

Andreas Füchter

# Lernlandschaft Globalisierung

Grundlegung einer geöffneten  
Unterrichtsform für den  
politisch-sozialwissenschaftlichen  
Unterricht der Sekundarstufe II

Erfahrungsorientierter Politikunterricht  
Band 2

prolog



Andreas Füchter  
Lernlandschaft Globalisierung

Band 2 der Reihe „Erfahrungsorientierter Politikunterricht“

Andreas Füchter

# Lernlandschaft Globalisierung

Grundlegung einer geöffneten Unterrichtsform für  
den politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht der  
Sekundarstufe II

Prolog Verlag  
Immenhausen bei Kassel 2014

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

Die vorliegende Publikation von Andreas Füchter wurde als Dissertation vom  
Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel angenommen.  
Die Disputation fand am 28.10.2014 statt.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2014 by PROLOG-VERLAG Immenhausen bei Kassel

<https://prolog.budrich.de/>

ISBN 978-3-934575-64-6 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1401-8 (PDF)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb  
der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und  
strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die  
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)

Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt

Printed in Europe

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
1 Einleitung:	
Grundlegung und Analyse der neuen Unterrichtsform <i>Lernlandschaft</i> angesichts gegenwärtiger Herausforderungen politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe	15
1.1 Veränderte Rahmenbedingungen des Politikunterrichts in der Sekundarstufe II	16
1.2 Anforderungen an einen guten und dauerhaft wirksamen Oberstufenunterricht in Fächern der politisch-sozialwissen- schaftlichen Bildung	19
1.2.1 Merkmale der Unterrichtsform <i>Lernlandschaft</i> – Kurzvorstellung	22
1.2.2 Didaktisch-inhaltliche Anforderungen	22
1.2.2.1 Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren als unterrichtspraktische Realisierung fachdidaktisch kanonisierter Ziele und Prinzipien	23
1.2.2.2 Didaktische Zukunftsfähigkeit: Globales Lernen als Verbindung von Problemorientierung, Schülerorientierung und Multiperspektivität	28
1.2.2.3 Fächerübergreifendes Lernen	35
1.2.3 Didaktisch-methodische Anforderungen	39
1.2.3.1 Förderung durch innere Differenzierung und Individualisierung	39
1.2.3.2 Selbstständiges Lernen	45
1.2.3.3 Methodenorientiertes Lernen in kooperativen Lernformen	50
1.2.3.4 Mediengestütztes Lernen	54
1.2.3.5 Dauerhafter Kompetenz- und Wissenserwerb durch intelligentes, praxisbezogenes Üben und Festigen	56
1.2.3.6 Förder- und Leistungsdiagnostik sowie transparente Beurteilung	60
1.2.3.7 Öffnung und Flexibilisierung des Unterrichts	65
1.3 Zwischenfazit: Der Gesamtzusammenhang der zehn Anforderungen an einen dauerhaft wirksamen Oberstufenunterricht und der daraus resultierenden Untersuchungsfragen zur Analyse der Unterrichtsform <i>Lernlandschaft</i>	68

2	Grundlegung der Unterrichtsform <i>Lernlandschaft</i> am Beispiel des Themenbereichs <i>Globalisierung / Internationale Beziehungen</i>	73
2.1	Didaktische Konzeption der Unterrichtsform <i>Lernlandschaft</i>	74
2.1.1	Zur didaktisch-inhaltlichen Strukturierung einer gesamten <i>Lernlandschaft</i>	77
2.1.1.1	Grundlagen der Unterrichtsform	77
2.1.1.1.1	Strukturmerkmale einer Lernlandschaft, Begriffsdefinition	77
2.1.1.1.2	Prozessmodell des Lehrens und Lernens in einer Lernlandschaft	82
2.1.1.1.3	Praxisbeispiel: Gestaltung gemeinsamer und differenzierter Lernwege in der Lernlandschaft Globalisierung	93
2.1.1.1.4	Lerntheoretische Einordnung der Unterrichtsform <i>Lernlandschaft</i> : Gemäßigter, <i>wissensbasierter</i> Konstruktivismus und <i>reflexiver</i> Kognitivismus einer komplexen Lernumgebung	96
2.1.1.1.5	Exkurs: Allgemeine Gestaltungsmöglichkeiten und Gütemerkmale von Lernaufgaben	107
2.1.1.2	Fachdidaktische Aspekte der Lernlandschaft <i>Globalisierung</i>	113
2.1.1.2.1	Problemorientierung – <i>globale Herausforderungen</i> als zentrale Themen und Perspektiven des Lehrens und Lernens	113
2.1.1.2.1.1	Ökonomische Globalisierung – ökonomische Probleme und Fragestellungen der Wirtschaftswissenschaften	120
2.1.1.2.1.2	Globalisierung der Politik – Themen und Problemstellungen der Politikwissenschaft	127
2.1.1.2.1.3	Gesellschaftliche und kulturelle Globalisierungsprozesse – soziologische Themen und Kontroversen	131
2.1.1.2.1.4	Ökologische Globalisierungsprozesse	135
2.1.1.2.1.5	Wandel durch Globalisierung – ausgewählte historiographische Aspekte	138
2.1.1.2.2	Lerninseln einer problemorientierten Lernlandschaft und Basiskonzepte politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts – ein Vorschlag zur Schaffung inhaltlicher Transparenz für Lehrende und Lernende	142
2.1.1.2.3	Interdisziplinäres und fächerübergreifendes Lernen – <i>Perspektiverweiterung, Perspektivenverschränkung</i> und <i>Perspektivenreflexion</i> beim Lernen in der Unterrichtsform <i>Lernlandschaft</i>	149
2.1.1.3	Zwischenreflexion 1: <i>Problemorientiertes Lernen und Lehren in einer geöffneten Lernumgebung – Jenseits lehrerzentrierter Linearität, doch mit transparenten Lernzielen und dialogisch vereinbarten Lernwegen für einzelne Lernende und die gesamte Lerngruppe</i>	154
2.1.2	Zur didaktisch-methodischen Struktur einzelner <i>Lerninseln</i>	158
2.1.2.1	Konstituenten, Strukturmerkmale und Definition von Lerninseln	158
2.1.2.2	Didaktische Funktionen und Strategien der Themenwahl und -reduktion	163
2.1.2.3	Kompetenz- und Wissenserwerb	165
2.1.2.4	Sozialformen und Methoden/Arbeitstechniken	168
2.1.2.5	Medien, Lernmaterial und Aufgabenstellung	171

2.1.2.6 Vertiefungen und Optionen für ein selbstständiges Weiterlernen	173
2.1.2.7 Zwischenreflexion 2: <i>Lerninseln – Komplexe Lernaufgaben als Ausgangsbasis für         selbstständig-exploratives Anschlusslernen</i>	177
2.2 Unterrichtsgestalterische Aspekte des Lernens und Lehrens in <i>Lernlandschaften</i>	179
2.2.1 Möglichkeiten der inneren Differenzierung und Individualisierung	179
2.2.1.1 Innere Differenzierung des Lernens in einzelnen Lerninseln	181
2.2.1.2 Innere Differenzierung des Lernens in einer gesamten Lernlandschaft	186
2.2.2 Möglichkeiten und Ausprägungen selbstständigen Lernens	194
2.2.3 Zur Integration methodenorientierten Lernens in kooperativen Sozialformen in den Gesamtlernprozess	204
2.2.4 Möglichkeiten und Voraussetzungen mediengestützten Lernens	209
2.2.5 Möglichkeiten intelligenten, praxisbezogenen Übens und Festigens	217
2.2.5.1 Üben und Festigen im Kontext: Exkurs zur Schließung von Unterricht	217
2.2.5.2 Konsequenzen für eine dauerhaft wirksame Praxis des Übens und Festigens	222
2.2.5.3 Möglichkeiten wissensbezogenen Übens und Festigens	225
2.2.5.4 Möglichkeiten methodenbezogenen Übens und Festigens	236
2.2.6 Strategien der Förder- und Leistungsdiagnostik sowie transparenter Beurteilung	239
2.2.6.1 Zur Integration von Diagnose- und Förderansätzen in ausgewählte Lern- und Anforderungssituationen der Unterrichtsform <i>Lernlandschaft</i>	243
2.2.6.2 Aufgabenformate für Leistungssituationen	263
2.2.7 Öffnung und Flexibilisierung des Unterrichts	267
2.3 Lehr- und Lernkompetenzen als Voraussetzungen gelingenden Lehrens und Lernens in der Unterrichtsform <i>Lernlandschaft</i>	270
2.3.1 Anforderungen an Lehrende – Lehrkompetenzen	271
2.3.2 Anforderungen an Lernende – Lernkompetenzen	280
3 Evaluation der Unterrichtsform <i>Lernlandschaft</i> in der Lehrerweiterbildung	285
3.1 Phasenübergreifende Veranstaltungen der Lehrerweiterbildung	285
3.2 Evaluationsdesign: Teilnehmerbefragung mittels Fragebogen	287
3.3 Darstellung und Analyse der Evaluationsergebnisse auf Itemebene, konzeptionelle und unterrichtsgestalterische Konsequenzen	289
3.4 Empfehlungen zur Entwicklung und Implementation von Lernlandschaften auf der Ebene der Fachkonferenzarbeit	299



4 Fazit:	
Möglichkeiten und Voraussetzungen der Unterrichtsform <i>Lernlandschaft</i> zur Realisierung professioneller Lehr-/ Lernprozesse im politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe II	303
5 Ausblick:	
<i>Aufbruch zu einer neuen Unterrichtskultur     auch angesichts wenig flexibler Rahmenbedingungen und     anspruchsvoller Lehr- und Lernkompetenzen?</i>	319
6 Anhang	
6.1 Kurzübersicht zu den Lerninseln der Lernlandschaft <i>Globalisierung</i>	321
6.2 Diaktische Karten der Lerninseln	324
7 Literaturverzeichnis	343

**Die Materialien der CD-Rom können online unter folgender Webadresse  
abgerufen werden: <https://doi.org/10.3224/93457564A>**

# Abbildungsverzeichnis

Abb. 0:	Veränderte Rahmenbedingungen des Fachunterrichts in der Sekundarstufe II	16
Abb. 1:	Merkmale guten und wirksamen Unterrichts in politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern in der Sekundarstufe II	19
Abb. 2:	Grundlegende Unterrichtsformen und deren Schwachstellen	21
Abb. 3:	Definition kompetenzorientierter Unterricht in politisch-sozialwissenschaftlichen Fächern	26
Abb. 4:	Ziele, Prinzipien und Strategien kompetenzorientierten Unterrichts in politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern	28
Abb. 5:	Aspekte und Variablen der inneren Differenzierung	44
Abb. 6:	Diagnosekonzept – Grundbegriffe: Übersicht	62
Abb. 7:	Didaktisches Diagnosekonzept: Diagnoseinstrumente und -situationen	64
Abb. 8:	Semantik der Unterrichtsstrukturierung	76
Abb. 9:	Merkmale einer Lernlandschaft	80
Abb. 10:	Konzepte zur Sequenzierung von Politikunterricht	82
Abb. 11:	Grundmodell zur Sequenzierung klassischer Unterrichtseinheiten	83
Abb. 12:	Prozessmodell des Lehrens und Lernens in einer Lernlandschaft	86
Abb. 13:	Übersichtskarte Lernlandschaft <i>Globalisierung</i>	88
Abb. 14:	Planungsbogen Lernlandschaft mit Gemein- und Individualthemen	89
Abb. 15:	Synoptischer Vergleich »puristischer« Positionen zum Lehren und Lernen	98
Abb. 16:	Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen	102
Abb. 17:	Leitlinien für problemorientierte Lernumgebungen	106
Abb. 18:	Gestaltungsvariablen von Lernaufgaben	109
Abb. 19:	Aufgabenprofil von 18 Lerninseln	110
Abb. 20:	Gütemerkmale von Lernaufgaben	112
Abb. 21:	Dimensionen der Globalisierung	115

Abb. 22:	Bleibende Herausforderungen oder aktuelle Trends der Internationalen Beziehungen?	116
Abb. 23:	Übersicht komplexe Herausforderungen des Globalisierungsprozesses	119
Abb. 24:	Übersicht umweltpolitische Probleme und Konfliktpotentiale	135
Abb. 25:	Periodisierung der Globalisierung	141
Abb. 26:	Basiskonzepte sozialwissenschaftlicher Domänen: konkurrierende Modelle	143
Abb. 27:	Synthesevorschlag mit zugeordneten Fachkonzepten	147
Abb. 28:	Lerninseln zum Themenfeld Globalisierung geordnet nach Domänen	148
Abb. 29:	Merkmale einer Lerninsel	159
Abb. 30:	Arbeitsanweisung einer Lerninsel	160
Abb. 31:	Wissensarten im politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht	167
Abb. 32:	Übersicht zu Sozialformen, Methoden und Medien der Lerninseln Globalisierung	169
Abb. 33:	Vertiefungen und Optionen für ein selbstständiges Weiterlernen (Transferaufgaben)	174
Abb. 34:	Didaktische Funktionen und Gestaltungsprinzipien von Lerninseln	177
Abb. 35:	Innere Differenzierung von Lehr-/Lernprozessen	181
Abb. 36:	Arbeitsauftrag Fallstudie <i>emerging powers</i> mit einer Intergration unterschiedlicher Differenzierungsformen	192
Abb. 37:	Kriterien und Formen selbstständigen Lernens	199
Abb. 38:	Schließung von Unterricht	219
Abb. 39:	Beispiel für eine offene Evaluationsmethode	221
Abb. 40:	Übungsformate und Wissensarten	227
Abb. 41:	Aspekte einer Methodenreflexion	237
Abb. 42:	Arbeitshilfe Methodenreflexion	238
Abb. 43:	Beispiele für die Integration von Diagnose- und Förderansätzen in eine Lernlandschaft	241
Abb. 44:	Selbstdiagnosebogen zur Lernlandschaft <i>Globalisierung</i>	245
Abb. 45:	Befragungsbogen Einstellungen und Meinungen zur Globalisierung	249

Abb. 46:	Diagnostischer Reiheneinstieg – Beispiel Brainstorming	251
Abb. 47:	mikro-methodenbezogenes Kompetenzraster – Beispiel Interpretation von Karikaturen	252
Abb. 48:	Checkliste Ergebnispräsentation	255
Abb. 49:	Beispiel methodenbezogenes Kompetenzraster – Makromethode	257
Abb. 50:	Graduierungsvorschlag zu den Qualitätsdimensionen gesellschaftswissenschaftlicher Urteilsfähigkeiten	260
Abb. 51:	Diagnoseraster zur Urteilsfähigkeit in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern	262
Abb. 52:	Beispiel für eine Klausur mit Wahloption	264
Abb. 53:	Beispiel für die Aufgabenstellung zu einer Präsentationsprüfung	266
Abb. 54:	Lehr- und Lernkompetenzen als Voraussetzungen geöffneten Unterrichts	271
Abb. 55:	Beschreibung der Lehrkompetenzen für die Unterrichtsform Lernlandschaft (KSI-Modell, geordnet nach KMK-Kompetenzbereichen und KMK-Kompetenzen)	273
Abb. 56:	Beschreibung der Lernkompetenzen für die Unterrichtsform <i>Lernlandschaft</i>	282
Abb. 57:	Kontroversität des Globalisierungsprozesses	309



# Vorwort

Das Vorhaben der Grundlegung einer geöffneten Unterrichtsform für den politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht in der Sekundarstufe II mag überraschen. Eine Professionalisierung entsprechender Lehr- und Lernprozesse in den höheren Jahrgangsstufen des gymnasialen Bildungsgangs scheint auf Grundlage der vielfältigen Diskussionen um guten und wirksamen Unterricht sowie Lehrerprofessionalität prinzipiell möglich und praktisch bereits auf dem Weg. Neben der Erforschung der Grundlagen und Realisierungsansätze kompetenzorientierten Unterrichts durch die entsprechenden Fachdidaktiken, die Allgemeindidaktik und die schulpädagogische Forschung haben sich die bildungsadministrativen Bemühungen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität in den vergangenen zehn Jahren erheblich intensiviert. Angesichts dieser unterrichtstheoretischen und praxisorientierten Reformbemühungen sollte eine Weiterentwicklung der alltäglichen Unterrichtskultur auch in der Sekundarstufe II erkennbar werden, die außer neueren fachdidaktischen Anforderungen auch zunehmend den innovativen Zielsetzungen der Schulpädagogik entsprechen müsste. *Warum sollten angesichts einer hohen Entwicklungsdynamik die zentralen Zielsetzungen, Prinzipien und Strategien politisch-sozialwissenschaftlicher Bildung nicht einfach im alltäglichen Fachunterricht umgesetzt werden können?*

Die vorliegende Arbeit beruht auf der Erfahrung, dass die Chancen für eine unterrichtspraktische Realisierung wichtiger Güte Merkmale guten und wirksamen Unterrichts erheblich von der grundsätzlichen Form des Unterrichts abhängig sind. *Der konzeptionellen Anlage einer Unterrichtsform als Ganzes und der in ihr integrierten Art von Lernaufgaben sind spezifische Möglichkeiten und auch Grenzen des Lehrens und Lernens eingeschrieben, die für eine faktische Veränderung der Lehr-/Lernkultur hochgradig bedeutsam sind.* Im Gegensatz zu einem naiven Reformoptimismus, der eine Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen ohne Berücksichtigung der Gesamtstruktur des Unterrichts und der vorherrschenden Aufgabekultur anstrebt, wird in dieser Studie systematisch der Frage nachgegangen, welchen Beutung die elementare *Unterrichtsform* mit ihren spezifischen Möglichkeiten für die Realisierung entsprechender Gütekriterien im politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht unter schulalltäglichen Rahmenbedingungen hat. Neben dem Untersuchungsschwerpunkt der Möglichkeiten und Grenzen der *Makrostruktur* Lernlandschaft stellt sich weiterhin die Frage nach einer komplexeren und zugleich praktikablen Form von Lernaufgaben, die als *Mikrostruktur* des Unterrichts ebenfalls den Anforderungen eines kompetenzorientierten Unterrichts entsprechen muss. Daher beschäftigt sich ein umfangreicher Teil der folgenden Studie auch mit der konzeptionellen Grundlegung des neuen Aufgabentypus der *Lerninsel*.

Die vorliegende Untersuchung knüpft an verschiedene Problemstellungen, Konzeptionen und empirische Studien der Schulpädagogik zur praktischen Unterrichtsreform an, die nach wie vor anstehende Aufgaben der Unterrichtsentwicklung bereits seit

Jahrzehnten thematisieren. Einschlägige Forderungen, beispielsweise nach *fächerübergreifendem Lernen*, nach *selbstständigem und selbstgesteuertem Lernen* oder nach *innovativer Medienintegration* im Fachunterricht, setzen dabei hinter einen überwiegend lehrgangszentrierten Unterricht Fragezeichen. Häufig betonen unterrichtsnahe Reformkonzepte die Bedeutung geöffneter oder offener Unterrichtsformen als eine notwendige Voraussetzung unterrichtspraktischer Weiterentwicklung. Weitergehende Anforderungen an guten Unterricht wie die nach innerer Differenzierung der Lernangebote gemäß den Lernbedürfnissen der Lernenden bis hin zur Ermöglichung tatsächlich individualisierten Lernens, die ihm Rahmen einer kompetenzorientierten Unterrichtsreform noch an Bedeutung gewonnen haben, erfordern ein durchdachtes und flexibel einsetzbares Angebot adaptiv gestaltbarer Lernaufgaben als Kern komplexer Lernumgebungen. Entsprechende Merkmale professionellen Unterrichts können beispielsweise beim Lernen in der Sozialform Großgruppe mit einem hohen Anteil an direkter Instruktion nicht plausibel realisiert werden. Für die Weiterentwicklung und Bereicherung des Fachunterrichts wird daher von Seiten der Allgemeindidaktik häufig eine Integration von Projekten, Wochenplanarbeit, Freiarbeit oder eine Gesamtanlage des Unterrichts als Lernwerkstatt vorgeschlagen, gerade auch um die überfachlichen Ziele eines kompetenzorientierten Unterrichts besser einlösen zu können. Die vorliegende Arbeit greift diese Reformanliegen auf, integriert sie in ein komplexes Leitbild guten und wirksamen Unterrichts der Sekundarstufe II in Fächern der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung und untersucht in entsprechenden Teilstudien deren Realisierungsmöglichkeiten in der geöffneten Unterrichtsform *Lernlandschaft*.

Ein zweiter Bezugspunkt dieser Studie ist der gewachsene Pluralismus innerhalb der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken. Gerade die Ausdifferenzierung der Politikdidaktik führt zu einem sehr komplexen Pluralismus von fachdidaktischen Zielsetzungen und Prinzipien sowie enormer Methodenvielfalt. Neben allgemeinen Konzeptionen der politischen Bildung (vgl. Grammes 2011) wird der »didaktische Werkzeugkoffer« (Sander 2007) mit seinen Tools in Form von *didaktischen Prinzipien, Methoden, Medien* immer voller, auch weil seit einigen Jahren die Aufgaben domänenspezifischer Diagnostik und adressatenorientierter Förderung an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Schattschneider 2007, Füchter 2010, Frech/Richter 2013). Die enorme Vielfalt auch im Grundsatz sehr verschiedenartigen Gestaltungsmöglichkeiten von politisch-sozialwissenschaftlichem Unterricht kann zu einer Bereicherung alltäglicher Lernkulturen führen, wenngleich keine aktuellen empirischen Studien der Politikdidaktik vorliegen, die Aussagen zur unterrichtspraktischen Breitenwirkung dieser fachdidaktischen und fachmethodischen Ausdifferenzierung erlauben würden. Vertreter der Politikdidaktik reagieren gegenwärtig auf die fachdidaktische Pluralisierungstendenz mit dem Versuch, Unterrichtsleitbilder der politischen Bildung zu rekonstruieren (Reinhardt 2012) und sogar einen »heimlichen politikdidaktischen Kanon« (Petrik 2012) in Form eines Kerns von fachdidaktischen Prinzipien nachzuweisen. Allerdings zeigen die fundamentalen Kontroversen über eine präzisere, didaktisch-inhaltliche Beschreibung der Domänen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft

hinsichtlich ihrer Leitideen und Basiskonzepte schlaglichtartig auf, wie prekär derartige Normierungsansätze bleiben müssen. Erhebliche Divergenzen schon auf der Stufe von Definitionsversuchen der jeweiligen Domänen und ihrer Grundprobleme in unterschiedlichen fachdidaktischen Konzeptionen lassen Normierungsversuche auf der Ebene von Unterrichtsprinzipien zumindest als unsicher erscheinen. Die vorliegende Arbeit begreift die Tatsache eines politik- und ökonomiedidaktischen Pluralismus als Chance und untersucht mit ausgeprägt unterrichtspraktischer Perspektive am Beispiel des Themenfeldes *Globalisierung*, wie in der Unterrichtsform Lernlandschaft zentrale Prinzipien der Politikdidaktik (insbesondere Problemorientierung, Handlungsorientierung und das Kontroversprinzip) sowie eine ausdifferenzierte Methodik in einem integrierten und dialogisch konstituierten Lehr-/Lernprozess unterrichtspraktisch realisiert werden können.

Vorgeschlagen wird in diesem Zusammenhang neben einem geöffneten Prozessmodell für das Lehren und Lernen in einer Lernlandschaft auch ein erweitertes Verständnis von kompetenzorientiertem Unterricht. Demnach soll kompetenzorientiertes Lernen und Lehren als qualitativ angemessene Realisierung fachdidaktisch zentraler Prinzipien verstanden werden. Das entsprechende Leitbild guten und wirksamen Unterrichts in Fächern der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung integriert dazu wesentliche fachdidaktische Gütemerkmale, weshalb ausdrücklich innovative Aspekte politischer Bildung wie globales Lernen, multiperspektivisches Lernen und fächerübergreifendes Lernen umfangreich in der didaktischen Konzeption der Lernlandschaft *Globalisierung* berücksichtigt werden.

Die hohe Komplexität des Untersuchungsgegenstandes macht es erforderlich in einem einleitenden Kapitel zunächst die spezifischen Herausforderungen des politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts in der Sekundarstufe II zu beschreiben, eine entsprechende Auswahl von Gütemerkmalen des Unterrichts zu begründen, zu erläutern und entsprechende Untersuchungsfragen abzuleiten (Abschnitt 1). Die eigentliche Grundlegung der neuen Unterrichtsform Lernlandschaft gliedert sich in drei umfangreiche Teilkapitel. Zunächst erfolgt eine umfassende *Rekonstruktion der didaktischen Konzeption der Unterrichtsform Lernlandschaft* (Abschnitt 2.1.), wobei zwei Zwischenreflexionen zur Makroform *Lernlandschaft* und zur Mikroform *Lerninsel* zentrale Ergebnisse bündeln. Auf dieser Grundlage werden in sieben relativ eigenständigen Teilstudien die *unterrichtsgestalterischen Aspekte des Lernens und Lehrens in Lernlandschaften* differenziert analysiert (Abschnitt 2.2.). In einem, den konzeptionellen Teil der Arbeit abrundenden Teilkapitel werden zudem die *Voraussetzungen gelingender Lehr-/Lernprozesse in der Unterrichtsform Lernlandschaft* in Form von *Lehr- und Lernkompetenzen* systematisiert (Abschnitt 2.3). Ein empirisch orientiertes Kapitel stellt weiterhin Evaluationsergebnisse aus Veranstaltungen der Lehrerweiterbildung zur Unterrichtsform Lernlandschaft vor und entwickelt umfangreiche Empfehlungen für eine Entwicklung und Implementation von Lernlandschaften zu weiteren Themenfeldern auf der Ebene von Fachkonferenzen (Abschnitt 3). Ein bilanzierender Teilabschnitt *Möglichkeiten und Voraussetzungen der Unterrichtsform Lernlandschaft zur Realisierung professioneller Lehr-/Lernprozesse im politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe II* fasst abschließend die umfangreichen Teilergebnisse der gesamten Studie zusammen (Abschnitt 4).



Der vorliegende Band enthält zahlreiche Beispiele für Lerninseln, Diagnose- und Förderinstrumente sowie Infographiken, die alle wichtigen Grundlagen der Unterrichtsform Lernlandschaft veranschaulichen und zusammenfassen. Um Unterrichtspraktiker/innen, Ausbilder/innen und Fortbildner/innen die Nutzung dieses Materialangebots – insbesondere der 18 vorliegenden Lerninseln der Lernlandschaft *Globalisierung* – zu erleichtern, haben sich der Autor und der Herausgeber der Schriftenreihe entschlossen, diese in digitaler Form den Leserinnen und Lesern zugänglich zu machen. Dem Band liegt eine CD-ROM bei, die sämtliche Lerninseln und andere Formatvorlagen im Dateiformat Microsoft® Office Word 2010 enthält.\* Urheberrechtlich geschützte Lernmaterialien Dritter werden nur im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen dokumentiert und sind ausdrücklich gekennzeichnet. Mit dem Erwerb dieses Bandes erwirbt der Käufer oder die Käuferin eine Lizenz, die Materialien im Rahmen des eigenen Unterrichts bzw. der Ausbildungsarbeit einzusetzen. Weiterhin ist selbstverständlich die Anpassung der Lerninseln und der Formatvorlagen für den eigenen Unterricht ausdrücklich gestattet und erwünscht. Außerdem befinden sich alle Infographiken zur Unterrichtsform Lernlandschaft als Einzelfolien und in Form eines kompletten Foliensatzes im Dateiformat PDF auf dem Datenträger. Deren Veränderung und Weiterverarbeitung ist ausdrücklich nur mit schriftlicher Erlaubnis des Autors gestattet. Eine digitale Weitergabe, Vervielfältigung und/oder Verbreitung einzelner Dateien oder der gesamten CD-ROM ist ausdrücklich untersagt.

Mein herzlicher Dank gilt zuerst Nadine Füchter, die mit endloser Geduld die Entstehung dieser Arbeit begleitet und vielfältige Fragen und Details dieses komplexen Vorhabens mit mir beraten hat. Sie hat mir auch die zeitlichen Freiräume geschaffen, diesen Band zu konzipieren und in einem über zweijährigen Schreibprozess – überwiegend in den Schulferien – zum Abschluss zu bringen.

Ein besonderer Dank gilt dem Multiplikatorennetzwerk Ökonomische Bildung – Hessen für die Möglichkeit, die vorliegende Lernlandschaft *Globalisierung* in zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen hessischen Lehrerinnen und Lehrern vorstellen zu dürfen. Die zahlreichen, konstruktiv-kritischen Rückmeldungen und Anregungen der Teilnehmer/innen sind nicht nur in das evaluative Kapitel dieser Arbeit umfangreich eingegangen, sondern haben auch konzeptionelle Präzisierungen des gesamten Ansatzes ermöglicht.

Weiterhin danke ich den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst der Abschlussjahrgänge Frühjahr und Herbst 2013 des Fachseminars Politik und Wirtschaft am Studienseminar für Gymnasien in Heppenheim für die Erörterung unterschiedlicher Komponenten der Unterrichtsform Lernlandschaft.

Zudem danke ich Michael Lindner, der mich durch anregende Rückmeldungen und Nachfragen zu einzelnen Abschnitten dieser Arbeit ebenfalls hilfreich unterstützt hat.

Ein Dankeschön gilt weiterhin Stefanie Füchter für die professionelle Lektorierung der Publikation.

**\*Die Materialien der CD-Rom können online unter folgender Webadresse abgerufen werden:  
<https://doi.org/10.3224/93457564A>**

Mein weiterer Dank gilt Prof. Dr. Bernd Overwien, der die vorliegende Studie als Promotionsvorhaben an der Universität Kassel betreut und begutachtet hat. Seine Studien zum globalen Lernen und zur Bildung für nachhaltige Entwicklung haben die didaktisch-inhaltlichen Aspekte der Lernlandschaft *Globalisierung* mit geprägt.

Mein abschließender und besonderer Dank gilt dem Mitherausgeber der Schriftenreihe *Erfahrungsorientierter Politikunterricht* sowie Mitherausgeber der Schriftenreihe *Theorie und Praxis der Schulpädagogik* des Prolog-Verlags, Prof. Dr. Klaus Moegling. Durch seine enorm vielseitigen, schulpädagogisch und politikdidaktisch innovativen Publikationen sowie durch vielfältige Anregungen hat er den Autor der vorliegenden Studie in hochgradig motivierender Weise bei der Erforschung der Unterrichtsform Lernlandschaft unterstützt.

Ich widme diese Arbeit meinen Kindern Franka und Julius, die mir täglich vergegenwärtigen, dass alles authentische und wirksame Lernen auf Selbsttätigkeit beruht, Selbstständigkeit erweitert sowie den Wunsch entstehen lässt, immer Neues können und wissen zu wollen. Ich wünsche ihnen Lehrer/innen, die auch unter gegebenen Arbeitsbedingungen immer wieder neu die Motivation entwickeln und den Aufwand nicht scheuen, kommende Schülergenerationen auch in geöffneten Unterrichtsformen lernen zu lassen.

Rimbach, im April 2014

*Andreas Füchter*



## 1 Einleitung:

### Grundlegung und Analyse der neuen Unterrichtsform *Lernlandschaft* angesichts gegenwärtiger Herausforderungen politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe

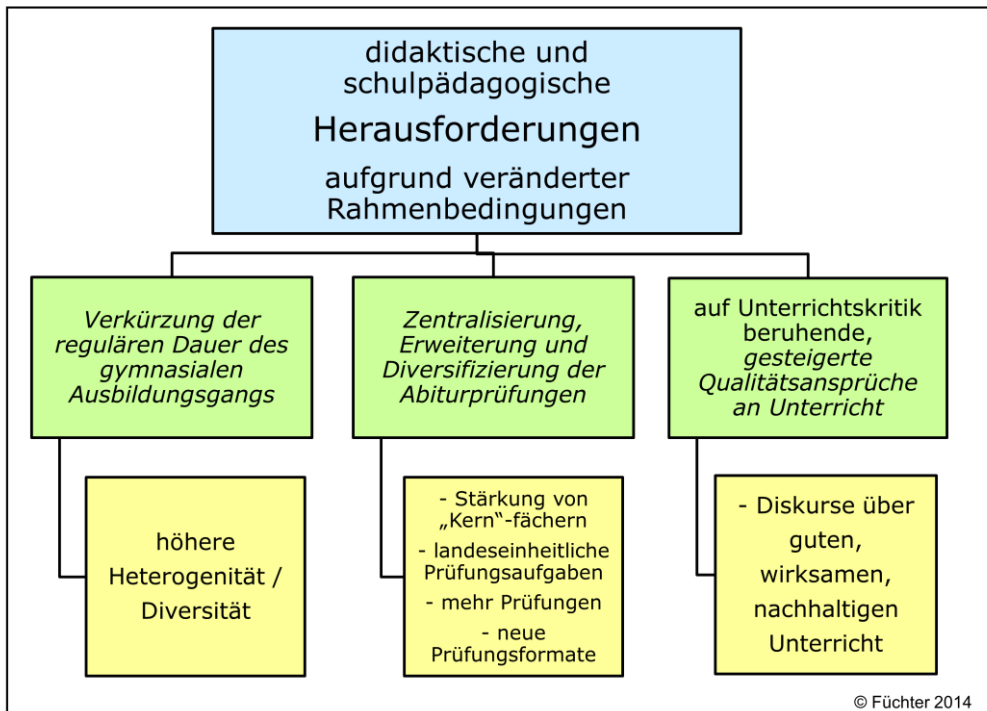
Der Unterricht in den politisch-sozialwissenschaftlichen Fächern der gymnasialen Oberstufe steht vor einer ganzen Reihe didaktischer und schulpädagogischer Herausforderungen, denen die vorliegende Studie mit der konzeptionellen Grundlegung der neuen Unterrichtsform *Lernlandschaft* und einer differenzierten Analyse entsprechender Möglichkeiten veränderter Unterrichtsgestaltung begegnet. Die folgenden Textabschnitte entwickeln einleitend den komplexen Gesamtzusammenhang dieses Vorhabens. Zunächst werden die sich wandelnden Rahmenbedingungen des politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts in der Sekundarstufe II skizziert (vgl. Abschnitt 1.1). Der zentrale Hauptabschnitt der Einleitung erläutert anknüpfend an eine erste Kurzvorstellung der Unterrichtsform *Lernlandschaft* zehn zentrale *Anforderungen an einen guten und dauerhaft wirksamen Oberstufenunterricht in Fächern der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung* (vgl. Abschnitt 1.2). Ein entsprechendes Unterrichtsleitbild (vgl. Abb.1) integriert dazu drei *didaktisch-inhaltliche* und sieben *didaktisch-methodische* Gütemerkmale, die in separaten Teilkapiteln vorgestellt und erläutert werden. Zur Vorbereitung der eigentlichen Grundlegung und Analyse der Unterrichtsform *Lernlandschaft* im Zentrum der Studie (vgl. Abschnitt 2) werden entsprechende Untersuchungsfragen abgeleitet. Ein die Einleitung abrundendes Zwischenfazit (vgl. Abschnitt 1.3) fasst den Gesamtzusammenhang der zehn Anforderungen sowie der Untersuchungsfragen als Untersuchungsprogramm zusammen.

## 1.1 Veränderte Rahmenbedingungen des Politikunterrichts in der Sekundarstufe II

Die Rahmenbedingungen des Unterrichts in den politisch-sozialwissenschaftlichen Fächern der gymnasialen Oberstufe haben sich im vergangenen Jahrzehnt erheblich verändert. Die *Verkürzung der regulären Dauer des gymnasialen Ausbildungsgangs* auf acht Schuljahre (G8) in zahlreichen Bundesländern, die *Zentralisierung, Erweiterung und Diversifizierung der Abiturprüfungen* sowie *gesteigerte Qualitätsansprüche an den Unterricht*, die auf begründeter Unterrichtskritik beruhen, sind drei wichtige Veränderungen für das Lernen und Lehren in der hochgradig gefächerten Unterrichtskultur der Sekundarstufe II. Ursächlich für die gewandelten Rahmenbedingungen der gymnasialen Oberstufe sind weiterhin auch Veränderungen der sich anschließenden universitären Bildungsgänge sowie beruflicher Ausbildungswege. Die veränderten Rahmenbedingungen (vgl. Abb. 0) haben didaktische und schulpädagogische Herausforderungen zur Folge, denen durch geeignete Unterrichtskonzeptionen zu begegnen ist.

Abb. 0: Veränderte Rahmenbedingungen des Fachunterrichts in der Sekundarstufe II

### Veränderte Rahmenbedingungen des Politikunterrichts in der Sekundarstufe II



(1) Bereits mit der Einführung der verkürzten Gymnasialzeit (G8) wird deutlich, dass sich die Heterogenität der Lernenden erhöht und dies nicht nur ein Übergangsphänomen darstellt (vgl. Fächter 2011b: 85). Lernende sind im Durchschnitt nicht nur ein Jahr jünger, sondern in ihrer Altersstruktur auch deutlich inhomogener. So streut beispielsweise in der Einführungsphase in der Jahrgangsstufe 10 das Alter der Lernenden zwischen 15 und 18 Jahren, womit erhebliche Unterschiede hinsichtlich der kognitiven, emotionalen, sozialen und auch körperlichen Entwicklung einhergehen. Dieser Trend dürfte zukünftig eher zunehmen, vor allem weil eine nicht unerhebliche Zahl von Schülerinnen und Schülern den Realschulabschluss in sechs Unterrichtsjahren als Alternative zur verkürzten, gymnasialen Mittelstufe anstreben und in Anschluss daran in die Sekundarstufe II wechseln. Schulpädagogische und teilweise auch fachdidaktische Konzeptionen reagieren auf die Heterogenität der Lernenden mit Konzeptionen differenzierenden und individualisierenden Lernens, wobei insbesondere unterrichtspraktische Modelle in der Tradition der Schülerorientierung (u.a. Fächter 2012a mit Bezug auf Schmiederer 1977) und neue Formen kooperativen Lernens (vgl. Huber 2009, Brüning/Saum 2010) neben eher methodenorientierten Ansätzen (bspw. Klippert 2010a, 2010b) mögliche Antworten darstellen.

(2) Veränderte Abituranforderungen wirken erheblich auf die alltägliche Unterrichtskultur der Sekundarstufe II zurück. Erstens wurden insbesondere die »Kernfächer« Mathematik und Deutsch durch Belegpflicht in der Abiturprüfung und erweiterte Stundenkontingente gegenüber den meist geringer gewichteten, »gesellschaftswissenschaftlichen« Fächern gestärkt. Zweitens wurden ebenfalls in zahlreichen Bundesländern durch die Einführung landeseinheitlicher Prüfungsaufgaben in sämtlichen Unterrichtsfächern die Möglichkeiten partizipativer Unterrichtsgestaltung erheblich verändert. Dieser Prozess wird in den kommenden Jahren mit der Einführung von Bildungsstandards für die Sekundarstufe II vermutlich noch an Bedeutung gewinnen. Eine zumindest in der Lehreraus- und -weiterbildung wahrnehmbare Folge ist paradoxerweise der Trend zu einer wieder auf forcierte Stoffvermittlung abzielende Unterrichtskultur mit einer erneuten Zunahme lehrerzentrierten Frontalunterrichts. Drittens wurde ebenfalls im Prozess der Zentralisierung des Abiturs die Anzahl der schriftlichen und mündlichen Prüfungen teilweise erhöht und zudem die möglichen Prüfungsformate diversifiziert. So besteht beispielsweise im Bundesland Hessen für Lernende die durchaus häufig genutzte Wahloption, die zweite mündliche Prüfung durch eine Präsentationsprüfung oder eine besondere Lernleistung zu ersetzen. Diese Optionen sind für die Lernenden allerdings voraussetzungsvoller als die klassischen Prüfungsformate *Klausur* und *mündliche Prüfung*, weil die Lernenden überwiegend selbstständig an komplexen Aufgabenstellungen über längere Zeiträume hinweg teilweise sogar forschend arbeiten und zudem die Erstellung komplexer Lernprodukte wie multimediale Präsentationen, Forschungsberichte usw. ein wesentlicher Teil der Prüfungsleistung darstellt. Ein im Unterricht langfristig angelegter Erwerb der dazu notwendigen fachbezogenen, fächerübergreifenden und überfachlichen Kompetenzbereiche (vgl. Moegling 2010a: 93ff und Caviola/Kyburz-Graber/Locher 2011: 133ff) sowie die Ausbildung entsprechender motivationaler Grundlagen sind für eine auf Fairness und tatsächlicher Leistungsgerechtigkeit beruhenden Prüfungspraxis hochgradig relevant.

(3) Der Oberstufenunterricht ist in einzelnen Bundesländern in den letzten Jahren vor allem aufgrund der Einführung von Bildungsstandards in der Sekundarstufe I teilweise an die Peripherie der Schulentwicklung gerückt, was problematisch ist, weil er aus vier unterschiedlichen Perspektiven kritisiert wird, wobei didaktisch-inhaltliche und didaktisch-methodische Entwicklungsdefizite entsprechender Lehr-Lernprozesse erneut sichtbar werden:

a) Auf Seiten der *Lernenden* stellen die Aspekte Stofffülle, methodische Monotonie, fehlende Ziel- und Prozesstransparenz, geringes Maß an Lernberatung und Leistungsdruck häufig wiederkehrende Kritikpunkte dar, die im Rahmen von informellen Gesprächen des Autors mit Lernenden an unterschiedlichen Schulen geäußert wurden. Zudem ist es fraglich, ob den Lernenden die Möglichkeit institutionalisierter und vor allem regelmäßiger Evaluation von Unterricht angeboten wird.

b) *Lehrende* beklagen durchaus analog dazu häufig – beispielsweise in den vom Autor dieser Arbeit angebotenen Fortbildungsangeboten – über die curricular verordnete Themen- und Stofffülle, die als zentrales Hindernis für die Umsetzung beispielsweise fachdidaktischer Forderungen nach Kompetenzorientierung, nach handlungsorientiertem und fächerübergreifendem Lernen genannt werden. Der vermeintliche Zielkonflikt zwischen Wissen und Können wird zudem durch eine hohe Dichte eher fremdbestimmter und korrekturaufwendiger Formen der Leistungskontrolle verschärft, wobei auch eine mitunter geringe Leistungsbereitschaft und fehlende Selbstverantwortung der Lernenden für ihre Lernfortschritte als den Unterricht belastende Faktoren relativ häufig thematisiert werden.

c) *Hochschulen und Institutionen der beruflichen Bildung* monieren regelmäßig eine fehlende, tatsächliche Hochschulreife bei zahlreichen Studierenden und Auszubildenden mit allgemeiner Hochschulreife, wobei sowohl das Fehlen fachlichen Grundverständnisses und Elementarwissens als auch unzulängliche Fähigkeiten bezüglich selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Lernens beklagt werden.<sup>1</sup>

d) Unterschiedliche *Vertreter/innen der empirischen Unterrichtsforschung* konstatieren darüber hinaus, dass zahlreiche überfachliche Ansprüche an guten und wirksamen Unterricht in Form von entsprechenden Güte Merkmalen (vgl. Helmke 2009: 168ff, Meyer 2004) nur bedingt im Oberstufenunterricht realisiert werden. Entsprechende Studien zur fachspezifischen Unterrichtskultur seitens der Politikdidaktik zeigen ebenfalls zentrale Defizite auf (vgl. Henkenborg/Krieger 2005: 33ff).

Als eine Folge dieser teilweise erheblichen Veränderungen der Rahmenbedingungen des Unterrichts in der Sekundarstufe II und der mitunter pointierten Kritik an der vorherrschenden Unterrichtspraxis stellt sich mit hoher Priorität die komplexe Frage nach relevanten Merkmalen guten und dauerhaft wirksamen Oberstufenunterrichts.

---

<sup>1</sup> Vgl. beispielsweise die Ergebnisse des Kooperationsprojekts *HOCHSCHULREIFE UND STUDIERFÄHIGKEIT - Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle* der Universität Zürich, der Schulleiterkonferenz des Kantons Zürich und der Lehrpersonenkonferenz der Mittelschulen des Kantons Zürich mit Empfehlungen zur überfachlichen Kompetenz selbstständigen Lernens (HSGYM 2008: 34ff).

## 1.2 Anforderungen an einen guten und dauerhaft wirksamen Oberstufenunterricht in Fächern der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung

Schulpädagogische und allgemeindidaktische Diskurse thematisieren vielfältige Anforderungen an einen angemessenen Oberstufenunterricht (vgl. bspw. Keuffer/Kublitz-Kramer 2008; Altmann/Faulstich/Heinzeroth 2010). Aufgrund einer ausgeprägten Redundanz schulpädagogischer Publikationen mit wiederkehrenden Themenkonjunkturen lassen sich die einschlägigen Anforderungen allerdings zu einem vergleichsweise übersichtlichen Merkmalskatalog guten und wirksamen Unterrichts verdichten, dessen Gütemerkmale in den folgenden Textabschnitten umfangreich erläutert werden (vgl. Abschnitt 1.2.2 und 1.2.3). Die zehn ausgewählten Merkmale ergeben zugleich ein mögliches *Leitbild guten und wirksamen Unterrichts in politisch-sozialwissenschaftlichen Fächern* und sollen in dieser Arbeit als übergeordnete Kriterien für eine Analyse der Unterrichtsform Lernlandschaft genutzt werden (vgl. Abb. 1).

**Abb. 1:** *Merkmale guten und wirksamen Unterrichts in politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern in der Sekundarstufe II*

1. Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren als unterrichtspraktische Realisierung fachdidaktisch kanonisierter Ziele und Prinzipien
2. Didaktische Zukunftsfähigkeit:  
Globales Lernen als Verbindung von Problemorientierung, Schülerorientierung und Multiperspektivität
3. Fächerübergreifendes Lernen
4. Förderung durch innere Differenzierung und Individualisierung
5. Selbstständiges und selbstgesteuertes Lernen
6. Methodenorientiertes Lernen in kooperativen Lernformen
7. Mediengestütztes Lernen
8. Dauerhafter Kompetenz- und Wissenserwerb durch intelligentes, praxisbezogenes Üben und Festigen
9. Valide Förder- und Leistungsdiagnostik sowie transparente Beurteilung
10. Öffnung und Flexibilisierung des Unterrichts



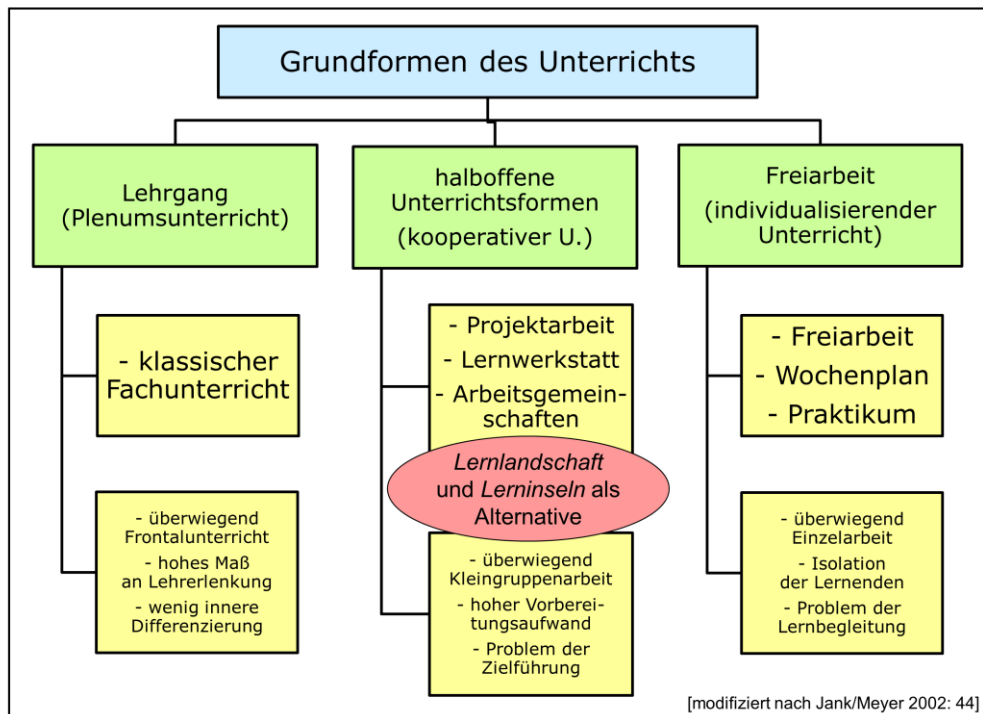
Das übersichtliche Leitbild integriert unterschiedliche Merkmalskataloge *guten Unterrichts*. Aus Hilbert Meyers sehr bekanntem Kriterienkatalog *Was ist guter Unterricht?* (vgl. Meyer 2004) werden insbesondere die Gütemerkmale *Klare Strukturierung des Unterrichts* sowie *Inhaltliche Klarheit* (vgl. Meyer 2004: 25ff, 55ff) durch die Merkmale 1 und 2 fachdidaktisch konkretisiert. Weiterhin greifen die Merkmale 6, 8 und 9 Meyers Kriterien *Methodenvielfalt*, *Individuelles Fördern*, *Intelligentes Üben* sowie *transparente Leistungserwartungen* (Meyer 2004: 74ff, 86ff, 104ff und 113ff) in systematisierter Weise auf. Eingang finden weiterhin *Gütemerkmale für Unterrichtsqualität* von Andreas Helmke (vgl. Helmke 2009). Sein Merkmal *Ziel-, Wirkungs- und Kompetenzorientierung* (Helmke 2009: 234ff, 191ff) wird ebenfalls durch die Merkmale 1 und 2 konkretisiert. Eine zu Meyer analoge Forderung nach *Variation von Methoden / Sozialformen (auch unter dem Terminus: Angebotsvielfalt)* (Helmke 2009: 259ff) geht ebenfalls in Merkmal 6 ein, weiterhin wird das Kriterium *Konsolidierung, Sicherung, intelligentes Üben* (Helmke 2009: 200ff) in Merkmal 8 aufgegriffen. Ein weiteres Gütekriterium *Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen* (Helmke 2009: 244ff) wird durch die Merkmale 4 und 9 ebenfalls fachdidaktisch konkretisiert (vgl. zu diesem Gütemerkmal auch Fächter 2010, 2011a). Weiterhin fordert neben Andreas Helmke (Helmke 2009: 205ff) auch Klaus Moegling in seiner *Didaktik selbstständigen Lernens* die Bedeutung des Gütemerkmals *Förderung selbstständigen Lernens* gerade auch für den Unterricht in der Sekundarstufe II (Moegling 2004: 18ff und 60ff); diese wichtige Anforderung an guten Unterricht wird in Form von Merkmal 4 einbezogen. Der langjährigen Forderung nach einer konsequenteren Realisierung fächerübergreifenden Unterrichts (vgl. Schnack 2011, Herzmann/Artmann/Rabenstein 2011, Moegling 2010) trägt weiterhin Merkmal 3 Rechnung. Zudem ist guter Unterricht ohne differenzierende Elemente weder allgemeindidaktisch (Bönsch 2009) noch fachdidaktisch (Fächter 2012a) zeitgemäß, weshalb Merkmal 4 das Merkmal innere Differenzierung und Individualisierung integriert. Die in den 1990er Jahren einsetzende, mediendidaktische Entwicklungsdynamik (vgl. Vollbrecht 2001: 49ff) ist zwar im Kontext der Frage nach gutem Unterricht in den vergangenen Jahren etwas in den Hintergrund getreten, wird aber aufgrund der nach wie vor erhobenen Forderung nach umfassender Medienkompetenz (vgl. Baacke 1999) als gesellschaftliche Schlüsselqualifikation in den Merkmalskatalog ebenfalls aufgenommen (Merkmal 7). Ältere schulpädagogische Diskurse um eine systematische Öffnung von Schule (vgl. insbesondere Wallrabenstein 1994) sollen durch Merkmal 10 erneut aufgegriffen und fachdidaktisch konkretisiert werden (vgl. Abschnitt 1.2.3.7).

Für den Unterricht der Sekundarstufe wirft dieser Merkmalskatalog die grundlegende Frage auf, in welcher Unterrichtsform diese Gütemerkmale adäquat realisiert werden können (vgl. Abb. 2). Der traditionelle, lehrgangsförmige Frontalunterricht ist nur bedingt dazu geeignet die Merkmale 1, 4, 5, 6, 8 und 10 angemessen zu verwirklichen. Alternative Unterrichtsformen wie *Freiarbeit*, *Wochenplan* und andere weisen mindestens hinsichtlich der Merkmale 1, 2, 3, 6 und 9 systematische Grenzen auf, insbesondere weil sie überwiegend dazu nicht geeignet sind, die didaktisch-inhaltlichen Merkmale adäquat einzulösen. *Die vorliegende Arbeit knüpft daher an die Tradition »halb geöffneter«, kooperativer Unterrichtsformen an und untersucht, ob und in welcher Qualität sich die genannten Merkmale in der vom Autor neu entwickelten Unterrichtsform Lernlandschaft angemessen unter schulüblichen Alltags-*

*bedingungen realisieren lassen.* Um deren konzeptionelle Darlegung und systematische Analyse vorzubereiten (vgl. Abschnitt 2), erfolgt vorbereitend eine nähere Erläuterung der einzelnen Gütemerkmale und deren Bedeutung für die Unterrichtspraxis im Zusammenhang mit den damit verbundenen, schulpädagogischen und fachdidaktischen Diskursen. Die konzentrierte Darlegung der mitunter sehr umfangreichen didaktischen und schulpädagogischen Forschung wird dabei stark ergebnisorientiert am aktuellen Entwicklungsstand auf Grundlage entsprechender Veröffentlichungen mit bilanzierendem Charakter (Basisartikel, Lexikonartikel) sowie aktueller Monographien und Zeitschriftenaufsätze geleistet. Auf eine mögliche, detaillierte Darstellung der Entwicklungen der jeweiligen, mitunter weit verzweigten Teildiskussionen zu den einzelnen Gütemerkmalen wird im Rahmen dieser Arbeit aus Platzgründen verzichtet.

**Abb. 2:** Grundlegende Unterrichtsformen und deren Schwachstellen

**Unterrichtsformen:** *Grundformen und deren Schwachstellen*



## 1.2.1 Merkmale der Unterrichtsform *Lernlandschaft* – Kurzvorstellung

Eine detaillierte Grundlegung der Unterrichtsform *Lernlandschaft* erfolgt erst im zweiten Hauptabschnitt dieser Arbeit. Um die Ableitung und Begründung ihrer Erkenntnisinteressen und Fragestellungen den Leserinnen und Lesern zu erleichtern, erfolgt an dieser Stelle bereits eine kurze Darstellung der grundsätzlichen Strukturmerkmale dieser Unterrichtsform (vgl. auch Abb. 8).

Die Unterrichtsform *Lernlandschaft* stellt eine Alternative zu linear strukturierten und vergleichsweise geschlossenen Lehrgängen (vgl. Jank/Meyer 2002: 44) einerseits und sehr offenen Unterrichtsformen wie Projektarbeit und Freiarbeit andererseits dar. *Eine Lernlandschaft ist eine fachdidaktisch strukturierte und legitimierte, nicht-abgeschlossene Repräsentation eines politisch-sozialwissenschaftlichen Themenkomplexes mit seinen jeweils eigenen Themen, Fragen- und Problemstellungen in Form einer gestalteten Lernumgebung. Sie bildet einen zeitlich, räumlich und thematisch integrierten Rahmen für ein Lernen in sogenannten Lerninseln, die die Lernorte einer polyzentrischen Lehr- und Lernstruktur bilden. Diese kleineren Einheiten einer Lernlandschaft sind eine begründete Auswahl relevanter und fundamental bedeutsamer Teilthemen und damit verbundener Problemstellungen eines Themenkomplexes, die zugleich als Lernaufgaben didaktische Zentren des Lernens und Lehrens im Rahmen der Lernumgebung markieren. Eine Lernlandschaft enthält damit eine prinzipiell offene Ansammlung von Lehr-/ Lernsituationen zu Förderung des fachbezogenen und überfachlichen Kompetenz- und Wissenserwerbs. Zugleich sind Lernlandschaften mediale Repräsentationen komplexer Lerngegenstände. Die Lernprozesse und die Lernerarbeit in den jeweiligen Lerninseln sind durch eine begründete Auswahl von fachspezifischen Methoden strukturiert, die eine hohe Lerneraktivität ermöglichen. Lernende haben dabei zeitlich umfangreiche Möglichkeiten selbstständigen und kooperativen Lernens. Weil sich gegenüber einer lehrgangsorientierten Unterrichtskultur das Verhältnis von lehrerzentrierter Instruktion deutlich zu einer lerneraktiven Rekonstruktion von Wissen und Können verschiebt, verändert sich die Kommunikation von Lehrenden und Lernenden erheblich. Damit eröffnet die Unterrichtsform Lernlandschaft auch Optionen auf veränderte Lehrer- und Schülerrollen.*

## 1.2.2 Didaktisch-inhaltliche Anforderungen

Aus fachdidaktischer und allgemeindidaktischer Perspektive sollen zunächst die drei Anforderungen (a) *kompetenzorientiertes Lernen und Lehren*, (b) *didaktische Zukunftsfähigkeit* und (c) *fächerübergreifendes Lernen* erläutert und sich auf diese Merkmale beziehende Fragestellungen vorgestellt werden.

### 1.2.2.1 Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren als unterrichtspraktische Realisierung fachdidaktisch kanonisierter Ziele und Prinzipien

Die fachdidaktischen Diskussionen bezüglich der *Kompetenzorientierung* in der politisch-sozialwissenschaftlichen Bildung bearbeiten im Wesentlichen drei zentrale Problemstellungen. Ein erster Diskussionsstrang seit dem Jahr 2002, der auf TIMSS, PISA und die Klieme-Expertise reagierte (vgl. Sander 2011), behandelt insbesondere die Grundsatzfragen nach einem adäquaten *Kompetenzbegriff* sowie nach dem Zuschnitt *domänenspezifischer Kompetenzstrukturmodelle* und daran anknüpfender Versuche, domänenspezifische Bildungsstandards zu formulieren (bspw. GPJE 2004, SoWi 2004, Moegling 2008, DEGÖB 2004, DGFG 2008, Schreiber (FUER-Gruppe 2009), Gautschi (2010). Fächerübergreifende (Moegling 2010a), domänenverbindende (vgl. Fächter 2010: 29ff) und sozialwissenschaftliche Ansätze (vgl. Sander 2010, Henkenborg 2011) versuchen auch mit Blick auf eine ganzheitliche Unterrichtspraxis eine rein domänenspezifische Perspektive auf sozialwissenschaftliche Frage- und Problemstellungen konzeptionell zu überwinden.<sup>2</sup>

Ein zweiter Diskurs, beginnend in den Jahren 2005/6, ringt um die Stellung des Wissens in der politischen Bildung und den damit verbundenen Fragen nach *Wissensformen- und Wissensarten, Basis- und Fachkonzepten sowie curricularen Problemstellungen*. Nach anfänglicher Unübersichtlichkeit, die in einem von Georg Weißeno (2008) herausgegebenen Tagungsband der GPJE noch überwiegt<sup>3</sup>, hat sich in zwei opponierende Lager gespalten. Ein von Georg Weißeno, Joachim Detjen, Ingo Juchler, Peter Massing und Dagmar Richter (2010) vorgeschlagenes Modell *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*<sup>4</sup> versucht die Frage nach einem für schulische Lernprozesse relevanten Wissenskanon durch die Festschreibung von drei Basiskonzepten (*Ordnung, Entscheidung, Gemeinwohl*) und 30 nachgeordneten Fachkonzepten zu beantworten, wobei der Versuch unternommen wird, deren vermeintlich wissenschaftliche *Essenz* und sowie mögliche *Fehlkonzepte* Lehrenden zu erläutern und zugleich einen verbindlichen Wissensbereich für Lernende abzustecken. Selbstverständlich ist ein derartiger Normierungsversuch nicht unwidersprochen geblieben. Die *Autorengruppe Fachdidaktik*<sup>5</sup> schlägt mit der Perspektive »Mündigkeit durch Kompetenzen statt durch träges Begriffswissen« (Autorengruppe Fachdidaktik 2011: 164) vor, politische Bildung in Form eines sozialwissenschaftlichen Integrationsfaches zu realisieren. Empfohlen werden angesichts der Vielfalt, Pluralität und des Kontin-

---

<sup>2</sup> Einen Überblick für den Bereich der politischen Bildung bieten Henkenborg (2008), Detjen (2008), Sander (2011), eine konzentrierte, komparative Analyse relevanter Kompetenzstrukturmodelle unterschiedlicher Domänen findet sich bspw. bei Fächter (2010: 18-36). Der von Juchler (2010) herausgegebene Sammelband der GPJE *Kompetenzen in der politischen Bildung* veranschaulicht zudem gut den gegenwärtig eher disparaten Entwicklungsstand der Diskussion im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität politischer Bildung.

<sup>3</sup> Vgl. dazu die instruktive Analyse von Henkenborg 2008: 79ff sowie Sander 2011: 21f.

<sup>4</sup> Der Untertitel *ein Kompetenzmodell* ist irreführend und müsste korrekt *ein Konzeptmodell* lauten. Vgl. zur Kritik beispielsweise Autorengruppe Fachdidaktik (2011).

<sup>5</sup> Zur Autorengruppe Fachdidaktik gehören Anja Besand, Tilmann Grammes, Reinhold Hedtke, Peter Henkenborg, Dirk Lange, Andreas Petrik, Sibylle Reinhardt und Wolfgang Sander.

genzvorbehalts sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse sechs, für die Lernsubjekte zentrale Basiskonzepte als Leitideen des Faches (*System, Akteure, Bedürfnisse, Grundorientierungen, Macht, Wandel*), denen über 40 nachgeordnete »Teilkonzepte- bzw. Teilkategorien« (ebd. 170) zur Seite gestellt werden. Dieser begrüßenswerte, weil die Pluralität der Politikdidaktik reflektierende Vorschlag, erweist sich bei näherem Vergleich der Einzelbeiträge der Streitschrift »Konzepte der politischen Bildung« allerdings als eher vordergründig, insbesondere weil die Klärung zentraler Begriffe (Basiskonzept, Fachkonzept, Leitideen) auch hier unpräzise bleibt. Als richtungsweisend kann in diesem Zusammenhang der grundlegende Versuch von Peter Henkenborg gewertet werden, den Zusammenhang von kategorialer Bildung und den Dimensionen politischen Deutungswissens weiter aufzuklären (vgl. Henkenborg 2011). Interessanterweise zeichnet sich mit seinem Vorschlag von vier zentralen »Dimensionen und Kategorien der politischen Bildung« *Handeln, Systeme, Prozesse und Sinnvorstellungen* und damit verbundenen Fragestellungen eine Konvergenz mit einem Vorschlag aus der curricularen Entwicklungsarbeit zu Bildungsstandards und Basiskonzepten ab, wie ihn Moegling (2010b) vorgeschlagen hat. Auch dort eröffnet sich mit dem Vorschlag der drei Basiskonzepte *Systeme und Strukturen, Prozesse und Handlungen* sowie *Akteure* eine sozialwissenschaftlich-integrale Perspektive in der Tradition der bildungstheoretischen Didaktik, was durch eine von der Spezifik einzelner Domänen wie Politik, Recht, Wirtschaft usw. abstrahierenden Begriffswahl aus dem elementaren Fundus grundlegender Sozialtheorie (Handlungs- und Systemtheorie) ermöglicht wird (vgl. auch Abschnitt 2.1.1.2.2). Als ein mögliches und realistisches Zwischenfazit zu diesem Diskursstrang um Wissen, Fach- und Basiskonzepte in der politischen Bildung sei hier Henkenborg zitiert:

In der Wissenschaft kommt es immer wieder vor, dass identische Probleme mit neuen, modischen Begriffen beschrieben werden. Die Chance der neuen Zauberwörter liegt darin, dass mit neuem Wein in alten Schläuchen erneut das angestoßen werden könnte, was kategoriale Bildung bildungstheoretisch immer schon wollte: Der Politikunterricht soll Schülerinnen und Schülern ein geordnetes, strukturiertes und anwendungsfähiges Wissen vermitteln, das ihnen einen »strukturierten Zugang zum Verstehen unserer Welt« (Klieme) ermöglicht und dadurch Chancen auf Bildung eröffnet. (Henkenborg 2011:130)

An dieser Chance und Absicht knüpfen neuere und neueste Beiträge zum Thema Kompetenzorientierung an, die vor allem an unterrichtsplanerischen und -gestalterischen Herausforderungen und Fragestellungen ansetzen und überwiegend von Autoren mit eigener schulischer Unterrichtspraxis stammen. Sie stellen einen sich auf die beiden vorgestellten Diskurse beziehenden, aber zunehmend eigenständigen, dritten Diskursstrang dar. Mit der Publikation definitorischer und konzeptioneller Grundlagen der Kompetenzorientierung im Politikunterricht durch Moegling (2008) sowie zahlreicher Praxismodelle (Backhaus/Moegling/Rosenkranz 2008) wurden einerseits konkrete Möglichkeiten für eine veränderte Unterrichtspraxis in Richtung eines stärker den Kompetenzerwerb fördernden Unterrichts vorgestellt. Zugleich wurde auf der Ebene der didaktischen Strategien eine Wahlverwandtschaft von Kompetenzorientierung und Handlungsorientierung (Moegling 2011a) aufgezeigt und mit der Einführung des K-S-I-Modells (Moegling 2008) ein Instrument zur Ziel-

planung und Erfolgskontrolle politischer Lernprozesse vorgeschlagen. *Überlegungen zur Planung kompetenzorientierten Unterrichts* von May (2010) im Anschluss an eine allgemeindidaktische Grundlegung von Lersch (2007) sowie eine Systematisierung *domänenspezifischer Anforderungssituationen* (May 2011a in Anlehnung an Sibylle Reinhardt) eröffnen dabei konkrete Perspektiven zur Planung eines tatsächlich kompetenzorientierten Politikunterrichts. Neben diesen grundlegenden Planungsstrategien wurden weiterhin die Unterrichtskomponenten *Diagnostik, Förderung durch innere Differenzierung und Individualisierung* entwickelt, die für einen den Kompetenzerwerb systematisch fördernden Unterricht praxisrelevant sind. Ausgehend von ersten fachdidaktischen (Schattschneider 2007, Deichmann 2009) und pädagogisch-psychologischen Ansätzen (Wild/ Krapp 2006) entwickelt Füchter (2011a) die Grundlagen einer didaktischen Diagnostik und konkretisiert diese auch unterrichtspraktisch für die Domänen Politik, Wirtschaft, Geschichte und Geographie in einer Monographie, die durch Bereitstellung zahlreicher Diagnoseinstrumente und Diagnosemethoden (Füchter 2010) eine veränderte Diagnosepraxis im Rahmen des Fachunterrichts ermöglicht. Erweitert wurde dieser Ansatz mittlerweile um Instrumente zur Diagnose komplexer Kompetenzen wie beispielsweise der politischen Urteilsfähigkeit (Füchter 2011c) und durch *Vorschläge für praxisnahe Förderstrategien* (2011b). Um adressatengerechte, d.h. an den jeweiligen Bedürfnissen der Lernenden orientierte Förderstrategien zu realisieren, wurden außerdem zahlreiche *Möglichkeiten der inneren Differenzierung und Individualisierung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht* auf Basis eines Synthesemodells der inneren Differenzierung systematisiert (Füchter 2012a, Kühberger 2013). Als eine weitere Komponente einer kompetenzorientierten Unterrichtspraxis stellt die Systematisierung und Neuentwicklung von *Möglichkeiten zur Förderung eines intelligenten, dauerhaften Erwerbs unterschiedlicher Wissensarten sowie methodischer Kompetenzen durch praxisbezogenes Üben und Festigen im politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht* (Füchter 2014, i.V.) ein Desiderat der fachdidaktischen Forschung dar.

Die in den drei skizzierten Diskurssträngen thematisierten Ansprüche an *guten und wirksamen* politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht können zu einer Definition von kompetenzorientiertem Unterricht in politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern verdichtet werden (vgl. Abb. 3).