

Entwicklung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Politik- und Geschichtsdidaktik

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2021). Entwicklung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Politik- und Geschichtsdidaktik. In K. J. Kuhn, M. Nitsche, J. Thyroff, & M. Waldis (Hrsg.), *ZwischenWelten: Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung* (S. 267-279). Münster: Waxmann. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-79679-6>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Georg Weißeno

Entwicklung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Politik- und Geschichtsdidaktik

Abstract

Politik- und Geschichtsdidaktik interpretierten in der Vergangenheit unterschiedlich, wie weit ihre Gemeinsamkeiten reichen. Die mit diesen Fachdidaktiken verbundenen Schulfächer setzen sich mit politischen Ereignissen auseinander. Deshalb wird die Entwicklung des Verhältnisses beider Fachdidaktiken vor dem Hintergrund eines alltäglichen und eines wissenschaftlichen Verständnisses von Politik dargestellt. In einem ersten Schritt wird der Weg einer aktuell wieder populären politischen Bildung als Prinzip aller Unterrichtsfächer beschrieben und bewertet. Der zweite Schritt betrachtet die Entstehung unterschiedlicher Ansprüche der Geschichts- und Politikdidaktik im Umfeld der 1960er und 1970er Jahre vor dem Hintergrund der Etablierung eigenständiger Fächer an den Universitäten. Im dritten Schritt wird die nachfolgende Phase des Nebeneinanders beider Fachdidaktiken zwischen Hegemonie über und Abgrenzung zum jeweils anderen beschrieben. Abschließend wird gezeigt, dass die aktuelle Kompetenzorientierung die Gemeinsamkeiten und Unterschiede klar aufzeigt und deshalb das Verhältnis ohne Hegemonieansprüche neu bestimmt werden kann. Zwischen Politik- und Geschichtsdidaktik gibt es hinsichtlich der Denkoperationen sowie der Forschungsmethoden viele Gemeinsamkeiten. Die Gegenstände für Forschung und Theorie sind hingegen unterschiedlich.

1. Anlass und Ziel der Untersuchung

Zwischen Politik- und Geschichtsdidaktik gibt es hinsichtlich der Denkoperationen sowie der Forschungsmethoden viele Gemeinsamkeiten. Unterschiedlich interpretiert wird, wie weit die Gemeinsamkeiten reichen. Umstritten war und ist das Verhältnis beider Fachdidaktiken bis heute. Der Politik- und der Geschichtsunterricht sind hinsichtlich der Lerninhalte und Lernziele unter dem Dach des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts einzuordnen. Beide Schulfächer setzen sich mit politischen Ereignissen auseinander. Die Frage der Inhalte und damit der Tiefenstruktur des Lernens ist damit noch nicht beantwortet. So spielt die politische Gegenwart in beiden Fachdidaktiken eine unterschiedliche Rolle. Zudem haben sich nach dem zweiten Weltkrieg zwei eigenständige Fachdidaktiken entwickelt, die ihren Gegenstand unterschiedlich bestimmen. Sie haben sich aktuell in Teilen auf die Lehr-Lern-Forschung eingelassen und forschen empirisch. Zu fragen war und ist, inwieweit beide Fachdidaktiken zusammenarbeiten können.

Unter dem Label politische Bildung sind weitere Besonderheiten entstanden. «Politische Bildung» wird in deutschen Schulen nicht nur im Politik- und Geschichtsunterricht, sondern zugleich im Rahmen von weiteren Schulfächern (z. B. Geographie, Deutsch, Religion, Kunst) angeboten. Die Entwicklungen und Bezeichnungen der Schulfächer im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld tragen darüber hinaus zur Unschärfe der Gegenstände bei. Die Bildungsadministrationen kreieren aus Sparsamkeit «Bereichsfächer» ohne theoretische Fundierung bzw. Rechtfertigung, so z. B. «Politik und Wirtschaft», «Geschichte und Politik», «Gesellschaft-Wirtschaft-Gemeinschaftskunde» usw. Sie legen immer wieder willkürlich Fächer unter neuem Label zusammen und fordern damit von den Lehrkräften, Teile des «neuen Schulfaches» fachfremd zu unterrichten.

Die Verständigung über den Inhalt und die Bedeutung politischer Bildung unterlagen seit etwa 1950 einem ständigen Wandel der Wahrnehmung. Dieser Prozess soll im vorliegenden Beitrag ebenso untersucht werden wie ein zukunftsorientierter Blick auf die Möglichkeiten im Zeitalter der Kompetenzorientierung. Dabei wird die Entwicklung in Deutschland vor dem Hintergrund eines alltäglichen und wissenschaftlichen Verständnisses von Politik rekonstruiert. Hierzu wird in einem ersten Schritt der Weg einer aktuell wieder populären politischen Bildung als Unterrichtsprinzip beschrieben und bewertet. Im zweiten Schritt wird die Entstehung unterschiedlicher Ansprüche der Geschichts- und Politikdidaktik im Umfeld der 1960er und 1970er Jahre vor dem Hintergrund der Etablierung eines eigenständigen Fachs an den Universitäten betrachtet. Dies wird vor dem Hintergrund der damaligen bildungspolitischen Auseinandersetzungen interpretiert. Die Folge war die Trennung von Geschichts- und Politikdidaktik. Im vierten Abschnitt wird die nachfolgende Phase des Nebeneinanders beider Fachdidaktiken bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung von Positionen beschrieben. Abschließend wird gefragt, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede heute vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung bestehen.

2. Politische Bildung – ein Auftrag für alle Fächer?

Der Alltag der Menschen ist Ausgangs- und Bezugspunkt der Politik. Nicht nur staatliche Institutionen, Verbände und Parteien, sondern auch Menschen aus den Bereichen Wirtschaft, Kultur, Musik, Sport usw. beteiligen sich öffentlich oder nur im privaten Bereich an der Willensbildung. Sie nehmen themenbezogen zu für sie wichtigen öffentlichen Kontroversen Stellung. Deshalb ist die Begründung für eine politische Bildung in allen Fächern aus alltagstheoretischer Perspektive leicht nachzuvollziehen. Jede/-r kann sich mit seinem Kenntnisstand berufen fühlen, sich politisch zu beteiligen. Die Bürger/-innen, die Schüler/-innen wie auch die Lehrkräfte verstehen sich mal mehr, mal weniger als politische Menschen. Sie lesen (k)eine Zeitung und schauen (keine) Nachrichtensendungen. Sie nehmen politische Informationen gar nicht, selektiv oder umfassend auf. In Demokratien

ist es erwünscht, dass sich die Bürger/-innen politisch unterstützend, kritisch, fordernd zu Wort melden. Meinungsäußerungen sind legitim.¹

Es ist deshalb zu erwarten, dass sich die Lehrkräfte aller Fächer mit den veröffentlichten Meinungen auseinandersetzen. Manche dürften sich auch im Unterricht positionieren. Politikinteressierten geht es darum, selbst zur Expertin/zum Experten für ein Thema zu werden. Manche werden deshalb die eigene Meinung eloquent im Unterricht vertreten. Andere schmieden strategische Allianzen, um das eigene Thema voranzubringen. Deshalb fühlen sich viele Lehrkräfte berufen, politisch bildend in ihren Fächern zu wirken. Der öffentliche politische Diskurs wird so in den Unterricht aller Fächer transferiert. Von der Bildungspolitik wird dies unterstützt, weil alle Menschen zur politischen Willensbildung beitragen können. An professionell ausgebildete Politiklehrkräfte denkt man dabei nicht allein. In der Folge treffen alltags- und fachtheoretische Überlegungen wie für kein anderes Schulfach aufeinander. Alltagspolitisch kompetent kann jede/-r sein, politikwissenschaftlich hingegen sind es nur entsprechend Ausgebildete. Dies erschwert und überlagert zugleich den fachlichen Austausch zwischen der Politikdidaktik und den anderen Didaktiken.

Dem Umstand, dass sich potenziell alle Lehrkräfte als Bürger/-innen für kompetent in alltagspolitischen Fragen und Themen halten können (sollen?), trägt der Auftrag der Bildungsadministrationen zu politischer Bildung in allen Schulfächern Rechnung. «Erst in jüngster politologischer Diskussion wurde die Vorstellung der allseitig gleichen Beteiligung am politischen Prozess als ideologische Überhöhung thematisiert.»² Nicht zuletzt deshalb läuft eine politische Bildung als Unterrichtsprinzip in allen Fächern auf eine Deklassierung von grundständig ausgebildeten Politiklehrkräften und auf eine Überforderung von politisch Desinteressierten hinaus.

Politische Bildung als Unterrichtsprinzip wird aktuell von Demokratiepädagogen neu belebt. Angesichts zahlreicher politischer Krisen stößt ihre Formel von der Demokratieerziehung bei Politiker/-innen und vor allem Bildungspolitiker/-innen erst einmal auf breite Zustimmung. Demokratieerziehung könne nicht allein vom Politikunterricht wahrgenommen werden, sondern müsse in allen Fächern erteilt werden. Der «Leitfaden Demokratiebildung» des Landes Baden-Württemberg aus dem Jahre 2019 ist nur ein Beispiel für den aktuellen Trend. Normativ wird die Erstellung des Leitfadens mit der aus der Demokratiepädagogik bekannten, empirisch nicht belegten Defizitbehauptung begründet: «Angesichts der aktuellen Diskussion um die politische Bildung und mögliche Defizi-

1 Vgl. Thorsten Faas, Oscar W. Gabriel, Jürgen Maier, Hrsg., *Politikwissenschaftliche Einstellungen- und Verhaltensforschung. Handbuch für Wissenschaft und Studium* (Baden-Baden: Nomos 2019).

2 Béatrice Ziegler und Claudia Schneider, «Handlungsorientierung und Handlungskompetenz in der Politischen Bildung in der deutschsprachigen Schweiz», in *Politisch Handeln – Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen*, hg. von Georg Weißeno und Hubertus Buchstein (Leverkusen: Barbara Budrich, 2012), 309.

te in dieser staatsbürgerlich wichtigen Debatte kommt der Demokratiebildung an Schulen eine noch bedeutendere Rolle zu.»³

Nach dieser Auffassung sind die Lehrkräfte aller Fächer aufgerufen, sich an einem fachfremd erteilten Unterricht zu beteiligen. Empirisch ist fachfremd erteilter Unterricht indes weniger wirksam als grundständig erteilter. So konnte Béatrice Ziegler für die Deutschschweiz zeigen, dass Geschichtslehrpersonen einen Unterricht in Politischer Bildung nicht leisten können, weil sie die Alltags-ebene nicht verlassen. Die fehlende Fachlichkeit in der Sprache führt kaum zu fachlichen Aussagen, sondern mehr zur Richtschnur der politischen Meinung der unterrichtenden Lehrkraft.⁴ Dieser Befund deckt sich mit Ergebnissen in den Ländervergleichsstudien 2011 und 2018 des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) und in TIMSS 2011 zu fachfremd unterrichteten Klassen. Sie erreichten im Durchschnitt geringere Leistungen in Deutsch, Englisch, Mathematik und in den Naturwissenschaften in der Grundschule und Sekundarstufe I.⁵

In der empirischen Forschung werden die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer oftmals als «weiche» Fächer beschrieben, weil ihre Gegenstände weniger klar umrissen seien. Zusätzlich erschwert würde dieser Umstand, wenn der fachliche Gegenstand einer Bereichsfaches bestimmt werden soll. Ein derartiges Schulfach muss mehrere Fachdisziplinen mit ihren Begrifflichkeiten berücksichtigen. Da passt nicht alles zusammen. Einfacher ist dies für Fächer mit Bezügen zu einer Fachwissenschaft und ihrer Fachdidaktik. Sie können auf eindeutigeren Begrifflichkeiten und dazu gehörende Forschungsmethoden verweisen.

Curricula oder Leitfäden sind keine wissenschaftlich-theoretischen Modelle. Unterricht und (Alltags-)Politik sind über die Curricula, die immer auch den politischen Auftrag einer Landesregierung widerspiegeln, miteinander verzahnt. Curricula transferieren keine fachdidaktische Theorie, sondern legen die normativen Erwartungen der Landesregierung an die Unterrichtsfächer fest. Eine eigenständige theoriebasierte Fachdidaktik zu einem Unterrichtsprinzip konnte sich auf

3 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, «Leitfaden Demokratiebildung», Zugriffsdatum: 25.03.2020, <https://km-bw.de/Schule/Demokratiebildung>.

4 Béatrice Ziegler, «Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht. Gefestigte Perspektiven und fachliche Konzepte als Grundlage», in *Kompetenzorientierung – Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung*, hg. von Sabine Manzel und Monika Oberle (Wiesbaden: Springer VS, 2018), 35–46; siehe auch Monika Waldis u. a., «Europa – eine Fallanalyse zur Umsetzung der politischen Perspektive im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte», in *Empirische Einsichten in der politischen Bildung*, hg. von Philipp Mittnik (Innsbruck: StudienVerlag, 2016), 39–54.

5 Raphaela Porsch und Heike Wendt, «Welche Rolle spielt der Studienschwerpunkt von Sachunterrichtslehrkräften für ihre Selbstwirksamkeit und die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler?», in *10 Jahre international vergleichende Schulleistungsforschung in der Grundschule. Vertiefende Analysen zu IGLU und TIMSS 2001 bis 2011*, hg. von Heike Wendt u. a. (Münster: Waxmann, 2015), 161–183; siehe auch Dirk Richter u. a. «Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern», in *IQB-Bildungstrend 2018*, hg. von Petra Stanat u. a. (Münster: Waxmann, 2019), 385–410; siehe auch Lars Hoffmann und Dirk Richter, «Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich», in *IQB-Bildungstrend 2015*, hg. von Petra Stanat u. a. (Münster: Waxmann, 2016), 481–507.

der Basis eines Curriculums im Konzert der Wissenschaften und ihren Standards bisher nicht etablieren.

Zwischenergebnis ist, dass eine fachfremd erteilte politische Bildung eine Reihe von Qualitätsproblemen mit sich bringt. Zum einen ist dies auf der Basis der Ergebnisse zu anderen Fächern zu vermuten. Zum anderen ist es Demokratiepädagogen bisher nicht gelungen, einen Effekt für den Zuwachs an objektivem politischem Wissens empirisch zu zeigen. Ein Vergleich mit den Ergebnissen im ‹traditionellen› Politikunterricht liegt nicht vor. Sie fragen die Schüler/-innen vielmehr danach, wieviel sie meinen, gelernt zu haben, oder fragen nach allgemeinen politischen Lerngelegenheiten etc.⁶

Der Politikunterricht benötigt professionell ausgebildete Lehrkräfte, die kompetent die Beschreibung der Fakten, die Analyse und Meinung zu aktuellen politischen Ereignissen adressieren können. Im Folgenden wird geprüft, warum sich der traditionelle Anspruch, im Geschichtsunterricht eine adäquate politische Bildung zu vermitteln, in den 60er Jahren nicht durchsetzen konnte.

3. Geschichts- und Politikdidaktik in den 1960er und 70er Jahren

Die Gegenstände der Geschichtswissenschaft sind Vergangenheiten, die unwiederbringlich vorbei sind und deren nachträgliche Re-Konstruktion in historischen Narrationen formuliert werden.⁷ Gegenstand der Politikwissenschaft sind das Handeln unterschiedlicher Akteure, die politischen Prozesse und Muster der Entscheidungsfindungen, die politischen Einstellungen von Menschen, Gruppen, Akteuren sowie die Umsetzung und Verwirklichung demokratischer Werte. Sie wendet sich zwar den Menschen zu (Mikrofundierung), betrachtet sie aber eher aggregiert.⁸ Die politische Realität einerseits und die Vergangenheiten andererseits bildeten die unterschiedlichen Annahmen der beiden Fachwissenschaften.

Diese Unterschiede in den Fachwissenschaften führten mit der Etablierung der Politikwissenschaft (ab 1950) und der Politikdidaktik (ab 1962) an den deutschen Universitäten des Weiteren zum Entwurf politikdidaktischer Ansätze unter demokratischem Blickwinkel. Die Behandlung des Politischen in einem eigenen Schulfach ist in den meisten Landesverfassungen neben Religion als Reaktion auf die Erfahrungen der Diktaturen besonders geschützt. Nach Wolfgang Hilligen (1961), Kurt Gerhard Fischer (1970) und Hermann Giesecke (1968) sollte der Politik-

6 Daniel Deimel und Katrin Hahn-Laudenberg, »Schulische Lerngelegenheiten und Partizipationsmöglichkeiten«, in *Das politische Mindset von 14-Jährigen*, hg. von Hermann Josef Abs und Katrin Hahn-Laudenberg (Münster: Waxmann, 2017), 255–278.

7 Waltraud Schreiber und Wolfgang Hasberg, «Geschichtsdidaktik», in *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*, hg. von Martin Rothgangel u. a. (Münster: Waxmann, 2020), 155–181.

8 Georg Weißeno, «Konstruktion einer politikdidaktischen Theorie», in *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken*, hg. von Georg Weißeno und Carla Schelle (Wiesbaden: Springer VS, 2015), 1–20.

unterricht an aktuellen Gegenständen Wissen vermitteln und Einsichten gewinnen lassen, um darüber vermittelt auch Einstellungen zur Demokratie zu stärken. Der Gegenstand (aktueller) politischer Realität, die strukturell und nicht aus der Geschichte abgeleitet betrachtet wird, macht seither den Unterschied zur Sozialerziehung und zum Geschichtsunterricht deutlich. Damit sind erste allgemeine Auswahlkriterien von Lerngegenständen des Politikunterrichts und die Einführung einer eigenen Fachsprache vorgenommen worden.⁹

Mit der Studentenbewegung (1968) begann eine Politisierung des Politikunterrichts. Die einen drängten auf eine Veränderung des politischen Systems der Bundesrepublik, die anderen auf dessen Stabilisierung. In den sozialdemokratisch regierten Ländern verfolgten die Richtlinien vor allem emanzipatorische Lernziele, welche zur Demokratisierung beitragen sollten. Die christdemokratisch geführten Regierungen orientierten sich an den Werten der Verfassung, an der politischen Rationalität und an der Notwendigkeit von Institutionen als Herrschaftsstruktur.

Die Geschichtsdidaktik hielt in dieser Zeit die tradierten Ansprüche aufrecht und sah zunächst keinen Grund für die Anpassung ihrer Überzeugungen an die neuen gesellschaftlichen Umbrüche. Sie betrachtete die politische Bildung weiterhin als eines ihrer Unterrichtsprinzipien. Sie tat dies «auf dem zur allgemeinen Überzeugung des 19. Jahrhunderts gehörenden Hintergrund, dass Mensch, Gesellschaft, Staat nur historisch in ihrem individuellen Gewordensein zu begreifen seien und also alle politische Bildung eine Konsequenz der historischen sein müsse».¹⁰ Deshalb wehrte sich der Verband der Geschichtslehrer/-innen (vergeblich) gegen die Einführung eines Schulfaches «Politik». Er hat aber oft erreicht, dass die Geschichtslehrer/-innen teilweise bis ins 21. Jahrhundert gleichzeitig die Befähigung für ein Unterrichtsfach Politik erhielten, obwohl sie Politikwissenschaft nicht studiert hatten.

Die Geschichtsdidaktiker/-innen sahen sich durch das Entstehen der Politikdidaktik und der deutschlandweiten Ausbildung von Politiklehrkräften in ihrem Hegemonieanspruch herausgefordert. Die Geschichte wurde in den 1950er Jahren als die politische Bildungsinstanz angesehen. Dies ging einher mit der Ablehnung der bildungspolitisch gewollten Einführung neuer Curricula und ihrer Begriffssprache. An der Entwicklung neuer Curricula für das Fach Politik haben sich die Geschichtsdidaktiker aber mehrheitlich nicht beteiligt. Stattdessen haben sie ihre nationalstaatliche Konzeption für das Fach Geschichte modifiziert und ab den 1970er Jahren den Wandel zu einer Reflexionswissenschaft vollzogen. Sozialwissenschaftliche Traditions- und Gesellschaftskritik sind seitdem möglich.

Annette Kuhn schlägt für die Geschichtsdidaktik eine Neustrukturierung des historischen Stoffes nicht mehr nach Epochen, sondern nach der Erfassung der

9 Georg Weißenö und Peter Massing, «Politikdidaktik», in *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*, hg. von Martin Rothgangel u. a. (Münster: Waxmann, 2020), 315–338.

10 Karl-Ernst Jeismann, «Historischer und politischer Unterricht. Bedingungen und Möglichkeiten curricularer und praktischer Koordination», in *Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht*, hg. von Rolf Schörken (Stuttgart: Klett, 1978), 14–71.

historischen Dimension der gegenwärtigen Situationsfelder vor. Mit dem so verstandenen Gegenwartsbezug werden demnach die Elemente des Curriculums Politik aufgegriffen, die gleichen Erschließungskategorien für beide Fachdidaktiken genutzt und historisch-politische Lernziele ermittelt.¹¹ Geschichte wird eine Interpretationsweise der Vergangenheit, die in Beziehung zur Gegenwart zu stellen ist.

Joachim Rohlfes sieht ergänzend in der Gegenwartsgeschichte eine Möglichkeit des Geschichtsunterrichts, um auf die Vieldeutigkeit und Vorläufigkeit des aktuellen Geschehens hinzuweisen. Denn die Politik- bzw. Sozialwissenschaft habe hier ihre begrenzte Reichweite, weil sie «am Kriterium der aus dem zeitlichen Zusammenhang tendenziell ablösbaren und damit verallgemeinerungsfähigen Einsichten» festhält.¹²

Zusammenfassend ist festzustellen, dass in diesen Jahren wesentliche Unterschiede der Politik- und Geschichtsdidaktik herausgearbeitet wurden. Singuläre geschichtliche Ereignisse auf der einen und Strukturen auf der anderen Seite lassen sich nicht zu einer Gesamtbeurteilung zusammenfassen. Politikwissenschaftler/-innen versuchen, politische Phänomene zu ordnen und zu strukturieren, mit gültigen Gesetzmäßigkeiten einer Theorie der Wahrheit auf die Spur zu kommen. Singuläre politische Ereignisse folgen dann Gesetzmäßigkeiten, die sich empirisch prüfen lassen. Gemeinsamkeiten werden in dieser Phase zwar mit Hegemonieansprüchen vorgetragen, aber theoretisch nicht begründet. Letztlich dominiert die Herausarbeitung von Unterschieden.

4. Das Nebeneinander von Politik- und Geschichtsdidaktik

Nachdem die Politikdidaktik ihre eigene Domäne vermessen und in der Geschichtsdidaktik die Hegemonieansprüche leiser oder ganz aufgegeben wurden, entstand auf beiden Seiten eine kurze Phase der Suche nach Kooperationsmöglichkeiten. Bernhard Sutor baut eine Brücke und vertritt die These, dass Geschichtsunterricht «ein politisches Fach und ein für politische Bildung unentbehrliches Fach ist. Diese These ist aber nur annehmbar und in ihren Konsequenzen vertretbar, wenn es zugleich gelingt, politische Bildung konsensfähig zur konzipieren».¹³ Fraglich ist, ob die genannte Vorbedingung realistisch für die Geschichts-

11 Annette Kuhn, «Zur Zusammenarbeit von Geschichtsunterricht und Politikunterricht», in *Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht*, hg. von Rolf Schörken (Stuttgart: Klett, 1978), 102–147.

12 Joachim Rohlfes, «Gegenwartsgeschehen als Gegenstand des historischen und politischen Unterrichts», in *Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht*, hg. von Rolf Schörken (Stuttgart: Klett, 1978), 177–210.

13 Bernhard Sutor, «Geschichte als politische Bildung», in *Politikunterricht im Zusammenhang mit seinen Nachbarfächern*, hg. von Wolfgang W. Mickel (München: Ehrenwirth, 1979), 82–83.

didaktik sein kann oder einen politikdidaktischen Hegemonieanspruch formuliert.

Der geschichtsdidaktische Hegemonieanspruch über die Zeitgeschichte oder den Gegenwartsbezug historischer Singularitäten wurde schon früh von Hans-Jürgen Pandel hinterfragt. Er geht von der Anerkennung wissenschaftlicher Arbeitsteilung aus und möchte den einzelnen Disziplinen ihre eigenen Frageweisen nicht nehmen. Für ihn resultiert die Verschiedenheit der Wissenschaften daraus, dass »sie einen vorgängig gegebenen Gegenstand, eine bestimmte exklusive Klasse an Phänomenen zu ihrem ausschließlich von ihnen zu untersuchenden Gegenstand machen. Auf alle Dinge, Personen und Ereignisse in der Welt können sich alle Wissenschaften forschend beziehen.«¹⁴ Weiter führt er aus, dass sich mit der Zeitgeschichte sowohl die Politik- als auch die Geschichtswissenschaft beschäftigen, ohne dass dabei der Verfahrensweisen oder deren Antworten identisch sind. Pandels wissenschaftstheoretische Argumentation beschreibt die Problemlage frei von didaktischen Überzeugungen.

Die Integrationsansprüche der Geschichtsdidaktik weisen auf der anderen Seite für Kurt Gerhard Fischer gleichfalls auf ein wissenschaftstheoretisches Argumentationsdefizit hin. Denn alles Politische ist Gewordenes und Werdendes zugleich.¹⁵ Allerdings bedürfen die je spezifischen Sichtweisen der Geschichte und der Politik veränderte eigenständige Fachdidaktiken. Es sollte dabei nicht versucht werden, eine Integration über eine inhaltliche Identität herzustellen. Kooperation kann aber hilfreich sein. Hier gibt es Übereinstimmung mit Pandel, die beispielhaft für beide Fachdidaktiken sein sollten.

Ab den späten 1970er Jahren hat sich in der Geschichtsdidaktik langsam das Konzept des «Geschichtsbewusstseins» etabliert. Hinzu kam noch das Konzept der Geschichtskultur, das sehr viel später eng an das Geschichtsbewusstsein angegliedert wurde. Damit wurde die Geschichtsdidaktik als Kulturwissenschaft etabliert.¹⁶ Seither versucht die FUER-Gruppe, «den kollektiven Umgang mit Geschichte verstärkt als Gegenstand des Geschichtsunterrichts zu etablieren. Nicht die Re-Konstruktion von Vergangenen in historischen Narrationen steht dabei im Zentrum, sondern die De-Konstruktion vorfindlicher Narrationen».¹⁷ Die Auseinandersetzung in beiden Fachdidaktiken um die politische Bildung tritt in den

14 Hans-Jürgen Pandel, «Integration durch Eigenständigkeit? Zum didaktischen Zusammenhang von Gegenwartsproblemen und fachspezifischen Erkenntnisweisen», in *Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht*, hg. von Rolf Schörken (Stuttgart: Klett, 1978), 348–349, 375.

15 Kurt Gerhard Fischer, «Wissenschaftstheoretische Grundfragen von Gesellschaftslehre und historischer Bildung», in *Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht*, hg. von Rolf Schörken (Stuttgart: Klett, 1978), 89.

16 Martin Lücke und Juliane Brauer, «Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen», in *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*, hg. von Juliane Brauer und Martin Lücke (Göttingen: V&R unipress, 2013), 11–26.

17 Schreiber und Hasberg, «Geschichtsdidaktik», 159.

Hintergrund, die Zeitgeschichte ebenso. Erhalten bleibt der Anspruch des Gegenwartsbezugs der historischen Ereignisse.

Die Politikdidaktik beschäftigt sich in dieser Zeit gleichfalls mehr mit ihrem Gegenstand. Die nachkonzeptionelle Phase von etwa 1980 bis 2004 ist gekennzeichnet durch das intelligente Hinschauen auf die Probleme der Praxis. Das Machbare, das Konkrete und die Methoden des Politikunterrichts rücken stärker in den Fokus der Überlegungen. Man hat diese Phase auch als Phase der Pluralisierung charakterisiert.¹⁸ Immer neue Orientierungen wie z. B. die Schüler-, Handlungs-, Konflikt-, Problem- oder Wissenschaftsorientierung werden in Abkehr von den Ansätzen der Gründungsväter formuliert und als neue Ziele bezeichnet. Die Theoriearbeit wird dabei vernachlässigt zugunsten der Präsentation immer neuer Unterrichtsvorschläge.¹⁹ Eine Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden versandet ohne Ergebnis.

Festzuhalten bleibt, dass sich die Geschichts- und Politikdidaktik in der Zeit bis etwa 2000 neu aufstellten und ihre Eigenständigkeit als Wissenschaft durch Konzentration auf ihren Gegenstand herausarbeiten. Sie widmen sich innerfachlich den jeweiligen Zieldiskussionen und dem alltäglichen Unterrichtsgeschehen.

5. Aktuelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Seit 2004 haben die Fachdidaktiken begonnen, mit dem Kompetenzbegriff ihre Gegenstände neu zu justieren. Dieses Kompetenz-Paradigma kam zu den bisher dominierenden bildungstheoretischen Ansätzen hinzu. Aktuell folgen ihm in allen Fachdidaktiken jeweils eine Reihe von Didaktiker/-innen. Auf dieses Paradigma beschränken sich die folgenden Überlegungen.

Die sog. Klieme-Expertise hatte die Fachdidaktiken ermuntert, domänenspezifische Kompetenzmodelle zu entwickeln.²⁰ Mit dem Kompetenzbegriff ist in die Fachdidaktiken ein neues Paradigma eingeführt worden, das zu weitreichenden Veränderungen in Theorie und empirischer Forschung geführt hat. Die Expertise stützte fachbezogene Kompetenzen und damit fachbezogenes Lernen. Der kontextspezifische Kompetenzbegriff (psychologische Eigenschaft bzw. Leistungsdisposition) kann zur Beschreibung der Lernprozesse bzw. der Informationsverarbeitung herangezogen werden.²¹ «Eine Kompetenz bedeutet, dass man einen be-

18 Hans-Werner Kuhn, Peter Massing, und Werner Skuhr, Hrsg., «*Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung, Stand, Perspektiven*», 2. Aufl. (Opladen: Leske & Budrich, 1993).

19 Weißeno und Massing, «Politikdidaktik», 318.

20 Eckhard Klieme u. a., «*Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*» (Berlin: BMBF 2003), https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/harmos/develop_standards_nat_form_d.pdf.

21 Eckhard Klieme und Johannes Hartig, «Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs.», *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft (Wiesbaden: Springer VS 2007): 11–29, https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2.

stimmten Sachverhalt beherrscht. Kompetenzen kann man daher definieren durch die Aufgabenmengen, zu deren Lösung sie befähigen».²² Kompetenz ist hier im Kern das domänenspezifische deklarative begriffliche Fach- (und Handlungswissen). Bei der Analyse der Gegenstandsbereiche Politik und Geschichte kommt das beobachtbare Verhalten von Schüler/-innen und Lehrkräften in den Blick und wird zum Fundament wissenschaftlicher Herangehensweise. Wie und was die Schüler/-innen lernen, wenn sie sich mit Politik und Geschichte auseinandersetzen, ist der Fokus. Mit den Annahmen zu den fachspezifischen Kompetenzen arbeiteten beide Fachdidaktiken. Für Politik und für Geschichte liegen inzwischen jeweils ein theoretisch begründetes domänenspezifisches Kompetenzmodell vor: das FUER-Modell und das Modell der Politikkompetenz.²³ Ähnlich elaborierte Alternativentwürfe liegen nicht vor. Die weiteren Modelle sind vom Zuschnitt und vor allem der theoretischen Verortung her nicht mit den beiden Modellen vergleichbar. «Äpfel» sollten nicht mit «Birnen» verglichen werden.

Der Politikunterricht hat die Aufgabe, die Politikkompetenz zu fördern, um dadurch die Bildung zu einem politisch mündigen Bürger zu ermöglichen. Lernende bilden sich an Inhalten. Bildung an Inhalten bedeutet insbesondere Zunahme an politischem Wissen. Dies ist eine Hauptaufgabe des Politikunterrichts, jeden Fachunterrichts. Das Modell der Politikkompetenz²⁴ beschreibt mit Fachkonzepten und konstituierenden Begriffen sowie mit der politischen Urteils- und Argumentationsfähigkeit²⁵ das in der Schule zu erwerbende Wissen. Die Schüler/-innen sollen die (kontroversen) Sachverhalte (Kontexte) mit politischen Begrifflichkeiten erfassen, analysieren und bewerten. Förderlich oder hinderlich sind dabei politische Einstellungen, Motivationen und Emotionen, die vom Elternhaus, den *peers* oder der Tagespolitik beeinflusst sein können. Das Modell der Politikkompetenz beschreibt die kognitiven, motivationalen und selbstregulativen Basisqualifikationen, die die Schüler/-innen befähigen, am politischen Leben in Selbstachtung teilnehmen zu können.

Dieser Theorieentwurf ist in vielen Teilen von der systematischen politikdidaktischen Forschung bestätigt. Mit ihm konnten wesentliche Elemente des fachlichen Lehrens und Lernens erfasst werden.²⁶ Das Modell erlaubt nicht nur die Betrachtung des Wissensaufbaus, sondern auch der sozialen und emotionalen Wirkungen.

22 Karl Josef Klauer und Detlev Leutner, *Lehren und Lernen*, 2. Aufl. (Weinheim: Beltz 2012).

23 Andreas Körber, Waltraud Schreiber, und Alexander Schöner, Hrsg., *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenz-Orientierung in der Geschichtsdidaktik* (Neuried: ars una, 2007); Joachim Detjen u. a., *Politikkompetenz – ein Modell* (Wiesbaden: Springer 2012).

24 Detjen u. a..

25 Sabine Manzel und Georg Weißeno, «Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz», in *Politikwissenschaft und Politikdidaktik – Theorie und Empirie*, hg. von Monika Oberle und Georg Weißeno (Wiesbaden: Springer 2017), 59–86.

26 Georg Weißeno, «Politikdidaktik als Wissenschaftsdisziplin», in *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven*, hg. von Georg Weißeno u. a. (Wiesbaden: Springer VS 2018), 21–37.

Der Geschichtsunterricht hat die Aufgabe, das historische Denken auszudifferenzieren.²⁷ «Geschichtsunterricht hat den Wissenserwerb, die Förderung von Kompetenzen, die Einführung in die historische Gewordenheit von Gesellschaften und die Identitätsbildung auf dem Hintergrund diesbezüglicher gesellschaftlich-politischer Ansprüche zum Ziel.»²⁸ Damit wird das historische Denken in die Kompetenzorientierung integriert. Die Erklärungen beziehen sich nicht ausschließlich auf den vergangenen Fall, sondern dienen auch der Orientierung in der Gegenwart.²⁹ Der Anspruch, die politische Aktualität besser zu verstehen und plausible Erwartungen an die Zukunft zu formulieren, bleibt aufrechterhalten.

Fraglich ist, ob das Ziel realistisch ist und empirisch gezeigt werden kann. Beispielsweise greift die politische Steuerung durch die Corona-Krise nicht auf historische Muster zurück. Der damalige Umgang mit der Pest oder Cholera erhellt nicht/kaum das aktuelle Handeln der Politiker/-innen, schon mehr der nationale Pandemieplan von 2016/17 oder die Pandemiepläne der Bundesländer mit den dort vorgesehenen Maßnahmen. Situatives politisches Handeln berücksichtigt gleichzeitig eine Reihe von Parametern, von Interessenlagen, Strukturen und Zielen, für die es in der Geschichte ganz selten bzw. nie eine Blaupause gibt.

Historische Kompetenzen werden mit dem Kompetenz-Strukturmodell der FUER-Gruppe³⁰ beschrieben, das wie das Modell der Politikkompetenz als einziges von den Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaft anerkannt ist.³¹ Der *competency-turn* fordert auch von der Geschichtsdidaktik «die theoretische Konzeption fachlicher Kompetenz und deren empirische Überprüfung».³² Das FUER-Modell überzeugt von seiner theoretischen Entwicklung her und wurde in Teilen empirisch überprüft. Die systematische Forschung zieht es heran. Das Modell zielt auf die Befähigung zur selbständigen Ausführung von Operationen historischen Denkens. Die dafür notwendigen Kompetenzen sind an einer fachdidaktisch begründeten Auswahl von nicht konkret festgelegten Inhalten zu erwerben.

Das Modell definiert historisches Denken als Befähigung zur eigenständigen und verantwortlichen Orientierung in der Zeit. «Dies umfasst in synthetischer

27 Monika Waldis und Béatrice Ziegler, «Geschichtsdidaktik», in *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven*, hg. von Georg Weißeno u. a. (Wiesbaden: Springer VS 2018), 40.

28 Béatrice Ziegler, Monika Waldis, und Nicola Brauch, «Desiderate geschichtsdidaktischer Empirie», in *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven*, hg. von Georg Weißeno u. a. (Wiesbaden: Springer VS, 2018), 94–95.

29 Schreiber und Hasberg, «Geschichtsdidaktik», 161.

30 Körber, Schreiber, Schöner, *Kompetenzen historischen Denkens*.

31 Jürgen Baumert, «Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. Das Beispiel von Large-Scale-Assessment-Studien zwischen Wissenschaft und Politik.», *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2016): 215–253, <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0704-4>, 216.

32 Béatrice Ziegler, «Innenblicke: Eine wissenssoziologische Perspektive auf die geschichtsdidaktische Community unter dem Paradigma der Kompetenzorientierung», in *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt*, hg. von Waltraud Schreiber, Béatrice Ziegler, und Christoph Kühberger (Münster: Waxmann 2019), 19.

Hinsicht die Prozesse der Re-Konstruktion von Vergangenen, in analytischer Hinsicht die Prozesse der De-Konstruktion vorliegender historischer Narrationen und schließt die Befähigung zur immer wieder neuen Reflexion und Erweiterung der historischen Orientierung und Identitätsbildung ein.»³³ Dabei fokussieren die Basisoperationen des Re- und De-Konstruierens a) auf Vergangenes, b) auf die in den Gegenwart geschaffenen Narrationen und c) auf die Orientierungsleistung für Gegenwart und Zukunft.

Das FUER-Modell unterscheidet vier Kompetenzbereiche.³⁴ Die drei Kompetenzbereiche der historischen Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz sind prozedural durch Operationen angelegt, die Methodisches und Inhaltliches betreffen und sich auf die Denkprozesse der Erkenntnisgewinnung beziehen. Von den Operationen her gibt es hier gewisse Ähnlichkeiten mit dem Modell der politischen Argumentations- und Urteilskompetenz, wenn auch der Gegenstand unterschiedlich ist von.³⁵

Der vierte Kompetenzbereich des FUER-Modells ist die historische Sachkompetenz, die durch Prinzipien, Konzepte, Kategorien, Scripts strukturiert ist. Situationsabhängig wird darüber entschieden, was von Bedeutung ist. Kanones oder die Festlegung von Wissensbeständen wird abgelehnt.³⁶ Das Modell gibt Hilfen zur Strukturierung des schulisch bedeutsamen historischen Wissens. Konkrete Inhalte beschreibt es nicht. Dies macht das zu vermittelnde Wissen schwer eingrenzbar. Die Kompetenzdimension Fachwissen im Modell der Politikkompetenz gibt demgegenüber einen für den Unterricht auf verschiedenen Schulstufen definierten Bestand an Fachkonzepten an, die im Rahmen frei wählbarer Themen zu erwerben sind. Mit dem Modell der Politikkompetenz wird der bis dahin auch in der Politikdidaktik vorherrschende Modus der Strukturierungshilfen für die Auswahl von Inhalten bewusst verlassen und der Weg einer konkreten Beschreibung des Wissenskorpus beschränkt.

6. Ausblick

Es lässt sich mithin festhalten, dass für beide Fachdidaktiken jeweils ein theoretisch fundiertes Kompetenzmodell vorliegt. Hinsichtlich der geforderten Denkoperationen gibt es manche Gemeinsamkeit in beiden Modellen. Unterschiedliche Zugangsweisen zeigen sich aber bei der Festlegung der schulisch bedeutsamen Wissensbestände. Dies hat auch Auswirkungen auf die in beiden Fachdidaktiken

33 Ulrich Trautwein u. a., «Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts *Historical Thinking – Competencies in History (HiTCH)*» (Münster: Waxmann 2017).

34 Körber, Schreiber, Schöner, *Kompetenzen historischen Denkens*, 34.

35 Manzel und Weißeno, «Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz».

36 Körber, Schreiber, Schöner, 33.

entstandene systematische empirische Forschung. Im HiTCH-Projekt³⁷ wird das Fachwissen mit Denkkoperationen aufgeschlossen, während in der Politikdidaktik die Denkkoperation Argumentieren/Urteilen und das politische Wissen jeweils getrennt oder zusammen erhoben werden können.³⁸

Inhaltlich untersuchen beide Fachdidaktiken unterschiedliche Gegenstände. Die Analysen von Lehr-Lernprozessen weisen aber große Übereinstimmungen auf. Mit der theoriebasierten empirischen Forschung im Zuge der Kompetenzorientierung sind neue Ansatzpunkte für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Fachdidaktiken sichtbar geworden, die erstmals eine erfolgversprechende konstruktive Kooperation frei von Hegemonieansprüchen ermöglichen. Dieser Weg kann weiter beschritten werden.

37 Trautwein u. a., «Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts *Historical Thinking – Competencies in History* (HiTCH)».

38 Zuletzt Georg Weißeno, Hrsg., *Politik lernen. Studien und theoretische Ansätze* (Wiesbaden: Springer 2019). Zum Zusammenhang von politischer Argumentationskompetenz und Wissen siehe Simon Weißeno und Georg Weißeno, *Political judgement competency among upper secondary-school pupils, Citizenship Teaching and Learning* (2021, angenommen).