



„Geschichte mit Gemeinschaftskunde“

in baden-württembergischen
Berufsgymnasien – ein Beispiel
für eine gelungene Fächerintegration?



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Sonderausgabe im Wochenschau Verlag

Auszug aus:

zdg

zeitschrift für didaktik der
gesellschaftswissenschaften

Heft 1/2014

Fächerintegration



Dr. Oliver Plessow ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Arbeitsgebiet Didaktik der Geschichte des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel.



■ **Oliver Plessow**

„Geschichte mit Gemeinschaftskunde“ in baden-württembergischen Berufsgymnasien – ein Beispiel für eine gelungene Fächerintegration?

1. Einführung

Die Diskussionen um die schulische Integration von historischem und politischem Lernen werden vor allem auf konzeptionell-programmatischer Ebene (Lange 2009; ders. 2006; Körber 2006) oder im Rahmen der Diskussion um fächerübergreifenden Unterricht (Grosch 2003, insb. S. 246) geführt. Geht man nicht weit zurück bis zu den Debatten um die Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre von 1972, wird kaum auf jene Fälle geschaut, bei denen Fächer tatsächlich im Verbund unterrichtet werden. Dabei verdient die Situation in den Berufsgymnasien des Landes Baden-Württemberg vor dem Hintergrund des Themenschwerpunkts dieses Bandes Beachtung, denn seit Jahrzehnten bilden hier Geschichte und das politische Fach ‚Gemeinschaftskunde‘ einen Fächerverbund. In den Beruflichen Gymnasien wird das Fach ‚Geschichte mit Gemeinschaftskunde‘ in den drei Schuljahren der Oberstufe durchgehend zweistündig unterrichtet und ist für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend (BGVO §2 (2), §12 (1)). Dass dies weitgehend unbeobachtet von der didaktischen Diskussion geschieht, liegt an der mangelnden Erforschung gesellschaftswissenschaftlichen Lehrens und Lernens im beruflichen Bildungswesen im Allgemeinen und in beruflichen Gymnasien im Besonderen. Zwar nehmen sich Politikdidaktikerinnen und -didaktiker vereinzelt des politischen Lernens im beruflichen Bildungswesen an, doch stehen hier

cher die Berufsschulen als die Vollzeitschulen im Mittelpunkt (siehe z. B. Rexing in diesem Heft, Harth 2010, Jung 2005).

Ziel dieses Beitrags ist es, die Integration der beiden Teilfächer zu erkunden und dabei besonders zu überlegen, welchen Beitrag zur Bildung diese im Verbund leisten sollen. Demnach wird hier nicht bei einer Erhebung der individuellen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler angesetzt. Denn die Komplexität individueller historischer und politischer Sinnbildungsvorgänge ist so groß, dass diese sich nur mit größtem Aufwand methodisch sauber auf die Eigenarten einer spezifischen verbundhaften Ausgestaltung eines einzelnen Schulfaches zurückführen ließen. Stattdessen soll hier die Angebotsseite in den Blick genommen werden, und zwar jenes Instrumentarium, das schulübergreifend eine Kohäsion der Lernprozesse garantieren soll: Die Analyse setzt mithin dort ein, wo der Staat als diejenige Instanz, welche die Teilfächer in einen Schulfachverbund überführt hat, seine Vorstellungen vom Zusammengehen der Fächer normativ-lenkend konkretisiert. Zu untersuchen sind dabei jene Werkzeuge, vermittels derer er im Rahmen seiner Aufsichtsfunktion mit den Lehrkräften vor Ort kommuniziert. Im Fall des baden-württembergischen Fachs ‚Geschichte mit Gemeinschaftskunde‘ geschieht dies vor allem durch den Bildungsplan sowie durch die Ausgestaltung von Zentralprüfungen.

Grundsätzlich wäre es möglich, für die Analyse auf die aktuelle Kompetenzdebatte zu rekurrieren (Barricelli u. a. 2012; Kühberger 2009), aus den Kompetenzmodellen Untersuchungskategorien zu entwickeln und zu fragen, in welcher Weise der Fächerverbund zur Ausbildung – historischer? politischer? historisch-politischer? – Kompetenzen beiträgt. Allerdings hat die Kompetenzdebatte die Beruflichen Gymnasien Baden-Württembergs bislang nur peripher erfasst. Ebenso wenig scheint es angeraten, den Verbund vor der Folie des andauernden wissenschaftlichen Disputs um die Domänenspezifika der beiden Fächer (Lange 2006, 128-130; Körber 2006, 132-133) zu betrachten oder die ursprünglichen Entstehungskontexte des Fächerverbunds zum Ausgangspunkt zu bestimmen; beides spielt in der Kommunikation zwischen staatlichen Normsetzern und Lehrkräften heute keine Rolle. Hier soll ein anderer Weg beschritten werden: Der Bildungsplan von 2003 (hiernach „Bpl.“) selbst als das zentrale normative Dokument skizziert in Anlehnung an eingeführte Bildungstheorien ein Programm, wie das Historische und das Politische zusammenkommen sollen. Dieses wird in einem ersten Schritt herauspräpariert, bevor in einem zweiten Schritt die zentralen Abiturprüfungen der letzten fünf Jahre daraufhin analysiert werden, inwieweit sich dieses Programm in ihnen entfaltet. Dafür greift dieser Beitrag sowohl in der Binnenbetrachtung des Bildungsplans wie im Verhältnis zwischen diesem und

der Prüfungsstellung unter Berücksichtigung intentions-, latenz-, kohärenz- und kontextanalytischer Aspekte (Hasberg 2004, 45) auf zentrale von der Lehrplanforschung benannte Beobachtungsfelder zurück.

Vorab noch einige Hinweise zum Verständnis der Bedeutung von Schulform und Fach: Insgesamt ist die starke organisatorische Trennung von beruflichem und allgemeinem Schulwesen in Erinnerung zu rufen. In Baden-Württemberg gibt es je eigene Abteilungen in der Kultusbürokratie, eigene Trägerschaftsmodelle, eigene Lehrpläne und eigene Fächerverbände. Auch die Rezeptionstiefe der Kompetenzdiskussion ist unterschiedlich – im allgemeinbildenden Gymnasium wurden schon 2004/2005 Bildungsstandards eingeführt, im Rahmen des „Bildungsplans 2015“ befindet sich eine Weiterentwicklung gerade in der Erprobung. Hiervon ist das berufliche Schulwesen weit entfernt. Dabei sind Berufsgymnasien im südwestlichsten deutschen Bundesland keinesfalls ein Randphänomen – fast ein Drittel aller Abiturientinnen und Abiturienten erlangt dort über diesen Weg die Allgemeine Hochschulreife (2011, 15254 von 50628=30,1 %, Statistisches Landesamt Baden-Württemberg: Abiturienten nach Schularten, <http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BildungKultur/Landesdaten/LRt0302.asp> [31.08.2013]). Gesellschaftspolitisch bedeutsam ist dies insofern, als der überwiegende Teil der Jugendlichen zuvor auf der Realschule den Mittleren Bildungsabschluss erworben hat und die Beruflichen Gymnasien im Südwesten Deutschlands damit ein zentrales Mittel der Aufwärtsdurchlässigkeit darstellen.

Zwar zeichnet sich das Berufsgymnasium in Baden-Württemberg durch eine berufsbezogene Spezialisierung (Technik, Wirtschaft usw.) aus, ‚Geschichte mit Gemeinschaftskunde‘ gehört aber zu den allgemeinbildenden Fächern des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfelds, deren Bildungspläne und Prüfungen für alle Zweige identisch sind. Ansätze einer auf die Bereiche Wirtschaft, Soziales und Technik abzielenden Lernfeldorientierung (vgl. Harth 2010, 53) finden sich, spielen aber nur eine untergeordnete Rolle (Bpl., 2).

2. Die Ausgestaltung des Bildungsplans im Licht der Fächerintegration

2.1 „Schlüsselprobleme“ – sechs Lehrplaneinheiten zwischen Politik und Geschichte

Als grundlegendes Organisationsprinzip des Bildungsplans sticht die Aufteilung der Gesamtunterrichtszeit auf thematisch gebundene Lehrplaneinheiten im Umfang eines Halbjahres heraus. Für die drei Schuljahre der Oberstufe sind dies 1. „Individuum und

Gesellschaft“, 2. „Wirtschaft und Gesellschaft“, 3. „Partizipation an der Herrschaft“, 4. „Demokratie und Diktatur in Deutschland“, 5. „Der Ost-West-Konflikt und seine Überwindung“ sowie 6. „Internationale Zusammenarbeit“. Das Kultusministerium rechnet damit, dass von den angesetzten 224 Gesamtstunden (40 Stunden pro Halbjahr bei Anlegung eines verkürzten Abiturhalbjahrs) fünf Achtel (25 Stunden pro Halbjahr, 15 im Abiturhalbjahr) auf diese Weise thematisch gebunden werden, während die Restzeit für „handlungsorientierte Themenbearbeitungen“ (Projekte, fachspezifische Methoden, Präsentationstechniken usw.) sowie zur Leistungsfeststellung und zur Vertiefung vorgehalten wird (Bpl., 5).

In welchem Verhältnis zueinander hier politische und historische Themen stehen, lässt sich nicht allein nach den Lehrplaneinheits-Titeln ermitteln, sondern bedarf einer genaueren Analyse. Hierzu muss man sich die Aufbau-logik des Bildungsplans vor Augen führen: Dieser lässt auf die Nennung des Halbjahresthemas je eine Leitfrage und die Ausformulierung eines hierauf bezogenen „Schlüsselproblems“ folgen. Leitfrage und Schlüsselproblem werden in drei bis vier Sätzen knapp erläutert, bevor eine Stichwortliste katalogartig Inhalte konkretisiert, die im Rahmen der vorgegebenen Thematik behandelt werden sollen. Dabei markieren die Stichworte in der linken Spalte verpflichtende Oberpunkte, denen in der rechten Spalte jeweils erläuternde Unterpunkte zugeordnet sind. Erst bei diesen Ober- und Unterpunkten werden schlagwortartig konkrete Wissensbestände aufgeführt.

Die prominente Stellung der „Leitfragen“ und „Schlüsselprobleme“ wird in den „Vorbemerkungen“ (Bpl., 2-3) erläutert, die in ihrem Vokabular und ihren Bildungsprämissen in einer markanten, aber nicht explizierten Abhängigkeit zur kritisch-konstruktiven Didaktik Wolfgang Klafkis stehen (Klafki 2007, insb. 43-81). Die sechs Schlüsselprobleme repräsentieren demnach die „zentralen Herausforderungen an die Gegenwart und Zukunft“; von ihnen sind „Leitfragen und Kategorien“ abgeleitet, „nach denen das notwendige historisch-politische Wissen ausgewählt und strukturiert wird“ (Bpl. 2). Der implizite Rekurs auf klafkische Überlegungen ist bemerkenswert: Die Integration von Geschichte und Gemeinschaftskunde wird in den Zusammenhang eines fächerübergreifenden, theoretisch elaborierten (Allgemein-)Bildungsbegriffs gestellt, der einen Bogen von der Vergangenheit über die Gegenwart in die Zukunft schlägt und zugleich problemorientiertem, exemplarischem, methodenorientiertem und handlungsorientiertem Lernen eine zentrale Rolle zuweist (2007, insb. 56, 67-68). Wenn Klafki bei der Auswahl verbindlicher Bildungsinhalte die Erfahrungen der Vergangenheit einbeziehen will und dabei stets eine gesellschaftspolitische Zielrichtung der Beschulung des Einzelnen im Blick hat (ebd. 53 u. ö.), dann bietet das Lehrplanver-

antwortlichen, die Historisches und Politisches in einem Curriculum vereinen wollen, einen sicheren Grund. Damit ist der Bildungsplan in akzeptierte Theoriezusammenhänge eingebettet, auf die sich die Geschichtsdidaktik wie die Politikdidaktik bis heute gleichermaßen beziehen (siehe z. B. Gautschi u. a. 2012, 330-331; Detjen 2007, 155, 194-195, 280; Breit 2005, 116-120; Sander 2005, 258-259).

Was das Verhältnis von historisch und politisch angeht, sorgt diese didaktische Verankerung für eine Grundtendenz, im Zuge der Auseinandersetzung mit den gegenwartsbezogenen Schlüsselproblemen das Historische im Politischen und das Politische im Historischen aufgehen zu lassen. Dies geht gegenüber der umfassenden klafkischen Konzeption der Schlüsselprobleme mit einer auffälligen Einengung auf politische Problemfelder einher. Die für Klafki so zentrale Auseinandersetzung mit der Umwelt und der Bewahrung der natürlichen Grundlagen angesichts des technologischen Fortschritts oder die Beschäftigung mit Fragen der persönlichen Lebensführung und der Ausgestaltung von Ich-Du-Beziehungen (2007, 60) werden zwar angeführt, spielen aber bei den aufgenommenen Inhaltspunkten nur eine untergeordnete Rolle. Die Chance, solche Fragen zu behandeln, besteht realistischerweise zudem nur in der nicht abiturrelevanten Eingangsklasse (Bpl., 7: „Kindheit und Alter, Frauen und Männer, Arme und Reiche, Fremde und Einheimische“ als Vorschläge für *einen* Längsschnitt; ebd. 8: Hier wird der Aspekt der Ökologie zwar in der Einheitserläuterung genannt, es erscheint allerdings bei den inhaltlichen Stichworten unter vielen anderen nur ein singuläres „Umwelt“). Insgesamt ist bei der Auswahl der Schlüsselprobleme das Primat des Politischen unverkennbar, obwohl die Einheitlichen Prüfungsanforderungen der Kultusministerkonferenz („EPA“) für das Fach Geschichte hier eigentlich eine breitere Perspektive einfordern (EPA Geschichte 1989/2005, 4).

Obwohl also eine Verschränkung von Historischem und Politischem bereits in der Grundkonzeption angelegt ist, lassen sich Phasen mit stärker politischen oder stärker historischen Anteilen voneinander scheiden. Potenziell könnten sich hinter den Titeln der Lehrplaneinheiten 1, 2, 3 und 6 politikdidaktische Unterrichtsvorhaben ohne jeden historischen Bezug verbergen. Tatsächlich ist der historische Anteil jedoch weitaus stärker ausgeprägt, als dies die Titel alleine kenntlich machen. Hierzu ist es wichtig, sich die Stichworte vorzunehmen, mit denen die Lehrenden die Vorgaben inhaltlich füllen sollen. Dies gilt insbesondere für die Eingangsklasse, bei der in der ersten Einheit „Individuum und Gesellschaft“ den beiden Unterpunkten „Lebensformen in Gegenwart und Vergangenheit“ sowie „Menschenbilder“ fast ausschließlich vergangenheitsbezogene Stichpunkte zugewiesen sind („absolutistischer Hof“, „Thomas von Aquin (Scholastik)“ usw.) und bei der auch die zweite Einheit „Wirtschaft

und Gesellschaft“ mit der Beschäftigung mit der Industrialisierung einen markanten historischen Anteil hat (s. u. 2.2).

Klarer als in den Vorgaben für die Eingangsklasse ist im Bildungsplanabschnitt für die Jahrgangsstufen 1 und 2 eine grobe Trennung zwischen Lehrplaneinheiten zu greifen, in denen jeweils eine diachron-historische und eine synchron-politische Sichtweise miteinander wechseln. So bietet die Lehrplaneinheit 3 „Partizipation an der Herrschaft“ (Bpl., 9) eine Einführung in das politische System der BRD. Hier finden eine „Analyse politischer Konflikte“ (bei der die zur Willensbildung beitragenden kollektiven Kräfte, die unterschiedlichen Gewalten sowie die Frage der Legitimation behandelt werden sollen) und eine Auseinandersetzung mit Grundrechten und Partizipationsmöglichkeiten ebenso Raum wie ein Vergleich mit den politischen Systemen anderer demokratischer Systeme (explizit genannt werden mit den USA, Frankreich und der Schweiz die klassischen Beispiele für stärker präsidiale oder stärker plebiszitäre Verfassungen sowie als „Gegenmodell“ das – damit wieder historische – Beispiel der DDR).

Einen klar historischen Schwerpunkt haben hingegen die nächsten beiden Lehrplaneinheiten, die dafür sorgen, dass von der Mitte der Jahrgangsstufe 1 bis kurz vor dem Abitur Geschichtliches im Vordergrund steht. Hier geht es in der Einheit „Demokratie und Diktatur in Deutschland“ zunächst um „Demokratische Traditionen in Deutschland“ und die unverzichtbare Auseinandersetzung mit Weimar und dem Nationalsozialismus, bevor zu Beginn der Jahrgangsstufe 2 in der Einheit „Der Ost-West-Konflikt und seine Überwindung“ die Nachkriegsgeschichte in Gestalt ihrer Krisen, Kriege und Konfrontationen in Deutschland wie in der Welt in den Mittelpunkt rückt. Erst die letzte, verkürzte Unterrichtseinheit „Internationale Zusammenarbeit“ behandelt mit der „Globalen Sicherheitspolitik“ und der „Entwicklungspolitik“ wieder Fragen der Gegenwartspolitik.

2.2 Die Bewahrung der chronologischen Abfolge

Die Vorbemerkungen zum Bildungsplan verbinden ihre an Klafki gemahnenden Forderungen nach einem an Gegenwartsproblemen orientierten exemplarischen Lernen mit einer programmatischen Absage an eine „vorrangig chronologische[.] Behandlung historisch-politischer Themen“ (S. 2). Dem können die Lehrenden nachkommen, indem sie die vom Bildungsplan eröffneten Freiräume nutzen. Anders sieht es aus, wenn die Lehrenden der vorgegebenen Reihenfolge der Inhaltspunkte getreulich folgen. Ein Gesamtblick auf die in den Lehrplaneinheiten in Stichworten aufgenommenen Inhalte offenbart, dass sich diese Absage an die Chronologie in ihnen kaum

widerspiegelt. Im Gegenteil: Trotz der Ausrichtung der Einheiten auf Leitfragen und Schlüsselprobleme zeigt sich in der Gesamtschau, dass hier sehr wohl ein chronologisches Strukturierungskonzept zu identifizieren ist, und zwar ebenjener traditionsreiche, den Mittelstufenunterricht in Deutschland bis heute prägende ‚chronologische Durchgang‘, wie er – dann als zweiter Durchlauf – auch im Oberstufenunterricht zu finden war und ist (Barricelli 2012, 206; ders. 2007, 48; Borries 2004, 294).

Dieses chronologische Strukturprinzip scheint durch, wenn man sich die einzelnen inhaltlichen Aspekte vornimmt, wie sie den sechs Lehrplaneinheiten zugeordnet werden. Dann nämlich erkennt man, dass

- das erste Halbjahr der Eingangsklasse vorwiegend vormodernen Phänomenen vorbehalten ist (Bpl., 7-8),
- sich im zweiten Halbjahr im Block „Wirtschaft und Gesellschaft“ ein historischer Anteil auf die Industrielle Revolution und die Soziale Frage und damit das 19. Jh. insgesamt bezieht, während im Kontrast dazu vorindustrielle Lebensweisen und Arbeitsformen zu behandeln sind (Bpl., 8), bis dann
- mit der zweiten Hälfte der Jahrgangsstufe 1 (Klasse 12) ein ereignisgeschichtlicher Marathon einsetzt, der vom „Vormärz“ und „1848“ über die „Reichsgründung 1871“ und „Bismarck“ – unter Verzicht auf eine Behandlung des Ersten Weltkriegs und des ‚Epochenjahrs 1917‘ – zur Weimarer Republik springt (Begründung, Belastung, Scheitern), um dann der nationalsozialistischen Diktatur ihren Raum zu geben, bevor
- das erste Halbjahr der Jahrgangsstufe 2 (Klasse 13) hieran mit der unmittelbaren Nachkriegszeit und dem Beginn des Kalten Kriegs anknüpft, dessen Geschichte bis hin zur „Überwindung der deutschen Teilung“ vergleichsweise detailliert behandelt werden kann, bevor diese Lehrplaneinheit mit einem Schwenk zum „Europäischen Einigungsprozess“ die Geschichte bis hin zur Gegenwart – der „Integration osteuropäischer Staaten“ – führt.

Im Kern liegt hier der Rückgriff auf ein traditionelles historisches Darstellungsmuster vor, der fast immer mit einer Bevorzugung der politischen bzw. herrschaftsgeschichtlichen Dimension einhergeht (Barricelli 2012, 204). Er ist nicht alternativlos: Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker haben immer wieder Vorbehalte gegenüber der chronologischen Darbietungsform geäußert. Sie verweisen u. a. auf seine Suggestivität, die inhärente Legitimierung des Ist-Zustands, das Ausblenden von Alternativen, das Ignorieren von Brüchen, die Gefahr teleologischer Gegenwartserklärungen (ebd. S. 204 f.) – und nicht zuletzt gerade auf den Umstand, dass die politische Dimension apriorisch dominant gesetzt werde (Pandel 2006, 157). Letztlich erscheint ‚Geschichte‘

im baden-württembergischen Bildungsplan im Verlauf der Oberstufe trotz aller Bezüge auf Problemorientierung und Schlüsselprobleme als eine zeitliche Abfolge vorwiegend politischer Ereignisse, die zielstrebig auf die politische Gegenwart der Schülerinnen und Schüler zuführt.

Die somit auch durch das Weiterwirken eines genuin historischen Darstellungsmusters beförderte Politisierung des Historischen geht mit einer starken Fokussierung auf die deutsche Nationalgeschichte bzw. den deutschen Gegenwartsstaat einher. Übertemporale Geschichte erscheint vor allem als Kriegs- und Krisengeschichte, welche die gewordene Situation in Deutschland aus der Weltgeschichte heraus erklärt. Ein gutes Beispiel liefert die Behandlung des Kalten Kriegs, bei welcher der beobachtete Raum ausgeweitet ist: Der Abschnitt „Von der Konfrontation zur Kooperation“ der Lehrplaneinheit 5 fordert eine Behandlung von „Kubakrise“ und „Vietnamkrieg“, die eine Teleologie andeutend über „Rückschläge (z. B. Nachrüstung)“ zum nächsten Abschnitt „Überwindung der deutschen Teilung“ überführt, die sich ihrerseits im letzten Abschnitt „Europäischer Einigungsprozess“ erfüllt (Bpl. 11-12). Indes lässt sich der nationale Fokus nicht nur für die vergangenheitsbezogenen Anteile festhalten, sondern gilt auch dort, wo es um Gegenwartsfragen geht. So soll beim Vergleich der politischen Systeme dort, wo der Blick auf eine andere Verfassung zu richten ist, das deutsche System in seiner Eigenart deutlicher hervortreten (Bpl., 9: „Das politische System der BRD im Vergleich“). In ähnlicher Weise geht es im letzten Schulhalbjahr darum, im Rahmen der Behandlung der „Globalen Sicherheitspolitik“ vor allem auch die Aspekte „Aufgaben der Bundeswehr“, „Allgemeine Wehrpflicht vs. Berufsarmee“, „Frauen und Bundeswehr“ sowie „Zivildienst, Soziales Jahr“ zu erfassen, was die Aufmerksamkeit nicht nur auf Deutschland als Land, sondern ganz konkret auf die typischerweise nächsten Lebensstationen der Schülerinnen und Schüler als deutsche Staatsbürgerinnen und -bürger lenkt – zum Inkrafttreten des Bildungsplans war die Wehrpflicht noch nicht ausgesetzt. Insgesamt befördert der politische Anteil des Fächerverbands wahrscheinlich die aus geschichtsdidaktischer Perspektive vergleichsweise starke nationale Ausrichtung des Gesamtfaches, da die – zweifellos unverzichtbare – Auseinandersetzung mit dem Entscheidungssystem des eigenen Gemeinwesens in der politischen Bildung ihre natürliche Heimstatt hat (Detjen 2007, 281).

2.3 Exemplarische und genetische Sinnbildungsmuster

Ein mit der chronologischen Abfolge vergleichbares, alle Gegenstände umfassendes lineares Strukturierungsprinzip bietet die Politikdidaktik nicht an (zum Systematikman-

gel vgl. Weißeno 2007, 15), sodass von einer unterliegenden Dominanz historischer Sinnbildungsverfahren gesprochen werden könnte. Angesichts des politikzentrierten Charakters der Chronologie und der politisch dimensionierten Auswahl der Schlüsselprobleme griffe dieser Eindruck aber zu kurz. Der hohe Allgemeinheitsgrad der Schlüsselprobleme und die besagte traditionelle, mit den ‚chronologischen Durchgang‘ einhergehende Dominanz politischer Fragen ermöglichen es, dass schlechterdings all jene Themenfelder berücksichtigt werden können, die typischerweise im Rahmen des Politikunterrichts der Oberstufe Behandlung finden und auch in den EPA Sozialkunde/Politik genannt werden (1989/2005, 11); dies gilt insbesondere für die im Rahmen der politischen Bildung fundamentale Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem politischen Entscheidungssystem (Detjen 2007, 281-285).

Für ein besseres Verständnis der Konzeption der Integration von Politik und Geschichte im Bildungsplan ist es ratsam, noch einen weiteren, anders akzentuierten Blick auf die spezifischen Sinnbildungsvorgänge zu richten: Hier lohnt es, sich Jörn Rüsen vier idealtypische Dimensionen auf Zeiterfahrung beruhender Sinnbildung zu vergegenwärtigen (Rüsen 2008, 36-40, 80-85): Während traditionale und kritische Formen der Sinnbildung hier weniger relevant sind, kann das Zusammenwirken von genetischen und exemplarischen Sinnbildungsformen erhellen, wie Politik und Geschichte im Bildungsplan zusammengeführt werden. Denn der chronologische, bis in die Jetzt-Zeit geführte Durchgang durch die Geschichte ist ein Paradebeispiel für das, was Jörn Rüsen als den genetischen Typus historischer Sinnbildung beschreibt, während die Betrachtung allgemeiner politischer Herausforderungen vor dem Hintergrund der Vergangenheit geradewegs in exemplarische Formen historischer Sinnbildung hineinführt.

Betrachtet man nun vor dem Hintergrund der Sinnbildungstypen die Erläuterungen zu jeder Lehrplaneinheit, zeigt sich Folgendes: Die knappen Textblöcke zu Beginn weisen mit der Benennung von Leitfrage und Schlüsselproblem stets ins Exemplarische. Wo diese Leitthemen einen historischen Schwerpunkt einbeziehen, tritt neben den allgemein-exemplarischen ein auf die Gegenwart bezogener genetischer Zugriff. Gemäß der lehrplanprosatypischen kondensierten Form stehen beide Sinnbildungsformen direkt nebeneinander und werden miteinander verwoben. Wie dies geschieht, sei hier anhand der Erläuterungstexte zu den Lehrplaneinheiten 4 und 5 dargestellt (Bpl., 11-12):

4. Demokratie und Diktatur in Deutschland	
<i>Unter der Leitfrage „Wie entstehen demokratische bzw. totalitäre Strukturen?“ wird das Schlüsselproblem ‚Macht und Machtmissbrauch‘ thematisiert.</i>	Aufruf zu überzeitlich-exemplarischer Sinnbildung im Bereich der politischen Dimension
<i>Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass die demokratische Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik Deutschland geschichtlich gewachsen und bedingt ist.</i>	Konkretisierung durch chronologisch-gegenwartsgenetische Sinnbildung unter Beibehaltung der politischen Dimension
<i>Sie können die Entwicklung der demokratischen Errungenschaften nachvollziehen, sehen aber auch die Schwierigkeiten und Gefahren beim Aufbau und Erhalt demokratischer Strukturen</i>	Verallgemeinerung der Ergebnisse des gegenwartsgenetischen Blicks (‚Erfolgsgeschichte!‘), Rückführung ins Allgemein-Exemplarische
<i>Der Nationalsozialismus als totalitäre Diktatur verdeutlicht den Schülerinnen und Schülern den Wert einer demokratischen Ordnung und bestärkt sie in der Bereitschaft zur aktiven Teilnahme am demokratischen Leben.</i>	Allgemein-exemplarische Sinnbildung mit klarer politischer Grundwertbildung als Zielvorgabe

5. Der Ost-West-Konflikt und seine Überwindung	
<i>Unter der Leitfrage „Wie können internationale Konflikte entstehen und gelöst werden?“ wird das Schlüsselproblem ‚Friedenssicherung‘ thematisiert.</i>	Aufruf zu überzeitlich-exemplarischer Sinnbildung im Bereich der politischen Dimension
<i>Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, den wesentlichen Systemkonflikt des 20. Jahrhunderts zu erläutern. Sie erfassen internationale Pakte und ideologische Gegensätze in ihrer historischen Dimension.</i>	Konkretisierung durch (wie die zugeordneten Inhaltsstichworte zeigen) chronologisch-gegenwartsgenetische Sinnbildung unter Beibehaltung der politischen Dimension
<i>Sie lernen, historische und aktuelle Konflikte aus der Geschichte heraus zu beurteilen, insbesondere die deutsche Nachkriegsgeschichte und ihre Auswirkungen bis heute.</i>	Verallgemeinerung der Ergebnisse des gegenwartsgenetischen Blicks, Rückführung ins Allgemein-Exemplarische im Bereich der politischen Dimension
<i>Sie werden befähigt, an der aktuellen politischen Diskussion und an der Verwirklichung der europäischen Einheit teilzunehmen. Sie werden motiviert, sich für eine friedliche Weltordnung zu engagieren.</i>	Allgemein-exemplarische Sinnbildung mit klarer politischer Grundwertbildung als Zielvorgabe

Abgesehen davon, dass durchaus bezweifelt – oder zumindest mit den Lernenden thematisiert – werden könnte, wie unmittelbar sich politisch-moralische Grundüberzeugungen aus Erfahrungen der Geschichte ableiten lassen, und abgesehen davon, dass die Empirie durchaus Zweifel daran hegt, inwieweit ein Geschichtsunterricht jenseits

einer gewissen Verunsicherung in der Lage ist, nachhaltig auf präexistente politische Grundüberzeugungen Einfluss zu nehmen (siehe etwa Zülsdorf-Kersting 2007, 448, 451, 471; die Politikdidaktik zeigt sich in der Regel optimistischer), ist für den Zusammenhang dieses Beitrags festzuhalten: Die Fächerintegration und die mit ihr verbundene Dominantsetzung der politischen Dimension historischen Lernens geht mit der Festigung einer in der Geschichtsdidaktik kritisch beäugten Narration einher. Diese Form der Auseinandersetzung mit der Politik- und Herrschaftsgeschichte ist zwar geeignet, Lernenden einen festen Orientierungsrahmen zu geben (vgl. Barricelli 2012, 205), ob angesichts der Geschlossenheit der Geschichtsdeutung auf diese Weise aber tatsächlich das – kritische und nicht nur affirmative – Demokratiebewusstsein jugendlicher Staatsbürgerinnen und Staatsbürger befördert werden kann, scheint fraglich. Allerdings ist den Bildungsplanverantwortlichen zuzugestehen, dass sie natürlich der Maßgabe der Landesverfassung folgen mussten, die konkrete ethische Bildungsziele vorgibt: „Die Jugend ist in der Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen“ (Art. 12 (1)).

Der sich aus der Analyse der Lehrpläneinheitserläuterungen wie aus der Zusammenschau der Inhaltsstichpunkte ergebende Befund steht also in einem Spannungsverhältnis zu den „Vorbemerkungen“, die ein Bewusstsein für alternative Strukturierungskonzepte erkennen lassen (genannt werden „Fallorientierung“ und „thematische Längsschnitte“, Bpl., 2) und die Problematik einer linearen Geschichtsauffassung eigens problematisieren. Aber wird tatsächlich „das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für Kontinuitäten und Brüche in der Geschichte“ geschärft, wenn der Unterricht während der Qualifizierungsphase de facto einem Modernisierungsparadigma Vorschub leistet? Unter den aufgeführten Inhalten der Qualifikationsphase erscheint als einziger Rückschritt der Untergang der Weimarer Republik; ansonsten wird den Lehrenden eine Auseinandersetzung mit „Traditionen und Brüche[n]“ nur pauschal im Rahmen der Auseinandersetzung mit „Lebensformen in Gegenwart und Vergangenheit“ in der Eingangsklasse aufgetragen, und zwar im Zusammenhang eines der Vormoderne zugeordneten regionalgeschichtlichen Schwerpunktthemas oder im Zuge eines thematischen Längsschnitts (Bpl., 7).

3. Die Ausgestaltung der Abituraufgaben im Licht der Fächerintegration

Lehrpläne stehen für die Anstrengung des Staates, auf die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts im Bereich ihres Machtbereichs Einfluss zu nehmen. Ob die Vorgaben in die Realität umgesetzt werden, steht auf einem anderen Blatt. Die Mittel, in der Breite die Umsetzung im Schulalltag empirisch zu verfolgen und lenkend in die Unterrichtswirklichkeit einzugreifen, sind begrenzt. Einfluss nehmen kann ein Bundesland etwa durch Fortbildungen, durch Dokumentationspflichten oder durch ein Instrument, das nicht nur das Potenzial hat, Schülerleistungen vergleichbar zu machen, sondern auch die Lehrenden zu größerer Konformität zu drängen: Zentralprüfungen. Diese sind im baden-württembergischen beruflichen Schulwesen allgegenwärtig und werden auch im Abitur an beruflichen Gymnasien in allen schriftlichen Fächern im interschulischen Doppelblindverfahren durchgeführt.

Dieser Umstand lässt sich mangels breiter empirischer Erhebungen methodisch nutzen, wenn es darum geht, Aussagen zur Fächerintegration zu treffen, die über eine Analyse der Lehrplanrhetorik hinausgehen und näher an die Schulpraxis heranführen sollen. Wie empirisch problematisch und teilabhängig von kontingenten Faktoren dies auch ist: Solange die Resultate der Schülerinnen und Schüler bei den zentralen Abiturprüfungen einen der wenigen Vergleichsindikatoren für ‚erfolgreiches‘ Handeln von Lehrenden bieten und damit für deren Selbstverständnis, Stellung gegenüber der Schulleitung und Sozialprestige im Kollegenkreis relevant sind, ist (vorbehaltlich empirischer Studien zur Triftigkeit dieses Axioms) anzunehmen, dass Abiturvorgaben eine größere Chance auf Umsetzung als Lehrpläne haben. Es gibt nicht wenige baden-württembergische Kolleginnen und Kollegen, deren Unterricht in den entscheidenden Jahrgangsstufen 1 und 2 erklärtermaßen *nur* aus Abiturvorbereitung besteht.

Wie anderswo (Schönemann u. a. 2011, 16-17) ergänzt die baden-württembergische Kultusverwaltung den Bildungsplan um weitere Vorgaben, die den Lehrenden einen Orientierungsrahmen bei der Prüfungsvorbereitung geben und hier insofern interessieren, als sie die Bildungsplanvorgaben spezifizieren und damit auch in Bezug auf die Frage der Fächerintegration relevant sind. Bedeutsam ist hier die Beschränkung des Stoffs auf die Inhalte der Qualifikationsphase, also auf die Lehrplaneinheiten 3 bis 6, und dies unter Beschränkung der Einheit 6 auf das erste Teilgebiet „Globale Sicherheitspolitik“ (siehe die jährlichen Aufgabenerlasse, hier 2013, 56). Dies ist insofern im Kopf zu behalten, als damit gerade jene Einheiten prüfungsrelevant sind, bei denen sich deutlicher als in den beiden Einheiten der Eingangsklasse je ein

geschichtlicher oder ein gemeinschaftskundlicher Schwerpunkt bestimmen lassen (s. o.). Gleichzeitig zeigt dies, dass es im Rahmen des schriftlichen Abiturs bereits im Hinblick auf die Vorgaben zu einem leichten Übergewicht eines (wenn auch politisch dimensionierten) Geschichtsschwerpunkts kommt, da das zweite Unterthema „Entwicklungspolitik“ der Einheit 6, das am Ende des Curriculums steht, nicht mehr Gegenstand der Abiturprüfung ist. Zudem bedeutet diese Festlegung, die sich schon daraus ergibt, dass der Bildungsplan vormoderne Themen nur für die Eingangsklasse vorsieht, im Bereich des Historischen einen recht zentralen Fokus mit einer klaren Dominanz der Zeitgeschichte.

3.1 Untersuchung der Abituraufgaben – Hauptprüfungen

Anhand der Abituraufgaben der Jahre 2009 bis 2013 lässt sich prüfen, inwieweit diese Vorgaben bei den für alle Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs identischen Prüfungen umgesetzt wurden und wie innig dabei die Verknüpfung der beiden Teilfächer war. Der nachfolgenden Analyse liegen zunächst die Aufgaben der Hauptprüfungen zugrunde; gerade gestandene Lehrkräfte lassen die Erfahrungen mit diesen in die Ausgestaltung ihres Unterrichts einfließen. Das Hauptkorpus der Hauptprüfungen wird in der Folge noch um die Aufgaben der Nachprüfungen ergänzt, die in der Analyse einige in Bezug auf die Frage der Fächerintegration auffällige Eigenheiten aufweisen. Pro Abiturdurchgang liegen drei ‚Aufgaben‘ vor, von denen die Schülerinnen und Schüler zwei ihrer Wahl zu bearbeiten hatten. Diese ‚Aufgaben‘ sind vergleichsweise kleinteilig und bestehen aus vier bis sechs Teilaufgaben, d. h. konkret mithilfe von Operatoren der drei EPA-Aufgabenbereiche ausformulierten Aufgabenstellungen (EPA Geschichte 1989/2005, 7-8; EPA Sozialkunde/Politik 1989/2005, 16-18). Der Analyse liegen also zweimal 15 Gesamtaufgaben mit 73 Teilaufgaben bei den Hauptprüfungen und 71 Teilaufgaben bei den Nebenprüfungen zu Grunde. Die Gesamtaufgaben insgesamt wie die Teilaufgaben für sich wurden quantitativ und qualitativ darauf hin ausgewertet, ob sie sich auf das Synchron-Politische oder Diachron-Historische beschränken oder ob sie beides miteinander – evtl. unter Verbindung mehrer Bildungsplaneinheiten – verbinden. Hieraus ergaben sich drei Kategorien:

- Aufgaben, die ein politisches Problem der Gegenwart ohne Bezug auf die Vergangenheit behandeln;
- Aufgaben, die ein (wenn auch politisch dimensioniertes) historisches Problem ohne Rekurs auf ein politisches Problem der Gegenwart behandeln, sowie
- Aufgaben, die in der Auseinandersetzung mit einem politischen Gegenwartsproblem eine historische Perspektive einfordern und vice versa.

Als Ergebnis der Analyse der Hauptprüfungen ist zunächst festzuhalten, dass der Trend, (politik-)geschichtlichen Themen einen Vorrang vor (ungeschichtlich-)politischen zu gewähren und beides voneinander zu scheiden, sich in den Hauptprüfungen noch stärker als von den Abiturvorgaben verlangt fortsetzt. Die Möglichkeit, mit dem Unterthemenblock „Globale Sicherheitspolitik“ noch ein Teilthema aus der im Lehrplan ‚gegenwartspolitisch‘ konzipierten Lehrplaneinheit 6 zum Gegenstand der Zentralprüfungen zu machen, wurde in den fünf Beobachtungsjahren kein einziges Mal genutzt. Zudem lässt sich für den gesamten Zeitraum beobachten, dass sich die erste der drei Aufgaben jeweils auf die ‚gegenwartspolitische‘ Lehrplaneinheit 3 bezog und ohne jede historische Dimension operierte, während die zweite und dritte Aufgabe jeweils den Lehrplaneinheiten 4 und 5 entstammten und eine klar ereignisgeschichtliche (wenn auch der politikgeschichtlichen Dimension verpflichtete) Konzeption aufwiesen. Wenn sie wollten, konnten die Prüflinge somit stets einen gegenwartspolitischen Aufgabenteil vermeiden, wogegen sie nicht umhinkamen, sich einer historischen Fragestellung zu widmen und dies sogar ausschließlich tun konnten. Schaut man sich die Themenstellungen genauer an, fällt auf, dass in vier von fünf Fällen im Bereich der Lehrplaneinheit 4 ein Thema mit Bezug zur nationalsozialistischen Diktatur angeboten wurde; nur 2010 findet sich hier eine Aufgabe, die sich auf den Beginn der Weimarer Republik und die 1848er-Revolution bezieht. Im Bereich der Lehrplaneinheit 5 zielten alle Themen auf die Nachkriegsgeschichte bis zur Wiedervereinigung, wobei Letztere in allen fünf Jahren ins Blickfeld geriet; wenn nicht die Ereignisse von 1989/90 selbst im Mittelpunkt standen, mussten die Prüflinge zumindest die Bedeutung ihres Gegenstands für die Wiedervereinigung erörtern (2010 in Bezug auf die Brandt'sche Ostpolitik, 2012 in Bezug auf die Wiederbewaffnung, 2013 in Bezug auf den Mauerbau). Der „Europäische Einigungsprozess“, der als einziger Teilaspekt der Lehrplaneinheit 5 einen Blick auf Fragen der Gegenwartspolitik eröffnet, war niemals Gegenstand. Insgesamt setzen sich in den Hauptprüfungen vier Trends fort: Die klarere Trennung der Bildungsplaneinheiten voneinander – es gab auf der Ebene der drei Gesamtaufgaben keine einheitsübergreifenden Angebote, obwohl der Aufgabenerlass (2013, 56) diese Möglichkeit einräumt –, die stärkere Gewichtung des Historischen, die Betonung der Zeitgeschichte und die Fixierung auf die deutsche Nation im Politischen wie im Historischen (zu den letzten beiden Trends vgl. die Analyse des nordrhein-westfälischen Zentralabiturs bei Schönemann u. a. 2010, 20).

Über die Gesamtaufgabe hinaus müssen die einzelnen Teilaufgabenstellungen analysiert werden. Denn immerhin eröffnet sich hier die Möglichkeit, Querbezüge zu anderen Lehrplaneinheiten herzustellen und dabei Gegenwartspolitisches und

Historisches zu verknüpfen. Tatsächlich wurde diese Chance fast gar nicht genutzt: Eine einzige der 24 Teilaufgaben der fünf Aufgaben zur ‚politischen‘ Lehrplaneinheit 3 bezieht mit der Frage nach den historischen Gründen für die Aufnahme eines Parteiverbots in das Grundgesetz einen Vergangenheitsaspekt ein (2010, Frage 1.2.1). Fast so selten findet sich vice versa in den 49 Teilaufgaben zu den zehn Aufgaben zu den geschichtsbezogenen Bildungsplaneinheiten 4 und 5 ein offensichtlicher Bezug zu vom Bildungsplan aufgeworfenen gegenwartspolitischen Fragen: Zwar werden durch die bildungsplangetreue Fokussierung auf die politikgeschichtliche Dimension mehrfach historische Phänomene zum Prüfungsgegenstand, die auch im Rahmen der gegenwartspolitischen Einheiten Behandlung hätten finden können (auch die Auseinandersetzung mit der Weimarer Verfassung, 2009, 2.1.3., ist de facto die Auseinandersetzung mit einem politischen System und seinen Konflikten) und an denen sich gegenwartsrelevante Probleme exemplifizieren ließen (Partizipation, Grundrechtssicherung, Sicherheitspolitik usw.) – nur explizit hiernach gefragt wird in den Aufgaben der Hauptprüfungen eben kaum! Immerhin sollten die Abiturientinnen und Abiturienten einmal in Absetzung von der NS-Diktatur Mechanismen der Diktaturverhinderung im Grundgesetz erläutern (2009, 2.1.5.) und einmal auf der Grundlage des aktuellen Sozialreports die langfristige individuelle Zufriedenheit der Bürgerinnen und Bürger mit der Deutschen Einheit überprüfen (2011, 3.4.). In drei weiteren Fällen sollten die Prüflinge Gegenwartsbezüge herstellen, dies aber eher dadurch, dass sie chronologisch-genetisch eine bestimmte Entwicklung bis in die Gegenwart hinein zu verfolgen hatten, als dass sie zu einer persönlichen verallgemeinernden Auseinandersetzung mit einem politischen Schlüsselproblem hätten vordringen müssen (2009, 3.5. Befürchtungen Margret Thatchers von 1989/90 langfristig eingetreten?; 2010, 3.5. Wiedervereinigung abgeschlossener Prozess?; 2013, 3.4. Interpretation einer Karikatur zum Nachwirken der DDR). Sonst allerdings ging es darum, Entwicklungen zu erläutern oder Materialien in eine Entwicklung einzuordnen. Der vom Bildungsplan nahegelegte, für die Orientierung in Gegenwart und Zukunft zentrale Schritt der Rückführung der historischen Entwicklungen ins Überzeitlich-Exemplarische unterblieb regelmäßig.

Indes: Eine einzige der zehn ‚historischen‘ Gesamtaufgaben bietet eine auffällige Ausnahme, die zeigt, dass die Integration der Fächerperspektiven über eine geschickte Verknüpfung von Materialien und Aufgabenstellungen, die auf verschiedene Lehrplaneinheiten Bezug nehmen, tatsächlich weitergetrieben werden kann. 2012 wurde in der Aufgabe zur Lehrplaneinheit 4 unter dem Titel „Demokratische Tradition in Deutschland – 1848“ als Basistext klug ein Auszug aus dem Eintrag „Constitution“

im Rotteck-Welcker'schen Staatslexikon gewählt. Dieser stammt zwar aus dem Vormärz (Rotteck 1836, 766-767; da die Abituraufgabe das Onlinedokument auf http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/sub_document.cfm?document_id=252 heranzieht, das wiederum erst die zweite Auflage von 1845-1848 zitiert, geht hier wie dort verloren, dass der Text bereits 1836 publiziert wurde), benennt aber überzeitlich Grundanforderungen an Demokratien; angesprochen werden Volkssouveränität, Gewaltenteilung und die Gewährleistung bürgerlicher Partizipationsmöglichkeiten durch Pressefreiheit und staatliche Publikationspflicht. Wenn ein Abiturient oder eine Abiturientin die erste reproduktive Teilaufgabe (2.1.) angemessen löst, dann hätte das Ergebnis auch als Antwort auf eine Aufgabe aus der Lehrplaneinheit 3 „Partizipation an der Herrschaft“ gewertet werden können. Es folgen drei Teilaufgaben (2.2.- 2.4.), in denen die Prüflinge den Text im Rahmen der 1848er-Revolution kontextualisieren müssen, bevor die letzte Aufgabe (3.5.) dann abgehoben vom Text nach Beispielen fragt, die zeigen, dass die Revolution von 1848 „bis in die heutige Zeit ihre Spuren hinterlassen“ hat.

3.2 Untersuchung der Abituraufgaben – Nachprüfungen

Dieses Beispiel aus 2012 zeigt, dass Abituraufgaben durchaus eine vom Bildungsplan skizzierte, die Urteilsfähigkeit befördernde Integration der Fachperspektiven konkretisieren können. Ein Blick auf die Nachprüfungen unterstreicht, dass solche Aufgaben keine Ausnahmerecheinung bleiben müssen. Grundsätzlich ergab die Analyse, dass auch bei den Nachprüfungen stets eine erste Gesamtaufgabe der ‚gegenwartspolitischen‘ Bildungsplaneinheit 3 entstammte. Eine größere Variantenbreite boten jedoch die anderen beiden Aufgaben, die in den Hauptprüfungen stets einen vergangenheitsbezogenen Schwerpunkt aufwiesen. 2009 bis 2012 bezog sich die zweite Gesamtaufgabe jeweils auf die ‚historische‘ Einheit 4, während die dritte – wohl im Vertrauen darauf, dass der entsprechende Stoff durch die zusätzliche Unterrichtszeit auch tatsächlich unterrichtet wurde – nun häufiger dem rezenteren Teilthema „Europäische Einigung“ der Bildungsplaneinheit 5 (2010: Lissabonvertrag mit einem Schwerpunkt auf Gegenwarts- und Zukunftsfragen) und dem Teilthema „Globale Sicherheit“ der Bildungsplaneinheit 6 (2009 und 2011: Afghanistaneinsatz) zuzuordnen waren und nur noch einmal der Schwerpunkt auf der Nachkriegsgeschichte lag (2012: Wege von Adenauer über Brandt zur Wiedervereinigung). 2013 bot insofern eine Neuerung, als hier die zweite Aufgabe auf die Nachkriegsgeschichte zielte, die dritte die Globale Sicherheitspolitik berührte und damit erstmals keine Aufgabe aus der die NS-Zeit umfassenden Bildungsplaneinheit 4 vorgelegt wurde! Im Vergleich zu den Hauptprüfungen verschiebt sich damit der Schwerpunkt bei der Betrachtung aller

Gesamtaufgaben hin zu einem Überwiegen der synchron-politischen (9) gegenüber den diachron-historischen (6) Aufgaben.

Deutlich häufiger (bei 8/15 Gesamtaufgaben) wurde von der Gelegenheit Gebrauch gemacht, einzelne Teilaufgaben zu nutzen, um Bildungsplaneinheiten miteinander zu verbinden und dabei Historisches und Politisches stärker miteinander zu verzahnen. Sogar in einer der Teilfragen zu den Aufgaben der Einheit 3 wurde nun ein historischer Aspekt aufgeworfen (2012, 1.5.: Stellungnahme zu Theodor Heuss' Ablehnung direkter Demokratie unter Einbeziehung historischer Erfahrungen) und auch bei den nun gegenwartspolitisch fokussierten Aufgaben zu den Einheiten 5 und 6 geschah dies mehrfach (2010, 3.2.: Entwicklung EU 1990-2010; 2011, 3.4.: Veränderungen der Rolle der NATO seit dem Kalten Krieg; 2013, 2.3.: Erfüllung deutscher und europäischer Einheits- und Friedenserwartungen von 1990 aus heutiger Sicht). Dort, wo 2012 einmal auch in der Nachprüfung zwei ‚historische‘ Gesamtaufgaben gestellt wurden, gab es auch hier einen Schwenk ins Gegenwartspolitische (3.4.: karikaturbasierte Beurteilung eines bis heute wirkenden Problems globaler Sicherheit). 2011 und 2012 bedeutete dies in der Zusammenschau, dass ein Abiturient oder eine Abiturientin im Rahmen der Nachprüfung nicht daran vorbeikam, an mindestens einer Stelle ein politisches Problem der Gegenwart auch im Lichte vergangener Erfahrungen zu beurteilen – etwas, das jemand in den Hauptprüfungen durch eine entsprechende Aufgabenwahl stets vermeiden konnte.

4. Fazit

Der Bildungsplan für das Fach ‚Geschichte mit Gemeinschaftskunde‘ fasst in seiner ‚Vorbemerkung‘ an prominenter Stelle (Bpl., 2) selbst zusammen, was der Fächerverbund leisten soll: „Von der Analyse gegenwärtiger Probleme ausgehend (Fallorientierung) werden historische Beispiele und Entwicklungen untersucht und auf die Gegenwart bezogen.“ Dabei soll „das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für Kontinuitäten und Brüche in der Geschichte geschärft werden, um sie zur kritischen Einschätzung gegenwärtiger und künftiger Tendenzen der modernen ‚Risikogesellschaft‘ zu befähigen und ihre politische Gestaltungskompetenz als mündige Bürger zu fördern.“ Doch inwieweit findet diese Grundidee ihre Realisierung – und zwar nicht erst in der Praxis der Klassenräume, sondern bereits dort, wo das Bundesland seinen Lehrerinnen und Lehrern Vorgaben macht?

Es gilt zu bedenken, dass flächendeckend und in allen Bundesländern auch das eigenständige Schulfach Geschichte zur politischen Bildung beitragen soll und somit

stets eine Nähe zum Fach Politik gegeben ist (Conrad 2012, 33; siehe auch EPA Geschichte 1989/2005, 3). Herauszustellen ist, inwieweit die Verschränkung im Fächerverbund „Geschichte mit Gemeinschaftskunde“ hierüber hinausreicht. Hier hat die Analyse des Bildungsplans ergeben, dass das an Klafki angelehnte Konzept der „Schlüsselprobleme“ das Verbindungsglied zwischen der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und den politischen Herausforderungen der Gegenwart darstellt. Selbst dort, wo Entwicklungen über längere Zeit hinweg chronologisch-genetisch zu verfolgen sind, ist das artikulierte Ziel eine exemplarische Geschichtsaneignung, bei der Analogfälle aus der Vergangenheit bessere Entscheidungen in Gegenwart und Zukunft ermöglichen sollen, und zwar gerade solche als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger. Präsent ist indes auch das Verständnis, dass der Blick auf die Gewordenheit der – vor allem nationalen – Verhältnisse demselben Zweck dient.

Bereits die Untersuchung des Bildungsplans hat gezeigt, dass diesen Prinzipien der Integration von Geschichte und Politik nicht durchgängig gefolgt wird. Insbesondere in den vier Einheiten der Qualifikationsphase zeigt sich eine Tendenz zu separaten Themenschwerpunkten. Zwar sind jeder Einheit zeitübergreifend-gegenwartsbezogene Leitfragen vorangestellt, doch ein Blick auf die zu behandelnden Gegenstände zeigt eine deutliche Tendenz, gegenwartspolitische und historische Fragen gesondert zu behandeln, wobei letztere allerdings überwiegend politisch dimensioniert sind. Für die Bewertung ist das nicht unwichtig: Diese Betonung der politischen Dimension ist aus dem Grundgedanken des Fächerverbands heraus folgerichtig, zwingt aber andere Dimensionen wie Kultur, Umwelt, Geschlecht, Alltag und „Weltgeschichte“ (Pandel 2006, 155) in eine aus geschichtsdidaktischer Sicht wie im Hinblick auf die Anforderungen der EPA Geschichte (1989/2005, 4) zu kritisierende Randrolle.

Die ergänzende Analyse der Zentralprüfungen ergab, dass die Hauptprüfungen hinter den im Bildungsplan gestellten Ansprüchen zurückfallen und die Möglichkeit der Integration auf der Ebene der Gesamtaufgaben wie der einzelnen Teilaufgabenstellungen nicht in dem möglichen Maß nutzen. Ein Nebeneinander befördert überdies in Kombination mit der Tendenz, klar gegenwartspolitisch und klar vergangenheitsbezogene Aufgaben vorzulegen, die Eigentümlichkeit des Zentralabiturs, von den Abiturientinnen und Abiturienten die Bearbeitung zweier Aufgaben zu verlangen. Die Forderung im Aufgabenerlass (2013, 56), Gegenwartsbezüge zu berücksichtigen, findet bei den ‚Geschichtsaufgaben‘, welche klar überwiegen, nur eingeschränkt Erfüllung, während die ‚Politikaufgaben‘ meist gar keinen Vergangenheitsbezug einfordern. In der Terminologie der Diskussion um historisches und politisches Lernen in der Schule ließe sich hier davon sprechen, dass ein korrelativ angelegtes Zusammenkommen der

Fächer eine kooperative – d. h. die Fachgrenzen beibehaltende – Realisierung erfährt (zum Unterschied Lange 2009, 16-17; 2006, 126-127).

In der Praxis befördert dieses Ergebnis eine Gefahr: Jene Lehrkräfte, die „Geschichte mit Gemeinschaftskunde“ inhaltszentriert als Fach kanonisierter historischer und staatskundlicher Wissensbestände verstehen und anders akzentuierenden bildungspolitischen wie didaktischen Debatten wenig Beachtung schenken, können diese ihre Sicht durch ihre Erfahrung mit den Prüfungen bestätigt sehen. Orientieren sie sich unter Vernachlässigung der ‚Theorie‘ nur an den Inhaltsstichpunkten, treffen sie auf eine Liste von Gegenständen, die sich auch als Stoffkataloge alter Prägung (Schönemann 2003, 60; Conrad 2012, 33) lesen lassen. Die Versuchung, sich als Lehrkraft allein an diese zu halten, wird durch deren erkennbare Einfügung in eine chronologische Reihung alter Manier noch befördert.

Inwieweit ein solcher Fall tatsächlich für die Unterrichtswirklichkeit an den Beruflichen Gymnasien Baden-Württembergs charakteristisch ist, bliebe allerdings erst einmal empirisch zu prüfen. Insbesondere wäre zu eruieren, inwieweit die unterschiedlichen Ausbildungswege der Lehrkräfte (spezifisch für die Berufsgymnasien ausgebildete neben zunächst für allgemeinbildende Schulen ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern; Schwerpunkte in Geschichte *oder* Politik) unterschiedliche Lehrervorstellungen an das Fach herantragen. Ohne breitere Erhebungen der Unterrichtsrealitäten wäre es indes unlauter, von dem Befund ausgehend ‚Schlupflöcher‘ für Wissenspaket-Lehrende, die den im Lehrplan formulierten Bildungsauftrag nicht umsetzen, als Normalfall zu setzen.

Denn der Bildungsplan bietet mit seinem Rekurs auf Schlüsselprobleme zahlreiche Anreize, Vergangenes auf seine Bedeutung für die Gegenwart hin zu befragen. Zudem hat die Analyse ja im Fall einer Hauptprüfungs-Aufgabe (von 15 in fünf Jahren) und mehrerer Nebenprüfungs-Aufgaben gezeigt, dass die Verschränkung der Fächer zum Zwecke der Stärkung einer partizipatorischen Allgemeinbildung durchaus möglich ist. Hier ergeben sich daraus durchaus Chancen, den Lernenden zumindest Angebote eines gegenwartsbezogenen, bei ihren eigenen Normvorstellungen ansetzenden Unterrichts zu machen.

Gesetze und Verordnungen

[Aufgabenerlass=] Aufgabenerstellung für die Abiturprüfungen 2013 an Beruflichen Gymnasien, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 45-6624.03-P/199, Anlage II.

[Bpl. =] Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan für das berufliche Gymnasium der sechs- und dreijährigen Aufbauform. Bd. 1: Allgemeine Fächer,

- Aufgabenfeld II, Heft 1: Geschichte mit Gemeinschaftskunde. Eingangsklasse, Jahrgangsstufen 1 und 2. Villingen-Schwenningen 2003 (Kultus und Unterricht, Lehrplanhefte Reihe 1, Nr. 25).
- [EPA Geschichte =] Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1. Dezember 1989 in der Fassung vom 10. Dezember 2005.
- [EPA Sozialkunde/Politik=] Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1. Dezember 1989 in der Fassung vom 17. November 2005.
- BGVO – Verordnung über die Jahrgangsstufen sowie über die Abiturprüfung an beruflichen Gymnasien (Abiturverordnung berufliche Gymnasien – BGVO) vom 5. Dezember 2002 in der Fassung vom 29. Januar 2013.
- Verfassung des Landes Baden-Württemberg vom 11. November 1953 in der Fassung vom 7. Februar 2011.

Literatur

- Barricelli, Michele 2007: Thematische Strukturierungskonzepte. In: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, S. 46-62.
- Barricelli, Michele 2012: Darstellungskonzepte von Geschichte im Unterricht. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts., Bd. 2, S. 202-223.
- Barricelli, Michele u. a. 2012: Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts., Bd. 1, S. 207-235.
- Breit, Gotthard 2005: Problemorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 3. Aufl., Schwalbach/Ts., S. 108-125.
- Borries, Bodo von 2004: Kerncurriculum Geschichte in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Weinheim, S. 236-321.
- Conrad, Franziska 2012: Vom Lehrplan zum Schulcurriculum. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts., Bd. 2, S. 386-400.
- Detjen, Joachim 2007: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München.
- Jung, Eberhard 2005: Politische Bildung an berufsbildenden Schulen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 3. Aufl., Schwalbach/Ts., S. 221-240.
- Gautschi, Peter u. a. 2012: Guter Geschichtsunterricht – Prinzipien. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts., Bd. 1, S. 326-348.
- Grosch, Waldemar (2003): Fächerverbindender und fächerübergreifender Geschichtsunterricht. In: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichts-Didaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 242-253.
- Harth, Thilo 2010: Politisches Lernen und berufliche Lernfelder. In: kursiv – Journal für politische Bildung, Jg. 2010, Heft 1, S. 52-61.
- Hasberg, Wolfgang 2005: Kulturvergleichende Richtlinienanalyse. Triangulation als Notwendigkeit und Weg. In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven. Münster, S. 27-50.

- Klafki, Wolfgang 2007: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl., Weinheim.
- Körber, Andreas 2006: „Politikgeschichtliches Lernen“. Zur Frage der Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht; Eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Konzept von Dirk Lange – mit Beispielen aus dem Themenbereich „Westfälischer Frieden“. In: Arand, Tobias u. a. (Hrsg.): Geschichtsunterricht im Dialog. Fächerübergreifende Zusammenarbeit. Münster, S. 132-161.
- Kühberger, Christoph 2009: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck.
- Lange, Dirk 2006: Politische Bildung und historisches Lernen. Kategoriale Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen den Fächern Geschichte und Politik. In: Arand, Tobias u. a. (Hrsg.): Geschichtsunterricht im Dialog. Fächerübergreifende Zusammenarbeit. Münster, S. 122-131.
- Lange, Dirk 2009: Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Pandel, Hans-Jürgen 2006: Didaktische Darstellungsprinzipien. Ein alter Sachverhalt im neuen Licht. In: Bernhardt, Markus u. a. (Hrsg.): Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen. Schwalbach/Ts., S. 152-168.
- Rotteck, Carl von 1836: Constitution. In: Rotteck, Carl von/Welcker, Carl (Hrsg.): Staats-Lexikon oder Encyclopädie der Staatswissenschaften. Altona, Bd. 3, S. 761-798.
- Rüsen, Jörn 2008: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. 2. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2005: Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe der Schule. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 3. Aufl., Schwalbach/Ts., S. 258-264.
- Schönemann, Bernd u. a. 2010: Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte. Münster.
- Weißeno, Georg 2007: Politisches Lernen. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): Inhaltsfelder der Politischen Bildung. Hochgehren (Basiswissen Politische Bildung, Bd. 3), S. 12-19.
- Zülsdorf-Kersting, Meik 2007: Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation. Münster.

INHALT

<i>Birgit Weber</i> : Fächerintegration – zur Einführung in das Schwerpunktthema	7
<i>Federica Valsangiacomo, Dagmar Widorski, Christine Künzli David</i> : Bildungstheoretische Überlegungen zu fächerübergreifendem Unterricht – Systematik transversalen Unterrichtens	21
<i>Thorsten Hippe</i> : Kampf der Kulturen? Interdisziplinarität im Disput der Politik- und Wirtschaftsdidaktik	40
<i>Oliver Plessow</i> : „Geschichte mit Gemeinschaftskunde“ in baden- württembergischen Berufsgymnasien – ein Beispiel für eine gelungene Fächerintegration?	60
<i>Volker Rexing</i> : Curriculare Implikationen politischer Bildung in der Berufsschule – Chancen und Grenzen einer Fächerintegration im Kontext des Lernfeldkonzepts	81
<i>Thomas Brühne</i> : Bestandsaufnahme gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde in Deutschland und Überlegungen zu einer stärker integrativ ausgerichteten Organisationsform	100
Forum	
<i>Marie Winckler</i> : Von Geschlechterdifferenzen zu Differenzierungsprozessen. Veränderungen und Innovationspotenziale in der Politikdidaktik	116
<i>Alexandra Binnenkade</i> : Was ist eine Quelle? Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer	128
<i>Carsten Quesel, Carmine Maiello, Susanne Burren</i> : Miniunternehmen als schulische Lern- und Arbeitsform. Eine Querschnittsstudie zu „Young Enterprise Switzerland“	141

Werkstatt

Christian Kuchler: Didaktik der Gesellschaftswissenschaften in Forschung und Lehre: das Aachener Modell 159

Sven Oleschko: Rezeption und Textproduktion zu einem Schaubild – Ein Vergleich von Schülern und Studierenden zur schriftlichen Schaubildbeschreibung 163

Buchbesprechungen

Carl Deichmann/Christian K. Tischner (Hrsg.): Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung (von Birgit Weber) 167

Kerstin Pohl: Gesellschaftstheorie in der Politikdidaktik. Die Theorierezeption bei Hermann Giesecke (von Joachim Detjen) 170

Holger Zapf: Methoden der Politischen Theorie. Eine Einführung (von Wolfgang Sander) 172

Tonio Oeftering: Das Politische als Kern der politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts (von Waltraud Meints) 173

Hodel, Jan: Verkürzen und Verknüpfen. Geschichte als Netz narrativer Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden (von Phillippe Weber)..... 176

Martin Schlutow: Das Migrationsmuseum. Geschichtskulturelle Analyse eines neuen Museumstyps (von Thorsten Heese) 179

Abstracts 185

Autorinnen und Autoren 190