, Realitätskomplexität, Lehrkräfteausbildung

Social sciences, interdisciplinarity, opportunities and challenges, need for action, reality complexity, teacher education

1. Einleitung

Bei dem Fach Gesellschaftslehre (GL) handelt es sich um ein Integrationsfach, welches sich aus den Fächern Geographie, Wirtschaft/Politik und Geschichte zusammensetzt. Der bildungspolitische und fachdidaktische Diskurs über die Sinnhaftigkeit, Konzeption sowie die Vor- und Nachteile dieses Faches wird seit langem geführt. Ziel der gesellschaftswissenschaftlichen Fächerintegration ist es, einen interdisziplinären Ansatz zu verfolgen, bei dem der Bildungssinn im Mittelpunkt steht (vgl. Witt, 2022a, S. 5). Als Hauptargument wird häufig angeführt, dass die Realität so komplex sei, dass sie nicht

durch einzelne Fachwissenschaften allein erschlossen werden könne (ebd.). Andererseits existieren ebenso Argumente gegen die gesellschaftswissenschaftliche Fächerintegration, insbesondere die Befürchtung, fächerspezifische Methoden und Kompetenzen zu schwächen (vgl. Bongertmann & Droste, 2022, S. 5). In Nordrhein-Westfalen (NRW) und in zwölf weiteren Bundesländern findet eine solche gesellschaftswissenschaftliche Fächerintegration statt (vgl. Busch et al., 2022a, S. 6), was die Relevanz des Forschungsgegenstandes deutlich macht. Die unterschiedlichen Sichtweisen der Akteur*innen auf das Fach sind deshalb von besonderem Interesse, da sie auf verschiedenen Ebenen mit dem Fach in Verbindung stehen. Somit können vielfältige Antwortmöglichkeiten zu den Chancen und Herausforderungen der Fächerintegration in den Blick genommen werden. Die zentrale Frage, die sich stellt, lautet: Welche Chancen und Herausforderungen bringt die gesellschaftswissenschaftliche Fächerintegration an den Gesamtschulen in NRW aus Sicht verschiedener Akteur*innen mit sich?

Um diese Frage zu beantworten, wird neben dem theoretischen Hintergrund auch die methodische Vorgehensweise erläutert, die sich an der Grounded Theory Methodologie orientiert, bevor die Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden. Der Fokus liegt dabei auf dem „Modell der Chancen und Herausforderungen des Faches Gesellschaftslehre“, das den Kern, der diesem Text zugrunde liegenden Forschungsarbeit darstellt.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Ein Überblick über die gesellschaftswissenschaftliche Fächerintegration

Die Definition der gesellschaftswissenschaftlichen Fächerintegration variiert je nach Sichtweise und Region. In Deutschland sind die wesentlichen Bezugsfächer Geographie, Geschichte und Politik (vgl. Witt, 2021, S. 4). In vielen Bundesländern zählt auch das Fach Wirtschaft dazu (ebd.). In der Sekundarstufe I findet man diese Einzelfächer häufig in der schulischen Praxis in Integrationsfächern (vgl. Johann & Brühne, 2021, S. 51).

Die Relevanz des Themas wird besonders deutlich, wenn man die Schüler*innenzahlen betrachtet. Im Jahr 2020 gab es laut Destatis in der Sekundarstufe I, die die Klassenstufen fünf bis zehn beinhaltet, vier Millionen Schüler*innen (vgl. Forwergk, 2022, S. 20). Rund 24% dieser Schüler*innen und damit ca. 963.000, sind mit gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbünden vertraut. Dies bedeutet, dass jede*r vierte Schüler*in der Klassen fünf bis zehn in einem Fach der gesellschaftswissenschaftlichen Integration unterrichtet wird (vgl. Forwergk, 2022, S. 20). Grundsätzlich findet die gesellschaftswissenschaftliche Fächerintegration, je nach Definition, in zwölf (vgl. Forwergk, 2022, S. 18) bis 13 (vgl. Busch et al., 2022a, S. 6) Bundesländern statt. Dabei bestehen deutliche Unterschiede bezüglich des Namens und der Klassenstufe, in der das Fach unterrichtet wird (vgl. Forwergk, 2022, S. 18). Gemeinsam ist den Fächern in den verschiedenen Bundesländern jedoch, dass sie vor allem an nicht-gymnasialen Schulformen und in den Klassenstufen fünf bis zehn vorhanden sind (ebd.). Im Fokus dieses

Beitrags steht das Fach Gesellschaftslehre in NRW, welches an Hauptschulen, Gesamtschulen, Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen unterrichtet wird. Außer an Hauptschulen entscheidet die Schulkonferenz über die Angebotsform des Faches (vgl. Forwergk, 2022, S. 19).

Fächerübergreifender Unterricht ist dabei im Konstruktivismus verortet (vgl. Grieger, 2022, S. 17), indem die Schüler*innen die Möglichkeit bekommen an ihr Vorverständnis anzuknüpfen und neues Wissen zu generieren (ebd.) und kann strukturell entweder additiv oder integrativ angelegt sein (vgl. Busch & Mönter, 2019, S. 135). Diese Unterscheidung der Organisationsformen gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde wird auch von Brühne vorgenommen, der beschreibt, dass bei einer additiven Struktur die Inhalte und Ziele nach Fächern und Perspektiven nebeneinanderstehen (vgl. Johann & Brühne, 2021, S. 56). Eine integrative Struktur hingegen verbindet die verschiedenen Perspektiven und analysiert Gegenstände aus verschiedenen Blickwinkeln (vgl. Busch & Mönter, 2019, S. 135). Johann und Brühne haben in ihrer Lehrplanaanalyse den einzelnen Bundesländern einen curricular integrativen oder curricular additiven Charakter zugeschrieben, indem sie einen Mittelwert aus den Integrationsstufen aller dort herausgegebenen Lehrpläne ermittelt haben, bei dem die unterschiedlichen Integrationsformen sowie die curriculare Ausrichtung der Ziele und Inhalte berücksichtigt worden sind. Ein Mittelwert von eins entspricht einer additiven Struktur, eins bis zwei einer eher additiven Struktur, zwei bis drei einer eher integrativen Struktur und ein Mittelwert von drei einer integrativen Struktur. Für NRW ergibt sich ein Mittelwert der Integrationsstufe von zwei, womit es sich durch eine eher curricular-integrative Struktur auszeichnet (vgl. Johann & Brühne, 2021, S. 60).

Historisch gibt es bereits seit 1945 Versuche, die politische Bildung mit den Fächern Geschichte und Geographie in einem Fach zusammen zu bringen (vgl. Sander, 2014, S. 21). Die Idee setzte sich jedoch nicht durch und es kam nach der Einführung des Faches Gemeinschaftskunde 1962 wieder zu einer „Fachlichen Entflechtung“ (Johann & Brühne, 2021, S. 51). Als „historische Premiere“ in Deutschland beschreiben Bongertmann und Droste daraufhin die Entwicklungen in den frühen 1970er Jahren um das damals erstmalig konzipierte Integrationsfach Gesellschaftslehre für die Sekundarstufe I in Hessen (2022, S. 7). Der Versuch, das Fach zu etablieren, scheiterte allerdings. Doch das integrative Anliegen blieb bestehen und prägt heute in vielen Bundesländern die gesellschaftswissenschaftliche Bildung, insbesondere in Gesamtschulen (vgl. Bongertmann & Droste, 2022, S. 7). In jüngster Zeit erscheint das Fach wieder vermehrt im Fokus von Diskussionen und der öffentlichen Betrachtung, wie die Gründung der Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften im Jahr 2010 und die des Netzwerks Fach Gesellschaftswissenschaften 2016 zeigen (vgl. Forwergk, 2022, S. 26). Dennoch bleibt das Fach, wie bei seiner Einführung, deutschlandweit umstritten.

2.2 Aktueller Forschungsstand zu den Chancen und Herausforderungen einer gesellschaftswissenschaftlichen Fächerintegration

Ein zentrales Argument für die gesellschaftswissenschaftliche Fächerintegration ist, dass die Realität komplex ist und nur schwer über einzelne Fachdisziplinen erfasst werden kann (vgl. Witt, 2022a, S. 5). Grieger sieht bspw. die Zuordnung von gesellschaftswissenschaftlichen Inhalten zu einem Einzelfach als wenig sinnvoll, da die gegenseitigen Abhängigkeiten der Bezugsfächer zu groß seien (vgl. Grieger, 2022, S. 12). Es sei daher notwendig, in Zusammenhängen zu denken (vgl. Bahr, 2004, S. 4). Befürworter*innen der gesellschaftswissenschaftlichen Fächerintegration sehen in einem Fach wie Gesellschaftswissenschaften darüber hinaus die Chance, die gesellschaftliche Bildung in den Schulen insgesamt zu stärken. Das Fach schafft laut ihren Aussagen lebensweltbezogene Zugänge zum gesellschaftlichen Zusammenleben (vgl. Johann & Brühne, 2022, S. 111). Der Fokus liegt dabei auf der Perspektivvernetzung von Raum, Zeit und Gesellschaft (ebd.). Busch, Dittgen und Mönster benennen in ihrer Studie Chancen des Faches, die auf Aussagen von Lehrpersonen aus Rheinland-Pfalz basieren. Dazu zählen u. a. die lebendige Fachkultur, die methodische Vielfalt und die schüler*innenorientierte Unterrichtspraxis (vgl. Busch et al., 2022c, S. 23). Weitere Argumente für ein gesellschaftswissenschaftliches Integrationsfach sind, dass sich das Fach durch die Bündelung der Unterrichtsstunden aller betroffenen Fächer fast zu einem „Hauptfach“ entwickelt (Witt, 2022a, S. 6 f.). Außerdem wird die im Bildungsbereich viel zitierte Hattie-Studie häufig als Argument für die Fächerintegration herangezogen, da sie zeigt, dass Integrationsfächer das Lernen verbessern (vgl. Witt, 2021, S. 3). Insbesondere bei leistungsschwächeren Lernenden und kulturell heterogenen Lerngruppen zeigen integrierte Curricula ihre Stärken (ebd.). Diese Stärken sind besonders bei erfahrenen Lehrkräften sichtbar und benötigen eine hinreichende und konstante Diagnostik der Lernstände und Lernprozesse (ebd.).

Den Chancen stehen zahlreiche Herausforderungen gegenüber. Zentral ist dabei: „Wer das Fach Gesellschaftswissenschaften unterrichtet, hat das Fach nicht studiert. Bislang fehlt es an einer eigenen Fachdidaktik“ (Witt, 2022a, S. 4). Diese Tatsache ist erstaunlich, da das Fach seit über 50 Jahren in der Schulpraxis existiert (vgl. Johann & Brühne, 2022, S. 99). Demnach wird es hauptsächlich durch bildungspolitische Vorgaben konstruiert (vgl. Forwergk, 2022, S. 24). Bei der Lehrer*innenbildung ist deshalb auch von einer „unzulänglichen Qualifizierung“ die Rede (Busch et al., 2020, S. 55) und auch die befragten Lehrkräfte in der Studie von Busch und Kollegen sehen sich hauptsächlich als Vertreter*innen der Einzelfächer (vgl. Busch et al., 2022b, S. 46). Sander fasst die Situation so zusammen, dass die Praxis der Theorie vorauseilt (vgl. Busch et al., 2020, S. 54 f.). Bongertmann und Droste warnen in diesem Zusammenhang vor einer Bevorzugung des eigenen Faches durch die Lehrkräfte, was bedeutet, dass die Lerninhalte und Fachperspektiven in GL stark variieren können (vgl. Bongertmann & Droste, 2022, S. 6). Die bisher fehlende fachdidaktische Fundierung der gesellschaftswissenschaftlichen Integrationsfächer in Deutschland (vgl. Busch et al., 2022a, S. 9) führt dazu,

dass Lehrkräfte diese Fächer überwiegend fachfremd unterrichten (vgl. Grieger, 2022, S. XIII). Die Definition, wer als fachfremd gilt, ist bundesweit jedoch nicht einheitlich (vgl. Forwergk, 2022, S. 22). In NRW gelten Lehrkräfte als fachfremd, wenn sie keine Lehrbefähigung in wenigstens einem der Bezugsfächer besitzen (vgl. Forwergk, 2022, S. 23). Im Jahr 2018 veröffentlichte das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen einen Wert von ca. 24% fachfremden Unterrichts im Fach GL in NRW (vgl. Grieger, 2022, S. 52). Lehrende im Fach GL aus Rheinland-Pfalz empfinden fachfremdes Unterrichten von einer Lehrperson ohne eine Ausbildung in mindestens einem der beteiligten Fächer als Zumutung (vgl. Busch et al., 2022a, S. 47). Bei dieser hohen Zahl fachfremden Unterrichts stellt sich die Frage nach den Lernleistungen der Schüler*innen. Die meisten bisher veröffentlichten Studien kamen zwar zu dem Schluss, dass fachfremd erteilter Unterricht geringere Lernleistungen verursacht (vgl. Grieger, 2022, S. 56). Allerdings beziehen sich diese Studien nicht auf das deutsche Schulwesen, sondern insbesondere auf das US-amerikanische Bildungssystem. Die Ergebnisse aus der bereits erwähnten Studie von Busch und Kollegen zeigen aber bspw., dass ca. 71% der befragten Lehrkräfte den Eindruck haben, dass die Schüler*innen im GL-Unterricht „nicht oder nur bedingt die spezifischen Perspektiven und Zugänge der beteiligten Fächer kennenlernen“ (Busch et al., 2022a, S. 19). Eine weitere Herausforderung sind die Schulbücher für den GL-Unterricht, denen es an fachlicher Differenziertheit, Anleitung zum interdisziplinären Arbeiten, Vernetzung der Fachdisziplinen und einer Binnendifferenzierung fehlt (vgl. Busch et al., 2022c, S. 24).

Sander geht jedoch trotzdem davon aus, dass sich der so oft zitierte „Trend“ gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde auch in Zukunft fortführen wird. Denn insbesondere auch an neu gebildeten Schulformen wird das Fach in der Sekundarstufe I eingeführt (vgl. Witt, 2021, S. 3). Witt fasst die Chancen und Herausforderungen des Faches wie folgt zusammen: „Das Fach Gesellschaftswissenschaften gehört sicherlich mit zu den herausfordernden Fächern im schulischen Fächerkanon. Es ist aber auch das Fach, welches die Lernenden in besonderer Weise auf ihrem Weg in die Mündigkeit und die Selbstständigkeit begleitet.“ (Witt, 2022a, S. 8).

3. Methodik

Die durchgeführte Studie kann der qualitativen Sozialforschung zugeordnet werden. Unter einem qualitativen Forschungsdesign versteht man die tiefe und differenzierte Analyse sozialer Phänomene (vgl. Misoch, 2019, S. 2). Der Fokus liegt auf der Erforschung subjektiver Wirklichkeiten, individueller Sichtweisen, Meinungen und Motive (ebd.). Da in dieser Arbeit die Perspektiven der Akteur*innen auf das Fach GL und die gesellschaftswissenschaftliche Fächerintegration im Mittelpunkt stehen, erscheint ein qualitatives Forschungsdesign geeignet. Qualitative Sozialforschung wird dabei häufig verwendet, um unbekannte Sachverhalte zu erforschen (vgl. Misoch, 2019, S. 2). Die Erforschung der Chancen und Herausforderungen der gesellschaftswissenschaftlichen

Fächerintegration ist zwar nicht völlig unbekannt, jedoch gibt es in der Literatur keine Publikationen, die dies akteur*innenübergreifend und im Kontext von Gesamtschulen in NRW tun. Innerhalb der qualitativen Sozialforschung können verschiedene Methodologien angewendet werden. Die methodische Vorgehensweise der Datenerhebung, -auswertung und -interpretation der Akteur*inneninterviews orientiert sich in diesem Fall an der Grounded Theory.

3.1 Darlegung der Fallauswahl, der Erhebungs- und Auswertungsmethode

Bei der Fallauswahl stellt sich die Frage, welche Personen als mögliche Akteur*innen in die Studie einfließen sollen. Kelle und Kluge betonen, dass es entscheidend ist, relevante Fälle für die Forschungsfrage und das Forschungsfeld auszuwählen (2010: 42). Für diese Fallauswahl wurde sich für einen qualitativen Stichprobenplan entschieden, da bereits vor der Erhebung Arbeitshypothesen über relevante Einflussfaktoren im Forschungsfeld vorlagen (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 50). Nach zahlreichen Überlegungen zu relevanten Merkmalen und Merkmalsausprägungen entstand eine finale Fallmatrix (siehe Tabelle 1), die insgesamt sechs Interviews umfasst und nach beruflicher Tätigkeit und Fach unterscheidet.

		Berufliche Tätigkeit	
		Lehrer*in Gesamtschule	Hochschullehrer*in
Fach	Geographie	Interview 1	Interview 4
	Wirtschaft/Politik	Interview 2	Interview 5
	Geschichte	Interview 3	Interview 6

Tab. 1: Finale Fallmatrix; eigene Darstellung

Für die Hochschullehrer*innen hat nachträglich eine Aufhebung der Anonymität stattgefunden, sodass die jeweiligen Interviewnummern mit entsprechenden Personen verknüpft werden können, um die jeweilige Expertise transparent zu machen. Hinter der Interviewnummer vier verbirgt sich Prof. Dr. Leif Mönter, Professor für die Didaktik der Geographie an der Universität Vechta. Für das Fach Wirtschaft/Politik wurde Prof. Dr. Birgit Weber gewonnen, Professorin für Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung an der Universität zu Köln. Und als Vertreter der Hochschullehrer*innen in Geschichte hat sich Prof. Dr. Sebastian Barsch, Professor für die Didaktik der Geschichte an der Universität zu Köln, die Zeit für ein Interview genommen.

Die Methode des problemzentrierten Interviews (PZI) stellte sich bei der Auswahl der passenden Erhebungsmethode als sehr geeignet dar, da diese Interviewform darauf abzielt, subjektive Sichtweisen von Individuen zu einem bestimmten gesellschaftlich

relevanten Thema zu untersuchen (vgl. Misoch, 2019, S. 71). Dies passt ideal zum Forschungsdesign der Studie. Die Daten wurden durch das erweiterte inhaltlich-semantische Transkribieren nach Dresing und Pehl (2018: 20 ff.) aufbereitet und die Datenanalyse mit dem Programm MAXQDA durchgeführt, welche sich an der Grounded Theory nach Strauss und Corbin orientiert. Im Mittelpunkt dieser Analyse stehen das offene, axiale und selektive Codieren (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 39 ff.), bei dem die Daten „aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden“ (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 39). Das offene Codieren ist der erste grundlegende analytische Schritt, der die im Datenmaterial enthaltenen Phänomene in den Mittelpunkt stellt (vgl. Strauss & Corbin 1996: 44). Die Daten werden bei diesem Schritt nicht nur aufgebrochen, untersucht und verglichen, sondern auch konzeptualisiert und kategorisiert (vgl. Strauss & Corbin 1996: 43). Beim Konzeptualisieren werden Phänomene benannt (vgl. Strauss & Corbin 1996: 46), beim Kategorisieren die Konzepte gruppiert (vgl. Strauss & Corbin 1996: 47). Beim zweiten Analyseschritt, dem axialen Codieren werden Verbindungen zwischen den Kategorien hergestellt (vgl. Strauss & Corbin 1996: 75). Beim selektiven Codieren wird schließlich eine Kernkategorie bestimmt (vgl. Strauss & Corbin 1996: 94).

Die Abstraktion und Präsentation der Daten erfolgte anschließend auf zwei Arten: Erstens durch Phänomenanalysen, die sich an den Interviews orientieren und zweitens durch die Entwicklung eines Modells. Im Beitrag wird lediglich auf die zweite Form der Präsentation, das Modell, eingegangen. Abbildungen wie dieses Modell eignen sich besonders zur Darstellung komplexer Zusammenhänge als Ergebnis qualitativer Forschung (vgl. Schreier, 2013, S. 274). Die Zusammenhänge der Chancen und Herausforderungen sowie der damit verbundene Handlungsbedarf können als komplex betrachtet werden, weshalb das Modell hilft, die Ergebnisse übersichtlich zu präsentieren (ebd.).

4. Ergebnisse

Ausgehend von den hier nicht präsentierten Phänomenanalysen wurde ein Modell erstellt, das die Chancen und Herausforderungen des Faches GL zeigen soll. Dafür war es zuvor notwendig, einen themenbezogenen Vergleich zu ziehen, bei dem die Chancen, Herausforderungen und der Handlungsbedarf aus den Interviews identifiziert wurden. Aus diesem Grund fokussieren sich die Ergebnisse auch insbesondere auf diese drei Aspekte. Welchen Einfluss dabei die beruflichen Tätigkeitsfelder genau haben, kann abschließend nicht umfassend geklärt werden. Denn die verschiedenen Variablen, die Einfluss auf die Sichtweisen der Interviewpartner*innen haben, sind in dieser Forschungsarbeit nicht umfänglich erhoben worden. Es ist aber durchaus davon auszugehen, dass die Tätigkeitsfelder „Schule“ und „Universität“ einen Einfluss auf die Sichtweise der Befragten haben. So ist bspw. auffällig, dass die befragten Lehrkräfte im Alltag unmittelbar mit den Herausforderungen des Faches konfrontiert sind und diese

auch in den Interviews verstärkt zum Ausdruck bringen, während die Hochschullehrkräfte vermehrt auf die Chancen des Faches hinweisen, da sie sich vermutlich stärker mit der integrativen Idee des Faches auseinandersetzen.

Mit Blick auf die Chancen lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Idee und der Ansatz hinter dem Fach häufig als gut und sogar als „sensationell“ bezeichnet wird (Interview 3 (I3)). Die Interviewpartner*innen heben hervor, dass das Fach die Komplexität der Wirklichkeit abbilde (Interview 6 (I6)), da globale Probleme nicht disziplinär spezifisch seien (Interview 4 (I4)). Die Interdisziplinarität helfe beim Verstehen der Wirklichkeit (I6), und ein Verstehen der Einzelfächer sei nicht ohne die anderen möglich (Interview 2 (I2)). GL sei daher ein gutes Fach für Lebensklugheit, Empathie und Diskussion (I2) sowie ein wichtiges Allgemeinbildungsfach mit hoher Lebensbedeutung (Interview 3 (I3)), was ihm einen hohen Stellenwert verleiht (Interview 1 (I1)). Auch die Alltagsnähe, Lebensweltorientierung und Aktualität des Fachs werden geschätzt (I1), wodurch das Fach von Lehrkräften teilweise gerne unterrichtet werde (I2). Wichtig sei, dass ein guter GL-Unterricht die verschiedenen Perspektiven der Einzelfächer deutlich machen sollte, um eine gemeinsame Fragestellung zu bearbeiten (I4). Das volle Potential des Fachs könne gezeigt werden, wenn neben der Integration auch eine Metareflexion über den Beitrag der jeweiligen Perspektiven zur Fragestellung stattfindet (I4). So seien Multiperspektivität (I6) und Kontroversität (I6) möglich. Eine weitere genannte Chance sei, dass durch eine Integration Redundanzen im Lehrplan vermieden werden können (I4).

Auch mit Blick auf die Herausforderungen des Faches sind eine Vielzahl von Aspekten genannt worden. Eine der Hauptherausforderungen sei, dass man das Fach GL in NRW nicht studieren könne (I2). Lehrkräfte sind somit nicht auf das Fach vorbereitet (I3), was zu einem mangelnden Bewusstsein führe, GL-Lehrkraft zu sein (Interview 5 (I5)). Offensichtlich bestünden hier auch strukturelle Hemmnisse, die ein integratives Studium erschweren (I4). Wegen unzureichender personeller Ressourcen seien bspw. kaum gemeinsame Universitätsveranstaltungen möglich (I6). Dies führe dazu, dass Lehrkräfte das Fach erst im Referendariat kennenlernen (I3) und dann „ins kalte Wasser“ gestoßen werden (I2). Sie stünden dann vor der Herausforderung drei Fächer zu beherrschen (I5), wobei sie ein bis zwei davon fachfremd unterrichten müssen (I5). In diesem Kontext fiel auch die Aussage, dass das Fach lediglich von „Laien“ unterrichtet werden würde (I3), was dazu führe, dass sich die Lehrkräfte in andere Fächer einarbeiten müssen, wofür im Alltag häufig wenig Zeit bliebe (I3).

Lehrkräfte berichten von einem unangenehmen Gefühl, das durch Unsicherheiten ausgelöst wird (I2) und dass sie sich meist auf das konzentrieren, was sie können und studiert haben (I2). Für die Schüler*innen bedeutet dies, dass ein und dasselbe Thema je nach Lehrkraft unterschiedlich behandelt wird (I1). Dass Schüler*innen je nach GL-Lehrkraft in den Einzelfächern unterschiedlich vorbereitet sind, würde in der Sekundarstufe II deutlich werden (I3). In der elften Klasse werden in den gesellschafts-

wissenschaftlichen Einzelfächern zunächst Grundlagen gelegt, die dann nachgearbeitet werden müssten (I1). Schüler*innen haben häufig keine Vorstellung davon, was die Einzelwissenschaften überhaupt sind und was sie in den jeweiligen Fächern erwarten wird (I2). Es wird vermutet, dass die Kompetenzen der Schüler*innen nach dem Fach GL nicht so ausgeprägt seien wie nach einem reinen Fachunterricht (I5). Lehrkräfte berichten auch, dass Schüler*innen von anderen Schulen, die in der Oberstufe an die Gesamtschule wechseln, häufig bessere Vorkenntnisse in den Fächern hätten (I1). In Geographie sei dies besonders gravierend, da sowohl die Geschichts- als auch die Sozialwissenschaftslehrkräfte angeben, dass Geographie nicht so viele Ähnlichkeiten zu den beiden anderen Fächern aufweise wie diese untereinander (I3). Daher sei Geographie fachfremd schwieriger zu unterrichten als Geschichte oder Politik (I2).

Außerdem komme es häufig vor, dass eine Lehrkraft keines der drei Fächer studiert habe und somit vollständig fachfremd GL unterrichtet (I2). Dies betrifft häufig die Klassenlehrer*innen (I3), die nach Aussage einer*eines Interviewpartner*in die drei zusätzlichen Stunden in der Woche in ihrer Klasse gut gebrauchen könnten (I3; drei Stunden, da GL in der Woche dreistündig unterrichtet wird und Klassenlehrer*innen zusätzliche Zeit in ihren Klassen auch für anfallende organisatorische oder pädagogische Zwecke nutzen). Fachfremdheit wird hier häufig akzeptiert, da das Fach niemand richtig beherrsche (I3). Die Gefahr bestehe darin, dass das Fach nicht ernst genommen wird (I2) und eine Abwertung desselben stattfindet (I3). Die Gefahr des Faches wird von Hochschullehrkräften klar bei einem additiven Fachverständnis gesehen (I4), da die Lehrkräfte dann lediglich ihr eigenes Fach unterrichten würden (I4). Diese additive Umsetzung wird von den Lehrkräften jedoch geschildert, die angeben, dass die Fächer nicht vermischt werden würden, sondern eher in Blöcken unterrichtet werden (I3). 80 - 90% der GL-Stunden würden dabei in einem Fach stattfinden (I3). Eine Vermischung der Perspektiven wird zwar angedeutet, sei jedoch insbesondere für jüngere und schwächere Schüler*innen zu schwierig (I3). Ohne diese Integration, so die Hochschullehrer*innen, bestehe jedoch ein strukturelles Manko (I4), da dies der Kern des Faches ist. Dass die Fächer in GL additiv unterrichtet werden, kann neben dem Zweifachstudium auch mit der Tatsache zusammenhängen, dass sowohl die GL-Schulbücher (I4) als auch das Material von Kolleg*innen die Fächer isoliert betrachte, was die integrative Umsetzung erschwert (I3).

Eine weitere Herausforderung des Faches GL liegt darin, dass die wissenschaftspolitische Unterstützung für das Fach eher gering ausfällt, da viele Fachdidaktiker*innen das Fach nicht gut finden würden (I6). Auch die Fachverbände wären eher für eine Erhaltung der Einzelfächer (I4) und arbeiten nicht mit an dem Kombinationsfach, um bspw. Qualitätsstandards für GL zu entwickeln (I4). Die Hochschullehrkräfte räumen ein, dass die Integration in GL nicht richtig gut gelungen sei (I5), denn es wird behauptet, dass sich die Idee von GL in der Praxis nicht umsetzen ließe (I3). Auch von Seiten der Hochschullehrer*innen wird die Kritik geübt, dass das Bildungswesen in Deutschland für dieses Fach strukturell nicht ausgestattet sei (I4).

Aus den genannten Chancen und Herausforderungen ergibt sich, nicht nur aus Sicht der Interviewpartner*innen, ein Handlungsbedarf auf verschiedenen Ebenen. Es wird vorgeschlagen, den GL-Unterricht nach Klafkis gesellschaftlichen Schlüsselproblemen zu gestalten (I5), wobei die unterschiedlichen Perspektiven zur Beantwortung einer übergeordneten Fragestellung beitragen sollen (I4). Eine engere Zusammenarbeit im Kollegium wäre ebenfalls vorteilhaft (I1), etwa durch die Bildung eines gemeinsamen GL-Fachkollegiums zur Entwicklung des Unterrichts (I5). Teamteaching wird als optimale Lösung gesehen, wenn die personellen Ressourcen vorhanden seien (I6). Wünschenswert wären auch speziell für den GL-Unterricht entwickelte Fortbildungen (I2), eine Erhöhung des Stundenumfangs (I3) und besseres Material (I3). Eine zentrale Abschlussarbeit in GL könnte das Fach zudem aufwerten und Fachfremdheit verhindern (I5). Außerdem scheint ein entscheidender Aspekt zu sein, GL in allen Phasen der Lehrkräfteausbildung zu berücksichtigen (I6), einschließlich einer eigenen GL-Lehramtsausbildung (I3) oder GL-Didaktik (I4). Einzelne GL-Module wären ebenfalls denkbar (I5). Mehr gemeinsame Veranstaltungen der Fachdisziplinen und ihre Kooperation seien dabei notwendig (I6), um das Potential des Faches auszuschöpfen (I3).

Hochschullehrer*innen sehen weiteren Handlungsbedarf darin, dass Fachverbände GL stärker in den Fokus rücken sollten (I4). Es würden täglich zigtausend Stunden GL unterrichtet (I4) und eine Weiterentwicklung des Faches sowie Qualitätsstandards seien nur möglich, wenn sich genügend Menschen für das Fach engagieren (I4). Auch die Forschung zur gesellschaftswissenschaftlichen Fächerintegration sollte ausgebaut werden (I6).

4.1 Modell der Chancen und Herausforderungen des Faches Gesellschaftslehre

Die zuvor vorgestellten Ergebnisse sind schließlich im folgenden Modell (Abb. 1) zusammengefasst und abstrahiert worden. Das Modell zeigt, dass das Fach GL an Gesamtschulen in NRW integrativ im Curriculum verankert ist, in der Praxis jedoch meist additiv umgesetzt wird. Dies führt zu Herausforderungen, da die Einzelfächer in Blöcken unterrichtet werden. Ein Hauptproblem ist die mangelnde Vorbereitung der Lehrkräfte auf den integrativen Ansatz in der Ausbildung. Der sich daraus als notwendig ergebene Handlungsbedarf betrifft mehrere Ebenen: die Lehrkräfteausbildung (bspw. Einführung eines GL-Moduls), die Fachverbände (bspw. mehr Offenheit dem Fach gegenüber), die Verlage (bspw. besseres integratives Material), die Landespolitik (bspw. Abbau struktureller Hindernisse) und die Forschung (bspw. stärkerer Fokus auf Fächerintegration). Nur durch Veränderungen auf diesen Ebenen können die Potentiale des Faches ausgeschöpft werden, die Chancen des Faches zum Tragen kommen und ein wirklich integrativer GL-Unterricht ermöglicht werden. Das Modell macht damit deutlich, dass bei einem Ausbleiben von Veränderungen auf den verschiedenen Ebenen das Fach auch zukünftig mit den gegenwärtigen Herausforderungen konfrontiert sein wird und die Potentiale des Faches nicht ausgeschöpft werden würden. Soll dies verhindert

werden, sind konkrete Handlungen in Form von Reaktionen unabdingbar. Eine Veranschaulichung des Modells stellt Abbildung eins dar.

Die Visualisierung im Modell zeigt, dass sowohl Lehrer*innen als auch Hochschullehrer*innen Chancen und Herausforderungen im Fach sehen. Während Lehrkräfte durch die additive Umsetzung im Schulalltag stärker die Herausforderungen betonen, erkennen Hochschullehrer*innen durch ihren theoretischen Fokus mehr Chancen. Diese Unterschiede sind jedoch nicht verallgemeinerbar und spiegeln nicht zwingend eine generelle Haltung der jeweiligen Gruppen wider.

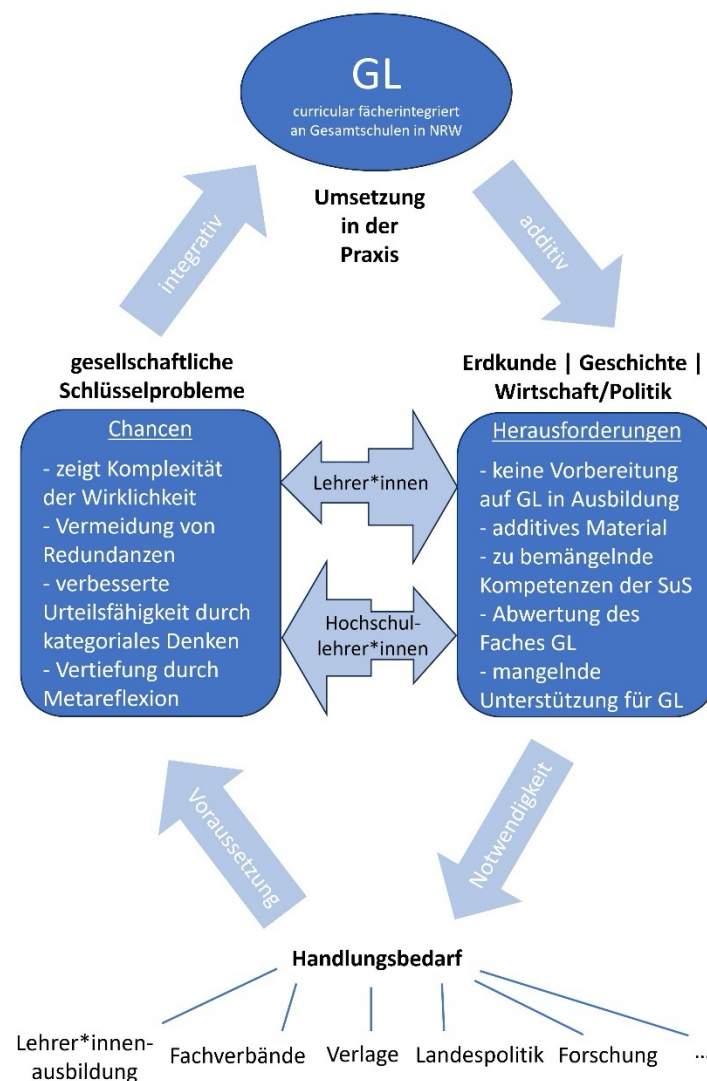


Abb. 1: Modell der Chancen und Herausforderungen des Faches Gesellschaftslehre; eigene Darstellung

4.2 Ergebniskritik

Neben einer Ergebniskritik im Bereich der Phänomenanalysen und dem themenbezogenen Vergleich wird an dieser Stelle insbesondere die Kritik am Modell angesprochen. Die Darstellung der Chancen und Herausforderungen ist lediglich eine Auswahl aus der

Vielzahl an genannten Aspekten in den Interviews. Das Modell zeigt somit eine Verkürzung der Ergebnisse. Auch ist die Auswahl nicht nach festen Kriterien vollzogen worden, sondern beruht auf der eigenen Einschätzung, welche Aspekte am wichtigsten erscheinen. Da dies wissenschaftlichen Kriterien widerspricht, kann an diesem Punkt große Kritik geübt werden. Möglicherweise hätte ein besserer systematisierter Vergleich der Chancen, Herausforderungen und des Handlungsbedarfs nach weiteren Kategorien die Auswahl der im Modell abgebildeten Aspekte stützen können.

Ein wesentlicher Kritikpunkt ist, dass das Modell so noch zu undifferenziert ist. Dies bedeutet, dass alle Chancen und Herausforderungen auf eine Ebene gestellt wurden. Im Falle der Herausforderungen könnte anhand des Modells der Eindruck entstehen, dass diese aus der additiven Umsetzung des Faches GL resultieren. Die Tatsache, dass die Herausforderungen sich aus diesem Umstand ergeben, trifft jedoch nicht auf alle Herausforderungen zu. Manche Herausforderungen können auch als Ursache für die additive Umsetzung angesehen werden. So hat die Tatsache, dass Lehrkräfte meist nur in einem oder höchstens in zwei Fächern des Verbundfaches ausgebildet sind, zur Folge, dass sie in den Fächern unterrichten, in denen sie sich sicher fühlen. Dies begünstigt die additive Umsetzung. Das Modell könnte jedoch den Eindruck erwecken, dass die Herausforderungen eine Folge der additiven Umsetzung sind. Eine Modifikation des Modells wäre notwendig, um die Chancen und Herausforderungen auf verschiedene Ebenen zu unterscheiden und manche als Ursachen und andere als Folgen der Umsetzung in der Praxis zu kategorisieren.

Auch kritisch ist anzumerken, dass keine Lehrkraft interviewt wurde, die das Fach fachfremd unterrichtet. Angesichts von 24% fachfremden GL-Unterrichts (vgl. Busch et al., 2022a, S. 10 f.) weisen die Ergebnisse und das Modell vermutlich erhebliche Lücken auf. Dies spricht dafür, dass bei ausreichenden zeitlichen Ressourcen weitere Interviews hätten durchgeführt werden sollen. Es ist davon auszugehen, dass das Modell auch zukünftig bei neuen Erkenntnissen weiterentwickelt und modifiziert wird. Es stellt dennoch einen wertvollen Anfang dar, auf dessen Basis nun weitergearbeitet werden kann.

4.3 Diskussion der Ergebnisse

In der Diskussion sollen die Ergebnisse hinsichtlich des Handlungsbedarfs fokussiert werden, da die Chancen und Herausforderungen zwischen Studie und Literatur in vielen Fällen ähnliche Ergebnisse aufweisen. Außerdem erscheint der Handlungsbedarf als besonders relevant, da er im Modell eine zentrale Rolle zwischen Chancen und Herausforderungen einnimmt. Die Notwendigkeit des Handlungsbedarfes, um die Chancen des Faches GL zu entfalten, ist durch die Ergebnisse deutlich geworden. Dies wurde in der Literatur bisher nicht ausreichend thematisiert. Busch und seine Kollegen haben zwar einen Handlungsbedarf formuliert, wenn sie auf die Notwendigkeit einer didaktischen Entwicklungsforschung zur Verbesserung der Lehrer*innenbildung und der Unterrichtspraxis hinweisen (vgl. Busch et al., 2020, S. 55), in dieser Studie wurden jedoch

die Handlungsbedarfe aufgrund der Interviewaussagen differenziert und die Zusammenhänge von Chancen, Herausforderungen und Handlungsbedarfen des Faches veranschaulicht. Eine solche Darstellung findet sich bisher nicht in der aktuellen Literatur. Was sich in der aktuellen Literatur jedoch durchaus finden lässt, sind Verweise auf die einzelnen Handlungsbedarfe, wie bspw. den Handlungsbedarf im Bereich der Forschung (vgl. Busch et al., 2020, S. 55). Und auch in den hier geführten Interviews finden sich Verweise in diesem Bereich, wenn bspw. Barsch anmerkt, dass die Forschung zur Fächerintegration weiter ausgebaut werden müsste (I6) und Weber angibt, dass in diesem Bereich mehr Wissenschaft notwendig ist (I5).

Verweise auf den Handlungsbedarf in der Lehrer*innenausbildung sind ebenfalls in der Literatur anzutreffen. In einem Interview von Witt mit Gautschi, Meyer und Grammes sind sich alle drei Professor*innen einig, dass eine Reform der Aus- und Fortbildung für das Fach Gesellschaftswissenschaften notwendig ist (vgl. Witt, 2022b, S. 18). Diese Erkenntnis wird durch die Ergebnisse dieser Studie bestätigt, da die interviewten Lehrkräfte entweder eigene fachdidaktische GL-Module an der Universität (I1) oder sogar eine eigene Ausbildung für das Fach fordern (I3). Mönter bringt es auf den Punkt, wenn er sagt: „Da müssten wir eine Lehrer*innenausbildung haben, Lehrer*innenausbildung GL“ (I4).

Er berichtet auch von strukturellen Hemmnissen, da die Gesamtmodule im Studium vom Land vorgegeben sind und nicht einfach innerhalb der Universität verändert werden können (I4). Dies betrifft bspw. die Integration der Fachperspektiven im Studium. Bestimmte Voraussetzungen müssten demnach zu Beginn auf landespolitischer Ebene geregelt werden, um weitere Schritte zu ermöglichen. Auch eine Positionierung der politischen Akteur*innen gegen das Fach GL aufgrund der Vielzahl an Herausforderungen wäre denkbar. Diese Positionierung müsste dann jedoch auch konsequent umgesetzt werden, was bedeuten würde, dass das Fach GL in den Schulen nicht mehr angeboten werden würde. Parallelen zum aktuellen Stand der Forschung lassen sich in diesem Bereich nicht ziehen.

Neben diesen Aspekten sind im Modell auch die Verlage als Akteur*innen für einen Handlungsbedarf genannt worden. In diesem Fall geht es vor allem um die Tatsache, dass sich die Lehrkräfte speziell für GL erstelltes Material wünschen, das die Perspektiven miteinander verknüpft und integriert (I3). Da auch in der Literatur das Problem des Unterrichtsmaterials angesprochen wird (vgl. Grieger, 2016, S. 58), kann davon ausgegangen werden, dass auch hier ein Handlungsbedarf gesehen wird. Eine Formulierung dessen konnte bisher jedoch nicht identifiziert werden.

Ein weiterer Handlungsbedarf liegt im Bereich der Fachverbände. Mönter plädiert dafür, dass es auch Menschen geben muss, die sich für GL einsetzen, um das Fach zu stärken (I4) und bisher fehlende Qualitätsstandards für GL zu entwickeln (I4). Bisher setzen sich die Fachverbände politisch nicht für GL ein (I4) und arbeiten nicht an einem solchen Fach mit. Diese Tatsache wird auch durch die aktuelle Literatur bestätigt. So fordert die Deutsche Gesellschaft für Geographie in einem Positionspapier von 2021 die

Geographie aus den Integrationsfächern herauszulösen (vgl. Busch et al., 2022b, S. 44). Auch Bongertmann und Droste haben in einem Artikel das Fach GL als ein „Trendfach“ beschrieben, das keine feste Basis hat und die Option des Einzelfaches Geschichte für die beste Wahl gehalten (vgl. Bongertmann & Droste, 2022, S. 14).

5. Fazit

Zusammenfassend lässt sich, nicht überraschend, feststellen, dass das Fach GL sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich bringt. Dennoch ist es wichtig, festzuhalten, dass die Studie ergeben hat, dass die Idee des Faches gut durchdacht ist und einen lobenswerten Ansatz verfolgt, der das Lernen in Zusammenhängen in den Mittelpunkt stellt. Besonders überzeugend ist der Aspekt, dass Einzelwissenschaften nicht die Komplexität der Welt erfassen können und für ein tiefes Verständnis gesellschaftlicher Phänomene eine Vernetzung verschiedener Perspektiven erforderlich ist. Dennoch zeigt sich, dass eine Umsetzung unter den gegenwärtigen Bedingungen in der Praxis schwierig ist. Die fehlende Berücksichtigung des Faches GL in allen Phasen der Lehrer*innenausbildung und das Fehlen speziell für das Fach entwickelter Materialien, die die Perspektiven miteinander verbinden, sind zentrale Herausforderungen. Es ist wichtig, dass sich die Fachverbände mit dem Thema auseinandersetzen und nicht aus politischen Gründen die Mitarbeit an der Weiterentwicklung des Faches GL blockieren. Denn täglich werden viele Schüler*innen in GL unterrichtet und Lehrer*innen stehen vor großen Herausforderungen. Die Aussage, dass die Praxis der Theorie vorausseilt, kann daher bestätigt werden. Lehrkräfte kommen oft vor Antritt des Referendariats nicht mit dem Fach GL in Kontakt, was zu Unsicherheiten bei der Unterrichtsvorbereitung und im Unterricht selbst führt. Die Lehrkräfte geben an, deshalb im Arbeitsalltag zu versuchen, kompetent mit ihrer Unwissenheit umzugehen. Außerdem scheint es hier eine Verbindung zu geben mit Blick auf die Kompetenzen der Schüler*innen, in dem Sinne, dass Schüler*innen in bestimmten Fächern möglicherweise kaum Kompetenzen erworben haben, was das Nacharbeiten dieser in der Oberstufe erforderlich macht. Diese Zusammenhänge beruhen dabei allerdings auf einzelnen Aussagen, so dass eine statistische Repräsentation, wie bei all den hier vorgestellten Ergebnissen, nicht gegeben ist. Ein additives Fachverständnis verstärkt die beschriebenen Herausforderungen weiter. Auch Expert*innen aus der Hochschule stellen in diesem Zusammenhang fest, dass unter additiven Voraussetzungen, ohne Integration und Reflexion, das Fach nicht seinen Zweck erfüllen kann.

Das deutsche Bildungssystem scheint deshalb auch strukturell nicht optimal auf das Fach GL vorbereitet zu sein, was einen dringenden Handlungsbedarf sowohl in der Lehrer*innenausbildung als auch auf landespolitischer, fachverbandlicher sowie auf verlags- und forschungstechnischer Ebene erfordert. Mit Blick auf die Lehrer*innenausbildung wird empfohlen, dass GL in allen Phasen der Ausbildung mehr Raum ein-

nimmt. Ein erster Schritt könnte die Einführung eines eigenen GL-Moduls an den Universitäten sein. Ob eine eigene GL-Didaktik notwendig ist, bleibt offen, erscheint jedoch als ein diskussionswürdiger Vorschlag zur Aufwertung des Fachs und zur Verbesserung der Qualitätsstandards. Auf den unterschiedlichen Ebenen, in denen Handlungsbedarf besteht, ist es entscheidend, in naher Zukunft Veränderungen herbeizuführen. Eine ablehnende Haltung gegenüber dem Fach GL aufgrund der zahlreich genannten Herausforderungen ist zwar verständlich, aber nicht konstruktiv und sollte nicht dazu führen, dass der Handlungsbedarf ignoriert wird. Denn das Fach GL wird täglich an vielen Gesamtschulen in NRW unterrichtet, wo alle Beteiligten mit den beschriebenen Herausforderungen konfrontiert sind. Zahlreichen Schüler*innen, insbesondere denjenigen, die die Gesamtschulen nach der zehnten Klasse verlassen, werden dabei einzig durch das Fach GL ihre gesamten geographischen, sozialwissenschaftlichen und historischen Kompetenzen vermittelt. Studien wie diese zeigen die Dringlichkeit und Notwendigkeit des Handlungsbedarfs auf. Das Fach selbst besitzt viel Potential, welches die gesellschaftswissenschaftliche Bildung an den Schulen insgesamt stärken könnte. Doch ohne Veränderungen verbleibt der Status quo und das bedeutet weiterhin eine additive statt einer integrativen Umsetzung in der Praxis, bei der die Herausforderungen die Chancen des Faches überwiegen.

Literatur

- Bahr, Matthias (2004). Fächerübergreifender Unterricht. *Praxis Geographie* H1642(1), S. 4-7.
- Bongertmann, Ulrich & Droste, Peter Johannes (2022). Trendfach Gesellschaftslehre?. *Geschichte für heute, Gesellschaftslehre – ein Trendfach?* 15(1), S. 5-16.
- Busch, Matthias & Mönter, Leif (2019). Integrationsfach „Gesellschaftslehre“ – Zwischen transdisziplinärer Welterschließung und Deprofessionalisierung?. In Matthias Lotz & Kerstin Pohl (Hg.), *Gesellschaft im Wandel*. Wochenschau Verlag, S. 133-140.
- Busch, Matthias; Dittgen, Michell & Mönter, Leif (2020). Das Integrationsfach Gesellschaftslehre in der Praxis. Professionalisierung, Fachkultur und Entwicklungspotentiale aus der Lehrendenperspektive. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 11(2), S. 54-71. <http://dx.doi.org/10.46499/1774.1727>
- Busch, Matthias; Dittgen, Michell & Mönter, Leif (2022a). Das Integrationsfach Gesellschaftslehre aus der Lehrendenperspektive. Professionalisierung, Fachkultur und didaktische Entwicklungspotenziale. *Trierer Quellen- und Studienhefte zur historisch-politischen Bildung*, Band 4.
- Busch, Matthias; Dittgen, Michell & Mönter, Leif (2022b). Integrationsfächer in der Lehrer*innenbildung. Das digital gestützte Lernmodul „Gesellschaftslehre“ (di:GL). *Zeitschrift für Didaktiken der Geographie* (01), S. 43-52. <https://doi.org/10.17185/du-publico/77240>

- Busch, Matthias; Dittgen, Michell & Mönter, Leif (2022c). „Es ist sehr viel Eigeninitiative gefordert“. *Das Fach Gesellschaftswissenschaften aus der Lehrendenperspektive. Wochenschau Politik und Wirtschaft unterrichten, Gesellschaftswissenschaften* 73(22s), S. 20-27.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Eigenverlag.
- Forwergk, Nikola (2022). Das Schulfach Gesellschaftswissenschaften - eine Bestandsaufnahme. *Geschichte für heute, Gesellschaftslehre – ein Trendfach?* 15(1), S. 17-30.
- Grieger, Marcel (2016). *Probleme aus Sicht von Lehrkräften im Fach Gesellschaftslehre – Eine quantitative Untersuchung* (Masterarbeit, Georg-August-Universität Göttingen). Uni-Goettingen.de. <https://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-13BB-3/Grieger%202020%20-%20Prob-leme%20aus%20Sicht%20von%20Lehrkr%C3%A4ften%20im%20Fach%20Gesellschaftslehre.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grieger, Marcel (2022). Selbstwirksamkeitserwartungen angehender und praktizierender Lehrkräfte zum Unterrichten von Gesellschaftslehre. Springer.
- Johann, Florian & Brühne, Thomas (2021). Die Schulgeographie im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Fächerintegration. Eine Analyse 50-jähriger Koexistenz. *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 49(2), S. 50-67. <https://doi.org/10.18452/23386>
- Kelle, Udo & Kluge, Susann (2010). *Vom Einzelfall zum Typus*. VS Verlag.
- Misoch, Sabina (2019). *Qualitative Interviews*. De Gruyter.
- Sander, Wolfgang (2014). Fächerübergreifende politische Bildung - Ansätze und Perspektiven. In Carl Deichmann & Christian K. Tischner (Hg.), *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung*. Wochenschau Verlag, S. 15-26.
- Schreier, Margrit (2013). Qualitative Analyseverfahren. In Walter Hussy, Margrit Schreier & Gerald Echterhoff (Hg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Springer, S. 245-275.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Witt, Dirk (2021). Das Fach Gesellschaftswissenschaften. Vernetzendes Denken lernen. *Ge-schichte lernen* 34(199), S. 2-9.
- Witt, Dirk (2022a). Was ist das eigentlich, dieses Fach Gesellschaftswissenschaften?. *Wochenschau Politik und Wirtschaft unterrichten, Gesellschaftswissenschaften* 73(22s), S. 4-8.
- Witt, Dirk (2022b). Fachdidaktische Sichtweisen auf das Fach Gesellschaftswissenschaften - Ein Interview mit Prof. Dr. Peter Gautschi, Prof. Dr. Christiane Meyer & Prof. Dr. Tilman Grammes. *Wochenschau Politik und Wirtschaft unterrichten, Gesellschaftswissenschaften* 73(22s), S. 14-18.

Über die Autorin

Natalie Krings (M.Ed.) hat die Fächer Sozialwissenschaften und Geographie für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität zu Köln studiert und in dieser Zeit als studentische und wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung gearbeitet sowie auch an Projekten in der Geographiedidaktik mitgewirkt. Seit Mai 2024 befindet sie sich im Vorbereitungsdienst an einem Gymnasium in NRW. Durch die eigene Schullaufbahn an einer Gesamtschule sowie durch den wissenschaftlichen Bezug zu zwei der drei Fachdisziplinen interessiert sie sich besonders für die gesellschaftswissenschaftliche Fächerintegration.

Korrespondenzadresse: nataliekrings@googlemail.com