

Die Schulgeographie im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Fächerintegration

Eine Analyse 50-jähriger Koexistenz

Teaching Geography in the Context of Combined Courses across the Social Sciences. An Analysis of 50 Years of Coexistence

La enseñanza de la geografía en el contexto de los cursos combinados de ciencias sociales. Un análisis de 50 años de coexistencia

Florian Johann✉, Thomas Brühne

Zusammenfassung Aktuell werden gesellschaftswissenschaftliche Fächerverbände neben traditionellen eigenständigen Unterrichtsfächern (z.B. Erdkunde) in 13 Bundesländern an verschiedenen Schulformen in der Sekundarstufe I unterrichtet. In den letzten Jahren hat der wissenschaftliche Diskurs über das Fachverständnis gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände begonnen. Dabei herrscht unter anderem Uneinheitlichkeit hinsichtlich Terminologie sowie Integrationsformen vor. Mit diesem Artikel werden wichtige Meilensteine einer koexistenten Entwicklung der Schulgeographie und gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände aufgezeigt und ein konzeptioneller Systematisierungsansatz von Integrationsformen vorgestellt. Durch eine qualitative Analyse sämtlicher bisher erschiebener Lehrpläne gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände in Deutschland wird deren curriculare Integrationsstruktur ermittelt sowie der Frage nach curriculärer Berücksichtigung der Geographie nachgegangen.

Schlüsselwörter Disziplingeschichte, Lehrplan, Geographieunterricht, Fächerverbände, Fächerintegration

Abstract Combined courses including different social science subjects are currently taught in 13 German federal states at different types of school, and, in recent years, the scientific discussion commenced about combined courses. However, there are terminological inconsistencies as well as incoherence in the integration of the different disciplinary parts. This article investigates how Geography developed as an independent school subject or as part of combined courses to deduce a conceptual approach with the finality to systematize forms of integration. In addition, a qualitative analysis of all previously published curricula in Germany of combined courses for social science subjects was undertaken in order to determine forms of subject integration and the importance of Geography in curricula of combined courses.

Keywords history of Geography, curriculum, subject groups, subject integration

Resumen En la actualidad, en 13 estados federales alemanes se imparten cursos combinados que incluyen diferentes asignaturas de ciencias sociales en distintos tipos de escuelas y, en los últimos años, se ha iniciado el debate científico sobre los cursos combinados. Sin embargo, existen incoherencias terminológicas, así como incoherencias en la integración de las diferentes partes disciplinarias. Este artículo investiga cómo se desarrolló la geografía como asignatura escolar independiente o como parte de cursos combinados para deducir un enfoque conceptual con la finalidad de sistematizar las formas de integración. Además, se llevó a cabo un análisis cualitativo de todos los planes de estudio publicados anteriormente en Alemania de cursos combinados de asignaturas de ciencias sociales para determinar las formas de integración de las asignaturas y la importancia de la geografía en los planes de estudio de los cursos combinados.

Palabras clave Historia de la Geografía, currículo, enseñanza de la geografía, grupos de asignaturas, grupos de integración

1. Einleitung und Zielsetzung

Aktuell werden neben Einzelfächern wie Erdkunde und Sozialkunde, die bildungspolitisch im Schulbereich dem gesellschaftswissenschaftlichen Bereich zugeordnet werden, in dreizehn deutschen Bundesländern gesellschaftswissenschaftliche Flächenfächer, Fächerverbünde bzw. Integrationsfächer an einzelnen Schulformen im Sekundarstufenbereich I unterrichtet, um den Schülerinnen und Schülern einen mehrperspektivischen Zugang zu gesellschaftlichen Fragestellungen zu ermöglichen (BRÜHNE 2014; GERM 2015; BUSCH ET AL. 2020). Die Begrifflichkeiten reichen von Gesellschaftslehre (z.B. in Hessen) über Gesellschaftswissenschaften (u.a. im Saarland) bis hin zu Weltkunde (z.B. in Schleswig-Holstein).

Angesichts dieser heterogenen Begriffsverwendung eignet sich der Oberbegriff gesellschaftswissenschaftliche Fächerverbünde gemäß BRÜHNE (2014) dazu, um die terminologische Vielfalt kategorial überhaupt erfassen zu können. Dabei werden mehrheitlich die den Einzelfächern entnommenen Perspektiven Raum, Zeit sowie Gesellschaft und Ökonomie vereint und um weitere Bildungsinhalte (z.B. aus dem Bereich der Ethik oder Rechtswissenschaften) ergänzt (BRÜHNE 2014; GAUTSCHI 2019).

Der Ansatz einer Zusammenlegung gesellschaftswissenschaftlicher Einzelfächer in der gymnasialen Oberstufe ist bereits auf das Jahr 1962 zurückzuführen. Im Zuge der Saarbrückener Rahmenvereinbarung wurden die bis dahin selbständigen Fächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde zur Gemeinschaftskunde zusammengefasst (MINISTERIUM FÜR KULTUS, UNTERRICHT UND VOLKSBILDUNG 1962). Da hierbei bereits nach einigen Jahren wieder eine fachliche Entflechtung herbeigeführt wurde, beschränken sich die Ausführungen dieses Artikels auf den Sekundarstufenbereich I.

Seit Einführung der Hessischen Rahmenrichtlinien 1972 sind gesellschaftswissenschaftliche Fächerverbünde Gegenstand einer bildungspolitischen und fachdidaktischen Kontroverse (SCHRAND 1978). In jüngster Zeit lassen sich zunehmende Integrationsbestrebungen konstatieren, um die Inhalte einer globali-

sierten Welt im 21. Jahrhundert durch integrative Zugänge im Unterricht adäquat abzubilden (GERM 2015; SANDER 2017). Bereits kurz vor der Jahrtausendwende stellte KÖCK (1999) die Anforderungen der Öffentlichkeit an die Schulgeographie als Integrations- und Zentrierungsfach, das gesellschaftswissenschaftliche Gegenstandsbereiche vereint, zur fachdidaktischen Diskussion. Angesichts immer komplexer werdender gesellschaftlichen Fragestellungen erscheint die Frage nach überfachlichen Denk- und Handlungsmustern wichtiger denn je.

Der Schwerpunkt dieses Aufsatzes bildet nicht die Grundsatzfrage über Möglichkeiten und Grenzen des fächerübergreifenden Lernens im Geographieunterricht, der sich KIRCHBERG (1998) und BAHR (2004) bereits widmeten. Es werden zunächst Meilensteine der Entwicklung der Geographie als eigenständiges Schulfach und von gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbänden unter besonderer Beachtung des Integrationsgedankens dargestellt. Neben der Frage nach der curricularen Beteiligung und der terminologischen Bezeichnung der Schulgeographie in den Fächerverbänden, soll in einer qualitativen Analyse aller bisher erschienenen Lehrpläne von gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbänden die curriculare Integrationsstruktur der beteiligten Einzelfächer analysiert und diskutiert werden. Damit soll eine perspektivische Beteiligung der Geographie, die gemäß ihrem Bildungsauftrag „[...] wichtige Beiträge zur Erklärung von naturbezogenen, wirtschaftlichen, sozialen, politischen und historischen Zusammenhängen [...] im System Erde leistet“ (DGFG 2002, S. 8), bei didaktischen gesellschaftswissenschaftlichen Fragestellungen aufgezeigt werden. Dies erfordert eine vergleichende Auseinandersetzung mit verschiedenen Systematisierungsansätzen fachöffnenden Unterrichts, um daraus theoriegeleitet Analyseeinheiten und Kategorien zu entwickeln. Zudem werden die Schulformen ermittelt, an denen die Fächerverbünde in den entsprechenden Bundesländern seit 1972 unterrichtet werden.

2. Entwicklung der Geographie als Schulfach und gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde im Zuge von Fächerintegration

2.1 Von den 1960er Jahren bis zur Jahrtausendwende

Etwa zeitlich parallel zur Zusammenlegung tradierter gesellschaftswissenschaftlicher Einzelfächer in der gymnasialen Oberstufe zur Gemeinschaftskunde entwickelte sich die Geographiedidaktik als eigenständige wissenschaftliche Fachdisziplin „[...] vor allem im Gefolge der Pädagogischen Hochschultage von 1959 (Tübingen) und 1962 (Trier)“ (Köck 1990, S. 36).

Im Jahr 1970 wurde bereits von jungen Fachvertreterinnen und Fachvertretern im Rahmen des Kieler Geographentages 1969 ein Paradigmenwechsel vom länderkundlichen zu einem allgemeingeographischen Unterricht eingeleitet (SCHULTZE 1970; HAVERSATH 2020). Gemeinsam mit der Curriculumreform einhergehenden neuen Lernzielorientierung führte diese Wende in der Geographiedidaktik zur Einführung neuer Inhalte und Fachmethoden (SCHULTZE 1970; HENDINGER 1970; MÖLLER 1973). Neben der Gründung des Hochschulverbandes für Geographiedidaktik (HGD) 1971 lässt sich in den 1970er Jahren eine verstärkte Verbreitung unterrichtspraktischer Zeitschriften (zum Beispiel Praxis Geographie) sowie die Einführung der geographiedidaktischen wissenschaftlichen Zeitschrift Geographie und ihre Didaktik (GuiD, seit 2014 Zeitschrift für Geographiedidak-

tik – ZGD) konstatieren (BAGOLY-SIMÓ & HEMMER 2018; HAVERSATH 2020).

In der Fachwissenschaft zeichnete sich unter anderem ein Aufbruch durch den Ansatz der Münchener Sozialgraphie ab, um durch das funktionale Prinzip mit seinen sieben Daseinsfunktionen auch eine Rolle bei „[...] gesellschaftspolitisch bedeutsamen Fragen“ (GANSER 1970, S. 187) spielen zu können (RUPPERT & SCHAFFER 1969).

Vor dem Hintergrund der in der Öffentlichkeit auftretenden Zweifel an der Wirksamkeit der praktizierten politischen Bildung, führte der damalige Kultusminister Ludwig von Friedeburg im Jahr 1972 die Rahmenrichtlinien für den Lernbereich Gesellschaftslehre ein. Die darin festgelegte Verbindung der Fächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde wurde in Hessen an allen Schulformen in der Sekundarstufe I umgesetzt (SCHRAND 1978). Die Rahmenrichtlinien sahen als oberstes Lernziel vor, die Lernenden „[...] zur Teilnahme an der produktiven Gestaltung gesellschaftlicher Realität zu befähigen“ (DER HESSISCHE KULTUSMINISTER 1972, S. 7). Die curriculare Struktur gliederte sich dabei in vier Lernfelder, die ihrerseits sieben bis neun Lernzielschwerpunkte umfassen (vgl. Fig.1).

Bei den historischen und geographischen Fachverbänden entwickelte sich ein Verteilungskampf um die fachspezifischen Themenanteile in den Rahmenrichtlinien (SCHRAND 1978; MICKEL 1982). Innerhalb der Geogra-

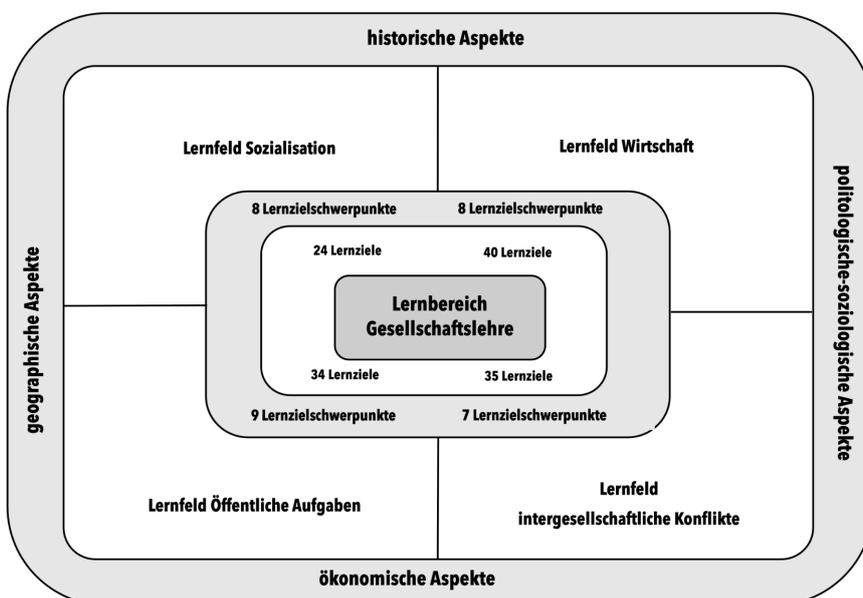


Fig. 1. Modellhafte Darstellung der curricularen Struktur der Hessischen Rahmenrichtlinien 1972 (Quelle: Autoren)

phiedidaktik entwickelten sich zwei konträre Positionen: Während ERNST und SCHRADER (1979, S. 21) sich positiv dazu äußerten, die Gesellschaftslehre entspräche von ihrem grundlegenden didaktisch-methodischen Verständnis „[...] dem Diskussionsstand der Neuorientierung der Schulgeographie“, kritisierte JONAS (1979) die außerordentliche geringe Berücksichtigung geographischer Aspekte zugunsten einer rein sozialkundlich curricularen Ausrichtung.

Der Versuch, gesellschaftswissenschaftliche Fächerverbünde schulisch bundesweit einzuführen, scheiterte zunächst in den meisten Bundesländern wegen inhaltlicher Schwächen, Fachegoismen und in Folge politischer Einseitigkeiten unter dem nachwirkenden Einfluss der Polarisierungsstrategie der CDU (SANDER 2014). SCHRAND (1978) führt die aufgetretenen Probleme primär auf die Organisation der Lehrkräftebildung und das Fehlen von integrativ ausgerichteten Curricula zurück. Ende der 1970er Jahre nahm in der Geographiedidaktik der Diskurs um die Rolle der Geographie als Vermittler politischer Bildung zu (SCHRAMKE 1978; RAUCHFUSS 1981).

Kritiker befürchteten durch die fachdidaktische Neuorientierung und der damit verbundenen Aufgabe der Physischen Geographie eine langfristige Auflösung des Fachs (RAUCHFUSS 1981). Zeitgleich nahm der bildungspolitische Diskurs um gesellschaftswissenschaftliche Fächerverbünde wegen der politisch-kulturellen Kontroverse in Folge der hessischen Integrationsbemühungen ab (SANDER 2017). In den 1990er Jahren drohte die Erdkunde als Schulfach langfristig zu verschwinden, was sich bildungspolitisch vor allem durch die Reduzierung der Stundendeputante äußerte (BIERWIRTH 1992). Zur Hervorhebung des Bildungsgehalts in der Öffentlichkeit, der über den rein topographischen Aspekt hinausging, postulierte Köck (1992) die bereits Ende der 1970er Jahre vorgeschlagene Raumverhaltenskompetenz zu einer erfolgreichen Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens von räumlichen Voraussetzungen als oberstes geographisches Bildungsziel.

KROSS (1992) kritisierte die Raumverhaltenskompetenz, prägte die geographiedidaktische Leitvorstellung von der Bewahrung der Erde und löste damit gleichzeitig die Leitvorstellung der Inwertsetzung gemäß BIRKENHAUER (1970) ab. SCHMIDT-WULFFEN (1994) plädierte in Anlehnung an die Schlüsselprobleme

nach KLAFFKI (1985) für eine Neuorientierung in der Geographiedidaktik, um u.a. die tradierten gesellschaftswissenschaftlichen Einzelfächer inhaltlich und methodisch zusammenzubringen, was jedoch nie wissenschaftlich aufgegriffen wurde.

Köck (1992) erachtete den Geographieunterricht als ein mögliches Schlüsselfach, um den unterrichtlichen und fachpolitischen Stellenwert der Schulgeographie u.a. durch inhaltliche Grund- bzw. Schlüsselkategorien zu stärken.

2.2 Aktuelle Entwicklungen

Im Zuge bevorstehender Herausforderungen des 21. Jahrhunderts (u.a. Informationsgesellschaft und Globalisierung) legte die Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG) „Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrarbeit im Schulfach Geographie“ (DGfG 2002, S. 1) vor.

Entsprechend seines Bildungsauftrags verbindet die Geographie als schulisches Zentrierungsfach natur- und sozialwissenschaftliche Ansätze und stellt ein zentrales Fach der Umwelterziehung unter besonderer Berücksichtigung der Bewahrung der Erde durch nachhaltige Entwicklung (DGfG 2002). Aus den darin enthaltenen Thesen, den geographischen Raum unter vier Perspektiven zu betrachten und den theoretischen Erläuterungen nach WARDENGA (2002), etablierten sich vier geographische Raumkonzepte in der Fachdidaktik, wobei nach einer Analyse von Köck (2014) jedoch nur zwei Konzepte wissenschaftlich gültig und nur eines konstitutiv für die Geographie ist.

Vor allem auf Grundlage der Klieme-Expertise und dem Dokument der Arbeitsgruppe 2000+ wurden im Jahr 2006 von der DGfG auf Initiative der Geographiedidaktik in Kooperation mit der Schulgeographie und Fachwissenschaft nationale Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss veröffentlicht (DGfG 2006). Damit wurden sechs Kompetenzbereiche (inklusive Teilkompetenzen und Standards) im Schulfach Geographie eingeführt und eine curriculare Neustrukturierung eingeleitet. Zudem wurden darin ebenfalls die Raumkonzepte der Geographie aufgegriffen und geographische Basiskonzepte zur Strukturierung der inhaltlichen Komplexität veröffentlicht. Dabei sind dem Systemkonzept als Hauptbasiskonzept die Systemkomponenten

(Struktur, Funktion und Prozess) als Basisteilkonzepte und die verschiedenen Maßstabsebenen des Fachs zugeordnet. Gemäß seinem Bildungsauftrag verbindet die Schulgeographie als Brückenfach natur- und gesellschaftswissenschaftliches Wissen und beabsichtigt als wichtige Leitziele die Förderung eines mehrperspektivischen, systemischen und problemlösenden Denkens (DGFG 2006).

Demgegenüber herrschen seit etwa zehn Jahren im deutschsprachigen Raum verstärkt Bemühungen vor, eine Didaktik der Gesellschaftswissenschaften zu etablieren (HELLMUTH 2017). Es wurden Professuren an Hochschulen errichtet und mit der Einführung der Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (ZDG) im Jahr 2010 ein wissenschaftliches Forum für den interdisziplinären Austausch der beteiligten Einzelfächer geschaffen (HELLMUTH 2017; SANDER 2017). Nach BRÜHNE (2014) fungieren auf schulpraktischer Ebenen vor allem Lehrplankommissionen als die eigentlichen Katalysatoren der Themenkonstitutionen von gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbänden.

Gemäß SANDER (2017, S. 10) beruhen „[...] die aktuellen Ansätze der Fächerintegration (noch) nicht auf einem elaborierten, theoretisch fundierten und in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken interdisziplinär gestützten Integrationskonzept“. 2016 gründete sich das Netzwerk Gesellschaftswissenschaften, welches „[...] die Entwicklung und Verbreitung gemeinsamer Kompetenzmodelle und die Etablierung einheitlicher qualitativer Standards“ (WITT ET AL. 2019, S. 158) anstrebt. Zudem erfolgten fachdidaktische Diskurse bereits auf gesellschaftswissenschaftlichen Tagungen an den Universitäten in Koblenz (2019) und Potsdam (2020).

An einigen deutschen Hochschulen (unter anderem Göttingen, Hannover und Trier) werden aktuell Pilotprojekte zur möglichen Verankerung eines eigenen Fachs Gesellschaftswis-

senschaften in der ersten und zweiten lehramtsbezogenen Ausbildungsphase durchgeführt. 50 Jahre nach dem Kieler Geographentag bilanziert HAVERSATH (2020, S. 78), dass „[T]heoretische, methodische und konzeptionelle Aspekte [...] seit dieser Zeit in Forschung und Lehre an Bedeutung zugenommen [und] die Anschlussfähigkeit der Geographie erhöht sowie den Weg in die Inter- und Transdisziplinarität Schritt für Schritt geebnet“ haben. Neben komplexen Themen seien das vernetzende und selbstbestimmte Lernen die großen gegenwärtigen Herausforderungen, die kein Fach alleine bewältigen kann (HAVERSATH 2020). Dabei könnten „[...] Mensch, Raum und Zeit [...] als Bezugs- und Integrationspunkte gelten“ (HAVERSATH 2020, S. 80).

Durch Verbindung fachlicher und überfachlicher Themen wird die System- und Problemlösekompetenz der Geographie bei den großen Hausforderungen der Gegenwart und Zukunft (zum Beispiel Klimawandel und Mobilität) auf Schul- und Hochschulebene sichtbar und trägt zu einem vertieften Weltverstehen bei (RHODE-JÜCHTERN 2013; HAVERSATH 2020).

Als Reaktion auf die Kürzung der Stundentafel des Schulfachs Geographie in manchen Bundesländern, u.a. in Folge der Förderung der politischen Bildung, startete auf dem Deutschen Kongress für Geographie 2019 in Kiel die Initiative *Roadmap 2030*. Dabei setzen sich Akteure der Fachwissenschaft, Hochschuldidaktik, Lehrkräfte sowie Studentinnen und Studenten als Ziel, die Geographie in der Schulpraxis auf verschiedenen Handlungsfeldern zu stärken, vor allem in Folge geographischer Megathemen wie Migration und Klimawandel (vgl. HOCHSCHULVERBAND FÜR GEOGRAPHIEDIDAKTIK 2020). Fig. 2 zeigt überblicksartig die wichtigsten Meilensteine einer koexistenten Entwicklung der Schulgeographie und gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände auf.

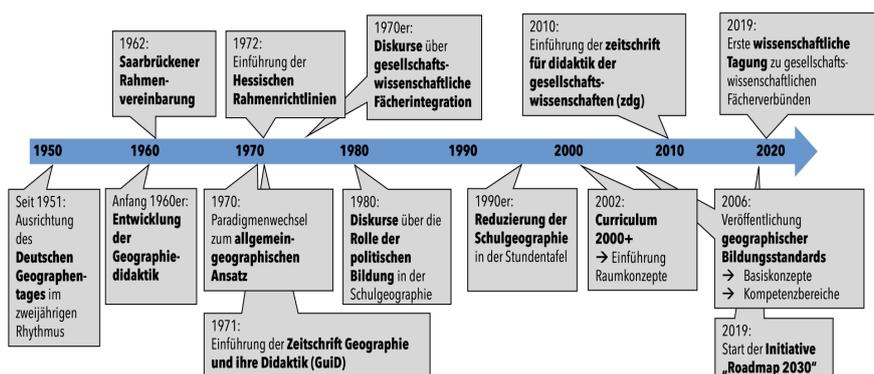


Fig. 2. Meilensteine einer koexistenten Entwicklung der Schulgeographie und von gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbänden (Quelle: Autoren)

3. Systematisierungsansätze fachöffnenden Unterrichts: Eine konzeptionelle Herleitung

Neben den unterschiedlichen Bezeichnungen gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde existieren terminologische Unterschiede hinsichtlich der Organisation und Vernetzung der beteiligten Einzelfächer. Aktuelle Begrifflichkeiten in didaktischen gesellschaftswissenschaftlichen Fachaufsätzen reichen von fächerübergreifenden, fächerkoordinierenden, fächerüberschreitenden und fächerintegrierenden über fächerverbindenden, bis hin zu transdisziplinären oder interdisziplinären Unterricht (u.a. VALSANGIACOMO ET AL. 2014; CONRAD 2015; SANDER 2017; GAUTSCHI 2019). Diese Begriffe werden teilweise „[...] für Unterschiedliches benutzt und unterschiedliche Begriffe bezeichnen dasselbe“ (VALSANGIACOMO ET AL. 2014, S. 23).

Auch in der allgemeinen didaktischen Literatur wird auf die Begriffsheterogenität verwiesen: PETERSSEN (2000, S. 9) konstatiert, dass nicht nur in der Unterrichtspraxis „[...] begrifflich unsauber gearbeitet“ wird, sondern sich die didaktische Theorie ebenfalls verschiedener Begriffe bediene und teilweise mit denselben Begriffen verschiedene Sachverhalte bezeichnet werden. Ein gemeinsames Merkmal von einem ungefächerten Unterricht ist die vernetzende Bearbeitung eines thematischen Gegenstands aus mindestens zwei Fachperspektiven bzw. Schulfächern (vgl. STÜBING 2009; MOEGLING 2010). Zur kategorialen Bündelung der verschiedenen Begrifflichkeiten eignet sich in Anlehnung an KIRCHBERG (1998) der Oberbegriff des fachöffnenden Unterrichts zur Abgrenzung des Fachunterrichts. Allgemeine didaktische Ansätze zur Klassifikation fächerübergreifenden Unterrichts, wie beispielsweise die Organisationsformen nach HUBER (1997) oder die Unterscheidung der didaktischen Funktion nach HILLER-KETTERER und HILLER (1997), werden bei der folgenden vergleichenden Betrachtung nicht herangezogen.

Seit den 1980er Jahren existieren in der didaktischen Fachliteratur der gesellschaftswissenschaftlichen Einzelfächer verschiedene Ansätze zur Systematisierung fachöffnenden Unterrichts. RICHTER (1982) unterscheidet drei Konzepte, die sich auf die curriculare Organisationsstruktur der Fächerzusammenarbeit

beziehen. Beim Integrationskonzept werden die tradierten Einzelfächer durch ein entsprechendes Schulfach Gesellschaftslehre oder Gemeinschaftskunde curricular ersetzt, wohingegen sie gemäß dem Kooperationskonzept in enger Wechselbeziehung unter dem gemeinsamen Dach Gemeinschaftskunde aufgeführt sind. Beim Koordinationskonzept sind die Einzelfächer schließlich in einem eigenen Aufgabenfeld mit spezifischen Zielsetzungen zusammengefasst (RICHTER 1982). Im Unterschied zum diesem konzeptionellen Ansatz beziehen sich die Ansätze gemäß KIRCHBERG (1998), LANGE (2009) und GAUTSCHI (2019) stärker auf die fachdidaktische unterrichtspraktische Umsetzung fachöffnenden Unterrichts.

KIRCHBERG (1998, S. 3) unterscheidet „[...] nach dem Grad der Fachanbindung“ aus Sicht des Geographieunterrichts vier Formen der Fächerzusammenarbeit. Während dem fach- oder fächerübergreifenden Unterricht „[...] die Verflechtung als Unterrichtsprinzip“ (KIRCHBERG 1998, S. 4) und eine „[...] lockere Fächerkooperation“ (KIRCHBERG 1998, S. 4) zugrunde liegt, erachtet der Autor beim fächerverbindenden Unterricht „[...] die Überlappung als Unterrichtsprinzip“ (KIRCHBERG 1998, S. 4) mit einer inhaltlich-organisatorischen Fächerkoordination. Die Form, die auf eine „[...] Integration als Unterrichtsprinzip“ (KIRCHBERG 1998, S. 4) mit der „[...] Aufhebung des traditionellen Fachunterrichts“ (KIRCHBERG 1998, S. 4) und fachunabhängigen Lernfeldern abzielt, bezeichnet er als überfachlichen Unterricht.

Das Grundmodell der Fächerzusammenarbeit nach LANGE (2009) differenziert aus Sicht der historisch-politischen Bildung eine integrative, kooperative und korrelative Fächerzusammenarbeit. Die integrative Fächerzusammenarbeit vernetzt die historischen und politischen Perspektiven miteinander, wobei die Einzelperspektive jedoch eine „hegemoniale Tendenz“ (LANGE 2009, S. 13) aufweist und auf den ersten Blick erkennbar bleiben. Während die kooperative Zusammenarbeit eine bloße Aneinanderreihung der historischen und politischen Elemente vorsieht, zielt die korrelative Zusammenarbeit auf eine Interdependenz ab. GAUTSCHI (2019, S. 13) führt aus Sicht der Ge-

sellschaftswissenschaften einen konzeptionellen Ansatz in Form von Integrationsmodellen an, um das „[...] Verhältnis der miteinander verbundenen Fächer“ zu analysieren. Hinsichtlich der Integration unterscheidet er den fächerübergreifenden Unterricht, bei dem „[...] aus einem Leitfach heraus Bezüge zu den anderen Fächern gesucht und gefunden werden“ (GAUTSCHI 2019, S. 13) vom fächerverbindenden Unterricht, „[...] wenn ein mehrperspektivisches und interdisziplinäres Lernangebot besteht, welches [...] in einem gemeinsamen Zeitgefäß unterrichtet wird“ (GAUTSCHI 2019, S. 14).

Dabei lassen die Inhalte eines Kapitels jedoch offensichtlich eine bestimmte Fachperspektive erkennen. Beim fachspezifischen Unterricht sind die „[...] konstitutiven Merkmale eines Schulfachs umgesetzt“ (GAUTSCHI 2019, S. 14), die „[...] einzelnen traditionellen Schulfach-Perspektiven nicht mehr identifizierbar“ (GAUTSCHI 2019, S. 14) und es wird auf einen gemeinsamen „[...] Kanon an Wissen und Können“ zurückgegriffen (GAUTSCHI 2019, S. 14).

Nach GAUTSCHI (2019) lassen sich die Inhalte im deutschsprachigen Raum fast immer leicht den gesellschaftswissenschaftlichen Einzelschulfächern zuordnen. POPP (1997) spricht in diesem Kontext von einem additiven Verfahren, das Inhalte aus verschiedenen Fächern zu einem gemeinsamen Thema aneinander reiht, während beim integrativen Verfahren ein gemeinsamer thematischer Unterrichtsgegenstand mehrperspektivisch ohne offensichtliche Identifizierung der beteiligten Fächer erschlossen wird. BRÜHNE (2014) unterscheidet hinsichtlich der Organisationsform gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände zwi-

schen einer additiv- und einer integrativ-curricularen Struktur. Bezüglich der „[...] Strukturelemente des Curriculums“ (KRON ET AL. 2014, S. 199), wie beispielsweise Inhalte und Ziele, würden diese bei einer additiven Struktur nach Fächern oder Perspektiven nebeneinander angeordnet während bei einer integrativen Struktur eine Durchmischung vorliegen würde.

Zwischenfazit

Das Verständnis von einem überfachlichen Unterricht nach KIRCHBERG (1998) entspricht hinsichtlich der Fächerintegration annähernd dem Ansatz eines fachspezifischen Unterrichts nach GAUTSCHI (2019). Beide Formen heben die traditionellen Fächer oder Perspektiven im Sinne einer integrativen Struktur auf. Da beim fachspezifischen Unterricht nach GAUTSCHI (2019) die konstitutiven Merkmale eines Schulfachs (z.B. eine eigene Fachdidaktik) erfüllt sein müssen, können gesellschaftswissenschaftliche Fächerverbände zum aktuellen Forschungsstand nicht als fachspezifisch erachtet werden. Zur kategorialen Erfassung von überfachlichen und fachspezifischen Unterricht wird fortan der Terminus fächerintegrierter Unterricht verwendet. Beim fächerverbindenden Unterricht hingegen bleiben die Perspektiven der traditionellen Einzelfächer aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Bereich erkennbar (KIRCHBERG 1998; GAUTSCHI 2019). Zur Unterscheidung der curricularen Integrationsstruktur einzelner Lehrplanelemente werden fortan in Anlehnung an POPP (1997) und BRÜHNE (2014) die curricular-additiv und die curricular-integrative angeordnete Struktur verwendet.

4. Methodik

Die methodische Vorgehensweise zur Ermittlung der curricularen Berücksichtigung der Schulgeographie in gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbänden sowie deren curricularen Integrationsstruktur lehnte sich an die „qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse“ (MAYRING & FENZL 2019, S. 634) an und wurde konkret in Form der deduktiven Kategorienanwendung (strukturierende Inhaltsanalyse) umgesetzt (MAYRING & FENZL 2019). Als Datengrundlage fungierten Lehr- und Bildungspläne, Kerncurricula, Fachanforderungen

sowie Rahmenrichtlinien und Rahmenlehrpläne in Dokumentenform, die von den jeweiligen Bildungs- bzw. Kultusministerien verschiedener Bundesländer erlassen wurden. Die Dokumentendaten können nach WOLFF (2015) als standardisierte Artefakte bestimmter Formate bezeichnet werden, die nach FLICK (2019, S. 324) „[...] immer von jemanden (oder einer Institution) für einen bestimmten (praktischen) Zweck und für eine bestimmte Art des Gebrauchs [...] erstellt“ wurden. Die verschiedenen Lehrplanbezeichnungen und -typen, die fort-

an zur kategorialen Erfassung als Lehrpläne bezeichnet werden, erfüllen die Kriterien der Authentizität, Glaubwürdigkeit, Repräsentativität und Bedeutung zur Beurteilung hinsichtlich der wissenschaftlichen Eignung (SCOTT 1990). Der Datenkorpus entspricht einer Vollerhebung, da mit Ausnahme sonderpädagogischer Bildungseinrichtungen sämtliche curriculare Bezugsdokumente seit der Einführung der Hessischen Rahmenrichtlinien im Jahr 1972 für die allgemeinbildenden Schulen in der Sekundarstufe I in Deutschland herangezogen wurden (FLICK 2019).

Bei der Dokumentenauswahl galt in Anlehnung an BRÜHNE (2014) das Kriterium, dass jenen ein gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbund zugrunde liegt, der sich mindestens aus zwei Variablen (z.B. Perspektiven oder Fächer) traditioneller gesellschaftswissenschaftlicher Schulfächer zusammensetzt. Der Datenkorpus umfasste 33 Lehrpläne gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände aus vierzehn deutschen Bundesländern (vgl. Fig. 4).

Zur Festlegung der analytisch zu erfassenden Textpassagen wurden zunächst Analyseeinheiten festgelegt (MAYRING & FENZL 2019): die curricular angestrebte Art der praktischen Umsetzung des fachöffnenden Unterrichts, sowie die Anordnung der curricularen Integrationsstruktur der Ziele und Inhalte als curriculare Strukturelemente.

Aufgrund des bildungspolitischen Paradigmenwechsels zur Jahrtausendwende von der Lernziel- zur Kompetenzorientierung (MAGER 1965; MÖLLER 1973; WEINERT 2002) erforderte die Analyseeinheit hinsichtlich der curricularen Integrationsstruktur der Ziele eine Differenzierung in Lernziele und Kompetenzen. Andere curriculare Strukturelemente, wie Methoden, Medien oder Lernkontrollen, wurden aufgrund ihrer ubiquitären Verbreitung in den einzelnen Fachdidaktiken bewusst ausgeklammert. Im nächsten Schritt wurde ein Kategoriensystem mit möglichen kategorialen

Ausprägungen der Analyseeinheiten basierend auf den Ausführungen in Kapitel 2 theoriegeleitet entwickelt. Die beiden Kategorien zur Art der Umsetzung des fachöffnenden Unterrichts wurden einfach nominal skaliert während die Kategorien zur curricularen Struktur der Ziele und Inhalte dreistufig ordinal – (1) curricular-additiv, (2) teilweise curricular-additiv/integrativ und (3) curricular-integrativ – angeordnet wurden (vgl. MAYRING & FENZL 2019). Danach erfolgte die Einbettung in einen Kodierleitfaden in Anlehnung an ULICH ET AL. (1985), der als unmittelbares Analyseinstrumentarium fungierte (vgl. Fig. 3). Dieser bestimmt definitorisch die eindeutige Einordnung einer Textstelle in eine Kategorie. Der Kodierleitfaden führt dazu Ankerbeispiele an, welche für die kategorialen Zuordnungen typische Textstellen wörtlich oder sinngemäß exemplarisch aufzeigen (ULICH ET AL. 1985).

Für die Terminologie der Schulgeographie in den Lehrplänen eignet sich der Begriff der Variable besser während die Bezeichnung (beispielsweise Fach Erdkunde) der Ausprägung dieser Variable entspricht (ATTESLANDER 2008). Eine Definition der terminologischen Bezeichnung ist an dieser Stelle redundant. Nach der Durchführung der deduktiven Kategorienanwendung wurden die Ausprägungen der Kategorien und Variablen deskriptiv in Form einer Tabelle dargestellt und ausgewertet. Zur Ermittlung von Integrationsstufen der curricularen Struktur wurde für jeden Lehrplan der Mittelwert gebildet, der sich aus den beiden Ordinaldaten der entsprechenden Kategorieausprägungen bei der curricularen Integrationsstruktur der Ziele und Inhalte ergab. Der gesamte Analyseprozess wurde mithilfe des digitalen Datenanalyseprogramms MAXQDA (2020, Version: 20.2.1) durchgeführt. Das Programm unterstützte die Dokumentenverwaltung, die Erfassung der Textstellen sowie die Organisation des Kategoriensystems.

Analyseeinheiten	Kategorien	Kurzdefinition	Ankerbeispiele
angestrebte Umsetzung des fachöffnenden Unterrichts	fächerverbindend	vernetzende Verknüpfung, allerdings bleiben die tradierten Inhalte und Kompetenzen erkennbar	Der Rahmenlehrplan des Fachs Weltkunde in Mecklenburg-Vorpommern führt an: „Da die Probleme in vielfältiger Wechselbeziehung miteinander stehen, ergibt sich die Notwendigkeit zu fächerverbindendem Lernen“ (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN 2004, S. 10).
	fächerintegrierend	gemeinsamer Kanon an curricularen Strukturelementen	Gemäß dem Lehrplan für Gesellschaftswissenschaften im Saarland erleben die Lernenden „[...] die Welt in ihrer Ganzheitlichkeit und nicht in einer fachspezifischen Segmentierung“ und „[...] durch die Integration der Fächer werden Synergieeffekte genutzt und eine qualitative Vertiefung gesellschaftswissenschaftlicher Fachkompetenz wird erreicht“ (MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR SAARLAND 2014, S. 6).

Fig. 3. Kodierleitfaden (Quelle: Autoren nach ULICH ET AL. 1985)

Analyseeinheiten	Kategorien	Kurzdefinition	Ankerbeispiele
curriculare Integrationsstruktur der Kompetenzen	curricular-additiv angeordnete Struktur	curriculare Aneinanderreihung der tradierten Kompetenzen	In den Bildungsplänen für Welt-Umweltkunde in Bremen gliedern sich die Kompetenzen „[...] nach den Bereichen des Faches und beschreiben den Kern der fachlichen und methodischen Anforderungen“ (DER SENATOR FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 2006a, S. 14; 2006b, S. 8).
	teilweise curricular-additiv/integrativ angeordnete Struktur	teilweise durchmisches Angebot und teilweise curriculare Aneinanderreihung der tradierten Kompetenzen	Im Bildungsplan Gesellschaftswissenschaften in Hamburg sieht der Unterricht „[...] eine Vermittlung zu gesellschaftlich und räumlich verantwortlichen, historisch reflektiertem und demokratischen Handeln“ (FREIE UND HANSESTADT HAMBURG BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG 2014, S. 15) in Form integrativer Kompetenzbereiche vor. Allerdings kommen ergänzend die fachspezifischen Kompetenzbereiche der Einzelfächer zur räumlichen und zeitlichen Orientierung sowie Demokratiefähigkeit hinzu (FREIE UND HANSESTADT HAMBURG BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG 2014, S. 15).
	curricular-integrativ angeordnete Struktur	curricular durchmischte Kompetenzen	Die Fachanforderungen Weltkunde für Schleswig-Holstein verbinden die Kompetenzbereiche der Einzelfächer zu folgenden Bereichen: Erschließungs-, Sachurteils-, Bewertungs-, Handlungs- und Kommunikationskompetenz. Die einzelnen Kompetenzen sind dabei nach Jahrgangsstufe ungefächert aufgeführt (vgl. MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, WEITERBILDUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN 2015).
curriculare Integrationsstruktur der Lernziele	curricular-additiv angeordnete Struktur	curriculare Aneinanderreihung der tradierten Lernziele	<i>keine Ausprägungen</i>
	teilweise curricular-additiv/integrativ angeordnete Struktur	teilweise durchmisches Angebot und teilweise curriculare Aneinanderreihung der tradierten Lernziele	Bspw. sieht die Rahmenrichtlinie Welt-Umweltkunde für die Orientierungsstufe in Niedersachsen und die Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre neben integrativen Lernzielen auch nach Fächern getrennte Lernziele vor (vgl. NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTERIUM 1979; vgl. DER HESSISCHE KULTUSMINISTER 1982).
	curricular-integrativ angeordnete Struktur	curricular durchmischte Lernziele	Beim Lehrplan Gesellschaftswissen im Saarland sind die einzelnen Lernziele nicht getrennt nach Fächern aufgeführt (vgl. MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND SPORT SAARLAND 1993).
curriculare Integrationsstruktur der Inhalte	curricular-additiv angeordnete Struktur	formale Aneinanderreihung der Inhalte	In den Rahmenrichtlinien von Hessen aus dem 1980er Jahren werden im „[...] Lernbereich Gesellschaftslehre [...] die Unterrichtsfächer Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde zusammengefaßt“ (DER HESSISCHE KULTUSMINISTER 1982, S. 5). Jedoch sind die Inhalte nach Einzelfächern getrennt aufgeführt und es „[...] bleibt Aufgabe der Fachkonferenzen der Schulen, festzulegen, in welchem Maße eine Verschränkung der Inhalte der einzelnen Fächer [...] möglich ist“ (DER HESSISCHE KULTUSMINISTER 1982, S. 6).
	teilweise curricular-additiv/integrativ angeordnete Struktur	teilweise durchmisches Angebot und teilweise curriculare Aneinanderreihung der tradierten Inhalte	Der Bildungsplan Erdkunde/Wirtschaftskunde/Gemeinschaftskunde in Baden-Württemberg ist von einer Dualität geprägt: „Hierzu werden die folgenden integrativen Themenstellungen benannt, die unter der Beteiligung aller Fachbereiche fächerübergreifend bearbeitet werden [...] und [weitere Themen und Inhalte des Fächerverbundes können sich sowohl nur auf eines der Fächer beziehen als auch Anteile an zwei oder allen der drei beteiligten Fächer haben“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2004, S. 118).
	curricular-integrativ angeordnete Struktur	formal durchmischte Inhalte	Der rheinland-pfälzische Rahmenlehrplan Gesellschaftslehre „[...] führt politische, räumliche, zeitliche, soziale und ökonomische Perspektiven gleichberechtigt zusammen, da bei der Auseinandersetzung mit komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen vernetztes Denken und Handeln notwendig sind, um die Interdependenzen dieser Perspektiven angemessen zu erfassen“ (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, WEITERBILDUNG UND KULTUR RHEINLAND-PFALZ 2015, S. 3).

Fig. 3. Kodierleitfaden (Quelle: Autoren nach Ulich et al. 1985)

5. Darstellung und Auswertung der Ergebnisse

Fig. 7 zeigt eine übersichtsartige Bestandsaufnahme aller ehemals und aktuell (Stand Februar 2021) gültigen Lehrpläne ($n = 33$) gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde, die auf Grundlage der Inventarisierung von BRÜHNE (2014) aktualisiert und um die älteren

Lehrpläne sowie der Integrationsform des fachöffnenden Unterrichts, der curricularen Integrationsstruktur der Ziele und Inhalte sowie den ermittelten Integrationsstufen erweitert wurde. Insgesamt lassen sich vierzehn terminologisch unterschiedliche Schulformen konstatieren.

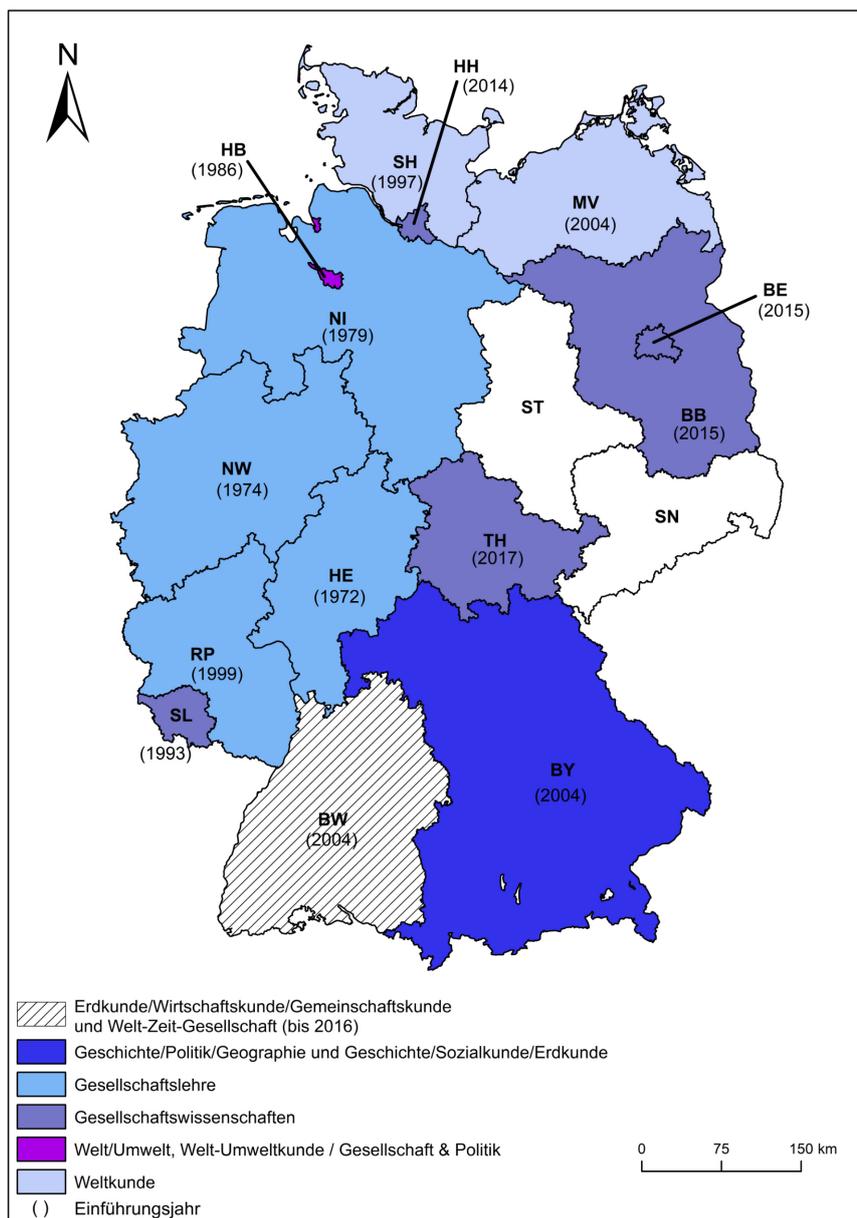


Fig. 4. Bezeichnungen und Einführungsjahre gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände im bundesweiten Vergleich (Inhalt und Entwurf: Autoren; Kartographie: Bianca Voigt)

Anhand der Karte (vgl. Fig. 4) werden die Bezeichnungen und das entsprechende Einführungsjahr gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände in den einzelnen Bundesländern ersichtlich. Insgesamt herrschen zehn unterschiedliche Termini vor, die auf neun unterschiedlichen Lehrplanbezeichnungen basieren (vgl. Fig. 4 und Fig. 7).

Teilweise existieren innerhalb eines Bundeslandes heterogene Bezeichnungen (z.B. Bremen). Seit 2014 lässt sich mit der Einführung von gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbänden in vier Bundesländern (u.a. Berlin und Thüringen) ein steigender Implementierungstrend konstatieren. Die Schulgeographie wird in allen Lehrplänen curricular im Fächerverbund berücksichtigt und dabei mehrheitlich als Fach Erdkunde (18) oder Geographie (6) bezeichnet. In fünf Lehrplänen wird sie als geo-

graphische (3) oder räumliche Perspektive (2) und in vier Dokumenten als geographische oder räumliche Dimension (3) angegeben.

23 Lehrpläne streben einen fächerverbindenden Unterricht an während zehn Lehrpläne eine fächerintegrierende Integrationsform bei der Umsetzung des fachöffnenden Unterrichts anvisieren. Auffallend ist, dass vier der Lehrpläne, die vom *Fachverständnis* eine fächerintegrierende Integrationsform anstreben, eine teilweise additive/integrative curriculare Integrationsstruktur der Ziele oder Inhalte aufweisen (z.B. der Kernlehrplan Gesellschaftslehre in Nordrhein-Westfalen 2011). Das „integrierte Fach Gesellschaft und Politik“ (DIE SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 2010, S. 5) in Bremen weist trotz seinem integrativen Fachverständnis sowohl eine additive curriculare Integrationsstruktur der Kompe-

tenzen als auch Inhalte auf. 16 Lehrpläne sind hinsichtlich der Inhalte und Ziele curricular-integrativ ausgerichtet, wengleich einige davon eine fächerverbindende Integrationsform im Unterricht intendieren. Neben unterschiedlichen Bezeichnungen der Fächerverbände liegen teilweise innerhalb eines Bundeslandes, abhängig vom Erscheinungsjahr der curricularen Dokumente, zum Teil unterschiedliche Integrationsformen (z.B. Hessen) sowie curriculare Ausrichtungen der Ziele und Inhalte (z.B. Baden-Württemberg) und damit auch unterschiedliche Integrationsstufen vor.

Um die curricularen Strukturen hinsichtlich der Integration besser räumlich miteinander vergleichen zu können, wurde für jedes Bundesland ein Mittelwert aus den Integrationsstufen aller dort herausgegebenen Lehrpläne gebildet und die

Mittelwerte kartographisch abgebildet (vgl. Fig. 5). Beispielsweise resultierte für Niedersachsen ein Mittelwert von 2,83, der sich aus den Integrationsstufen der dort erschienenen sechs Lehrplänen bildete. Die Legende wurde im Gegensatz zu den dreistufigen Kategorien vierstufig skaliert, um die Bundesländer neben einer eindeutig curricular-additiven bzw. integrativen Struktur auch einer tendenziellen Ausrichtung (eher additiv oder eher integrativ) zuzuordnen. Sieben Bundesländer (z.B. Bayern) weisen im Mittel eine eher integrative curriculare Struktur auf und vier Bundesländer (z.B. Schleswig-Holstein) sind curricular-integrativ ausgerichtet. Das Bundesland Hessen, der räumliche Ursprung gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände, zeichnet sich mit einer Integrationsstufe von 1,8 durch eine eher curricular-additive Struktur aus.

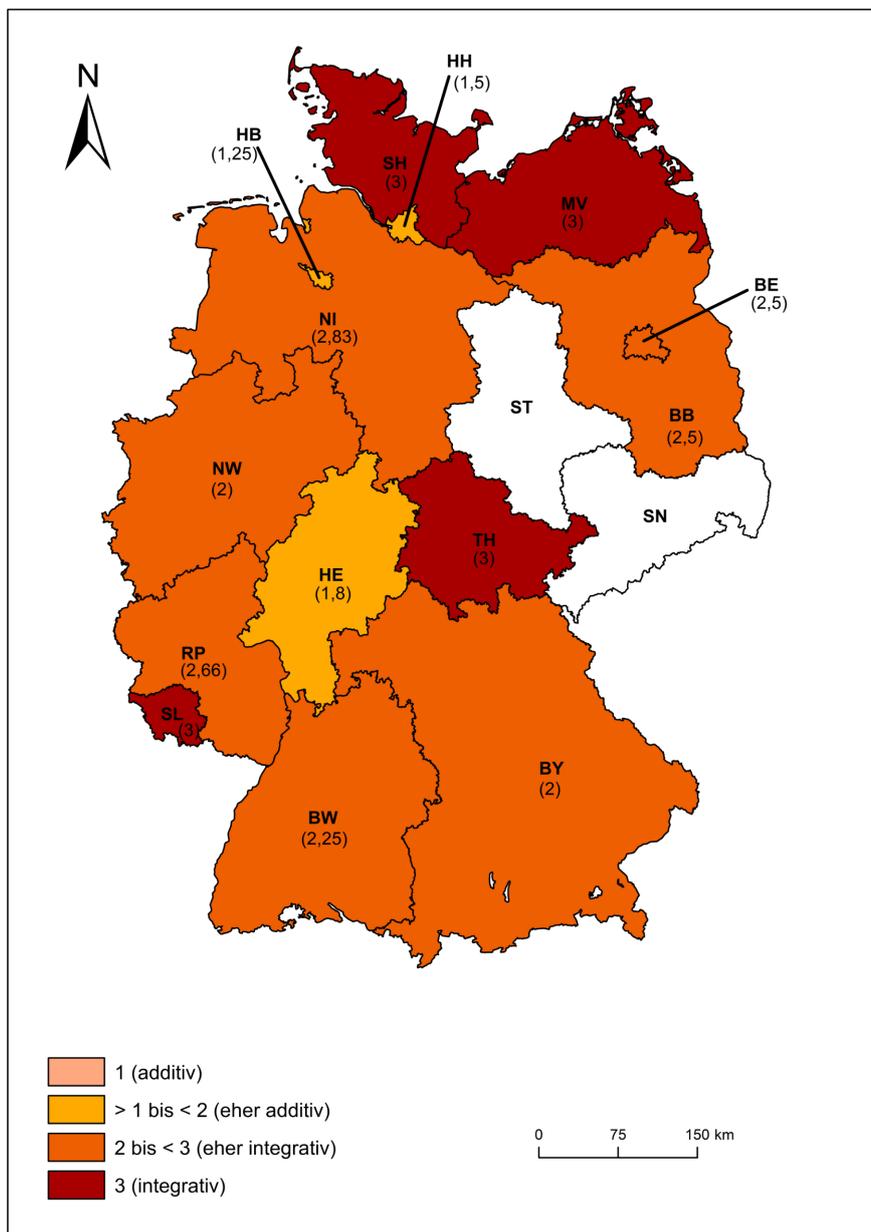


Fig. 5. Länderspezifische Integrationsstufen der curricularen Struktur gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände, $n = 33$ (Inhalt und Entwurf: Autoren; Kartographie: Bianca Voigt)

Um die Integrationsstufen zeitlich miteinander vergleichen zu können, wurden Mittelwerte der Integrationsstufen aller erschienenen Lehrpläne innerhalb eines Jahrzehnts gebildet und der zeitliche Verlauf zwischen 1970 bis 2020 in einem Zeitstrahl dargestellt (vgl. Fig. 6). Es wird ersichtlich, dass die herausgegebenen curricularen Lehrpläne, ausgenommen der Dekade 2000 bis 2010, im Mittel eher

integrativ ausgerichtet sind. Die Lehrpläne aus den 1990er Jahren weisen mit einem Wert von 2,67 die höchste Integrationsstufe auf. Seit 2010 lässt sich mit einem Wert von 2,57, der auf vierzehn Lehrplänen basiert, nach den desintegrativen Entwicklungen der Jahrtausendwende wieder ein eindeutiger Integrationstrend konstatieren.

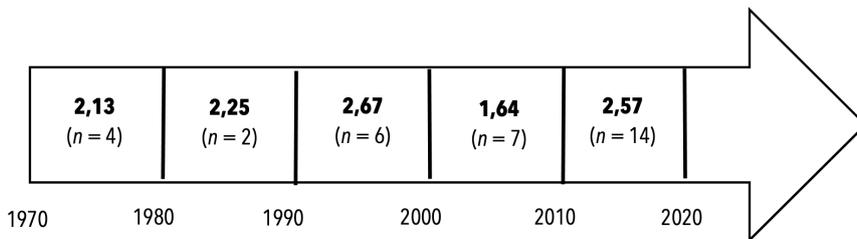


Fig. 6. Integrationsstufen der curricularen Struktur im zeitlichen Vergleich 1970-2021 n = 33 (Quelle: Autoren)

Bundesland	Bezeichnung im Lehrplan (Schulform)	Lehrplintyp (Einführung)	Integrationsform des fachöffnenden Unterrichts/ Bezeichnung der Schulgeographie	Curriculare Integrationsstruktur der Ziele (Kompetenzen oder Lernziele)	Curriculare Integrationsstruktur der Inhalte	Integrationsstufe
BW	Welt-Zeit-Gesellschaft (Werkrealschule, Hauptschule)	Bildungsplan (2012)	Fächerverbindend/Fach Erdkunde	integrativ (Kompetenzen)	Integrativ	3
	Erdkunde/Wirtschaftskunde/ Gemeinschaftskunde (Realschule)	Bildungsplan (2004)	fächerverbindend/Fach Erdkunde	additiv (Kompetenzen)	teilweise additiv/ integrativ	1,5
BY	Geschichte/Politik/Geographie (Mittelschule)	Lehrplan (2017)	Fächerverbindend/geographische Perspektive	integrativ (Kompetenzen)	integrativ	3
	Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde (Hauptschule, Mittelschule)	Gesamtlehrplan (2004)	fächerverbindend/Fach Erdkunde	additiv (Kompetenzen)	additiv	1
BE/BB	Gesellschaftswissenschaften (Integrierte Sekundarschule, Gemeinschaftsschule)	Rahmenlehrplan (2015)	fächerverbindend/Fach Erdkunde	teilweise additiv/ integrativ (Kompetenzen)	integrativ	2,5
HB	Gesellschaft und Politik (Oberschule)	Bildungsplan (2010)	fächerintegrierend/Fach Geographie	additiv (Kompetenzen)	additiv	1
	Welt-Umweltkunde (Gymnasium)	Bildungsplan (2006)	fächerverbindend/geographische Dimension	additiv (Kompetenzen)	additiv	1
	Welt-Umweltkunde (Gesamtschule)	Bildungsplan (2006)	fächerverbindend/geographische Dimension	additiv (Kompetenzen)	additiv	1
	Welt/Umwelt (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium)	Lehrplan (1986)	fächerverbindend Fach Erdkunde	integrativ (Lernziele)	integrativ	3
HH	Gesellschaftswissenschaften (Stadtteilschule)	Bildungsplan (2014)	fächerverbindend/Fach Erdkunde	teilweise additiv/ integrativ (Kompetenzen)	additiv	1,5
HE	Gesellschaftslehre (Gesamtschule)	Handreichung (2003)	fächerverbindend/Fach Erdkunde	additiv (Kompetenzen)	additiv	1
	Gesellschaftslehre (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium)	Rahmenlehrplan (1995)	fächerverbindend/Fach Erdkunde	teilweise additiv/ integrativ (Lernziele)	teilweise additiv/ integrativ	2
	Gesellschaftslehre (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium)	Rahmenrichtlinien (1982)	fächerverbindend/Fach Erdkunde	teilweise additiv/integrativ (Lernziele)	additiv	1,5
	Gesellschaftslehre (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium)	Rahmenrichtlinien (1973)	fächerintegrierend/Fach Erdkunde	teilweise additiv/integrativ (Lernziele)	integrativ	2,5
	Gesellschaftslehre (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium)	Rahmenrichtlinien (1972)	fächerintegrierend/Fach Erdkunde	teilweise additiv/ integrativ (Lernziele)	teilweise additiv/ integrativ	2
MV	Weltkunde (Integrierte Gesamtschule)	Rahmenplan (2004)	fächerverbindend/geographische Perspektive	integrativ (Kompetenzen)	integrativ	3
NI	Gesellschaftslehre (Integrierte Gesamtschule)	Kerncurriculum (2020)	fächerverbindend/Fach Erdkunde	integrativ (Kompetenzen)	integrativ	3
	Gesellschaftslehre (Integrierte Gesamtschule)	Kerncurriculum (2014)	fächerverbindend/Fach Geographie	integrativ (Kompetenzen)	integrativ	3

Fig. 7. Bestandsaufnahme gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände von 1972-2021 (n = 33) mit den Ausprägungen der Kategorien und Variablen (Quelle: Autoren nach BRÜHNE 2014; aktualisiert und ergänzt; Stand: März 2021)

Bundesland	Bezeichnung im Lehrplan (Schulform)	Lehrplintyp (Einführung)	Integrationsform des fachöffnenden Unterrichts/ Bezeichnung der Schulgeographie	Curriculare Integrationsstruktur der Ziele (Kompetenzen oder Lernziele)	Curriculare Integrationsstruktur der Inhalte	Integrationsstufe
	Gesellschaftslehre (Integrierte Gesamtschule)	Kerncurriculum (2008)	fächerintegrierend/Fach Erdkunde	integrativ (Kompetenzen)	integrativ	3
	Gesellschaftslehre (Integrierte Gesamtschule)	Rahmenrichtlinien (1993)	fächerverbindend/Fach Erdkunde	integrativ (Lernziele)	integrativ	3
	Welt-Umweltkunde (Hauptschule, Gesamtschule)	Rahmenrichtlinien (1992)	fächerverbindend/Fach Geographie	integrativ (Lernziele)	integrativ	3
	Welt-Umweltkunde (Hauptschule, Kooperative Gesamtschule)	Rahmenrichtlinien (1979)	fächerverbindend/Fach Geographie	teilweise additiv/integrativ (Lernziele)	teilweise additiv/integrativ	2
NW	Gesellschaftslehre (Gesamtschule, Sekundarschule)	Kernlehrplan (2020)	fächerverbindend/Fach Erdkunde	teilweise additiv/integrativ (Kompetenzen)	teilweise additiv/integrativ	2
	Gesellschaftslehre (Gesamtschule)	Kernlehrplan (2011)	fächerintegrierend/Fach Erdkunde	teilweise additiv/integrativ (Kompetenzen)	teilweise additiv/integrativ	2
	Gesellschaftslehre (Hauptschule)	Richtlinien/Lehrplan (1974)	fächerverbindend/Fach Geographie	teilweise additiv/integrativ (Lernziele)	teilweise additiv/integrativ	2
RP	Gesellschaftslehre (Integrierte Gesamtschule, Realschule Plus)	Rahmenlehrplan (2015)	fächerintegrierend/räumliche Perspektive	integrativ (Kompetenzen)	integrativ	3
	Gesellschaftslehre (Integrierte Gesamtschule, Realschule Plus)	Rahmenlehrplan (2013)	fächerintegrierend/räumliche Perspektive	integrativ (Kompetenzen)	integrativ	3
	Gesellschaftslehre (Integrierte Gesamtschule)	Lehrplan (1999)	fächerintegrierend/Fach Erdkunde	teilweise additiv/integrativ (Lernziele)	teilweise additiv/integrativ	2
SL	Gesellschaftswissenschaften (Gemeinschaftsschule)	Lehrplan (2014)	fächerintegrierend/Fach Erdkunde	integrativ (Kompetenzen)	integrativ	3
	Gesellschaftswissenschaften (Gesamtschule)	Lehrplan (1993-1996)	fächerverbindend/Fach Erdkunde	integrativ (Lernziele)	integrativ	3
SH	Weltkunde (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gemeinschaftsschule)	Fachanforderungen (2015)	fächerverbindend/geographische Dimension	integrativ (Kompetenzen)	integrativ	3
	Weltkunde (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule)	Lehrplan (1997)	fächerintegrierend/geographische Perspektive	integrativ (Lernziele)	integrativ	3
TH	Gesellschaftswissenschaften (Gymnasium)	Lehrplan (2017)	fächerverbindend/räumliche Dimension	integrativ (Kompetenzen)	integrativ	3

Fig. 7. Bestandsaufnahme gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände von 1972-2021 ($n = 33$) mit den Ausprägungen der Kategorien und Variablen (Quelle: Autoren nach BRÜHNE 2014; aktualisiert und ergänzt; Stand: März 2021)

6. Kritische Reflexion

Die strukturierende Inhaltsanalyse in Form der deduktiven Anwendung von vorab theoretisch hergeleiteten Kategorien eignet sich zur Herleitung der curricularen Integrationsstruktur von Inhalten und Kompetenzen bzw. Lernzielen von gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbänden. Das deduktive Vorgehen ist damit zu begründen, dass im Rahmen der Studie keine Kategorien induktiv generiert, sondern entsprechende Integrationsstufen ermittelt, anschließend determinierten Kategorien zugeordnet und deren Ausprägung einem Vergleich unterzogen wurden. Das systematische und formale Vorgehen ist erforderlich, um die Lehrpläne, die zum Teil auf unterschiedlichen theoretischen Integrationsansätzen basieren, überhaupt nach einheitlichen Regeln analysieren zu können.

Durch das definierte Kategoriensystem und das stringente Einhalten der aufgestellten Kodierregeln erfüllt die Studie trotz ihrer qualita-

tiv-interpretativen Ausrichtung wissenschaftliche Kriterien. Die im Voraus determinierten Analyseinheiten stellen die Überprüfbarkeit der Intra- und Interkoderübereinstimmung als zentrale Gütekriterien sicher und stellen einen hohen Standardisierungsgrad sicher (FLICK 2019; MAY-RING & FENZL 2019). Durch die Intra- und Interkoderübereinstimmung wird gewährleistet, dass nach abgeschlossener Analyse eine zweite Auswertung zum selben Ergebnis führt und ist damit ein Indikator für die Reliabilität führen würde. Gemäß der Interkoderübereinstimmung würde eine Analyse durch eine zweite Person unter Heranziehung desselben Kategoriensystems dieselben Erkenntnisse hervorbringen, wodurch jene das Kriterium der Objektivität sichert (MAYRING & FENZL 2019).

Der räumliche und zeitliche Vergleich der Integrationsstufen weist Grenzen hinsichtlich der Validität auf, da die gebildeten Mittelwerte der einzelnen Bundesländer bzw. Dekaden

auf einer unterschiedlichen Anzahl an Lehrplänen beruhen. Dennoch könnten die Ergebnisse als erste Orientierung für bundesweite Unterschiede hinsichtlich der integrativen curricularen Ausrichtung dienen. Generell können mit den Ergebnissen nur Aussagen über die Integrationsstruktur in Bezug auf die formale Anordnung der curricularen Strukturelemente getroffen werden.

Die Beantwortung der Frage, inwieweit bei den Inhalten der integrativ ausgerichteten Lehr-

pläne, die Perspektiven der beteiligten Schulfächer gemäß dem fachspezifischen Unterrichtsverständnis nach GAUTSCHI (2019) nicht mehr identifizierbar sind, setzt eigene Untersuchungen voraus. Zwar zeigen die Ergebnisse, dass die Geographie in allen gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbänden berücksichtigt wird. Die Sichtbarmachung der Anteile an geographischen Aspekten (z.B. Inhalte, Ziele und fachdidaktische Prinzipien) erfordert allerdings einen eigenen empirischen Forschungsansatz.

7. Fazit und Ausblick

Die Geographie wird in allen gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbänden berücksichtigt und dabei auf curricularer Ebene mehrheitlich als Fach Erdkunde bezeichnet. Etwa die Hälfte der Lehrpläne weisen hinsichtlich der Inhalte und Ziele eine curricular-integrative Struktur auf, während die restlichen Dokumente in einer additiven oder hybriden Integrationsstruktur vorliegen.

Der räumliche Vergleich der länderspezifischen Integrationsstufen ergab hohe Unterschiede, jedoch keine räumlichen Tendenzen. Der zeitliche Vergleich zeigt bis auf die Dekade nach der Jahrtausendwende ähnliche Integrationsstufen, wobei die im Zeitraum von 2010 bis 2020 erschienenen Lehrpläne im Mittel am stärksten integrativ strukturiert sind.

Aufgrund der hohen Anzahl veröffentlichter Lehrpläne (14) im letzten Jahrzehnt lässt sich neben der Zunahme wissenschaftlicher Diskurse über Integrationsbemühungen seit zehn Jahren ein stärkerer Implementierungstrend gesellschaftswissenschaftlicher Fachverbände konstatieren. Zwar unterliegen die gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbände gemäß RICHTER (1982) dem Integrationskonzept durch die eigenständige curriculare Auf- führung in einem gemeinsamen Zeitgefäß. Allerdings können jene angesichts der hohen Anzahl (17) nicht curricular-integrativ ausgerichteter Lehrpläne nicht als fächerintegriert mit fachunabhängigen Themenanordnungen und der Aufhebung einzelner Fachperspektiven erachtet werden (KIRCHBERG 1998; GAUTSCHI 2019). Der Terminus Integrationsfach gemäß BUSCH ET AL. (2020) kann also zum aktuellen Zeitpunkt (noch) nicht verwendet werden. Angesichts nichtexistierender wissenschaftstheoretisch fundierter konstitutiver

Merkmale (beispielsweise Inhalte oder fachdidaktische Prinzipien) sowie der unzureichenden integrativen Ausrichtung, können gesellschaftswissenschaftliche Fächerverbände auch nach 50-jähriger Existenz nicht als fachspezifische Schulfächer gemäß GAUTSCHI (2019) bezeichnet werden.

Bis auf Stellungnahmen in den 1970er Jahren zu den Hessischen Rahmenrichtlinien hat sich die Geographiedidaktik von fachdidaktischen Diskursen im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände weitgehend ferngehalten. Allerdings entwickelt sich das Schulfach Geographie in den letzten 50 Jahren - originär geprägt von einem einst länderkundlichen Ansatz - immer mehr zu einem mehrperspektivischen Fach, bei dem Mensch, Raum und Zeit als Integrationsaspekte dienen können (HAVERSATH 2020). Geographische Basiskonzepte zur Untersuchung verschiedener Perspektiven ermöglichen systematische Zugriffe auf komplexe Themen wie Migration und Globalisierung (FÖGELE 2019).

Die Entwicklung einer Fachdidaktik Gesellschaftswissenschaften kann auf wissenschaftlicher Ebene womöglich nur durch die Kooperation von Vertreterinnen und Vertretern der beteiligten Einzeldisziplinen erfolgen, da in Deutschland nur wenige autonome Akteure im Bereich Gesellschaftswissenschaften existieren (BRÜHNE 2014). Perspektivisch hat die Geographiedidaktik im Hinblick auf ihre Beteiligung drei Möglichkeiten:

- (1) Sie kann bei der Etablierung einer gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktik eine Gegenposition einnehmen und damit zu einer divergierenden Entwicklung beitragen.
- (2) Sie kann sich wie in den letzten 50 Jahren aus der Entwicklung weitestgehend zu-

rücknehmen und sich koexistent verstärkt integrativ entwickeln. In beiden Fällen würde dabei die didaktische Ausgestaltung der geographischen Perspektive innerhalb gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde von den Fachdidaktiken der anderen beteiligten Disziplinen geprägt werden. (3) Oder aber die Geographiedidaktik widmet sich der Thematik wissenschaftstheoretisch, um zukünftig verstärkt die Rolle als Mitgestalterin einer möglichen Fachdidaktik Gesellschaftswissenschaften einzunehmen.

Die Geographiedidaktik könnte künftig in den Lehramtsausbildungsphasen stärker mit fachdidaktischen Fragestellungen gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde konfrontiert werden. Dabei sollten verstärkte Integrationsbemühungen im Rahmen gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde nicht mit Befürchtungen in

Form einer Schwächung der Geographie begegnet werden, wenngleich es dabei perspektivisch die Berücksichtigung naturwissenschaftlicher Aspekte in den Verbänden zu erörtern gilt.

In unserer heutigen Informationsgesellschaft erscheint eine ganzheitliche Betrachtung globaler Herausforderungen im Zuge von Themenkomplexen wie Migration, Klimawandel und Industrie 4.0 wichtiger denn je. Dabei könnte „[...] das natur-, sozial- und kulturwissenschaftlich verankerte Brückenfach Geographie“ (HAVERSATH 2020, S. 80) durch die Relativierung und Aufhebung von fachlichen Grenzüberschreitungen auf schulischer und universitärer Ebene zukünftig ihren Platz behalten (RUNKEL 2019). Auf lange Sicht könnte die geographische Bildung dabei weniger explizit, sondern verstärkt implizit im Rahmen einer gesellschaftlichen Gesamtbildung mit Mensch, Raum und Zeit als Integrationspunkte erfolgen.

Literatur

- ATTESLANDER, P. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt.
- BAHR, M. (2004). Fächerübergreifender Unterricht. Pädagogisches Zauberwort oder Chance und Notwendigkeit für den Geographieunterricht? *Praxis Geographie*, 34, S. 4-7.
- BAGOLY-SIMÓ, P., & HEMMER, I. (2018). Kontinuitäten und Diskontinuitäten. 25 Jahre geographiedidaktische Forschung in GuiD/ZGD. In M. DICKEL, S. KESSLER, F. PETTIG & F. REINHARDT (Hg.), *Grenzen markieren und überschreiten. Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik. Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2017 in Jena. Geographiedidaktische Forschungen (Band 69)* (S. 38-46). Münster: readbox unipress.
- BIERWIRTH, J. (1992). Bekenntnis zu einem sterbenden Fach. *geographie heute*, 48, S. 48-49.
- BIRKENHAUER, J. (1970). Die Länderkunde ist tot. Es lebe die Länderkunde. Replik auf die Aufsätze von A. Schultze und H. Hendinger. *Geographische Rundschau*, 22, S. 165-216.
- BRÜHNE, T. (2014). Bestandsaufnahme gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde in Deutschland und Überlegungen zu einer stärker integrativ ausgerichteten Integrationsform. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 5, S. 100-115.
- BUSCH, M., DITTGEN, M. W., & MÖNTER, L. O. (2020). Das Integrationsfach Gesellschaftslehre in der Praxis. Professionalisierung, Fachkultur und Entwicklungspotenziale aus der Lehrendenperspektive. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 11, S. 54-71.
- CONRAD, F. (2015). Fachübergreifender/fächerverbindender Unterricht und Kompetenzorientierung. *Geschichte lernen*, 28, S. 2-11.
- DER HESSISCHE KULTUSMINISTER (Hg.) (1972). *Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre*. Wiesbaden: Selbstverlag.
- DER HESSISCHE KULTUSMINISTER (Hg.) (1982). *Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre*. Wiesbaden: Selbstverlag.
- DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTER (Hg.) (1979). *Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe*. Hannover: Berenberg'sche Druckerei GmbH und Verlag.
- DER SENATOR FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.) (2006a). *Welt-Umweltkunde, Geschichte, Geografie, Politik. Bildungsplan für die Gesamtschule Jahrgangsstufe 5-10*. Bremen: Selbstverlag.
- DER SENATOR FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.) (2006b). *Welt-Umweltkunde, Ge-*

- schichte, Geografie, Politik. Bildungsplan für das Gymnasium Jahrgangsstufe 5-10.* Bremen: Selbstverlag.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (DGfG) (Hg.) (2002). *Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie.* Bonn: Selbstverlag.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (DGfG) (Hg.) (2006). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Bildungsabschluss mit Aufgabenbeispielen.* Bonn: Selbstverlag.
- DIE SENATORIN FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.) (2010). *Die Sekundarstufe I im Land Bremen. Gesellschaft und Politik. Geografie, Geschichte, Politik. Bildungsplan für die Oberschule.* Bremen: Selbstverlag.
- ERNST, E., & SCHRADER, W. (1979). Der Stellenwert der Geographie in der Gesellschaftslehre. Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I in HESSEN. In P. JÜNGST, H. J. SCHULTZE-GÖBE & H. J. WENZEL (Hg.), *Verspielt die Geographie ihre Chance zur sozialwissenschaftlichen Neubestimmung? Stellungnahmen und Beiträge zu den hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Kassler Schriften zur Geographie und Planung (Band 15)* (S. 20-26). Kassel: Gesamthochschulbibliothek.
- FÖGELE, J. (2019). Geographische Basiskonzepte - Ein didaktisches Instrument zur Analyse des Mensch-Umwelt-Systems. In G. OBERMAIER (Hg.), *Vielfältige Geographien - fachliche und kulturelle Diversität im Unterricht nutzbar machen. Bayreuther Kontaktstudium Geographie (Band 10)* (S. 125-135). Bayreuth: Verlag Naturwissenschaftliche Gesellschaft Bayreuth e.V.
- FLICK, U. (2019). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG (Hg.) (2014). *Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufe 5 - 11. Lernbereich Gesellschaftswissenschaften.* Hamburg: Selbstverlag.
- GANSER, K. (1970). Thesen zur Ausbildung des Diplomgeographen. In W. MECKELEIN & C. BOCHERDT (Hg.), *Deutscher Geographentag Kiel 21. bis 26. Juni 1969. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen* (S. 183-190). Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- GAUTSCHI, P. (2019). Integrationsmodelle - zur Einführung in das Schwerpunktthema. *Zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 10, S. 9-19.
- GERM, A. (2015). Flächenfächer - ein Trend wider die Professionalisierung. Schulfächer als Antwort auf gesellschaftliche Probleme - ein fragwürdiges Unterfangen. In G. DIENDORFER, P. HLADSCHIK & A. LECHNER-AMANTE (Hg.), *Bildungsfragen: Europa und ökonomisches Lernen. Schriftenreihe der Interessengemeinschaft politische Bildung* (S. 132-143). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- HAVERSATH, J. B. (2020). [50 Jahre nach Kiel '69. Schulgeographie und Geographiedidaktik im "Sturm der Zeiten".](#) *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 48, S. 1-17.
- HELLMUTH, T. (2017). Der Trend zum Fächerverbund und zu Flächenfächern. Vom Nutzen und Nachteil fächerübergreifender Curricula. In T. HELLMUTH (Hg.), *Politische Bildung im Fächerverbund. Wiener Beiträge zur politischen Bildung* (S. 120-139). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- HENDINGER, H. (1970). Ansätze zur Neuorientierung der Geographie im Curriculum aller Schularten. *Geographische Rundschau*, 22, S. 10-18.
- HOCHSCHULVERBAND FÜR GEOGRAPHIEDIDAKTIK (Hg.) (2020). *Die Geographie in der schulischen Praxis stärken. Road Map 2030. Konzept und Einladung zur Mitarbeit.* Aufgerufen am 31.08.2021 [hier](#).
- HILLER-KETTERER, I., & HILLER, G. G. (1997). Fächerübergreifendes Lernen in didaktischer Perspektive. In L. DUNCKER & W. POPP (Hg.), *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens* (S. 166-195). Heinsberg: Dieck-Verlag.
- HUBER, L. (1997). Organisationsformen des fächerübergreifenden Unterrichts. In LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hg.), *Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Lernen über Differenzieren* (S. 53-76). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- JONAS, F. (1979). Die Geographie in der Gesellschaftslehre. Eine kritische Auseinandersetzung mit den hessischen Rahmenricht-

- linien. In P. JÜNGST, H. J. SCHULTZE-GÖBE & H. J. WENZEL (Hg.), *Verspielt die Geographie ihre Chance zur sozialwissenschaftlichen Neubesinnung? Stellungnahmen und Beiträge zu den hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Kassler Schriften zur Geographie und Planung (Band 15)* (S. 27-30). Kassel: Gesamthochschulbibliothek.
- KIRCHBERG, G. (1998). Fächerübergreifender Geographieunterricht. Zu den Möglichkeiten, Formen und Grenzen des fachoffenen Lernens. *Geographie und Schule*, 20, S. 1-8.
- KLAFKI, W. (1985). Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In W. KLAFKI (Hg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik* (S.12-30). Weinheim: Beltz-Verlag.
- Köck, H. (1990). Didaktik der Geographie – Wissenschaft aus eigenem Recht oder Anhängsel der Geographie. *Geographica Helvetica*, 45, S. 31-38.
- Köck, H. (1992). Der Geographieunterricht. Ein Schlüsselfach. *Geographische Rundschau*, 44, S. 27-33.
- Köck, H. (Hg.) (1999). *Geographieunterricht und Gesellschaft. Vorträge des gleichnamigen Symposiums vom 12.-15. Okt. 1998 in Landau*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 32. Nürnberg: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V.
- Köck, H. (2014). Raumkonzepte in der Geographie – methodologisch analysiert. Ein Schlüsselfach. *Geographie aktuell und Schule*, 36, S. 3-14.
- KROSS, E. (1992). Von der Inwertsetzung zur Bewahrung der Erde. Die curriculare Neuorientierung der Geographiedidaktik. *geographie heute*, 13, S. 57-62.
- LANGE, D. (2009). *Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- MAGER, R. F. (1965). *Lernziele und Programmierter Unterricht*. Weinheim: Beltz Verlag.
- MAYRING, P., & FENZL T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. BAUR. & J. BLASIUS (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543-556). Wiesbaden: Springer VS-Verlag.
- MICKEL, W. W. (1982). Der schwierige Konsens. Die Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. *Gegenwartskunde-Zeitschrift für Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Bildung*, 32, S. 215-222.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND SPORT SAARLAND (Hg.) (1993). *Lehrplan Gesellschaftswissenschaften. Gesamtschule*. Saarbrücken: Selbstverlag.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR SAARLAND (Hg.) (2014). *Lehrplan Gesellschaftswissenschaften. Gemeinschaftsschule*. Saarbrücken: Selbstverlag.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, WEITERBILDUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (Hg.) (2015). *Fachanforderungen Weltkunde. Allgemeinbildende Schulen Sekundarstufe I*. Kiel: Selbstverlag.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, WEITERBILDUNG UND KULTUR RHEINLAND-PFALZ (Hg.) (2015). *Rahmenlehrplan Gesellschaftslehre für die integrierten Gesamtschulen und die Realschulen plus in Rheinland-Pfalz. Klassenstufen 7 und 10*. Mainz: Selbstverlag.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.) (2004). *Bildungsplan Realschule*. Stuttgart: Selbstverlag.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, UNTERRICHTS UND VOLKSBIILDUNG 1962 (Hg.) (1962). *Vorläufige Richtlinien für den Unterricht im Fach Gemeinschaftskunde der Klassen 12 und 13 der Oberschule Wissenschaftliches Zweiges*. Saarbrücken: Selbstverlag.
- MOEGLING, K. (2010). *Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns. Didaktische Grundlagen, Modelle und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufen I und II. Theorie und Praxis der Schulpädagogik (Band 2)*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- MÖLLER, C. (1973). *Technik der Lernplanung*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- PETERSSEN, W. H. (2000). *Fächerverbindender Unterricht. Begriff, Konzept, Planung, Beispiele*. München: Oldenbourg Verlag.
- POPP, W. (1997). Die Spezialisierung auf Zusammenhänge als regulatives Prinzip der Didaktik. In L. DUNCKER & W. POPP (Hg.), *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens (Band 1)* (S. 135-154). Heinsberg: Dieck-Verlag.

- RAUCHFUSS, D. (1981). Geographie als politische Bildung – Ende der Fachdidaktik Geographie? Anmerkungen insbesondere zu „Geographie als politische Bildung“. *Geographische Rundschau*, 33, S. 27–33.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2013). Geographieunterricht – Weltverstehen in Komplexität und Unbestimmtheit. In D. KANWISCHER (Hg.), *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts* (S. 21–33). Stuttgart: Gebr. Borntraeger.
- RICHTER, D. (1982). Geographie im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. In D. RICHTER & G. KIRCHBERG (Hg.), *Geographie in der Kollegstufe* (S. 13–32). Braunschweig: Westermann Verlag.
- RUNKEL, S. (2019). Spekulative Geographien? Die vielen Erzählungen über das Zukunftsprojekt einer Neuen Seidenstraße. *Geographische Rundschau*, 71, S. 24–29.
- RUPPERT, K., & SCHAFFER, F. (1969). Zur Konzeption der Sozialgeographie. *Geographische Rundschau*, 21, S. 205–214.
- SANDER, W. (2014). Fächerübergreifende politische Bildung. Ansätze und Perspektiven. In C. DEICHMANN & C. K. TISCHNER (Hg.), *Handbuch fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung* (S. 15–26). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- SANDER, W. (2017). Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften – neue Ansätze und theoretische Grundlagen. In T. HELLMUTH (Hg.), *Politische Bildung im Fächerverbund. Wiener Beiträge zur politischen Bildung* (S. 7–22). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1994). „Schlüsselprobleme“ als Grundlage zukünftigen Geographieunterrichts. *Praxis Geographie*, 24, S. 13–15.
- SCHRAMKE, W. (1978). Geographie als politische Bildung – Elemente eines didaktischen Konzepts. In W. FICHTEN, W. SCHRAMKE & J. STRASSEL (Hg.), *Geographie als politische Bildung* (S. 4–9). Göttingen: Geographische Hochschulmanuskripte.
- SCHRAND, H. (1978). *Geographie in Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 3. Braunschweig: Westermann.
- SCHULTZE, A. (1970). Allgemeine Geographie statt Länderkunde! *Geographische Rundschau* 22, S. 1–10.
- SCOTT, J. (1990). *A Matter of Record. Documentary Sources in Social Research*. Cambridge: Polity Press.
- STÜBIG, F. (2009). Fächerübergreifender Unterricht. In S. BLÖMEKE, T. BOHL, L. HAAG, G. LANG-WOJTASIK & W. SACHER (Hg.), *Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung* (S. 313–317). Bad Heilbrunn: Julius-Klinkhardt-Verlag.
- ULICH, D., HAUSSER, K., MAYRING, P., STREMEL, P., KANDLER, M., & DEGENHARD, B. (1985). *Psychologie der Krisenbewältigung*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- VALSANGIACOMO, F., WIDORSKI D., & KÜNZLI-DAVID, C. (2014). Bildungstheoretische Überlegungen zur fächerübergreifendem Unterricht - Systematik transversalen Unterrichts. *Zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 5, S. 21–36.
- WARDENGA, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. *geographie heute*, 23, S. 8–11.
- WITT, D., KNIGGE-BLIETSCHAU, J., & WENZEL, B. (2019). Netzwerk Gesellschaftswissenschaften. *Zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 10, S. 157–160.
- WOLFF, S. (2015). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. FLICK, E. KARDOFF & I. STEINKE (Hg.), *Qualitative Forschung – ein Handbuch* (S. 502–514). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.