

Gesellschaftswissenschaften 2.0 – ein Unterrichtsfach im Spiegel versäumter Theoriebildung

Thomas Brühne & Florian Johann

Mögliche Relationen zwischen Theorie und Empirie im Fach Gesellschaftswissenschaften sind bislang nicht untersucht worden. Durch die Schaffung diskursanalytischer Zugänge sollen die Publikationen der letzten 50 Jahre auf ihre wissenschaftlichen Merkmalskonfigurationen untersucht werden. Ziel ist es, den gesamten Diskursverlauf retrospektiv zu betrachten und dabei gleichzeitig mögliche Momente einer versäumten Theoriebildung sichtbar zu machen. Sofern im Diskursverlauf Nachholeffekte damals versäumter Theoriebildung festgestellt werden können, so liegt es nahe, das Forschungsfeld fortan als Gesellschaftswissenschaften 2.0 zu deklarieren.

Schlagwörter: Gesellschaftswissenschaften, Integrationsfächer, Fächerverbünde, Theoriebildung, Diskurs

Social Sciences 2.0 – a school subject in reflection of missing theory

Possible relations of theory and empirics in the school subject of Social Sciences have not really been investigated so far. By creating discourse-analytical approaches, the publications of the last 50 years can be analyzed for their configurations of scientific characteristics. The aim is a retrospectively evaluation of the entire discourse and at the same time to visualize possible moments of missing theory. Insofar as in the discourse catching-up effects of neglected theory building can be identified, it seems reasonable henceforth to declare the research field as Social Sciences 2.0.

Keywords: social science subjects, compound school subjects, theory building, discourse, Germany

1 Ein Unterrichtsfach zwischen Wahrnehmung, Politikum und fehlender Theoriebildung

Neben den traditionellen Unterrichtsfächern wie Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde koexistieren im deutschsprachigen Raum sogenannte gesellschaftswissenschaftliche Fächerverbünde in den Sekundarstufen 1 der jeweiligen Schulformen der Länder, Kantone oder Bundesländer. Hierbei lassen sich sehr differente Bezeichnungen für das damit assoziierte Unterrichtsfach vorfinden: Die Begrifflichkeiten reichen von «Gesellschaftslehre» oder «Weltkunde» (Deutschland) über «Geographie und Wirtschaftskunde» (Österreich) bis hin zu «Räume-Zeiten-Gesellschaften» (Schweiz). Die jeweiligen Bezeichnungen stehen gleichzeitig für gesellschaftswissenschaftliche Lernbereiche, Unterrichtsfächer, Integrationsfächer oder Fächerverbünde. Gemeinsames Merkmal ist die curriculare Organisation von mindestens zwei unterschiedlichen gesellschaftswissenschaftlichen Zugängen (Brühne 2014). „Auch lassen manche curriculare Fachbezeichnungen auf eine stärkere Tendenz zu einer integrativen Vermittlung schließen“ (Künzli 2012, S. 111). Gemäß der

Annahme von mindestens zwei variabel zusammengesetzten Zugängen existiert darüber hinaus eine Vielzahl weiterer additiv oder integrativ ausgerichteter Unterrichtsfächer. Diese lassen sich größtenteils den Sozialwissenschaften als Integrationsdisziplin zuordnen. Zu nennen wäre der Verbund aus Politik und Wirtschaft, der beispielsweise in Nordrhein-Westfalen (ehemals inkl. Soziologie unter der Bezeichnung «Sozialwissenschaften») eine lange Tradition besitzt. In der damit einhergehenden politischen bzw. sozialwissenschaftlichen Diskussion wird sich seit Längerem der Frage gewidmet, ob Politik den Kern eines Schulfaches bilden sollte oder „ob politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen gleichberechtigt nebeneinander stehen [sollten]“ (Oberle & Pohl 2020, S. 510). Im Folgenden soll jedoch der Fokus weniger auf die Abgrenzungs- bzw. Integrationsbemühungen von politischer und/oder ökonomischer Bildung, sondern vielmehr auf die Bezugsebenen der Gesellschaftswissenschaften als (schulische) Integrationsdisziplin gelegt werden. Der Begriff Gesellschaftswissenschaften soll hierbei sämtliche in Deutschland existierenden gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbünde subsumieren. Eine differenzierte Betrachtung der verschiedenen Begrifflichkeiten in ihren jeweils unterschiedlich verwendeten Kontexten

(Unterrichtsfächer, Lernbereiche etc.) liefern Johann und Brühne (2021).

Das Fach Gesellschaftswissenschaften ist seit seiner Existenz von einer kontrovers geprägten bildungs- und fachpolitischen Diskussion über seine grundsätzliche Daseinsberechtigung überschattet. „Dabei überschneiden sich sachlich fachliche Argumente mit personal- und professionspolitischen Interessen der Fachverbände“ (Künzli 2012, S. 112). Als wiederkehrende Argumente inmitten fach- und bildungspolitischer Auseinandersetzungen werden nicht selten thematische Oberflächlichkeit, unzureichendes Anschlusswissen (im Hinblick auf die Sekundarstufe II), fachfremder Unterricht oder nicht vorhandene fachdidaktische Ausbildungszugänge angeführt. Häufig wird gleichzeitig die Alleinstellung oder Einzigartigkeit des Einzelfachs hervorgehoben. „In dieser Diskussion geht es um wissenschaftliche und wissenschaftstheoretische, aber auch um fachstrategische und fachpolitische, um bildungs- und schulpolitische, um schulpädagogische und schulpraktische Argumente. Die Vermischung dieser Ebenen führt zu ständigen Missverständnissen [...]“ (Sander 2010a, S. 30). Weber (2014) stellt zusammenfassend fest, dass sich die gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktik deshalb „im Spannungsfeld zwischen Bildung, Lebenssituationen/gesellschaftlichen Herausforderungen und den Wissenschaften“ (Weber 2014, S. 13) befinde.

Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass über den gesamten Zeitraum von mehr als 50 Jahren «Forschungstradition» zu keinem Zeitpunkt ein einheitlicher Diskursverlauf hervorgebracht werden konnte. Vielmehr sind sehr unterschiedliche fach- und bildungspolitische Argumentationslinien zu vermuten. So zeigte sich beispielsweise bis zur Jahrtausendwende eine starke Bezugnahme auf erfahrungsbasierte Wahrnehmungen, subjektive Annahmen oder die Einbindung in ein bildungspolitisch bedingtes Interessengemenge. Eine zumindest argumentative Berücksichtigung wissenschaftlicher Theorien oder empirischer Forschungsergebnisse bildete eher die Ausnahme. Obwohl nach der Jahrtausendwende die Ergebnisse der PISA-Studien wie eine Art Katalysator auf die theoretischen und empirischen Bemühungen in den Bezugsfachdidaktiken wirkten, so wurde es im Diskurs um Gesellschaftswissenschaften erst einmal lange Zeit ruhig.

Erfreulicherweise sind in den letzten Jahren wichtige theoretische Überlegungen und empirische Forschungsvorhaben hervorgebracht

worden, die aktuell eine wissenschaftliche Diskussion um das Fach Gesellschaftswissenschaften umso lohnenswerter macht und den Diskurs wieder aufleben hat lassen. Beispielsweise trägt Künzli (2012) zur grundsätzlichen theoretischen Hinterfragung des Lerngerüst der Schule bei, indem er die „Grenzbeziehungen zwischen lebensweltlichem und wissenschaftlichem Wissen und deren gemeinsame Grundlage“ (Künzli 2012, S. 95) thematisiert und auf die Frage des Wissenskanons von Schulfächern projiziert. „So stehen sich zwei Schul- und Lehrmodelle weiterhin gegenüber, eines, das dem Erwerb akkumulierten und approbierten „fertigen“ Wissens und ebensolchen Könnens den Vorrang einräumt, und eines, das auf Lernprozess und die Entwicklung individueller Lernfähigkeiten setzt“ (Künzli 2012, S. 112). Die zunehmend theoretisch geprägte Diskussion sowie die Etablierung erster empirischer Forschungsansätze lässt einen sich allmählich herausbildenden Entwicklungspfad im Fach Gesellschaftswissenschaften vermuten, der weder wissenschaftlich nachgewiesen noch in den Bezugsfachdidaktiken wirklich sichtbar geworden zu sein scheint. Dieser Entwicklungspfad könnte insbesondere dadurch gekennzeichnet sein, dass aus Perspektive unterschiedlicher Bezugsfachdidaktiken wie Geographie, Geschichte oder der politischen Bildung punktuell versucht wird, damalige intuitiv vermutete Versäumnisse einer Theoriebildung systematisch zu überwinden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Forschungsfrage, ob in den assoziierten Einzelfachdidaktiken der Gesellschaftswissenschaften bereits eine Transformation eingeleitet wurde, ohne dass dies von den daran beteiligten Akteuren bemerkt worden ist. Die Annahme um eine etwaige theoretische Neuausrichtung hin zu einer eigenständigen (Integrations-)Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, deren konstituierenden Elemente in den nächsten Jahren noch zu erforschen sein werden (vgl. Johann & Brühne 2022), führt zu folgenden Thesen:

1. Bei der wissenschaftlichen Diskussion um das Fach Gesellschaftswissenschaften handelt es sich um einen Spezialdiskurs, der in unterschiedliche Betrachtungsebenen (im Folgenden Diskursstränge) eingeteilt werden kann.

2. Die lange wissenschaftliche Diskussion um das Fach Gesellschaftswissenschaften ist durch einen mangelnden Grad an Theoriebildung gekennzeichnet. Deshalb soll näher analysiert werden, ob in den letzten Jahren Nachholeffekte einer versäumten Theoriebildung zu erkennen sind.

3. In der Diskussion um das Fach Gesellschaftswissenschaften scheinen nicht nur Theoriebildung, sondern zugleich empirische Untersuchungen vernachlässigt worden zu sein. Bei gleichzeitiger Annahme theoretisch bedingter Nachholeffekte, wäre zu überlegen, in welcher Relation Theorie und Empirie künftig stehen sollten.

Insgesamt handelt es sich um normativ geprägte Thesen, die angesichts des vorliegenden Forschungsdesiderats kaum theoretisch abgesichert werden können. Vor dem Hintergrund der Annahme um eine empirische Kehrtwende in den Bezugsfachdidaktiken sind die Ergebnisse in Teilen sogar vorhersehbar. Dennoch wäre es wissenschaftstheoretisch nicht tragbar, die Logik einer empirischen Kehrtwende in den Bezugsfachdidaktiken hier als Universalerklärung auch auf das vorliegende spezielle Forschungsfeld zu projizieren, ohne dies jemals wissenschaftlich überprüft zu haben. Faktisch gesehen ist der Diskurs um das Fach Gesellschaftswissenschaften weder in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften noch in den Bezugsfachdidaktiken als solcher überhaupt explizit sichtbar und führt eine Art ernüchternd wirkende Koexistenz. Dies konnte erstmalig durch Johann und Brühne (2021) exemplarisch für die Bezugsfachdidaktik Geographie nachgewiesen werden. Allein aufgrund der diskontinuierlichen Entwicklung des Faches sind andere wissenschaftliche Charakteristika als in den etablierten Bezugsfachdidaktiken zu erwarten: Bei dem Diskurs um das Fach Gesellschaftswissenschaften handelt es sich um ein mehr als 50 Jahre anhaltendes Forschungsdesiderat, indem wissenschaftlich gelegentlich interagiert, theoretisiert oder sogar empirisch gedacht wurde, ohne dass dabei jemals ein ausreichend wissenschaftlicher Bezugskontext hergestellt werden konnte. Selbsternanntes Ziel war hierbei häufig die Integration und/oder Adaption etwaiger Elemente aus den Bezugsfachdidaktiken in ein Konglomerat curricularer Organisationsformen eines stärker praktisch als wissenschaftlich geprägten Schulfaches (Brühne 2014). Eine diskurstheoretische Betrachtung zwecks *Ordnung der Dinge* erscheint somit längst überfällig, um bei künftigen theoretischen Ansätzen oder empirischen Forschungsvorhaben nicht weiter im Dunkeln zu tappen.

2 Herstellung diskursanalytischer Zugänge

Im Hinblick auf eine nachvollziehbare diskursanalytische Erschließung des Forschungsfelds ist es zunächst notwendig, Diskurse gemäß Link (2005, 2006, 2013) vereinfacht in nicht-wissenschaftliche Interdiskurse und wissenschaftliche Spezialdiskurse zu typisieren. Als Spezialdiskurse deklariert Link (2005, 2006, 2013) in Anlehnung an die Theorie diskursiver Formationen (Foucault 1981) jene politischen, wissenschaftlichen, juristischen oder medizinischen Diskurse, die wiederum zu bestimmten übergeordneten gesellschaftlichen zentralen Themengebieten (Interdiskurse) formiert werden können. Seine Annahme um Diskurse legitimiert Link (2005, 2006, 2013) ferner darin, dass die Logik speziell institutionalisierter Wissenschaften weitgehend auf Eindeutigkeit, definitorischer Abgrenzung von Begriffen und Konzepten sowie einer Beseitigung von Uneindeutigkeiten basiere. Diese Diskurse manifestieren sich seines Erachtens in einer deutlich abgegrenzten Teilöffentlichkeit in Form wissenschaftlicher Subsysteme sowie dadurch geschaffener Kontextualisierungen. Entsprechend diesen theoretischen Annahmen liegt es nahe, den Diskurs um das Fach Gesellschaftswissenschaften als Spezialdiskurs zu deklarieren, auch wenn diesbezüglich aufgrund der eingangs angedeuteten Kontroversität nur von wenigen einheitlichen Bestrebungen die Rede sein mag. Dieser Spezialkurs kann zwar diskurstheoretisch von seinem Interdiskurs abgegrenzt und unabhängig von diesem analysiert werden. Die dadurch erzeugte konzeptionelle Abgrenzung kann jedoch keinesfalls bedeuten, dass zwischen dem Spezialdiskurs und seinem Interdiskurs keine Zusammenhänge in Form sogenannter Diskurs-Verschänkungen bestehen.

Im Zuge wissenssoziologischer Diskurszugänge unterscheidet Jäger (2015) zwischen Diskursstrang und Diskursfragment als die zentralen diskursiven Elemente. Diskursstränge sind thematisch einheitliche Diskursverläufe. Als Diskursfragmente gelten hingegen einzelne Texte oder Elemente des jeweiligen Diskursstrangs. Diskursfragmente sind somit als Textteile zu verstehen, in denen ein bestimmtes Thema aufgegriffen, weiterentwickelt oder umgeformt wird. Jäger (2015) betrachtet in diesem Zusammenhang Wissen als Grundlage von Handlungen und die Gestaltung von Wirklichkeit. Deshalb schlägt er vor, außerhalb von Texten auch

nichtdiskursive Praxen und Sichtbarkeiten samt ihren Relationen näher zu analysieren. Der in Analogie zu Foucault (1981) von ihm verwendete Begriff der Dispositive ist in diesem Zusammenhang zu vernachlässigen, da der Betrachtungsfokus dieser Studie weniger auf Handlung oder Vergegenständlichung, sondern vielmehr auf die Sichtbarmachung sowie Relation von Theorie und Empirie im Spezialdiskurs gelegt werden soll.

Innerhalb des Spektrums an Feingliederung diskursanalytischen Instrumentariums können zudem sogenannte Diskursstrang-Verschänkungen erfasst werden (Jäger 2015). Sie liegen beispielsweise dann vor, wenn in einem Diskursfragment gleichzeitig mehrere Fragestellungen angesprochen und dadurch vom Autor neben (er-)mittelbaren auch unmittelbare Bezüge zum Interdiskurs oder einem weiteren unabhängigen Diskursstrang hergestellt worden sind. Letztlich bildet die Sichtbarmachung solcher Verschänkungen ein über die Jahre sich selbst stärkendes Gefüge unterschiedlicher Diskurs-Artefakte, deren Kausalitäten sich ab einem gewissen Zeitpunkt kaum mehr rekonstruieren lassen. Diskursstrang-Verschänkungen können nicht nur zwischen Spezial- und Interdiskurs, sondern zwischen zwei Diskurssträngen ein- und desselben Spezialdiskurses vorherrschen. Im Hinblick auf die Klärung der drei formulierten Thesen erscheint der Blick auf mögliche Verschänkungen zwischen unterschiedlichen Diskurssträngen zielführender als die Analyse möglicher Verschänkungen zwischen Spezial- und Interdiskurs. Eine Analyse sämtlicher fach-, bildungspolitischer und gesellschaftlicher Diskussionen um das Fach Gesellschaftswissenschaften im Sinne eines Interdiskurses sollte aber dringend zum Gegenstand einer weiteren Studie gemacht werden, um auch dieses Forschungsdesiderat mittelfristig zu überwinden.

Der erste Schritt zwecks Herstellung eines diskursanalytischen Zugangs zum Forschungsfeld bestand aus einer klassischen Literaturrecherche. Hierbei wurde eine potentielle Grundgesamtheit, bestehend aus mehr als 200 Publikationen zum Themenfeld Gesellschaftswissenschaften, in eine Literaturdatenbank eingepflegt. Die dafür verwendeten Suchbegriffe setzten sich aus einem breiten Spektrum der mit dem Forschungsgegenstand assoziierten Schlüsselwörter zusammen. Beispielhaft genannten seien an dieser Stelle Fächerverbünde, Integrationsfächer, Verbundfächer, Flächenfächer sowie einzelne Lehrplanbezeichnungen.

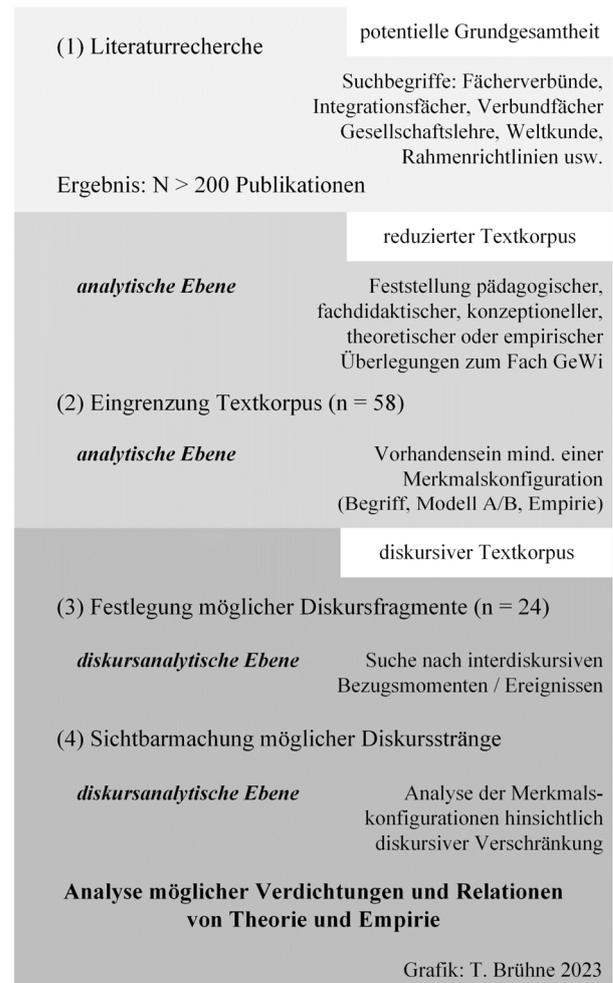


Abb. 1: Von der Grundgesamtheit zum Textkorpus.

In zweiten Schritt konnte der Textkorpus auf eine Anzahl von 58 reduziert werden. Die Reduktion erfolgte unter Verwendung des Kriteriums, ob sich in den Publikationen tatsächlich grundsätzlichen und/oder speziellen pädagogischen, fachdidaktischen, konzeptionellen, theoretischen oder empirischen Überlegungen zum Fach Gesellschaftswissenschaften gewidmet wurde. Sofern keine der genannten Bezüge ersichtlich geworden sind, so wäre auch kein weiterer diskursiver Bezug zum betrachteten Forschungsgegenstand herzustellen gewesen, weshalb die Publikationen im diskursiven Kontext als irrelevant eingestuft wurden. Mit dem dritten Schritt war die Zielsetzung verbunden, den nunmehr reduzierten Textkorpus auf die tatsächliche Existenz wissenschaftlicher Merkmalskonfigurationen zu überprüfen. Um den Gütekriterien der Transparenz sowie Reichweite zu entsprechen, wurden im weiteren Verlauf ausschließlich Publikationen analysiert, denen vorab mindestens eine Merkmalskonfiguration in Form einer Begriffs-, Empirie- oder Modelleigenschaft zugesprochen werden konnte (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Wissenschaftliche Merkmalskonfigurationen im Spezialdiskurs Gesellschaftswissenschaften.

Merkmalskonfigurationen (Eigenschaften)	Erfüllungskriterien (beispielhaft)
Begriff	Diskussion um Begriffe, Terminologien oder curriculare Einzelelemente im Kontext des Faches GeWi
Empirie	methodologische, methodische Zugänge oder Darstellung empirisch erhobener oder hergeleiteter Daten im Kontext des Faches GeWi
Modell A (Konzept im engeren Sinne)	erfahrungsbasierte curriculare Annahme über das Fach GeWi (Modell von etwas → Nachbildung)
Modell B	theoriegeleitete curriculare Annahme über das Fach GeWi (Modell für etwas → Entwurf)

In 24 Publikationen konnten letztlich wissenschaftliche Merkmalskonfigurationen identifiziert werden, sodass ab dem dritten Schritt überhaupt von einem diskursiven Textkorpus samt Diskursfragmenten gesprochen werden darf. Erst durch die explizite Erfüllung mindestens einer Merkmalskonfiguration repräsentieren die erfassten Diskursfragmente jeweils intersubjektiv ausgewählte Momente der Zugehörigkeit zum Spezialdiskurs um das Fach Gesellschaftswissenschaften. Das beschriebene methodische Vorgehen dient der Sicherstellung einer Reproduzierbarkeit der Studie. Letztlich ging es darum, ausschließlich solche Texte als Diskursfragmente einzustufen, die einer Zugehörigkeit zu allen Bezugsebenen Stand halten konnten. Dennoch kann damit dem (quantitativ geprägten) Anspruch auf Vollständigkeit und Stichprobe kaum gerecht werden. Kritisch anzumerken bleibt zudem das methodologisch bedingte Problem, dass die spätere Anzahl herausgefilterter Diskursfragmente eine starke Abhängigkeit zu den eingangs gewählten Suchbegriffen aufweist.

Um die verschiedenen Merkmalskonfigurationen für das weitere diskursanalytische Vorgehen theoretisch abzusichern, bedarf es zunächst eines Rückgriffs auf modelltheoretische Annahmen der Erziehungswissenschaften: In Anlehnung an Brezinka (1984) ist „ein eindeutiger Modell-Begriff [...] nur dann zu gewinnen, wenn man sich entweder für das Merkmal „Nachbildung“ oder für

das Merkmal „Original“ entscheidet. Ein „Modell von etwas“ ist trotz des gleichen Namens „Modell“ sachlich etwas ganz anderes als ein „Modell für etwas“. Das eine ist eine Nachbildung von etwas bereits Vorhandenem, das andere ein Muster, Plan oder Entwurf für etwas noch nicht vorhandenes, sondern erst Zu-Schaffendes“ (Brezinka 1984, S. 853). Dieser Annahme folgend, sind einerseits erfahrungsbasierte Modelle in den Diskursfragmenten zu erwarten, mit denen versucht wird, die (wahrgenommene) Realität des Faches Gesellschaftswissenschaften adäquat abbilden zu können. Diese Variante soll im Folgenden als Modelleigenschaft A definiert sein (vgl. Abb. 2). Auf der anderen Seite sind solche Modelleigenschaften zu erwarten, mit denen versucht wird, theoriebasierte Aussagen darüber zu treffen, inwiefern das Fach Gesellschaftswissenschaften als etwas „Zu-Schaffendes“ (Brezinka 1984, S. 853) aussehen könnte. Diese Variante soll fortan als Modelleigenschaft B definiert sein (vgl. Abb. 2).

Die Einordnung der Diskursfragmente in die jeweiligen Modelleigenschaften A oder B erscheint dann grundsätzlich möglich, wenn das jeweilige Kriterium eindeutig als erfüllt gilt. Im Falle einer parallelen Erfüllung beider Kriterien ist wiederum eine Entscheidung zu treffen, welche der beiden analysierten Modelleigenschaften im Diskursfragment möglicherweise überwiegt. Diese Entscheidung kann vor dem Hintergrund des Forschungsdesigns ausschließlich interpretatorischen Ursprungs sein.

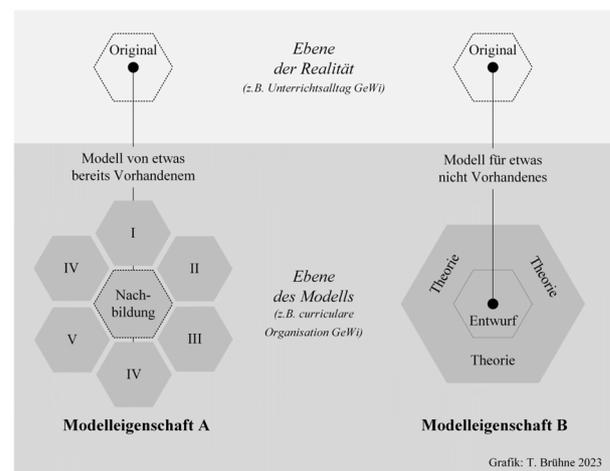


Abb. 2: Modelleigenschaften im Fach Gesellschaftswissenschaften.

Sofern eine Abgrenzung oder Zuordnung zur jeweiligen Modelleigenschaft nicht eindeutig identifizierbar ist, erscheint es sinnvoll, beide Kriterien als erfüllt einzustufen und dem Diskursfragment beide Modelleigenschaften (A und B) zuzusprechen. Wissenschaftstheoretisch

schließen sich beide Modelleigenschaften gegenseitig nicht aus, womit dies methodologisch zulässig ist. Hinsichtlich der zu analysierenden Modelleigenschaften ist eine weitere Besonderheit zu erwarten, die es anzusprechen gilt: Im Kontext didaktischer Modelle weisen Kron et al. (2014) auf die grundsätzliche Problematik mangelnder Trennschärfe zwischen Konzepten und Modellen hin. Konzepte sollen in Anlehnung an Kron et al. (2014) deshalb als erfahrungsbasiert eingestuft und der Modelleigenschaft A zugehörig sein, um dadurch auf eine weitere Merkmalskonfiguration (Konzepteigenschaft) verzichten zu können. Weniger problematisch bei der Einstufung der Merkmalskonfigurationen ist hingegen die Feststellung von Empirieeigenschaften. Diese sollen dann als erfüllt gelten, wenn das Diskursfragment durch methodologische, methodische Zugänge oder einer Auseinandersetzung mit empirisch erhobenen oder hergeleiteten Daten gekennzeichnet ist. Abschließend sei angemerkt, dass sich eine Begriffseigenschaft im Sinne einer Herstellung von Ordnung und definitorischer Notwendigkeit einerseits und eine Modelleigenschaft im Sinne eines Modells als (theoretische) Replikation eines Realitätsausschnittes (Stachowiak 1973) andererseits kaum hierarchisch betrachten lassen. Eine Interdependenz der beiden Merkmalskonfigurationen als Parallel- oder Folgeeffekt kann eine mögliche Entwicklung im Diskursstrang sein, muss aber nicht zwangsläufig dazu führen.

3 Analyse der Merkmalskonfigurationen

Als Ergebnis bleibt festzuhalten, dass es sich bei dem Forschungsgegenstand eindeutig um einen Spezialdiskurs handelt, der vor dem Hintergrund seines interdiskursiven Bezugsmoments in unterschiedlich verlaufende Diskursstränge eingeteilt werden kann. Die dafür notwendige Bedingung der unabhängigen Existenz von Spezialdiskurs und Interdiskurs ist grundsätzlich gegeben. Die Diskussion rund um den Forschungsgegenstand repräsentiert methodologisch einen Mechanismus diskursiver Regelungen (hier Aussprache über Merkmalskonfigurationen im Fach Gesellschaftswissenschaften), die in Anlehnung an

Link (2005, 2006, 2013) ein zentrales Charakteristikum des Spezialdiskurses darstellen.

In Anlehnung an These 1 (GeWi als Spezialdiskurs, der in Diskursstränge eingeteilt werden kann) sollte herausgefunden werden, ob der jüngere Entwicklungspfad im Fach Gesellschaftswissenschaften allmählich in die Lesart eines sich lösenden Diskursstrangs (mit eigenen Charakteristika, siehe These 2) überführt worden ist. Um dies zu überprüfen, wurde zunächst nach diskursiven Bezugsmomenten recherchiert, die eine Art Voraussetzung der theoretischen Abgrenzung in Diskursstränge bildet. Im Rahmen der Analyse konnten zwei unabhängige Ereignisse aufgespürt werden: Auf der einen Seite zeigt sich ein früher Diskursstrang, in dem das ausschlaggebende Moment diskursiver Begleit- und Folgeerscheinungen die 1972 erstmalige Einführung des Faches Gesellschaftslehre im deutschen Bundesland Hessen gelten kann¹. Damit fußt der erste Diskursstrang auf einem weit zurückliegenden interdiskursiven Ereignis, das weit über seine räumlichen Grenzen des Bundeslands Hessen hinauswirkt und den Spezialdiskurs um das Fach Gesellschaftswissenschaften überhaupt erst hervorbringen konnte. Demgegenüber wurde ein zeitlich jüngerer Diskursstrang entdeckt, der wiederum auf eine Art diskursives Folgeereignis zurückzuführen ist: Dass seit einigen Jahren im Fach Gesellschaftswissenschaften überhaupt von einem reaktivierten Spezialdiskurs gesprochen werden kann, ist maßgeblich auf die Gründung der *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften* zurückzuführen. Erst die Etablierung dieser sowie darauffolgend weiterer interdisziplinär ausgerichteten Fachzeitschriften (itdb) ermöglicht einen bislang stark vernachlässigten wissenschaftlichen Austausch in den sich dafür zuständig fühlenden Fachdidaktiken. Im Vorwort zu Heft 02/2019 mit dem Titel Quo vadis? ist diesbezüglich folgendes zu lesen: „Gegründet vor 10 Jahren, trat die zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg) dafür an, Diskurse zu führen und eine gemeinsame Sprache zu finden. Eine gemeinsame Sprache zu sprechen ist eine unabdingbare Notwendigkeit, wenn es darum geht, Synergien zu schaffen“ (Debus 2019, S. 9). Damit soll das Gründungsjahr als diskursives Folgeereignis sowie zeitliche Abgrenzung des

assoziierten Publikationen erfüllten jedoch keine Merkmalskonfiguration zum Bezugskontext Gesellschaftswissenschaften.

¹ Die Diskussionen um den Gesamtunterricht (1920er und 1950er Jahre) oder jene im Zuge der Einführung der Saarbrücker Rahmenvereinbarung (1960er Jahre) bilden zwar weitere diskursive Ereignisse. Die damit

neueren Diskursstrangs dienen. Es mag in diesem Zusammenhang etwas ungewöhnlich erscheinen, das Gründungsjahr einer Fachzeitschrift als diskursives Ereignis auszuweisen. Die Tatsache, dass zwischen 1999 und 2014 – in einer Zeit des bildungstheoretischen Paradigmenwechsels – *lediglich eine Publikation* zu diesem Themenfeld veröffentlicht wurde, rückt dieses Ereignis aber zunehmend in die Relation eines wichtigen diskursiven Bezugsmoments, da letztlich eine Reaktivierung eines 15 Jahre lang unberücksichtigten Spezialdiskurses die Folge war.

Vor dem Hintergrund des diskursanalytischen Vorgehens konnten jeweils 12 Diskursfragmente den entsprechenden Diskurssträngen zugeordnet und auf ihre Merkmalskonfigurationen näher analysiert werden. Hierbei wurde auf eine identische Anzahl analysierter Diskursfragmente in beiden Diskurssträngen geachtet, um die Vergleichbarkeit beider Diskursstrangverläufe sicherzustellen. Aus diesem Grund wurde für den neueren Diskursstrang als zeitliche Abgrenzung das Jahr 2022 gewählt, um die Schrittfolge nicht in eine Dauerschleife zu überführen. Der limitierend wirkende Faktor von 12 analysierten Diskursfragmenten pro Diskursstrang resultiert aus dem erstmaligen Beweis, dass es sich bei dem betrachteten Forschungsgegenstand tatsächlich um eine in sich konkurrierende Nische eines überaus langanhaltenden Forschungsdesiderats handelt. Dabei zeigt sich, dass der betrachtete Forschungsgegenstand sowohl von Seiten der tradierten Bezugsfachdidaktiken als auch von Seiten der Bildungswissenschaften trotz 50-jähriger Koexistenz vergleichsweise selten aufgegriffen wurde. Hinsichtlich der fakultativen Zugehörigkeit der 24 Publikationen des gesamten Spezialdiskurses zeigt sich als Ergebnis, dass deren Autorenschaft größtenteils in die Bezugsfachdidaktiken der Geographie, Geschichte, Politischen Bildung oder Ökonomischen Bildung eingeordnet werden können. Besonders interessant erscheint die geringe Anzahl ($N = 1$) erziehungs-, bildungswissenschaftlicher oder pädagogisch-psychologischer Zugehörigkeit (im Folgenden begrifflich subsumiert als *Erziehungswissenschaften*). In Kontext der Autorenschaft am häufigsten vertreten ist die Geschichtsdidaktik (12) und Geographiedidaktik (9). Danach folgen die Politische Bildung bzw. Politikdidaktik (8), die Ökonomische Bildung (1) und die Erziehungswissenschaften (1). Hinsichtlich einer isolierten Betrachtung der Zugehörigkeiten in den jeweiligen Diskurssträngen ergeben sich keine Auffälligkeiten.

In Tabelle 2 sind diejenigen analysierten Diskursfragmente des damaligen Diskursstrangs (1972–2008) angeführt, die dem Kriterium von mindestens einer Merkmalskonfiguration entsprechen konnten. Jene des aktuell vorherrschenden Diskursstrangs (2009–2022) sind wiederum in Tabelle 3 dargestellt. Beide Diskursstränge sind aus verschiedenen Diskursfragmenten zusammengesetzt, in denen sich jeweils auf unterschiedliche Art und Weise zu unterschiedlichen Zeitpunkten von unterschiedlichen Akteuren über das Fach Gesellschaftswissenschaften geäußert wurde. Einzig der Autor Sander zeigt eine Zugehörigkeit zu beiden Diskurssträngen. Um die Existenz diskursiver Verschränkungen festzustellen, wurden die Diskursfragmente auf ihre möglichen Interdependenzen der jeweiligen theorie- und empiriebildenden Merkmalskonfigurationen analysiert. Bei der vergleichenden Betrachtung der beiden Diskursstränge zeigt sich, dass insbesondere die Merkmalskonfiguration der Begriffseigenschaft in sämtlichen Diskursfragmenten als erfüllt gilt. Dennoch herrscht gleichzeitig ein geringer Grad an diskursiver Verschränkung vor. Mithilfe einiger Beispiele sowie einer Bezugnahme zu den festgestellten Erfüllungsmomenten der wissenschaftlichen Merkmalskonfiguration soll ferner verdeutlicht werden, inwiefern interne diskursive Verschränkungen und damit einhergehend mögliche theoretische und empirische Verdichtungen zu erkennen sind. Interessanterweise zeigt sich über beide Diskursstränge eine klare Abgrenzung zwischen den Erziehungswissenschaften und den Bezugsfachdidaktiken, auch wenn jeweils mitunter erziehungswissenschaftliche Konzepte wie die epochaltypischen Schlüsselprobleme von Klafki (1985; 1992) oder der Ansatz des vernetzenden Denkens (Vester 1988; 2019) herangezogen werden (u. a. Weber 2014; Gautschi 2019b; Johann & Brühne 2022). Auffällig dabei ist die Tatsache, dass im damaligen Diskursstrang wesentlich häufiger auf den bildungspolitisch bedingten Interdiskurs Bezug genommen wird als im jüngeren Diskursstrang. Die Verteilungskämpfe um die fachspezifischen Inhalte der beteiligten Einzelfächer (u. a. Minssen 1973; Schrand 1978; Jeismann & Kosthorst 1972; Mickel 1982; Bergmann 1988) stehen hierbei stets im Vordergrund des damaligen Diskursverlaufs. Bildungstheoretische Auseinandersetzungen mit dem Fach Gesellschaftswissenschaften im Sinne eines Theoriebeitrags sind lediglich bei Pandel (1978) und Faulenbach (1980) zu verzeichnen.

Tab. 2: Wissenschaftliche Merkmalskonfigurationen im Diskursstrang 1972–2008 (n = 12).

Diskurs-Fragment	Begriff	Empirie	Modell (A/B)	diskursiv (intern)
Minssen ^{3,5} (1973)	X	-	-	-
Pandel ³ (1978)	X	X	-	-
Schrand ² (1978)	X	-	B	-
Jeismann ³ / Kosthorst ³ (1979)	X	-	-	-
Faulenbach ⁵ (1980)	X	-	B	-
Mickel ⁵ (1982)	X	-	-	-
Richter ² (1982)	X	-	-	-
Bergmann ³ (1988)	X	-	-	-
Friedrichs ^{3,5} (1996)	X	-	-	-
Bongardt ² (1997)	X	-	-	-
Sander ⁵ (1998)	X	-	-	X
Schreiber ³ (2005)	X	X	-	X
Summe	12	2	2	2

Fakultative Einordnung: ¹Erziehungswissenschaften, ²Geographiedidaktik, ³Geschichtsdidaktik, ⁴Ökonomische Bildung, ⁵Politische Bildung / Politikdidaktik

Hinsichtlich des jüngeren Diskursstrangverlaufs ist festzustellen, dass die Autorenschaft lediglich punktuelle Bezüge zum damaligen interdiskursiven Ereignis herstellt. Angesichts der langen Zeitachse von mehreren Jahrzehnten erscheint dies auf den ersten Blick vielleicht nachvollziehbar, denn warum sollte man nach so vielen Jahrzehnten immer noch auf die damalige Einführung der Hessischen Rahmenrichtlinien eingehen? Andererseits stellt dies zahlreiche Momente versäumter Theorieaufarbeitung dar, die dadurch hätten sichtbar gemacht werden können. Lediglich Brühne (2014), Johann und Brühne (2021; 2022) sowie Grieger (2022) stellen implizite diskursive Verschränkungen zu diesem Ereignis her. Dies geschieht eher forschungsgenetisch (Grieger 2022)

Tab. 3: Wissenschaftliche Merkmalskonfigurationen im Diskursstrang 2009–2022 (n = 12).

Diskurs-Fragment	B	E	M	diskursiv (retrosp.)	diskursiv (intern)
Brühne ² (2014)	X	-	B	X	-
Rucker ¹ (2014)	X	-	B	-	-
Weber ⁴ (2014)	X	-	B	-	-
Hellmuth ³ (2017)	X	-	-	-	X
Sander ⁵ (2017)	X	-	B	-	X
Gautschi ³ (2019a) ²	X	-	B	-	X
Gautschi ³ (2019b)	X	-	B	-	-
Busch et al. ^{2,3,5} (2020)	X	X	-	-	-
Johann ² / Brühne ² (2021)	X	X	-	X	X
Forwegk ³ (2022)	X	X	-	-	X
Johann ² / Brühne ² (2022)	X	X	-	X	X
Grieger ⁵ (2022)	X	X	-	X	X
Summe	12	5	6	4	7

oder im Sinne eines einleitend thematischen Aufhängers (Brühne 2014, Johann und Brühne (2021; 2022) als mit der Intention, das eigene Vorhaben explizit begrifflich, theoretisch oder empirisch verdichten zu wollen. Somit sind auch diese Bezugsmomente retrospektiv als versäumte Beiträge einer Theoriebildung einzustufen. In diesen drei beispielhaft angeführten Diskursfragmenten konnte die Begriffseigenschaft eindeutig nachgewiesen werden, da die Merkmalskonfiguration jeweils erfüllt ist, wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungsgraden.

In einem weiteren Analyseschritt wurde geprüft, ob eine parallele Modelleigenschaft sowie mögliche Diskursstrang-Verschränkung vorliegen. In diesem Beispiel war es die Feststellung, dass ab einem gewissen Zeitpunkt die Annahme um den Begriff Integrationsfach empirisch widerlegt (Johann & Brühne 2021) und mehrheitlich ein gemeinsamer Begriff breiter als zuvor rezipiert wurde wie neuerdings Gesellschaftswissenschaften

(vgl. z. B. Gautschi 2019b). Eine Diskursstrang-Verschmäkung zum damaligen Diskursstrang wurde in diesem Bezugsmoment aber lediglich einmal erreicht, da ein Großteil der neueren Begriffseigenschaften den damaligen Diskursstrang schlichtweg ausgeblendet hatten. Und das obwohl sich die Fachbezeichnungen in Deutschland als überaus beständig charakterisieren lassen (vgl. Johann & Brühne 2021; 2022). Damit erscheint die Begriffseigenschaft ab einem gewissen Zeitpunkt theoretisch verdichtet worden zu sein, womit möglicherweise die parallele oder zeitlich versetzte Herausbildung der Merkmalskonfiguration einer Modelleigenschaft (A oder B) zu erwarten gewesen wäre, was dann auch tatsächlich eingetreten ist. Vor diesem Hintergrund präsentiert Brühne (2014) erstmalig eine Bestandsaufnahme gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände in Deutschland und konzipiert ein Modell curricular-integrativer Organisationsformen. Dabei verweist er zugleich darauf, dass die Fortschreibung fachdidaktischer Konzeptionen im Fach Gesellschaftswissenschaften maßgeblich noch von Lehrplankommissionen sowie Bildungsverlagen bestimmt seien. Weber (2014) führt ergänzend an, dass die angeführte Suche nach gemeinsamen Strukturprinzipien gesellschaftswissenschaftlicher Fächerintegration zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht abgeschlossen sei und in den Folgejahren zum Gegenstand fachdidaktischer Diskussionen werde. Vor dem Hintergrund möglicher Integrationsmodelle in den Gesellschaftswissenschaften greift Gautschi (2019a) die Frage nach den Strukturprinzipien in Anlehnung an Weber (2014) auf und äußert die Grundsatzfrage, was denn ein Schulfach überhaupt sei. Gleichzeitig trägt er zur Aufklärung dieser Frage bei, indem er zwölf mögliche konstitutive Merkmale (z. B. wissenschaftlich akzeptierter Kanon von Wissen und Können, eine entsprechende Verortung in der Hochschullandschaft und eine adäquate schulfachspezifische Ausbildung) von Unterrichtsfächern in den Gesellschaftswissenschaften vorstellt, die ein Schulfach erfüllen muss, um als solches legitimiert werden zu können. Gemäß des Integrationsmodells nach Gautschi (2019a) können die mit den Verbänden assoziierten Fächer und Lernbereiche derweilen nicht als fachspezifisch eingestuft werden, da zwar zuletzt mögliche konstituierende Elemente empirisch hergeleitet, jedoch (noch) nicht bildungstheoretisch hinterfragt worden sind (Johann & Brühne 2022). All diese Bezugsmomente führten im neueren Diskursstrang

zu einer fortlaufenden Begriffs- und Theorieverdichtung, die im damaligen Diskursstrang nicht festgestellt werden konnten.

Die eng damit verbundene Erfassung der Empirieeigenschaften zeigt im direkten Vergleich beider Diskursstränge ein differenziertes Bild. Im Diskursstrang 1972–2008 wurde die Empirieeigenschaft zwei Mal erfüllt, wohingegen im Diskursstrang 2009–2022 eine Anzahl von fünf als Ergebnis ermittelt werden konnte. Insbesondere in den letzten Jahren des neueren Diskursstrangs wurde mit empirischen Forschungen begonnen: Jüngst konnten Johann und Brühne (2021) im Rahmen einer empirischen Analyse aller bisher erschienenen deutschen Lehrpläne folgendes nachweisen: Etwa die Hälfte der Lehrpläne weist hinsichtlich der Inhalte und Lernziele bzw. Kompetenzen eine curricular-integrative Struktur auf, während die restlichen Dokumente in einer additiven oder hybriden Integrationsstruktur vorliegen. Zeitgleich gehen Busch et al. (2020) der Frage nach, wie die unterrichtspraktische Umsetzung vor dem Hintergrund konzeptioneller Ansprüche erfolge und durch welche Faktoren gesellschaftswissenschaftliche Lehr-Lern-Prozesse gekennzeichnet seien. Die Ergebnisse der Fragebogenstudie verdeutlichen unter anderem einen hohen Professionalisierungsbedarf aufgrund eines mangelnden fachdidaktischen Ausbildungsangebots in Deutschland. Im Rahmen einer quantitativen Studie beschäftigt sich Grieger (2019, 2022) wiederum mit Selbstwirksamkeitserwartungen angehender und praktizierender Lehrkräfte als fachdidaktische Herausforderungen in den Gesellschaftswissenschaften. Damit bestätigt sich ferner die Annahme, dass der aktuell vorherrschende Diskursstrang trotz seiner kürzeren zeitlichen Existenz bereits schon jetzt einen höheren Gehalt an Empirie aufweist als der damalige Diskursstrang. Bei der näheren Betrachtung der Modelleigenschaft als weitere zu untersuchende Merkmalskonfiguration zeigt sich hierbei ein durchaus vergleichbares Ergebnis: Wurden im damaligen Diskursstrang von 1972–2008 die Modelleigenschaften lediglich zwei Mal erfüllt, so steht dieses Ergebnis einer Anzahl von sechs erfüllten Modelleigenschaften im jüngeren Diskursstrang seit 2009 gegenüber, was einem Verhältnis von eins zu drei entspricht.

Sämtliche näher analysierten Diskursfragmente weisen somit mindestens eine Merkmalskonfiguration auf, womit die grundsätzliche Zugehörigkeit zum Spezialdiskurs gewährleistet ist. Damit bestätigen sich die normativen Grundannahmen der aufeinander

aufbauenden Thesen 1 bis 3. Insgesamt konnte nachgewiesen werden, dass im damaligen Diskursstrang vermehrt eine begriffliche und erfahrungsbasierte Auseinandersetzung im Vordergrund wissenschaftlicher Diskussionen stand. Trotz damaliger Bemühungen kam es zu keinem Zeitpunkt aber zu einer Theoriebildung, die man in Publikationen der letzten Jahre gezielt rezipieren und verdichten hätte können. Ansätze im Hinblick auf eine etwaige Theorieverdichtung zeigen sich lediglich im neueren Diskursstrang, indem beispielsweise Brühne (2014) und Sander (2017) zwischenzeitlich Versuche unternommen hatten, eine curricular-theoretisches Modell über das Fach Gesellschaftswissenschaften vorzustellen. Die beiden Modelle weisen jedoch keine diskursiven Verschränkungen auf und stehen jeweils isoliert voneinander, womit sich die theoretische Verdichtung relativieren lässt. Erst in den empirisch geprägten Bemühungen von Johann und Brühne (2021; 2022) sind Tendenzen zu erkennen, mehrere Modellannahmen einerseits theoretisch zu synthetisieren und für eine empirische Forschung zu verwenden, was eindeutig und erstmalig als Moment einer Theorieverdichtung im Spezialdiskurs eingestuft werden kann. Die Entwicklungen im jüngeren Diskursstrang verdeutlichen die Annahme, dass dieser maßgeblich von einer Diskussion über Modelle im Sinne von Theorien (Brezinka 1984) geprägt ist. Hierbei zeigt sich eine vermehrte Modellbildung sowie gleichzeitige Herausbildung von empirischen Forschungsvorhaben, womit sich die Annahme um Nachholeffekte einer bislang versäumten Theoriebildung bestätigen konnte (siehe These 2).

Mit den Ergebnissen konnte somit eine allmähliche Loslösung des neueren Diskursstrangs vom damaligen Diskursstrang nachgewiesen werden (siehe These 1). Gleichzeitig resultiert daraus eine Bestätigung um die Annahme eines möglichen Ungleichgewichts von Theorie und Empirie in den jeweiligen Diskursstrangverläufen (siehe These 2). Bei der näheren Betrachtung dadurch suggerierter Nachholeffekte im Hinblick auf eine versäumte Theoriebildung (siehe These 3) zeigt sich hingegen als Besonderheit, dass in beiden analysierten Diskurssträngen lediglich die Modelleigenschaft B erfüllt wurde, die eine theoriegeleitete curriculare Annahme über das Fach Gesellschaftswissenschaften als Erfüllungskriterium hatte. Damit zeigt sich, dass erfahrungsbasierte curriculare Annahmen um das Fach Gesellschaftswissenschaften (Modelleigenschaft A) damals wie heute weitgehend vernachlässigt worden sind. In beiden

Diskurssträngen geben sich lediglich wenige erfahrungsbasierte Ansätze oder Erkenntnisse zu erkennen, die wiederum an anderer Stelle in die hier näher analysierte Modelleigenschaft A hätte überführt werden können. Andererseits liegt weiterhin die Vermutung nahe, dass die Modelleigenschaft A eine höhere Interdependenz zur Empirieeigenschaft aufweist, auch wenn das Vorhandensein dieser Modelleigenschaft im neueren Diskursstrang ebenfalls nicht als erfüllt gilt, obgleich dort faktisch ein weitaus höherer Grad an Empirie vorherrscht.

Die Analyse möglicher Diskursstrang-Verschränkungen bringt als Ergebnis eine vergleichsweise geringe Anzahl von zwei Erfüllungsmomenten im damaligen Diskursstrang hervor. Der aktuell vorherrschende Diskursstrang lässt sich demgegenüber durch eine klare Tendenz eines stärker begrifflichen, modellorientierten (Modelleigenschaft B) und damit theoretisch geprägten gegenseitigen Aufgreifens von insgesamt sieben internen Diskursstrang-Verschränkungen charakterisieren. Erstaunlich bei der Analyse des neueren Diskursstrangs ist jedoch die geringe Anzahl von vier diskursiven Verschränkungen zum damaligen Diskursstrang, was einem anteilmäßigen Drittel am Diskursstrangverlauf entspricht. Angesichts des zuvor festgestellten Nischendaseins des Forschungsgegenstands ist dieses Ergebnis als ungewöhnlich zu bewerten. Gerade in einem so lange existierenden Forschungsdesiderat hätte die diskursive Bezugnahme zu damaligen Merkmalskonfigurationen wie Begriffen oder Modellen durchweg gewinnbringend sein können für die weitere Entwicklung des Spezialdiskurses.

4 Der Blick zurück nach vorn: Theorie-Empirie-Relation im Fach Gesellschaftswissenschaften

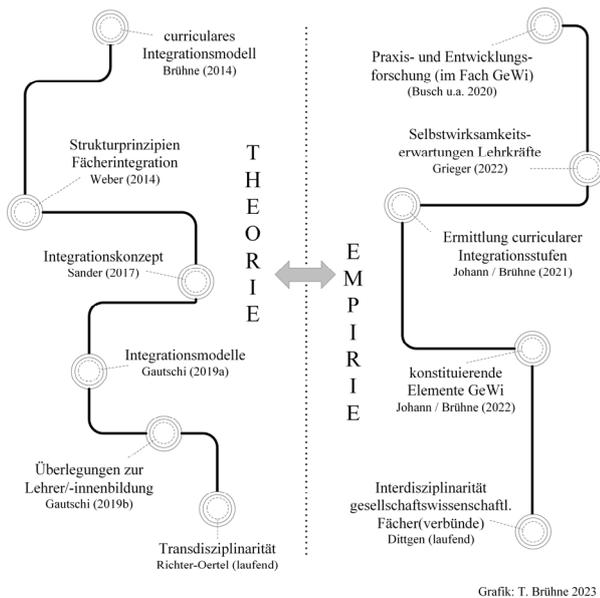
Charakteristisch für beide Diskursstränge ist die Diskussion um „die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften zwischen Zersplitterung, Dominanz und Interdependenz“ (Weber 2019, S. 11). Bereits die damalige Einführung des Lernbereichs Gesellschaftslehre „geschah trotz des wissenschaftstheoretischen Defizits bezüglich des Integrationsproblems und trotz weiterhin nicht zufriedenstellend gelöster ausbildungs- und schulorganisatorischer Fragen“ (Schrand 1978, S. 50). „Weder Vertreter der Fachwissenschaften, des Staates, der Schulpraxis noch der Landesverbände konnten bisher eine Lösung dieses Problems anbieten. Es wurden

weder befriedigende Integrationskonzepte vorgelegt, noch wurden überzeugende Nachweise für deren Unmöglichkeit erbracht“ (Pandel 1978, S. 1). Eine konzeptionelle Gemeinsamkeit in beiden Diskurssträngen lässt sich insofern feststellen, als damals wie heute trotz des Wissens um (bildungs-)theoretische Unvollständigkeit über ein Bildungskonstrukt diskutiert wird, welches zwischenzeitlich – und wir sprechen von 50 Jahren! – letztlich nicht einmal im deutschsprachigen Raum eine einheitliche Fachbezeichnung erhalten konnte: Im Jahr 2022 (ko-)existieren in 13 deutschen Bundesländern an 14 unterschiedlichen Schulformen zehn verschiedene Bezeichnungen. Auffällig ist zudem, dass dieses Bildungskonstrukt neben den allgemeingültig akzeptierten gesellschaftswissenschaftlichen Einzelfächern über mehrere Bildungsdekaden in den unterschiedlichsten curricularen Organisationsformen (Johann & Brühne 2021) institutionell verankert bleibt – zuletzt im deutschsprachigen Raum bildungspolitisch sogar vereinzelt gestärkt wurde (als Beispiele wären zu nennen: Lehrplan 21 in der Schweiz, Demokratiebildung und Umformung der Studentafel in Rheinland-Pfalz oder der Modellversuch der Einführung des Faches «Gesellschaftswissenschaften» in Mecklenburg-Vorpommern). Die institutionelle Verankerung vollzieht sich weitgehend losgelöst möglicher Bezugnahmen zu einer den Fächern immanenten oder zumindest bildungspolitisch zugeordneten Fachdidaktik. Die fehlende Herausbildung einer wissenschaftlich fundierten Fachdidaktik samt der Herleitung von Strukturprinzipien für ein eigenes Unterrichtsfach sowie der nicht vorhandene Zugang in eine notwendige institutionelle Lehramts-Ausbildungsstruktur bilden auch nach „50-jähriger Koexistenz“ (Johann & Brühne 2021, S. 50) zu den tradierten Einzelfächern zentrale Charakteristika des Faches Gesellschaftswissenschaften.

Mit den vorliegenden Ergebnissen ist es erstmals möglich geworden, Verdichtungen und Relationen von Theorie und Empirie im Fach Gesellschaftswissenschaften sichtbar machen zu können. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass im neueren Diskursstrang in 13 Jahren bis zu drei Mal mehr an Modell- und Empirieeigenschaften erfüllt wurden als im Vergleichszeitraum von 37 Jahren im damaligen Diskursstrang. Im aktuell vorherrschenden Diskursstrang deutet sich zudem ein deutlich höherer Grad interner Diskursstrang-Verschänkungen an, was im Hinblick auf die Identifizierung künftiger Relationen von Theorie

und Empirie als eine durchaus positive Entwicklung einzuschätzen ist. Auf der anderen Seite wurde auch im jüngeren Diskursstrang bereits mit der Durchführung empirischer Forschungsvorhaben fernab einer theoretischen Bezugnahme begonnen. Die Tatsache der wenigen vorherrschenden internen Diskursstrang-Verschänkungen kann diesbezüglich als Nachweis herangezogen werden.

Einerseits ist zwar damals wie heute ein Ungleichgewicht zwischen Empirie und Theorie zugunsten letzterer erkennbar. Andererseits gleicht das Aufspüren möglicher Relationen zwischen Theorie und Empirie im Fach Gesellschaftswissenschaften einer Erörterung der Henne-Ei-Problematik: War/ist es die Feststellung einer nicht vorhandenen bzw. unzureichend-adaptierten Theorie in einer bisweilen nichtexistierenden Fachdidaktik, die zur Empirie führte? Oder war/ist es der Wunsch einer sich allmählich herausbildenden Theorie auf Grundlage empirischer Forschungsergebnisse? Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ergibt sich trotz der vorliegenden Ergebnisse keine zufriedenstellende Antwort auf diese Fragen, da der Spezialdiskurs um das Fach Gesellschaftswissenschaften weiterhin durch eine äußerst geringe Anzahl an Diskursfragmenten gekennzeichnet sein wird. Auch das Heranziehen eines pauschalen Erklärungsversuchs im Sinne eines Paradigmenwechsels in der Bildungsforschung erscheint diesbezüglich wenig hilfreich, da das Themenfeld Gesellschaftswissenschaften kaum auf eine damit verbundene Entwicklungslogik seiner Bezugsfachdidaktiken zu übertragen ist. Mit dem nunmehr geschaffenen diskursanalytischen Zugang ist es jedoch möglich geworden, Begriffe, Modelle und Empirie retrospektiv stärker in eine relationale Betrachtung umzudeuten (vgl. Abb. 3). Mithilfe dieser Betrachtungsweise sollte es künftig leichter fallen, einen scheinbar auf den ersten Blick nicht wahrgenommenen Diskursstrangverlauf als solchen überhaupt erst sichtbar und somit auf das Vorhandensein möglicher Relationen zwischen Theorie und Empirie aufmerksam machen zu können. Dadurch wäre die hier erstmals aufgedeckte lange Koexistenz von Begriffen, Konzepten, Modellen oder Empirie, ohne eine begleitend-parallele Theoriebildung, mittelfristig vielleicht sogar zu überwinden.



Grafik: T. Brühne 2023

Abb. 3: Mögliche künftige relationale Betrachtung von Theorie und Empirie.

Im Rahmen eines weiteren Forschungsansatzes würde es sich künftig anbieten, beide Diskursstränge noch genauer im Hinblick auf ihre wissenschaftlichen Merkmalskonfigurationen zu untersuchen. Hierbei könnte im Rahmen einer Analyse beispielsweise das grundsätzliche Vorhandensein einer Begriffseigenschaft als Erfüllungskriterium durch die Ausweisung einer genauen Anzahl ersetzt werden. Jede Auseinandersetzung um einen Begriff, eine daraus resultierende gegenseitige Bezugnahme oder gar Definition in ein- und demselben Diskursfragment würde dabei die Begriffseigenschaft nicht länger nur als solches grundsätzlich erfüllen, sondern mit einer konkreten Anzahl an Erfüllungsmomenten behaften. Dies könnte wiederum zu einer wesentlich präziseren Ausweisung und Analyse vorherrschender Diskursstrang-Verschrankungen führen. Im Hinblick auf die Erfüllung der Modelleigenschaften wäre es darüber hinaus lohnenswert zu überprüfen, mithilfe welcher Bildungs- oder Grundlagentheorien die jeweiligen Modelleigenschaften hergeleitet worden sind. Hinsichtlich der näheren Analyse der Empirieeigenschaft sollte künftig wiederum nach möglichen Zusammenhängen zwischen Modelleigenschaften einerseits und empirischen Ergebnissen andererseits gesucht werden, um dadurch die festgestellte Problematik fehlender Trennschärfe zwischen Konzepten und Modellen (Kron et al. 2014) präziser hinterfragen zu können. Nicht unerwähnt bleiben soll an dieser Stelle der Hinweis auf eine künftige Analyse von Diskursstrang-Verschrankungen in Richtung diskursiver Zusammenhänge zum Interdiskurs, die

im Rahmen der hier vorliegenden Studie gänzlich ausgeblendet wurden. Die Realisierung all dieser vorgeschlagenen Untersuchungsansätze bedarf einer mehrjährigen Forschung und erfordert spezielle diskursanalytische Verfahren. Der hier geschaffene Zugang ist somit weniger als Diskursanalyse als solches (!), sondern vielmehr als ein methodologischer Vorschlag zur Herstellung möglicher diskursanalytischer Zugänge zum Spezialdiskurs Gesellschaftswissenschaften zu betrachten. In diesem Zusammenhang wäre es zudem interessant zu erfahren, inwiefern sich die hier geschaffene Methodologie auf eine Analyse des Spezialdiskurses um naturwissenschaftliche oder sozialwissenschaftliche Fächerverbünde übertragen lässt und welche Analogien dadurch sichtbar gemacht werden könnten.

5 Gesellschaftswissenschaften 2.0 – mehr als eine Summe von Einzelteilen!

Durch die Ergebnisse konnte aufgezeigt werden, dass sich beide Diskursstränge im Fach Gesellschaftswissenschaften besonders im Hinblick auf die Anzahl an erfüllten Modell- und Empirieeigenschaften sowie interner Diskursstrang-Verschrankungen voneinander unterscheiden. Systemtisch betrachtet handelt es sich bei jeder begrifflichen Auseinandersetzung oder jedem Vorschlag eines Modells zunächst um ein einzelnes Diskursfragment eines vermeintlich einheitlich verlaufenden Diskursstrangs, der damals wie heute in jeweils unterschiedlichen Ausprägungsgraden aufeinander Bezug zu nehmen scheint. Bei der Analyse eines einzelnen Diskursfragments wird dies auf den ersten Blick jedoch nicht ersichtlich. Vor diesem Hintergrund sollten künftige Diskursfragmente nicht länger als Einzelteile einer in Zukunft retrospektiv festgestellten Summe, sondern wesentlich unmittelbarer als relationales Gefüge eines einheitlich verlaufenden Spezialdiskurses verstanden werden. Dass der Spezialdiskurs bislang tendenziell einem angenommenen Verständnis einer Summe von Einzelteilen (vgl. Abb. 3) unterlag, ist sicherlich der Tatsache geschuldet, dass ein Großteil der Publikationen im Kontext des Faches Gesellschaftswissenschaften aus der Feder einer in sich konkurrierenden Facultas entstammt.

Im aktuell vorherrschenden Diskursstrang überwiegt die Anzahl festgestellter Empirieeigenschaften und Modelleigenschaften B

deutlich. Sofern diese Entwicklung fortgesetzt werden sollte, wäre dem Diskursstrang in ein paar Jahren wohlmöglich ein konstituierender Charakter im Hinblick auf eine bislang nie dagewesene Theoriebildung samt empirischer Bildungsforschung zuzusprechen. Bis dahin erscheint es möglicherweise (strategisch) sinnvoll, den aktuell vorherrschenden Diskursstrang fortan als Gesellschaftswissenschaften 2.0 zu etikettieren, zumal man sich noch einige Zeit lang im Fahrwasser zwischen Skylla und Charybdis (Bürki et al. 2016; Gautschi 2019b) bewegen wird müssen. Was eine stärker fachpolitisch nach innen wie bildungspolitisch nach außen wahrgenommene Gesellschaftswissenschaften 2.0 an möglichen relationalen Gefügen zwischen Grundagentheorie(n), Modellen und empirischen Studien hervorbringen könnte, bleibt letztlich abzuwarten. Mit ziemlich hoher Wahrscheinlichkeit ist davon auszugehen, dass der steigende Grad an theoretischer und empirischer Verdichtung eine, wenn nicht sogar *die*, zentrale Voraussetzung für die Etablierung einer wissenschaftlichen Fachdidaktik der Gesellschaftswissenschaften bilden könnte. Ob diese Fachdidaktik letztlich ein umgedeutetes, weitgehend autonomes oder integrativ-geprägtes gesellschaftswissenschaftliches Erscheinungsbild mit sich bringen wird, darüber darf weiterhin fleißig spekuliert werden.

Literatur

- Bergmann, K. (1988). Gesellschaftslehre – aus der Sicht des Geschichtsunterrichts. https://www.sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/bergmann_klaus_1988_gesellschaftslehre_aus_sicht_geschichtsunterricht_s.html. Zugegriffen: 10.04.2023.
- Bongardt, H. (1997). Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde - ein neues Fach? Politische Bildung als Fächer übergreifender Unterricht. *Schulmagazin* 5 bis 10, 10(4), 8-11.
- Brezinka, W. (1984). „Modelle“ in Erziehungstheorien. Ein Beitrag zur Klärung der Begriffe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30(6), 835-858.
- Brühne, T. (2014). Bestandsaufnahme gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände in Deutschland und Überlegungen zu einer stärker integrativ ausgerichteten Integrationsform. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 5(1), 100-115.
- Bürki, R., Gautschi, P., Reuschenbach, M., Steinkrüger, J.E. & Peter Tanner, R. (2016). Zwischen Skylla und Charybdis. – Gedanken zur Entwicklung des Fachs «Räume, Zeiten, Gesellschaften» auf der Sekundarstufe I und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(3), 344-358.
- Busch, M., Dittgen, M.W. & Mönter, L.O. (2020). Das Integrationsfach Gesellschaftslehre in der Praxis. Professionalisierung, Fachkultur und Entwicklungspotenziale aus der Lehrendenperspektive. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 11(2), 54-71.
- Debus, T. (2019). Quo vadis, Gesellschaftswissenschaft? *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 10(2), 9-10.
- Faulenbach, K.A. (1980). Lernfeld Sozialwissenschaften. Ansätze zur Fächerintegration im sozialwissenschaftlichen Lernbereich der Sekundarstufe I. <https://www.sowi-online.de/book/export/html/1062>. Zugegriffen: 28.02.2022.
- Forwergk, N. (2022). Das Schulfach Gesellschaftswissenschaften – eine Bestandsaufnahme. *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung*, 15(1), 17-30.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Friedrichs, H. J. (1996). Zur Zusammenarbeit der Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik im Lernfeld Gesellschaftslehre. *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, 24(1-2), 66-72.
- Gautschi, P. (2019a). Integrationsmodelle – zur Einführung in das Schwerpunktthema. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, (10) 1, 9-19.
- Gautschi, P. (2019b). Lehrer/-innenbildung für das Integrationsfach „Gesellschaftswissenschaften“ – Impulse, Kernideen, Perspektiven. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 10(2), 43-74.
- Grieger, M. (2019). Fachdidaktische Selbstwirksamkeitserwartungen und subjektives Fachwissen von (angehenden) Lehrkräften in Gesellschaftslehre. Von der Pilotierung zur Messinvarianz. In M. Lotz & K. Pohl (Hrsg.), *Gesellschaft im Wandel. Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik* (S. 123-132). Schwalbach im Taunus: Wochenschau.
- Grieger, M. (2022). Selbstwirksamkeitserwartungen angehender und praktizierender Lehrkräfte zum Unterrichten von Gesellschaftslehre. *Messung – Ausprägung – Prädiktoren*. Wiesbaden: Springer VS.

- Hellmuth, T. (2017). Der Trend zum Fächerverbund und zu Flächenfächern. Vom Nutzen und Nachteil fächerübergreifender Curricula. In T. Hellmuth (Hrsg.), *Politische Bildung im Fächerverbund. Wiener Beiträge zur politischen Bildung* (S. 120–139). Schwalbach im Taunus: Wochenschau Verlag.
- Jäger, S. (2015). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (7. Auflage). Münster: Unrast.
- Jeismann, K. E. & Kosthorst, E. (1979). *Geschichte und Gesellschaftslehre. Die Stellung der Geschichte in den Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I in Hessen und den Rahmenlehrplänen für die Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Eine Kritik.* https://www.sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/jeismann_karl_ernst_kosthorst_erich_1979_geschichte_gesellschaftslehre_stellung_geschichte_den.html. Zugegriffen: 10.04.2023.
- Johann, F. & Brühne, T. (2021). Die Schulgeographie im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Fächerintegration: Eine Analyse 50-jähriger Koexistenz. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, (49)2, 50-67. <https://doi.org/10.18452/23386>
- Johann, F. & Brühne, T. (2022): Ein neues Schulfach Gesellschaftswissenschaften? Eine empirische Herleitung möglicher konstituierender Elemente. *itdb inter- und transdisziplinäre Bildung*, 1, 99-116. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6723303>
- Klafki, W. (1985). Zweite Studie. Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (S. 43–82). Weinheim und Basel: Beltz (2007, 6. Auflage).
- Klafki, W. (1992). Zentralprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule - Grundzüge internationaler Erziehung. In M. Ogasawara (Hrsg.), *Erziehung - Humanität - Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge* (S. 75–92). Tokyo.
- Link, J. (2005). Warum Diskurse nicht von personalen Subjekten „ausgehandelt“ werden. Von der Diskurs- zur Interdiskurstheorie. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Die diskursive Konstruktion der Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung* (S. 77-100). Konstanz: Herbert von Halem.
- Link, J. (2006). Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskursen und Kollektivsymbolik. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden* (S. 407-430). Wiesbaden: Springer VS.
- Link, J. (2013). Diskurs, Interdiskurs, Kollektivsymbolik. Am Beispiel der aktuellen Krise der Normalität. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 1(1), 7-23.
- Kron, F. W., Jürgens, E. & Standop, J. (2014). *Grundwissen Didaktik* (6. Aufl.). München & Basel: Ernst Reinhardt.
- Künzli, R. (2012). Das Lerngerüst der Schule. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 3(2), 94-113.
- Mickel, W. W. (1982). Der schwierige Konsens. Zu den hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. *Gegenwartskunde*, 32(2), 215-222.
- Minssen, F. (1973). Legitimationsprobleme in der Gesellschaftslehre – Zum Streit um die hessischen "Rahmenrichtlinien". *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 41, 1-39.
- Oberle, M. & Pohl, K. (2020). Politik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Professionalisierung für ein vielgestaltiges Unterrichtsfach. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 509–516). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-061>
- Pandel, H. J. (1978). Integration durch Eigenständigkeit? Zum didaktischen Zusammenhang von Gegenwartsproblemen und fachspezifischen Erkenntnisweisen. https://www.sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/pandel_hans_juergen_1978_integration_durch_eigenstaendigkeit_zum_didaktischen_zusammenhang_von.html. Zugegriffen: 10.04.2023.
- Richter, D. (1982). Geographie im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. In D. Richter & G. Kirchberg (Hrsg.), *Geographie in der Kollegstufe* (S. 13-32). Braunschweig: Westermann.
- Rucker, T. (2014). Überlegungen zu einer bildungstheoretischen Fundierung der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 5(2), 16-33.
- Sander, W. (1998). *Gesellschaftslehre - eine Chance für vernetztes Lernen.* https://www.sowi-online.de/reader/integrationsproblem_sozialwis

senschaftlichen_faecher/sander_wolfgang_1998_gesellschaftslehre_eine_chance_vernetztes_lernen_1998.html. Zugegriffen: 10.04.2023.

- Sander, W. (2010). Soziale Studien 2.0? Politische Bildung im Fächerverbund. In I. Juchler (Hrsg.), Kompetenzen in der politischen Bildung. Schriftenreihe der GPJE (S. 29–45). Schwalbach im Taunus: Wochenschau Verlag.
- Sander, W. (2017). Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften – neue Ansätze und theoretische Grundlagen. In Hellmuth, T. (Hrsg.), Politische Bildung im Fächerverbund. (S. 7-21). Schwalbach im Taunus: Wochenschau Verlag.
- Schrand, H. (1978). Geographie in Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre. Braunschweig: Westermann.
- Schreiber, W. (2005). Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I. Schwerpunkt: Geschichte in der Gesellschaftslehre. Neuried: Ars una.
- Stachowiak, H. (1973). Allgemeine Modelltheorie. Wien & New York: Springer.
- Vester, F. (1988). Leitmotiv vernetztes Denken. München: Heyne.
- Vester, F. (2019). Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität. Ein Bericht an den Club of Rome. München: Pantheon.
- Weber, B. (2014). Fächerintegration – zur Einführung in das Schwerpunktthema. zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, 5(1), 7-20.
- Weber, B. (2019). Die Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften zwischen Zersplitterung, Dominanz und Interdependenz. zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, 10(2), 11-42.

Verfasserin/Verfasser

Thomas Brühne, Priv.-Doz. Dr.

Universität Koblenz

Florian Johann, Dr.

Universität Koblenz