

Buchbesprechungen

Übergreifende Werke

Lucian Hölscher: Zeitgärten. Zeitfiguren in der Geschichte der Neuzeit (Johannes Heinßen) 113

Einzelne Epochen

Raimund Schulz: Als Odysseus staunte. Die griechische Sicht des Fremden und das ethnographische Vergleichen von Homer bis Herodot (Martin Lindner) 116

Bénédicte Savoy: Afrikas Kampf um seine Kunst. Geschichte einer postkolonialen Niederlage (Ralph Erbar) 118

Hedwig Richter: Aufbruch in die Moderne. Reform und Massenpolitisierung im Kaiserreich (Peter Stolz) 119

Jürgen W. Falter: Hitlers Wähler. Die Anhänger der NSDAP 1924–1933 (Ulrich Bongertmann) 120

Thomas Sandkühler: Das Fußvolk der „Endlösung“. Nichtdeutsche Täter und die europäische Dimension des Völkermords (Wolfgang Woelk) 124

Jörg Osterloh: „Ausschaltung der Juden und des jüdischen Geistes“. Nationalsozialistische Kulturpolitik 1920–1945 (Moritz Föllmer) 126

Jörg Später, Thomas Zimmer (Hg.): Lebensläufe im 20. Jahrhundert (Frank Behne) 128

Daniel Stahl (Hg.): Quellen zur Geschichte der Menschenrechte (Reinhold Lütgemeier-Davin) 130

Fachdidaktik

Lars Deile, Jörg van Norden, Peter Riedel (Hg.): Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts (Hans-Jobst Krautheim) 133

Thomas Henseler, Susanne Buddenberg: Meine freie deutsche Jugend: Eine Graphic Novel nach dem Bestseller von Claudia Rusch (Ulrich Schnakenberg) 134

Konrad Kuhn, Martin Nitsche, Julia Tyrhoff, Monika Waldis (Hg.): ZwischenWelten. Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung (Wolfgang Hasberg) 137

Impressum 139

Abstracts 140

Beitrittserklärung zum VGD 143

Autorinnen und Autoren dieses Heftes 144

Grundsätzlich stellt die Redaktion die Entscheidung, in welcher Form die „Gendergerechtigkeit“ gehandhabt wird, in das Belieben der einzelnen Beiträgerinnen und Beiträger. Seitens der Redaktion wird nur auf Einheitlichkeit im jeweiligen Beitrag geachtet.

GESELLSCHAFTSLEHRE – EIN TRENDFACH?

■ Ulrich Bongertmann, Peter Johannes Droste

Trendfach Gesellschaftslehre?

Manche Bildungsexperten haben das Integrationsfach „Gesellschaftslehre“ an deutschen Schulen wieder einmal zum „Trendfach“ erhoben (Sander 2017¹, Achour 2020², Witt 2020³), Bildungspolitiker wie Bettina Martin, die (Ex-)Bildungsministerin von Mecklenburg-Vorpommern, übernahmen das 2021 als willkommene Begründung ihrer Pläne für eine Einführung in der Orientierungsstufe. Andere Stimmen aus dem Schulbereich sind dagegen nach einigen Jahren mit negativen Erfahrungen in der Bilanz eher skeptischer geworden, da letztlich die Lehrkräfte ihre Gestaltungsfreiheit so nutzen, dass sie den Herausforderungen durch das fachfremde Unterrichten möglichst aus dem Wege gehen (s.u.). Die vollmundig angekündigte Integration der Perspektiven bleibt oft ein leeres Versprechen. Dennoch sind insgesamt Ausweitungen des integrativen Ansatzes zu registrieren (vgl. N. Forwegk i.d.H.). Der VGD hat diese Expansion immer kritisch gesehen und begleitet, muss aber aus den politischen Realitäten für die Geschichtslehrkräfte das Beste zu machen versuchen, auch weil viele wenig überzeugte Mitglieder um den Unterricht nicht herumkommen. Noch ist das Einzelfach Geschichte längst nicht aus dem Feld geschlagen. Die betroffenen Fachlehrerverbände haben in einer gemeinsamen Erklärung (Hannover 2015)⁴ die Selbstständigkeit der Fächer gefordert und deren Wirksamkeit begründet. Die Alleinstellungsmerkmale sind evident. Die Integration führt zur Verwässerung spezifischer Methoden (z. B. Quellenarbeit) und Kompetenzen (z. B. Urteilskompetenz). Jedes Fach leistet seinen Beitrag zur historisch-politischen Bildung, aber eben spezifisch.

Fachfremde Lehrkräfte – willkürlich gesetzte Fachanteile –
Schüler ohne Fachverständnis

Zur aktuellen Lage: Mittelfristig gemessen, hat das Fach Gesellschaftslehre bzw. -wissenschaften (GL/GSW/Gewi) mehr Schülerinnen und Schüler in Deutschland betroffen, nachdem es einige Länder (Berlin, Saarland, Schleswig-Holstein) im Zusam-

menhang mit der neugebildeten Gemeinschaftsschule eingeführt hatten. Seine Anhänger scheinen immer noch zuversichtlich zu sein, das „Trendfach“ werde die herkömmlichen „Solitärächer“ Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde/Politik und ggfs. Wirtschaft, Technik, Arbeit/Haushalt (und noch Ethik) zumindest in der Sekundarstufe I zunehmend ersetzen können. Das gilt zum jetzigen Zeitpunkt fast durchgehend an den Integrierten Gesamtschulen (IGS), kaum allerdings im Gymnasium, wenn auch in Berlin/Brandenburg und in Bremen transdisziplinäre Unterrichtsepochen vorgeschrieben sind. Von den Jahrgängen der sogenannten zweiten Schulsäule in Ober-/Sekundar-/Stadtteilschulen etc. ist besonders die Orientierungsstufe (Kl. 5/6) betroffen, doch nicht in allen Ländern (Baden-Württemberg, Niedersachsen). Im Falle einer Wahlfreiheit, die in Hamburg (Stadtteilschule), Rheinland-Pfalz (Realschule plus) und an den Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein und im Saarland besteht, sind stärker die unteren (Kl. 7/8) als die Abschlussklassen betroffen, wo es teilweise schon um die Vorbereitung auf die Fächer in der anschließenden gymnasialen Oberstufe geht. Dort werden nach wie vor Einzelfächer unterrichtet, nur in NRW weist allein die Kollegstufe ein Integrationsfach GL in der Abiturstufe (Sek II.) auf. Die Wochenstundenzahlen schwanken in der Sek. I von zwei bis fünf und werden oft von den Schulen selbst über die Schuljahre verteilt. Das entscheidende Merkmal ist der Unterricht in der Hand eines einzigen Lehrers, der sich auch ohne die passende Hochschulausbildung in allen erforderlichen Bestandteilen des Integrationsfaches auskennen soll. Das bedeutet notgedrungen dauerhaft fachfremden Unterricht, auch in Bereichen, die keineswegs mehr als einfach gelten können. Beispielhaft seien als problembeladene Themen für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer genannt: Antisemitismus, Klimawandel, politischer Extremismus, Schuldenkrise. Niemand wird bestreiten, dass hier hohe fachliche Expertise für den Unterricht zwingend ist. Die offenen Rahmenpläne lassen den Lehrkräften eine große Verantwortung/Freiheit in der Auswahl ihrer Themen und den Anteil der jeweiligen Fachperspektiven. Hier wird aus Befragungen ersichtlich, dass sie zur Bevorzugung des eigenen Faches neigen. Für viele erscheinen besonders die naturwissenschaftlichen Anteile der Geografie als heikel.⁵ Dann werden die schwierigeren Themen gemieden, in denen man etwas falsch machen könnte. Aus Schülersicht heißt das, es bleibt dem Zufall überlassen, was genau er und sie lernen wird und wieviel Geschichte dabei ist. Auch muss der Lernende aus dem gestreuten Angebot das historische, geografische, politische und ggfs. ökonomische Fachverständnis selbst herausfiltern, was offenbar einer beträchtlichen Anzahl von Schülern schwerfällt, insbesondere wenn noch naturwissenschaftliche Bezüge hinzukommen.⁶ Perspektivenvielfalt kann auch in Verwirrung enden und Beliebigkeit suggerieren.

Zur Geschichte und Didaktik: Den Ursprung des Problems bildet die ohnehin schwierige Beziehung zwischen den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, zu denen schon die Geografie, die sich überwiegend mit der Natur befasst, nur teilweise gehört. Das

Schulfach Erdkunde hat sich überdies immer mehr in Richtung der Sozialwissenschaften entwickelt und eigene Themenbereiche wie Kartenarbeit und physische Geografie beinahe aufgegeben. Das Fach Politik/Sozialkunde war ein Spätkömmling im deutschen Schulsystem. Für die politische Bildung und die Demokratisierung verlangten die Alliierten nach 1945 die Einführung, womit sich schon die Weimarer Republik schwergetan hatte. In der DDR wurde daraus die hochideologische Staatsbürgerkunde, im Westen begann nach dem KMK-Beschluss von 1950 die allmähliche Einrichtung, für die Oberstufe erst in der Saarbrücker Rahmenvereinbarung 1960, noch sehr unklar integriert in ein diffuses gesellschaftliches Oberfach mit der Bezeichnung „Gemeinschaftskunde“. Die bundesdeutschen Geschichtslehrkräfte hielten dagegen die politische Bildung in ihrem Fach lange Zeit für bestens aufgehoben (worüber im VGD lange gestritten wurde), ebenso die Lehrer in Österreich, der Schweiz und vielen anderen Ländern. Von einem Leitfach der politischen Bildung, wie heute von einigen Politikdidaktikern postuliert, war das junge Fach weit entfernt. Immerhin entstand so allmählich, stark gefördert durch den 68er-Impuls, die Fachgruppe der Politiklehrkräfte in Deutschland, die anders als z.B. in Frankreich eine eigene Schuldisziplin mit einer institutionell gesicherten Fachdidaktik ausbildete.

Das völlig neuartige Integrationsfach Gesellschaftslehre (Sek. I) erlebte seine historische Premiere in den 1970er Jahren im damals SPD-regierten Hessen, das durch die vorgelegten Rahmenrichtlinien bundesweit einen vehementen bildungspolitischen Streit um einen Lehrplan entfachte, eine Textgattung, die zuvor kaum jemanden außerhalb der Schule interessiert hatte. Während die mehrfach geänderten Versionen damals am Ende eine konservative Trendwende weg von der noch hoch im Kurs stehenden Emanzipationspädagogik markierten, blieb das integrative Anliegen des Faches trotzdem erhalten und wurde auch in weiteren Ländern ein Markenzeichen der Integrierten Gesamtschulen.

In dieser Schulform entwickelte es sich weiter, ohne die vielen offenen Fragen zunächst lösen zu können. Schmerzhaft vermisst wurde eine Fachdidaktik für die Integration, ein Desiderat bis in die Gegenwart. Prominente Fürsprecher des Integrationsfachs sind aktuell der Geschichtsdidaktiker Peter Gautschi (PH Luzern) und der (em.) Politikdidaktiker Wolfgang Sander (Gießen), beide Mitbegründer der „Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften“ (ZDG), die seit 2009 erscheint. Sander (2017) nimmt eine Dynamik in den neuen Schulformen wahr, die die unleugbar bestehenden Defizite langsam überwinden könnte.⁷ Immer wieder wird propagiert, die Integration dürfe keine reine Addition der Solitärächer sein. Es gibt sogar eine Reihe von Didaktikprofessuren mit einer Denomination für Gesellschaftswissenschaften, die sich dennoch meist als auf ein dominantes Fach allein ausgerichtet erweisen. Nur an der Universität Potsdam besteht zurzeit ein Lehrstuhl, aus dem eine Ausbildung für alle GSW-Lehrer in Brandenburg erwachsen soll. Bisher hört man vor allem von

menhang mit der neugebildeten Gemeinschaftsschule eingeführt hatten. Seine Anhänger scheinen immer noch zuversichtlich zu sein, das „Trendfach“ werde die herkömmlichen „Solitärfächer“ Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde/Politik und ggfs. Wirtschaft, Technik, Arbeit/Haushalt (und noch Ethik) zumindest in der Sekundarstufe I zunehmend ersetzen können. Das gilt zum jetzigen Zeitpunkt fast durchgehend an den Integrierten Gesamtschulen (IGS), kaum allerdings im Gymnasium, wenn auch in Berlin/Brandenburg und in Bremen transdisziplinäre Unterrichtsepochen vorgeschrieben sind. Von den Jahrgängen der sogenannten zweiten Schulsäule in Ober-/Sekundar-/Stadtteilschulen etc. ist besonders die Orientierungsstufe (Kl. 5/6) betroffen, doch nicht in allen Ländern (Baden-Württemberg, Niedersachsen). Im Falle einer Wahlfreiheit, die in Hamburg (Stadtteilschule), Rheinland-Pfalz (Realschule plus) und an den Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein und im Saarland besteht, sind stärker die unteren (Kl. 7/8) als die Abschlussklassen betroffen, wo es teilweise schon um die Vorbereitung auf die Fächer in der anschließenden gymnasialen Oberstufe geht. Dort werden nach wie vor Einzelfächer unterrichtet, nur in NRW weist allein die Kollegstufe ein Integrationsfach GL in der Abiturstufe (Sek II.) auf. Die Wochenstundenzahlen schwanken in der Sek. I von zwei bis fünf und werden oft von den Schulen selbst über die Schuljahre verteilt. Das entscheidende Merkmal ist der Unterricht in der Hand eines einzigen Lehrers, der sich auch ohne die passende Hochschulausbildung in allen erforderlichen Bestandteilen des Integrationsfaches auskennen soll. Das bedeutet notgedrungen dauerhaft fachfremden Unterricht, auch in Bereichen, die keineswegs mehr als einfach gelten können. Beispielhaft seien als problembeladene Themen für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer genannt: Antisemitismus, Klimawandel, politischer Extremismus, Schuldenkrise. Niemand wird bestreiten, dass hier hohe fachliche Expertise für den Unterricht zwingend ist. Die offenen Rahmenpläne lassen den Lehrkräften eine große Verantwortung/Freiheit in der Auswahl ihrer Themen und den Anteil der jeweiligen Fachperspektiven. Hier wird aus Befragungen ersichtlich, dass sie zur Bevorzugung des eigenen Faches neigen. Für viele erscheinen besonders die naturwissenschaftlichen Anteile der Geografie als heikel.⁵ Dann werden die schwierigeren Themen gemieden, in denen man etwas falsch machen könnte. Aus Schülersicht heißt das, es bleibt dem Zufall überlassen, was genau er und sie lernen wird und wieviel Geschichte dabei ist. Auch muss der Lernende aus dem gestreuten Angebot das historische, geografische, politische und ggfs. ökonomische Fachverständnis selbst herausfiltern, was offenbar einer beträchtlichen Anzahl von Schülern schwerfällt, insbesondere wenn noch naturwissenschaftliche Bezüge hinzukommen.⁶ Perspektivenvielfalt kann auch in Verwirrung enden und Beliebigkeit suggerieren.

Zur Geschichte und Didaktik: Den Ursprung des Problems bildet die ohnehin schwierige Beziehung zwischen den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, zu denen schon die Geografie, die sich überwiegend mit der Natur befasst, nur teilweise gehört. Das

Schulfach Erdkunde hat sich überdies immer mehr in Richtung der Sozialwissenschaften entwickelt und eigene Themenbereiche wie Kartenarbeit und physische Geografie beinahe aufgegeben. Das Fach Politik/Sozialkunde war ein Spätkömmling im deutschen Schulsystem. Für die politische Bildung und die Demokratisierung verlangten die Alliierten nach 1945 die Einführung, womit sich schon die Weimarer Republik schwergetan hatte. In der DDR wurde daraus die hochideologische Staatsbürgerkunde, im Westen begann nach dem KMK-Beschluss von 1950 die allmähliche Einrichtung, für die Oberstufe erst in der Saarbrücker Rahmenvereinbarung 1960, noch sehr unklar integriert in ein diffuses gesellschaftliches Oberfach mit der Bezeichnung „Gemeinschaftskunde“. Die bundesdeutschen Geschichtslehrkräfte hielten dagegen die politische Bildung in ihrem Fach lange Zeit für bestens aufgehoben (worüber im VGD lange gestritten wurde), ebenso die Lehrer in Österreich, der Schweiz und vielen anderen Ländern. Von einem Leitfach der politischen Bildung, wie heute von einigen Politikdidaktikern postuliert, war das junge Fach weit entfernt. Immerhin entstand so allmählich, stark gefördert durch den 68er-Impuls, die Fachgruppe der Politiklehrkräfte in Deutschland, die anders als z. B. in Frankreich eine eigene Schuldisziplin mit einer institutionell gesicherten Fachdidaktik ausbildete.

Das völlig neuartige Integrationsfach Gesellschaftslehre (Sek. I) erlebte seine historische Premiere in den 1970er Jahren im damals SPD-regierten Hessen, das durch die vorgelegten Rahmenrichtlinien bundesweit einen vehementen bildungspolitischen Streit um einen Lehrplan entfachte, eine Textgattung, die zuvor kaum jemanden außerhalb der Schule interessiert hatte. Während die mehrfach geänderten Versionen damals am Ende eine konservative Trendwende weg von der noch hoch im Kurs stehenden Emanzipationspädagogik markierten, blieb das integrative Anliegen des Faches trotzdem erhalten und wurde auch in weiteren Ländern ein Markenzeichen der Integrierten Gesamtschulen.

In dieser Schulform entwickelte es sich weiter, ohne die vielen offenen Fragen zunächst lösen zu können. Schmerzhaft vermisst wurde eine Fachdidaktik für die Integration, ein Desiderat bis in die Gegenwart. Prominente Fürsprecher des Integrationsfachs sind aktuell der Geschichtsdidaktiker Peter Gautschi (PH Luzern) und der (em.) Politikdidaktiker Wolfgang Sander (Gießen), beide Mitbegründer der „Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften“ (ZDG), die seit 2009 erscheint. Sander (2017) nimmt eine Dynamik in den neuen Schulformen wahr, die die unleugbar bestehenden Defizite langsam überwinden könnte.⁷ Immer wieder wird propagiert, die Integration dürfe keine reine Addition der Solitärfächer sein. Es gibt sogar eine Reihe von Didaktikprofessuren mit einer Denomination für Gesellschaftswissenschaften, die sich dennoch meist als auf ein dominantes Fach allein ausgerichtet erweisen. Nur an der Universität Potsdam besteht zurzeit ein Lehrstuhl, aus dem eine Ausbildung für alle GSW-Lehrer in Brandenburg erwachsen soll. Bisher hört man vor allem von

vielen Schwierigkeiten auf dem Wege dorthin: Das Kernproblem liegt in der zu knappen Ausbildungszeit für die widersprüchlichen Ansprüche aus den diversen Fachrichtungen (vgl. Forwergk, S. 26).

Immerhin besteht die Idee einer aufsteigenden Verzweigung: Von der gemeinsamen Sachkunde in der Grundschule ausgehend, zweigen sich in der Orientierungsstufe die Natur- und Gesellschaftswissenschaften jeweils mit einem Integrationsfach ab. In einer dritten Stufe gehen aus diesen die Einzelfächer hervor, wobei offenbleibt, wann das sein soll und ob das für alle Schüler gilt.

Problematische Baustellen

Vermeiden von Einstündigkeit durch fachfremden Unterricht

Schon in der alten Hauptschule, die (außerhalb Bayerns) in Resten noch immer weiterbesteht, galt es als pädagogisch verfehlt, nur wegen der begrenzten Fachlichkeit des Lehrers Einstundenfächer einzurichten, die kaum eine Bindung zwischen den Beteiligten herstellen können und deshalb geringe pädagogische Lernwirkungen aufweisen. Stundenplaner versuchten der zunehmenden Einführung einstündiger Fächer bspw. durch eine Kombination mehrerer gesellschaftlicher Disziplinen entgegenzuwirken, eben durch das Integrationsfach. Auch in der bayerischen Mittelschule (ehemals Hauptschule) wird das durchgehend so im Schulfach GSE gemacht. Ein attraktiver Vorteil für die Schulleitungen liegt im flexibleren Einsatz der Lehrpersonen, da alle, die nur die Lehrbefähigung für ein Fach haben, in den übrigen einfach fachfremd unterrichten. Doch die Lehrer sind dafür schlecht vorbereitet, fehlende Inhalte sollen sie durch Selbststudium oder – etwas aufwendiger – durch Lehrerfortbildungen erarbeiten. Eine Lehrerumfrage in Rheinland-Pfalz durch die Universität Trier unter den betroffenen Lehrkräften der IGS gibt zu deren Selbstbewertungen weitere Hinweise.⁸ Trotz hoher Sympathien für das Integrationsfach herrscht bei der Mehrzahl der Lehrenden eine große Unsicherheit hinsichtlich ihrer Leistung gemessen an den Ansprüchen, die sie auf fehlende Ausbildung zurückführt.⁹

Eindeutig gibt es einen engen Zusammenhang zwischen der fachlich/fachdidaktischen Lehrerausbildung und der Unterrichtsqualität, ohne eine entsprechende Lehrbefähigung wird der Unterricht schlechter. „Professionelle Kompetenz von Lehrkräften gilt als eine zentrale Voraussetzung für gelingende Lehr-Lern-Prozesse im Unterricht und damit für den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern.“¹⁰ So bringt Andreas Helmke (Koblenz-Landau) den Stand der Forschung zur Unterrichtsqualität auf den Punkt, und nach vielen gleichlautenden früheren Studien hat 2019 Sabine Achour (FU Berlin) diesen Befund für den Politikunterricht erneut aufgezeigt: „Bei dem hohen Anteil fachfremder Kolleg_innen können partizipatorische, auf Kontroversität und Konflikt ausgelegte Formate – im Gegensatz zur „ruhigen Instituti-

onienkunde“ – auch als Überforderung empfunden werden.“¹¹ Der VGD hat eine Ablösung des Unterrichts von der qualifizierten Ausbildung immer abgelehnt. Wenn das gegenwärtig wegen des eklatanten Lehrermangels nicht anders zu lösen ist, heißt das noch nicht, dass es für die Unterrichtsziele auch angemessen ist. In einem gemeinsamen Papier zur Studierfähigkeit haben der Historikerverband (VHD), die Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD) und der VGD auf die dramatischen Folgen für die aufnehmenden Hochschulen hingewiesen, die schon jetzt zu beobachten sind.¹²

Ein professionell erteilter Geschichtsunterricht mit zwei Wochenstunden in der Sek. I, der längst nicht mehr überall gegeben ist,¹³ stellt für die historische Bildung der nachwachsenden Generation die beste Lösung dar. Die fachliche Ausbildung der Lehrkräfte, besonders die Kategorien der historischen Problemorientierung und des reflektierten Geschichtsbewusstseins, sind erfahrungsgemäß zu spezifisch, um sie „Laien“ zu überlassen. Zudem erwuchs der Ansatz der politischen Bildung nach 1945 auf der Grundlage der deutschen Geschichte, die auch deshalb zur Verstehensbedingung geworden ist, wenn man etwa an die Lehren aus der Weimarer Politik für die Bundesrepublik denkt. Martin Sander sieht das im Prinzip für den Politikunterricht genauso: „Weil man fachlich qualifizierte Lehrkräfte braucht, wenn man Schülerinnen und Schülern Politik- und Demokratieverstehen vermitteln will. Die Gefahr ist groß, dass fachfremde Lehrerinnen und Lehrer dazu neigen, sich auf Faktenwissen zurückzuziehen oder das Fach als bloßen Meinungsaustausch misszuverstehen.“¹⁴ Wer einstündig unterrichtete Fächer vermeiden will, muss um vieles früher an die Lehrerbildung in den Hochschulen heran, sei es durch Pflichtkombinationen, sei es durch neue Ausbildungsinhalte. Jede Nachsteuerung ist bisher immer gescheitert.¹⁵

Früher Beginn von politischer Bildung und Demokratiebildung

Während zur Querschnittsaufgabe der politischen Bildung über die gesamte Schulzeit gegenwärtig ein Konsens besteht, bleibt der sinnvolle Beginn des Faches Politik/Sozialkunde bildungspolitisch umstritten wie das erste Wahlalter. In der (immer noch existenten) nordrhein-westfälischen Realschule gibt es Politikunterricht ab der 5. Klasse, aber meist fängt er andernorts ab der 7. oder 8. Klasse an, mit Unterschieden in den Ländern. Die traditionelle Begründung lautet, dauerhaftes politisches Interesse zeige sich bei den meisten Jugendlichen erst mit der Pubertät. Einige Studien beschwören dagegen ein Defizit der Politischen Bildung (die Großschreibung zielt speziell auf das Fach Politik), das erst durch einen früheren Beginn aufzuheben sei.¹⁶ Damit geht eine Ausweitung der pädagogischen Ansprüche einher, Schulbildung gehe es nicht nur um ein fachliches Wissen und Können, sondern um eine ganzheitliche Demokratiebildung mit Wirkungen bis in die lebenslange politische Einstellung und Lebensweise hinein. Für dieses Schulkonzept steht John Deweys keineswegs unumstrittene Tradition in den USA. Daher rührt die Forderung: Ein gesellschaftswissen-

schaftliches Großfach ab der 5. Klasse biete beste Möglichkeiten für Demokratieerziehung und ermögliche bei drei bis fünf Wochenstunden obendrein die Übernahme der Klassenlehrerschaft und der ersten Klassenfahrten. So würden soziale Lernziele erleichtert bis zu den Kompetenzen, seine Interessen zu vertreten und zugleich friedvoll Konflikte zu lösen. Genauso wurde erst jüngst in Mecklenburg-Vorpommern von der Bildungsministerin argumentiert. Wer die Lernziele von GL/GSW ansieht, stößt z. B. auf den hohen Stellenwert der *Handlungsorientierung*, die nicht nur als ganzheitliche Unterrichtsmethode empfohlen, sondern als politische Disposition der Schulabgänger angestrebt wird, als lebenslange Bereitschaft zum Engagement im Sinne demokratischer Werte (auch *Handlungskompetenz*).

Ohne Widerrede ist das ein wünschenswertes Ergebnis, und über die Reflexion von historischen Sachverhalten kann der Geschichtsunterricht sogar erheblich zur eigenen Orientierung und Positionierung beitragen, seine Spezifik liegt aber eher auf der Erkenntnisebene: Dekonstruktion, Alteritätserfahrung und Perspektivwechsel sind wesentlicher als das Einüben von Handlungsmustern. Ob er unmittelbar politisch handlungsanleitend wirken kann, ist schon eine andere Frage, und der Erwerb einer „Handlungskompetenz“ durch die Schüler, die sich in Leserbriefen und Ausstellungen zeige, hat etwas Bemühtes an sich, weil man mit gelungenen Ausnahmen argumentieren muss. Insofern bleibt auch das Verständnis von „Handlungskompetenz“ zwischen den Fachkulturen am Ende doch verschieden.

Das bewährte Modell hat sich keinesfalls erledigt, die fachlichen Ziele der politischen Bildung des Anfangsunterrichts in den Fächern Geschichte und Erdkunde mit Bezügen zur politischen Bildung zu erreichen, bevor der beginnende Politikunterricht seine Aufgabe mit Fachlehrkräften übernimmt. Wer dagegen professionellen Politikunterricht in einem Integrationsfach absichern will, wird das in den wenigsten Fällen im fachfremd erteilten Unterricht auch bekommen.

Wie sieht es im europäischen Ausland aus?

In den europäischen Ländern hat es im letzten Jahrzehnt in diesem Feld viel Bewegung gegeben.

- Österreich hat seit 2016 mit aufsteigender Einführung ab der 6. Klasse das neue Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ in der Allgemeinbildenden Höheren Schule, die Lehrerausbildung wurde inhaltlich reformiert. Zuvor wurde der sozialkundliche Anteil einfach von den Geschichtslehrern übernommen.
- In der Schweiz galt politische Bildung lange Zeit eher als private Aufgabe. Seit 2020 gibt es für die Klassen 7–9 das Integrationsfach „Räume-Zeiten-Gesellschaften“ im „Lehrplan 21“, der für Politik einen gewissen Umfang vorsieht. Für P. Gautschi ist der Studienumfang für eine Fachwissenschaft inkl. Fachdidaktik zu gering: mit Minimum 30–40/300 ECTS-Kreditpunkten.¹⁷

- In vielen europäischen Ländern gibt es kaum eine politikwissenschaftliche Lehrerausbildung, auch wenn zur politischen Bildung entsprechende Fächer eingerichtet worden sind: in Großbritannien *citizenship education*, in Frankreich *éducation civique* (nach den Terroranschlägen neu seit 2015 *enseignement moral et civique* EMC), in Spanien *educación cívica*. Oft nehmen Geschichtslehrkräfte den Unterricht wahr.
- International besteht ein Trend zur Stärkung der politischen Bildung, auch gefördert durch europäische Zusammenarbeit (Eurydice 2017). Die Formen sind mannigfaltig.¹⁸

Komplexes Denken mit Orientierung an „Schlüsselproblemen“

In vielen pädagogischen Kontexten wird das Ziel des vernetzten, mehrperspektivischen Denkens mit Blick auf komplexe Probleme gefordert, wie es heute in der Wissenschaft und bei der Lösung vieler politisch-sozialer Probleme erforderlich ist. Impulsgeber war der schwedische Ökonom Gunnar Myrdal, als er schrieb, es gebe in der Realität keine ökonomischen oder sozialen Probleme, sondern immer einfach nur Probleme mit vielen Aspekten¹⁹ (1971). Für die Schule ergibt sich die Frage, wie solches Denken am besten zu fördern ist. Diese Idee findet sich wieder in einer didaktischen Reformbewegung, die sich um den hochangesehenen Allgemeindidaktiker Wolfgang Klafki gebildet hat: „Die Welt ist nicht in Fächer unterteilt.“ Er strebte die Vereinigung aller gesellschaftsbezogenen Disziplinen in einem Fach an,²⁰ um die Lernenden mit dem komplexen „epochentypischen Schlüsselproblemen“ der Zukunft (in Form von Themen/Leitfragen) zu konfrontieren, die sich in einer einzigen Fachdisziplin nicht mehr analysieren lassen. Von diesem disziplinübergreifenden Ansatz zehrt die Fachdidaktik der GL/GSW bis heute, von der chronologischen Strukturierung des Geschichtsunterrichts halten sie konsequenterweise gar nichts. Die Liste der Schlüsselprobleme liegt mit einigen Anpassungen (Klimakrise!) bereits seit 1985²¹ vor.

Die Vision von der Überwindung der atomistischen Unterrichtsfächer durch einen „Gesamtunterricht“ ist ein reformpädagogisches Erbe. Doch stößt sie schnell an Grenzen bei den Lehrkompetenzen. Die Ansicht, die Summe einzelner Dinge mache mehr aus als die bloße Addition, hat zweifellos etwas für sich. Allerdings bleibt die Qualität der einzelnen Teile entscheidend für das Ergebnis. Die Diskussion eines Schlüsselproblems auf der Grundlage erworbenen Fachwissens dürfte effektiver sein als die bloße Integration oder Addition von Aspekten verwandter Fachgebiete. Ein Erkenntnisurteil ohne gediegene Sach- oder Methodenkompetenz ist häufig falsch und deshalb kontraproduktiv; gut gemeint ist nicht gut gemacht. Wissen und Können werden weiterhin in Fachstrukturen erlernt, vorgebliche Alleskönnerei bekommt schnell den Ruf des Dilettantismus. Dem Ökonomen Myrdal ging es schließlich noch um hochspezielle Forschung durch Experten, nicht um Schule.

Jede Problemanalyse beginnt mit einer Komplexitätsverringering. Dem Reiz komplexer Phänomene steht pädagogisch seit Pestalozzi gerade in der frühen Stufe der

Zwang zur Elementarisierung der Unterrichtsthemen entgegen, d. h. möglichst alles wegzunehmen, was für das Verständnis des Gegenstands nicht erforderlich ist. Damit wird Komplexität eher zum didaktischen Problem als zum Vorteil. Viele Fachinhalte haben sich im Geschichtsunterricht als zu kompliziert für Zwölfjährige erwiesen, erinnert sei nur an die detailreichen Verfassungsschemata zur attischen Geschichte in älteren Lehrbüchern. Um den Anspruch an ein vernetzendes Denken einzulösen, müssen nicht bereits andere Fachperspektiven herangezogen werden. In der Geschichte des alten Ägyptens ergeben sich „Wissensnetze“ zwischen Landwirtschaft, Nahrungsspeichern, Beamten und Schrift sowie Macht und Religion schon im Fach Geschichte selbst, ohne angestrenzte Sprünge in andere Fachperspektiven. Der Entwicklungspsychologe und Didaktiker Hans Aebli sprach vom Denken als Ordnen des Tuns als Bedingung für die geistige Entwicklung.²² Die Probleme sollen sicherlich an schülernahen Phänomenen gewonnen werden, aber nicht sofort die ganze Fülle der Wirklichkeit enthalten. Wer die Schule deswegen als ein künstliches Gebilde kritisiert, tut ihr Unrecht: Ohne Distanznahme zur Alltagswelt werden die hintergründigen Strukturen nicht erkannt. Der Besuch einer Landtags- oder Stadtratssitzung mag Interesse erzeugen, führt aber nicht von allein zum Verständnis von repräsentativer Demokratie und Partizipation.

Das Konzept der Schlüsselprobleme wurde seit der ersten Vorstellung in den 1980er Jahren stets gerne zur didaktischen Legitimation herangezogen, seit einiger Zeit zusätzlich auch zur Strukturierung des Curriculums anhand der ausgewählten Themen, womit die gute alte Chronologie des Geschichtsunterrichts wegfallen müsste. Freilich bestehen einige Einwände dagegen. So sind die Themen von so hoher Allgemeinheit (in Schleswig-Holstein: Grundwerte, Nachhaltigkeit, Gleichstellung, Partizipation), dass darunter alles Erdenkliche fallen kann, es ergibt sich noch kein inhaltliches Auswahlprinzip. Weiter fehlt nach Klafkis eigener Aussage die Grundlegung der Theorie in einer tieferen Diagnose der Epoche, die wohl auf philosophischer Ebene erfolgen müsste. Insbesondere die Auswahl der Probleme, die Einschätzung ihrer epochalen Relevanz liegt letztlich subjektiv beim Betrachter und eröffnet damit einen weiten pluralistischen Diskurs. Ob etwa die Nachhaltigkeit vor zwanzig Jahren schon eine Chance auf allgemeine Akzeptanz gehabt hätte? Der Klafki-Kritiker Hermann Giesecke hat das als Vermengung der Sach- und der normativen Appellebene bemängelt (1997). Das Werben für ein politisches Ziel ersetzt nicht die Analyse einer möglicherweise komplexen Struktur mit vielen Hindernissen für eine Umsetzung. Außerdem gehe Klafki von primär politischen Problemen aus, die für sämtliche allgemeinbildenden Schulfächer als konstitutiv gelten sollen, eine gewagte Grenzüberschreitung.²³ In der Praxis stellt man schnell eine jokerartige Beliebigkeit der inhaltlichen Füllung fest. Um das epochale Thema ‚Konflikte und Lösungen‘ bzw. ‚Krieg und Frieden‘ zu verstehen, sei doch der Peloponnesische Krieg besonders erhellend, so konnte man

schon in manch einer didaktischen Analyse lesen. Gleiches dürfte zu den Punischen Kriegen behauptet werden usw. Insofern können die Schlüsselprobleme auch ziemlich beliebige bis leere Konzepte sein. Die Exemplarität der ausgewählten Unterrichtsgegenstände muss valide aufgezeigt werden, um plausibel zu wirken. Die Qualität des Curriculums (über die Inhalte und Methoden), so lautet die leicht zu konstruierende Antithese, ist wirksamer als die Einführung eines Integrationsfaches.

Nähe zum Alltag der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler

Eine These von Dirk Witt (Das Fach Gesellschaftswissenschaften, GL 199, 2020) lautet: Das Curriculum im Integrationsfach schaffe einen höheren Lernerfolg besonders von leistungsschwächeren und kulturell heterogenen Schülern. Wenn der Lehrer mehr Zeit mit den Lernenden verbringt, verbessert sich die Diagnose der Lernstände und Lernprozesse. Besonders wenn viele Lernende mit Migrationshintergrund und in inklusiven Zusammenhängen zusammenkommen, so wäre das von zentraler Bedeutung. Zum Beleg führt er aus der Hattie-Studie empirische Ergebnisse zur Effektivität an.

Doch die Hattie-Studie (Hattie, *Visible Learning*, 2013, S. 181 f.; engl. 2009, S. 163 f.) zeigt insgesamt eher eine geringe Effektstärke integrierter Curricula (*integrated curricula*) von nur 0,39, d. i. wenig wirkend, wenn auch knapp an der Grenze (0,4 ist die Durchschnittsgröße aller Faktoren).²⁴ In einer überarbeiteten „250+ Liste“ von 2018 hat sich dieser Wert immerhin auf 0,47 gesteigert (Hattie/Zierer/Beywl).²⁵ Hier wurden indes ebenso mathematisch-naturwissenschaftliche Studien einbezogen. Nur zur US-amerikanischen Middle School (Kl. 6-8) zeigt eine einzige Dissertation (Deborah Hartzler, University of Indiana, 2000) eine Effektstärke von 0,57 für alle untersuchten Fächergruppen, ausgerechnet für *social studies* aber einen durchschnittlichen Wert (0,38). Zum Vergleich andere von Hattie gefundene Wirkungen: Die Effektstärke von Lehrerfortbildung (*professional development*) liegt bei 0,51, die von Problemlösungsorientiertem Unterricht (*problem-solving teaching*) bei 0,61. Das rein problembasierte Lernen (*problem-based learning*) mit sehr eingeschränkter Lehrerrolle erreicht dagegen nur 0,15, die reine Präsentation auch lebensnaher Probleme allein ist also überhaupt noch nicht lernwirksam. Vorläufiges Fazit: Die Hattie-Studie überzeugt aufgrund der vorliegenden Belege nicht von der Notwendigkeit integrierter Curricula im deutschen Schulsystem. Das schließt die Vorteile im Sinne Witts nicht aus, würde sie aber eher auf spezielle Schülerschaften zuspitzen, womit wir auf die ältere Erfahrung der Hauptschullehrkräfte zurückgreifen könnten.

Hochschulausbildung und Referendariat zum GL/Gewi-Lehrer

Wolfgang Sander sieht Möglichkeiten darin, dass die Kompetenzmodelle der relevanten Fächer konsensfähig seien, sodass eine Basis zur Verfügung stehe, um langfristig die diversen Inhalte in einem Integrationsfach zu bündeln.²⁶ Auch die Basiskonzepte der

Gesellschaftswissenschaften, ihre Stammbegriffe wie Herrschaft, Macht u.a.m., konvergierten in eine Grundlage für das Integrationsfach, Christoph Kühbergers Vorschlag²⁷ liegt für Österreich vor. Auch besteht eine Hoffnung, darin eine Perspektive für die Fragen der Hochschulausbildung zu haben, die für das neue Fach in allen Ländern bisher ungelöst sind.

Dennoch steht für beides bisher noch eine konsensfähige Konzeption aus, während die Kompetenzen an Bedeutung für die Lehrplankonstruktion längst wieder abnehmen, wie Sander 2019 selbst erkennt²⁸ (vgl. den Beitrag „Kompetenzdämmerung?“ i.d.H.). Die diversen Inhalte halten die Unterschiede zwischen den Solitärfächern weiter aufrecht. Die verantwortlichen Bildungsbehörden setzen darauf, dass sich die Lücken schon irgendwie schließen lassen werden, wenn etwa Studierende in Praxisphasen in Unterrichtsfächer geraten, die sie gar nicht kennen. Gautschi zitiert Witt u.a. (2019): „Insgesamt muss man aber von einem Flickenteppich unterschiedlicher Qualifikationsmaßnahmen sprechen. Der großen Akzeptanz (sic!) des Faches Gesellschaftswissenschaften in Schule und Unterricht steht damit keine angemessene Aus- und Fortbildungsstruktur gegenüber.“ Eine Hochschul- und Referendariatsausbildung zum GL/GSW-Lehrer existiert trotz einiger Versuche bisher nicht.²⁹ Die Berichte dazu vermelden nur bescheidene Fortschritte.³⁰ Die Ausbildung in der zweiten Phase bildet definitiv Fachkräfte aus, die das Integrationsfach dann (teilweise) fachfremd unterrichten dürfen. Während die Kolleginnen und Kollegen mit zwei Fächern des Integrationsfaches eigentlich als Idealfall für das Fach GL/GSW gesehen werden müssten, macht sie diese Kombination andererseits als bloße „Nebenfächer“ wieder unattraktiv für den Stellenmarkt. Damit bleibt das „Trendfach“ bisher ohne feste Basis, und diese zu bauen, erwies sich bislang als ungelöste Aufgabe.

In den nächsten Jahren werden wir erleben, wie es mit dem Integrationsfach weitergeht. Die jetzige Lösung, Solitärfächer im Gymnasium, das Integrationsfach für die zweite Säule im Schulsystem bis Klasse 8 oder 9 dürfte sich wegen der Ausbildungsprobleme nicht dauerhaft stabilisieren lassen. Wir halten weiter das Einzelfach Geschichte mit zwei Wochenstunden für die beste Wahl.

Amerkungen

- 1 Wolfgang Sander: Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften – neue Ansätze und theoretische Grundlagen. In: Thomas Hellmuth (Hg.): Politische Bildung im Fächerverbund, Schwalbach/Ts. 2017, S. 7-22, hier S. 8 ff.
- 2 Vgl. die PowerPoint-Folien zum Sozialkundelehrertag im März 2021 in Mecklenburg-Vorpommern. URL: https://www.lpb-mv.de/fileadmin/user_upload/Dateien/Downloads/Veranstaltungen/2021/Sozialkundelehrertag_pp_Achour.pdf (Zugriff 10.10.21)
- 3 Dirk Witt: Das Fach Gesellschaftswissenschaften. Vernetzendes Denken lernen. In: Geschichte lernen 2020 (199), S. 2-9
- 4 URL: <https://geschichtslehrerverband.de/502/> (Zugriff 10.10.21)

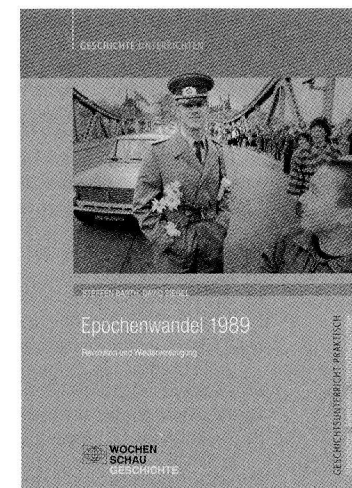
Steffen Barth, David Siegel

Epochenwandel 1989

Revolution und Wiedervereinigung

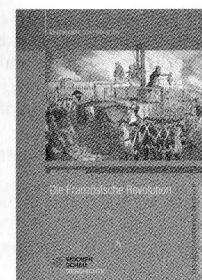
Die Ereignisse von November 1989 waren noch kurz zuvor für keinen Zeitgenossen vorhersehbar und doch veränderten sie Deutschland und Europa einschneidend und haben Auswirkungen bis in die Gegenwart. Im Geschichtsunterricht lässt sich ein derart komplexer ereignisgeschichtlicher Gesamtzusammenhang nur durch exemplarisches Lernen an Kernaspekten bewältigen.

Die zahlreichen Unterrichtsmaterialien in diesem Heft ermöglichen es Schülerinnen und Schülern, sich dem Thema Schritt für Schritt vertiefend zu nähern. Gegenstände sind dabei die Ursachen der Revolution, konkrete Ausprägungen des Protests, die Frage nach dem Charakter der Revolution, die internationale Dimension sowie die wirtschaftliche Transformation. Dokumente über die Rezeption der Wiedervereinigung, die juristische Aufarbeitung und bis in die Gegenwart reichende Debatten schließen das Heft ab.



ISBN 978-3-7344-1093-2

Alle Bände der Reihe:
24 S., DIN A4, € 9,90



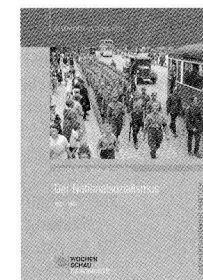
Die Französische
Revolution
ISBN 978-3-7344-0802-1



Geschichtsunterricht in
der Sekundarstufe II
ISBN 978-3-7344-0750-5



Russland in der Zarenzeit
ISBN 978-3-7344-0868-7



Der Nationalsozialismus
ISBN 978-3-7344-0804-5

- 5 Matthias Busch, Michell Dittgen, Leif O. Mönter: Das Integrationsfach Gesellschaftslehre in der Praxis. Professionalisierung, Fachkultur und Entwicklungspotenziale aus der Lehrendenperspektive, ZDG 2-2020, S. 54-71, hier 62, 67
- 6 Ebd., S. 63 f.
- 7 Sander (2017) wie Anm. 1
- 8 Wegen der Rücklaufquote von nur ca. 17 % (159 Antworten/945 Anfragen) ist keine Generalisierung möglich.
- 9 Busch, Dittgen, Mönter (2020) wie Anm. 2, hier S. 61 f.
- 10 Dirk Richter, Petra Stanat, Hans Anand Pant: Die Rolle der Lehrkraft für die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern In: ZfPäd, 2-2014, S. 181
- 11 Sabine Achour, Bettina Wagner: Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen, Berlin, 2019. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15611.pdf> (Zugriff 10.10.21)
- 12 VHD/KGD/VGD: Schulunterricht, Lehramtsausbildung und Fachwissenschaft in einer demokratischen Gesellschaft. Erklärung zur Studierfähigkeit (2020). URL: <https://geschichtslehrerverband.de/schulunterricht-lehramtsausbildung-und-fachwissenschaft-in-einer-demokratischen-gesellschaft/> (Zugriff 10.10.21)
- 13 Vgl. Thomas Sandkühler, Guido Lenkeit: Exklusion durch historische Bildung? Fachlichkeit und gesellschaftliche Teilhabe in der BR Deutschland. In: Sandkühler u. a. (Hg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung, Göttingen 2018, bes. S. 237-245. Statistiken zu den 16 Bundesländern sind dabei immer nur Momentaufnahmen.
- 14 „Keine gesellschaftliche Feuerwehr“. In: E & W, 4-2018, S. 18
- 15 Vgl. Erklärung zur Studierfähigkeit (2020) wie Anm. 12.
- 16 Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe – 16. Kinder- und Jugendbericht – URL: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/ministerium/berichte-der-bundesregierung/kinder-und-jugendbericht> (Zugriff 10.10.21)
- 17 Peter Gautschi: Lehrer/-innenbildung für das Integrationsfach „Gesellschaftswissenschaften“ – Impulse, Kernideen, Perspektiven. In: ZDG 10-2 (2019), S. 54 f.
- 18 URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/citizenship-education-school-europe-%E2%80%93-2017_en (Zugriff 10.10.21)
- 19 Gunnar Myrdal: Objektivität in der Sozialforschung, Frankfurt a.M. 1971, Vorwort
- 20 Wolfgang Klafki: Fächerübergreifender Unterricht: Begründungsargumente und Verwirklichungsstufen. In: Susanne Popp (Hg.): Grundrisse einer humanen Schule. Innsbruck-Wien 1998, S. 41-57
- 21 Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 1985. Spätere Listen (z.B. 1996) anders. Erste Liste auch leicht greifbar bei W. Jank, H. Meyer, Didaktische Modelle, Berlin (viele Aufl.), S. 178.
- 22 Hans Aebli: Denken: Das Ordnen des Tuns, 2 Bde., 2. Aufl., Stuttgart 1994
- 23 Hermann Giesecke (1997): Was ist ein „Schlüsselproblem“? Anmerkungen zu Wolfgang Klafkis „neuem Allgemeinbildungskonzept“ In: Gesammelte Schriften, 23. 1997. URL: <http://www.hermann-giesecke.de/werke23.htm#184>. (Zugriff 10.10.21)
- 24 Vgl. URL: <https://visible-learning.org/de/hattie-rangliste-einflussgroessen-effekte-lernerfolg/> (Zugriff 10.10.21)
- 25 Vgl. URL: https://web.fhnw.ch/plattformen/hattie-wiki/w/images/250%2B_Juni_2018.jpg (Zugriff 10.10.21)
- 26 Wolfgang Sander: Soziale Studien 2.0? Politische Bildung im Fächerverbund. In: Journal für politische Bildung 1/2010, S. 14-25
- 27 Christoph Kühberger: Lernen mit Konzepten – Basiskonzepte in politischen und historischen Lernprozessen. In: Informationen zur politischen Bildung 38/2016, S. 20-29
- 28 Wolfgang Sander: Zurück zur Bildung? Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer nach der Kompetenzorientierung. In: ZDG 10-2 (2019), S. 93-111
- 29 Gautschi (2019) wie Anm. 17, S. 43-74
- 30 Dirk Witt, Maik Wienecke: Lehrkräfteausbildung für das Fach Gesellschaftswissenschaften. In ZDG 1-2020, S. 155-164

→ Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter DOI <https://doi.org/10.46499/1998.2251>

■ Nikola Forwergk

Das Schulfach Gesellschaftswissenschaften – eine Bestandsaufnahme

Einführung: Das Schulfach Gesellschaftswissenschaften

Das Fach Gesellschaftswissenschaften¹ (GSW) integriert die traditionellen Schulfächer Geschichte, Geografie und „Politische Bildung“ (d. h. Politik, Gemeinschaftskunde oder Sozialkunde usw.) zu einem eigenständigen Unterrichtsfach. Die Etablierung von GSW stand erstmals ab den 1960er Jahren im Rahmen bundesweiter Verbesserungsbemühungen im Bildungswesen zur Diskussion, das Fach wurde in den 1970er Jahren in einigen Bundesländern eingeführt und seither überwiegend an nicht-gymnasialen Schulformen unterrichtet (Schreiber 2005, 82) – inzwischen über einen Zeitraum von rund 50 Jahren. Integrationsfächer wie GSW befinden sich in einem Dilemma: Auf der einen Seite ist die Interdisziplinarität längst schulische Realität (Hedtkke 2011, 13) und ihre Vorteile sind auch in der Geschichts-, Geografie- und Politikdidaktik anerkannt (z.B. Sander 2014, 24; Schreiber 2006, 24; Schultz 2012, 87). Auf der anderen Seite werden sie ausgebremst von Diskussionen, die alle Bezugsdisziplinen durchziehen, um unterschiedliche Fachbezeichnungen sowie um mögliche Potenziale, Probleme und Umsetzungsmöglichkeiten – zu lesen ist bspw. von fächerübergreifenden, -überschreitenden, -verbindenden oder -koordinierenden Modellen (Labudde 2016, 29). Jenseits terminologischer Stolpersteine lastet jedoch vor allem das Fehlen einer originär zuständigen Fachwissenschaft und Fachdidaktik auf dem Schulfach GSW. Es fehlt eine fachdidaktische und fachwissenschaftliche Lehramtsausbildung – in Deutschland kann für das GSW keine Lehrbefähigung erworben werden. Dies führt zur Thematik des „fachfremden Unterrichts“, die Lehrkräfte und Schüler:innen gleichermaßen betrifft.

Dieser Beitrag möchte einen Überblick über die Situation des Faches GSW in Deutschland geben und stellt daher zunächst die Namensvielfalt und das Unterrichtsangebot des Faches in den Bundesländern vor. Anschließend werden die naheliegende Frage, wie viele Schüler:innen in den einzelnen Ländern im Fach GSW unterrichtet werden, sowie die Kriterien, welche Lehrkräfte als fachfremd eingestuft werden, thematisiert. Am Beispiel des neuen Kerncurriculums (KC) für „Gesellschaftslehre“ in Niedersachsen (2020) werden die seit 50 Jahren andauernden Diskussionen über Chancen und Herausforderungen von GSW vorgestellt. Ein kurzer Ausblick zur Ausbildungssituation beschließt den Beitrag.