

Geschichte und Sozialkunde: Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zur Zusammenarbeit der Fächer

Marcus Syring



Marcus Syring

Zusammenfassung:

Qualitative Forschung über die Wirkung von Unterricht insbesondere bei der Bewusstseinsbildung Jugendlicher ist bisher sehr selten. Dennoch kann sie die Debatte um die Zusammenarbeit der Fächer Geschichte und Sozialkunde bereichern. Im folgenden Aufsatz sollen theoretische Überlegungen zur Zusammenarbeit der beiden Fächer mit Ergebnissen einer Mikrountersuchung zur Herausbildung von historisch-politischem Bewusstsein abgeglichen werden. Hieraus können dann Schlüsse für die „Integration der sozialwissenschaftlichen Fächer“ gezogen werden.

1. Einleitung

Es ist bereits viel über das Verhältnis der Fächer Geschichte und Sozialkunde geschrieben worden, doch in der Debatte herrscht weiterhin große Ratlosigkeit, vor allem über Formen der unterrichtlichen Zusammenarbeit.¹ Liegt der Schlüssel in einer stärkeren Verknüpfung – wenn nicht sogar in der Integration – beider Fächer? Oder sollten beide Fächer stärker auf ihrer Eigenständigkeit „bestehen“? Der Ansatz einer historisch-politischen Lerntheorie und Didaktik kann eine Lösung zu diesem Problem anbieten, was in diesem Aufsatz theoretisch und in ersten Ansätzen empirisch untersucht und gezeigt werden soll. Im Kern geht es dabei auch um Fragen einer qualitativen Unterrichtsforschung, die theoriegeleitet Auskünfte über die Wirksamkeit von Lehr-Lernprozessen liefern soll.

Die historisch-politische Bildung hat die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern Wege aufzuzeigen, wie die Vergangenheit auf politische Gegenwartsfragen bezogen werden kann. Die Interaktion in einer Gymnasialklasse in Landsberg (bei Halle) habe ich daraufhin untersucht, ob historische Kompetenzen wirklich zur Orientierung in der (politischen) Gegenwart dienen. Wenn dies so ist, dann scheint einer eng(er)en Verknüpfung beider Fächer nichts im Wege zu stehen. Die qualitative Erforschung von Unterricht ist in der Politikdidaktik durchaus innovativ.

Die Gründe für eine Kooperation zwischen beiden Fächern sind sowohl im thematisch-inhaltlichen, im didaktischen als auch im bewusstseinstheoretischen Bereich zu finden (Teil 2). Um die drei angeführten Zusammenhänge der Fächer Geschichte und Sozialkunde zu belegen, habe ich im vergangenen Schuljahr in

einer 10. Klasse eine verkürzte Version des Lehrstücks „Auf der Suche nach der besten Verfassung“ von Horst Leps durchgeführt (Leps 2006, 2007). In diesem Lehrstück „erfinden“ die Lernenden eine Verfassung, wobei sie durch die Ideen von Herodot, Platon und Aristoteles beraten werden. Mit Hilfe der Analyse der Argumentationen der Schülerinnen und Schüler in diesem genetischen Lehrstück sollen Dimensionen des historisch-politischen Bewusstseins sowie Formen des Geschichts- und Politikbewusstseins nachgewiesen werden (Teil 3). Die theoretischen Grundlagen zu den Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Geschichts- und Sozialkundeunterricht sowie zum historisch-politischen Bewusstsein werden abschließend mit den Ergebnissen dieser Analysen am Lehrstück abgeglichen (Teil 4). Aus dieser Bilanz folgend wird die Sinnhaftigkeit der Zusammenarbeit beider Fächer nochmals auf den Prüfstand gestellt und der Frage nach der besten Form einer Zusammenarbeit nachgegangen (Teil 5).

2. Schlüsselprobleme, Zugänge und Bewusstsein: Drei Begründungen zur Zusammenarbeit von Geschichte und Sozialkunde

In den vergangenen fünfzig Jahren wurden unterschiedliche Grundmodelle der Zusammenarbeit erörtert. Bis auf wenige Ausnahmen blieben meines Erachtens grundlegende Betrachtungen zur inhaltlichen Grundlage einer Zusammenarbeit außer Acht. Die beiden Ansätze der epochaltypischen Schlüsselprobleme (Klafki 1996) und politischen Grundfragen (Petrik 2007b) halte ich für sinnvoll, denn beide stellen einen Katalog von historisch-politischen Problemen von struktureller Aktualität zur Verfügung.

2.1 Epochaltypische Schlüsselprobleme, politische Grundfragen und Elementarkonflikte: Gemeinsame Gegenstände für den Geschichts- und Sozialkundeunterricht

Mitte der 1980er Jahre legte Wolfgang Klafki einen theoretischen Rahmen für ein Allgemeinbildungskonzept in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik vor. „Allgemeinbildung bedeutet [...], ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken.“ (Klafki 1996: 56) Dazu benennt Klafki (zuletzt) acht epochaltypische Schlüsselprobleme², die die Allgemeinbildung definieren: die Friedensfrage, die Problematik des Nationalitätsprinzips, die Umweltfrage, die Bevölkerungsexplosion, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien und Liebe, Sexualität und Geschlechterverhältnisse (vgl. Klafki 2003: 17ff.). Auf diese Kernprobleme der Gegenwart (und Zukunft) fokussiert, sollen exemplarisch Bildungsinhalte vermittelt werden, um das Ziel der Allgemeinbildung zu erreichen.

Ausgehend von Klafkis Schlüsselproblemen kann man gesellschaftsrelevante Grundfragen ableiten, die aufgrund unterschiedlicher Antworten elementare Konflikte verursachen. Diese Fragen sind „allgegenwärtig, weil sie elementare Bedürfnisse und gesellschaftliche Entwicklungsaufgaben betreffen.“ (Petrik 2007b: 160) Eduard Spranger entwickelte als einer der Ersten eine Didaktik, die diese politischen Elementarphänomene als Basiskonzepte für die politische Bildung verwendet (vgl. Spranger 1963). Elementarkonflikte bilden zudem einen exemplarischen Zugang, der die Mikrowelt der Schülerinnen und Schüler mit der Makrowelt der Gesellschaft, Geschichte und Politik verbindet (vgl. Petrik 2007a: 556f.). Petrik sieht acht gesellschaftliche Grundfragen: Entscheidungen treffen, durchsetzen und kontrollieren, Güter herstellen und verteilen, zusammen leben und lieben, einen Lebenssinn finden, mit Fremden umgehen, Natur nutzen und gestalten, sich ein Bild vom Menschen machen und sich selbst und die Gesellschaft weiter entwickeln. Die Frage nach der Entscheidungsfindung und die nach der Güterverteilung bezeichnen die elementaren Konfliktlinien (vgl. Petrik 2007b: 160ff.).

2.2 Gegenwarts- und Zukunftsbezug als Bindeglied

Die Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit ist eine „grundlegende, nicht hintergehbare Voraussetzung allen historischen Denkens“ (Bergmann 2007: 91), denn Geschichte ist ein Prozess des Nachdenkens über Vergangenheit, das in der Gegenwart stattfindet und von Zukunftserwartungen beeinflusst wird. Geschichte ist eine grundlegende Denkweise, die auf eine bestimmte Art und Weise Auskünfte erbringt, die für die Orientierung in der Gegenwart und Zukunft bedeutsam sind. Ich bezeichne die gegenwarts- und zukunftsorientierte Ausrichtung des Geschichtsunterrichts als didaktische Umsetzung des Geschichtsbewusstsein-Konzeptes, da sich in diesem Konzept die Geschichte von der „Wissenschaft über Vergangenes“ löst.

Es lassen sich zwei Bereiche der Gegenwärtigkeit und „Nutzung“ von Geschichte unterscheiden: einerseits die Gegenwärtigkeit von Vergangenheit und Geschichte in der Geschichtskultur, andererseits die Gegenwärtigkeit von Geschichte in aktuellen Problemen (vgl. Bergmann 2007: 92-103). Vom Blickwinkel der Geschichtsdidaktik aus liegt der Schlüssel zur erfolgreichen Verknüpfung von historischem mit politischem Wissen in der Gegenwarts- und Zukunftsorientierung. Auch Bergmann stellt in der Tradition von Klafki fest, dass es „die ‚Großen Fragen‘ unserer Zeit – der jüngsten Vergangenheit, der Gegenwart und der näheren Zukunft – [sind], die den didaktisch ertragreichen Zugriff auf die Vergangenheit bestimmen.“ (Bergmann 2007: 102). Damit schließt sich der Kreis zu den genannten Schlüsselproblemen und Grundfragen.

2.3 Geschichts-, Politik- und historisch-politisches Bewusstsein

Nachdem die inhaltlichen Grundlagen der Zusammenarbeit erörtert wurden (Gegenstand), soll im Folgenden ein bewusstseinstheoretischer Zugriff (Schüler) auf die Fragestellung der Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Geschichte und Sozialkunde erfolgen.

Sowohl Geschichte als auch Politik müssen als Prozess der Sinnbildung betrachtet werden. Beiden Didaktiken liegen unterschiedliche Bewusstseinsformen zugrunde, wobei sich Geschichts- und Politikbewusstsein durch eigenständige Fragestellungen des Menschen gegenüber seiner Umwelt konstituieren. Vor allem Pandel etablierte in der Geschichtsdidaktik ein überzeugendes Modell des Geschichtsbewusstseins (vgl. Pandel 1987). In der Politikdidaktik bieten die Modelle des Demokratiebewusstseins von Lange (vgl. Lange 2005a) sowie der politischen Grundorientierungen von Petrik (vgl. Petrik 2007a: 560f.) eine gute Orientierung.

Dirk Lange entwickelt eine Betrachtung des historisch-politischen Bewusstseins, das sich im Überschneidungsbereich von Politik- und Geschichtsbewusstsein befindet (vgl. Lange 2009). Der kategoriale Zugriff über das Bewusstsein scheint sinnvoll, denn in ihm bilden sich Strukturen, Bilder, Orientierung und Vorstellungen über Geschichte, Gesellschaft und Politik aus. „Es beherbergt die subjektiven Vorstellungen über die Wirklichkeit.“ (Lange 2007: 205) Diese Vorstellungen lassen sich nicht an Unterrichtsfächer binden. Geschichtsbewusstsein tritt auch im Sozialkundeunterricht zu tage; Politikbewusstsein zeigt sich im Geschichtsunterricht. Die explizite Arbeit an beiden Bewusstseinsformen bleibt jedoch Aufgabe des jeweiligen Unterrichtsfaches. Die kognitiven Strukturen des Geschichts- und Politikbewusstseins korrelieren jedoch in manchen Fragen und bilden dabei eine eigene Substruktur aus.

Die historische Sinnbildung, „entwickelt Zeitverlaufsvorstellungen, um Fragen an die Gegenwart durch Vergangenheitserinnerungen zukunfts-fähig zu beantworten.“ (Lange 2005b) Man unterscheidet dabei drei Sinnbildungstypen: den zirkulären (traditioneller Erzähltypus durch Wiederkehr), den linearen (genetischer Erzähltypus durch Entwicklung) und den punktuellen (exemplarischer Erzähltypus durch Analogien).

Lange beschreibt in seinem Konzept des Bürgerbewusstseins fünf Sinnbildungstypen: Vergesellschaftung, Wertbegründung, Bedürfnisbefriedigung, Gesellschaftswandel und Herrschaftslegitimation (vgl. Lange 2008: 431ff.). Herrschaftslegitimation umgreift politische Sinnbildung und Demokratiebewusstsein. Die politische Sinnbildung „entwickelt Herrschaftsvorstellungen, um den Transformationsprozess von individuellen Interessen in allgemeine Verbindlichkeit zu erklären.“ (Lange 2005b) Beim Demokratiebewusstsein werden drei Sinnbildungstypen unterschieden: der plebiszitäre (Selbstregierung der Bürger), der repräsentative (Funktionäre, Organisationen) und der elektorale (gewählte Eliten, Experten).

Das historisch-politische Bewusstsein entsteht dort, wo beide Sinnbildungen miteinander korrelieren. Es besitzt zwei Denkstrukturen, die sich aus ihren jeweiligen Bezugsrahmen ergeben. Aus der Sichtweise des Geschichtsbewusstseins ist historisch-politisches Bewusstsein dasjenige Überschneidungsfeld, in dem historisches Denken auf einen politischen Gegenstand bezogen wird. Es kann daher als politikgeschichtliches Bewusstsein bezeichnet werden (vgl. Lange 2005b). Aus der Sichtweise des Politikbewusstseins wird politisches Denken auf einen historischen Gegenstand angewandt, wodurch man von einem geschichtspolitischen Bewusstsein sprechen kann (vgl. Lange 2005b).

2.4 Integration, Kooperation und Korrelation: Formen der unterrichtlichen Zusammenarbeit

Mit dem Zugriff auf Schlüsselprobleme oder Grundfragen gewinnt man eine inhaltliche Grundlage für einen fächerverbindenden Unterricht (nicht nur) zwischen Geschichte und Sozialkunde. Die Frage, welche Form der Zusammenarbeit gewählt werden sollte, bleibt damit jedoch noch unbeantwortet. Man kann drei Grundmodelle der Zusammenarbeit von Disziplinen und Unterrichtsfächern unterscheiden: das integrative, das kooperative und das korrelative Modell.

Bei der integrativen Zusammenarbeit lässt sich ein geschichts- und ein politikdidaktisches Integrationsmodell unterscheiden, wobei jedes die „hegemoniale Tendenz“ (Lange 2009: 13) zeigt, die jeweils andere Didaktik in sich aufzunehmen. Die oftmals postulierte Verschmelzung (Integration) beider Fächer dürfte ein Irrweg sein, da das Integrationsmodell darauf basiert, die Bedeutung des jeweils anderen Faches auf die Rolle eines Aspektes der eigenen Disziplin zu reduzieren.

Bei der kooperativen Zusammenarbeit resultiert der Erkenntnisgewinn der Schülerinnen und Schüler aus der bloßen Addition der historischen und politischen Auseinandersetzung mit einem Gegenstand. Dabei kann man drei Beziehungsstufen unterscheiden: die kompensatorische Kooperation, das ist die bloße wechselseitige Versorgung mit Kenntnissen, die koordinatorische Kooperation, bei der eine vereinbarte, aber getrennte Arbeitsteilung stattfindet, und schließlich die eigentliche Koordination, bei der eine gemeinsame Arbeit an einem Thema unter disziplinärer Eigenständigkeit stattfindet, um ein gemeinsam definiertes Ziel zu erreichen (vgl. Rohlfes 2005). Die reine Addition von unterschiedlichen Erkenntnisgewinnen wird dem Anspruch einer wirklichen Zusammenarbeit nicht gerecht.

Dieses Problem löst die korrelative Zusammenarbeit, denn hierbei sind beide fachdidaktischen Erkenntnis- und Handlungsperspektiven aufeinander verwiesen. Beide Fächer sind darauf angewiesen, auch die Sicht- und Frageweisen der anderen zu gebrauchen und zu vermitteln. Nur das korrelative Modell erkennt die grundlegende gegenseitige Verschränktheit beider didaktischer Perspektiven und Methoden zur Erkenntnisgewinnung an.

Die Debatte um die Einheit des sozialwissenschaftlichen Unterrichts in den vergangenen Jahren war durchaus produktiv. Ein fundierterer Rückgriff auf gemeinsame Themen in Form von Problemen wäre wünschenswert gewesen. Der gemeinsame Bereich des historisch-politischen Bewusstseins sollte nicht durch ein gemeinsames Fach überbewertet werden, sondern durch verabredeten und verschränkten Unterricht stattfinden.

3. „Auf der Suche nach der besten Verfassung“: Ein genetisches Lehrstück zur korrelativen Zusammenarbeit

Das genetische Prinzip in der Politikdidaktik liefert meines Erachtens den idealen Raum für die Entwicklung des Bewusstseins der Lernenden. Die Veränderung der Alltagsvorstellungen der Lernenden wird vor allem durch die gründliche Durchar-

beitung der subjektiven Vorstellungen, die Anpassung an die Lebenswirklichkeit sowie die Schülerorientierung und Kooperation untereinander gefördert.³

Seit etwa 15 Jahren verbreitet sich das von den Marburger Didaktikern Hans Christoph Berg und Theodor Schulze entwickelte Unterrichtskonzept der „Lehrkunstdidaktik“ im deutschsprachigen Raum. Dabei stehen die Grundformen des „Entdeckens“ und „Erschließens“ eines anspruchsvollen Themas durch die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt der Lehrkunstdidaktik (vgl. Schulze/Berg 1997: 8).

3.1 Das genetische Lehrstück „Auf der Suche nach der besten Verfassung“

Die griechische Antike kann für Schülerinnen und Schüler als Politiklabor fungieren. Auf dieser Überlegung beruht das genetische Lehrstück „Auf der Suche nach der besten Verfassung“, von Horst Leps (vgl. Leps 2007). Im Kern des Lehrstücks geht es um eine fiktive Debatte Herodots, in der er drei Perser über die Regierungsformen Monarchie, Oligarchie und Demokratie debattieren lässt. Dieses hypothetische Gespräch soll Vor- und Nachteile jeder Regierungsform herausstellen. Die Situation der Verfassungsdebatte wird im Klassenzimmer nachgestellt, aber „nicht als authentische historische Handlungssituation, [...] nicht als chronologische Abfolge von Regierungen, [...] sondern als dramaturgisch umgesetztes, historisch authentisches Denkmodell.“ (Petrik 2007b: 265) Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass alle drei Regierungsformen Vorteile wie Effizienz, Kompetenz und Gerechtigkeit haben, jede in Reinform aber am Egoismus der jeweiligen Machthaber zu scheitern droht. Dieser Egoismus wird für die Lernenden im Nahraum erfahrbar, denn in der Debatte zu einer eigenen Verfassung gibt keine der Gruppen ihre Position freiwillig auf. Mit der unterstützenden Beratung von Platon und Aristoteles wird den Schülerinnen und Schülern klar, was eine „gute“ Verfassung kennzeichnet. Daraufhin entwerfen sie eigene Verfassungsskizzen und erkennen „den Sinn zentraler ideeller Grundlagen der zeitgenössischen parlamentarisch-demokratischen Verfassungen“ (Petrik 2007b: 265). Der Kern des Lehrstücks, der griechische Dreischritt von Herodot über Platon zu Aristoteles, verschafft den Schülerinnen und Schülern tiefe Einsichten, die dann auf einen aktuellen (oder historischen) Fall, der den Rahmen des Lehrstücks darstellt, angewendet werden können. Die oben beschriebenen Grundfragen und Schlüsselprobleme des menschlichen Zusammenlebens finden sich in Teilen im Lehrstück wieder.

Grundlage des Lehrstücks ist ein Gegenstand, der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung hat (hier der Weg zur europäischen Verfassung) und sowohl Kompetenzen aus dem Bereich der Geschichts- als auch der Sozialkundendidaktik fördert. Daher eignet es sich in idealer Weise für einen korrelativen Unterricht. Bezogen auf das politikdidaktische Kompetenzmodell der Fachgruppe Sozialwissenschaften (vgl. Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004: 336ff.; Petrik 2007b: 327ff.) fördert das Lehrstück vor allem die politisch-moralische Urteilsfähigkeit sowie die Perspektivenübernahme. Bezogen auf das Strukturmodell des historischen Lernens der Forschungsgruppe „FUER Geschichtsbewusstsein“

(vgl. Borries/Körper/Schreiber 2006) fördert das Lehrstück in besonderer Weise die historische Orientierungskompetenz.

Auf den ersten Blick scheint es, dass der Inhalt des Lehrstücks in der Alltagswelt der Lernenden wenig Bedeutung habe. Er kann aber dort verankert werden, wenn eine Brückenbildung zwischen den Wissensformen Alltagswissen und Institutionen-Wissen (vgl. Grammes 1998) gelingt. Die Auseinandersetzung um eine gute Verfassung und um ein gutes Leben dreht sich im Kern auch um die Frage nach den Beziehungen zwischen dem eigenen „Ich“ der Schülerinnen und Schüler und den Anderen.

Mir standen nur zwei Doppelstunden für die Durchführung des Lehrstücks zur Verfügung.⁴ Ich wählte die Verfassungsdebatte von Herodot als historischen und die europäische Verfassungsdebatte als aktuellen Fall. Daraus ergab sich folgende Stundenplanung:

Rahmen/Vorspiel		
1. Std.	<i>Warum die europäische Verfassung scheiterte</i>	Die Lernenden erkennen die Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer gemeinsamen Ordnung. Es entsteht das Bedürfnis nach Hilfe und/ oder historischen Vorbildern.
Verfassungsdebatte von Herodot (bei Leps Akt I)		
1. Std.	<i>Erarbeitung der drei Positionen</i>	Die drei Gruppen machen sich ihre Positionen klar und entwickeln Vorschläge zur Verhandlung mit den anderen Gruppen.
2. Std.	<i>Aushandlung einer Verfassung/ Debatte</i>	Die Gruppen machen sich gegenseitig ihre Auffassungen klar und treten in Verhandlungen ein, die ggf. eine Lösung erkennen lassen, aber oft scheitern.
2. Std.	<i>Erste Bilanz</i>	Ergebnissicherung mittels Auswertungsschema.
3. Std.	<i>Vorteile von Herrschaftsformen und Kriterien einer guten Verfassung</i>	Im Plenum werden Vorteile aus der vorangegangenen Stunde wiederholend zusammengetragen und persönliche Kriterien für eine gute Verfassung genannt.
3. Std.	<i>Verfassungssuche in Kleingruppen</i>	Die Lernenden finden sich in Gruppen mit jeweils einem Vertreter jeder Position zusammen und erarbeiten eine Verfassung.
4. Std.	<i>Vorstellen der Verfassungsschemata und Abstimmung</i>	Die Lernenden stellen sich gegenseitig im Plenum ihre Entwürfe für eine „gute“ Verfassung vor. In einer Abstimmung wird der beste Entwurf als Grundlage für den Vergleich ausgewählt.
Rahmen/Nachspiel		
4. Std.	<i>Vergleich eigene Verfassung und Vertrag von Lissabon</i>	Die Lernenden vergleichen ihre Verfassung mit einem Schema zur Gliederung der EU nach dem Vertrag von Lissabon. Der Vergleich zeigt Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten und lässt sie über die Unterschiede nachdenken.

Abb. 1: Modifizierung des Lehrstücks/Grobplanung

3.2 Operationalisierung historischen und politischen Denkens: Argumentationsfähigkeit und Sinnbildungstypen

Ausgehend von der Transkription meiner Lehrstückprobung analysierte ich Äußerungen, die historisch-politische Bewusstseinstypen sowie Geschichts- und Politikbewusstsein zeigten. Das Argumentationsniveau der Lernenden wurde

mittels der Argumentationsanalyse untersucht. Nach einer Beschreibung der Schüleräußerungen (Verstehen), folgt die Analyse von Schlüsselstellen, in denen sich der Schüler beteiligt hat (Auslegen). Anschließend findet die Interpretation und Typenbildung statt, also eine Bewertung durch fachdidaktische Kriterien (Anwenden) (vgl. Kuhn 1999: 196ff.). Die Untersuchung der Argumentation ist der Hauptschlüssel zur Analyse von Sinnbildungsmodi und Lernertypen, denn die Struktur des historisch-politischen, Geschichts- und Politikbewusstseins wird mittels Sprache offen gelegt. Das Grundschema der Argumentationsanalyse geht auf Toulmin zurück: Eine strittige These wird mit einem plausiblen Argument mittels einer Schlussregel (Argumentationsmuster) verknüpft. Dieser Schlussregel liegt eine Prämisse zugrunde (vgl. Toulmin 1976). Eine Anwendung auf die politische Kompetenzentwicklung in Lernprozessanalysen nahm Petrik in seiner „Dorfgründung“ vor (vgl. Petrik 2007b). Für den geschichtsdiaktischen Bereich bietet die Arbeitsgruppe „FUER Geschichtsbewusstsein“ drei Argumentationsniveaus⁵ an (vgl. Borries/Körper/Schreiber 2006: 38ff.), die sich mit den vier Niveaus bei Petrik zum Teil überschneiden, da beide Konzepte ihre Graduierung auf die Stufen der moralischen Urteils- und Bewusstseinsentwicklung von Kohlberg beziehen. Meine vier Niveau-Beschreibungen resultieren aus einem Zusammendenken der Niveaustufen von Petrik und Borries, Körper und Schreiber sowie eigenen Ergänzungen:

Niveau 1	<i>Präkonventionelles Niveau: Die unbegründete These im privaten Raum</i>
	Unbegründete Aussagen (Thesen) auf einer privaten (meist emotionalen) Ebene Geschichte ist etwas abgeschlossenes, was keine Wirkung und keinen Bezug zur eigenen Lebenswelt oder zur Gegenwart hat; historische Kompetenzen sind nur in Ansätzen entwickelt.
Niveau 2	<i>Konventionelles Niveau (I): Das schlüssige Argument im öffentlichen Raum</i>
	Suche nach Argumenten in der öffentlichen (demokratischen) Auseinandersetzung strittige Aussagen (Thesen) werden plausibel mit Argumenten verknüpft (Schlussregel). Verfügbarkeit von „Kategorien, Konzepte[n], Operationen und Verfahren [historischen Denkens] und [Bereitschaft], sich beim eigenen historischen Denken [dieser] zu bedienen.“ (Borries/Körper/Schreiber 2006: 38)
Niveau 3	<i>Konventionelles Niveau (II): Prämissenreflexion und -koordination bei der institutionellen Verfahrenssuche</i>
	Erkennen von versteckten und offenen Prämissen, (politischen) Grundorientierungen, Grundwerten, Normen und Prinzipien hinter einer Argumentation im Diskurs und ihre weitere Begründung führen zur Festigung oder Verwerfung (Neuorientierung) der Prämissen. Gesellschaftliche Vorstellungen schließen einen Handlungsrahmen (Ordnung) und meist eine genetische Betrachtung (Geschichtlichkeit) ein.
Niveau 4	<i>Postkonventionelles Niveau: Analyse der Argumentation auf sozialwissenschaftlichem Niveau</i>
	Fähigkeit, die bisherige Argumentation mittels sozialwissenschaftlicher Theorien zu untersuchen (Meta-Wissen). „Konventionen und Orientierungspotential [werden durch die Lernenden] als solche erkannt, thematisiert, reflektiert, eventuell revidiert und abgewandelt [...]“ (Borries/Körper/Schreiber 2006: 38).

Abb. 2: Vier Niveaustufen

Analysiert wurde das historisch-politische Bewusstsein mittels der historisch-politischen Sinnbildungstypen nach Lange (vgl. Lange 2009). Wie bereits in Teil 2 dargestellt, entstehen diese drei Typen des politikgeschichtlichen Bewusstseins bei der Zusammenführung der historischen und politischen Sinnbildungstypen: zirkuläres, lineares und punktuelles Lernen treffen auf repräsentative, elektorale und plebiszitäre Sinnbildung.

	<i>Zirkuläres Lernen</i>	<i>Lineares Lernen</i>	<i>Punktuelles Lernen</i>
<i>Repräsentative Sinnbildung</i>	indirekte Beteiligung über professionelle Stellvertreter wird durch ihr Überdauern im Wandel der Zeit legitimiert	indirekte Beteiligung über spezialisierte Repräsentanten wird durch ihre Entwicklung im Wandel der Zeit legitimiert	indirekte Beteiligung über spezialisierte Repräsentanten wird durch Momente aus dem Wandel der Zeit legitimiert
<i>Elektorale Sinnbildung</i>	politische Führung durch gewählte Eliten und Experten wird durch ihr Überdauern im Wandel der Zeit legitimiert	Führung durch gewählte politische und wirtschaftliche Eliten und Experten wird durch ihre Entwicklung im Wandel der Zeit legitimiert	Führung durch gewählte politische und wirtschaftliche Eliten und Experten wird durch Momente aus dem Wandel der Zeit legitimiert
<i>Plebiszitäre Sinnbildung</i>	direkte, basisdemokratische Beteiligung aller Bürger wird durch ihr Überdauern im Wandel der Zeit legitimiert	Selbstregierung der Bürgerinnen und Bürger wird durch ihre Entwicklung im Wandel der Zeit legitimiert	basisdemokratische Beteiligung aller Bürger wird durch Momente aus dem Wandel der Zeit legitimiert

Abb. 3: Sinnbildungstypen des politikgeschichtlichen Bewusstseins

Anhand der vorgestellten Niveaustufen werde ich die den Argumentationen zugrundeliegenden Prämissen und Sinnbildungsmodi beschreiben.⁶

4. „Die Monarchie sollte erhalten bleiben, denn sie hat lange geklappt“: Historisch-politisches Bewusstsein in Schüleräußerungen

Der Schüler Benjamin ist die treibende Kraft in der Gruppe der Monarchen, sowohl in der Vorbereitung zur Verfassungsdebatte, als auch in der Debatte selbst. Gemeinsam mit den anderen Gruppenmitgliedern stellt er zunächst die Vorteile einer monarchischen Herrschaftsform vor. Bemerkenswert ist, dass die Gruppenmitglieder den Erhalt von Traditionen als Argument anbringen, wobei sich bereits eine Form des historisch-politischen Bewusstseins als auch der politischen Grundorientierung anzudeuten scheint.

Der hier vorgestellte Ausschnitt ist nur ein geringer Teil des Materials und soll im Sinne einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Der Auszug soll hier einen Eindruck von der Materialsorte vermitteln und ist deshalb illustrativ und kein umfänglicher Beleg (dazu siehe Endnote 6).

Marc: Also die Vorteile sind von uns natürlich, dass wenn einer herrscht, natürlich schnell seine Meinung hat und dann auch schnell Probleme lösen kann, weil er sich ja nicht mit ganz vielen Leuten absprechen muss und er entscheidet ja alleine.

Juliane: Die Strategien werden dadurch eingehalten, so kann auch nichts verraten werden.

Denise: Außerdem können die Finanzen besser eingesetzt werden.

Laura: Und es gibt nicht so viel Streit unter den Bürgern, weil also dass die sich darüber streiten, wer Recht hat mit seiner Meinung, weil ja nur einer bestimmt mit seiner Meinung.

Benjamin: Und es gibt eine gradlinige, konsequente Problemlösung immer und das bestimmt unsere Herrschaftsform. Finanzen können besser eingesetzt werden und wir sind auf Traditionen bedacht.
[...]

Benjamin: Wir sehen das Problem in dem Neuen, wir sollten das Altbewährte behalten, die Traditionen pflegen, es hat die letzten hunderte Jahre immer geklappt mit einer Monarchie, auch mit einer Adesherrschaft. Und in einer Demokratie sehen wir das Böse, das Chaos, das Unkontrollierte, das wollen wir also verhindern und dem Volk nicht zumuten.
[...]

Julia (Demokrat): Du sagtest vorhin, Monarchie hat bis jetzt immer geklappt. Ich erinnere ich da an ein paar Kriege, die dadurch entstanden sind, wo ich sage, dass

Marc: Wir sind doch noch in Persien. *(lachen)*

Julius (Demokrat): Da gab es doch bestimmt auch Kriege.

Abb. 4: Schlüsselszene mit Äußerung von Benjamin

Im Verlauf der Verfassungsverhandlung äußert sich Benjamin in seiner „direkteren“ Art. Seine strittige These: „Die Monarchie ist die beste Verfassungsform“ und sollte daher erhalten bleiben, belegt er mit der Argumentation, dass diese Herrschaftsform schon immer funktioniert hat. Hinzu fügt er das Argument, dass die Demokratie nur Chaos verursache und die Volksherrschaft unkontrollierbar sei. These und Argument verknüpft Benjamin mit einer normativ-autoritativen Schlussregel: „weil es schon immer so war“. Seine zweite Schlussregel zum Anbringen des zweiten Arguments kommt bei den anderen gar nicht mehr zur Geltung. Es ist ein Zweck-Mittel-Muster: „Die Monarchie verhindert das Chaos.“ Sowohl das Argument als auch die normativ-autoritative Verknüpfung werden von Julia angegriffen und erscheinen auch den anderen Schülerinnen und Schülern nicht plausibel. Daher kommt es zur Zurückweisung des Argumentes und die These bleibt weiterhin strittig. Benjamin (sowie die anderen Gruppenmitglieder) schafft es im folgenden Verlauf nicht, seine These plausibel zu begründen.

Hinter der Argumentation von Benjamin⁷ stecken meines Erachtens zwei Arten von Prämissen: eine Grundorientierung⁸ sowie eine Norm. Die Grundorientierung scheint bereits gefestigt zu sein, denn für ihn bringt eine Herrschaft von Autoritäten, die auf Traditionen beruht, viele Vorteile. Eine konservative bzw. elektorale politische Grundorientierung ist hier erkennbar. Man sollte nichts ändern, was es bereits lange gibt und das als solches funktioniert hat. Die Norm, also eine verfahrensorientierte Einstellung als Prämisse (vgl. Petrik 2007b: 354), scheint zu sein, dass nur eine starke Autorität das Chaos be-

herrscht. Zu den Argumentationsniveaus von Benjamin stelle ich fest, dass seine Argumente sich von der vorkonventionellen zur konventionellen Stufe bewegen. Seine normativ-autoritative Argumentation wird abgelehnt, weil sie noch im privaten Raum (Niveau I) stattfindet. Sein zweites Argument, welches kein Gehör mehr findet, bewegt sich deutlich auf einer konventionellen Ebene. Meines Erachtens sogar weniger im öffentlichen (Niveau II) sondern bereits im institutionellen (Niveau III) Bereich (vgl. Tabelle unter Punkt 3).

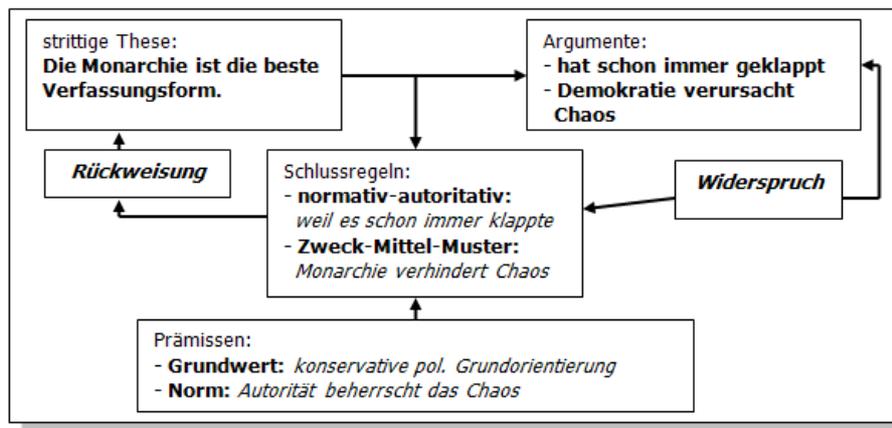


Abb. 5: Argumentationsschema Benjamin

Aus der Schlussregel „weil es schon immer so war“ von Benjamin sowie aus seinen auf Grundwerten basierenden Prämissen ordne ich Benjamins Sinnbildung im Bezug auf das historisch-politische Bewusstsein als zirkulär-elektoral ein: Die politische Führung durch den besten Mann oder auch eine Elite wird durch ihr Überdauern im Wandel der Zeit legitimiert (vgl. Sinnbildungstypen unter Punkt 2 und 3).

5. Bilanz und Ausblick: Zusammenarbeit beider Fächer unter eigenen didaktischen Vorzeichen

Das Lehrstück von Leps greift Schlüsselprobleme und Grundfragen unserer Zeit auf und macht sie für die Lernenden zugänglich. Es arbeitet mit dem genetischen Gebrauch historischen Wissens, das die Schülerinnen und Schüler ohne größere Probleme auf aktuelle politische Probleme und Konflikte anwenden können. Daher komme ich zu dem Schluss, dass eine korrelative Zusammenarbeit mit dem Lehrstück gelingen kann. Die Unterrichtseinheit kann als Grundlage für zukünftigen Geschichts- und Sozialkundeunterricht dienen. Das Lehrstück zeigt, dass geschichtliche Erfahrungen und Deutungsmuster für die Entscheidung aktueller politischer Probleme genutzt werden können. Gegenwarts- und Zukunftsbezüge im Lehrstück sind für das Geschichtslernen konstruktiv und bleiben im Gegensatz zum häufigen Geschichtsunterricht „nicht nur bloße Anhängsel oder gar unbewusste Übertragungen.“ (Borries 1999: 391)

Das Interesse der Schülerinnen und Schüler an dem Lehrstück gibt Hoffnung: Weitere bereits vorliegende Lehrstücke sollten den Geschichts- und Sozialkundeunterricht bereichern und den Anstoß zur Weiter- und Neuentwicklung von Lehrstücken geben.⁹

In dem Lehrstück zeigte sich ein einziger Typ historisch-politischen Bewusstseins in nur einer Sequenz, nämlich der zirkulär-elektoraler Typ in den Äußerungen des Schülers Benjamin. Die Bewusstseinstypen von Lange sind demnach möglicherweise eine abstrakte Konstruktion, die sich im Unterricht nur selten zeigen. Das von Lange entworfene Konzept des historisch-politischen Bewusstseins scheint also für einen korrelativen Unterricht in der von mir durchgeführten Form nicht tragfähig zu sein.

Es zeigten sich in der Durchführung des Lehrstücks die drei Sinnbildungstypen des Demokratiebewusstseins (plebiszitär, repräsentativ, elektoral) beziehungsweise die vier politischen Grundorientierungen (konservativ, sozialistisch, liberal, libertär) (vgl. Endnote 6). Es wird in dieser 10. Klasse deutlich, dass Schüler durchaus unterschiedlich ausgestaltete Formen des Demokratiebewusstseins haben. Dabei weisen alle Bewusstseinsformen oder Grundorientierungen als gemeinsamen Nenner den demokratischen Grundkonsens bei Entscheidungen und das Rechtsstaatsprinzip auf. Ein Großteil der Schüler dieser 10. Klasse fühlt sich historisch geprägten Institutionen und Werten verbunden. Dies zeigte sich besonders deutlich in der Frage nach Kriterien für eine gute Verfassung, die die Schülerinnen und Schüler nennen und begründen sollten, sowie in ihren Modellen für eine gute Verfassung.

Das geringe Auftreten historisch-politischer Bewusstseinsformen und die im Gegensatz dazu häufigen Äußerungen auf Grundlage von Politik- *und/oder* Geschichtsbewusstsein lassen mich zu dem Schluss kommen, dass ein Modell des integrativen Unterrichts unbedingt abzulehnen ist, obwohl das Konzept der Schlüsselprobleme und einige didaktische Zugänge für die Zusammenarbeit sprechen. Es sollte daher getrennt an den jeweiligen fachspezifischen Kompetenzen und Bewusstseinsformen gearbeitet werden. Zukünftig kann ein solches Lehrstück als Ausgangspunkt für den Geschichts- und Sozialkundeunterricht genutzt werden. Darin liegt der Gewinn des Lehrstücks im Besonderen und des korrelativen Unterrichts im Allgemeinen: Man beruft sich aus der jeweils eigenen didaktischen Perspektive auf einen gemeinsamen (exemplarischen) Gegenstand. So können Politik- und Geschichtsbewusstsein getrennt voneinander gefördert werden. In leistungsstarken Klassen und Kursen könnte zudem eine Abstraktion hin zu historisch-politischen Bewusstseinsformen die Lernenden bereichern.

Anmerkungen

- 1 Einen guten Überblick über diese Debatte mit zum Teil kanonischen Texten dazu gibt der Sowi-Online-Reader zum historischen und politischen Lernen; abrufbar unter: <http://www.sowi-online.de/reader/historisch-politisch> [22.05.2011].
- 2 Klafki definiert Schlüsselprobleme als „Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler beziehungsweise weltumspannender Bedeutung, die gleichwohl jeden Einzelnen zentral betreffen.“ (Klafki 1996: 60)
- 3 Martin Wagenschein, der Begründer des genetischen Prinzips im naturwissenschaftlichen Unterricht, versteht unter dem Begriff des „genetischen Unterrichts“ das genetisch-

sokratisch-exemplarische Lehren und Lernen (vgl. Wagenschein 1992). Die sokratische Methode gehört dazu, weil das Werden, das Erwachen geistiger Kräfte, sich am wirksamsten im Gespräch vollzieht. Das exemplarische Prinzip gehört dazu, weil ein genetisch-sokratisches Verfahren sich auf exemplarische Themenkreise beschränken muss und auch kann.“ (Wagenschein 1992: 75)

- 4 Leps plant für die Durchführung des gesamte Lehrstücks 25-35 Unterrichtsstunden.
- 5 Borries, Körber und Schreiber gehen bei ihrer Graduierung von einem Basalniveau als unterste Stufe aus. Hier sind keinerlei historische Kompetenzen vorhanden. Inwiefern diese Stufe überhaupt bei Schülerinnen und Schülern vorhanden sein kann, bleibt zu hinterfragen.
- 6 Im Rahmen meiner Examensarbeit (erscheint Anfang 2012 im VS Verlag) habe ich anhand verschiedener Schlüsselszenen zusätzlich Sinnbildungstypen des Demokratiebewusstseins (vgl. Lange 2009) beziehungsweise politische Grundorientierungen (vgl. Petrik 2007b) analysiert und daraus abgeleitet eine Zuordnung zu prototypischen Politisierungstypen vorgenommen. Außerdem wurde das Geschichtsbewusstsein durch das von mir präferierte Kompetenzmodell (vgl. Borries/Körber/Schreiber 2006) an zweiter Schlüsselstelle analysiert.
- 7 Im Falle von Benjamin entspricht die ihm übertragene Rolle (Anhänger der Monarchie) auch seiner eigenen Grundorientierung (konservativ), was sich in anderen Szenen zeigte. Wäre dies nicht der Fall, so müsste über das Verhältnis von eigener Orientierung und übernommener Rolle gesprochen werden.
- 8 Ich tendiere zur Bezeichnung Grundorientierung im Gegensatz zu Grundgefühl, denn in der gesamten Unterrichtsreihe zeigte sich, dass Benjamin bereits über eine gefestigte politische Grundorientierung verfügt. Ein Grundgefühl ist meines Erachtens eine spontane, meist unreflektierte politische Einstellung, die durchaus gewechselt wird.
- 9 Einen guten Überblick gibt die Seite www.lehrkunst.ch [22.05.2011].

Literatur

- Behrmann, Günther C./Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle (2004): Politik. Kern-Curriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe, in: Tenorth, H. (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik – Geschichte, Politik, Weinheim u.a.: Beltz, S. 322-406.
- Bergmann, Klaus (2007): Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: Mayer, U./Pandel, H.-J./Schneider, G. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 91-112.
- Borries, Bodo v. (1999): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen: Leske + Budrich.
- Borries, Bodo v./Körber, Andreas/Schreiber, Waltraut u.a. (Hrsg.) (2006): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuwied: ars una Verlagsgesellschaft.
- Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft, Opladen: Leske + Budrich.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 5. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2003): Allgemeinbildung heute. Sinndimensionen einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption, in: Berg, H.-C. (Hrsg.): Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung. Zur didaktischen Dimension von Schulentwicklung, München: Oldenbourg, S. 11-28.
- Kuhn, Hans-Werner: Methodische Vorschläge für eine fachdidaktische Unterrichtsanalyse in: Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.) (1999): Politikunterricht. Kategorial und handlungsorientiert. Ein Videobuch, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 182-215.

- Lange, Dirk (2005a): Was ist und wie entsteht Demokratiebewusstsein? Vorüberlegungen zu einer politischen Lerntheorie, in: Himmelmann, G./ders. (Hrsg.): *Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 258-269.
- Lange, Dirk (2005b): Zwischen Politikgeschichte und Geschichtspolitik. Grundformen historisch-politischen Lernens, in: *Sowi-Online-Reader „Historisch-Politische Bildung“*, Bielefeld, abrufbar unter: www.sowi-online.de/reader/historisch-politisch/lange_politikgeschichte.htm [22.03.2010].
- Lange, Dirk (2007): Politikbewusstsein und Politische Bildung, in: ders./Reinhardt, V. (Hrsg.): *Basiswissen Politische Bildung, Band 1: Konzeptionen politischer Bildung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 205-213.
- Lange, Dirk (2008): Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildung in der politischen Bildung, in: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik* 3/2008, S. 431-439.
- Lange, Dirk (2009): *Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Leps, Horst (2006): *Lehrkunst und Politikunterricht*, Marburg: Dissertation.
- Leps, Horst (2007): Lehrkunst im Politikunterricht, in: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik* 2/2007, S. 275-284.
- Pandel, Hans-Jürgen (1987): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: *Geschichtsdidaktik* 12/1987, S. 130-142.
- Petrik, Andreas (2007a): Basiskonzepte, Brückenbildung, Kompetenzentwicklung? Dewey, Spranger, Wagenschein und Piaget! Drei politikdidaktische Kontroversen und vier genetische Lösungsvorschläge, in: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik* 4/2007, S. 555-568.
- Petrik, Andreas (2007b): Von den Schwierigkeiten ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik, Opladen: Budrich.
- Rohlfes, Joachim (2005): Historischer und politischer Unterricht. Ein pragmatischer Blick, in: *Sowi-Online-Reader „Historisch-Politische Bildung“*, Bielefeld, abrufbar unter: www.sowi-online.de/reader/historisch-politisch/rohlfes_blick.htm [22.05.2010].
- Schulze, Theodor/Berg, Hans-Christoph (1995): *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik*, Neuwied: Luchterhand.
- Spranger, Eduard (1963): *Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung*. Bochum: Kamp.
- Toulmin, Stephen (1975): *Der Gebrauch von Argumenten*, Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Völkel, Bärbel (2007): Steinzeitmänner gingen Jagen, die Frauen wuschen Wäsche. Kategorien und Prinzipien historischen Denkens in Schüleräußerungen erkennen, in: *Geschichte lernen* 116/2007, S. 46-52.
- Wagenschein, Martin (1992): *Verstehen lernen. Genetisch, sokratisch, exemplarisch*, Weinheim u.a.: Beltz.