

Monika Fenn
Maik Wienecke
Dirk Witt (Hg.)

Professionalisierung für das Unterrichten gesellschafts- wissenschaftlicher Fächerverbünde



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Monika Fenn, Maik Wienecke, Dirk Witt (Hg.)

Professionalisierung für das Unterrichten gesellschafts- wissenschaftlicher Fächerverbünde

Monika Fenn, Maik Wienecke, Dirk Witt (Hg.)

Professionalisierung für das Unterrichten gesellschafts- wissenschaftlicher Fächerverbünde



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2023

www.wochenschau-verlag.de

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

Umschlagentwurf: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1584-5
E-Book ISBN 978-3-7566-1584-1 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/1800>

Inhalt

Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber.	7
---	---

Blick auf das deutschsprachige Ausland

PETER GAUTSCHI

Lehrerinnen- und Lehrer-Bildung für Gesellschaftswissenschaften in der deutschsprachigen Schweiz. Ein Einblick	15
--	----

THOMAS HELLMUTH

Vielfalt, Verwirrung oder Verirrung? Kritisch-produktive Überlegungen zu Fächerverbünden in Österreich	36
--	----

Blick auf bundesdeutsche Länder: Erste Phase/Hochschullehre

MAIK WIENECKE

Das Fach Gesellschaftswissenschaften an Brandenburger Schulen und als Studienfach an der Universität Potsdam	59
--	----

NIKOLA FORWERGK, MARCEL GRIEGER

Gesellschaftslehre in Niedersachsen. Herausforderungen und Ausbildungskonzepte	75
--	----

ANDREAS EBERTH, THERESA BECHTEL, FRIEDRICH HUNEKE, CHRISTIANE MEYER, DIRK LANGE, MEIK ZÜLSDORF-KERSTING

Gesellschaftslehre unterrichten lernen. Zur Struktur und Evaluation eines integrativen Seminarangebots für Studierende an der Leibniz Universität Hannover	93
--	----

MATTHIAS BUSCH, MICHELL W. DITTGEN, LEIF O. MÖNTER

Das digital gestützte Lernmodul „Gesellschaftslehre“ (di:GL) als Beitrag zur Professionalisierung im Integrationsfach.	109
---	-----

CHRISTIAN WINKLHÖFER, SONJA SCHWARZE, KARIN MEENDERMAN

Interdisziplinäres Lehren lernen. Ein Konzept für die Hochschule	125
--	-----

FLORIAN JOHANN, THOMAS BRÜHNE

Kompetenzmodell für ein mögliches Schulfach „Gesellschaftswissenschaften“. Eine empirische Herleitung	137
---	-----

Blick auf bundesdeutsche Länder: Zweite Phase/Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat

DIRK WITT

Integrierte Ausbildung im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften in
Hamburg in der zweiten Phase der Lehrkräfteprofessionalisierung 151

JOHANN KNIGGE-BLIETSCHAU

Ausbildung für das Fach Weltkunde in Schleswig-Holstein. Stand,
Defizite, Ausblick 162

Blick in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft: Aktionen und Diskussionen

DANA MARIA KIER

Rationale Zukunftsorientierung oder euphorische Illusion? Die
Entstehung des Faches Gesellschaftslehre in Nordrhein-Westfalen
von 1969 bis 1976 177

DANIEL ULLRICH

Ein bundesweites Netzwerk Gesellschaftswissenschaften 189

PETER GAUTSCHI

Schulfach Gesellschaftswissenschaften. Unterwegs in die Zukunft 192

Fazit: Vergleichendes Resümee und Impulse

MONIKA FENN

Professionalisierung für das Unterrichten gesellschaftswissenschaftlicher
Fächerverbünde. Vergleichendes Resümee, Diskussion und Impulse 219

Abstracts 253

Autorinnen und Autoren 263

Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber

In nahezu allen deutschen Bundesländern sind mittlerweile gesellschaftswissenschaftlich orientierte Schulfächer installiert, in denen die geographische, historische und politische Perspektive zusammentreffen und auch integrativ, d.h. unter Verknüpfung dieser drei Perspektiven, unterrichtet wird. Das geschieht in unterschiedlichen Klassenstufen, Schultypen und nicht zuletzt in Fächern mit unterschiedlichen Bezeichnungen. Historisch begann diese Entwicklung in den 1970er Jahren mit der Einführung des Faches „Gesellschaftslehre“ in den Gesamtschulen einiger deutscher Bundesländer. Auf Hochschulebene ist eine entsprechende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbunden, die seither entstanden sind, bereits ansatzweise innerhalb der letzten zehn Jahre erfolgt, was viele Beiträge in diesem Band belegen werden. Ging es zu Beginn dieser Diskussion zunächst um die Relevanz, Ziele, Inhalte und Methoden der Fächerverbunde an sich oder auch um die Frage, ob denn von einem „Fach“ Gesellschaftswissenschaften gesprochen werden könne, so hat sich zuletzt besonders herauskristallisiert, dass zwar viele gesellschaftswissenschaftliche Schulfächer, aber erst wenige entsprechende strukturelle Elemente und Maßnahmen zur Professionalisierung von Lehrkräften an Hochschulen, im Vorbereitungsdienst oder im Bereich Fort- und Weiterbildung existieren. Sehr viele Lehrkräfte unterrichten daher im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund, ohne adäquat darauf vorbereitet worden zu sein. Meist befassen sich jene im Studium oder Referendariat isoliert mit nur je einem oder zwei Bezugsfächern der eingangs genannten drei Fachperspektiven und ohne die Möglichkeit einer Auseinandersetzung mit den Chancen und Grenzen einer Integration der drei Perspektiven. Dieses Defizit war Anlass für die Durchführung einer Fachtagung, die sich am 10. und 11. September 2020 an der Universität Potsdam mit der Frage auseinandersetzte, wie die Professionalisierung von Lehrkräften für das Unterrichten in gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbünden sinnvoll gestaltet sein könnte.

In den Bundesländern Berlin und Brandenburg wurde das Schulfach „Gesellschaftswissenschaften“ erst 2015 für die Jahrgangsstufen 5/6 an den Grundschulen – zunächst probeweise, ab 2018 dann verpflichtend – eingeführt, ohne zuvor eine Professionalisierung von Lehrkräften auf den Weg gebracht zu haben. Das war ein Umstand, der zusätzlich die umstrittene Einführung des Faches und die Auseinandersetzungen mit ihm befeuerte. Die Etablierung einer Lehrkräfte-

professionalisierung erfolgte dann doch noch, aber erst parallel zur Einführung des Faches. D.h. die ersten zukünftigen Lehrkräfte begannen mit dem Studium im Wintersemester 2018/2019, als das Fach „Gesellschaftswissenschaften“ an den Grundschulen bereits unterrichtet wurde. Die erste Kohorte an entsprechend professionalisierten Lehrkräften ist, unter Berücksichtigung des Referendariats, für 2023 zu erwarten. Eine entsprechende Stelle mit Schwerpunkt Lehre im Studium des gesellschaftswissenschaftlichen Bezugsfaches im Sachunterricht wurde innerhalb des Bereiches der Didaktik der Geschichte an der Universität Potsdam eingerichtet (→ Wienecke, Gesellschaftswissenschaften; Fenn, Professionalisierung). Diese Tatsache sowie die oben genannten Überlegungen veranlassten den Fachbereich dazu, mit der Durchführung der Tagung in einen bundesweiten, phasenübergreifenden Austausch zu treten und insbesondere über die folgende Leitfrage zu diskutieren: Was brauchen (zukünftige) Lehrkräfte für das „Fach Gesellschaftswissenschaften“?

Die Tagung richtete sich explizit sowohl an Lehrende in der ersten Phase der Lehrkräfteprofessionalisierung an den bundesdeutschen Hochschulen als auch an die Berufsbildnerinnen und -bildner in der zweiten Phase, also diejenigen, die an der Gestaltung und Umsetzung des Vorbereitungsdienstes bzw. Referendariats beteiligt sind.

Die Tagung versammelte etwa 50 Vertreterinnen und Vertreter der ersten und zweiten Phase der Lehrkräfteprofessionalisierung aus ganz Deutschland sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die in „Gewi“-Netzwerken organisiert oder in der Bildungsadministration tätig sind. Die Gestaltung der Workshops und Referate oblag diesen Personengruppen, sodass die Tagung verschiedene Perspektiven aus einem Großteil des Bundesgebiets für die Umsetzung integrativen gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts an den Schulen und Ansätze für eine darauf ausgerichtete Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte an den Hochschulen zusammentragen konnte. Dementsprechend zeigen die im vorliegenden Band „Professionalisierung für das Unterrichten gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde“ gebündelten Tagungsbeiträge unterschiedliche Herangehensweisen an die bzw. Umgangsweisen mit der Hauptfrage. Mitunter wird in den Beiträgen auch auf die dritte Phase, d.h. die Fort- und Weiterbildung in der Berufspraxis Bezug genommen.

Im Rahmen der Tagung sollten Impulse aus der Schweiz und Österreich über Vorträge der Professoren Peter Gautschi (Luzern) und Thomas Hellmuth (Wien) einbezogen werden. Dieser Blick auf das deutschsprachige Ausland leitet den vorliegenden Tagungsband ein. Dies erlaubt vergleichende Betrachtungen dahingehend, welchen Stellenwert der integrative Ansatz dort in der Lehrkräfteprofes-

sionalisierung hat, und macht die Erkenntnisse für die Leserinnen und Leser in Deutschland sichtbar.

Den Auftakt des zweiten Teils, einer vergleichenden Präsentation der Vorgehensweise bei der Professionalisierung von Lehrkräften an deutschen Hochschulen für integrative, gesellschaftswissenschaftliche Schulfächer, bildet der Potsdamer Beitrag von Maik Wienecke. Existiert an der Universität Potsdam (Brandenburg) seit einigen Jahren eine explizite Berücksichtigung des Faches „Gesellschaftslehre“ als Bezugsfach des Sachunterrichts in den fachspezifischen Studien- und Prüfungsordnungen des Bachelor- und Masterstudiums, so zeichnen die Beiträge der anderen Hochschulen in diesem Band ein anderes Bild. Hier wurden Zusatzmodule zu grundständigen Fachstudiengängen konzipiert und teilweise auch schon etabliert. So stellen Nikola Forwerck und Marcel Grieger ein Zertifikatsprogramm vor, welches Lehramtsstudierenden an der Universität Göttingen (Niedersachsen) die Möglichkeit eröffnet, bereits während des Studiums Kenntnisse in den nicht studierten Fachdisziplinen zu erwerben und schulpraktisch umzusetzen.

Unabhängig davon wurde knapp 100 km weiter, an der Universität Hannover (Niedersachsen), auf Initiative der Fachdidaktiken Geographie, Geschichte und Politische Bildung ein zweijähriges Pilotprojekt finanziert, in dessen Rahmen Lehrende der Fächer verschiedene Möglichkeiten für Zusatzangebote im Bereich Gesellschaftslehre entwickelt und erprobt haben. Darüber berichten die Projektverantwortlichen Andreas Eberth, Theresa Bechtel, Friedrich Huneke, Dirk Lange, Christiane Meyer und Meik Zülsdorf-Kersting in diesem Band.

Matthias Busch, Leif Mönter und Michell W. Dittgen, Mitarbeiter der Universität Trier (Rheinland-Pfalz), entwickelten und evaluierten im Rahmen eines Lehrprojekts ein digitales Konzept für das Fach „Gesellschaftslehre“. Es basiert auf Ergebnissen der Befragung von Lehrkräften und hat die Aufgabe, Perspektiven und Expertisen der beteiligten Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und der Unterrichtspraxis zu vernetzen.

In Münster (Nordrhein-Westfalen) realisierten Karin Meendermann, Sonja Schwarze und Christian Winklhöfer ein interdisziplinäres Lehrangebot, welches die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der an „Gesellschaftswissenschaften“ beteiligten Fächer für die Studierenden erkennbar und diskutabel machen sollte. Ihr Beitrag gibt einen vertiefenden Einblick in das bisher Erreichte und stellt ein Zwischenfazit der seit 2018 mehrmals durchgeführten Seminare dar.

Diese Beiträge zur ersten Phase der Lehrkräfteprofessionalisierung zeigen deutlich die Vielfalt der Herangehensweisen bei der beruflichen Qualifizierung angehender Lehrerinnen und Lehrer für das Fach in struktureller, aber

auch in inhaltlicher Hinsicht. Florian Johann und Thomas Brühne von der Universität Koblenz sehen eine Implementierung einheitlicher Kompetenzmodelle als eine notwendige, aber gleichzeitig große Herausforderung an und unterbreiten in ihrem Beitrag einen Vorschlag eines integrativen Kompetenzmodells für ein dadurch zu konstituierendes „Fach Gesellschaftswissenschaften“. Dieses Modell dient gleichzeitig als mögliche Orientierung für die fachliche Qualifizierung der angehenden Lehrkräfte in der Professionalisierungsphase an Hochschulen und im Referendariat.

Im dritten Teil dieses Bandes richtet sich der Blick auf die zweiten Phase der Lehrkräfteprofessionalisierung. Dirk Witt schreibt über die bislang einzige integrative Ausbildung im Lernbereich Gesellschaftslehre für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in Hamburg und den Einfluss, den die Stadtteilschulen hierbei ausüben. Ähnliche Einblicke gibt Johann Knigge-Blietschau für das Fach Weltkunde in Schleswig-Holstein. Er beschreibt Praxis und Perspektiven in der Ausbildung für das Fach in der zweiten Phase anhand eines im Vorbereitungsdienst platzierten „Weltkunde-Moduls“, welches Parallelen zu den Inhalten aufweist, die für die Modelle zur ersten Phase an den Hochschulen in diesem Band thematisiert werden. Hier zeigt sich bereits die Sinnhaftigkeit, die beiden Phasen der Lehrkräfteprofessionalisierung nicht losgelöst voneinander zu betrachten.

Der vierte Teil des Tagungsbandes widmet sich aus den zeitlichen Perspektiven der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Aktionen und Diskussionen um ein „Fach Gesellschaftswissenschaften“. Dana Maria Kier von der Universität Duisburg-Essen wirft einen Blick in die Vergangenheit des Faches und hinterfragt dessen Zukunftsorientierung bei seiner Einführung in den 1970er Jahren am Beispiel Nordrhein-Westfalens. Dabei geht sie u.a. Fragen nach, welche die damaligen Umstände und Konsequenzen für die Ausbildung von Fachlehrkräften sowie die begleitenden Argumentationen und Auseinandersetzungen beleuchten. Die gegenwärtige Perspektive wählt der folgende Beitrag: Es ist ein Anliegen des bundesweiten Netzwerks „Fach Gesellschaftswissenschaften“, den Austausch zwischen den Akteurinnen und Akteuren der beiden Professionalisierungsphasen anzuregen bzw. zu vertiefen. Daniel Ullrich stellt das Netzwerk in seinem kurzen Beitrag vor. Die Mitglieder verfolgen das Ziel, durch einen bundesweiten Austausch das Fach strukturell, didaktisch und inhaltlich weiterzuentwickeln und zu schärfen. Peter Gautschi blickt dagegen aus der gegenwärtigen Perspektive heraus auf die Zukunftsorientierung des Faches. Er skizziert ein mögliches Kerncurriculum eines „Faches Gesellschaftswissenschaften“, um die Suche nach einem Minimalkonsens anzuregen und zu diskutieren, was unbedingt gelernt werden sollte und wie dabei vorzugehen wäre.

Schließlich zieht der Beitrag von Monika Fenn im letzten Teil des Bandes ein Fazit. Ausgehend von einem resümierend-vergleichenden Überblick der vorgestellten Modelle und Ideen der Beiträge möchte sie eine kritisch-konstruktive Diskussion eröffnen und weiterführende Impulse für die Gestaltung eines „Faches“ Gesellschaftswissenschaften sowie die entsprechende Professionalisierung von Lehrkräften entfalten.

Um zu kennzeichnen, an welchen Stellen die Beiträge in diesem Band aufeinander Bezug nehmen, wurden Querverweise in Klammern eingefügt (→Autorinnen/Autoren, Kurztitel).

Potsdam und Hamburg, im März 2023

Blick auf das deutschsprachige Ausland

Lehrerinnen- und Lehrer-Bildung für Gesellschaftswissenschaften in der deutschsprachigen Schweiz

Ein Einblick

„Soviel sah ich bald: die Umstände machen den Menschen. Aber ich sah ebensobald: der Mensch macht die Umstände; er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken. Sowie er dieses tut, nimmt er selber Anteil an der Bildung seiner selbst und an dem Einfluss der Umstände, die auf ihn wirken.“ (Pestalozzi 1797, 76)

Ein Fach „Gesellschaftswissenschaften“ gibt es in der deutschsprachigen Schweiz weder in den Stundenplänen der Primar- und Sekundarstufen noch in den Angeboten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dennoch ermöglicht auch hier die schulische Bildung, dass Kinder und Jugendliche an ihr Leben in der Gesellschaft herangeführt werden und die dafür notwendigen Kompetenzen erlernen, und die Hochschulen bereiten die Lehrerinnen und Lehrer auf diese Aufgabe vor. Dies geschieht allerdings für die Primarstufe im Fach „Natur, Mensch, Gesellschaft“, für die Sekundarstufe I in den Fächern „Räume, Zeiten, Gesellschaften“, „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“ sowie „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ und für die Sekundarstufe II (Gymnasium) in den Fächern Geschichte, Geographie, Wirtschaft und Recht, Philosophie, Religionslehre (EDK 2019). Im vorliegenden Beitrag wird zuerst die Bildungslandschaft Schweiz vorgestellt, danach ein Einblick in einen Studiengang für künftige Lehrkräfte der Primarstufe gegeben, anschließend ein Beispiel eines Studiengangs für die Sekundarstufe I präsentiert und zum Schluss auf Ansätze für integrierten gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht hingewiesen. Es wird dabei deutlich, dass die Dynamik in diesem Bildungsanliegen von der Unterrichtspraxis ausgeht, jetzt die Lehrmittelentwicklung erreicht hat und in Zukunft ebenfalls die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Bildungspolitik prägen wird. Auch für die Schweiz lässt sich also feststellen: Das Fach „Gesellschaftswissenschaften“ ist im Kommen (Gautschi 2019a, 9).

1. Bildungslandschaft Schweiz

Sich einen Überblick über das ausgeprägt föderalistische Bildungssystem der Schweiz zu verschaffen, ist aufgrund der kantonalen Eigenheiten sowie der vielen und ständigen Veränderungen grundsätzlich schwierig (ausführlicher vgl. Bürgler/Gautschi 2017). Dies trifft auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu (Fink/Gautschi 2017; Criblez et al. 2016b).

Die Schweizer Verfassungsbestimmungen zur Bildung (Schweizerische Eidgenossenschaft 2021, BV Art. 61a bis Art. 66) gehen vom übergreifenden Ziel aus, dass Bund und Kantone gemeinsam im Rahmen ihrer Zuständigkeit für eine hohe Qualität des Bildungsraumes Schweiz sorgen. Die Verfassung hält weiter fest, dass für das gesamte Schulwesen – sofern in der Bundesverfassung nicht anders festgehalten – die Kantone zuständig sind. Dies gründet auf dem Prinzip einer ausgedehnten Autonomie und Gleichberechtigung der Kantone, welches seinen verfassungsmäßigen Ausdruck in Art. 3 der Bundesverfassung findet. Die darin enthaltene subsidiäre Generalklausel besagt, dass „alle staatlichen Aufgaben, die nicht explizit dem Bund zugeordnet werden, automatisch in die Kompetenz der Kantone fallen“ (Schweizerische Eidgenossenschaft 2021, Art. 61a bis Art. 68). Diesen steht es sodann frei, wie sie sich im Inneren organisieren. Bund und Kantone sind allerdings dazu angehalten, in den notwendigen Bereichen eng zusammenzuarbeiten (z.B. im Bereich der tertiären Bildung). Das Schweizer Bildungssystem stellt sich somit als komplexes Zusammenspiel zwischen Bund, Kantonen und Gemeinden dar. Je nach Bildungsstufe herrschen andere Zuständigkeiten bezüglich der gesetzlichen Regelung, der Aufsicht und der Finanzierung (Linder 1999, 140).

In der Hochschullandschaft Schweiz ist eine gesamtschweizerische Steuerung über einheitliche Mechanismen der Finanzierung vorgesehen. Dies geschieht mit der Interkantonalen Universitätsvereinbarung (IUV) und der Fachhochschulvereinbarung (FHV). Die Finanzierung der Hochschulen ist an die von den eingeschriebenen Studierenden erworbenen Kreditpunkte gekoppelt: Je mehr Studierende gezählt werden und je mehr Kreditpunkte diese erwerben, desto mehr Geld bekommen die Hochschulen aus den durch die Kantone gestellten Fonds via IUV (Interkantonale Universitätsvereinbarung) und FHV (Interkantonale Fachhochschulvereinbarung).¹

1 Weitere Ausführungen zur Bildungsfinanzierung in der Schweiz auf der Website der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: URL: <https://www.edk.ch/de/themen/bildungsfinanzierung/fachhochschulen> (letzter Zugriff 29.8.2021).

1.1 Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

Beim Lehrberuf handelt es sich um einen reglementierten Beruf, welcher länderspezifisch organisiert ist (EDK 2016). Aufgrund der kantonalen Schulhoheit in Art. 62 der Bundesverfassung regeln in der Schweiz die Kantone die Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Schweizerische Eidgenossenschaft 2021, Art. 61a bis Art. 68).

Diese ist in der Schweiz – wie in den Nachbarländern – tertiarisiert (allerdings im Großen und Ganzen erst seit den 1990er Jahren) (Criblez 2010). Hinsichtlich der Ausbildungsstruktur und des Fächerkanons ergeben sich im internationalen Vergleich jedoch große Differenzen (Criblez/Lehmann/Huber 2016a). Die Bologna-Erklärung der Europäischen Bildungsminister hat an den Hochschulen der meisten europäischen Länder einen Reformprozess ausgelöst, aber wenig zur Angleichung der großen Differenzen geführt (Horn 2012). Überblickt man die Einführung bologna-konformer Studiengänge für Lehrpersonen in Europa, zeigt sich erstens, dass das Ziel vergleichbarer Abschlüsse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kaum zu erreichen ist. Zu groß sind die tradierten Unterschiede. Die für den Bolognaprozess festgelegten gemeinsamen Merkmale bewirken nur eine sehr oberflächliche Harmonisierung der Studienstrukturen und -inhalte. Die Differenzen hinsichtlich zentraler Merkmale wie Studiendauer, Definition von Unterrichtsbefähigung sowie Zuordnung der Abschlüsse zum ersten oder zweiten Zyklus bleiben nicht nur zwischen den Ländern groß, sondern zum Teil auch innerhalb der Länder, insbesondere von Ländern mit stark föderalistischen Strukturen wie der Schweiz (Németh/Skiera 2012) oder auch Deutschland.

Die Kantone, die in der Regel einzeln oder aufgrund multilateraler Staatsverträge gemeinsam Träger der entsprechenden Institutionen – meist Pädagogische Hochschulen, aber auch Universitäten – sind, haben die Lehrerinnen- und Lehrerbildung unterschiedlich organisiert und in uneinheitlicher Art und Weise in die kantonale Bildungspolitik bzw. die kantonale Bildungsverwaltung eingebunden.

Auf der Basis der Interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen (Diplomanerkennungsvereinbarung) von 1993 hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK ab Ende der 1990er Jahre „Reglemente“ für die Ausbildungen erlassen, insbesondere für die Lehrdiplome für die Vorschulstufe/Primarstufe, für die Sekundarstufe I sowie für die Maturitätsschulen. Seit dem Jahre 2019 sind die relevanten Bestimmungen für diese Zyklen in einem einzigen Reglement zusammengefasst (EDK 2019).

1.2 Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK

In der Schweiz tragen, wie oben erwähnt, die Kantone die Hauptverantwortung für Bildung und Kultur. Sie koordinieren ihre Arbeit auf nationaler Ebene. Dafür bilden die 26 kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren eine politische Behörde: die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (vgl. Arnet 1985). Die Zusammenarbeit der EDK basiert auf rechtsverbindlichen, interkantonalen Vereinbarungen (Konkordaten). Die EDK handelt subsidiär und erfüllt Aufgaben, die nicht von den Regionen oder Kantonen wahrgenommen werden können.

In Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung definiert die EDK mit sogenannten Anerkennungsreglementen das Recht zur Vergabe von gesamtschweizerisch anerkannten Diplomen und das Recht, für die vergebenen Kreditpunkte Finanzen einzufordern. Das EDK-Anerkennungsrecht gibt Mindestanforderungen vor: mehr ist möglich, weniger nicht. So schafft das im Jahr 2019 erlassene Anerkennungsreglement für die Primarstufe und die Sekundarstufen I und II Verbindlichkeiten hinsichtlich des Umfangs und der Dauer des Studiums, der Zulassungsvoraussetzungen oder der Mindestqualifikationen für Dozierende und Praxislehrkräfte.

Anerkennungskommissionen überprüfen die von den Kantonen (Trägern) eingereichten Gesuche zur Anerkennung von Hochschulstudiengängen. Erfüllt eine Ausbildung die im Reglement festgelegten Voraussetzungen, erlangen deren Absolventinnen und Absolventen ein von der EDK anerkanntes Diplom. Dieses ermöglicht ihnen, ihren Beruf in der ganzen Schweiz auszuüben. Bereits anerkannte Ausbildungsangebote der Hochschulen werden alle sieben Jahre im Hinblick auf die Erfüllung der Anerkennungsbedingungen überprüft.

Die Mindestanforderungen lassen einigen Spielraum für die inhaltliche Ausgestaltung und eine Profilierung der Ausbildungen durch die Hochschulen. So ermöglicht das heute geltende Anerkennungsreglement die Abgabe von Lehrdiplomen, welche die Befähigung zum Unterricht allein auf der Vorschulstufe, auf der Primarstufe oder auf beiden Stufen ausweisen (Schuljahre 1 bis 8 nach EDK-Zählweise, bei der die Schuljahre 1 und 2 den Kindergarten, also die Vorschulstufe meint) und entweder für das gesamte Fächerspektrum (Generalistin bzw. Generalist) oder für ein breites Fächerspektrum (Fächergruppenlehrkraft) qualifizieren: „In der Ausbildung für die Primarstufe werden die Studierenden für den Unterricht in sechs oder mehr Fächern des Lehrplans vorbereitet“ (EDK 2019, Art. 13, Abs. 2).

Grundvoraussetzung für die Anerkennung der Lehrdiplome einer kantonalen oder kantonal anerkannten Hochschule ist, dass die entsprechenden

Hochschulen auf der Grundlage des Bundesgesetzes über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich institutionell akkreditiert sind (swissuniversities 2021).

Im Kern der Reglemente stehen die Anforderungen an die Ausbildung. Die Ausbildungsziele sind formal definiert und verlangen beispielsweise die Vermittlung berufsbezogener Kompetenzen. Die Reglemente definieren die Voraussetzungen für die Zulassung zur Ausbildung. Diese erfolgt zielstufenspezifisch. Harte Rahmenbedingungen betreffen den Umfang und die Struktur der Ausbildung. So ist für den Erwerb eines Lehrdiploms für die Primarstufe ein Bachelor-Studium im Umfang von 180 Kreditpunkten notwendig. Der Umfang des Studiums zum Erwerb eines Lehrdiploms für die Sekundarstufe I entspricht einem Bachelor- und Master-Studium und umfasst insgesamt 270 bis 300 Kreditpunkte, d.h. 180 Kreditpunkte auf der Bachelor- und 90 bis 120 Kreditpunkte auf der Masterstufe. Für die Ausbildung an Maturitätsschulen gilt, dass die fachwissenschaftliche Ausbildung mit einem universitären Master abgeschlossen wird. Verlangt wird für das erste Fach ein Studenumfang von mindestens 120 Kreditpunkten, für ein allfälliges zweites Fach ein Umfang von mindestens 90 Kreditpunkten. Danach oder auch parallel oder integriert dazu erfolgt die berufliche Ausbildung ebenfalls an einer Universität oder an einer Pädagogischen Hochschule im Umfang von 60 Kreditpunkten.

Die Ausbildungen für alle Schulstufen beinhalten Elemente aus den Bereichen der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften und das berufspraktische Studium. Partiiell werden die Umfänge der einzelnen Ausbildungsbereiche festgehalten.

Für die Ausbildung der Primarstufe werden die Studierenden in sechs oder mehr Unterrichtsfächern des Lehrplans vorbereitet, und die berufspraktische Ausbildung umfasst 36 bis 54 Kreditpunkte. Für die anderen drei Ausbildungsbereiche bleiben die restlichen von insgesamt 180 Kreditpunkten übrig.

Die Ausbildung, die zum Lehrdiplom für die Sekundarstufe I führt, umfasst 120 Kreditpunkte für die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung. Pro Fach, für das eine Befähigung verliehen wird, sind 30 Kreditpunkte erforderlich, für ein Integrationsfach „Natur und Technik (Physik, Chemie, Biologie)“ oder „Räume, Zeiten, Gesellschaften (Geographie, Geschichte)“ 40 Kreditpunkte. Darin enthalten sind jeweils 10 bis 15 Kreditpunkte für Fachdidaktik. Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung umfasst mindestens 36 Kreditpunkte und die berufspraktische Ausbildung mindestens 48. Im Anhang des Reglements findet sich eine Liste der Fächer für die Sekundarstufe I. Diese Liste ist abschließend, sie umfasst 23 Einzelfächer sowie zwei Integrationsfä-

cher. Die Studierenden belegen je nach Hochschule zwei bis sieben dieser Einzel- oder Integrationsfächer.

Das Lehrdiplom für Maturitätsschulen berechtigt in der Regel zum Unterricht in einem Fach oder in zwei Fächern gemäß festgelegter Liste, die insgesamt 20 Fächer umfasst.² Für das erste Fach sind fachwissenschaftliche Studien im Umfang von 120 Kreditpunkten erforderlich, für das zweite Fach im Umfang von 90 Kreditpunkten. Die Mindestanforderung für die fachdidaktische Ausbildung beträgt 10 Kreditpunkte pro Fach, und dazu kommen 15 Kreditpunkte für Erziehungswissenschaften und 15 Kreditpunkte für die berufspraktische Ausbildung.

Rund 60 Studiengänge sind gesamtschweizerisch anerkannt.³

1.3 Studienpläne der einzelnen Hochschulen

Die einzelnen Hochschulen entwickeln ihre Studienpläne entlang dieser Rahmenvorgaben nach unterschiedlichen Prozessabläufen. Immer geht es darum, Struktur und Inhalt so zu konzipieren, dass die Anerkennungskommissionen in der EDK die Studiengänge gesamtschweizerisch anerkennen. In einer ersten Phase legt entweder die Hochschulleitung oder eine dafür eingesetzte Projektleitung die Richtwerte der Ausbildungen fest. Dazu gehören unter anderem die Anzahl der Fächer, deren Dotation, die Grundstruktur der Ausbildung, die Verteilung der Kreditpunkte auf die Studienbereiche, oft auch die Ausbildungspartitur, damit der Studiengang in der dafür vorgesehenen Zeit auch studierbar wird. In diesem ersten Prozessschritt werden in aller Regel kaum thematische Vorgaben gemacht. Selbstverständlich verfügen die einzelnen Hochschulen über je eigene Strategieschwerpunkte, die unter Umständen die folgende Arbeit dann bestimmen, etwa zum Umgang mit Digitalität, mit Diversität, zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung oder für andere gesellschaftlich relevante Aspekte.

In einem zweiten Prozessschritt entwickeln ausgewählte Fachleute der einzelnen Gebiete oder ganze Teams die Beschreibungen der Module. Seit dem sogenannten Bologna-Prozess, der auf eine europaweite Vereinheitlichung von

2 Verordnung über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitäts-Anerkennungsverordnung, MAV): https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1995/1001_1001_1001/de (letzter Zugriff 20.7.2022).

3 Verzeichnis der EDK-anerkannten Diplome: <https://www.edk.ch/de/themen/hochschulen> (letzter Zugriff 20.7.2022). Nicht mitgezählt sind die Angebote für Sonderpädagogik (Schulische Heilpädagogik/Heilpädagogische Früherziehung), Logopädie und einige Monofachausbildungen, insbesondere für Sport, Musik und Bildnerisches Gestalten an Maturitätsschulen.

Studiengängen und Abschlüssen sowie auf internationale Mobilität der Studierenden zielt, werden diese Module in aller Regel sehr detailliert beschrieben. Aufgeführt werden mindestens die Titel, die Lernziele, zentrale Themen und relevante Literatur, der zeitliche Aufwand inklusive Selbststudium, ausgedrückt in Kreditpunkten, die Prüfungsart, häufig auch die Veranstaltungsform und die curriculare Einbettung. In diesem Prozessschritt der Studienplanentwicklungen fallen also die relevanten Entscheidungen hinsichtlich der Ausrichtung sowohl des Curriculums als auch der einzelnen Lehrveranstaltungen. Damit zentrale Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dann auch tatsächlich umgesetzt werden, gilt es, diese in den Modulen und den entsprechenden Beschreibungen festzuhalten.

Während bei der Umstellung auf den Bologna-Prozess die Handlungsspielräume für strukturelle und thematische Gestaltungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sehr groß waren – was unter anderem zu der Differenzierung der verschiedenen Studiengänge geführt und große Unterschiede bewirkt hatte (Sperisen/Ziegler 2015) – sind jetzt bei den laufenden Studienplanrevisionen die Handlungsspielräume eher eng. Dies hängt insbesondere mit vier Faktoren zusammen: Erstens haben die Hochschulen akkreditierte und anerkannte Studiengänge entwickelt und sind nicht motiviert, durch größere Veränderungen diese Anerkennung infrage zu stellen. Zweitens ist die Ausbildungszeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sehr begrenzt und reglementiert. Die Knappheit der Zeitressourcen wird durch finanzielle Aspekte weiter verschärft, sodass die Hochschulen gedrängt sind, den einzelnen Modulen mehr Kreditpunkte zuzumessen, was logischerweise zu weniger Veranstaltungen führt. Darüber hinaus besteht drittens eine Konkurrenz zwischen den Hochschulen um Studierende, was dazu führt, dass Hochschulen aus Attraktivitätsüberlegungen heraus möglichst viele Fächer anbieten, sodass für die einzelnen Fächer wiederum das Angebot verknappt wird. Viertens sind jetzt die verschiedenen Fachbereiche auch mit Dozierenden-Stunden und Anstellungen so aufgestellt, dass sie nicht daran interessiert sind, die Veranstaltungen umzustellen. Dies alles führt zu einer Trägheit im Angebotssystem, die Neuerungen schwierig macht und nur bei innovativen und durchsetzungsfähigen Hochschulleitungen gelingen.

1.4 Dozierende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Was für die Schule im Allgemeinen zutrifft – es sind die Lehrerinnen und Lehrer, die den Unterschied machen und die den Handlungsspielraum haben (Hattie 2003) – gilt für die Hochschulen im Besonderen. Trotz des Korsetts der bologna-kompatiblen durchstrukturierten Studienpläne besteht nach wie vor an

den Hochschulen im Großen und Ganzen eine umfassende Lehr- und Methodenfreiheit. Dies bezieht sich insbesondere auch auf die Schwerpunkte sowie die thematische Ausrichtung der einzelnen Module. Trotz der detaillierten Engführung in den Modulbeschreibungen können die Lernziele auf unterschiedliche Art und Weise erreicht werden, und auch die Prüfungen erlauben Handlungsspielraum. Was also tatsächlich an den Hochschulen in der Lehre angeboten wird, entscheiden die Dozierenden.

2. Ausbildung für die Primarstufe

In der Schweiz bereitet die Ausbildung zur Lehrperson für die Primarstufe die Studierenden auf die Bildung und Erziehung von fünf- bis zwölfjährigen Kindern in den ersten acht Schuljahren vor. Um diese anspruchsvolle Aufgabe zu erfüllen, vermitteln die Angebote Wissen zu Schule, Unterricht und Lernen sowie über die einzelnen Fächer der Zielstufe, die in berufspraktischen Situationen auch umgesetzt und reflektiert werden.

2.1 Primarlehrpersonen als Allrounderinnen und Allrounder

An der Pädagogischen Hochschule Luzern befähigt und berechtigt die Ausbildung zur Primarlehrperson zum Unterrichten von sieben- bis zwölfjährigen Kindern (in den Schuljahren 3 bis 8 nach EDK-Zählweise) in acht Schulfächern (PH Luzern 2021a). Der Pflichtbereich umfasst die Fächer Deutsch, Mathematik, Medien und Informatik sowie Natur, Mensch, Gesellschaft, also das Fach, bei dem Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften integriert angeboten werden. Die Studierenden belegen zusätzlich zu den vier erwähnten Pflichtfächern noch drei Fächer aus dem Wahlpflichtbereich 1, welcher Englisch, Französisch, Bewegung und Sport sowie Bildnerisches Gestalten umfasst. Dies bedeutet, dass für die angehenden Primarlehrpersonen mindestens eine Fremdsprache obligatorisch zu belegen ist. Als achties Fach kommt aus dem Wahlpflichtbereich 2, entweder Musik oder Technisches und Textiles Gestalten, dazu. Im ersten Jahr haben die Studierenden zudem die Möglichkeit, freiwillig ein neuntes Fach zu studieren.

Die Ausbildung zur Primarlehrperson in der Schweiz ist als Bachelorstudienengang im Umfang von 180 Kreditpunkten konzipiert. Davon sind 45 Prozent der vorgesehenen Studienzeiten den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken gewidmet, 24 Prozent den Berufsstudien inklusive Praktika, 17 Prozent sind für Bildungs- und Sozialwissenschaften vorgesehen und 14 Prozent für die Ausge-

staltung des individuellen Studienprofils sowie für Alltag und Wissenschaft. In diesem Studienbereich erfahren Studierende, wie wissenschaftliches Arbeiten und empirisches Forschen im Studium und für die Berufspraxis nutzbar gemacht werden können (Aeppli et al. 2016).

Das Studium wird mit dem *Bachelor of Arts in Primary Education* und einem gesamtschweizerisch gültigen Lehrdiplom für die Primarstufe (3. bis 8. Klasse nach EDK-Zählweise) abgeschlossen. Die Unterrichtsbefähigung gilt für die acht im Diplom ausgewiesenen Fächer. Wer ein weiteres Studium in Betracht zieht, kann mit dem *Bachelor of Arts in Primary Education* unter anderem das Studium der Schulischen Heilpädagogik, einen Masterstudiengang in Fachdidaktik oder ein universitäres Masterstudium der Erziehungswissenschaften aufnehmen. Mittels Erweiterungsstudien können die Primarlehrpersonen auch die Unterrichtsbefähigung und -berechtigung für ein weiteres Fach oder eine andere Stufe (zum Beispiel für die Sekundarstufe 1) erwerben.

2.2 Integrierte Natur- und Gesellschaftswissenschaften

Das an der PH Luzern obligatorische Primarschulfach „Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)“ zeichnet sich durch die besondere Vielfalt seiner Fragestellungen, Perspektiven und Bezugsdisziplinen aus: So fließen in dieses Fach, welches Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften verbindet, unter anderem historische, geographische, soziale, ethische, religionskundliche, biologische, physikalische, chemische, technische, wirtschaftliche und politische Wissensbestände in die Beantwortung verschiedenster Fragen ein (PH Luzern 2021e). Lehrkräfte dieses Faches NMG begleiten die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Welterschließung, indem diese lernen, die Vielfalt wahrzunehmen und sich darin zu orientieren, um schließlich verantwortungsbewusst handeln zu können. Dementsprechend beruht der NMG-Unterricht auf einem vielfältigen Lernangebot, welches eine Auseinandersetzung mit natürlichen Erscheinungen, mit unterschiedlichen Lebensweisen und mit kulturellen und gesellschaftlichen Errungenschaften beinhaltet. Der Lehrplan 21, welcher „Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)“ als Fach für die Primarstufe definiert, unterscheidet darin vier Perspektiven, die auf der Sekundarstufe 1 dann je zu einem eigenen Fach werden. Es sind dies „Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG)“, „Wirtschaft, Arbeit Haushalt (WAH)“, „Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG)“ sowie „Natur und Technik (NT)“. Für die Ausbildung im Fach NMG für die Primarstufe stehen den Studierenden 14 Kreditpunkte, also 420 Arbeitsstunden zur Verfügung, die sie in sechs Semestern und in sechs Teilmodulen absolvieren.

Im Teilmodul 1 „Fraglichkeit der Welt und integrative Zugangsweise“ geht es um die eigenen Unterrichtsbilder der Studierenden, um das Fachverständnis und den Bildungsanspruch, um die Vielperspektivität und die übergeordneten Fragestellungen sowie um Philosophieren mit Kindern. Dieses Teilmodul ist mit einem Kreditpunkt dotiert.

Im Teilmodul 2 „Perspektivische Welterschließung in ERG und WAH“ geht es um das Grundverständnis dieser beiden Perspektiven sowie um das Bildungspotential und um Zugangsweisen. Es werden die spezifischen Denk,- Arbeits- und Handlungsweisen dieser beiden Perspektiven thematisiert und außerschulische Lernorte einbezogen. Dieses Teilmodul ergibt drei Kreditpunkte.

Im Teilmodul 3 „Perspektivenübergreifenden Unterricht planen“ lernen die Studierenden Grobplanungen zu erstellen, Sachanalysen zu entwickeln, und sie bereiten Unterricht mithilfe von Lehrmitteln vor. Im Zentrum stehen die Aufgaben. Dieses Teilmodul ist mit zwei Kreditpunkten dotiert.

Im Teilmodul 4 „Perspektivische Welterschließung in NT und RZG“ geht es erneut um dieselben, in Teilmodul 2 erwähnten Kompetenzen und Inhalte, jetzt allerdings mit Blick auf „Natur und Technik“ und auf „Räume, Zeiten, Gesellschaften“. Dieses Teilmodul wird ebenfalls mit drei Kreditpunkten dotiert.

Im Teilmodul 5 „Perspektivenübergreifende Lernumgebungen entwickeln“ steht die langfristige Unterrichtsplanung im Zentrum. Stärker akzentuiert werden die kompetenzorientierte Beurteilung, die Aufgabenfunktionen sowie Spiele. In diesem Teilmodul findet zudem der integrative Bachelorabschluss statt. Das Modul ist mit drei Kreditpunkten dotiert.

Teilmodul 6 „Synergiemodul NMG und MI“ befasst sich mit Mediendidaktik, mit der medialen Lebenswelt und der Lernwirksamkeit von Jugendlichen, mit digitalen Lehrmitteln und Applikationen sowie mit Medienreflexion und Sach- und Dokumentarfilmen.

Andere Hochschulen bieten für das Fach NMG zum Teil weniger Kreditpunkte und weniger Teilmodule an, wie etwa die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz PH FHNW, oder aber mehr Kreditpunkte und zusätzliche Teilmodule (Breitenmoser/Mathis/Tempelmann 2021). Hier finden sich dann beispielsweise Modultitel wie „Gesundheits- und Sexualpädagogik, Kinderschutz“, „Lernen am Phänomen“, „Gott-Mensch-Welt“, „Wie funktionieren Dinge“, „Kinderrechte und Demokratie lernen“, „Pflanzen im und ums Schulhaus“ oder „Geschichte der Gegenwart“ (PH St. Gallen 2021; PH FHNW 2021).

Zurzeit finden an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen Curriculums-Revisionen statt, sodass sich hier die Modultitel und die Angebote verändern

können. Bleiben dürfte zum einen die geringe Dotation an Ausbildungszeit und zum anderen die große Vielfalt in der Angebotsausrichtung.

3. Ausbildung für die Sekundarstufe I

Die Sekundarstufe I umfasst in der Deutschschweiz die Schuljahre 9 bis 11 und beschäftigt sich mit der Bildung und Erziehung von 13- bis 15-jährigen Jugendlichen. Die Ausbildung zur Lehrperson für die Sekundarstufe I ist in einem Bachelor- und Masterstudiengang organisiert, umfasst 270 bis 300 Kreditpunkte und befähigt und berechtigt zum Unterrichten in allen Schulmodellen der Sekundarstufe I, also unabhängig davon, ob die Sekundarstufe I in unterschiedliche Leistungszüge gegliedert ist oder ob in einer Gesamtschule alle Schülerinnen und Schüler integriert in denselben Klassen einer Jahrgangsstufe unterrichtet werden (Hoffmann-Ocon 2012).

3.1 Sek-I-Lehrpersonen als Fächergruppenlehrkräfte

An der Pädagogischen Hochschule Luzern erwerben die angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe I in vier von zwölf möglichen Studienfächern die Unterrichtsbefähigung (PH Luzern 2021d). Die zwölf Studienfächer sind in zwei Gruppen eingeteilt, und die Studierenden wählen in einem mehrschrittigen Wahlverfahren ihre vier Studienfächer aus. In einem ersten Wahlschritt sind drei der insgesamt vier Fächer aus der Gruppe 1 zu wählen, welche folgende Fächer umfasst: Deutsch, Englisch, Französisch, Mathematik, „Naturwissenschaften und Technik“, „Räume, Zeiten Gesellschaften“. Wird Deutsch oder Mathematik gewählt, dann müssen die Studierenden nur zwei Fächer aus dieser Gruppe wählen, sodass ggf. im zweiten Wahlschritt noch zwei weitere Fächer hinzukommen.

In einem zweiten Wahlschritt kann das eine fehlende Fach, respektive können die zwei noch fehlenden Fächer aus dem gesamten Fächerangebot (Gruppe 1 und Gruppe 2) gewählt werden. Zur Gruppe 2 gehören die Fächer „Bewegung und Sport“, „Textiles und Technisches Gestalten“, „Bildnerisches Gestalten“, „Medien und Informatik“, Musik sowie „Wirtschaft-Arbeit-Haushalt“. Zusätzlich zu diesen vier Fächern werden alle Studierende für die Aufgaben der Klassenlehrperson (Lebenskunde, Projektunterricht, berufliche Orientierung, Ethik und Religionen) ausgebildet. Studierende der Integrationsfächer „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ sowie „Naturwissenschaften und Technik“ haben aufgrund der EDK-Rahmenvorgaben insgesamt 10 ECTS-Punkte mehr als in den anderen Fächern zu erwerben.

In allen Studienfächern findet die Ausbildung in Fachwissenschaften und Fachdidaktiken eng aufeinander bezogen und oft integriert statt. Neben den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken belegen die Studierenden Berufsstudien und bauen dort die unterrichtsbezogenen Handlungs- und Reflexionskompetenzen auf. Sie sammeln ab dem ersten Semester berufspraktische Erfahrungen im Schulalltag. In den Bildungs- und Sozialwissenschaften werden die Studierenden auf den Bildungsauftrag und die sozialen, erzieherischen und institutionellen Aufgaben des Berufshandelns vorbereitet. Auch die Studierenden der Sekundarstufe I belegen den Studienbereich „Alltag und Wissenschaft“ im Umfang von 10 Prozent. Im Studiengang für die künftigen Lehrpersonen der Sekundarstufe I sind die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken mit 48 Prozent vor den Berufsstudien mit 26 Prozent die umfangreichsten Ausbildungsbereiche. Bildungs- und Sozialwissenschaften umfassen 13 Prozent, und 3 Prozent stehen noch für individuelle Spezialisierungen zur Verfügung.

Mit dem abgeschlossenen Masterstudium und dem Lehrdiplom für die Sekundarstufe I können Absolventinnen und Absolventen auf allen Schulmodellen und in allen Niveaus der Sekundarstufe I unterrichten. Nach dem Studienabschluss ist es möglich, die Unterrichtsbefähigung in einem zusätzlichen Fach oder auf einer weiteren Zielstufe zu erlangen, den Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik zu belegen, ein Fachdidaktik-Masterstudium oder einen anderen Studienabschluss (z.B. Erziehungswissenschaften) anzustreben.

3.2 Gesellschaftswissenschaften in verschiedenen Fachbereichen

Je nach Verständnis von Gesellschaftswissenschaften können auf der Sekundarstufe I in der Deutschschweiz dazu gemäß Lehrplan 21 die Fächer „Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG)“ (PH Luzern 2021b) und allenfalls auch „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH)“ (PH Luzern 2021f) sowie „Ethik, Religionen und Gemeinschaften (ERG)“ (PH Luzern 2021c) gezählt werden. Im RZG werden auf der Sekundarstufe I die Perspektiven Geographie, Geschichte und Politische Bildung verknüpft. Da in einzelnen Kantonen Geographie und Geschichte getrennt unterrichtet werden – dies in separaten Lektionen oder aufgeteilt nach Wochen oder Quartalen – haben viele Hochschulen für die Ausbildung der Lehrkräfte aus pragmatischen Gründen ein Modell gesucht, das sowohl einen perspektivengetrennten als auch einen perspektivenverbindenden Unterricht ermöglicht und auf diesen vorbereitet. An der PH Luzern tragen insbesondere die Synergieangebote zur Verbindung der verschiedenen Perspektiven bei. Zudem wählen die Studierenden ein Major-