

Reinhard Kramer

## Geschichtsdidaktik und Politikdidaktik – zwei Seiten einer Medaille?

Die klassi-  
sche Ge-  
schichts-  
erzählung

Der Schriftsteller Gottfried Benn berichtet, dass er – den „kleinen Ploetz“ zu Rate ziehend – auf einer einzigen Seite des Nachschlagewerks Folgendes erfahren habe:  
„Einer wird abgesetzt, einer wird Gouverneur, einer wird zum Hauptmann ernannt, einer hält einen pomphaften Einzug, einer verabredet etwas, einige stellen gemeinsam etwas fest, einer überschreitet etwas, einer legt etwas nieder, einer entschließt sich zu etwas, einer verhängt etwas, einer hebt etwas wieder auf, einer trennt, einer vereint, einer schreibt einen offenen Brief, einer spricht etwas aus, einer kommt zu Hilfe, einer dringt vor, einer verfügt einseitig, einer fordert etwas, einer besteigt etwas. /.../ Überschritten wird in diesem Jahr überhaupt sehr viel“, fügt Benn noch hinzu, sein ironisch-resignierter Nachsatz: „Der Ploetz hat aber 400 Seiten.“<sup>1</sup>

Didaktik  
lange auf  
Inhaltsfrage  
fixiert

Die Geschichtserzählung, auf die Benn da gestoßen ist, mag uns heute antiquiert und etwas lächerlich erscheinen, aber „Bildungstheorie, Didaktik und Schulen waren bis weit in unsere Tage hinein auf die Inhaltsfrage fixiert. Wenn man Schule dachte, dachte man an Lehrpläne und an die Auswahl und Legitimation dessen, was Schüler lernen sollen, und auch heute noch sind Lehrer, Schüler und Eltern kontaminiert von einem materialen Bildungsdenken, welches das Lernen gleichsetzt mit einer Wissensmast. Je vollständiger Schüler mit Wissen angefüllt sind, desto mehr haben sie gelernt – so die verbreitete Sichtweise.“<sup>2</sup> Solche didaktischen Konzepte setzten sich traditionell über einige wesentliche Einwände hinweg, etwa das Argument, dass diesem Basis- oder Überblickswissen das Ablaufdatum immer schon mitgegeben ist, denn was Menschen widerwillig lernen, pflegen sie nicht nur zu vergessen, sie streifen es, weil es als belastend empfunden wird, in einem aktiven Prozess wieder ab. Zum anderen ist die Annahme, junge Menschen gleichsam mit einem Wissensreservoir ausgestattet zu können, aus dem sie ein Leben lang nach Bedarf schöpfen können, allein deshalb obsolet, weil jede Zeit ihre spezifischen Fragen an die Vergangenheit stellt und kaum mit den Antworten auf die Fragen von dazumal zufrieden sein wird.

Jede Zeit  
fragt anders  
nach der Ver-  
gangenheit

## Was ist „Geschichte“?

Was ist denn eigentlich „Geschichte“? Ist es das, was Benn im „Ploetz“ gefunden hat, oder gibt es da noch eine andere Geschichte, eine, die mit uns zu tun hat, die uns Antworten gibt auf Fragen, die wir stellen, und uns Gegenwärtiges erklärt, weil wir das Gewordensein erfahren?

Re-Konstruk-  
tion von Tei-  
len der Ver-  
gangenheit

Zunächst sollte man sich darüber im Klaren sein, dass Geschichte jener – im Grunde verschwindend kleine – Teil des vergangenen Geschehens ist, den Menschen aus bestimmten Gründen für wichtig und aufzeichnenswert hielten. Geschichte ist also der Versuch der Re-Konstruktion von Teilen der Vergangenheit. Diesem Unternehmen lagen jeweils ganz bestimmte Interessen und Absichten zugrunde und es wurden deshalb ganz spezifische Fragen an die Vergangenheit gestellt. Erzählte Geschichte ist also immer die Antwort auf bestimmte Fragen.

**Tradierte  
Geschichte ist  
nicht gleich  
„Vergangen-  
heit“**

Wenn man das alles nicht bedenken würde, liefe man Gefahr, Geschichtsnarrationen mit der Vergangenheit selbst gleichzusetzen. So wie es aber viele Fragen an die Vergangenheit gibt, so gibt es auch viele Antworten: Geschichten, die auf Fragen antworten, die wir nicht gestellt haben, die uns vielleicht gar nicht in den Sinn kommen, weil sie keinen Bezug zu uns und zu unserer Gegenwart aufweisen, gehen uns nichts an, sie interessieren uns nicht. Gottfried Benn ist es offenbar so ergangen: Er wollte Antworten auf seine Fragen erhalten, im „Ploetz“ hat er sie aber nicht gefunden. Es darf vermutet werden: Die Situation ist vielen SchülerInnen auch heute so unbekannt nicht. Geschichte wird als etwas empfunden und erlebt, das außerhalb ihres Lebensbezugs stattfindet. Geschichte von Generation zu Generation einfach weiterzuerzählen heißt, die Antworten von gestern auf die Fragen von vorgestern zu akzeptieren. Wenn wir uns damit nicht bescheiden wollen – und wir sollten das nicht tun –, dann brauchen wir Kompetenzen, um aus unserer Gegenwart heraus jene sinnvollen Fragen zu finden, die sinnstiftende Antworten produzieren, Antworten, die für uns und unsere Gegenwart relevant zu sein versprechen. Wenn wir aber von unserer Gegenwart und den Möglichkeiten sprechen, die wir für die Gestaltung der Zukunft haben, ist uns die Kenntnis der Vergangenheit zwar von Nutzen, für ein vernünftiges politisches Handeln reicht sie aber nicht aus. Historisches Lernen muss in diesem Fall in politisches Lernen übergehen.

## Was ist „Politik“?

**Veränderung**

Aber was ist nun eigentlich „Politik“? Es dürfte Einverständnis darüber herrschen, dass Politik Veränderung einschließt. Wenn in der öffentlichen Diskussion zu hören ist, man möge die Sache doch nicht „politisieren“, dann ist klar, dass hier jemand die Auffassung vertritt, es sei am besten, wenn nichts verändert werde und alles beim Alten bliebe.<sup>3</sup>

**Verteilung der  
Ressourcen**

Politik ist auch der Versuch, Verteilungsprobleme zu lösen: Viele Güter sind in der Gesellschaft knapp und müssen daher verteilt werden – Geld zählt da ebenso dazu wie arbeitsfreie Zeit, saubere Umwelt ebenso wie Kinderkrippenplätze. Politik ist der Versuch, diese Verteilung unter Berufung auf Wertvorstellungen zu regeln und zu organisieren.

Wenn historisches Lernen und politische Bildung an den österreichischen AHS in einem Unterrichtsfach zusammengefasst werden, dann muss dahinter wohl die Annahme stehen, dass zwischen Geschichte und Politik ein logischer innerer Zusammenhang besteht, dass die Didaktik und Methodik des Unterrichts in den beiden Fächern sich nicht allzu sehr unterscheidet und dass in den Zielvorstellungen hinreichend Übereinstimmung besteht.

**Problematik  
der Inhalts-  
auswahl**

Noch vor nicht allzu langer Zeit wäre demgegenüber größte Skepsis angebracht gewesen; Skepsis vor allem deswegen, weil Geschichtsunterricht nicht oder nur wenig darauf ausgerichtet war, anderes zu bewirken, als den SchülerInnen abrufbare Wissensbestände zu vermitteln. Die Problematik der Inhaltsauswahl stellte sich lange Zeit nicht, ein umrissenes historisches Wissen gehörte seit jeher zum Kanon einer bildungsbürgerlichen Gesellschaft. Mit ihrem langsamen Verschwinden im 20. Jahrhundert steht ein so definiertes Geschichtswissen aber zur Disposition.

**Vermittlung  
von gesell-  
schaftlich und  
politisch not-  
wendigem  
Wissen**

Nicht alles ist dabei heute Fraktur und ein pädagogisches und didaktisches Relikt. Wer mag widersprechen, wenn Geschichtsunterricht auch heute noch zu „kulturellem Reisen“ befähigen möchte, also Freude und Vergnügen durch die Beschäftigung mit der Vergangenheit wecken will und so einen Beitrag zur Lebensqualität des Individuums zu leisten verspricht. Es ist auch kaum ein Einwand dagegen denkbar, dass Geschichtsunterricht weiterhin die Aufgabe übernimmt, gesellschaftlich und politisch notwendiges Wissen zu vermitteln, etwa um Ereignisse und deren Folgen deshalb in der Erinnerung zu halten, um eine Wiederholung unwahrscheinlicher erscheinen zu lassen.

## Neue Entwicklungen in den historischen Wissenschaften

**Aus der  
Geschichte  
werden viele  
Geschichten**

Die neuere Geschichtsdidaktik zieht die Konsequenzen aus einer Entwicklung der historischen Wissenschaften, die aus *der* Geschichte viele Geschichten gemacht hat, indem das Monopol der politischen Ereignisgeschichte aufgebrochen und die anderen Geschichten in ihr Recht eingesetzt wurden, die vom Alltag zum Beispiel und von den Geschlechterbeziehungen, von der Kultur, der Umwelt und vielem mehr: Nicht mehr das lexikalische Wissen kann angesichts der neuen Quantität und Qualität historischer Forschung das realistisch anzustrebende Ziel sein, und der Wissensfundus, der – einmal erworben – ein Leben lang zur Verfügung steht, ist angesichts der rasch wechselnden Fragen an die Vergangenheit kein begründbares Bildungsziel.

„Es gibt keinen notwendig zu lernenden Wissenskanon, sondern nur Gegenstände, an denen Einsichten zu gewinnen sind.“ Im Jahr 1972 sprach der Direktor der Bonner Bundeszentrale für Politische Bildung als Teilnehmer an der Tagung „Historischer Unterricht im Lernfeld Politik“ diesen Satz und fügte noch hinzu, dass von der Mehrzahl aller SchülerInnen nicht zu erwarten sei, dass sie Kenntnis auch nur der wichtigsten Ereignisse der Geschichte erlangen könnten. Zudem sei das, was im Gedächtnis bliebe, meist halb richtig oder falsch.<sup>4</sup> 35 Jahre danach macht sich die Geschichtsdidaktik ernsthaft daran, aus solchen Diagnosen die Konsequenzen zu ziehen.

### Versuche und Modelle der neueren Geschichtsdidaktik

**Zentrale  
Kategorie  
Geschichts-  
bewusstsein**

Die neuere Geschichtsdidaktik entwickelt im Anschluss an Konzepte, die Karl Ernst Jeismann<sup>5</sup> und Jörn Rüsen<sup>6</sup> in den 1980er- und 1990er-Jahren kreierten und die das Geschichtsbewusstsein als die zentrale Kategorie in den Mittelpunkt der Überlegungen stellten, systematische Entwürfe von Kompetenzmodellen generell für das historische Lernen und speziell für den Geschichtsunterricht. Gemeinsam ist all diesen Versuchen die Annahme, dass prinzipiell die Persönlichkeit und die Lernfortschritte des Schülers/der Schülerin im Zentrum sämtlicher didaktischer Bemühungen stehen müssen, eine Persönlichkeit, die maßgeblich auch durch die Qualität des ihr eigenen Geschichtsbewusstseins konstituiert wird.

**Bewegung  
in der  
Geschichts-  
didaktik**

Den als Reaktion auf die Diskussion um Bildungsstandards und die sogenannte PISA-Debatte entstandenen Kompetenzmodellen ist eines gemeinsam: Sie befinden sich alle im Status von Vorschlägen und Entwürfen, aber sie haben Bewegung in die Geschichtsdidaktik gebracht und die Diskussion eröffnet über die Frage: Was können SchülerInnen durch Geschichtsunterricht lernen, das sie sonst in keinem anderen Fach lernen können?

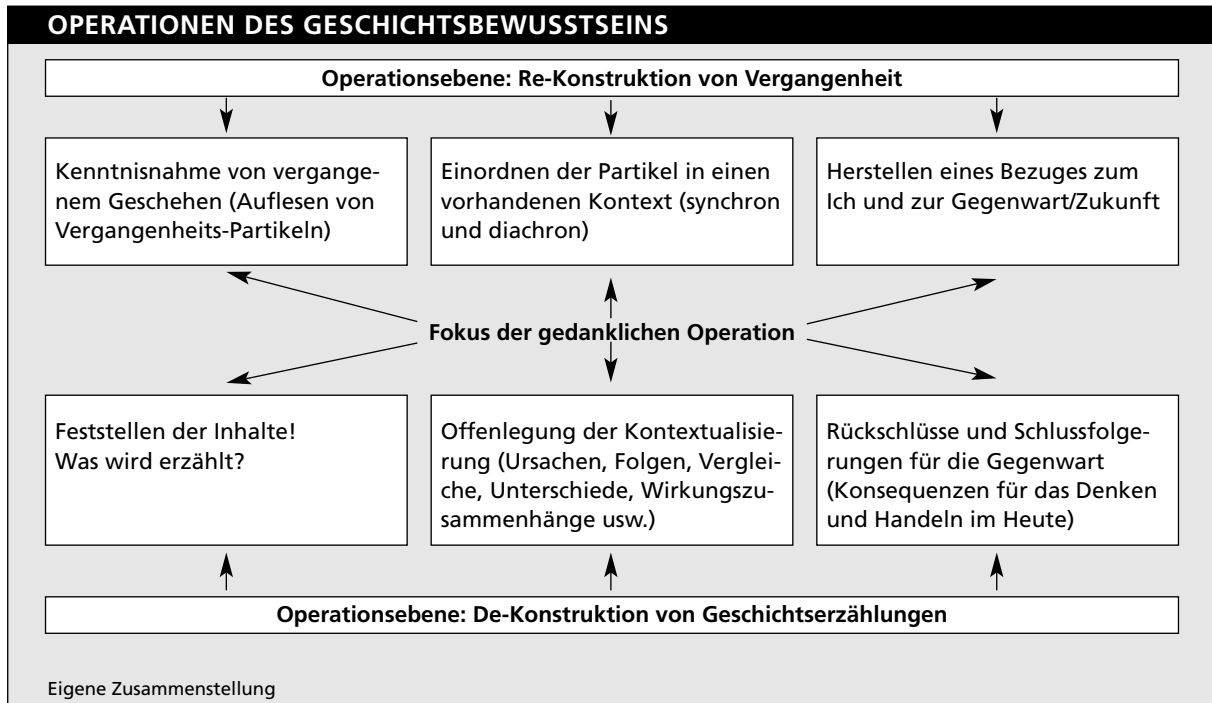
**Neue Kompe-  
tenzmodelle**

Hans-Jürgen Pandel hat etwa ein Modell von Kompetenzen und Bildungsstandards für historisches Lernen vorgelegt<sup>7</sup> und Franziska Conrad hat unlängst in einer Art Conclusio aus den Anregungen der von verschiedenen FachdidaktikerInnen vorgelegten Kompetenzmodelle eine Systematik der fachspezifischen und der fachübergreifenden Kompetenzen im Umgang mit Geschichte publiziert.<sup>8</sup> Obwohl sich die Kompetenzmodelle voneinander unterscheiden, machen sie deutlich, worum es in einem modernen Geschichtsunterricht gehen sollte: um die möglichst situationsadäquate Bereitstellung von Lerngelegenheiten, die SchülerInnen dabei unterstützen, historische Kompetenzen zu erwerben.

**Reflektiertes  
und selbstre-  
flexives  
Geschichts-  
bewusstsein**

Das Kompetenzmodell, das die MitarbeiterInnen des Projektes „Förderung und Entwicklung reflektierten Geschichtsbewusstseins“<sup>9</sup> vorstellen, geht davon aus, dass vornehmlichstes Ziel des Geschichtsunterrichts sein müsse, es SchülerInnen zu ermöglichen, reflektiertes und selbstreflexives Geschichtsbewusstsein zu erwerben. Da hier von diesem Modell ausgegangen wird, sei es noch einmal kurz skizziert.

Ausgangspunkt aller Überlegungen sind zunächst die angenommenen Operationen des Geschichtsbewusstseins, das dann als mehr oder weniger reflektiert bezeichnet werden kann, wenn diese Operationen bewusst vollzogen werden können:



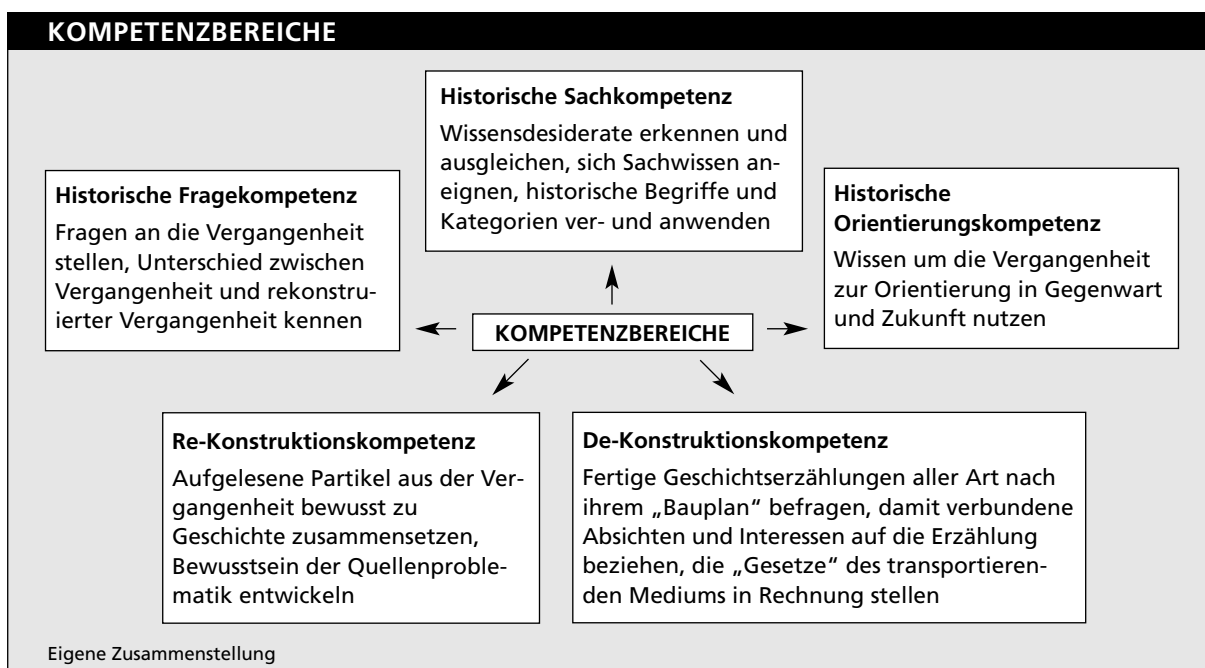
**Kompetenzen des historischen Lernens**

Diese Denkopoperationen kontrolliert und bewusst zu vollziehen bedarf es einiger Kompetenzen im Umgang mit Vergangenheit und Geschichte, wobei nur auf Kompetenzen des politisch-historischen Lernens Bezug genommen wird und andere Kompetenzbereiche (etwa im kommunikativen und sozialen Bereich) – ohne sie in irgendeiner Weise geringer zu schätzen – ausgespart bleiben.

**Neue, wichtige Dimension**

Der für das politisch-historische Lernen ausschlaggebende Aspekt, inwieweit die Prozesse in der Vergangenheit für die Gegenwart prägend sind und für die Gestaltung der Zukunft einen nicht zu übersehenden Faktor darstellen, blieb in der Vergangenheit allzu oft auf die Ebene des Wissens und Kennens beschränkt. Erst die Ausweitung des Blickes auf die von SchülerInnen zu erwerbenden Kompetenzen bringt eine weitere und wichtigere Dimension in das Blickfeld der Didaktik. Die gemeinsame Arbeit an der Entwicklung der Kompetenzen eröffnet neue und aussichtsreiche Perspektiven. Nicht nur die Bereitstellung des Wissens um die Genese des Gegenwärtigen wird dabei dem Geschichtsunterricht abverlangt werden, er wird vielmehr zum Ort der Aneignung jener Kompetenzen, die für ein reflektiertes und selbstreflexives Geschichtsbewusstsein ebenso notwendig sind wie für eine Orientierung im Feld der Politik.

„Unbestritten setzt nicht nur Politische Bildung, sondern Bildung überhaupt ein Geschichtsbewusstsein voraus.“<sup>10</sup> Heute möchte man nur noch ergänzend bemerken, dass es um „Reflektiertes Geschichtsbewusstsein“ gehen muss. Denn über Geschichtsbewusstsein verfügt jeder Mensch, über ein naives und unreflektiertes der eine, über ein reflektiertes und selbstreflexives der andere. Der Geschichtsunterricht hat die Aufgabe, dabei zu helfen, eine qualitative Verbesserung zu ermöglichen bzw. herbeizuführen.



## Politisches Lernen als Voraussetzung für Politische Bildung

<b>Politisches Lernen</b>	Politische Bildung hat politisches Lernen zur Voraussetzung, ein Vorgang, dem ganz unterschiedliche Zwecke und Absichten zugrunde liegen können. Es ist diesem Umstand zu „danken“, dass die Einführung der Politischen Bildung in den Schulen lange Zeit an nahezu unüberwindlichen Ressentiments gescheitert ist, wählte doch jede politische Ideengemeinschaft die jeweils andere im Besitz arglistiger Pläne, um die Gesinnung der Jugend in ihr genehme Bahnen zu lenken.
<b>Schwerpunkt der Politikdidaktik</b>	Die Politikdidaktik – ein in Österreich nahezu inexistentes und von einigen PolitologInnen und HistorikerInnen in verdienstvoller Weise quasi mitbetreutes Fach – als Wissenschaft vom politischen Lernen hat in den letzten Jahren programmatische Schwerpunkte erkennen lassen, von denen hier einige kurz umrissen werden sollen:
<b>Institutionenkunde eine nötige Grundlage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Politische Bildung auf Institutionenkunde zu reduzieren, die an eine längst überwunden geglaubte „Staatsbürgerkunde“ erinnert, ist – darüber besteht in der didaktischen Literatur, aber vielleicht nicht in der Praxis des Unterrichts Übereinstimmung – heute nicht mehr denkbar. Dennoch werden auch im Politischen Unterricht Kenntnisse der SchülerInnen in diesem Bereich einzufordern sein. Eine Reduzierung der Politischen Bildung auf die Lehre von den politischen Institutionen und Ritualen wäre – kennt man die Interessenslage von SchülerInnen – der Anfang ihres Scheiterns. Das Problem ist jenem des Geschichtsunterrichts nicht unähnlich: Eine Beschränkung auf bloßes „Faktenwissen“ ist undenkbar, eine Auseinandersetzung mit historischen Phänomenen ohne jede Kenntnis des Faktums aber auch. Politische Bildung wird ohne Vermittlung von Wissensbeständen nicht auskommen, Unterricht aber exklusiv darauf abzustellen, hieße Politikverdrossenheit eher zu befördern.</li> </ul>
<b>Abkehr von belehrenden Unterrichtsformen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Die Forderung nach der Abkehr von belehrenden Unterrichtsformen wird seit geraumer Zeit ebenso regelmäßig erhoben wie die nach verstärkter Hinwendung zu Organisationsformen des politischen Lernens, die Eigenständigkeit und Autonomie des Schülers/der Schülerin zu fördern versprechen. Es wird in Hinkunft ein ent-</li> </ul>

- scheidender Gradmesser für die Qualität historisch-politischen Unterrichts sein, ob der Unterricht selbstständiges Handeln, methodische Kompetenz und Artikulationsvermögen der SchülerInnen zu befördern in der Lage ist.
- Medienpädagogische Aspekte** ▶ Politische Bildung muss heute – angesichts der zunehmenden Pressekonzentration, des offensichtlichen Einflusses des Fernsehens auf das politische Bewusstsein<sup>11</sup> und der medienbezogenen Konsumgewohnheiten Jugendlicher – stärker medienpädagogische Aspekte beinhalten, um die Mündigkeit gegenüber medialer Suggestion überhaupt möglich zu machen.<sup>12</sup> Die Medien ausschließlich als Transportmittel der Informationen zu nutzen, geht heute nicht mehr an. Sie müssen selbst zum Gegenstand kritischer Analyse im Unterricht werden.
  - Reformschulischer Mitbestimmung** ▶ Formen schulischer Mitbestimmung sind ein wesentlicher Teil Politischer Bildung. Es wird darüber nachzudenken sein, ob es im Zuge der Verbesserung der Politischen Bildung an den Schulen nicht notwendig sein wird, neue und kreative Formen der Mit- und Selbstbestimmung der SchülerInnen zu finden und ritualisierte Formen zu modifizieren.
  - Lebenswelt der Jugendlichen einbeziehen** ▶ Jene Bereiche ernster zu nehmen, die in der Lebenswelt der Jugendlichen politische Funktion haben, aber von den LehrerInnengenerationen selten als solche wahrgenommen werden, wird Gebot der Stunde sein. LehrerInnen als Lernende – das sollte in der Politischen Bildung kein Paradoxon sein: Pop- und RockmusikerInnen sind heute in ihren Texten oft hochpolitisch, Rap-Musik handelt von den sozialen Problemen der Jugendlichen in den Vorstädten der Metropolen, Filme, die Jugendliche anziehen, sind alles andere als unpolitisch.

Dass GeschichtslehrerInnen – wie an Österreichs allgemeinbildenden höheren Schulen – den Politikunterricht übernehmen, ist nicht selbstverständlich. Historisches und politisches Lernen sind zwar eng aufeinander bezogen, aber ident sind sie nicht. Diese Tatsache erfordert seitens der LehrerInnen eine Bereitschaft zur Offenheit, neue und andere didaktische Konzepte zu erproben und entsprechende methodische Wege zu beschreiten. Die „didaktische Rubrik“ wird versuchen, durch Hinweise auf die Ergebnisse didaktischer Forschung diesen Prozess zu unterstützen.

**Reinhard Kramer, ao. Univ.-Prof. Mag. Dr.**

*1973–1992 Lehrer an der Bundeshandelsakademie II in Salzburg, ab 1992 Fachdidaktiker am Institut für Geschichte der Universität Salzburg, 2004 Habilitation im Fach Geschichtsdidaktik. Reinhard Kramer ist Professor des Fachbereichs Geschichte und Politikwissenschaft der Universität Salzburg.*

- 1 Benn, Gottfried: Gesammelte Werke. Wiesbaden 1959, S. 383.
- 2 Arnold, Rolf: Lebendiges Lernen – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur, in: Neuland, Michele (Hrsg.): Schüler wollen lernen. Lebendiges Lernen mit der Neuland Moderation. Eichenzell 1995, S. 1ff; zit. nach Sander, Wolfgang: Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. 1997, S. 37.
- 3 Greiter, Almut u.a.: Politisches Alltagsverständnis. Entwicklung des Demokratie- und Politikbegriffs. Wien 1986, S. 4–6.
- 4 Schmidt-Sinns, Dieter: Historischer Unterricht im Lernfeld Politik. Einführende Bemerkungen zum Tagesbericht, in: Historischer Unterricht im Lernfeld Politik. Bonn 1973, S. 7–11; hier S. 8.
- 5 Jeismann, Karl Ernst: „Geschichtsbewußtsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts, in: Niemetz, Gerold (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart 1990, S. 44–75.
- 6 Rösen, Jörn: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Köln 1994; ders.: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln 1994.
- 7 Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts. 2005.
- 8 Geschichte lernen, 116, 2007, S. 2–12.
- 9 Das Projekt wurde von FachdidaktikerInnen der Universitäten Hamburg, Eichstätt, Dresden, Köln und Salzburg in Zusammenarbeit mit Lehrerarbeitskreisen in Österreich, Deutschland, Belgien und Ungarn geleitet. Vgl. dazu: Schreiber, Waltraud u.a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried 2006.
- 10 Aich, Prodosh: Historiker zwischen Anpassung und Isolation, in: Historischer Unterricht im Lernfeld Politik. Bonn 1973, S. 26–39; hier S. 27.
- 11 Der Begriff taucht auf bei Sutor, Bernhard: Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung, in: Sander, Handbuch politische Bildung, S. 323–337.
- 12 Ernst-Günter Dieckmann: Medienerziehung als Aufgabe politischer Bildung, in: Sander, Handbuch politische Bildung, S. 373–390.