

## Ein neues Schulfach Gesellschaftswissenschaften? Eine empirische Herleitung möglicher konstituierender Elemente

Florian Johann & Thomas Brühne

Seit mehreren Jahren lassen sich im deutschsprachigen Raum verstärkt wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbänden, wie „Weltkunde“ in Deutschland oder „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ (RZG) in der Schweiz, konstatieren. Trotz 50-jähriger Existenz können diese gemäß aktuellen Integrationsmodellen nicht als eigenständige Schulfächer anerkannt werden, da unter anderem ein akzeptierter Wissenskanon bislang nicht vorliegt. Mit diesem Beitrag werden mögliche konstituierende Elemente eines Schulfachs „Gesellschaftswissenschaften“ angeführt, die mittels einer qualitativen Datenanalyse aller in Deutschland jemals erschienenen Lehrpläne gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände empirisch hergeleitet und exemplarisch diskutiert wurden.

**Keywords:** Fächerverbände, Fächerintegration, Schulfach, Gesellschaftswissenschaften, Lehrplanforschung

### 1 Ausgangslage

In Österreich wurde mit dem Schulorganisationsgesetz von 1962 die Schulländerkunde durch das Kombinationsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ (GW) in der Sekundarstufe I ersetzt. Gemäß seinem Bildungsauftrag sollen Heranwachsende damit verstärkt für ökonomische Fragen sensibilisiert (Sitte 1975) und auf „sozioökonomische Partizipation in einer immer komplexer werdenden Gesellschaft“ (Fridrich 2014, S. 16) vorbereitet werden. Seit Einführung des ersten GW-Lehrplans mit konkreten Inhalts- und Zielformulierungen im Jahr 1985 ist das Kombinationsfach Gegenstand kontroverser Ansichten hinsichtlich Umfang und Gewichtung von ökonomischen Inhalten (Sitte 1989). Vor 50 Jahren wurden die Einzelfächer Erdkunde, Sozialkunde und Geschichte im Rahmen der Hessischen Rahmenrichtlinien in der deutschen Sekundarstufe I zum Lernbereich „Gesellschaftslehre“ zusammengelegt<sup>1</sup>, um Lernende damit verstärkt zur Selbst- und Mitbestimmung und gesellschaftlichen Partizipation zu befähigen (Der Hessische Kultusminister 1972). Der neue Ansatz wurde in den Folgejahren unter anderem aufgrund von Vorwürfen einer unzureichenden curricularen Fächerintegration und mangelhafter wissenschaftstheoretischer Fundierung kritisch hinterfragt (Schrand 1978; Faulenbach 1980; Sutor

2002). Zudem unterlag die „Gesellschaftslehre“ einem Verteilungskampf um den fachspezifischen Anteil traditioneller Einzelfächer (u. a. Minnsen 1973; Schrand 1978; Mickel 1982; Sander 2014). In der Folgezeit wurde seitens Politik und Wissenschaft der Zusammenschließung von Fächern wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Sander 2017).

Aktuell werden gesellschaftswissenschaftliche Fächerverbände in Deutschland mit zehn unterschiedlichen Bezeichnungen (zum Beispiel „Weltkunde“ oder „Gesellschaftswissenschaften“) in dreizehn Bundesländern an vierzehn verschiedenen allgemeinbildenden Schulformen in der Sekundarstufe I unterrichtet und dort als Fächer, Lernbereiche oder Fächerverbände bezeichnet (Johann & Brühne 2021). Derzeitig werden bundesweit etwa 962.700 Schüler/-innen in gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbänden unterrichtet (Forwegk 2022). Hierbei werden mehrheitlich die geographische, historische, ökonomische, politische und soziale Perspektive miteinander verbunden und um beispielsweise kulturelle und ethische Aspekte ergänzt (Johann & Brühne 2022a). In der Deutschschweiz wurde im Zuge der Einführung des Lehrplans 21 im Jahr 2016 kantonsübergreifend unter anderem das Integrationsfach „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ (RZG) als Zusammenschluss des Geographie- und Geschichtsunterrichts implementiert, das seither auf fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ebene kontrovers diskutiert wird (Bürki et al. 2016; Gautschi 2018). Bislang existieren hierzu keine

<sup>1</sup> Im Jahr 1962 ersetzte die „Gemeinschaftskunde“ im Zuge der Saarbrücker Rahmenvereinbarung vorübergehend die tradierten gesellschaftswissenschaftlichen Einzelfächer in der deutschen gymnasialen Oberstufe

(Der Minister für Kultur, Unterrichts und Volksbildung 1962).













Tabelle 1: Übersicht der hergeleiteten Themenbereiche, Teilthemen und Inhalte (Gesamtzahl an Codes: 3.085 | (x) = Anzahl der subsummierten Codes)

Kategorien als Themenbereiche	Konzepte als Teilthemen	Subkonzepte als Inhalte
Macht und Herrschaft (465)	Demokratie: Leben und Mitgestaltung (251)	z.B. Merkmale einer Demokratie (55) und Möglichkeiten demokratischer Partizipation und Mitgestaltung (53)
	Autokratische Herrschaftssysteme (123)	Totalitäre Herrschaft im Nationalsozialismus (89) und Absolutismus (28)
	Reichsbildung- und Zerfall (58)	Vom Stadtstaat zum Imperium Romanum (25) und Gründung des Deutschen Reichs (11)
	Feudalismus im Mittelalter (23)	keine Subkonzepte
Arbeitswelten im Wandel (396)	Agrargesellschaft (138)	z.B. Landwirtschaftliche Erzeugnisse (30) und Ackerbau und Viehzucht in der Jungsteinzeit (29)
	Industriegesellschaft (117)	z.B. Soziale Frage (42) und Ursprünge der Industrialisierung (18)
	Informationsgesellschaft (27)	Folgen der Digitalisierung auf die Arbeitswelt (12)
	Jäger- und Sammler in der Altsteinzeit (25)	keine Subkonzepte
Planet Erde: Unser Lebensraum (392)	anthropogene Eingriffe und Umweltschutz (131)	Globaler Klimawandel (27) und nachhaltiger Umgang mit Wasser (24)
	Kräfte der Erde (86)	Ursachen und Folgen von Naturkatastrophen (34) und Katastrophenschutz (22)
	Vom Wetter zum Klima (85)	Leben in verschiedenen Geozonen (69)
	Erde als Himmelskörper (49)	Stellung der Erde im Sonnensystem (13) und Gradnetz der Erde (12)
	Tragfähigkeit der Erde (38)	keine Subkonzepte
Sozialisation in Raum und Zeit (303)	Rollenbilder im Wandel (98)	Geschlechterrollen (60) und Rollenverteilung in der Familie (38)
	Jugendwelten (60)	z.B. Jugendkriminalität (25) und Leben in der Peergroup (11)
	Schule als Sozialisationsinstanz (40)	Zusammenleben in der Schule (21) und Mitbestimmung in der Schule (9)
	Grundlagen gesellschaftlichen Zusammenlebens (37)	Soziale Konfliktlösung (16)
	Rechte und Pflichten von Kindern und Jugendlichen (27)	z.B. Jugendstrafrecht (14) und Kinderrechte (6)
	Kinderwelten in Räumen und Zeiten (16)	keine Subkonzepte
Kulturelle Vielfalt in Raum und Zeit (238)	Individualisierung (15)	keine Subkonzepte
	Inter- und Transkulturalität (135)	z.B. Migration früher und heute (41) und Zusammenleben in kultureller Vielfalt (35)
	Frühere Kulturen und Lebenswelten (103)	z.B. Leben und Kultur in der Antike (57) und Leben und Kultur im Mittelalter (13)
Umbrüche (231)	Aufbruch in die Moderne (101)	z.B. Demokratische Freiheitsbewegungen (41) und Ursachen und Folgen des Imperialismus (20)
	Frühe Neuzeit (72)	Menschen- und Weltbilder im Wandel (19) und Kolonialismus (13)
	Von der Teilung zur deutschen Einheit (58)	Ursachen, Folgen und Herausforderungen (44) und Demokratisierung der Ostblockstaaten (14)
Markt und Märkte in Zeiten und Räumen (214)	Umgang mit Knappheit (61)	Ressourcenverbrauch- und -verteilung (31) und nachhaltiges Wirtschaften (30)
	Konsumgesellschaft (38)	Reflektierter Konsum (11) und Verbraucherschutz (9)
	Welthandel (38)	Liefer- und Handelsketten (11) und internationale Arbeitsteilung (8)
	Von der Tausch- zur Geldwirtschaft (30)	keine Subkonzepte
	Grundzüge der sozialen Marktwirtschaft (27)	keine Subkonzepte
Konflikte und Friedenssicherung (186)	Konfliktformen und ihre Ursachen (115)	z.B. Weltkriege (44) und Religionskriege (10)
	Organisationen der Friedenssicherung (41)	Aufbau und Funktion der UNO (11) und Bedeutung und Aufgaben der Bundeswehr (8)
Orientierung in Raum und Zeit (146)	Räumliche Orientierung auf der Erde (102)	z.B. Topographie Deutschlands (22) und Orientierung im Nahraum (19)
	Kartenverständnis (32)	keine Subkonzepte
	Orientierung in der Zeit (11)	keine Subkonzepte
Verstädterung und Urbanisierung (133)	Leben und Wohnen in Stadt und Land (64)	Leben in der Stadt früher und heute (26) und Leben im ländlichen Raum früher und heute (13)
	Stadtentwicklung (61)	Probleme und Chancen von Urbanisierung und Verstädterung (33) und Mittelalterliche Stadtentwicklung (15)
Globale Disparitäten (112)	Merkmale und Ursachen ungleicher Entwicklung (80)	Entwicklungs- und Industrieländer (26) und ungleiche Lebensbedingungen von Kindern (13)
	Entwicklungshilfe (29)	Kinderhilfe (10)
Tourismus und Freizeit (107)	Tourismus (70)	Reisen früher und heute (31) und Auswirkungen von Massentourismus und Alternativen (16)
	Freizeitverhalten (37)	Formen der Freizeit (15) und Großveranstaltungen (9)
Europa: In Vielfalt vereint (84)	Europäische Union (36)	Organisation der EU (13), Herausforderungen der EU (10)
	Gesellschaftliche Vielfalt in Europa (24)	keine Subkonzepte
	Entwicklung der europäischen Integration (19)	keine Subkonzepte
Medienreflexion (78)	Verantwortliche Mediennutzung (41)	Reflektierter Umgang mit dem Internet (8) und Auswirkungen des Medienkonsums (7)
	Aufgaben von Medien (35)	Rolle von Medien in der Politik (20)

allein die *Auswertung verschiedener diskontinuierlicher Texte* (123 Codes) (z. B. Bilder und Karikaturen) und die *Informationsbeschaffung* (115 Codes) (u.a. Befragung und Erkundung) neben der *Projektarbeit* (54 Codes) und *Simulationsspielen* (53 Codes) (z.B. Rollen- und Planspiele) gefordert wird. In Anlehnung an den medienwissenschaftlichen Klassifikationsansatz von Kron et al. (2014), dem Klassifikationen einschlägiger Literatur (u. a. Dale 1969; Faulstich 1995) zugrunde liegen, wurden aus 448 Codes Kategorien als Medientypen gebildet, die jeweils verschiedene Konzepte als Medien umfassen. Als Medientypen erweisen sich auf curriculärer Ebene insbesondere *Texte* (52 Codes) (z.B. historische Quellen und Zeitungsartikel), *Karten* (45 Codes) und *graphische Darstellungen* (37 Codes) (u.a. Bilder, Zeitleisten und Karikaturen) als relevant. Vor allem in den neueren Lehrplänen werden

vermehrt *elektronische Medien* (35 Codes) wie Spielfilme und Tonaufnahmen aufgeführt.

Die Analyse der Lernkontrollen ergab bei insgesamt 168 erfassten Codes, dass vorwiegend die *Dokumentation des Lernprozesses* (40 Codes), z.B. in Form einer Arbeitsmappe oder eines Portfolios, *mündliche Leistungen* (34 Codes) sowie die *Anfertigung diskontinuierlicher Texte* (22 Codes) curricular gefordert werden.

### 5.4 Methodische Reflexion

Die Benennung der (Sub-)Konzepte und Kategorien sowie die Zuordnung der Subkonzepte und Konzepte zu entsprechenden Konzepten bzw. Kategorien stellte die größte Herausforderung dar und erforderte „begrifflich-konzeptionelle bzw. theoretische Identifikations-, Konstruktions- und Benennungsarbeit“ (Breuer 2009, S. 70). Die Herausbildung von Konzepten und Kategorien ist



eine Kombination aus datenbasierter Spezifität und interpretativer Arbeit des Forschenden (ebd.; Strauss & Corbin 1996). Trotz der unumgänglichen Interpretation konnte das wissenschaftliche Gütekriterium der prozeduralen Reliabilität durch formale Einhaltung von zwei analytischen Verfahren, dem generativen Fragen und permanenten Vergleich (Strauss & Corbin 1996) erfüllt werden. Bei dieser Analyse dienten die beiden Verfahren der präzisen Zuordnung von Codes und (Sub-)Konzepten sowie den konzeptionellen und kategorialen Benennungen. Die beiden Verfahren tragen gemeinsam mit der umfangreichen Datengrundlage der Analyse zur prozeduralen Validität bei (Flick 2019).

Eine generelle Komplikation bei der Analyse von Lehrplänen stellt deren mögliche Intertextualität (ebd.) dar, das heißt der gegenseitige Einfluss der Lehrplankommissionen auf die Gestaltung von Lehrplänen, die in einem kurzen Zeitraum im selben Bundesland veröffentlicht wurden. Dadurch könnten Codes in Abhängigkeit von der Anzahl der im Bundesland herausgegebener Lehrpläne eine zu große analytische Berücksichtigung erfahren. Zudem unterschieden sich die curricularen Dokumente nicht nur im Hinblick auf die Seitenanzahl, sondern auch hinsichtlich der Konkretisierung und Ausführlichkeit der ausgestalteten curricularen Strukturelemente. Dies erforderte bei der Analyse eine permanente Reflexion der Abstraktions- bzw. Kodierebene, damit die Anzahl der Codes und damit die Herausbildung von Konzepten und Kategorien nicht von der Häufigkeit der Textstellen in den Dokumenten abhing.

Hinsichtlich der Aussagekraft weist die Analyse vor allem dahingehend Grenzen auf, dass sich neue Teilthemen im Laufe der Zeit gemäß aktuellen bildungspolitischen und fachdidaktischen Diskursen (Hopmann & Künzli 1998) herausbilden und entsprechend nur in den neueren Lehrplänen angeführt sind. Um mögliche aktuelle und zukunftsrelevante gesellschaftliche Themen zu identifizieren, wurde die Anzahl der subsumierten Codes in den zwei genannten unterschiedlichen Zeiträumen miteinander verglichen.

Der Verbindlichkeitsgrad der Inhalte und Themen blieb bei der Analyse unberücksichtigt, da hierbei sowohl länderübergreifend als auch innerhalb der Bundesländer starke curriculare Unterschiede zu konstatieren waren.

## 6 Diskussion ausgewählter Ergebnisse

### 6.1 Themenbereiche und Teilthemen

Bereits in den 1980er-Jahren erwähnte Klafki (1985, S. 56) das Kanonproblem als die Frage nach einem gemeinsamen Kern der Allgemeinbildung gemäß einem „kritischen, historisch-gesellschaftlich-politischen und zugleich pädagogischen Bewußtseins“, in deren Kontext er fünf epochaltypische Schlüsselprobleme von globaler und gesamtgesellschaftlicher Bedeutung formulierte (ebd., S. 56–60): die Friedensfrage (1), die Umweltfrage (2), die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit (3), Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien (4) sowie das Verhältnis zwischen den Geschlechtern oder gleichberechtigter Beziehungen (5). In späteren Publikationen nennt er das rapide Wachstum der Weltbevölkerung (6) sowie Sinn und Problematik des Nationalitätsprinzips (7) als weitere Schlüsselprobleme (Klafki 1993). Gemäß Klafki (1985; 1992) repräsentieren diese die zentralen Probleme der modernen Welt, die auf curriculärer Ebene international zu implementieren und entsprechend fortzuentwickeln sind. Nach Meyer und Meyer (2007) dürfen Schlüsselprobleme jedoch nicht mit Schlüsselthemen verwechselt werden, die zu bearbeitende Inhalte in einem Inhaltskanon normativ festlegen. Zudem unterliegen sie laut der beiden Erziehungswissenschaftler einer relativ beliebigen Umsetzung aufgrund der Wandelbarkeit im Laufe gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse. Giesecke weist auf eine zu starke Verallgemeinerung und fehlenden theoretisch fundierter Basis hin (Giesecke 1998). Dennoch werden in wissenschaftlichen Diskursen einige der Schlüsselprobleme auch nach über 30 Jahren als aktuell erachtet und für ein Fach Gesellschaftswissenschaften als mögliche bildungsrelevante Themen herangezogen (u.a. Weber 2014; Gautschi 2019b).

Beim Vergleich mit den vierzehn hergeleiteten Themenbereichen der durchgeführten Lehrplananalyse ist eine hohe gemeinsame Schnittmenge offensichtlich. Beispielsweise ist die Friedens- und Umweltfrage in Form des Themenbereichs *Konflikte und Friedenssicherung* und dem Teilthema *anthropogene Eingriffe und Umweltschutz* verankert. Im Zuge des dritten Schlüsselproblems führt Klafki (1985) Disparitäten unter anderem zwischen sozialen

Klassen, zwischen Männer und Frauen oder zwischen Menschen mit Migrationshintergrund und der einheimischen Bevölkerung an. Diese gesellschaftlichen Ungleichheiten werden in den Themenbereichen *globale Disparitäten* und *kulturelle Vielfalt in Raum und Zeit* aufgegriffen. Vor allem in den neueren Lehrplänen erwies sich die *Medienreflexion*, insbesondere in Form einer verantwortungsvollen Mediennutzung, als relevanter Themenbereich. Bereits Klafki (1985) äußerte sich hinsichtlich des vierten Schlüsselproblems damit, dass der Einsatz von technischen Medien eine informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung erfordere. Im Rahmen theoriebasierter Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Zugängen zum problemorientierten Unterricht kritisieren Lehner et al. (2021) jedoch mangelnde Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler\*innen am Schlüsselproblemkonzept nach Klafki (1985;1992): Im Lehr-Lern-Prozess werden hierbei Probleme von außen initiiert und es erfolgt ein Lernen über das Problem als Lerngegenstand, statt diese zu identifizieren und ein reflexives Problembewusstsein zu fördern, wobei Probleme auch als Widerspruch erfasst werden können. Insbesondere aus Sicht verschiedener konstruktivistischer Lernansätze erscheinen Zugänge über von außen vorgegebene Schlüsselprobleme als fragwürdig.

Im Hinblick auf eine mögliche Wissenskonstitution eines Fachs Gesellschaftswissenschaften führt Gautschi (2019b) entsprechend die von Psychologie, Soziologie und Anthropologie beschriebenen Grundbedürfnisse (z.B. Ernährung, Wasser und Luft, Kleidung, Wohnen, Zusammenleben und Kommunikation) von Menschen in Gesellschaften an. Gemäß der Sozialgeographie im deutschsprachigen Raum (Ruppert & Schaffer 1969) können diese politisch, räumlich, zeitlich sowie ökonomisch miteinander vernetzt werden. Die angeführten Grundbedürfnisse erscheinen insbesondere aufgrund der Perspektivenvernetzung auch für ein Fach Gesellschaftswissenschaften von Relevanz und werden zum Teil auch in den hergeleiteten Themen und Inhalten (z.B. *Zusammenleben in kultureller Vielfalt* oder *nachhaltiger Umgang mit Wasser*) berücksichtigt.

Schließlich soll auf die Basiskonzepte<sup>10</sup> der gesellschaftswissenschaftlichen Einzelfächer

hingewiesen werden, die gemäß Gautschi (2018;2019b) teilweise als interdisziplinäre Basiskonzepte (u.a. Bedürfnisse, Identität, Wandel und Zusammenleben) für ein Fach Gesellschaftswissenschaften adaptiert werden können, um damit Phänomene des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu erschließen.

Im Gegensatz zu diesen drei fachwissenschaftlichen Ansätzen einer möglichen Themenkonstitution verweist Sander (2017) auf einen curricularen Ansatz zur gesellschaftswissenschaftlichen Fächerintegration aus Amerika, der unter anderem eine Verknüpfung durch Themenfelder und Schlüsselprobleme vorsieht. In diesem Zusammenhang führt er zehn Themenfelder des integrativen Konzepts der amerikanischen Social Studies (NCSS 2010) an, die durch langjährige Diskurse ausgearbeitet werden (Sander 2017). Darunter zählen unter anderem Culture; Time, Continuity and Change; People, Places and Enviroments; Individual Development and Identity; Power, Authority, and Governance sowie Global Connenctions. Beim Vergleich mit den analytisch ermittelten Themenbereichen und Teilthemen lassen sich Parallelen erkennen. So könnte der Themenbereich *Macht und Herrschaft*, der in der Analyse die meisten Einzelkodes umfasst, im Fach Gesellschaftswissenschaften eine Schlüsselrolle einnehmen – analog zum Themenfeld Power, Authority and Governance der Social Studies im Fach. Hierbei erscheinen jedoch auch aktuelle autokratische Herrschaftssysteme (z.B. in Russland) oder hybride Herrschaftssysteme, die mittels der Lehrplananalyse nicht hergeleitet werden konnten, von gesellschaftlicher Relevanz.

## 6.2 Perspektivenvernetzung als mögliches konstitutives fachdidaktisches Prinzip

Die Ergebnisse der durchgeführten Analyse zeigen, dass *vernetzendes Denken* und die *Perspektivenvernetzung* als mögliches Leitbild bzw. fachdidaktisches Prinzip von wichtiger Bedeutung für ein Fach Gesellschaftswissenschaften sein könnten. Im Kontext der Schlüsselprobleme schreibt Klafki (1985) bereits in den 1980-Jahren der Fähigkeit des vernetzenden Denkens einen besonderen Stellenwert zu. Vester (1988; 2019) prägte im

Systematik eines Faches zur Beschreibung elementarer Prozesse und Phänomene historisch als relevant herausgebildet haben“ (Demuth et al. 2005, S. 57) verstanden.

<sup>10</sup> Basiskonzepte werden als „die strukturierte Vernetzung aufeinander bezogener Begriffe, Theorien und erklärender Modellvorstellungen, die sich aus der

















