



---

## **Masterarbeit**

zur Erlangung des akademischen Grades Master of Education

---

# **Von den Hessischen Rahmenrichtlinien bis zum vorgeblichen Neutralitätsgebot.**

**Zum Verhältnis von Geschichtsdidaktik und wehrhafter Demokratie  
– eine disziplingeschichtliche Analyse**

**Verfasserin:**

Hanin Ibrahim

**Studiengang:**

Lehramt an ISS/Gymnasien: Geschichte/Deutsch

**Erstgutachter:**

Prof. Dr. Martin Lücke

**Zweitgutachter:**

Matthias Sieberkrob

**Eingereicht am:**

02. Dezember 2021

## **Selbstständigkeitserklärung zur Abschlussarbeit**

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten schriftlichen Arbeit mit dem Titel

### **Von den Hessischen Rahmenrichtlinien bis zum vorgeblichen Neutralitätsgebot.**

#### **Zum Verhältnis von Geschichtsdidaktik und wehrhafter Demokratie – eine disziplingeschichtliche Analyse**

um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe verfasste Originalarbeit handelt. Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen nicht zur Abgeltung anderer Studienleistungen eingereicht worden ist.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschließlich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbstständigkeitserklärung verletzen – insbesondere solche, die Zitate oder Paraphrasen ohne Herkunftsangaben enthalten, – als Plagiat betrachtet werden können.

Ich bestätige mit meiner Unterschrift die Richtigkeit dieser Angaben.

Hanin Ibrahim

Berlin, 02.12.2021

# Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis .....	4
Abbildungsverzeichnis .....	4
Abkürzungsverzeichnis .....	4
1. Einleitung.....	5
2. Theoretische Vorüberlegungen und aktuelle Herausforderungen .....	9
2.1 Disziplingeschichtlicher Forschungsstand .....	10
2.2 Geschichtsunterricht als Teil der politischen Bildung .....	13
2.3 Die Wehrhafte Demokratie und ihre Bedrohungslage.....	16
2.4 Das vorgebliche Neutralitätsgebot .....	20
2.4.1 Parteipolitische Neutralität .....	22
2.4.2 Beutelsbacher Konsens .....	23
2.4.3 Beschlüsse der KMK.....	25
2.4.4 Zwischenfazit .....	25
3. Die Geschichtsdidaktik der Siebzigerjahre: zwischen Systemtreue und Emanzipation.....	26
3.1 Das Verhältnis von Politischer Bildung und Neutralität .....	30
3.2 Die emanzipatorische Geschichtsdidaktik und die HRR .....	37
3.3 Der Mannheimer Historikertag und Geschichtsbewusstsein .....	45
3.4 Zwischenfazit: Ideologievorwürfe und Deutungshoheiten .....	51
4. Geschichtsdidaktik und wehrhafte Demokratie.....	54
4.1 Ein „Beutelsbacher Konsens“ für die historische Bildung: Geschichts- didaktische Leitgedanken für einen wehrhaften Geschichtsunterricht .....	57
4.2 Wehrhafte Geschichtsdidaktik – 1970 gegen links, 2020 gegen rechts? .....	64
5. Fazit und Ausblick .....	67
Literaturverzeichnis.....	71
Rechtsquellenverzeichnis .....	84

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: „Beutelsbacher Konsens, ergänzt um die Anwendungen auf Historie“; Übernommen aus: Borries: Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, 2021, S. 72. ....	36
Tabelle 2: Gegenüberstellung geschichtsdidaktischer Entsprechungen zur jeweiligen Ebene des Beutelsbacher Konsens; eigene Darstellung. ....	58

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Geschichtsdidaktische Elemente eines wehrhaften Geschichts- unterrichts, eigene Darstellung. ....	62
---	----

## Abkürzungsverzeichnis

BK:	<i>Beutelsbacher Konsens</i> (1976)
FDGO:	<i>freiheitlich-demokratische Grundordnung</i>
GD	<i>Geschichtsdidaktik</i> (geschichtsdidaktische Fachzeitschrift)
GG:	<i>Grundgesetz</i>
GWU:	<i>Geschichte in Wissenschaft und Unterricht</i> (Geschichtswissenschaft- liche und -didaktische Fachzeitschrift; bis 2008: Zeitschrift des Verban- des der Geschichtslehrer Deutschlands)
HRR GL:	<i>Hessische Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre</i> (1972/73)
KGD:	<i>Konferenz für Geschichtsdidaktik</i> (geschichtsdidaktischer Fachverband)
KMK:	<i>Kultusministerkonferenz</i> (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)
LpB	Landeszentrale für politische Bildung
PISA:	<i>Programme for International Student Assessment</i> (seit 2000 durchge- führte internationale Schulleistungsstudien)
RTV:	<i>Right-Wing Terrorism / Rechtsterrorismus</i>
SBZ:	<i>Sowjetische Besatzungszone</i> (1945-1949)

## 1. Einleitung

Die AfD initiierte 2018 Melde- und Informationsportale, mit denen sie aktiv auf die Bildungspolitik und Bildungseinrichtungen Einfluss zu nehmen versucht und Neutralität an Schulen fordert: Schüler\*innen müssten vor Indoktrination geschützt werden und ihre Meinung angstfrei äußern dürfen. Das, wofür sich die AfD öffentlichkeitswirksam stark macht, ist bereits durch unterschiedliche für den Unterricht wirksame Vorgaben geregelt.<sup>1</sup> Sie inszeniert sich jedoch als Verfechterin der Demokratie und bescheinigt der KMK und den Schulaufsichtsbehörden damit Versagen. Darüber hinaus fällt sie wiederkehrend durch antidemokratische Haltungen, Äußerungen und Arbeitsweisen auf und wird in Teilen vom Verfassungsschutz beobachtet.<sup>2</sup> Ihr Einzug in den Bundestag im Jahr 2017 stellte für die Zusammenarbeit der verschiedenen Parteien im Parlament eine Zäsur dar.<sup>3</sup> Auch für die historisch-politische Bildung bedeutet ihre zunehmende Einflussnahme auf demokratisches Geschehen einen tiefen Einschnitt: Welche Pflichten und Spielräume haben Lehrer\*innen, wenn zu Podiumsdiskussionen an Schulen Parteien eingeladen werden? Muss allen im Bundestag vertretenen Parteien die Möglichkeit zur Teilnahme gewährt werden? Ist im Unterricht allen Positionen von Schüler\*innen uneingeschränkt Raum zu geben oder gibt es Grenzen? Dürfen Lehrer\*innen ihre eigene politische Haltung kundtun? Seit mit der AfD eine verfassungsschutzrechtlich relevante Partei im Bundestag und allen Landtagen vertreten ist, gilt diesen Fragen ein neues Gewicht. Lehrer\*innen und Dozierende müssen sich sowohl in der schulischen als auch in der außerschulischen Bildungsarbeit mit ihr und auch mit zunehmenden antidemokratischen Einstellungen auseinandersetzen und sich dazu verhalten.<sup>4</sup> Als Orientierungsrahmen gilt für die historische und politische Bildung

---

<sup>1</sup> In Kapitel 2.4 werden diese ausführlicher dargestellt.

<sup>2</sup> S. Bundesamt für Verfassungsschutz (BfV): Fachinformation: Teilorganisationen der Partei „Alternative für Deutschland“, 2019 online unter: [www.verfassungsschutz.de/SharedDocs/kurzmeldungen/DE/2019/fachinformation-zu-teilorganisationen-der-afd.html](http://www.verfassungsschutz.de/SharedDocs/kurzmeldungen/DE/2019/fachinformation-zu-teilorganisationen-der-afd.html) [letzter Aufruf: 08.10.2021].

<sup>3</sup> Die Sozialwissenschaftler\*innen Alexander Häusler und Beate Küpper bezeichnen das Aufstreben der AfD als „politische Zäsur“ und als „Rechtsruck“. Durch sie sei „das parlamentarische Gefüge hierzulande deutlich nach Rechtsaußen verschoben“ worden (vgl. Häusler, Alexander und Küpper, Beate: Neue rechte Mentalitäten in der Mitte der Gesellschaft, in: Franziska Schröter (Hg.): Verlorene Mitte, Feindselige Zustände, Bonn 2019, S. 159–160).

<sup>4</sup> Die aktuelle Leipziger Autoritarismusstudie zeigt auf, dass die Verbreitung rechtsextremer Haltungen abnehme, sich jedoch „gerade bei rechtsextrem eingestellten Personen neonazistische Ideologien verfestigt“ hätten, „wie sie etwa in der Befürwortung einer rechtsautoritären Diktatur oder von Antisemitismus zum Ausdruck kommen“. Weiter heißt es: „Die Daten dieser Erhebungswelle bestätigen erneut das dauerhaft hohe Niveau antidemokratischer Einstellungen in der deutschen Bevölkerung“ s. Decker, Oliver und Brähler, Elmar: Autoritäre Dynamiken, Alte Ressentiments – neue Radikalität, Leipziger Autoritarismusstudie 2020, Gießen 2020, S. 9-11; Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die *Mitte-Studie 2020/21* der Friedrich-Ebert-Stiftung, hg. von Schröter, Franziska: Geforderte Mitte, Feindselige Zustände, Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21, Bonn 2021.

der *Beutelsbacher Konsens* (BK) von 1976. Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schüler\*innenorientierung sind seine drei Grundsätze. Bei tiefergehender Auseinandersetzung mit dem BK fällt auf, dass er vor allem in der Politikdidaktik und in Literatur zu politischer Bildung aufgegriffen wird.<sup>5</sup> In geschichtsdidaktischer Literatur wird er jedoch nicht rezipiert, obwohl Geschichtsunterricht zur politischen Bildung gezählt werden kann.<sup>6</sup> Während also für die politische Bildung durch den Beutelsbacher Konsens eine noch heute gültige Basis<sup>7</sup> geschaffen wurde, die Lehrer\*innen in Bezug auf die Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie die Darlegung ihrer individuellen politischen Haltung Sicherheit gibt, gibt es in der Geschichtsdidaktik keine vergleichbare disziplineigene Grundlage. Der BK gilt zwar – begreift man historische auch als politische Bildung – für den Geschichtsunterricht, fand jedoch nie Eingang in den geschichtsdidaktischen Diskurs.

Parallel zur Entstehung des BK etablierte sich die Geschichtsdidaktik erstmals als universitär anerkannte Disziplin.<sup>8</sup> Während die neuen Hessischen Rahmenrichtlinien (HRR) von 1972 eine Integration des Geschichtsunterrichts in das Fach Gesellschaftslehre vorschlugen, wurde der Politikunterricht in einzelnen Bundesländern als eigenständiges Fach zunehmend relevanter. Das Fach Geschichte befand sich entsprechend unter Legitimationsdruck, infolgedessen sich die Geschichtsdidaktik um die Erarbeitung eigener Theorien bemühte. Von Beginn an konkurrierten dabei unterschiedliche Auffassungen bezüglich der Ziele und Funktionen des Geschichtsunterrichts und bezüglich der Rolle, die die individuelle politische Einstellung von Lehrer\*innen aber auch von Didaktiker\*innen spielen dürfe. Diese Auseinandersetzungen fanden ihren Höhepunkt nicht zufällig in den Siebzigerjahren: Im Kalten Krieg erstarkten sowohl linke, antifaschistische, als auch rechtsnationale Positionen. Diese gesamtgesellschaftlich wirksame Polarisierung führte innerhalb der Geschichtsdidaktik dazu, dass die je individuelle politische Einstellung an Relevanz gewann und man sich

---

<sup>5</sup> S. hierzu bspw. Schmidt, Jochen und Schoon, Steffen: Politische Bildung auf schwierigem Terrain, Schwerin 2016; Widmaier, Benedikt und Zorn, Peter: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?, Bonn 2016; Frech, Siegfried und Richter, Dagmar: Der Beutelsbacher Konsens, Bedeutung, Wirkung, Kontroversen, Schwalbach/Ts. 2017; Ahlheim, Klaus: Beutelsbacher Konsens? Politische Bildung in Zeiten von AfD und Co., Ulm 2019.

<sup>6</sup> Vgl. hierzu Kapitel 2.2 und 3.1.

<sup>7</sup> Der Konsens kann noch heute als ein solcher bezeichnet werden, wenngleich es vereinzelt Aufsätze mit Veränderungs- oder Erweiterungsvorschlägen gibt. S. hierzu bspw. Widmaier und Zorn: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?, 2016; Brunold: Wie tragfähig ist der Beutelsbacher Konsens heute?, in: Frech/Richter: Der Beutelsbacher Konsens 2017, S. 87-103.

<sup>8</sup> Die Konstituierung der Geschichtsdidaktik und die dabei ausgetragenen Richtungskämpfe sind Bestandteil von Kapitel 3.

Gruppierungen und Strömungen zwischen marxistisch, links(liberal) und (liberal-)konservativ zuordnete. Die Diskussionen rund um die HRR wurden auch auf parteipolitischer Ebene vereinnahmt, nachdem ab 1969 erstmals eine sozialliberale Koalition und nicht mehr die Union regierte. Marxistisch geprägte Ansätze wie die *emanzipatorische Geschichtsdidaktik* wurden von konservativer Seite als ideologische, demokratiefeindliche Gefahr von links verschrien.<sup>9</sup> Heute hat sich der Diskurs so weit verschoben, dass nicht mehr nur Antifaschismus und Sozialismus, sondern selbst die Sozialdemokratie u.a. vonseiten der CDU und CSU als Gefahr von links dargestellt wird.<sup>10</sup> Gleichzeitig ist die stetige Zunahme rechter Gewalt zu verzeichnen.<sup>11</sup> Antidemokratische Haltungen und extremistische Positionen erringen einen Bedeutungszuwachs.<sup>12</sup> Die Bundesregierung beschloss im Koalitionsvertrag 2018 die „Stärkung der Demokratie und Extremismusprävention“,<sup>13</sup> woraufhin die damalige Bundesministerin Franziska Giffey für ein Gesetz zur Demokratieförderung plädierte, das jedoch bis heute nicht umgesetzt wurde.<sup>14</sup> Sowohl in den 1970er Jahren als auch aktuell galt und gilt die Demokratie als gefährdet.<sup>15</sup> Ihre Standhaftigkeit wurde und wird unter anderem im Kontext historischer und politischer Bildung herausgefordert. Die damaligen Auseinandersetzungen waren geprägt von gegenseitigen Ideologie- und Indoktrinationsvorwürfen, wie sie aktuell auch von der AfD propagiert werden. Hieraus lässt sich die erste These der vorliegenden Arbeit ableiten: Neutralität wird nicht erst seit der Existenz der AfD-Portale als handlungsleitend für (Geschichts-)Unterricht propagiert – im Gegenteil: Auch in den

<sup>9</sup> S. hierzu Kapitel 3.

<sup>10</sup> Etwa einen Monat vor der Bundestagswahl 2021 war eine argumentative Zuspitzung innerhalb der Union zu vernehmen, die in Bezug auf eine mögliche rot-rot-grüne Regierung das Narrativ eines gefährlichen Linksrutsches propagierte. Im Zuge dessen veröffentlichte die CSU eine Kampagnen-Webseite mit der URL [www.linksrutsch-verhindern.de](http://www.linksrutsch-verhindern.de) (Christlich-Soziale Union (CSU) 2021).

<sup>11</sup> Im RTV-Report 2020 (Right-Wing Terrorism) des Osloer Forschungsinstituts für Extremismus wird in Bezug auf Deutschland ein im europaweiten Vergleich konstant hohes Level rechter Gewalttaten festgestellt: „Germany continues to be the country in Western Europe with the highest level of RTV violence in absolute terms“, vgl. Ravndal, Jacob; Lygren, Sofia; Jupskås, Anders; Bjørge, Tore: RTV Trend Report (2020), Right-Wing Terrorism and Violence in Western Europe 1990-2019, Oslo 2020, S. 17.

<sup>12</sup> Vgl. Fußnote 4.

<sup>13</sup> S. den Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD in der 19. Legislaturperiode, 2018: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/847984/5b8bc23590d4cb2892b31c987ad672b7/2018-03-14-koalitionsvertrag-data.pdf?download=1>, S. 119 [letzter Aufruf: 22.11.2021].

<sup>14</sup> Vgl. BMFSFJ 2019: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/reden-und-interviews/demokratieforderung-ist-eine-dauerhafte-aufgabe-140322> und die Kleine Anfrage einzelner FDP-Abgeordneter zum Stand der Umsetzung vom 06.04.2021 unter: <https://dserver.bundestag.de/btd/19/282/1928253.pdf>; Im April 2021 legte die Bildungsstätte Anne Frank ein Eckpunkte-Papier für ein Wehrhafte-Demokratie-Gesetz vor, um die Förderung der AfD-nahen Desiderius-Erasmus Stiftung durch das BMBF zu verhindern: [https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/content/Downloads/Wehrhafte\\_Demokratie\\_Vollversion.pdf](https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/content/Downloads/Wehrhafte_Demokratie_Vollversion.pdf) [letzter Aufruf: 22.11.2021].

<sup>15</sup> Rechtsextremismus wird in der Mitte-Studie von 70,3 % der Befragten als größte Bedrohung für Deutschland wahrgenommen. Dahinter stehen u.a. Soziale Spaltung mit 61,4 %, Islamismus mit 35,3 % und Linksextremismus mit 34,8 % Zustimmung (vgl. Schröter: Geforderte Mitte, 2021, S. 27).

Siebzigerjahren prägte sie den geschichtsdidaktischen Diskurs. Im Fokus standen wie auch heute Fragen dazu, wie politisch Geschichtsunterricht und Geschichtslehrer\*innen sein dürfen und welche Rolle Wertneutralität einzunehmen habe. Durch Heranziehung fachlicher Vorgaben und Leitgedanken in Form von KMK-Beschlüssen und BK wird deutlich, dass absolute Neutralität kein Anspruch der Geschichtsdidaktik oder des Geschichtsunterrichts sein kann. Denn: Die Demokratie der Bundesrepublik ist wehrhaft. Damit gelten Grenzen für Positionen, die den Boden des Grundgesetzes (GG) verlassen. Hierdurch stehen das staatliche Neutralitätsgebot und die Verteidigung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung (FDGO) im (Geschichts-)Unterricht im Konflikt zueinander.<sup>16</sup> Um (angehenden) Geschichtslehrer\*innen mehr Sicherheit bieten zu können, wäre eine Zusammenfassung disziplineigener Leitgedanken analog zum politikdidaktischen BK sinnvoll. Bislang gibt es von der Geschichtsdidaktik kein entsprechendes greifbares Konstrukt. Hieran schließt die zweite These an: Die Geschichtsdidaktik besitzt mit ihren disziplineigenen Theorien, Kategorien und Prinzipien, die sie seit den Siebzigerjahren (weiter)entwickelt und erforscht, ausreichend Instrumente, um Schüler\*innen die Schutzwürdigkeit der Demokratie zu vermitteln, um ein pluralistisches Demokratieverständnis zu fördern und um Indoktrination entgegenzuwirken. Ein wehrhafter Geschichtsunterricht befähigt und animiert Lehrende und Lernende dazu, die Demokratie gegen extremistische und populistische Angriffe zu verteidigen. Ein solches Instrumentarium geschichtsdidaktischer Leitgedanken soll im Rahmen dieser Arbeit zusammengetragen werden.

Unter Zugriff auf geschichtsdidaktische Literatur der Siebzigerjahre<sup>17</sup> – sowohl zeitgenössisch als auch retrospektiv – sollen die zwei Thesen disziplingeschichtlich begründet werden: (1) Die gegenwärtige Forderung nach schulischer Neutralität war bereits in den Siebzigerjahren im Kontext historischer und politischer Bildung relevant; (2) Die Geschichtsdidaktik besitzt analog zum Beutelsbacher Konsens hinreichend theoretische Kategorien und Prinzipien für einen wehrhaften Unterricht. In Kapitel 2 folgt zunächst eine Übersicht des aktuellen Forschungsstands zur geschichtsdidaktischen Disziplingeschichte und zu Geschichtsunterricht als Teil der Politischen Bildung. Im

---

<sup>16</sup> Die rechtlichen Grundlagen hierzu werden in den Kapiteln 2.3 und 2.4 beschrieben; alle angeführten Gesetze sind im Rechtsquellenverzeichnis am Ende der Arbeit einzusehen.

<sup>17</sup> Die Geschichtsdidaktik der Siebzigerjahre fokussiert in dieser Arbeit ausschließlich die der BRD. Es konnte innerhalb des vorgegebenen Umfangs keine Auseinandersetzung mit Neutralität und Emanzipation in der Geschichtsdidaktik der SBZ und DDR erfolgen. Hasberg und Seidenfuß konstatieren hier dringenden Forschungsbedarf, s. Hasberg und Seidenfuß: Modernisierung im Umbruch, 2008.



Kapitel ‚Theoretische Vorüberlegungen‘ wird der für diese Arbeit zentrale Begriff der *Wehrhaftigkeit* aktuellen Bedrohungslagen der Demokratie gegenübergestellt und das Neutralitätsgebot als ein rein vorgebliches entlarvt. Im dritten Kapitel wird der interne disziplingeschichtliche Zwist während der Siebzigerjahre beleuchtet, der sich zwischen konservativer Systemtreue und emanzipatorischer Mündigkeit bewegte. Im Fokus stehen dabei neben Neutralität auch die emanzipatorische Geschichtsdidaktik und die Leitkategorie Geschichtsbewusstsein. In diesen Zusammenhang werden relevante Ereignisse wie die Veröffentlichung der Hessischen Rahmenrichtlinien 1972 eingebettet, die eine Zäsur für die Legitimationskrise des Faches Geschichte darstellen. Das Kapitel zielt auf die erste These ab und schließt mit der Beantwortung der Frage, inwiefern Neutralität im Kontext historischer und politischer Bildung möglich ist. Im vierten Kapitel schließt sich eine Auseinandersetzung mit der zweiten These an. Dazu wird das im Titel benannte Verhältnis von Geschichtsdidaktik und wehrhafter Demokratie erarbeitet. Gängige geschichtsdidaktische Leitprinzipien werden als theoretische Grundlagen eines wehrhaften Geschichtsunterrichts argumentiert und analog zum BK zu einem disziplinen-eigenen Konstrukt zusammengetragen. Zuletzt wird ein Bogen zwischen den HRR und dem vorgeblichen Neutralitätsgebot gespannt. Dafür wird diskutiert, welche Rolle unterschiedliche politische Lager in den Siebzigerjahren und heute innerhalb des geschichtsdidaktischen Diskurses jeweils einnahmen bzw. einnehmen und welche Lager jeweils als bedrohlich oder gar feindlich angesehen wurden und werden. Das Fazit fasst die Ergebnisse der Arbeit zusammen, benennt Desiderate und Ausblicke. Die vorliegende Arbeit soll aufzeigen, dass die historisch-politische Bildung, hier mit Fokus auf den Geschichtsunterricht und die Geschichtsdidaktik, nie den Anspruch oder den Bildungsauftrag hatte, neutral zu sein. Mit der Erarbeitung geschichtsdidaktischer Leitgedanken eines wehrhaften Geschichtsunterrichts soll etwaigen Verunsicherungen unter (angehenden) Lehrer\*innen entgegengewirkt werden.

## **2. Theoretische Vorüberlegungen und aktuelle Herausforderungen**

Zur Bearbeitung der in der Einleitung vorgestellten Thesen ist es notwendig, theoretische Vorüberlegungen anzustellen. Dafür werden in diesem Kapitel verschiedene Begrifflichkeiten definiert und kontextualisiert. Um den geschichtsdidaktischen Diskurs der 1970er und der 2020er Jahre disziplingeschichtlich analysieren zu können, wird zunächst der aktuelle Forschungsstand bezüglich der Disziplingeschichte abgebildet.

Hiernach erfolgt eine Einordnung von Geschichtsunterricht in die politische bzw. historische Bildung. Anschließend werden historische und rechtliche Grundlagen der wehrhaften Demokratie nachgezeichnet und dem aktuellen Zustand der Demokratie in Deutschland gegenübergestellt. Entsprechend des Titels der Arbeit wird dann das Neutralitätsgebot als ein vorgebliches erläutert, bevor der Blick auf gegenwärtige Perspektiven der Geschichtsdidaktik gerichtet wird.

## 2.1 Disziplingeschichtlicher Forschungsstand

Die Geschichtsdidaktik hat sich in den Siebzigerjahren als eigenständige, universitär anerkannte Disziplin konstituiert. Es entstanden zunehmend geschichtsdidaktische Professuren und Lehrstühle an Universitäten, während Geschichtsdidaktiker\*innen sich um die Begründung disziplinelogischer Theorien bemühten und hierbei unterschiedliche, teils konkurrierende Positionen vertraten.<sup>18</sup> Auch der Begriff *Geschichtsdidaktik* war neu.<sup>19</sup> Vereinzelt wird die Entstehung der Disziplin dennoch deutlich früher eingeordnet, jedoch handelt es sich dabei eher um die methodische und inhaltliche Zuständigkeit für den Geschichtsunterricht, wodurch sie von der universitären Geschichtswissenschaft zur Lai\*innentätigkeit degradiert wurde.<sup>20</sup> Erst durch die Öffnung über die Unterrichtszuständigkeit hinaus wurde aus der *Didaktik des Geschichtsunterrichts* eine *Didaktik der Geschichte*.<sup>21</sup> 1982 erschien von Klaus Bergmann und Gerhard Schneider ein umfangreicher Sammelband zur Geschichte von Geschichtsunterricht und -didaktik.<sup>22</sup> Annette Kuhn liefert in dem Band einen Überblick zu „Haupttendenzen“ theoretischer Grundlagenarbeit in den 1970er Jahren. Zentral sei im überwiegenden Teil der von ihr angeführten Schriften die ablehnende Auseinandersetzung mit den HRR, mit

---

<sup>18</sup> Ulrich Mayer schreibt von der Berufung erster geschichtsdidaktischer Professuren in der BRD im Jahr 1961 durch Friedrich J. Lucas an der Universität Gießen und R. Freyh, zu dem keine näheren Informationen vorliegen (vgl. Mayer, Ulrich: *Neubeginn oder Wiederanfang?*, 2008, S. 108). Die Einrichtung erster geschichtsdidaktischer Lehrstühle datiert Stefan Jordan auf das Ende der 1960er Jahre (vgl. Jordan, Stefan: *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft*, Paderborn 2009, S. 62).

<sup>19</sup> Nach Ulrich Mayer sei er zuerst Ende der Fünfzigerjahre bei Arno Kosellek aufgetaucht und dann in den 1960er Jahren zunehmend verwendet worden. Zuvor hätten vor allem die Begriffe *Geschichtsmethodik* und *Geschichtspädagogik* dominiert (vgl. Mayer: *Neubeginn oder Wiederanfang?*, S. 102-104).

<sup>20</sup> Vgl. Jordan: *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft*, S. 61. Er setzt mit 1890 deutlich vor 1970 an und schreibt von einem „Ausgrenzungsprozess“. Lehrer\*innen seien als „Halbkundige“ betrachtet worden und ihnen sei jegliche Beteiligung am Fachdiskurs verweigert worden (ebd.). Hans-Jürgen Pandel geht noch weiter zurück: Geschichtsdidaktisches Denken sei bereits Ende des 18. Jahrhunderts entstanden (vgl. Pandel, Hans-Jürgen: *Historiker als Didaktiker – Geschichtsdidaktisches Denken in der deutschen Geschichtswissenschaft vom ausgehenden 18. bis zum Ende des 19. Jahrhunderts*, in: Bergmann/Schneider (Hg.): *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht*, 1982, S. 104-131, hier S. 108).

<sup>21</sup> Hierauf wird in Kapitel 3.3 eingegangen.

<sup>22</sup> Bergmann und Schneider (Hg.): *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht*.

der Kritischen Theorie und mit Marxismus.<sup>23</sup> Auch in den Neunzigerjahren erschienen vereinzelt disziplingeschichtliche Aufsätze.<sup>24</sup> Seit den späten 2000er Jahren tauchen vermehrt geschichtsdidaktische Überblicksdarstellungen in Form von Monografien, Sammelbänden und auch online publizierten Beiträgen auf: So hielt Stefan Jordan 2005 fest, es sei in den letzten Jahrzehnten verpasst worden, für wissenschaftlichen Nachwuchs zu sorgen.<sup>25</sup> Im Fokus stünden noch immer die Vordenker\*innen der Siebziger- und Achtzigerjahre. Deshalb und durch eine starke Fixierung auf die Lehrer\*innenbildung,<sup>26</sup> sieht Jordan die Geschichtsdidaktik auf dem „Abstellgleis [...] im geschichtswissenschaftlichen Bahnhof“.<sup>27</sup> Drei Jahre später gaben Wolfgang Hasberg und Manfred Seidenfuß den Tagungsband „Modernisierung im Umbruch, Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945“<sup>28</sup> heraus, in dem Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht hinsichtlich nationalsozialistischer Kontinuitäten analysiert werden. Einen Aufsatz zur Entstehung der Geschichtsdidaktik in den Siebzigerjahren, zu ihren Stärken und Schwächen, steuert Anke John 2011<sup>29</sup> zu einem Sammelband bei, in dem sie auch auf die jeweilige Situation in der DDR und SBZ, in den USA, Frankreich und Großbritannien eingeht. Sie schreibt, dass in den Siebzigerjahren keine Auseinandersetzung innerhalb des geschichtsdidaktischen Diskurses ohne Thematisierung der

---

<sup>23</sup> Kuhn, Annette: Geschichtsdidaktik seit 1968, in: Bergmann/Schneider (Hg.): Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht, 1982, S. 429-432.

<sup>24</sup> Eine zweiteilige Bilanz zur Disziplingeschichte in der BRD wurde bspw. von Horst Kuss in der GWU abgedruckt: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (1945/49-1990), GWU 45, 12/1994, S. 735-758 und GWU 46, 1/ 1995, S. 3-15; Im *Handbuch der Geschichtsdidaktik* erschien zwei Jahre später von Bergmann und Schneider ein entsprechender Beitrag: Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts, in: Klaus Bergmann/ Klaus Fröhlich/ Annette Kuhn/ Jörn Rösen/ Gerhard Schneider (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber 1997, S. 255-260.

<sup>25</sup> Jordan, Stefan: Die Entwicklung einer problematischen Disziplin, Zur Geschichte der Geschichtsdidaktik, in: *Zeithistorische Forschungen* 2005, online unter: <https://zeithistorische-forschungen.de/2-2005/4544> [letzter Aufruf: 14.09.2021].

<sup>26</sup> Bei Durchsicht der disziplingeschichtlichen Überblicksliteratur fällt auf, dass der Geschichtsdidaktik abwechselnd von unterschiedlicher Seite zunächst eine zu starke Versteifung auf unterrichtsbezogene Inhalte und Methoden vorgeworfen wurde, anschließend eine zu umfangreiche geschichtskulturelle Fokussierung, die die Lehrer\*innenbildung außer Acht lasse und vernachlässige, um dann wieder den Unterrichtsfokus seit PISA zu bemängeln; S. hierzu bspw. Jordan, Stefan: Die Entwicklung einer problematischen Disziplin, in: *Zeithistorische Forschungen* 2005; John, Anke: Disziplin am Scheideweg, Die Konstituierung einer universitären Geschichtsdidaktik in den 1970er Jahren, in: Michele Barricelli / Axel Becker (Hg.): *Jede Gegenwart hat ihre Gründe*, Schwalbach/Ts. 2011, S. 192-213. Was Jordan bemängelt, bezeichnet John als erneuten „Aufschwung“, durch den Geschichtsdidaktik und -unterricht wieder mehr der notwendigen Aufmerksamkeit erhalten hätten.

<sup>27</sup> Jordan: Die Entwicklung einer problematischen Disziplin, 2005.

<sup>28</sup> Hasberg, Wolfgang und Seidenfuß, Manfred: *Modernisierung im Umbruch, Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945*, Berlin 2008; Der Band gehört zur Reihe „Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart“, die die beiden seit 2005 im LIT Verlag herausgeben.

<sup>29</sup> John: *Disziplin am Scheideweg*, 2011.

HRR<sup>30</sup> ausgekommen sei.<sup>31</sup> Thomas Sandkühler veröffentlichte 2014 einen umfangreichen Interview-Band,<sup>32</sup> der bis dahin ungekannte Einblicke in die Disziplin gewährt: Er wählte einen generationalen Zugriff, teilte die Geschichtsdidaktiker\*innen, die die Disziplin ab den Siebzigerjahren maßgeblich prägten, in zwei Generationen – die *45er* und die *68er*<sup>33</sup> – ein und führte mit ihnen Interviews. Dabei kam ihm zugute, dass sich in dem Band das Gros der Geschichtsdidaktik versammelt: Sandkühler interviewte u.a. Rolf Schörken, Joachim Rohlfes, Ursula Becher, Annette Kuhn, Jörn Rüsen, Peter Schulz-Hageleit, Hans-Jürgen Pandel, Ulrich Mayer, Bodo von Borries, Gerhard Schneider und Susanne Thurn. Er fokussiert die je individuelle Wahrnehmung der Geschichtsdidaktik als entstehende Disziplin, die Hessischen Rahmenrichtlinien von 1972, den Mannheimer Historikertag von 1976 und den Konkurrenzkampf zwischen den Fachzeitschriften *GWU* und *Geschichtsdidaktik*.<sup>34</sup> Es wird deutlich, wie unterschiedlich und teilweise emotional die jeweiligen Ereignisse erinnert und bewertet werden. Wie in Kapitel 3 noch zu zeigen sein wird, war der geschichtsdidaktische Diskurs der Siebzigerjahre geprägt von konträren Standpunkten, die sich in zahlreichen sowohl unterschwellig als auch offenen Anfeindungen manifestierten. Die Direktheit und Wortwahl der Interview-Antworten veranschaulichen die teils bis heute schwelenden Konflikte in einer neuen Deutlichkeit. Beispielsweise schreibt Pandel dem Kompetenzmodell des Berliner Historikerverbands ein Bild-Zeitung Niveau zu.<sup>35</sup> Ein Jahr später

---

<sup>30</sup> Auf die Hessischen Rahmenrichtlinien wird in Kapitel 3.2 näher eingegangen.

<sup>31</sup> John: Disziplin am Scheideweg, 2011, S. 197.

<sup>32</sup> Sandkühler, Thomas: Historisches Lernen denken, Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928-1947, Göttingen 2014b

<sup>33</sup> Zu ersteren zählt er diejenigen mit den Geburtsjahren 1925-1935, zu letzteren diejenigen mit den Geburtsjahren 1935-1945, vgl. Sandkühler: Historisches Lernen denken, S. 16 und 19. Konsequenterweise wird diese Trennung jedoch nicht vollzogen, da sich einerseits „die Mehrheit der vom Alter her für die 68er-Generation in Betracht kommenden Didaktiker [...] von ihr [distanziert] oder [...] ausdrücklich [sagt], kein 68er gewesen zu sein“ (ebd., S. 19). Andererseits bezeichne sich Annette Kuhn, die 1934 geboren wurde und damit schematisch zur 45er-Generation zählen würde, selbst als der 68er-Generation zugehörig (ebd.).

<sup>34</sup> Die *Geschichtsdidaktik* (GD) war eine von 1976 bis 1987 erscheinende geschichtsdidaktische Fachzeitschrift, die von den eher linken Didaktiker\*innen um Annette Kuhn, Gerhard Schneider und Klaus Bergmann ins Leben gerufen wurde. Sie galt als progressiv und verschrieb sich der kritischen, emanzipatorischen Geschichtsdidaktik. Dabei bildete sie absichtlich das Gegenstück zur schon länger bestehenden, eher konservativ geprägten *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (GWU), die keinen rein fachdidaktischen Fokus hatte, sondern vorwiegend fachwissenschaftliche Beiträge veröffentlichte. Die GWU war bis 2008 das Publikationsorgan des *Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands*, s. hierzu Schneider, Gerhard: Nachwort, Wie die Zeitschrift *Geschichtsdidaktik* entstand – Erinnerungen eines Beteiligten, in: Ursula Becher, Klaus Bergmann (Hg.): *Geschichte – Nutzen oder Nachteil für das Leben*, Düsseldorf 1986, S. 157-165.

<sup>35</sup> Pandel in: Sandkühler: Historisches Lernen denken, 2014b, S. 354: Das Berliner Kompetenzmodell sei in Bezug auf die Urteilskompetenz unzureichend. Es würde ausreichen, wenn Schüler\*innen Aussagen wie „Karl den Großen finde ich gut“ tätigen. Pandel vergleicht dies mit dem „Like“-Button bei Facebook“ und lehnt sich noch weiter aus dem Fenster: „Vielleicht fördert sogar die Bild-Zeitung mit ihrem Motto die Urteilskompetenz besser als der Geschichtslehrerverband: ‚BILD dir deine Meinung‘“.

gaben Wolfgang Hasberg und Manfred Seidenfuß einen Sammelband heraus, der in Form von narrativen Interviews ebenfalls auf biografische Erfahrungen und auf Erinnerungen an die Siebzigerjahre abzielt.<sup>36</sup> Einige Geschichtsdidaktiker sind sowohl im Band von Hasberg und Seidenfuß als auch in dem von Sandkühler vertreten. Die wohl jüngste disziplingeschichtliche Monografie liegt von Bodo von Borries vor.<sup>37</sup> Sie ist die einzige, der in dieser Arbeit zitierten geschichtsdidaktischen Literatur, in der der Beutelsbacher Konsens erwähnt wird.

Dass die geschichtsdidaktische Disziplingeschichte vermehrte Aufmerksamkeit erfährt, wurde anhand der aufgelisteten Titel der letzten Jahre deutlich. Vorrangig werden dabei die Siebzigerjahre beleuchtet, denen laut Hasberg bereits ein Gründungsmythos anhafte.<sup>38</sup> Die hier vorgenommene Darstellung aktueller Publikationen erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und konzentriert sich auf die wichtigsten Monografien, Sammelbände und wenige einschlägige Aufsätze, die in der vorliegenden Arbeit vermehrt zitiert werden. Für das dritte Kapitel, in dem die Kontroversen der Siebzigerjahre näher beleuchtet werden, ist neben der zeitgenössischen Literatur vor allem der Interviewband von Sandkühler für die vorliegende Arbeit relevant.

## 2.2 Geschichtsunterricht als Teil der politischen Bildung

Im Juni 1950 beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) „Grundsätze zur politischen Bildung an den Schulen“<sup>39</sup> und legte darin unter anderem fest, dass politische Bildung „ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer und für alle Schularten“ sei, das alle Fächer betreffe.<sup>40</sup> Weiter heißt es: „Eine besondere Verantwortung trägt der Geschichtsunterricht, der geschichtliches Denken und Werten mit Verständnis für die

---

<sup>36</sup> Hasberg und Seidenfuß: Reform – Erfahrung – Innovation, Biografische Erfahrungen in der Region, Ein Kapitel aus der Geschichte der Geschichtsdidaktik, Berlin 2015; Durch den schriftlichen Charakter, fehlende Nachfragen und Zuspitzungen sind die Äußerungen und Einschätzungen deutlich weniger polemisch oder direkt, als es in den Interviews von Sandkühler der Fall ist.

<sup>37</sup> Borries, Bodo von: Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, Erinnerungen, Erfahrungsschätze, Erfordernisse 1959/60 - 2019/20, Frankfurt/Main 2021.

<sup>38</sup> Hasberg, Wolfgang: Von Mythen und Ursprüngen der Geschichtsdidaktik, Grenz- und Wiedergänger in der Geschichtsdidaktik – epistemologische Erwägungen zur Disziplingeschichte, In: Michael Sauer, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe, Alfons Kenkmann, Christian Kuchler (Hg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs, Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen, Göttingen 2016, S. 219-241.

<sup>39</sup> Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (1983): Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Zit. nach: Anweiler et al.: Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990, Ein historisch-vergleichender Quellenband, Opladen 1992, S. 383-384.

<sup>40</sup> Ebd., S. 383.

Gegenwart verbinden“ müsse.<sup>41</sup> Die Umsetzung dessen bedürfe laut KMK des Ausbaus der Lehrer\*innenbildung und hochschulpolitischer Strukturen, jedoch nicht für alle Fächer oder für das Fach Geschichte, sondern „für Politik und Sozialwissenschaft“.<sup>42</sup> Die Verantwortung wurde beim Geschichtsunterricht gesehen, bei der Benennung der Lösung wurden Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft jedoch ausgespart. Der Historiker Cord Arendes zeichnet für die Siebziger- und Achtzigerjahre einen massiven Ausbau der politikdidaktischen Lehrstühle nach und schreibt von einer Hochphase der politischen Bildung.<sup>43</sup> Seither habe sich das Verhältnis jedoch zugunsten der Politikwissenschaft gedreht: Sie sei seit den Neunzigerjahren „personell wie institutionell der klar dominierende Teil der Wechselbeziehungen“ und damit „die Trägerdisziplin“ der politischen Bildung, wenngleich weitere Bezugsdisziplinen existieren.<sup>44</sup> Auch heute ist der Geschichtsunterricht eine dieser Disziplinen. Festmachen lässt sich das anhand der unterschiedlichen Lehrpläne der Bundesländer<sup>45</sup> und auch mit Blick auf aktuelle KMK-Beschlüsse.<sup>46</sup> Sowohl in schulpolitischen Vorgaben als auch in wissenschaftlicher Literatur wird jedoch keine einheitliche Zuordnung des Geschichtsunterrichts zur politischen, historischen oder historisch-politischen Bildung vorgenommen. Auch der Bindestrich im letztgenannten Begriff ist umstritten.<sup>47</sup> Aktuelle Aufsätze, in denen Geschichtsunterricht als Institution der politischen Bildung argumentiert wird, liegen bspw. von Lars Deile und von Cornelia Chmiel und Matthias Sieberkrob vor.<sup>48</sup>

---

<sup>41</sup> Ebd., S. 384.

<sup>42</sup> Ebd.

<sup>43</sup> Arendes, Cord: Der lange Schatten der Politikwissenschaft, Historisch-Politische Bildung zwischen Tradition und Neuorientierung, in: Hasberg und Seidenfuß (Hg.): Modernisierung im Umbruch, 2008, S. 63-81, hier S. 65.

<sup>44</sup> Ebd., S. 66.

<sup>45</sup> So wird dem Geschichtsunterricht u.a. in Bayern, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen in den Lehrplänen für das Fach Geschichte in der Sekundarstufe I ein Beitrag zur politischen Bildung zugeschrieben, vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2002; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2004; Behörde für Schule und Berufsausbildung Hamburg 2011; Hessisches Kultusministerium 2021; Niedersächsisches Kultusministerium 2021.

<sup>46</sup> KMK: Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule, 2018, online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf) [letzter Aufruf: 14.09.2021].

<sup>47</sup> Vgl. Körber, Andreas: Der Abgrund im Bindestrich? Überlegungen zum Verhältnis von historischem und politischem Lernen, 2004, online unter: [https://www.sowi-online.de/reader/historische\\_politische\\_bildung/koerber\\_andreas\\_2004\\_abgrund\\_bindestrich\\_ueberlegungen\\_zum\\_verhaeltnis\\_von\\_historischem\\_politischem.html](https://www.sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/koerber_andreas_2004_abgrund_bindestrich_ueberlegungen_zum_verhaeltnis_von_historischem_politischem.html) [letzter Aufruf: 14.09.2021]; Körber plädiert dafür, beide Unterrichtsfächer nicht grundsätzlich als vollständig voneinander losgelöst zu betrachten, sie jedoch auch nicht willkürlich zusammenzuführen. Wichtig sei es, ihre je eigenen disziplinären Grundbausteine zu berücksichtigen und in der Praxis Reflexionen historischer und politischer Basis durchzuführen. Es müsse ein Bewusstsein für die Verschränkung beider Disziplinen geschaffen werden, ohne sie ineinander aufzulösen.

<sup>48</sup> Vgl. Deile, Lars: Didaktik der Geschichte, in: Docupedia Zeitgeschichte, 2014, online unter: [http://docupedia.de/zg/deile\\_didaktik\\_v1\\_de\\_2014](http://docupedia.de/zg/deile_didaktik_v1_de_2014) [letzter Aufruf: 10.09.2021]. In dem einführenden Aufsatz konstatiert er, dass Geschichte durch den emanzipatorischen Schub der 1970er Jahre

Aus den Neunzigerjahren finden sich ebenfalls entsprechende Argumentationen, die den Eindruck erwecken, als gäbe es schon lang keinen Diskussionsbedarf mehr zur Zugehörigkeitsfrage des Geschichtsunterrichts zur politischen Bildung.<sup>49</sup> So schrieb beispielsweise Friedrich Winterhager 1992: „Daß dem Geschichtsunterricht ein hoher politischer Bildungswert zukommt, ist unter Geschichtslehrern eine ausgemachte Sache“.<sup>50</sup> Dennoch wird der Zusammenhang zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen, Didaktiken und Unterrichtsfächern aber auch zwischen den Begriffen und Begriffspaaren immer wieder aufgegriffen.<sup>51</sup> So führte Dirk Lange eine Studie zum historisch-politischen Bewusstsein durch, in deren Bewertung und Diskussion er sich für eine historisch-politische Didaktik ausspricht. Er geht dabei von einem gemeinsamen Lernen in einem historisch-politischen Bewusstsein aus und schreibt, dass es keine „unpolitische Historische Bildung“ geben könne.<sup>52</sup> Lange plädiert wie auch Andreas Körber<sup>53</sup> für eine Korrelation historisch-politischen Lernens, bei Beibehaltung jeweils eigenständiger Unterrichtsfächer. Michele Barricelli und Martin Lücke stellen die These auf, dass der Begriff historisch-politische Bildung in der Politikdidaktik und auch in der außerschulischen Jugendbildung deutlich präsenter und akzeptierter sei als innerhalb der Geschichtsdidaktik. Dass diese sich besonders während ihrer Konstituierung in den Siebzigerjahren zur politikdidaktischen Konkurrenz abgrenzen und auf ihre Eigenständigkeit als Disziplin fokussieren musste, wird in Kapitel 3 argumentiert. Folgt man Barricelli und Lücke, ist dem jedoch heute noch so: Es wird sich auf das Historische Lernen als geschichtsdidaktische Eigenheit berufen und die Relevanz der Unabhängigkeit betont. Eine derartige Argumentation findet sich bspw. bei Charlotte Bühl-

---

konsequent als „politische Bildung“ verstanden werde; S. auch Chmiel, Cornelia und Sieberkrob, Matthias: Demokratiebildung und historisches Lernen – Mehr als Demokratiegeschichte, in: LaG-Magazin 3/2021, S. 19-23, online unter: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15046> [letzter Aufruf: 11.11.2021]; Die beiden fordern in dem Beitrag dazu auf, Geschichtsunterricht als „politische Veranstaltung“ ernst zu nehmen.

<sup>49</sup> Vgl. hierzu bspw. Winterhager, Friedrich: Geschichte als ‚Bestandteil‘ der politischen Bildung? Stimmen namhafter Politikdidaktiker zu einer alten Streitfrage, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik (GPD), 1992, S. 193-196; Pandel, Hans-Jürgen: Geschichte und politische Bildung, in: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 319-323, hier S. 320 und Klaus Bergmann: Geschichte in der didaktischen Reflexion, in: Bergmann et al. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 1997b, S. 245-254. Hier S. 250-251.

<sup>50</sup> Winterhager: Geschichte als Bestandteil der politischen Bildung?, 1992, S. 193.

<sup>51</sup> Vgl. bspw. Bühl-Gramer, Charlotte: Felix Messerschmid – Politische und Historische Bildung, Neuanfang durch Kooperation?, in: Hasberg/Seidenfuß: Modernisierung im Umbruch, 2008, S. 245-259; Lange, Dirk: Historisch-politische Didaktik, Zur Begründung historisch-politischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2009; Barricelli, Michele und Lücke, Martin: Historisch-politische Bildung, in: Benno Hafener (Hg.): Handbuch außerschulische Jugendbildung, Schwalbach/Ts. 2011, S. 325-343.

<sup>52</sup> Lange: Historisch-politische Didaktik, 2009, S. 17.

<sup>53</sup> Vgl. Fußnote 47.

Gramer: „Geschichtsunterricht ist keine Subkategorie der politischen Bildung [...]. Denn Schülerinnen und Schüler müssen im Geschichtsunterricht historisch argumentieren lernen.“<sup>54</sup> Im Geschichtsbewusstsein-Modell von Hans-Jürgen Pandel wird andersherum das Politische gar unter die Geschichte „subsumiert“,<sup>55</sup> indem er ihm eine seiner sieben Bewusstseinsdimensionen zuschreibt.<sup>56</sup>

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass gegenwärtig beide Bezeichnungen – historische bzw. politische Bildung – im schulpolitischen und auch geschichtsdidaktischen Diskurs als auf Geschichtsunterricht zutreffend akzeptiert werden, solange sie ohne Bindestrich auskommen. Der jeweils gewählte Begriff betont dabei den entsprechenden Fokus der intendierten Aussagen, spricht den anderen Begriffen jedoch nicht ihre Daseinsberechtigung ab. Für die vorliegende Arbeit wird Geschichtsunterricht beiderseits sowohl als Institution der politischen, als auch der historischen Bildung verstanden. Entsprechend der zitierten KMK-Beschlüsse und Rahmenlernpläne leistet er einen Beitrag zur politischen Bildung. Jedoch ist dem Fach inhärent, dass es historische Bildung zum Ziel hat, die disziplinspezifisch durch eigene Methoden, Kategorien und Prinzipien gestützt wird. Demnach wird hier von historischer und politischer Bildung im Geschichtsunterricht ausgegangen, jedoch nicht von historisch-politischer. Denn – und hierin wird von der Autorin der vorliegenden Arbeit der Unterschied ausgemacht – historische Bildung wird im Gegensatz zu politischer Bildung in den zitierten schulpolitischen Grundlagen nicht als Bestandteil aller Fächer ausgerufen.

### 2.3 Die Wehrhafte Demokratie und ihre Bedrohungslage

Im Jahr 1945 erschien Karl Poppers philosophische Theorie vom Toleranzparadox.<sup>57</sup> Für ihre Entwicklung bezog sich Popper auf Platons Paradox der Demokratie, dessen Basis folgende Fragestellung darstellt: „Was tun wir, wenn es der Wille des Volkes ist, nicht selbst zu regieren, sondern statt dessen einen Tyrannen regieren zu lassen?“<sup>58</sup>

---

<sup>54</sup> Bühl-Gramer, Charlotte: Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert – eine Standortbestimmung, in: Dies., Thomas Sandkühler, Anke John, Astrid Schwabe, Markus Bernhardt (Hg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert, Göttingen 2018, S. 31-40, hier S. 35-36.

<sup>55</sup> Barricelli und Lücke: Historisch-politische Bildung, 2011, S. 330.

<sup>56</sup> Vgl. Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik, Eine Theorie für die Praxis, Schwalbach/Ts. 2017, S. 137 und S. 145-146.

<sup>57</sup> Popper, Karl: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Band 1: Der Zauber Platons, München 1975. Der englische Originaltitel lautet „The Open Society and Its Enemies“, London 1945.

<sup>58</sup> Ebd., S. 173.



Einen solchen Zustand bezeichnet Popper für Demokrat\*innen als „hoffnungslose intellektuelle Situation“:

„Einerseits verlangt das von ihnen akzeptierte Prinzip sich jeder Herrschaft zu widersetzen außer der Herrschaft der Majorität, also auch der Herrschaft des neuen Tyrannen; andererseits fordert dasselbe Prinzip von ihnen die Anerkennung jeder Entscheidung der Majorität und damit auch die Anerkennung der Herrschaft des neuen Tyrannen. Es ist natürlich, daß der Widerspruch in ihrer Theorie ihre Handlungen lähmen muß.“<sup>59</sup>

Das Paradox besteht nun darin, dass Toleranz sich selbst auflösen vermag. Wenn sie ohne Einschränkung ausgeübt und auch auf Intoleranz angewendet wird, führe das nach Popper zu ihrer Zerstörung.<sup>60</sup> Eine „tolerante Gesellschaftsordnung“ müsse „gegen die Angriffe der Intoleranz“ verteidigt werden, sobald ihr nicht mehr auf rationaler Ebene begegnet werden könne.<sup>61</sup> Wenn *die Intoleranten* jegliche Rationalität und Argumentation ablehnen und diese als „Täuschungsmanöver“ zu bezeichnen beginnen oder sie offen zu Gewalt aufrufen und sich damit abseits des Grundgesetzes bewegen, sollten *die Toleranten* nach Popper für sich „das Recht in Anspruch nehmen, sie, wenn nötig, mit Gewalt zu unterdrücken.“<sup>62</sup> Auch bei dem Verfassungsrechtler Karl Loewenstein lässt sich das Paradox herauslesen:

„Entschließt er [der demokratische Staat] sich, Feuer mit Feuer zu bekämpfen und den totalitären Angreifern den Gebrauch der demokratischen Freiheiten zur letztlichen Zerstörung aller Freiheit zu verwehren, handelt er gerade den Grundsätzen der Freiheit und Gleichheit zuwider, auf denen er selbst beruht. Hält er aber an den demokratischen Grundwahrheiten auch zugunsten ihrer geschworenen Feinde fest, setzt er seine eigene Existenz aufs Spiel.“<sup>63</sup>

Poppers Vorschlag zum Umgang mit dem Toleranz-Paradox, sowie dem der Demokratie, besteht in staatlichem Protektionismus: Die Regierung dürfe nur Tolerante tolerieren und müsse öffentlich kontrolliert werden. Ein solcher Schutzmechanismus ist im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland in Artikel 20 verankert, der die

---

<sup>59</sup> Ebd.

<sup>60</sup> Ebd., S. 359; Mit diesem Paradox setzen sich auch Karl Loewenstein und Karl Mannheim auseinander, die als Ideengeber der wehrhaften Elemente des Grundgesetzes gelten, s. Loewenstein, Karl: Verfassungslehre, Tübingen 1975 und Mannheim, Karl: Freiheit und geplante Demokratie, Köln/Opladen 1970.

<sup>61</sup> Ebd.

<sup>62</sup> Ebd.; Die Toleranten definiert Popper als diejenigen Menschen, „die zur Zusammenarbeit bereit sind“ (ebd., S. 360), als intolerant gelten entsprechend diejenigen, die eine Zusammenarbeit ausschließen. Seine Darstellung von Zusammenarbeit kann aus heutiger Perspektive auch mit dem Pluralismus-Begriff zusammengeführt werden. Tolerant wäre demnach, wer für Pluralismus einsteht und eine offene Gesellschaft fördert; intolerant wäre, wer Pluralismus ablehnt und eine exkludierende Gesellschaft fördert. Offenheit gilt dabei jedoch nur insoweit, als dass die Grenzen der Grund- und Menschenrechte nicht verlassen werden.

<sup>63</sup> Loewenstein: Verfassungslehre, 1975, S. 349.

Demokratie als *wehrhaft* und *streitbar* definiert.<sup>64</sup> In Absatz 4 steht: „Gegen jeden, der es unternimmt, diese Ordnung zu beseitigen, haben alle Deutschen das Recht zum Widerstand, wenn andere Abhilfe nicht möglich ist.“<sup>65</sup> Aufgrund der Entwicklung von der Weimarer Republik zur nationalsozialistischen Diktatur wurde die Demokratie 1949 als nicht zu beseitigende Staatsform im Grundgesetz verankert.<sup>66</sup> War die Demokratie in der Weimarer Republik noch eine relative, wurde sie in der Bundesrepublik hingegen vorsorglich zu einer wertgebundenen Ordnung, die sich an Rechtsstaatlichkeit, dem Demokratieprinzip und den Menschenrechten orientiert.<sup>67</sup> Die Wehrhaftigkeit dient der Verteidigung und soll entsprechend nur dann durchgesetzt werden, wenn die demokratische Ordnung einer konkreten Gefahrenlage ausgesetzt ist und sie sich „extremistischen Bedrohungen in größerem Umfang ausgesetzt sieht.“<sup>68</sup> Dazu zählen Versuche, die Demokratie abzuschaffen, die „Unterwanderung des Staatsapparates durch subversive Kräfte“ und politisch motivierter Terrorismus.<sup>69</sup> Diese Maßnahmen sollen sicherstellen, dass es in Deutschland nie wieder möglich sein wird, die Demokratie durch Totalitarismus zu ersetzen.<sup>70</sup> Unklar bleibt trotz der bisherigen theoretischen Ausführungen, ab wann die Demokratie als ausreichend instabil und gefährdet gilt, um zur Wehrhaftigkeit aufzurufen. Im Grundgesetz ist ausdrücklich nicht festgelegt, dass alle deutschen Staatsbürger\*innen sich zur Verfassung bekennen müssten.<sup>71</sup> Nur ihre gewaltsame Bekämpfung oder der Aufruf dazu ist verfassungswidrig. Die Festlegung jedoch, ab wann aus einer die Verfassung ablehnenden Haltung ein Aufruf zu ihrer Bekämpfung wird, kann nicht trennscharf definiert und muss als Grauzone gesehen werden.

Die Demokratie wird in Deutschland gegenwärtig zunehmend als gefährdet wahrgenommen, ihre Wehrhaftigkeit gefordert und auf die Probe gestellt.<sup>72</sup> Eine Bedrohung geht dabei u.a. unmittelbar von rechtsextrem motivierter Gewalt aus, die statistisch

---

<sup>64</sup> Weitere Kontroll- und Schutzmechanismen sind bspw. gegeben durch Gewaltenteilung, parlamentarische Kontrolle, Ombudsstellen, das Schöff\*innen-Amt, die Zugänglichkeit parlamentarischer Sitzungen durch Zuschauer\*innen und mediale Aufzeichnung, durch Anlauf- und Beratungsstellen, Volksentscheide und auch Petitionen.

<sup>65</sup> Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (GG), Artikel 20 (4).

<sup>66</sup> Isensee und Kirchhof: Handbuch des Staatsrechts, 1992, S. 337.

<sup>67</sup> Ebd., S. 339.

<sup>68</sup> Ebd., S. 337.

<sup>69</sup> Ebd., S. 331.

<sup>70</sup> Ebd., S. 332.

<sup>71</sup> Vgl. Isensee und Kirchhof: Handbuch des Staatsrechts, 1992, S. 333.

<sup>72</sup> Vgl. hierzu SINUS Institut: Demokratie-Umfrage: Die Hälfte der Deutschen sieht die Demokratie in Gefahr, 2019, online unter: <https://www.sinus-institut.de/media-center/presse/demokratie-in-gefahr> [letzter Aufruf: 14.11.2021].

gesehen in Deutschland so weit verbreitet ist, wie in keinem anderen Land in Europa.<sup>73</sup> Dahinter stehen keine Einzelfälle, sondern „hoch radikalisierte rechtsextreme Netzwerke online wie offline“, die auch vor Sicherheitsbehörden keinen Halt machen.<sup>74</sup> Auch in geschichtsdidaktischen Publikationen wird dieser Umstand als Gefahr konstatiert. So schreibt Bodo von Borries in einer aktuellen Monografie:

„Der gewaltbereite Faschismus ist voll in die deutsche Gesellschaft zurückgekehrt; er hat einen legalen, parlamentarischen Arm mit der AfD [...] und viele – tendenziell geheime oder illegale – gut vernetzte Kameradschaften und Braune Zellen (nicht ohne Beteiligung einzelner Polizisten, Soldaten und Sicherheitskräfte).“<sup>75</sup>

Die Autor\*innen der Mitte-Studie arbeiten hierzu ein Paradox heraus: Die Zahlen rechts motivierter Gewalttaten seien innerhalb der Bevölkerung bekannt und würden als Bedrohung wahrgenommen. Rechtsextremismus stehe laut den Ergebnissen der Befragung „an erster Stelle möglicher Bedrohungen“ – gleichzeitig würden einige der Befragten jedoch „explizit oder implizit rechtsextreme Ideologiefragmente“ teilen.<sup>76</sup> Die Auswertung der aktuellen Mitte-Studie kommt zu dem Schluss, dass etwa jede siebte Person „eine gewisse Offenheit für rechtsextreme Ideologien“ mitbringe.<sup>77</sup>

Derartige Bedrohungen wirken in Bildungsinstitutionen, in das Schulleben und den Unterricht hinein. Entsprechend benennt die KMK „ausgrenzende, menschenverachtende und antidemokratische Grundpositionen“ als „besondere Herausforderung für die Schule.“<sup>78</sup> Nach Schröter müsse die politische Bildung konsequent darauf reagieren. Ihre Aufgabe sei es daher u.a. „klare Kante zu zeigen an den Stellen, an denen der Diskurs den Boden des demokratischen Miteinanders zu verlassen droht und nicht still zu sein, bei Grenzüberschreitungen, Tabubrüchen, Diskriminierung und antidemokratischen Entwicklungen.“<sup>79</sup>

---

<sup>73</sup> S. Küpper et al.: Rechtsextreme Einstellungen in der Mitte 2020/21, in: Schröter: Geforderte Mitte, 2021, S. 75-111, hier S. 75; In der SINUS Studie von 2019 werden Rechtsextremismus und Rechtspopulismus als größte Gefahren genannt. (vgl. SINUS Institut: Demokratie-Umfrage, 2019).

<sup>74</sup> Küpper et al.: Rechtsextreme Einstellungen, 2021, S. 75; Statistiken und Zahlen finden sich u.a. beim BfV: Rechtsextremisten in Sicherheitsbehörden, Lagebericht 2020, online unter: <https://www.verfassungsschutz.de/SharedDocs/publikationen/DE/2020/lagebericht-rechtsextremisten-in-sicherheitsbehoerden.html> [letzter Aufruf beider Seiten: 03.11.2021]. Eine bundesweite Studie wird vom Bundesinnenministerium bislang verhindert.

<sup>75</sup> Borries: Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, S. 261.

<sup>76</sup> Küpper et al.: Rechtsextreme Einstellungen in der Mitte, in: Schröter: Geforderte Mitte, 2021, S. 76.

<sup>77</sup> Ebd., S. 85.

<sup>78</sup> Kultusministerkonferenz (KMK): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung, 2018, S. 2.

<sup>79</sup> Schröter, Franziska: Verlorene Mitte, Feindselige Zustände, Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19, Bonn 2019, S. 13.

## 2.4 Das vorgebliche Neutralitätsgebot

In seiner geschichtsdidaktischen Dissertation aus dem Jahr 2019 untersuchte Oliver Miller Schulbücher des Deutschen Kaiserreichs und der Weimarer Republik in Bezug auf ihre politischen Intentionen und Narrative.<sup>80</sup> Mit der Schulpflicht sei vorrangig „eine Erziehung zum idealen, gehorsamen Staatsbürger angestrebt“ worden.<sup>81</sup> Auch wenn sich der Anspruch von Gehorsamkeit hin zur Mündigkeit verschoben hat, ist die Intention zum Staatsbürger\*innen-Dasein noch immer wertgebunden: Wie bereits dargestellt wurde, soll Schule und primär die historische und politische Bildung die FDGO, das Grundgesetz und die Menschenrechte als nicht zu verhandelbare Grundlage und als schützenswertes Gut vermitteln. Der Pädagoge Uwe Sandfuchs schreibt zur Funktion von Schule: „Jedes Schulsystem soll Werte, Einstellungen und Haltungen vermitteln und damit die jeweiligen politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse stabilisieren.“<sup>82</sup> Doch der Staat ist rechtlich zu weltanschaulich-religiöser, zu ideologischer und politischer Neutralität verpflichtet, wie der Rechtswissenschaftler Ingo Richter anhand von Auslegungen des Bundesverwaltungsgerichts nachzeichnet.<sup>83</sup> Neutralität wird im Duden als „Nichteinmischung“ und „Parteilosigkeit“ definiert.<sup>84</sup> Der Staat mischt sich durch Vorgaben zum Erziehungsauftrag jedoch durchaus in die Rolle der Bildungsinstitutionen ein. Mit diesem Widerspruch zwischen staatlicher Neutralität und dem staatlichen Erziehungsauftrag setzt sich Richter auseinander. Er fasst ihn folgendermaßen zusammen:

„Verlangt wird eine politische Erziehung im Sinne einer positiven Identifikation mit dem politischen System der Bundesrepublik; verboten ist eine politische Erziehung im Sinne einer positiven Identifikation mit einer bestimmten politischen Richtung oder politischen Partei.“<sup>85</sup>

---

<sup>80</sup> Miller, Oliver: Zur Frage der politischen Wertevermittlung im Bildungssystem des Deutschen Kaiserreichs und der Weimarer Republik, Eine didaktisch-historische Schulbuchanalyse am thematischen Beispiel des Übergangs von römischer Republik zum Kaiserreich, Oldendorf 2019, hier S. 447.

<sup>81</sup> Ebd.

<sup>82</sup> Sandfuchs, Uwe: Funktionen und Aufgaben der Schule, Historische und aktuelle Betrachtungen zur Schule zwischen Kritik und Programmatik, in: Sabine Kirk, Johannes Köhler, Hubert Lohrenz, Uwe Sandfuchs (Hg.): Schule und Geschichte, Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart, Bad Heilbrunn 2000, S. 9-42, hier S. 21.

<sup>83</sup> Richter, Ingo: Der Staat als Erzieher, Ist eine staatliche Erziehung zur Demokratie möglich?, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB) 4/2015, S. 483-499, hier S. 485-487; Dabei bezieht er sich explizit auch auf Schule als staatliche Institution, auf Unterricht und die im Unterricht verwendeten Materialien.

<sup>84</sup> Duden Online Wörterbuch: Neutralität, die, o.J., online unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Neutralitaet> [letzter Aufruf: 15.11.2021].

<sup>85</sup> Ebd.

Hinzu kommt die Rolle der Lehrer\*innen, die sich während ihres Arbeitsalltags permanent dazu verhalten müssen. Isensee und Kirchhof halten fest, dass Beamt\*innen als Staatsdiener\*innen der Pflicht unterlägen, die FDGO zu schützen.<sup>86</sup> Der Rechtswissenschaftler Hendrik Cremer betont, dass Lehrer\*innen – unabhängig davon, ob sie verbeamtet sind, oder nicht – für den Staat Partei zu ergreifen hätten.<sup>87</sup>

Die bisher zusammengetragenen Erkenntnisse zu politischer Bildung und Wehrhaftigkeit werden nun auf die Forderungen nach einer neutralen Schule bezogen: Der Staat kann eine neutrale Position – wenn überhaupt – nur in dem Rahmen einnehmen, den das Grundgesetz vorgibt. Entsprechend ist seine Neutralität begrenzt und der Begriff wird infolgedessen ad absurdum geführt. Die beschriebene Grauzone, die sich bei Versuchen konkreter Definitionen und Abgrenzungen auftut, spielt der AfD zu. In ihrem Bundestagswahlprogramm heißt es plakativ: „Neutralität der Schule wiederherstellen“, so als sei das jemals der Fall und möglich gewesen.<sup>88</sup> Im zugehörigen Absatz wird festgestellt:

„Das Klassenzimmer darf kein Ort der politischen Indoktrination sein. An deutschen Schulen wird oft nicht die Bildung einer eigenen Meinung gefördert, sondern die unkritische Übernahme ideologischer Vorgaben. Leitbild der schulischen Bildung muss immer der selbstständig denkende Bürger sein.“<sup>89</sup>

Damit fordert die AfD jedoch nichts Neues, sondern nur das, was bereits gängige Vorgabe ist. Auf welcher Basis der Befund erfolgte, dass „oft nicht die Bildung einer eigenen Meinung gefördert“ werde, bleibt dabei unklar. Es fällt auf, dass direkt neben diesem Absatz am Rand folgender Satz steht: „Die deutschen Kulturgüter, Traditionen sowie die Geschichte müssen bereits ab der Grundschule zum Pflichtstoff des Unterrichts gehören.“<sup>90</sup> Weiter heißt es: „Das fördert Heimatliebe und

---

<sup>86</sup> Isensee und Kirchhof, 1992, S. 333; S. hierzu auch das Beamtenstatusgesetz BeamtStG, das die Ernennung zum Beamten bzw. zur Beamtin regelt. In § 7 werden die Voraussetzungen aufgelistet, zu denen auch die Verfassungstreue zählt. Wörtlich heißt es in Absatz 1, (2): „In das Beamtenverhältnis darf nur berufen werden, wer die Gewähr dafür bietet, jederzeit für die FDGO im Sinne des Grundgesetzes einzutreten“. Der Begriff „Neutralität“ taucht im BeamtStG nicht auf. In § 33 wird jedoch die unparteiliche Ausführung ihrer Aufgaben festgeschrieben.

<sup>87</sup> Cremer, Hendrik: Das Neutralitätsgebot in der Bildung, Berlin 2019, S. 20; Cremer betont die Pflicht dazu auch bezogen auf nicht verbeamtete Lehrer\*innen: „Dabei ist zu berücksichtigen, dass beamtete wie auch nicht beamtete Lehrkräfte gemäß den menschenrechtlichen Verträgen, dem Beamtenrecht und dem Schulrecht dazu verpflichtet sind, sich für die Verteidigung der FDGO einzusetzen. Lehrer\_innen haben nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht, für die Grundprinzipien der Grund- und Menschenrechte einzutreten“.

<sup>88</sup> Alternative für Deutschland (AfD): Deutschland. Aber normal. Programm der Alternative für Deutschland für die Wahl zum 20. Deutschen Bundestag, 2021, S. 151, online unter: [https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2021/06/20210611\\_AfD\\_Programm\\_2021.pdf](https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2021/06/20210611_AfD_Programm_2021.pdf) [letzter Aufruf: 11.11.2021].

<sup>89</sup> Ebd.

<sup>90</sup> Ebd.

Traditionsbewusstsein.“<sup>91</sup> Dass die AfD unmittelbar nach einer Neutralitätsforderung die Förderung von Heimatliebe schulisch verordnet, entlarvt bereits die unaufrichtige Absicht hinter der Verwendung des Neutralitätsbegriffs.<sup>92</sup> Mit derartigen Normsetzungen, die einer pluralen Gesellschaft entgegenstehen und Exklusion befeuern, kann Indoktrination nicht entgegengewirkt werden. Mit einem verpflichtenden Traditionsbewusstsein kann wohl kaum die Förderung einer eigenen Meinung angestrebt werden. Schon vor der Bundestagswahl 2021 versuchte die AfD, Einfluss auf Bildungsinstitutionen zu nehmen. Auf Webseiten einzelner Landesverbände rief sie dazu auf, Lehrer\*innen zu melden, die nicht neutral unterrichten würden. Das erste derartige *Meldeportal* ging im September 2018 in Hamburg online. Es folgten unter anderem Berlin und Mecklenburg-Vorpommern.<sup>93</sup> Dabei wird nicht transparent ausgewiesen, wie die AfD mit den eingereichten Meldungen umzugehen sucht. Die Politikdidaktikerin Sibylle Reinhardt kritisiert bspw., dass gar nicht nachvollziehbar sei, weshalb überhaupt der Weg über die AfD gegangen werden sollte, wenn die Schulaufsichtsbehörden bei etwaigen Verstößen oder Unsicherheiten auch direkt kontaktiert werden könnten.<sup>94</sup> Auf gefährliche Weise entstehe so der Eindruck, die staatlich zuständige Behörde wäre nicht die richtige Adressatin, die AfD hingegen schon.

#### 2.4.1 Parteipolitische Neutralität

Mit dem parteipolitischen Neutralitätsgebot, auf das sich die AfD beruft,<sup>95</sup> fordert sie eine Gleichbehandlung aller im Bundestag vertretenen Parteien ein.<sup>96</sup> Nach Cremer lasse sich aus dem Neutralitätsgebot jedoch nicht ableiten, „[...] dass von Parteien eingenommene rassistische Positionen als gleichberechtigte legitime politische Positionen darzustellen sind.“<sup>97</sup> Das Grundgesetz sei nicht verhandelbar und markiere die Grenze zwischen legitimen und illegitimen Positionen. Da die AfD in Teilen vom

---

<sup>91</sup> Ebd., S. 152.

<sup>92</sup> Ebd.

<sup>93</sup> S. AfD Fraktion Hamburg o.J.; AfD Fraktion Berlin o.J.; AfD Fraktion Mecklenburg-Vorpommern o.J.; Auf der Hamburger Webseite heißt es: „Mit der Aktion wollen wir umfassend über die Rechtsvorschriften rund um das Neutralitätsgebot aufklären. [...] Hintergrund der Aktion sind immer wieder eingehende Hinweise von Eltern und Schülern sowie von Lehrern, Schulleitern und selbst von Behördenmitarbeitern an unsere Fraktion über mutmaßliche Neutralitätsverstöße“.

<sup>94</sup> Reinhardt: Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens, S. 14-15.

<sup>95</sup> S. Fußnote 93; Die Gleichbehandlung der Parteien ist im Parteiengesetz (PartG) des Bundes unter § 5 geregelt.

<sup>96</sup> Eine ausführliche Differenzierung zwischen staatlicher Neutralität und den Forderungen der AfD nimmt Sibylle Reinhardt vor: Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens, 2019. Hendrik Cremer thematisiert die Diskrepanz unter Heranziehung rechtlicher Grundlagen für das Deutsche Institut für Menschenrechte: Cremer: Das Neutralitätsgebot in der Bildung, 2019.

<sup>97</sup> Cremer: Das Neutralitätsgebot in der Bildung, 2019, S. 9.

Verfassungsschutz beobachtet wird und von unterschiedlichen Mitgliedern öffentlich Haltungen vertreten werden, die sich außerhalb dieser Grenzen bewegen, ist der Umgang mit ihr Auslegungssache. So könnte argumentiert werden, dass Direktkandidat\*innen, die bisher nicht durch grenzüberschreitende Positionen auffielen, durchaus zu schulischen Podiumsdiskussionen<sup>98</sup> eingeladen werden müssten, während diejenigen, von denen diskriminierende Aussagen zu erwarten sind, vom Neutralitätsgebot keinen Gebrauch machen dürften. Auch im alltäglichen Unterricht müssen Lehrer\*innen Entscheidungen dazu treffen, wie sie mit diskriminierenden oder populistischen Aussagen umgehen und inwiefern sie dieses in ihr bestenfalls kontrovers gestaltetes Unterrichtsmaterial einbinden. Die Zunahme von Unsicherheiten wird an einschlägigen Publikationen<sup>99</sup> und auch wissenschaftlichen Tagungen deutlich.<sup>100</sup> Verbände der Politikdidaktik, Politikwissenschaft und politischen Bildung gaben als Reaktion auf die Meldeportale eine gemeinsame Stellungnahme heraus.<sup>101</sup> Die Politikdidaktikerin Sibylle Reinhardt antizipiert Kontraproduktivität und Lähmung statt kontroverser Diskussionen und spricht sich deutlich gegen Neutralität aus: „Neutralität des Bürgers als Bildungsziel taugt für autoritäre Staaten, nicht für die Demokratie.“<sup>102</sup>

#### 2.4.2 Beutelsbacher Konsens

Eine didaktische Grundlage, auf die sich die AfD auf ihren Informationsportalen ebenfalls beruft, ist der in der Einleitung bereits erwähnte Beutelsbacher Konsens, den sie fälschlicherweise mit dem Neutralitätsgebot gleichsetzt. Der Konsens beruht auf einer

---

<sup>98</sup> Die AfD Fraktion NRW argumentiert auch bzgl. Podiumsdiskussionen mit dem „Neutralitätsgebot“ (vgl. AfD Fraktion NRW: Neutralitätsgebot von Schulen und Universitäten bei Podiumsdiskussionen zur Kommunalwahl in NRW, 2020, online unter: <https://afd-fraktion.nrw/2020/04/20/neutralitaetsgebot-von-schulen-und-universitaeten-bei-podiumsdiskussionen-zur-kommunalwahl-in-nrw/> [letzter Aufruf: 13.11.2021]). Für den Konflikt zwischen der parteilichen Chancengleichheit und der Verteidigung der FDGO stellt Cremer deutlich heraus, dass die Basis der Grundrechte schwerer wiegt (vgl. Cremer: Das Neutralitätsgebot in der Bildung, 2019, S. 21).

<sup>99</sup> S. hierzu bspw. Gertraud Diendorfer, Günther Sandner, Elisabeth Turek: Populismus - Gleichheit - Differenz, Herausforderungen für die politische Bildung, Schwalbach Ts. 2017; Laura Möllers, Sabine Manzel: Populismus und Politische Bildung, Frankfurt/Main 2018; Klaus Ahlheim: Beutelsbacher Konsens? Politische Bildung in Zeiten von AfD und Co., Ulm 2019; Rico Behrens, Anja Besand, Stefan Breuer: Politische Bildung in reaktionären Zeiten, Plädoyer für eine standhafte Schule, Frankfurt/Main 2021. Gleich mehrere Beiträge zu dem Thema finden sich auf [www.sowi-online.de](http://www.sowi-online.de), bspw. von Anja Besand: Beutelsbach als Waffe; Nico Behrens: Die Forderung nach Neutralität ist eine Immunisierungsstrategie; Helmut Däubler: Vom Umgang mit der AfD im (Politik-)Unterricht und Gudrun Heinrich: AfD Portale für angebliche Neutralität von Schulen; alle o.J., letzter Aufruf jeweils 11.11.2021.

<sup>100</sup> Auf dem diesjährigen Historikertag mit dem Titel *Deutungskämpfe* gab es bspw. eine eigene Sektion zur Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses für den Geschichtsunterricht (s. Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands e.V. 2021).

<sup>101</sup> Vgl. Oberle, Monika; Lange, Dirk; Zukala, Andrea: Gemeinsame Stellungnahme von GPJE, DVPB und DVPW-Sektion zur Meldeplattform ‚Neutrale ‚Schulen‘, 2018b, online unter: [http://dvpb.de/wp-content/uploads/2018/10/Stellungnahme-GPJE\\_DVPB\\_DVPW-Sektion.pdf](http://dvpb.de/wp-content/uploads/2018/10/Stellungnahme-GPJE_DVPB_DVPW-Sektion.pdf) [letzter Aufruf: 14.09.2021].

<sup>102</sup> Reinhardt: Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens, 2019, S. 15-17.

Tagung aus dem Jahr 1976, die von Siegfried Schiele organisiert wurde. Als neuer Leiter der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg sah er sich in der Pflicht, eine weithin geteilte Grundlage für die politische Bildung zu schaffen und damit Polarisierung entgegenzuwirken. Er bezeichnet die Situation zu seinem Amtsantritt als festgefahren: „Die politische Bildung [...] wurde als politisches Kampfinstrument missbraucht. Es hing vom Zufall des Wohnorts bzw. des Bundeslandes, in dem man lebte, ab, welche Art politischer Bildung man in den Schulen bekam.“<sup>103</sup> Anschließend leitete Hans-Georg Wehling, der mit der Protokollierung beauftragt wurde, die drei noch heute gültigen Grundsätze aus seinen Tagungsaufzeichnungen ab. Dass das Ergebnis für ihn noch diskussionsbedürftig war, lässt sich an der mit Fragezeichen versehenen Überschrift „Konsens à la Beutelsbach?“ erkennen.<sup>104</sup> Die bis heute weithin gültige Zustimmung zum Konsens scheint sich schlichtweg in Ermangelung vehementer Widersprüche zu manifestieren.<sup>105</sup> Bis heute wurde der BK in der Politikdidaktik kaum empirisch erforscht, was Monika Oberle 2016 kritisierte.<sup>106</sup> Inzwischen liegen die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung vor, an deren Erarbeitung Oberle selbst mitgewirkt hat. Dazu gehört bspw., dass von den 125 Befragten, die das Fach Politik fachfremd unterrichten, 65,9 % angaben, noch nie vom BK gehört zu haben<sup>107</sup> Fast ein Viertel aller Befragten interpretiere den BK so, dass „auch extremistische Positionen im Politikunterricht gleichberechtigt zu behandeln“ seien.<sup>108</sup> Die Herausgeber\*innen resümieren, dass der Konsens fälschlicherweise als „Neutralitätsgebot im Sinne einer Entpolitisierung der Lehrerhaltung missverstanden“ werde.<sup>109</sup> Durch die Darstellungen der AfD ist eine Zunahme derartiger Interpretationen zu antizipieren. Daraus lässt sich die Notwendigkeit einer Klarstellung ableiten, der mit dieser Arbeit Rechnung getragen werden soll.

---

<sup>103</sup> Schiele, Siegfried: Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modeerscheinung! Zu seiner historischen Genese und gegenwärtigen Aktualität, in: Benedikt Widmaier, Peter Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?, 2016, S. 68-77, hier S. 68-69.

<sup>104</sup> Wehling: Konsens à la Beutelsbach?, 1977.

<sup>105</sup> S. hierzu auch die Einschätzung von Schiele, es habe bis heute keinen Widerspruch gegeben, vgl. Schiele, Siegfried: Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modeerscheinung, 2016, S. 69.

<sup>106</sup> Oberle, Monika: Der Beutelsbacher Konsens: eine kritische Würdigung, in: Widmaier/Zorn: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?, 2016, S. 251-259, hier S. 251.

<sup>107</sup> Oberle, Monika; Ivens, Sven; Leunig Johanna: Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht, in: Möllers / Manzel (Hg.): Populismus und Politische Bildung, 2018a, S. 53-61, hier S. 55.

<sup>108</sup> Ebd., S. 58.

<sup>109</sup> Ebd.



### 2.4.3 Beschlüsse der KMK

Über den BK hinaus gelten für die historische und politische Bildung Vorgaben der KMK mit dem Titel „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“.<sup>110</sup> Die KMK hält fest, dass „Schule kein wert-neutraler Ort“ (ebd.) sei, da das zugrundeliegende Wertesystem den Grund- und Menschenrechten und der FDGO entspreche. Noch entschiedener formuliert die KMK die Relevanz von Demokratiebildung und Verteidigung der FDGO in einer Erklärung vom 16.03.2020, die anlässlich des rechtsextrem motivierten Anschlags in Hanau im Vormonat verabschiedet wurde.<sup>111</sup> Im Kontext des Anschlags werde „deutlicher denn je, dass wir jeden Tag aktiv für unsere Demokratie eintreten müssen. Sie ist Gefährdungen ausgesetzt, vor denen wir sie schützen und verteidigen müssen – und zwar jeder Einzelne durch persönlichen Einsatz und aktive Beteiligung.“ In der Erklärung wird betont, dass Schulen Orte sind, an denen antidemokratische Haltungen und Äußerungen vorkommen. Diese dürften nicht toleriert werden. Lehrer\*innen werden von der KMK dazu aufgefordert, „klare Stellung [zu] beziehen und die Grenzen der Meinungsfreiheit deutlich [zu] machen.“

### 2.4.4 Zwischenfazit

Wie herausgearbeitet und aufgezeigt werden konnte, steht absolute Neutralität entgegen rechtlichen Grundlagen, die für die Arbeit als Lehrer\*in verbindlich sind. Sollte Neutralität als Verfassungs- und Systemtreue verstanden werden – diese Auffassung würde dem Neutralitätsgebot im Beamtenrecht entsprechen<sup>112</sup> – könnte die AfD aus ihrer Forderung keinen Vorteil für sich ziehen. Als Partei, deren Mitglieder

---

<sup>110</sup> S. Kultusministerkonferenz (KMK): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule, 2018, online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf) [letzter Aufruf: 14.09.2021].

<sup>111</sup> Kultusministerkonferenz (KMK): Für eine Gesellschaft des Miteinanders – gegen Ausgrenzung, Hass und Gewalt. Erklärung vom 16.03.2020. Online unter [https://www.kmk.org/presse/presse\\_archiv/mitteilung/fuer-eine-gesellschaft-des-miteinanders-gegen-ausgrenzung-hass-und-gewalt.html](https://www.kmk.org/presse/presse_archiv/mitteilung/fuer-eine-gesellschaft-des-miteinanders-gegen-ausgrenzung-hass-und-gewalt.html) [letzter Aufruf: 02.11.2021]; Bereits zu Beginn der 1990er Jahre verabschiedete die KMK als Reaktion auf die zunehmende rechte Gewalt, die sich unter anderem in Rostock-Lichtenhagen, später auch in Mölln und Solingen in gewaltsamen Ausschreitungen in Form von Pogromen äußerte, eine Erklärung zu Toleranz und Solidarität. Darin wird Gewalt als niemals zu rechtfertigendes Mittel benannt und die Bekennung zu und Verteidigung von den Grundrechten eingefordert. Aus heutiger migrationspädagogischer Perspektive sind die Formulierungen und Vorschläge zur Förderung eines Miteinanders mit „ausländischen Mitschülern“ überholt. Relevant ist jedoch die Erkenntnis, dass die KMK auch in anderen Kontexten bereits Stellung zu rechter Gewalt genommen und zur Verteidigung der Grundrechte aufgerufen hat. S. Saarbrücker Erklärung der Kultusministerkonferenz zu Toleranz und Solidarität vom 9.10.1992, online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1992/1992\\_10\\_09-Saarbruecker-Erklaerung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1992/1992_10_09-Saarbruecker-Erklaerung.pdf) [letzter Aufruf: 02.11.2021].

<sup>112</sup> Vgl. Fußnote 86.

wiederkehrend durch antidemokratische Haltungen und Aussagen, die entgegen den Grund- und Menschenrechten stehen, auffallen, kann sie von einem Neutralitätsgebot nicht profitieren. Denn festzuhalten bleibt: Der staatlichen Neutralität, die auch für Lehrkräfte gilt, sind dort Grenzen gesetzt, wo Grundrechte verletzt werden. An dieser Stelle geraten Neutralität und Wehrhaftigkeit aneinander. Bei dem Neutralitätsgebot, das die AfD für Schulen propagiert, handelt es sich nicht um ein *vermeintliches* Neutralitätsgebot. Vermeintlich wäre es, wenn es sich um einen Irrtum handeln würde. Die AfD legt jedoch Wert auf einen intellektuell wirkenden Auftritt und auf Seriosität.<sup>113</sup> Von einer versehentlichen Darstellung, die auch nach mehreren Jahren des öffentlichen Diskurses und verschiedenen Gegendarstellungen aufrechterhalten wird, kann entsprechend nicht ausgegangen werden. Daher wird das Neutralitätsgebot hier als *vorgeblich* bezeichnet: Die AfD gibt es wissentlich als verbindlich vor, auch wenn ihre Argumentation dazu nicht haltbar ist. Entgegen ihrer Forderung darf der AfD daher nicht mit absoluter Neutralität, sondern muss ihr mit Vorsicht begegnet werden - die Grauzone zwischen der legitimen antidemokratischen Haltung und dem illegitimen verfassungsfeindlichen Aufruf stets im Blick; die Wehrhaftigkeit der Demokratie als Schutzschild in greifbarer Nähe.

### 3. Die Geschichtsdidaktik der Siebzigerjahre: zwischen Systemtreue und Emanzipation

2014 schrieb Thomas Sandkühler, dass die Disziplinengeschichte mit Fokus auf die Siebzigerjahre erst seit kurzer Zeit vermehrt beforscht werde.<sup>114</sup> Von *der* Geschichtsdidaktik könne dabei keine Rede sein, sie sei „vielgestaltig und vielschichtig“ gewesen.<sup>115</sup> Als konsensfähig habe „der Leitbegriff des Geschichtsbewusstseins“ gegolten, unter dessen „Dach verschiedene Richtungen zusammenfinden“ konnten.<sup>116</sup> Um diese unterschiedlichen Richtungen, die sich während der Konstituierung der Geschichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin zunehmend ausdifferenzierten, wird es im dritten Kapitel gehen. Dabei wird nachgezeichnet, dass es bei der Kategorie Geschichtsbewusstsein nicht nur um Konsens, sondern auch um politische Begriffsauslegungen und um Deutungshoheiten ging. Darüber hinaus wird das zeitgenössische Verhältnis

---

<sup>113</sup> S. hierzu Bauer, Katja und Fiedler, Maria: Die Methode AfD, Stuttgart 2021, S. 24.

<sup>114</sup> Sandkühler: Historisches Lernen denken, 2014b, S. 8.

<sup>115</sup> Ebd., S. 12.

<sup>116</sup> Ebd.

zwischen Geschichts- und Politikunterricht im Zuge der Entstehung des Beutelsbacher Konsens beleuchtet und mit den Schlagwörtern *Objektivität* und *Neutralität* zusammengeführt. Objektivität steht dabei in Verbindung mit dem von Leopold von Ranke geprägten Ideal, Historiker\*innen könnten die Vergangenheit ungetrübt betrachten.<sup>117</sup> Neutralität bezieht sich hingegen auf weltanschauliche, politische und religiöse Wertneutralität, deren Grundlagen in Kapitel 2.4 erarbeitet wurden. Es folgt eine Darstellung der Rezeption zweier fast schon kanonisch angeführter Eckdaten:<sup>118</sup> 1972 wird als Jahr der Veröffentlichung der Hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach Gesellschaftslehre mit Blick auf die emanzipatorische Geschichtsdidaktik beleuchtet. Anschließend folgt 1976 als Jahr des Mannheimer Historikertags und dessen Prägung von Geschichtsbewusstsein als geschichtsdidaktische Leitkategorie. Dabei werden zentrale Streitpunkte und Positionen herausgearbeitet, die auf die erste These dieser Arbeit abzielen: In einem Zwischenfazit soll die erste These geprüft werden: Inwiefern war Neutralität in den Siebzigerjahren relevant für den disziplinen-eigenen Diskurs und wie gestaltete sich ihr Zusammenhang mit demokratischer Wehrhaftigkeit?

Dass die Geschichtsdidaktik sich unter schwierigen Umständen konstituierte,<sup>119</sup> wird anhand der vielen entsprechenden zeitgenössischen und auch retrospektiv vorgenommenen Beschreibungen deutlich. So schrieb bspw. Hans Süßmuth 1972 von der „als Krise zu bezeichnende[n] Situation des Geschichtsunterrichts“<sup>120</sup> und Margarete Dörr hielt im selben Jahr fest, es gebe „wohl kaum eine Äußerung zur Lage des Geschichtsunterrichts und keine einschlägige Publikation, in denen nicht die Krise dieses Fachs beschworen“<sup>121</sup> werde. In seiner Dissertation schrieb Peter Schulz-Hageleit, dass es

---

<sup>117</sup> S. hierzu Jordan: Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft, Paderborn 2009, S. 39, S. 48-50 und van Norden, Jörg: Der narrative Konstruktivismus als Paradigmenwechsel, in: Historische Sozialkunde: Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung, 2/2012, S. 9-14.

<sup>118</sup> Hasberg schreibt, dass in der Literatur zur Geschichtsdidaktik der Siebzigerjahre „eine Menge Mythen“ kreisen würden, vgl. Hasberg, Wolfgang: Von Mythen und Ursprüngen der Geschichtsdidaktik, 2016, S. 229.

<sup>119</sup> An dieser Stelle sei erwähnt, dass der Geschichtsunterricht auch nach 1945 für immense Diskussionen sorgte. Die Unterrichtung im Fach Geschichte wurde von den Alliierten zunächst untersagt und ein Konsens darüber, welche Funktion Geschichtsunterricht in der Nachkriegszeit einnehmen müsse, fehlte. Diese Entwicklung und auch die Herausbildung unterschiedlicher Strömungen arbeitet Karin Herbst in ihrer Dissertation „Didaktik des Geschichtsunterrichts zwischen Traditionalismus und Reformismus“ aus dem Jahr 1977 heraus, vgl. Karin Herbst: Didaktik des Geschichtsunterrichts zwischen Traditionalismus und Reformismus, Hannover 1977; Auch 25 Jahre nach Kriegsende gingen die Ansichten zur Funktion des Geschichtsunterrichts noch weit auseinander.

<sup>120</sup> Süßmuth, Hans: Einleitung: Perspektiven der Geschichtsdidaktik, in: Ders. (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1972b, Band 1, S. 7-28, hier S. 7.

<sup>121</sup> Dörr, Margarete: Zur Reform des Geschichtsunterrichts, in: Süßmuth (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft, Stuttgart 1972, Band 2, S. 253-276, hier S. 253.

„riskant und wenig attraktiv“ sei, sich mit der Lehre im Geschichtsunterricht auseinanderzusetzen.<sup>122</sup> Rückblickend schrieb Annette Kuhn 1982 einen Aufsatz, in dem sie die Situation bereits im Titel als „schwierig“ bezeichnet.<sup>123</sup> Im Interview mit Sandkühler erinnert sich Pandel, dass das Fach Geschichte im Jahr 1972 „quasi unten durch“ und „hoffnungslos in der Krise“ gewesen sei.<sup>124</sup> Und von Borries schreibt der jungen Disziplin einen „faktische[n] Kollaps“ zu.<sup>125</sup> Einen ähnlichen Ton schlagen die Veranstaltungstitel der ersten beiden Historikertage in den frühen Siebzigerjahren an: „Wozu noch Geschichte?“ und „Ohne Geschichte leben?“.<sup>126</sup> Mit der Krise kam dem Unterrichtsfach Geschichte und der Geschichtsdidaktik als Disziplin jedoch zugleich eine Welle steigender Aufmerksamkeit entgegen, die Bergmann und Pandel zynisch kommentieren: „Eine aufgeregte Öffentlichkeit entdeckt Geschichte, als sie hört, es gibt sie nicht mehr!“.<sup>127</sup> Für die Geschichtsdidaktik bedeutete diese herausfordernde Situation, dass konsensfähige theoretische Grundlagen erarbeitet werden mussten. Süßmuth bemängelte beispielsweise 1972 das Fehlen einer „geschichtsdidaktischen Gesamtkonzeption“.<sup>128</sup> Daraus resultierten Jahre der „fachdidaktischen Positionssuche und -kämpfe“, sowie des „Ringens um konsensfähige Definitionen.“<sup>129</sup>

Was in geschichtsdidaktischer Literatur – sowohl zeitgenössisch als auch aktuell – vorrangig als Krise dargestellt wird, lässt sich zugleich als Sprungbrett sehen. Michele Barricelli und Martin Lücke beschreiben das Konstituierungsjahrzehnt als „Chance“, durch die sich die Geschichtsdidaktik „schubartig“ habe modernisieren können.<sup>130</sup>

---

<sup>122</sup> Schulz-Hageleit, Peter: *Wie lehrt man Geschichte heute? Vorschläge und Materialien für ein umstrittenes Fach*, Heidelberg 1977, S. 5; Die Dissertation erschien bereits 1972 unter dem Titel „Denkerziehung im Geschichtsunterricht“ und wurde für die zweite Auflage umfassend erweitert.

<sup>123</sup> Kuhn, Annette: *Geschichtsdidaktik seit 1968, Zur Entstehung einer schwierigen wissenschaftlichen Disziplin*, in: Bergmann / Schneider (Hg.): *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht*, Düsseldorf 1982, S. 415-443.S

<sup>124</sup> Pandel in: Sandkühler: *Historisches Lernen denken*, 2014b, S. 336.

<sup>125</sup> Borries: *Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik*, 2021, S. 36.

<sup>126</sup> Vgl. hierzu bspw. Sandkühler: *Historisches Lernen denken*, 2014b, S. 24.

<sup>127</sup> Bergmann, Klaus und Pandel, Hans-Jürgen: *Geschichte und Zukunft, Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein*, Frankfurt/Main 1975, S. 21.

<sup>128</sup> Süßmuth: *Einleitung*, 1972b, S. 12; Ein solches theoretisches Grundgerüst vermisste Jeismann auch 1988 und Pandel kritisierte ihr Fehlen selbst im Jahr 2014 noch, vgl. Jeismann: *Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik*, 1988, S. 5 und Pandel in: Sandkühler: *Historisches Lernen denken*, 2014b, hier S. 354.

<sup>129</sup> Kuhn: *Geschichtsdidaktik seit 1968*, Düsseldorf 1982, S. 416; An dieser Stelle sei angemerkt, dass schon vor den 1970er Jahren unterschiedliche politische Positionen in der Öffentlichkeit und auch in wissenschaftlichen Diskursen für Reibungen sorgten. Joachim Rohlfes schreibt bspw., es habe auch in den 1950er und 1960er Jahren „tiefgreifende politische Gegensätze“ gegeben, dennoch hätte ein grundsätzlicher Konsens darin bestanden, dass die „Demokratie westlicher Prägung“ beizubehalten sei (vgl. Rohlfes: *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik 1953-1969*, in: Bergmann / Schneider (Hg.): *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht* 1982, S. 381-414, hier S. 381).

<sup>130</sup> Barricelli und Lücke: *Historisch-politische Bildung*, 2011, S. 328.

Gegenüber konservativen Positionen, die Barricelli und Lücke als „interne Beharrungstendenzen“ und „studienrätlichen Standesdünkel“ bezeichnen, konnten sich konsequent progressive, kritische Positionen herausbilden.<sup>131</sup> Die scheinbar vielversprechenden machtkritischen Stimmen seien jedoch – so resümieren sie – eher Außenseiter\*innen gewesen und würden heute kaum mehr zitiert. Dazu zählen sie bspw. marxistische Didaktiker\*innen wie Horst W. Jung und Gerda von Staehr,<sup>132</sup> aber auch die emanzipatorische Geschichtsdidaktik, die vorwiegend von Annette Kuhn geprägt wurde.<sup>133</sup> Kuhn selbst zählt sich zu den „linken Außenseitern“ innerhalb der Geschichtsdidaktik.<sup>134</sup> Linke Ansätze seien in den Siebzigerjahren zunehmend weniger rezipiert worden; Es habe gar eine „heimliche Abgrenzung“ statt einer „Öffnung der Fachdidaktik nach links“ stattgefunden.<sup>135</sup> Unter den Positionen, die sich als konsequent links von Sozialdemokratie und Sozialliberalismus abgrenzten, tat sich die *kritisch-kommunikative* Strömung hervor, die sich für eine emanzipatorische Geschichtsdidaktik einsetzte und der neben Annette Kuhn u.a. auch Klaus Bergmann und Hans-Jürgen Pandel zugeordnet werden können.<sup>136</sup> Nach Anke John habe sich die kritisch-kommunikative Schule selbst als „Oppositionswissenschaft“ verstanden, „die den traditionellen Geschichtsunterricht radikal infrage stellte.“<sup>137</sup> John stellt ihren deutlichen Bezug zur Theorie der Frankfurter Schule heraus und hält fest, dass ihre Grundlage eine „Festlegung gegen eine wertfreie und neutrale Bildung“ gewesen sei.<sup>138</sup> Andere Didaktiker\*innen sahen Wertneutralität in der historischen und politischen Bildung

---

<sup>131</sup> Ebd.

<sup>132</sup> Zuletzt gaben beide 1999 den Band „Historisch-politisches Lehren und Lernen, Geschichte – Standpunkte – Erfahrungen“ im Hamburger LIT Verlag heraus. Darin lassen sich neben marxistischen auch kosmopolitische Tendenzen, sowie antimilitaristische Positionierungen im Sinne der Friedens- und Anti-AKW-Bewegung erkennen. Ihre politischen Standpunkte erscheinen mit Blick auf diejenigen anderer Geschichtsdidaktiker\*innen nicht mehr als systemkritisch, sondern bereits als systemfeindlich und erklären entsprechend die ihnen zugewiesene Außenseiter\*innenrolle; Zu ihren großen Kritikern zählt Joachim Rohlfes, der in seiner mehrfach aufgelegten Monografie „Geschichte und ihre Didaktik“ nicht an vernichtenden Urteilen spart. So schreibt er den beiden eine „Linientreue“ zu, „in der sie kein sowjetischer oder DDR-Autor überbietet“ (vgl. Rohlfes: Geschichte und ihre Didaktik, 2005, S. 189).

<sup>133</sup> Ebd.; Zu zeitgenössischen antikommunistischen Tendenzen s. bspw. Rohlfes: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, 1982, S. 382-383 und 406-407.

<sup>134</sup> Kuhn: Geschichtsdidaktik seit 1968, S. 433.

<sup>135</sup> Ebd.

<sup>136</sup> Vgl. John: Disziplin am Scheideweg, 2011, S. 202.

<sup>137</sup> Ebd., S. 203.

<sup>138</sup> Ebd., S. 202; s. hierzu auch Kuhn Annette: Einführung in die Didaktik der Geschichte, München 1974, S. 15: „Ein Blick auf die Historiker-Landschaft der Bundesrepublik lässt die düstere Prognose zu: Eher geht ein Kamel durch das Nadelöhr, als daß die Geschichtsdidaktik samt der Fachwissenschaft durch die Erkenntniskritik der Frankfurter Schule hindurchgeht“.

jedoch als hohes Gut und bescheinigten Kuhn, Bergmann und Pandel wiederkehrend ideologische Absichten.<sup>139</sup>

### 3.1 Das Verhältnis von Politischer Bildung und Neutralität

Bis in die 1960er Jahre wurden Politik und Geschichte auf Basis der ihnen zugeordneten Gegenstandsbereiche kategorisch voneinander abgegrenzt: Die Vergangenheit galt als Gegenstand der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsunterrichts; die Gegenwart galt als Gegenstand der Politikwissenschaft und des gemeinschaftskundlichen Unterrichts.<sup>140</sup> Die Ausweitung des Gegenstandsbereichs der Geschichte auf die Ebenen Gegenwart und Zukunft erfolgte in den Siebzigerjahren. Hinzu kam die wichtige Erkenntnis, dass die Differenz zwischen den Fächern nicht allein durch ihren Gegenstand begründet werden kann, sondern dass vorrangig die Herangehensweisen, Methoden und Fragestellungen ausschlaggebend sind.<sup>141</sup> Süssmuth beschreibt diese theoretische Neuausrichtung als „neues Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft“, das dem Geschichtsunterricht zu erneuter Relevanz und Legitimation verholfen habe.<sup>142</sup> Dies kam dem Fach Geschichte neben dem Aufkommen von Politik- bzw. Sozialkundeunterricht gerade recht, um nicht als rein rückwärtsgewandte, unbrauchbare Disziplin abgestempelt zu werden. Beide Fächer beriefen sich jeweils auf ihre gesellschaftliche Relevanz und gerieten dabei in Konkurrenz zueinander. Joachim Rohlfes schrieb dem Fach Politik 1982 zu, „die Nase vorn“ zu haben, obwohl es „ein Neuling im Kreis der etablierten Schulfächer war.“<sup>143</sup> Dieser Vorsprung wird in den ernüchternden Schilderungen Kuhns fünf Jahre später deutlich:

---

<sup>139</sup> Auf die gegenseitigen Ideologievorwürfe wird in Kapitel 3.2 näher eingegangen.

<sup>140</sup> S. hierzu Bergstraesser, Arnold: Der Beitrag der Politikwissenschaft zur Gemeinschaftskunde, in: Neue Sammlung Gemeinschaftskunde und politische Bildung, 1963a, S. 57-62; Süssmuth: Einleitung, 1972b, S. 7-8 und Lange: Historisch-politische Didaktik, 2009, S. 8-9. Von Borries führt an, dass der Pädagoge Erich Weniger, der als früherer Geschichtsdidaktiker gelten kann, bereits 1949 „erkannt [habe], dass es im Geschichtsunterricht stets um die Zukunft geht“ – konsensfähig war diese Position damals jedoch noch nicht (vgl. Borries: Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, 2021, S. 61).

<sup>141</sup> S. hierzu bspw. Lucas, Friedrich J.: Der Beitrag des Geschichtsunterricht zur politischen Bildung, in: Süssmuth (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft?, 1972, Band 2, S. 147-170, hier S. 157. Der Aufsatz erschien ursprünglich bereits 1966 in der Zeitschrift Gesellschaft, Staat, Erziehung.

<sup>142</sup> Süssmuth: Einleitung, 1972b, S. 8.

<sup>143</sup> Rohlfes, Joachim: Wege und Irrwege einer neuen Geschichtsdidaktik, in: Hasberg/Seidenfuß (Hg.): Reform – Erfahrung – Innovation, 2015, S. 171-190, hier S. 174; Zum Aufstieg der Politischen Bildung und Politik als Unterrichtsfach s. Cord Arendes: Der lange Schatten der Politikwissenschaft, Historisch-Politische Bildung zwischen Tradition und Neuorientierung, in: Hasberg/Seidenfuß: Modernisierung im Umbruch, 2008, S. 63-81; Hintergrund sei demnach vorrangig eine politische und pädagogische

„Im Gegensatz zur Politischen Bildung verfügt die Fachdidaktik Geschichte weder über eine voll entwickelte curriculare Theoriebildung noch über ein curriculares Instrumentarium. Nur in sehr rudimentärer Form liegen Entwürfe zu einer fachspezifischen Lehrplanerstellung, Themen- und Inhaltsermittlung oder Lernzielfindung vor; fachspezifische Methoden [...] fehlen ebenso wie eine curriculare Klärung des Legitimations- und Begründungszusammenhanges des Geschichtsunterrichts.“<sup>144</sup>

Jeismann sieht den „Grund für die gegenseitige Blockierung“ beider Fächer in der „beiderseitigen Absicht, der eine sei ein ‚Aspekt‘ des anderen, also in der drohenden Subsumierung des einen unter das andere Fach.“<sup>145</sup> Da sich beide Disziplinen, die Geschichts- und die Politikdidaktik, noch im Aufbau befanden, theoretische Grundlagenarbeit leisteten und fachliche Konzepte ausloteten, erschien eine Differenzierung der jeweiligen Bildungsaufträge nun erst recht schwierig. Der Politikdidaktiker Kurt Fischer formulierte Ende der Siebzigerjahre beispielsweise folgende Gleichsetzung: „Alles historische Lernen ist ex definitione zugleich und in eins Politische Bildung, und alles politische Lernen ist ebenso ex definitione wesentlich unvollständig, wenn es die historische Perspektive außer acht [sic] läßt.“<sup>146</sup> Die Dissertation von Jochen Huhn aus dem Jahr 1975 verdeutlicht den Zusammenhang bereits über ihren Titel „Politische Geschichtsdidaktik“.<sup>147</sup> Für ihn ist selbstverständlich, dass der Geschichtsunterricht „einen Beitrag zur politischen Bildung leistet.“<sup>148</sup> Auch Rolf Schörken macht sich in einem von ihm herausgegebenen Sammelband für eine Zusammenarbeit von Geschichtsunterricht und Politikunterricht stark und kritisiert, dass bisher beide Fächer „in der Schulpraxis isoliert nebeneinander her[laufen]“ würden.<sup>149</sup> Er geht davon aus, dass es niemanden gebe, der mit der Kollaboration der Fächer „wirklich zufrieden“ sei.<sup>150</sup>

---

Motivation zur verstärkten Demokratieerziehung gewesen, die auch dem erneuten Erstarken von Nationalismus und Rechtsextremismus entgegenwirken sollte.

<sup>144</sup> Kuhn, Annette: Zur Zusammenarbeit von Geschichtsunterricht und Politikunterricht, Ein curriculumtheoretischer Vorschlag, in: Rolf Schörken (Hg.): Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht, Stuttgart 1978, S. 102-147, hier S. 105.

<sup>145</sup> Jeismann, Karl-Ernst: Historischer und politischer Unterricht, Bedingungen und Möglichkeiten curricularer und praktischer Koordination, in: Schörken (Hg.): Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht, 1978, S. 14-71, hier S. 17; Dass die Geschichtsdidaktik auch heute noch aktiv ihre Eigenständigkeit zu betonen pflegt, wurde in Kapitel 2.2 aufgezeigt.

<sup>146</sup> K. G. Fischer 1979, zitiert nach Winterhager: Geschichtsunterricht als „Bestandteil“ der politischen Bildung?, 1992, S. 194.

<sup>147</sup> Huhn, Jochen: Politische Geschichtsdidaktik, Untersuchungen über politische Implikationen der Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik, Kronberg/Ts. 1975.

<sup>148</sup> Ebd., S. 14; Genauso sieht es Schulz-Hageleit: „Geschichtsunterricht bildet politisch, und politische Bildung kann ohne Geschichtsunterricht nicht auskommen“ (vgl. Schulz-Hageleit: Wie lehrt man Geschichte heute?, 1977, S. 7).

<sup>149</sup> Schörken, Rolf: Zur Einführung: Von der Notwendigkeit, erneut über die Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht nachzudenken, in: Ders. (Hg.): Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht, Stuttgart 1978, S. 9-13, hier S. 9.

<sup>150</sup> Ebd.

Der Diskurs innerhalb der historischen und politischen Bildung der Siebzigerjahre war geprägt von Auseinandersetzungen dazu, wie politisch Politik- und Geschichtslehrer\*innen sein dürften. Ganz neu waren entsprechende Ausführungen jedoch nicht. Paul Hartig schrieb bspw. schon 1931, dass Geschichtslehrer\*innen zur Objektivität verpflichtet seien.<sup>151</sup> Für den Geschichtsunterricht der Fünfziger- und Sechzigerjahre benennt Joachim Rohlfes „eine beträchtliche Naivität“ in Bezug auf das zeitgenössisch vorherrschende „Rankesche Neutralitäts- und Objektivitätsideal“.<sup>152</sup> Jochen Huhn konstatiert vermeintliche Objektivität auch noch für die Geschichtswissenschaft und entsprechend die Geschichtsdidaktik der frühen 1970er Jahre.<sup>153</sup> Dadurch, dass so getan werde, als sei Objektivität möglich, würden tatsächliche Positionen verschleiert.<sup>154</sup> Mit den unterschiedlichen Positionen bezüglich der Notwendigkeit oder (Un-)Möglichkeit von Objektivität im Geschichtsunterricht setzt sich Jochen Huhn auseinander: Objektivität werde entweder eingefordert oder als utopisch oder ignorant zurückgewiesen.<sup>155</sup> Für Margarethe Dörr stand bspw. 1972 fest: „Es hat nie einen objektiven, unpolitischen Geschichtsunterricht gegeben, so wie es nie eine solche Geschichtswissenschaft gegeben hat und geben kann.“<sup>156</sup> Kuhn formulierte absolut: „Jede Geschichtsrekonstruktion ist politisch.“<sup>157</sup> Einerseits wurde dem Fach Geschichte ein politischer Bildungsauftrag zugeschrieben, andererseits vor einer drastischen Politisierung gewarnt. Auf diesem breiten Feld gab es ausreichend Raum für unterschiedlichste Einschätzungen und Positionen. Rohlfes bspw. betont die Relevanz der „Gewinnung eines politischen Standortes“.<sup>158</sup> Denn: „So unparteiisch und neutral der geschichtliche Unterricht auch sein soll, so wenig darf er darauf abzielen, neutrale Staatsbürger hervorzubringen.“<sup>159</sup>

---

<sup>151</sup> Hartig, Paul: Zur Methode der Behandlung der Gegenwart im Geschichtsunterricht, in: Vergangenheit und Gegenwart 1931, S. 534-539, hier S. 535.

<sup>152</sup> Rohlfes: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, 1982, S. 395; Auf Ranke bezieht sich auch Schulz-Hageleit: „Wie man heute gleichfalls weiß, war es Ranke jedoch nicht gelungen – und es wird auch fernerhin keinem Historiker gelingen –, in dieser Weise hinter die historischen Erscheinungen zu treten und nichts anderes als sie selbst sprechen zu lassen“ (vgl. Schulz-Hageleit: Wie lehrt man Geschichte heute?, 1977, S. 60).

<sup>153</sup> Huhn: Politische Geschichtsdidaktik, 1975, S. 84.

<sup>154</sup> Ebd., S. 2-3.

<sup>155</sup> Huhn: Politische Geschichtsdidaktik, 1975; Auch Karin Herbst bestimmt in ihrer Dissertation unterschiedliche Einschätzungen und Positionen bzgl. Objektivität und Neutralität in der Geschichtsdidaktik, vgl. Herbst: Didaktik des Geschichtsunterrichts, 1977.

<sup>156</sup> Dörr: Zur Reform des Geschichtsunterrichts, 1972, S. 262.

<sup>157</sup> Kuhn, Annette: Einführung in die Didaktik der Geschichte, München 1974, S. 35.

<sup>158</sup> Rohlfes, Joachim: Objektivität und Parteilichkeit im Geschichtsunterricht, in: Hans Süssmuth (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen, Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn 1980, S. 337-381, hier S. 367.

<sup>159</sup> Ebd.; Zwei Jahre später schrieb Rohlfes jedoch, die Forderung nach unparteiischem Geschichtsunterricht sei „inkonsequent“. Politisierung sei „ohne Parteinahme nicht zu haben“, vgl. Rohlfes: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, 1982, S. 388.



Nach Dörr habe der bzw. die jeweilige Geschichtslehrer\*in dabei einen Rahmen, dessen Grenzen vom Grundgesetz abgesteckt werden, zu gewähren, in dem den Schüler\*innen ein Entscheidungsspielraum zusteht.<sup>160</sup> Diese Einstellung konstatiert Huhn als geteilten Glaubenssatz bei Geschichtslehrer\*innen, die sich „der Demokratie verpflichtet“ fühlen.<sup>161</sup> Sie alle würden eine „Beeinflussung des Schülerurteils“ ablehnen.<sup>162</sup> Mit Bezug auf die Grundrechte glaubt Dörr einen Konsens anzustrebender Haltungen ausmachen zu können: Abgebaut werden sollten Haltungen zur „Verherrlichung des Krieges oder kriegerische Heldenverehrung, nationaler oder rassischer Dünkel.“<sup>163</sup> Sie benennt darüber hinaus einen „Minimalkatalog“, zu dem „das Recht auf Leben für jeden einzelnen Menschen, die Bejahung der Pluralität der Interessen, das Austragen von Konflikten nach rationalen [...] Regeln“ gehöre.<sup>164</sup> Ähnlich fordert auch Schulz-Hageleit die „Grund- und Menschenrechte“ als politischen Maßstab des Geschichtsunterrichts ein.<sup>165</sup> Dieser wäre ein Irrweg, wenn er lediglich zu einem „teilnahmslose[n] Registrieren von Fakten und Rekonstruieren von Zusammenhängen zu einem unproduktiven Allerweltswissen“ führen würde.<sup>166</sup> Messerschmid hingegen argumentiert, dass Geschichtsunterricht nicht den Zweck verfolgen dürfe, „prodemokratische Werbung“ zu verbreiten.<sup>167</sup> Gerade bei der Auseinandersetzung mit Geschichte müsse reflektiert werden, dass „die Ordnung der Freiheit und des Rechts, die wir demokratisch nennen, unter verschiedenen epochalen Bedingungen sehr verschieden aus[ge]sehen“ habe.<sup>168</sup> Entsprechend müsse auch die demokratische Staatsform im Unterricht kritisch betrachtet werden. Hier ist ein Konflikt auszumachen zwischen den unterschiedlichen Aufgaben und Erwartungen, die an Geschichtslehrer\*innen herangetragen werden. Einerseits sollen Parteinahme und Werturteile angeregt werden, andererseits dürften diese nicht von der Lehrkraft vorgetragen werden.<sup>169</sup> Diese Aufgabe bezeichnet Rohlfes als „Kunststück“.<sup>170</sup> Die Schwierigkeit sieht auch Schulz-Hageleit,

---

<sup>160</sup> Dörr: Zur Reform des Geschichtsunterrichts, 1972, S. 262.

<sup>161</sup> Huhn: Politische Geschichtsdidaktik, 1975, S. 1.

<sup>162</sup> Ebd.

<sup>163</sup> Ebd.; Dass sie hierin 1972 bereits einen Konsens auszumachen glaubte, irritiert doch sehr angesichts dessen, dass diese Aspekte auch 2021 nicht durchweg als gesamtgesellschaftlich oder disziplintern geteilte Positionen gelten können.

<sup>164</sup> Ebd.

<sup>165</sup> Schulz-Hageleit: Wie lehrt man Geschichte heute?, 1977, S. 63.

<sup>166</sup> Ebd., S. 60.

<sup>167</sup> Messerschmid, Felix: Historische und politische Bildung, Die geschichtspädagogischen Erwägungen seit 1950 – die Folgerungen, in: Süßmuth: Geschichtsunterricht ohne Zukunft? 1972, Band 2, S. 108-146, hier S. 116.

<sup>168</sup> Ebd.

<sup>169</sup> Rohlfes: Objektivität und Parteilichkeit im Geschichtsunterricht, 1980, S. 367.

<sup>170</sup> Ebd.

für den „Rollenkonflikte [...] dabei kaum auszuschließen“ seien.<sup>171</sup> Ihnen könne man nur entgegenkommen, wenn Lehrer\*innen ihr „Handeln und [...] Engagement“<sup>172</sup> gleichzeitig hinterfragen“, wenn sie ihre „Position begründen und in Relation setzen können zu anderen Positionen.“<sup>173</sup> Aus den hier zusammengeführten Aspekten lässt sich für die Siebzigerjahre die überwiegende Einschätzung ableiten, dass Geschichtsunterricht nicht wertneutral sein kann. Gleichzeitig solle er an dieses Ideal bestmöglich heranzukommen versuchen. Lehrer\*innen selbst sind jedoch politische Subjekte und entsprechend ihrem Erziehungsauftrag den Grundrechten verpflichtet. Ihre Antwort auf die Unmöglichkeit von Neutralität müsse daher Transparenz bezüglich ihrer subjektiven Positionierungen und Akzeptanz gegenüber unterschiedlichen Schüler\*innenmeinungen sein.<sup>174</sup> Huhn plädiert für eine demokratische Geschichtsdidaktik,<sup>175</sup> die dieser Bezeichnung nur dann gerecht werden könne, wenn sie die Augen für die Realität unterschiedlicher Positionen öffne und diese zulasse, solange sie rational argumentiert werden könnten.<sup>176</sup> Die Unmöglichkeit von Neutralität und das Ziel, Schüler\*innen zum kritischen Hinterfragen anzuregen, impliziert nach Schulz-Hageleit, dass Lehrer\*innen „gegebenenfalls zum Widerstand gegen sich selbst erziehen“ müssten.<sup>177</sup> Nur so sei Ideologiekritik möglich, die „verschleierte Wertvorstellungen [...] entlarven“ müsse.<sup>178</sup> Ein solcher Ansatz ist der Kern der emanzipatorischen Geschichtsdidaktik.

Huhns Ausführungen beinhalten schon 1975 deutliche Züge des ein Jahr später erarbeiteten Beutelsbacher Konsenses: So plädiert er für das Aufzeigen „unterschiedliche[r] Aspekte eines historischen Phänomens“. Lehrer\*innen sollten sich möglichst an „den Ergebnissen der historischen Forschung“ orientieren und ihre jeweils subjektiven Einstellungen nur dann geltend machen, wenn sie diese transparent machen. Hierin lassen sich das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot finden. Ersteres

---

<sup>171</sup> Schulz-Hageleit: *Wie lehrt man Geschichte heute?*, 1977, S. 93.

<sup>172</sup> Engagiert sein müssten Lehrer\*innen demnach im Sinne der „Unterprivilegierten“, ebd., S. 73.

<sup>173</sup> Ebd., S. 93.

<sup>174</sup> Dass diese Grundsätze für die Geschichtsdidaktik in der BRD, nicht aber für den in der DDR galten, betont Rohlfes, vgl. Rohlfes: *Objektivität und Parteilichkeit im Geschichtsunterricht*, 1980, S. 370-371.

<sup>175</sup> Seine ohnehin schon progressiven Darstellungen wirken fast aktuell, wenn er an anderer Stelle der demokratischen Geschichtsdidaktik die Forderung nach einem „pluralistischen Geschichtsunterricht“ folgen lässt, vgl. Huhn: *Politische Geschichtsdidaktik*, 1975, S. 358; In diesem Punkt stimmen er und Schulz-Hageleit nicht überein. Dieser kritisiert die „pluralistischen Unverbindlichkeiten mancher Didaktiker“, die „am Ende ein Weltbild der Zusammenhanglosigkeit und Machtlosigkeit“ vermitteln würden (vgl. Schulz-Hageleit: *Wie lehrt man Geschichte heute?*, 1977, S. 7).

<sup>176</sup> Ebd., S. 303.

<sup>177</sup> Schulz-Hageleit: *Wie lehrt man Geschichte heute?*, 1977, S. 64.

<sup>178</sup> Ebd.

beschreiben drei Jahre früher<sup>179</sup> auch Peter Schulz-Hageleit, Rolf Schörken und Klaus Bergmann unabhängig voneinander in unterschiedlicher Ausführlichkeit. Statt einer einseitigen Darbietung von Material sollen nach Schulz-Hageleit für eine Urteilsbildung „konträre Informationen die Anstrengung einer Denkleistung“ abverlangen.<sup>180</sup> So könne vermieden werden, „das Ergebnis vorwegzunehmen“.<sup>181</sup> Schörken schlug vor, „neben einer grundsätzlichen Orientierung an Wir-Gruppen eine solche auch an Gegengruppen, an ‚den anderen‘, vorzunehmen“.<sup>182</sup> Diese seien bislang vorwiegend als Objekte im Unterricht behandelt worden. Weiter heißt es: „Der radikale Perspektivenwechsel dürfte als bewußtseinsverändernde Lernleistung von höherem pädagogischen Nutzen sein.“<sup>183</sup> In seiner für die Disziplin wegweisenden<sup>184</sup> Monografie „Personalisierung im Geschichtsunterricht“ erwähnte Bergmann den Begriff *Multiperspektivität* erstmals im geschichtsdidaktischen Kontext.<sup>185</sup> Dabei beruft er sich auf die Antrittsvorlesung des Historikers Christian Meier, in der er sich damit auseinandersetzt, wie Historiker Geschichte darstellen: „Es fragt sich also, ob man es nicht einmal mit einer multiperspektivischen Geschichtsschreibung versuchen sollte“.<sup>186</sup> Weiter heißt es: „Oft fehlt die Perspektive der Kleinen und der Opfer in den Quellen. Aber vielleicht finden sich zumindest in manchen dieser Fälle Möglichkeiten, sie in einer zusammengedrückt-idealtypischen Weise zu rekonstruieren“.<sup>187</sup>

---

<sup>179</sup> Die Monografien von Schulz-Hageleit und Bergmann wurden zuerst 1972 und 1977 in zweiter Auflage veröffentlicht.

<sup>180</sup> Schulz-Hageleit: *Wie lehrt man Geschichte heute?*, 1977, S. 68.

<sup>181</sup> Ebd.

<sup>182</sup> Schörken, Rolf: *Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein*, in: Süßmuth (Hg.): *Geschichtsunterricht ohne Zukunft?*, 1972, S. 87-101, hier S. 96.

<sup>183</sup> Ebd.

<sup>184</sup> Als wegweisend kann die Schrift bezeichnet werden, da das aus ihr hervorgegangene unterrichtsleitende Prinzip der *Multiperspektivität* die Ablösung des personalisierenden Geschichtsunterrichts mit sich brachte und heute als fachliche Basis aus sämtlichen Lehrplänen und Handbüchern nicht mehr wegzudenken ist. Der hohe Stellenwert von Multiperspektivität wird bspw. von Martin Lücke verdeutlicht, der ihn als „beliebteste[n] Terminus technicus“ der Geschichtsdidaktik benennt, vgl. Lücke: *Multiperspektivität*, 2012, S. 281; s. Fußnote 328.

<sup>185</sup> Bergmann, Klaus: *Personalisierung im Geschichtsunterricht, Erziehung zu Demokratie?*, Stuttgart 1977, S. 75.

<sup>186</sup> Die Vorlesung hielt er 1968 in Basel mit dem Titel „Die Wissenschaft des Historikers und die Verantwortung des Zeitgenossen“, vgl. Meier, Christian: *Der Historiker und der Zeitgenosse, Eine Zwischenbilanz*, München 2014, S. 217.

<sup>187</sup> Ebd., S. 218.; Meiers Überlegungen hat Bergmann für die Geschichtsdidaktik fruchtbar gemacht. Während Bergmann eine solche idealtypische Rekonstruktion im Geschichtsunterricht in Form von Imitationen sogenannter *stummer Gruppen* durch Schüler\*innen befürwortet (vgl. Bergmann: *Multiperspektivität*, 2016, S. 83), vertritt Martin Lücke die Gegenposition: Er betont, dass Triftigkeit fehle und die so entstehenden Narrationen „bestenfalls spekulationsgesättigt“ seien (Lücke: *Multiperspektivität*, 2012, S. 288). Wichtiger sei es, dass die Schüler\*innen im Sinne einer herrschaftskritischen Geschichtsdidaktik erkennen, welche gesellschaftlichen Machtstrukturen jeweils für Privilegien und Marginalisierungen sorgten. Mit Blick darauf, welche Handlungsoptionen für unterschiedliche Gruppen bestanden, könnten

Obwohl sich die zentralen Grundsätze des BK von 1976 bereits einige Jahre früher in geschichtsdidaktischen Überlegungen finden, wird er im weiteren Diskurs überhaupt nicht rezipiert. Dieser Umstand irritiert, gilt der Konsens doch auch für den Geschichtsunterricht, wie in der Einleitung und in Kapitel 2.4 herausgearbeitet wurde. Der einzige Titel innerhalb der im Rahmen dieser Arbeit zitierten geschichtsdidaktischen Literatur, in der der BK erwähnt wird, ist von 2021. Darin benennt Bodo von Borries seine Entstehung als politikdidaktisches Parallelereignis neben der geschichtsdidaktischen Prägung des Geschichtsbewusstseins.<sup>188</sup> In einer Tabelle stellt er eine von ihm abgewandelte Version des Konsenses jeweils passenden geschichtsdidaktischen Begriffen gegenüber.<sup>189</sup> Für die bislang weitgehend fehlende Rezeption innerhalb der Geschichtsdidaktik lassen sich unterschiedliche Gründe annehmen: Die von von Borries erwähnte Parallelität und die in diesem Kapitel aufgezeigte von Konkurrenz geprägte Konstituierung der historischen und politischen Fachdidaktiken sind hier naheliegend.

Minimalregeln für Politischen Unterricht	Konkrete Anwendung auf Geschichtslernen
1. Überwältigungsverbot	Verzicht auf Suggestivität und Überfahren, z.B. durch unfaires Ausspielen von Informationsvorsprung, Rhetorik-Überlegenheit und Notengebung
2. Kontroversitätsgebot	Multiperspektivität, Positionsvergleich (Kontrastierung) und Pluralität
3. Interessenreflexion und -artikulation	Historische Identitätsreflexion und -artikulation
4. (daraus folgend) Methodenorientierung	„Befähigung zum eigenen historischen Denken“ als historische Fragen stellen, historische Probleme untersuchen und sich in Konflikten historisch orientieren, auch als historische Begriffe bilden und historische Kategorien verwenden (also heute „Kompetenzorientierung“ genannt)

Tabelle 1: „Beutelsbacher Konsens, ergänzt um die Anwendungen auf Historie“; Übernommen aus: Borries: Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, 2021, S. 72.

Einerseits lagen schon geschichtsdidaktische Ansätze, die dem BK entsprechen, vor; andererseits setzte ein Theoriedefizit die Disziplin unter Druck. Hinzu kamen interne Grabenkämpfe, wie noch zu zeigen sein wird. Durch die Hessischen

Schüler\*innen erarbeiten, dass das vermeintliche Stummsein Namenloser sich in ihrer „Machtlosigkeit manifestiert“ (ebd.).

<sup>188</sup> Borries: Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, 2021, S. 71.

<sup>189</sup> Vgl. Tabelle 1; Auf die Tabelle wird in Kapitel 4.1 erneut eingegangen.

Rahmenrichtlinien<sup>190</sup> und den Mannheimer Historikertag<sup>191</sup> schien die Geschichtsdidaktik in den Siebzigerjahren vorrangig auf sich selbst fokussiert gewesen zu sein. Während der Legitimationskrise und einer drohenden Integration in ein gesellschaftswissenschaftliches Unterrichtsfach hätte sich eine Übernahme des Beutelsbacher Konsenses oder auch nur eine Stellungnahme dazu kontraproduktiv auf die Eigenständigkeit des Fachs Geschichte auswirken können.

### 3.2 Die emanzipatorische Geschichtsdidaktik und die HRR

Die emanzipatorische Geschichtsdidaktik ist untrennbar mit den Hessischen Rahmenrichtlinien (HRR) verbunden, die 1972 u.a. für das Fach Gesellschaftslehre herausgegeben wurden.<sup>192</sup> Beiden – den HRR und der emanzipatorischen Geschichtsdidaktik – inhärent ist ihr konsequenter Anspruch an Erziehung zur Mündigkeit, auf den von unterschiedlichen Seiten mit massiven Widerständen reagiert wurde. Die Schärfe der Auseinandersetzung kann inmitten der Legitimationskrise des Fachs als Zäsur eingestuft werden, weshalb die HRR als zeitlicher Marker im Titel der Arbeit hervorgehoben werden. Für die vorliegende Arbeit sind die Auseinandersetzungen um Emanzipation deshalb so relevant, weil im Raum stand, die emanzipatorische Geschichtsdidaktik würde durch Ideologie- und Machtkritik die Demokratie infrage stellen und sie entsprechend gefährden. Auf Basis dieser Erkenntnisse bietet es sich an, am Ende des dritten Kapitels die Rolle von Neutralität und Wehrhaftigkeit im geschichtsdidaktischen Diskurs der Siebzigerjahre zu erarbeiten.

Die Widerstände gegenüber den HRR gingen über fachdidaktische Grenzen hinaus und kamen auch von parteipolitischer Seite. Sandkühler zeichnet nach, dass die HRR zum Wahlkampfthema im Hessischen Landtagswahlkampf 1974 wurden und dass auf konservativer Seite Sorge bestand, die Nachwirkungen der Studierendenproteste könnten zu großen Einfluss auf Geschichtswissenschaft und -didaktik nehmen.<sup>193</sup> Von

---

<sup>190</sup> S. Kapitel 3.2.

<sup>191</sup> S. Kapitel 3.3.

<sup>192</sup> Die Rahmenrichtlinien wurden zuerst 1972 herausgegeben und aufgrund der Heftigkeit der Reaktionen 1973 in einer überarbeiteten zweiten Version veröffentlicht; Zur Entstehungsgeschichte, zu den alten Lehrplänen im Vergleich zu den Entwürfen von 1972 und zu den unterschiedlichen Lernfeldern siehe ausführlich: Cobet, Justus: Zur Geschichte und Struktur der Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre, in: Maek-Gérard et al. (Hg.): Zur Rolle der Geschichte in der Gesellschaftslehre, 1974, S. 9-50 und Schreiber, Waltraud: Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982, Die curriculare Reform der Sekundarstufe I, Neuried 2005.

<sup>193</sup> Sandkühler: Die Geschichtsdidaktik der Väter, 2014a, hier v.a. S. 271-274.

Thomas Nipperdey und Hermann Lübke wurde im Auftrag des Hessischen Elternvereins 1973 ein Gegengutachten zu den HRR veröffentlicht.<sup>194</sup> Auch zwei zeitgenössische Dokumentationsbände liegen vor, die Reaktionen von Parteien, Interessenverbänden und Journalist\*innen aber auch in Form von Leser\*innenbriefen zusammenstellen.<sup>195</sup> Auf Ablehnung stießen die Richtlinien, die nur ein Vorschlag waren und nie umgesetzt wurden, weil sie „die Selbst- und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler als oberstes Lernziel“ festlegten.<sup>196</sup> Als problematisch galt entsprechend ihr emanzipatorischer Anspruch, der sich wie folgt ausdrückte: Man „forderte nicht länger die Reform *der* gesellschaftlichen Institutionen, sondern die Emanzipation der Individuen *von* den gesellschaftlichen Institutionen.“<sup>197</sup> Gleich wird noch zu zeigen sein, dass den HRR ihre Ausrichtung als zu ideologisch zur Last gelegt wurde. Deshalb wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass der Hessische Kultusminister bereits in der Einleitung die Demokratie als fragiles und schützenswertes Gut hervorhebt: „Einmal Erreichtes ist aber nicht ein für alle Mal gesichert.“<sup>198</sup> Als Lernziele werden die Erkenntnis des Konstrukt-Charakters von Geschichte und ein „reflektiertes Geschichtsbewusstsein“<sup>199</sup> benannt. Darüber hinaus sei transparent mit der „Interessengebundenheit historischer Fragestellungen“ und mit der darauf folgenden Materialauswahl umzugehen.<sup>200</sup> Ein Novum war auch die Forderung nach einer Vermittlung geschichtlicher Unterrichtsinhalte unabhängig von der Schulform, die aus heutiger Perspektive als Abbau klassistischer Strukturen beschrieben werden könnte. Hierdurch sollten Schüler\*innen „unabhängig von ihrer Herkunft und ihrer späteren sozialen Stellung befähigt werden [...], ihre Rechte und Pflichten als Bürger einer demokratischen Gesellschaft wahrzunehmen“.<sup>201</sup> Obwohl zeitgleich mit Bergmanns „Personalisierung“ erschienen, beinhalten auch die HRR bereits eine deutliche Absage gegenüber der

---

<sup>194</sup> Nipperdey, Thomas und Lübke, Hermann: Gutachten zu den Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I – Gesellschaftslehre des Hessischen Kultusministers, Hessischer Elternverein, Bad Homburg 1973.

<sup>195</sup> Vgl. hierzu bspw. Maek-Gérard, Eva; Cobet, Justus; Muhlack, Ulrich; Zitzlaff, Dietrich: Zur Rolle der Geschichte in der Gesellschaftslehre: Das Beispiel der hessischen Rahmenrichtlinien, Stuttgart 1974, sowie Bergmann, Klaus und Pandel, Hans-Jürgen: Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewusstsein, Frankfurt 1975; Waltraud Schreiber zeichnet das Presseecho nach und stellt fest, dass das auch überregionale mediale Interesse an den HRR aufgrund einer großen Anfrage der FDP Fraktion im Hessischen Landtag stark zunahm, die damit ihre Koalitionspartnerin, die SPD, infrage stellte, vgl. Schreiber: Schulreform in Hessen, 2005, S. 597-599.

<sup>196</sup> Sandkühler: Die Geschichtsdidaktik der Väter, 2014a, S. 272.

<sup>197</sup> Ebd.

<sup>198</sup> Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, Frankfurt/Main 1973, S. 5.

<sup>199</sup> Ebd., S. 30; Reflektiertes Geschichtsbewusstsein beinhalte die Erkenntnis der „wechselseitige[n] Verschränkung von Gegenwart und Geschichte“ (ebd.).

<sup>200</sup> Ebd., S. 28-29.

<sup>201</sup> Ebd., S. 73.

*Geschichte großer Männer*.<sup>202</sup> Eine Orientierung an einzelnen Personen und deren Handeln verstärkte lediglich individuelle Ohnmachtsgefühle, Resignation oder „Fixierung an Autoritäten“ und sei daher für den Geschichtsunterricht nicht mehr zielführend.<sup>203</sup> Die polarisierenden Reaktionen auf solche neuen Schritte erläutert Sandkühler als „Versuch einer sozialdemokratischen Bildungsverwaltung, moderne Sozialgeschichte in den Schulen zu inkorporieren, bevor sie in der Geschichtswissenschaft überhaupt angekommen war.“<sup>204</sup> John beschreibt die Auseinandersetzungen als geprägt von einem „erbitterte[n] Tenor“ und „weltanschauliche[n] ‚Bekennnisorgien‘“, durch die jegliche Basis für rationale Auseinandersetzungen gefehlt habe.<sup>205</sup> Die Gegner\*innen hätten den HRR eine „marxistische Schulung gegen Staat und Gesellschaft“<sup>206</sup> vorgeworfen, was sicherlich auch damit zusammenhängt, dass die Richtlinien mit konkreten Verweisen auf Marx und Engels verteidigt wurden.<sup>207</sup> Vom Marxismus-Vorwurf zeugt bspw. eine CDU-Broschüre von 1973, die im Dokumentationsband von Bergmann und Pandel vorliegt.<sup>208</sup> Unter dem Titel „Marx statt Rechtschreibung“ wird dem Hessischen Kultusminister vorgeworfen, die Richtlinien seien ein „gesellschaftspolitisch wirksame[r] Hebel, um das ‚System‘, in dem wir leben, zu verändern“.<sup>209</sup> Das Vorhaben wird als „‚bürgerliche Wissenschaft‘ in Moskauer Optik“ bezeichnet.<sup>210</sup> Im Interview mit Sandkühler erinnert sich Pandel an den damaligen Generalsekretär der nordrhein-westfälischen CDU, Kurt Biedenkopf:

---

<sup>202</sup> Gemeint ist hiermit der von Bergmann abgelehnte, lange Zeit vorherrschend gewesene personalisierende Fokus des Geschichtsunterrichts als „Darstellung historischer Sachverhalte an ‚großen Persönlichkeiten‘“; Mit dessen Ersatz durch Multiperspektivität und darin aufgehender Personifizierung sollte der Geschichtsunterricht demokratisiert werden, vgl. Bergmann: Personalisierung im Geschichtsunterricht, 1977, S. 12.

<sup>203</sup> Ebd., S. 38.

<sup>204</sup> Sandkühler: Historisches Lernen Denken, 2014b, S. 27; Die Zuwendung der Geschichtsdidaktik zur Sozialwissenschaft zeichnet bspw. Bergmann nach. Er schreibt hierbei von einem „Paradigmenwechsel“, der von „innerwissenschaftlichen Kontroversen“ und „politischen Auseinandersetzungen“ begleitet wurde, vgl. Bergmann, Klaus: Geschichtsdidaktik, Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 1998, Kapitel „Geschichtsdidaktik als Sozialwissenschaft“, S. 33-52, hier S. 34. Ob „Paradigmenwechsel“ eine treffende Bezeichnung ist, wird unterschiedlich bewertet, vgl. konträr dazu: Kuhn, Annette: Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht, Versuch einer kritischen Überprüfung, in: Süßmuth: Geschichtsdidaktische Positionen, 1980, S. 49-82 und Sandkühler: Die Entstehung der Geschichtsdidaktik, 2016, S. 419.

<sup>205</sup> John: Disziplin am Scheideweg, 2011, S. 199.

<sup>206</sup> Ebd.

<sup>207</sup> S. hierzu Bergmann und Pandel: Geschichte und Zukunft, 1975, S. 119: „Ohne emanzipatorische Absicht produziert Geschichtswissenschaft lediglich verdinglichtes Wissen; sie ‚glaubt jeder Epoche aufs Wort, was sie von sich selber sagt und sich einbildet‘“ (zit. werden Marx/Engels, Die deutsche Ideologie, MWE Bd. 3, Berlin 1959, S. 49).

<sup>208</sup> Marx statt Rechtschreibung, Broschüre der CDU in Hessen 1973, in: Bergmann und Pandel: Geschichte und Zukunft, 1975, S. 184-188.

<sup>209</sup> Ebd., S. 185; Die konkrete Broschüre bezieht sich auf die HRR im Fach Deutsch.

<sup>210</sup> Ebd., S. 186.

„Er hat politische Kampagnen gemacht, Formulare an die Eltern verteilt: Sie sollten Schulbücher denunzieren, in denen linke Passagen wären. [...] Damals konnte man offensichtlich noch oder wollte man mit so etwas Wahlen gewinnen. In die Debatte um Hessischen [sic] Rahmenrichtlinien gehört ein ganzes Stück Parteipolitik.“<sup>211</sup>

Die disziplininternen Reaktionen schildert er auf ähnliche Weise: „Wenn Sie Jeismanns und Kosthorsts Artikel über die Rahmenrichtlinien lesen – mein Gott! Und Rohlfes genauso. Das war eine politische Debatte und keine didaktische.“<sup>212</sup> Pandel ergänzt hierzu, dass vorsichtig mit Begriffen umgegangen wurde, die politisch angehaucht waren und durch die man unmittelbar in eine Kategorie gesteckt wurde. So habe Rösen beispielsweise eigene Begriffe gesucht, um „nicht als Linker verschrien [zu] werden.“<sup>213</sup> Jeismann schreibt der emanzipatorischen Didaktik eine unreflektierte Normativität zu, die zu „manipulativer Überforderung“ führe.<sup>214</sup> Bergmann und Pandel konstatieren, dass die in den HRR geforderte Ideologiekritik, die zur Reflexion der „Legitimation von Herrschaft und Ungleichheit“ anregen solle, „unter dem Druck gegenwärtiger Öffentlichkeit umfunktioniert“ und so zu „einem Werkzeug der Gegenaufklärung“ werde.<sup>215</sup> Der Ideologie-Begriff signalisiere entsprechend kein kritisches Potenzial mehr, sondern lediglich Verbote. Sie beschreiben das „Schicksal“ der HRR folgendermaßen: „Wenn fachdidaktische Konzepte mit dem Signum ‚Ideologie‘ versehen sind, werden sie aus dem Bereich rationaler Argumentation ausgegrenzt und zur Bekämpfung freigegeben.“<sup>216</sup> Weil Ideologie Stagnation bedeute, und gegen Veränderungen immunisiere, wehren sich die beiden Autoren gegen Ideologie-Vorwürfe.<sup>217</sup> Denn die HRR und ihr emanzipatorischer Anspruch stellten sich gegen jede „Verstetigung gegenwärtiger Verhältnisse“.<sup>218</sup> Es gehe stets darum, nach dem Beitrag der Geschichte „zur Kritik gegenwärtiger Verhältnisse“ zu fragen.<sup>219</sup> Bergmann betonte noch 1997 vehement, dass sich Emanzipation und Indoktrination gegenseitig ausschließen müssten: „Die Idee der Emanzipation verwirft den Gedanken, ‚daß eine Gruppe von Menschen einer anderen die Geschichte vordenkt und vorschreibt‘.“<sup>220</sup> Vielmehr intendiere

---

<sup>211</sup> Pandel in: Sandkühler: Historisches Lernen denken, 2014b, S. 337-338; Unweigerlich fallen an dieser Stelle Parallelen zur gegenwärtigen Situation auf, die im zweiten Kapitel dargestellt wurde: Die Meldeportale der AfD sind ebenfalls als politische Kampagne, die zur Denunziation aufruft, zu werten.

<sup>212</sup> Ebd., S. 339.

<sup>213</sup> Ebd.

<sup>214</sup> Jeismann: Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, 1988, S. 8.

<sup>215</sup> Bergmann und Pandel: Geschichte und Zukunft, 1975, S. 122.

<sup>216</sup> Ebd.

<sup>217</sup> Ebd., S. 123.

<sup>218</sup> Ebd., S. 124.

<sup>219</sup> Ebd.

<sup>220</sup> Bergmann, Klaus: Emanzipation, in: Ders., Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rösen, Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997a, S. 268-272, hier S. 271.



emanzipatorischer Geschichtsunterricht, die Schüler\*innen zum selbstständigen Denken und zum Schreiben eigener Geschichten anzuregen. Dieser Vorgang sei untrennbar mit der kritischen Überprüfung bereits bestehender historischer Deutungen verbunden.<sup>221</sup> Bergmann definiert Emanzipation als

„die individuelle und kollektive Befreiung von gesellschaftlichen und Herrschaftsverhältnissen, von gesellschaftlich festgeschriebenen Rollen und von gesellschaftlich bedingten Bewußtseinssperren, die Menschen in historisch überflüssiger Abhängigkeit und unter einem denkmöglichen und real möglichen Niveau halten.“<sup>222</sup>

Dabei handele es sich um einen nie abschließbaren Prozess, der durch den permanent bestehenden „Widerspruch zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit menschlich-gesellschaftlicher Existenz“ stets von Interesse bleibe.<sup>223</sup> Emanzipation setze nach Süßmuth Machtkritik voraus, für die sich Schüler\*innen wiederum „ihres individuellen gesellschaftlichen Standpunktes bewusst werden“ müssten.<sup>224</sup> Nur so würden sie „Bedingungen der Kontinuität und des Wandels“ und Partizipationsmöglichkeiten erfahren.<sup>225</sup> Ähnlich argumentiert auch Dörr: Geschichtsunterricht müsse „zukunftsorientiertes politisches Handeln“ ermöglichen und dürfe dafür nicht „den Interessen der jeweils Herrschenden“ dienen.<sup>226</sup>

Die öffentliche Debatte, die über die Richtlinien entbrannte, hätte nach Pandel und Bergmann nie den Anspruch an Aufklärung und Information gehabt.<sup>227</sup> Das Urteil Kuhns fällt zehn Jahre nach Erscheinen der HRR wenig überraschend ähnlich aus:

„Die Basis für einen gesellschaftlichen und wissenschaftspolitischen Konsens wurde durch ministerielle, verbandspolitische und parteipolitische Restriktionen gewaltsam eingeengt. Während ein einseitiger wissenschaftstheoretischer Monismus siegte, indem die Kritische Theorie und der Marxismus aus der öffentlich zugelassenen Diskussion teils offiziell teils inoffiziell ausgeschlossen wurden, sind im Namen seines Schein-Pluralismus einzelne politische Richtungen als ‚Systemveränderer‘ diffamiert und somit wieder an den Rand der eng ausgelegten Verfassungstreue gedrängt worden.“<sup>228</sup>

---

Bergmann zitiert hierin Jörn Rüsen: Geschichte als Aufklärung? Oder: Das Dilemma des historischen Denkens zwischen Herrschaft und Emanzipation, in: Geschichte und Gesellschaft 7/1981, S. 189-218, hier S. 206.

<sup>221</sup> Ebd.

<sup>222</sup> Ebd., S. 268.

<sup>223</sup> Ebd., S. 269.

<sup>224</sup> Süßmuth: Einleitung, 1972a, S. 14.

<sup>225</sup> Ebd., S. 15.

<sup>226</sup> Dörr: Zur Reform des Geschichtsunterrichts, 1972, S. 253.

<sup>227</sup> Bergmann und Pandel: Geschichte und Zukunft, 1975, S. 18.

<sup>228</sup> Kuhn: Geschichtsdidaktik seit 1968, Düsseldorf 1982, S. 427.

Wie hochgradig umstritten die Richtlinien und wie aufgeladen die Auseinandersetzungen gewesen sein müssen, wird in von Borries Rückblick deutlich, der zur Beschreibung auf militärische Metaphern zurückgreift:

„Die schlichte Abschaffung des Faches ‚Geschichte‘, sein Aufgehen in einem Fach ‚Gesellschaftslehre‘ forderte das Kultusministerium Hesse gerade im Stichjahr 1972 und löste dadurch einen [sic] Art geistigen Bürgerkrieg aus, dessen Schützengräben jahrzehntelang besetzt blieben. [...] Diese Metaphern sind nur scheinbar ein übertriebener Alarmismus. Selbst in Leserbriefen angesehener überregionaler Zeitungen wurde offen ein ‚Militärputsch‘ der Bundeswehr gegen die Rahmenrichtlinien verlangt.“<sup>229</sup>

Neben den HRR sorgten noch weitere emanzipatorisch geprägte geschichtsdidaktische Publikationen für disziplininterne Konflikte. Dazu zählt bspw. die „Einführung in die Didaktik der Geschichte“ von Annette Kuhn aus dem Jahr 1974.<sup>230</sup> Ihr wurde vorgeworfen ideologisch zu sein und den Schüler\*innen ein Revolutionsinteresse zu unterstellen, das sie nicht hätten.<sup>231</sup> Rohlfes stört sich an ihrer „doktrinäre[n] und pauschale[n] Verurteilung der Herrschenden und Besitzenden“, sowie an der „massive[n] Sympathiewerbung für die Unterdrückten und Aufsässigen“.<sup>232</sup> Retrospektiv bezeichnet er ihre Ausführungen als Grenzüberschreitung.<sup>233</sup> Dem „auf radikale Gesellschaftsreform und Emanzipation eingeschworene[n] linke[n] Flügel der bundesdeutschen Geschichtsdidaktik“ bescheinigt Rohlfes, er ließe sich zwar „nicht auf ein krudes marxistisches Geschichtsbild festlegen.“<sup>234</sup> Problematisch sei für ihn jedoch die uneingeschränkte Parteinahme für „voll[e] gesellschaftlich[e] Gleichberechtigung und demokratisch[e] Partizipation“.<sup>235</sup> Kuhn hätte mit ihrer Arbeit weniger historisches Lernen

---

<sup>229</sup> Borries: Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, 2021, S. 44; Ohne Seitenangabe bezieht er sich dabei auf Bergmann/Pandel: Geschichte und Zukunft 1975 und Schreiber: Schulreform in Hessen, 2005; Der einzige darin befindliche auf diese Beschreibung zutreffende Leserbrief wurde am 3.11.1973 in der FAZ abgedruckt und beinhaltet folgende Passage: „Ich wünsche niemand das Schicksal des chilenischen Staatspräsidenten Salvador Allende. Aber wenn die Saat, die von Schul- und Studienräten in Wiesbaden gesät wird, allgemein aufgehen sollte, dann könnte man nur hoffen, daß sich auch bei uns einige Generäle finden, die solchem Fortschritt mit Hilfe der noch unverdorbenen Jugend ein unsanftes Ende bereiten“ (vgl. Bergmann/Pandel 1975, S. 260). Schreiber kontextualisiert die Rolle unterschiedlicher Medien wie bspw. auch Leser\*innenbriefe in überregionalen Tageszeitungen im Kontext der Berichterstattung über die HRR und stellt fest, dass es wiederkehrend Grenzüberschreitungen gegeben habe (vgl. Schreiber 2005, S. 603-605).

<sup>230</sup> Kuhn: Einführung in die Didaktik der Geschichte, 1974.

<sup>231</sup> Ihr wohl größter Kritiker ist Joachim Rohlfes; Seine Ablehnung tat er zuletzt kund in: Wege und Irrwege einer neuen Geschichtsdidaktik, 2015.

<sup>232</sup> Rohlfes: Objektivität und Parteilichkeit im Geschichtsunterricht, 1980, S. 376.

<sup>233</sup> Sandkühler: Historisches Lernen denken, Interview mit Joachim Rohlfes, 2014b, S. 77; Rohlfes bezeichnet Kuhn in dem Interview als „Hauptkritikerin“ seiner „Umrisse einer Didaktik der Geschichte“, die 1971 in Göttingen erschienen.

<sup>234</sup> Rohlfes: Wege und Irrwege einer neuen Geschichtsdidaktik, 2015, S. 188.

<sup>235</sup> Ebd., S. 188. Rohlfes sei zwar selbst für „demokratische Chancengleichheit“ und eine „Humanisierung unserer Lebenswelt“ eingetreten, habe jedoch eine klare Trennung zwischen politischer Parteilichkeit und Aktion auf der einen und Schule auf der anderen Seite eingefordert. „Insofern bin ich mit dem

und zu sehr politische Kategorien fokussiert.<sup>236</sup> Ihre Darstellung gesellschaftlicher Ungerechtigkeit sei eine „Fundamentalkritik an dem kapitalistischen Gesellschaftssystem“ gewesen und hätte den Eindruck erweckt, „dass die Gesellschaft der Bundesrepublik in den Siebzigerjahren voller Defizite war, dass man quasi eine Generalrevision durchführen müsse.“<sup>237</sup> Kuhn selbst stellte sich immer wieder gegen Rohlfes Kritik und äußerte auch Verwunderung: Für sie sei nicht nachvollziehbar, weshalb „die der kritischen Theorie nahestehenden erziehungswissenschaftlichen Ansätze“ so dargestellt würden, als stünden sie „außerhalb des demokratischen Konsenses.“<sup>238</sup> Sandkühler schreibt, Kuhns Didaktik sei von ihren Kritiker\*innen „als politisches Statement wahrgenommen [worden], das wissenschaftlich nicht recht ernst zu nehmen“ sei.<sup>239</sup> Kuhn sei Unrecht damit getan worden, ihre theoretischen Ausführungen als bloße „politische Stellungnahme einer Linken“ abzutun und zu übersehen, dass sie durchaus Antworten „auf die bislang ungelöste Frage gab, warum Schüler aus Geschichte lernen und wie Unterrichtsgegenstände ausgewählt werden sollten.“<sup>240</sup> Gleichzeitig betont er, dass es „berechtigte Zweifel [...] an der Tragfähigkeit von Emanzipation“ gegeben habe.<sup>241</sup> Die Schwächen der emanzipatorischen Geschichtsdidaktik beschreibt von Borries als „Konsens-Unfähigkeit“, „Indoktrination“ und „Revolutionsromantik“.<sup>242</sup> Er bezeichnet die Auseinandersetzungen zwischen Kuhn und Rohlfes als „heftige Kontroverse“ und wirft beiden Seiten Parteinahme und Parteilichkeit vor.<sup>243</sup>

Aus heutiger Perspektive erscheinen die HRR GL ihrer Zeit deutlich voraus. Trotz der immensen Widerstände und Kritik sorgen viele derjenigen Punkte, die in den Siebzigerjahren als revolutionär und marxistisch galten, heute kaum mehr für ein Schulterzucken. Vielmehr machen sie inzwischen die Grundlagen geschichtsdidaktischer Theorie aus, wie Bergmann bereits Ende der Neunzigerjahre feststellte: Es könne „als gesichert gelten, daß viele der in den siebziger Jahren entwickelten Vorstellungen über

---

hier beschriebenen Problem nie richtig fertig geworden“ (ebd., S. 189). Rohlfes zählt zwar zu den konservativen Geschichtsdidaktikern, war jedoch mehrere Jahre kommunalpolitisch in der Oldenburger SPD aktiv (vgl. Ders.: Wege und Irrwege einer neuen Geschichtsdidaktik, S. 171).

<sup>236</sup> Ebd., S. 78.

<sup>237</sup> Ebd.

<sup>238</sup> Kuhn: Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht, 1980, S. 76; In Kuhns „Einführung in die Didaktik der Geschichte“ finden sich deutliche Bekenntnisse zu Demokratie und Grundgesetz, vgl. bspw. Kuhn 1974, S. 14.

<sup>239</sup> Sandkühler: Historisches Lernen denken, 2014b, S. 29.

<sup>240</sup> Sandkühler: Die Geschichtsdidaktik der Väter, 2014a, S. 273.

<sup>241</sup> Sandkühler: Historisches Lernen denken, 2014b, S. 29.

<sup>242</sup> Borries: Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, 2021, S. 271.

<sup>243</sup> Ebd.

den Beitrag des Geschichtsunterrichts zu Emanzipation [...] geschichtsdidaktisches Gemeingut sind, auch wenn sie nicht mehr plakativ ausgebreitet werden.“<sup>244</sup> Der Gegenwartsbezug wurde nach Pandel und Bergmann in den Siebzigerjahren noch als „gewissermaßen marxistische Erfindung hingestellt“, die „durch die Hintertüre in die wissenschaftliche und didaktische Diskussion einzuschmuggeln“ versucht worden sei.<sup>245</sup> Die HRR setzen bereits 1972 ihren Fokus auf Lernziele und ernteten dafür Kritik von parteipolitischer Seite: „Vorformulierte Lernziele sind abzulehnen“, hieß es vonseiten der CDU.<sup>246</sup> Selbst die Chronologie stellten die Verfasser\*innen der HRR bereits in Frage. Es gehe darum, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass „kein absolutes und vor allem kein wertfreies chronologisches Bezugssystem gilt, sondern jeweils dem gesellschaftlichen Traditionszusammenhang entsprechende Gliederungen der Vergangenheit.“<sup>247</sup> Ganz ähnlich steht es auch in Kuhns Einführung: „Die Strukturierung der Zeit [...] stellt nichts anderes als eine Geschichtsinterpretation aus bestimmten Interessen dar.“<sup>248</sup> Auch der emanzipatorische Anspruch findet sich in gegenwärtig relevanten Ansätzen wieder. Bergmann und auch Lücke verstehen Multiperspektivität als machtkritisches Prinzip, da es nicht um die Gegenüberstellung zweier beliebiger Positionen gehe, sondern um die Kontrastierung von Positionen unterschiedlicher gesellschaftlicher Stellungen.<sup>249</sup> Anna Panhoff arbeitete heraus, dass die emanzipatorische Geschichtsdidaktik nicht vollständig verdrängt worden sei, sondern dass sie nun vorrangig in der „inklusive[n] und diversitätssensible[n] Geschichtsdidaktik“ aufgehe.<sup>250</sup> Mit Fokus auf Subjektorientierung, Diversity und Inklusion stellt sie fest, dass es bei

---

<sup>244</sup> Bergmann: Emanzipation, 1997a, S. 269-270.

<sup>245</sup> Bergmann und Pandel: Geschichte und Zukunft, 1975, S. 100.

<sup>246</sup> Ebd., S. 62.

<sup>247</sup> Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien GL, 1973, S. 33; Dass die Einteilung von Epochen, Zeiten und Räumen im Geschichtsunterricht normativ und damit eurozentrisch und exkludierend ist, ist noch immer Teil des geschichtsdidaktischen Diskurses und wird v.a. von Bärbel Völkel und Bea Lundt engagiert thematisiert. Längsschnitte haben inzwischen zwar teilweise Eingang in die Lehrpläne der Bundesländer gefunden, betreffen jedoch nur einen Teil der Unterrichtsinhalte. S. hierzu Völkel, Bärbel: Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht, in: Christina Brüning, Lars Deile, Martin Lücke (Hg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik, Schwalbach/Ts. 2016, S. 49-70 und Lundt, Bea: National-, Europäische, Weltgeschichte, in: Lücke / Barricelli (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, 2012, Band 2, S. 405-421. Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus?, 2016.

<sup>248</sup> Kuhn: Einführung in die Didaktik der Geschichte, 1974, S. 47.

<sup>249</sup> Vgl. Bergmann: Multiperspektivität, 2016 und Lücke: Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität, 2012.

<sup>250</sup> Panhoff, Anna: Emanzipation reloaded, Annette Kuhns emanzipatorische Programmatik und ihr Einfluss auf die aktuelle Geschichtsdidaktik, Berlin 2020, S. 4; s. hierzu v.a. Lücke, Martin: Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik, in: Barricelli / Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, 2021, S. 136-146; Alavi / Lücke: Geschichtsunterricht ohne Verlierer!?, 2016; Völkel, Bärbel: Inklusive Geschichtsdidaktik, Vom inneren Zeitbewusstsein und Barsch et al.: Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht, 2020.

den „politischen Implikationen durchaus Überschneidungen“ mit den Ansprüchen der emanzipatorischen Geschichtsdidaktik gebe.<sup>251</sup> Die konkrete Benennung einer emanzipierten Gesellschaft als zu verwirklichendes Ziel und auch die Verwendung des Emanzipationsbegriffs blieben in gegenwärtiger geschichtsdidaktischer Literatur jedoch aus.<sup>252</sup> Diese Erkenntnis stimmt mit Bergmanns Schilderungen überein. Er merkte 1997 an, dass „bestimmte Richtungen und Fragehaltungen“ innerhalb der Geschichtsdidaktik „ausgesprochen oder unausgesprochen, ein Interesse an der Erweiterung von Freiheitsräumen in der gesellschaftlichen Praxis“ aufweisen würden und „daher in ihrer Forschung vorzugsweise auf die herrschaftsbestimmte Vergangenheit der unteren Bevölkerungsschichten und -klassen“ abzielen würden.<sup>253</sup> Panhoff führt die Abkehr vom Emanzipationsbegriff auf die große zeitliche Differenz von über 40 Jahren und damit einhergehende Veränderungen begrifflicher Bedeutungen zurück,<sup>254</sup> die auch Sandkühler beschreibt: Das „emanzipatorische Gesellschaftsverständnis“ hätte in den Achtzigerjahren zunehmend an „Überzeugungskraft“ eingebüßt.<sup>255</sup> Es bleibt festzuhalten: Der Emanzipationsbegriff und seine Vertreter\*innen wurden innerhalb der Disziplin zwar verdrängt, um sich inmitten der Legitimationskrise und des Kalten Krieges von gemeinhin verpönten marxistischen Positionen abzugrenzen. In ihrer gegenwärtigen Form beinhalten geschichtsdidaktische Kategorien und unterrichtsleitende Prinzipien jedoch weitaus mehr emanzipatorische Aspekte, als Konservativen wie Jeismann oder Rohlfes recht sein dürfte

### 3.3 Der Mannheimer Historikertag und Geschichtsbewusstsein

Der Mannheimer Historikertag von 1976 wird in geschichtsdidaktischer Literatur auffallend häufig zitiert.<sup>256</sup> Zwei unterschiedliche Sektionen und Ereignisse der Tagung

---

<sup>251</sup> Ebd., S. 69.

<sup>252</sup> Ebd., S. 66.

<sup>253</sup> Bergmann: Emanzipation, 1997a, S. 269.

<sup>254</sup> Ebd., S. 67-69; Während der Begriff Emanzipation in der Geschichtsdidaktik gemieden wird, erfährt er in der Politikdidaktik gegenwärtig wieder vermehrt Aufmerksamkeit, wobei diese sich in befürwortende und ablehnende unterscheiden lässt: „Eine Diskussion entzündete sich auch um die Fragen, inwiefern Emanzipation ein Bildungsziel politischer Bildung sein müsse und ob es bereits als solches überwältigend sei. Für die Befürworterinnen und Befürworter des Bildungsziels steht die Notwendigkeit einer Emanzipation von gesellschaftlichen Verhältnissen außer Frage“, s. Rebekka Geßner, Kora Hoffmann, Mathias Lotz, Alexander Wohnig: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bericht über eine Fachtagung, in: Widmaier/Zorn: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?, 2016, S. 28-36, hier S. 33).

<sup>255</sup> Sandkühler: Die Geschichtsdidaktik der Väter, 2014a, S. 265.

<sup>256</sup> Ein Tagungsbericht liegt im Klett-Verlag vor: Aretin: Bericht über die 13. Versammlung deutscher Historiker in Mannheim, Stuttgart 1976; Thomas Sandkühler hat für seinen Interview-Band erstmals Tonaufzeichnungen transkribiert vgl. Sandkühler: Historisches Lernen denken, 2014b.

stehen dabei jeweils im Fokus: Zum einen gilt er als der Tag, an dem Karl-Ernst Jeismann den Begriff Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Disziplin erhoben hat. Zum anderen kam es zu „einer heftigen Polemik“ zwischen Joachim Rohlfes und Annette Kuhn, die die Hessischen Rahmenrichtlinien verteidigte.<sup>257</sup> Ulrich Mayer erinnert sich an „ehrschneidende“ Angriffe auf Kuhn.<sup>258</sup> Sie selbst sagt rückblickend:

„Oh, da wollte Joachim Rohlfes alles tun, um, um Gottes Willen, diesen Aufruhr nicht zu Wort kommen zu lassen. Da wurde getrickt noch und noch, woraus man entnehmen kann, dass wir Geschichtsdidaktiker kritischer Art für diese etablierten Geschichtsdidaktiker à la Rohlfes einfach eine Gefahr darstellten.“<sup>259</sup>

Zudem hätten Jörn Rüsen und Karl-Ernst Jeismann einen „Schulterschluss“ vollzogen, dessen Basis der Geschichtsbewusstseinsbegriff gewesen sei.<sup>260</sup> Jeismann hielt einen Vortrag, in dem er das Geschichtsbewusstsein als Gegenstand der Geschichtsdidaktik manifestierte und es über den schulischen Unterricht hinaus auf die gesamte Gesellschaft betreffend ausweitete.<sup>261</sup> Hierdurch verhalf er der Disziplin aus ihrer Legitimationskrise, riss jedoch gleichzeitig die Deutungshoheit an sich. Im aktuellen Kapitel soll diese Begriffsprägung Jeismanns nachgezeichnet werden, um die Verdrängung linker Positionen und die Durchsetzung gemäßiger, scheinbar neutraler Positionen zu verdeutlichen.

Gerhard Schneider beschreibt, dass der damalige Vorsitzende des Geschichtslehrerverbandes, Siegfried Graßmann, noch während des Mannheimer Historikertags feierlich „die Überwindung der Krise des Geschichtsunterrichts“ verkündet hätte.<sup>262</sup> Diese „öffentlich verordnet[e] Beendigung der Krise“ hätte zum Ziel gehabt, „der Reformbewegung die Spitze abzubrechen.“<sup>263</sup> Rohlfes schreibt dem von Jeismann geprägten Geschichtsbewusstsein einen „Siegeszug“ zu, der „ohne Übertreibung phänomenal genannt werden“ dürfe.<sup>264</sup> Von diesem Siegeszug profitiert Jeismann noch heute, obwohl er den Begriff nicht als erster Geschichtsdidaktiker verwendete. Das

---

<sup>257</sup> Sandkühler: Historisches Lernen denken, 2014b, S. 10.

<sup>258</sup> Mayer in: Sandkühler: Historisches Lernen denken, 2014b, S. 461.

<sup>259</sup> Kuhn in: Sandkühler: Historisches Lernen denken, 2014b, S. 178.

<sup>260</sup> Sandkühler: Historisches Lernen denken, 2014b, S. 10-11.

<sup>261</sup> Vgl. Jeismanns Ausführungen im Tagungsbericht in Aretin: Bericht über die 31. Versammlung deutscher Historiker in Mannheim, 1977, S. 159-161.

<sup>262</sup> Schneider, Gerhard: Nachwort, Wie die Zeitschrift Geschichtsdidaktik entstand, 1986, S. 157.

<sup>263</sup> Ebd., S. 158; Es habe „Reformabgesänge“ und „Beschwichtigungsversuche“ gegeben, woraufhin die Vertreter\*innen der kritischen, emanzipatorischen Geschichtsdidaktik die Gründung der Zeitschrift GD beschlossen hätten.

<sup>264</sup> Rohlfes, Joachim: Geschichtsbewußtsein: Leerformel oder Fundamentalkategorie?, in: Becher / Bergmann: Geschichte – Nutzen oder Nachteil für das Leben, 1986, S. 92-95, hier S. 92.

Geschichtsbewusstsein „fiel übrigens nicht vom Himmel“, beschreibt es von Borries geradezu salopp.<sup>265</sup> Bereits 1963 verband Arnold Bergstraesser das Geschichtsbewusstsein mit der Zukunftsdimension: „Der wesentliche Antrieb zur Bildung eines ‚geschichtlichen Bewußtseins‘ ist in der Sorge um die Zukunft zu suchen.“<sup>266</sup> Der Dissertation von Jochen Huhn von 1975 ist zu entnehmen, dass auch Waltraud Küppers Anfang der Sechzigerjahre vom Geschichtsbewusstsein schrieb.<sup>267</sup> In den HRR wurde ein „reflektiertes Geschichtsbewußtsein“<sup>268</sup> als Lernziel ausgegeben und auch Rolf Schörken thematisierte Bewusstseinsveränderungen im Kontext historischen Lernens 1972.<sup>269</sup> Dabei bezog er bereits gesellschaftliche Diversitätskategorien, Machtebenen sowie Zugehörigkeitsverhältnisse ein<sup>270</sup> und bezog diese individuellen politischen Haltungen auf die Form des jeweiligen Geschichtsbewusstseins. Als Beispiele nennt er konträr ein „heilsgeschichtliches“ und ein „marxistisches“ Geschichtsbewusstsein.<sup>271</sup> Unweigerlich lässt sich hierin bereits eine Vorstufe von Pandels später ausdifferenziertem Doppelkategorie-Modell erkennen. Dieser gab mit Bergmann 1975, ein Jahr vor dem Mannheimer Historikertag, den Dokumentationsband „Geschichte und Zukunft“ heraus, in dem beide bereits umfassende Geschichtsbewusstsein-Definitionen formulierten:

„Geschichtsbewußtsein bezeichnet hier das zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Lebensgeschichte eines Individuums präsenste Resultat der Rezeption von Geschichte als einer im Sozialisationsprozeß vollzogenen und sich vollziehenden Internalisierung eigener lebensgeschichtlicher oder vermittelter sozial- und gattungsgeschichtlicher Erfahrungen, die sich in der Fähigkeit äußert, gesellschaftliche Praxis an der Reflexion innerhalb der je und je inhaltlich besetzten drei Zeitdimensionen orientieren zu können.“<sup>272</sup>

---

<sup>265</sup> Borries: Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, 2021, S. 70.

<sup>266</sup> Bergstraesser, Arnold: Geschichtliches Bewusstsein und politische Entscheidung, Eine Problemerkizze, in: Waldemar Besson und Friedrich Hiller von Gaertringen (Hg.): Geschichte und Gegenwartsbewusstsein, Historische Betrachtungen und Untersuchungen, Göttingen 1963b, S. 9-38, hier S. 9.

<sup>267</sup> Er zitiert ihren Titel „Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts“, Bern/Stuttgart 1961. Nach Huhn vermeide sie eine Definition des Begriffs, setze ihn jedoch an einer Stelle gleich mit „geschichtlichem Sich-mit-verantwortlich-Fühlen“ (Küppers 1961, S. 128; zit. nach Huhn: Politische Geschichtsdidaktik, 1975, S. 17).

<sup>268</sup> Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1973, S. 30.

<sup>269</sup> Schörken: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, 1972, S. 87-88; Er kritisierte, dass man Auseinandersetzungen mit dem Geschichtsbewusstsein bislang vergeblich suche. Das Ergebnis des Lernens im Geschichtsunterricht müsse sichtbar werden – nicht „als prüfbare Lernleistung, Geschichtsnote oder Studienbefähigung, sondern als lebenslange Bewußtseinsprägung“ (ebd.).

<sup>270</sup> Ebd., S. 89; So benennt er beispielsweise „Stamm, Klasse, Schicht, Volk, Nation, Staat, die Europäer, die Weißen“ (ebd., S. 92); Er sieht darin ein „Grundmuster politischer Welteinteilung“, das „Identifikationen, Loyalitäten und Sympathiebeziehungen“ ermögliche (ebd., S. 93).

<sup>271</sup> Ebd., S. 99.

<sup>272</sup> Bergmann und Pandel: Geschichte und Zukunft, 1975, S. 21.

Damit verbanden sie Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander und definierten Das Geschichtsbewusstsein als dynamisch und sozialisationsabhängig. Auch unterscheiden sie bereits ein „konservatives“ von einem „kritischen“ Geschichtsbewusstsein, das an spätere Arbeiten von Jörn Rüsen erinnert.<sup>273</sup> Darüber hinaus gehen sie von einem individuellen und einem kollektiven Geschichtsbewusstsein aus,<sup>274</sup> das sich nicht allein auf Unterricht beziehe, sondern auf die „Rezeption jeder Form von Geschichte“.<sup>275</sup> Sie beschreiben als „veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein“ im Titel bereits den heutigen Geschichtskultur-Begriff. Diese, ein Jahr ältere Definition von Bergmann und Pandel dürfte als deutlich umfassender gelten als diejenige, die Jeismann 1976 vortrug, die ihm jedoch in geschichtsdidaktischer Literatur bis heute die Rettung der Disziplin bescheinigt.<sup>276</sup> Nach Sandkühler hänge das Geschichtsbewusstsein, wie es Schörken und auch die HRR intendierten, „mit dem politischen Anliegen der Emanzipation eng zusammen“.<sup>277</sup> Dass ausgerechnet Jeismann, den Sandkühler als „wichtigsten Kritiker der Hessischen Rahmenrichtlinien“<sup>278</sup> bezeichnet, den Begriff 1976 vorstellte, die von seinen Vorgängern betonte Sozialisationsebene in den Hintergrund stellte und den Ruhm für ‚seine‘ Theorie einfuhr, verwundert doch sehr. Sandkühler glaubt, Jeismann hätte in der Prägung des Geschichtsbewusstseins seine Chance gesehen, ein „Antidot gegen die Neue Linke“ zu etablieren, „die er für das ‚reflektierte Geschichtsbewusstsein‘ der Hessischen Rahmenrichtlinien verantwortlich machte.“<sup>279</sup> Hasberg und Seidenfuß schreiben, dass es Jeismann mit seiner Geschichtsbewusstsein-Prägung gelungen sei, „die zeitweilige Strahlkraft der emanzipatorischen Geschichtsdidaktik zu brechen.“<sup>280</sup> Sandkühler liest aus ihren Schilderungen heraus, dass Hasberg und Seidenfuß über diese Entwicklungen „spürbar erleichtert“ erscheinen.<sup>281</sup> Er kritisiert beide für ihre konservative Darstellung, der geschichtsdidaktische Diskurs

---

<sup>273</sup> Ebd.

<sup>274</sup> Ebd., S. 22.

<sup>275</sup> Ebd., S. 20.

<sup>276</sup> Vgl. hierzu bspw. Schönemann: *Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur*, 2016, S. 46-47; Jeismanns Definition ebnete laut Schönemann den Weg für die Geschichtsdidaktik als eigene wissenschaftliche Teildisziplin und ermöglichte ihr eine Neuausrichtung; S. hierzu auch Lange: *Historisch-politische Didaktik*, 2009, S. 19: „Das Geschichtsbewusstsein ist zum disziplinären Schlüsselbegriff geworden, über den es gelungen ist, die Krisenerscheinungen der 60er/70er Jahre zu überwinden“; Pandel sagt im Interview mit Sandkühler: „Was dann in der Geschichtsdidaktik immer ‚Jeismann‘ heißt, das ist nur dieses eine Zitat, wo er ‚Geschichtsbewusstsein‘ als Zusammenhang der drei Zeitdimensionen definiert. Er hat überhaupt keine Untersetzung geleistet“ (Pandel in: Sandkühler: *Historisches Lernen denken*, 2014b, S. 333).

<sup>277</sup> Sandkühler: *Die Entstehung der Geschichtsdidaktik*, 2016, S. 425.

<sup>278</sup> Sandkühler: *Historisches Lernen denken*, 2014b, S. 11.

<sup>279</sup> Ebd., S. 18.

<sup>280</sup> Hasberg und Seidenfuß: *Reform – Erfahrung – Innovation*, S. 14.

<sup>281</sup> Sandkühler: *Die Entstehung der Geschichtsdidaktik*, S. 418.



der 1970er Jahre sei eine unnötige Verwerfung von Bewährtem gewesen.<sup>282</sup> Jeismann hätte sich – so Pandel – auf dem Mannheimer Historikertag nur deshalb so stark hervortun und die emanzipatorische Didaktik Kuhns ausspielen können, da seine Begriffswahl einen „unschätzbare[n] disziplinstrategische[n] Vorteil“ gehabt hätte: Der Begriff *Geschichtsbewusstsein* sei fachspezifisch, Kuhns *Emanzipation* nicht.<sup>283</sup> Mit zehn Jahren Abstand schrieb Kuhn rückblickend, „die konservativen Kräfte [hätten] den Sieg davongetragen.“<sup>284</sup> Die kritische Geschichtsdidaktik hätte niemals „eine Chance der Akzeptanz [...] bei der gesellschaftspolitisch so entscheidenden Frage der Bewältigung und öffentlichen Tradierung unserer Vergangenheit besessen.“<sup>285</sup> Ulrich Mayer betont, „für unsere Gruppe“, also die Gründer\*innen der *GD*, sei schon vor 1976 klar gewesen, dass Geschichtsbewusstsein die zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik sein müsse.<sup>286</sup> Mayers Schilderungen lassen verlauten: Jeismann hätte schlichtweg das Glück gehabt, zur richtigen Zeit am richtigen Ort aufzutreten zu sein.<sup>287</sup>

In den Jahren nach dem Historikertag nahmen die Auseinandersetzungen ab. „Pragmatismus und Kooperation“ hätten sich durchgesetzt und als produktiver erwiesen als „Abgrenzung und Konflikt.“<sup>288</sup> Gerda von Staehr beschreibt für die Achtzigerjahre eine „Annäherung der eher progressiven an die eher konservativen Geschichtsdidaktiker“, die sich in der „allgemeinen Übernahme der Kategorie des ‚Geschichtsbewußtseins‘ als zentraler Kategorie“ ausdrückte.<sup>289</sup> Dabei sei die Diskussion um Emanzipation „durch die Akzeptanz der relativ unbestimmten und bloß formalen Kategorie<sup>290</sup> ‚Geschichtsbewußtsein‘ ohne heftige Kontroversen beigelegt“ worden.<sup>291</sup>

---

<sup>282</sup> Vgl. Sandkühler, Thomas: Die Entstehung der Geschichtsdidaktik, Warum die 70er Jahre?, in: Wolfgang Hasberg / Holger Thünemann (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion, Grundlagen und Perspektiven, Frankfurt/Main 2016, S. 415-434, hier S. 418; Die Formulierung, auf die Sandkühler abzielt, lautet: Es „wurden historische Erfahrungen, auf welche sich die ‚Reformen‘ hätten stützen können, ohne Not über Bord geworfen“ (vgl. Hasberg und Seidenfuß: Reform – Erfahrung – Innovation, S. 8).

<sup>283</sup> Pandel in: Sandkühler: Historisches Lernen denken, 2014b, S. 333.

<sup>284</sup> Kuhn, Annette: Hat die kritische Geschichtsdidaktik versagt?, in: Becher / Bergmann (Hg.): Geschichte – Nutzen oder Nachteil für das Leben, 1986, S. 120-122, hier S. 121.

<sup>285</sup> Ebd., S. 120-121.

<sup>286</sup> Mayer in: Sandkühler: Historisches Lernen denken, 2014b, S. 461.

<sup>287</sup> Ebd.

<sup>288</sup> Sandkühler: Die Geschichtsdidaktik der Väter, 2014a, S. 265; Ähnlich auch in Mayer: Neubeginn oder Wiederanfang?, 2008, S. 112: Mayer beschreibt eine „allgemeine Sehnsucht nach Ordnung und Geborgenheit statt eines Diskurses über politisch-gesellschaftlichen [sic] Grundfragen“.

<sup>289</sup> Staehr: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht im vereinigten Deutschland, 1999, S. 27.

<sup>290</sup> Joachim Rohlfes betonte noch zehn Jahre nach dem Mannheimer Historikertag, dass *Geschichtsbewusstsein* weiterhin nicht hinreichend definiert und theoretisch untermauert sei. Der Begriff werde inflationär gebraucht, könne jedoch kein „klares inhaltliches Profil“ aufweisen, vgl. Rohlfes: Geschichtsbewußtsein, 1986, S. 93.

<sup>291</sup> Ebd.

Aus dem Geschichtsbewusstsein mit emanzipatorischem Anspruch wurde ein konservatives, das jedoch inmitten des Theoriemangels innerhalb der Disziplin als Fortschritt galt. Aus emanzipatorischer Perspektive bezweckt das Geschichtsbewusstsein mit der Verbindung der drei Zeitebenen die Erkenntnis zwischen Realität und Möglichkeit, woraus stets die Kritik an bestehenden Verhältnissen resultieren müsse. Jeismann übernahm – wie hier dargestellt wurde – viele Aspekte seiner Vordenker, die er in seinem Mannheimer Vortrag nicht für ihre Vorarbeit würdigte. Den emanzipatorischen Anspruch klammerte er dabei jedoch bewusst aus. Als sein Verdienst gilt der Wandel von einer Didaktik des Geschichtsunterrichts zu einer Didaktik der Geschichte, obwohl sich die Ausweitung der Zuständigkeit über den Unterricht hinaus bereits zuvor in den Ausführungen Bergmanns und Pandels findet. An diesem Beispiel wurde sichtbar, wie sich Jeismanns Deutungshoheit bis heute in der Disziplin hält und wie effektiv damit die Verdrängung des ursprünglichen, kritischen Anspruchs war.

Heute gilt das Geschichtsbewusstsein, das u.a. von Pandel, von von Borries und Rüsen entscheidend weitergedacht, theoretisch untermauert und empirisch erforscht wurde, innerhalb der Disziplin als zentrale Leitkategorie. Sie wird dennoch von verschiedenen Seiten aus unterschiedlichen Gründen kritisiert. Bernd Schönemann sieht beispielsweise einen Konflikt in der Kompetenzfokussierung. Geschichtsbewusstsein sei zuvor individuell betrachtet worden und müsse nun „als kollektive Lernleistung zu einem bestimmten Zeitpunkt als ‚output‘ abrufbar werden.“<sup>292</sup> Diese Vorgehensweise würde „die Grundlagen des Faches in Frage“ stellen, denn: „Geschichtsbewusstsein ist nicht standardisierbar – jedenfalls nicht unter freiheitlichen Lernbedingungen.“ Jörn Rüsen wirft der Geschichtsdidaktik vor, das Geschichtsbewusstsein bis heute nicht hinreichend diagnostizieren zu können.<sup>293</sup> Eine andere Ebene fokussiert Bärbel Völkel in ihrer Kritik: Durch sein Zusammenspiel mit dem Kulturbegriff zielt es auf die (Nicht-)Zugehörigkeit von Individuen zu Kollektiven ab, deren Schnittstelle die Konstruktion von Nationen sei.<sup>294</sup> Geschichtsbewusstsein legitimiere sich durch nationale Meisternarrative, wodurch ihm Mechanismen der Inklusion und Exklusion inhärent seien.<sup>295</sup> Geschichtsbewusstsein liege entsprechend Ethnozentrismus zugrunde.

---

<sup>292</sup> Schönemann, Bernd: Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur, in: Wolfgang Hasberg, Holger Thünemann (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion, Grundlagen und Perspektiven, Frankfurt/Main 2016, S. 41-61, hier S. 52.

<sup>293</sup> Rüsen, Jörn: Über einige theoretische Grundlagen der Geschichtsdidaktik, in: Hasberg / Thünemann (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion, 2016, S. 19-35, hier S. 27.

<sup>294</sup> Völkel: Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus?, 2016, S. 57.

<sup>295</sup> Ebd., S. 59.

Damit komme „der Art und Weise, wie Geschichte unterrichtet wird, deutlich eine gesellschaftliche Differenzierungsfunktion zu, die den ‚Anderen‘ sichtbar macht“.<sup>296</sup> Für Völkel steht fest: Wenn Geschichtsunterricht kein rassistisches, ethnizistisches oder nationalistisches Denken reproduzieren und fördern möchte, müsse historisches Denken auf Pluralismus statt auf Exklusion ausgelegt werden.<sup>297</sup> Mit Blick auf Völkels Position fragt Bernd Schönemann, ob Geschichtsbewusstsein inzwischen ein „unzeitgemäß gewordenes Inklusionshemmnis“ sei.<sup>298</sup> Von Borries wagt es gar, zu fragen, ob Geschichtsbewusstsein als Leitkategorie ausgedient habe.<sup>299</sup>

### 3.4 Zwischenfazit: Ideologievorwürfe und Deutungshoheiten

Im vorliegenden Kapitel wurden die Begriffe Objektivität, Emanzipation und Geschichtsbewusstsein als Kontroversen der Geschichtsdidaktik der Siebzigerjahre herausgearbeitet. Dabei wurde deutlich, dass die jeweiligen Diskurse miteinander verwoben und emotional aufgeladen waren sowie teilweise in Polemiken ausgetragen wurden. Die Polarisierung mündete in einer Spaltung in Gräben, die jeweils für oder gegen Neutralität und Emanzipation kämpften. Am Beispiel des Geschichtsbewusstseins konnte aufgezeigt werden, dass die Deutungshoheit über Begriffe mit der Akzeptanz und dem Einfluss der eigenen Person zusammenhängt. Jeismann setzte seine Version des Geschichtsbewusstseins durch, weil er dem Mainstream angehörte und sich so leichter Gehör verschaffen konnte. Hinzu kamen gegenseitige Ideologievorwürfe, die eine rationale Diskussion unmöglich machten. Sobald sich untereinander die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Arbeit und die Verteidigung der demokratischen Grundrechte abgesprochen werden, verlässt der Diskurs den Rahmen einer zielführenden Diskussionskultur. Huhn macht 1975 das Theoriedefizit der Disziplin „erheblich“ für die „Emotionalisierung der jüngsten Debatten“ verantwortlich, „in denen man schnell mit dem Vorwurf der Indoktrination bzw. der politischen Blindheit zu Hand war“.<sup>300</sup> Bergmann, der in den Siebzigerjahren als großer Kritiker des geschichtsdidaktischen Mainstreams galt,<sup>301</sup> war aufgrund der Publikation „Geschichte und Zukunft“<sup>302</sup> wiederkehrenden verbalen Angriffen ausgesetzt. Die Geschichtsdidaktikerin Susanne Thurn, die mit

---

<sup>296</sup> Ebd., S. 60.

<sup>297</sup> Ebd., S. 68.

<sup>298</sup> Schönemann: Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur, 2016, S. 41.

<sup>299</sup> Borries: Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, 2021, S. 231 und 238.

<sup>300</sup> Huhn: Politische Geschichtsdidaktik, 1975, S. 3.

<sup>301</sup> Vgl. Sandkühler: Die Geschichtsdidaktik der Väter, 2014a, S. 272.

<sup>302</sup> Kuhn bezeichnet die Publikation als „das erste geschichtsdidaktische Buch im Geiste einer neuen kritischen Geschichtsdidaktik“ (vgl. Kuhn: Hat die kritische Geschichtsdidaktik versagt?, 1986, S. 120).

Bergmann verheiratet war, beschreibt den Konflikt um die HRR im Interview mit Sandkühler retrospektiv als „heftige Auseinandersetzung“, bei der es nicht mehr um einen rationalen Austausch und Argumentation, sondern um „Häme und Herabsetzung“ gegangen sei.<sup>303</sup> Dabei sei er als „roter Halunke“ beschimpft worden und habe diese Angriffe nur deshalb „gut überstanden, weil er durch die Gruppe um die ‚Geschichtsdidaktik‘ aufgefangen wurde. Ich glaube, ohne diese Gruppe hätte ihn das umgebracht.“<sup>304</sup> Aus dem Interview mit Thurn wird deutlich, dass die Anfeindungen auch vor der beruflichen Ebene keinen Halt machten und Bergmann berufliche Nachteile erfuhr.<sup>305</sup> Als Vertreter einer Minderheit inszeniert sich hingegen Joachim Rohlfes aufgrund der „schnell hochschwappende[n] neomarxistische[n] Welle“.<sup>306</sup> Diese habe dazu geführt, dass linke Positionen „in weiten Kreisen der akademischen Intelligenz wieder chic“ gewesen seien.<sup>307</sup> Weiter heißt es:

„Antikapitalistische, antiliberaler Wirtschafts- und Gesellschaftskritik erlebte eine überraschende Konjunktur, und zögernde ‚bürgerliche‘ Skeptiker sahen sich unversehens in eine Minderheitsposition versetzt. Es bedurfte fast einer gewissen Zivilcourage, um sich zu einer dezidiert anti-marxistischen Einstellung zu bekennen.“<sup>308</sup>

Dass gerade linke Positionen innerhalb des geschichtsdidaktischen Mainstreams nicht mit offenen Armen empfangen wurden, wurde an den Beispielen Kuhns und Bergmanns deutlich. Rohlfes beschreibt das Jahrzehnt als „Dammbruch“, aus dem eine „Zweiteilung von bürgerlicher und nichtbürgerlicher Wissenschaft“ hervorgegangen sei.<sup>309</sup> Vor den politisierten Siebzigerjahren hätte eine „heilsame“ Neutralität innerhalb der Wissenschaft vorgeherrscht, die jedoch von Parteilichkeit „hinweggespült“ worden sei.<sup>310</sup> Anzunehmen, Neutralität wäre möglich, liegt dem von Ranke geprägten

---

<sup>303</sup> Thurn in: Sandkühler: Historisches lernen Denken, 2014b, S. 495.

<sup>304</sup> Ebd.

<sup>305</sup> Sandkühler fragt Pandel im Interview, ob die Publikation von „Geschichte und Zukunft“ ihm „beruflich geschadet“ hätte. Pandel entgegnet, dass er selbst keine Nachteile erfuhr, da zu diesem Zeitpunkt keine Bewerbungen im Raum gestanden hätten. Weiter heißt es: „Aber Bergmann wurde überall abgeschmiert. Damals sind die Telefondrähte heiß gelaufen. Sogar die Spitze des Historikerverbandes hat sich eingemischt und gegen Bergmann Stimmung gemacht: ‚Ihr könnt den doch nicht nehmen!‘“ (vgl. Sandkühler: Historisches Lernen denken, 2014b, S. 343-344); Auch von Borries lässt durchscheinen, aufgrund seiner linken Positionen Ablehnungen und Kürzungen potenzieller Unterrichtsmaterialien vom Klett-Verlag erfahren zu haben: „Aus meiner Sicht waren die inhaltlichen Ansätze einfach zu innovativ und kritisch, nämlich wirklich multiperspektivisch, kontrovers und plural angelegt. Das – so meine Einschätzung damals und heute – ging um 1975 in einem westdeutschen Schulbuchverlag einfach nicht“ (vgl. Borries: Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, 2021, S. 62).

<sup>306</sup> Rohlfes, Joachim: Wege und Irrwege einer neuen Geschichtsdidaktik, 2015, S. 172.

<sup>307</sup> Ebd.

<sup>308</sup> Ebd.

<sup>309</sup> Rohlfes: Geschichte und ihre Didaktik, 2005, S. 15.

<sup>310</sup> Ebd.

Objektivitätsideal nahe, das Rohlfes selbst an anderer Stelle als naiv benennt.<sup>311</sup> In dem Rohlfes die emanzipatorische Geschichtsdidaktik als ideologisch bezeichnet und ihren machtkritischen Anspruch ablehnt, nimmt er selbst eine Position ein, die ihm jede Neutralität unmöglich macht.

Neutralität konnte somit auch für die Geschichtsdidaktik der Siebzigerjahre als diskursrelevant aufgezeigt werden. Didaktiker\*innen wie Kuhn, Bergmann, Pandel, Schneider und Schulz-Hageleit vertraten dabei die Position, dass es sich um ein unmöglich erreichbares Ziel handele. Diejenigen, die Neutralität propagierten, nutzten sie vorrangig als Schutzschild gegen kritische, linke Positionen und inszenierten sich dabei als Verteidiger der Demokratie.<sup>312</sup> Was Sandkühler als Generationenkonflikt zwischen 45ern und 68ern bezeichnet,<sup>313</sup> sind aus Sicht der Autorin dieser Arbeit schlichtweg konträre Vorstellungen von politischer Ordnung und gesellschaftlichem Zusammenleben. So wie es unter den 68ern auch Konservative gab, gab es auch unter den 45ern progressive Positionen. Es lässt sich jeweils ein vorherrschender, dominanter Mainstream ausmachen und im Kontext der Studierendenbewegung fand Marxismus zwar zu neuer Aufmerksamkeit, die jedoch nie mehrheitsfähig wurde, sondern stets eine Randerscheinung blieb. Durch den Vorwurf ideologischer Absichten positionierten sich bspw. Jeismann und Rohlfes selbst als auf dem Boden des Grundgesetzes stehend, während sie den Adressat\*innen des Vorwurfs diesen Boden wegzogen. Die Forderung nach Neutralität wurde somit zu einer Forderung nach Systemtreue umdefiniert, die ein Infragestellen gesellschaftlicher (Macht-)Verhältnisse und mit ihnen einhergehende Ungerechtigkeit erschwert. Diesem konservativen, systemtreuen Pol stand der emanzipatorische, Mündigkeit einfordernde Pol gegenüber: Das Ziel emanzipatorischer Geschichtsdidaktik bestand nicht in der „Reform *der* staatlichen Institutionen“, sondern in der „Emanzipation *von* den staatlichen Institutionen“, die als Mündigkeit aufgefasst wurde.<sup>314</sup> Ein solches Vorhaben resultiert im Schulkontext unweigerlich im Konflikt, da die Schule als staatliche Institution agiert.<sup>315</sup> In Form der Hessischen Rahmenrichtlinien führte der emanzipatorische Anspruch dazu, dass der

---

<sup>311</sup> Rohlfes: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, 1982, S. 395

<sup>312</sup> Vgl. bspw. Rohlfes in Fußnote 159.

<sup>313</sup> Sandkühler, der die von ihm interviewten Geschichtsdidaktiker\*innen jeweils eher der 45er oder der 68er Generation zuordnet, geht davon aus, dass „ein politisierter Generationenkonflikt [...] die Geschichtsdidaktik überhaupt erst hervor[brachte]“ (vgl. Sandkühler: Historisches Lernen denken, 2014b, S. 15-16).

<sup>314</sup> Sandkühler: Historisches Lernen denken, 2014b, S. 25.

<sup>315</sup> S. hierzu bspw. Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation, Polemische Skizzen, München 1971.

Geschichtsunterricht kein „übliche[s] Bekenntnis zum bestehenden Staat“ vornimmt, sondern „die konkreten politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen“ analysiert.<sup>316</sup> Erstmals wurde der Staat also „in seiner Parteilichkeit mit in die curriculare Reflexion einbezogen.“<sup>317</sup> Indem die emanzipatorische Geschichtsdidaktik der Wertneutralität eine Absage erteilte, machte sie sich als ideologisch angreifbar. Dabei war es ihr Anspruch, jegliche Neutralität als scheinbar zu entlarven, da sie tatsächliche Positionen und Intentionen nur verschleiern würde. Mündigkeit könne jedoch nur durch die Durchdringung politischer Interessen erreicht werden, die dafür zunächst offengelegt werden müssten. Während die Vertreter\*innen der emanzipatorischen Geschichtsdidaktik der konservativen Seite Intransparenz und damit versteckte politische Einflussnahme vorwarfen, wurde andersherum die emanzipatorische Haltung von konservativer Seite aufgrund ihrer Systemkritik als ideologisch abgestempelt. Wie bereits in Kapitel 2 für gegenwärtige Forderungen nach Neutralität herausgearbeitet wurde, gilt auch für die 1970er Jahre: Vorgebliche Neutralität ist politisch.

#### 4. Geschichtsdidaktik und wehrhafte Demokratie

Im vierten Kapitel wird das im Titel benannte Verhältnis von Geschichtsdidaktik und wehrhafter Demokratie thematisiert. Zunächst erfolgt eine kurze Darstellung gegenwärtiger geschichtsdidaktischer Perspektiven auf Neutralität und die wehrhafte Demokratie. Anschließend werden zur Bearbeitung der zweiten These gängige geschichtsdidaktische Kategorien und Leitprinzipien analog zum Beutelsbacher Konsens zu einem disziplinen-eigenen Konstrukt eines wehrhaften Geschichtsunterrichts zusammengetragen. Zuletzt wird ein Bogen zwischen den Hessischen Rahmenrichtlinien 1972 und dem aktuell propagierten vorgeblichen Neutralitätsgebot gespannt.

Die theoretischen Vorüberlegungen in Kapitel 2 stützen sich vorrangig auf Literatur aus der Politikdidaktik und der politischen Bildung. Ein lebendiger Diskurs zu Neutralität, Wehrhaftigkeit und Gefahren der Demokratie wie bspw. Extremismus oder Populismus ist innerhalb der Geschichtsdidaktik gegenwärtig nicht zu verzeichnen. Diesjährige Tagungen geben jedoch Grund zur Annahme, dass hierzu innerhalb der nächsten Jahre Publikationen zu erwarten sind: So tagte erst kürzlich der *Arbeitskreis*

---

<sup>316</sup> Kuhn: Geschichtsdidaktik seit 1968, Düsseldorf 1982, S. 425.

<sup>317</sup> Ebd.

*Geschichtsdidaktik theoretisch* dazu, ob Geschichtsdidaktik nur theoretisch oder auch politisch zu verorten sei.<sup>318</sup> Unter anderem ging es dabei um Zentrismen, um Wertneutralität und Emanzipation. Beim Historikertag 2021 wurde während einer Sektion die Relevanz des BK für den Geschichtsunterricht erörtert.<sup>319</sup> Weiterhin steht der Geschichtsunterricht dem Konflikt gegenüber, dass ihm als Nebenfach immer weniger Stunden zur Verfügung stehen, während die ihm zugetragenen Aufgaben sich zusätzlich mehren.<sup>320</sup> Bühl-Gramer benennt bspw. steigende Ansprüche an „richtiges“ und „erfolgreiches“ historisches Lernen“ und Markus Bernhardt betont, dass Geschichtsunterricht nicht allein die Aufgabe der Demokratiebildung übernehmen könnte und dürfe.<sup>321</sup> Dem Geschichtsunterricht werden zunehmend gesellschaftlich relevante Aufgaben zugeschrieben, bspw. die Verantwortlichkeit dafür, gegen antidemokratische, rechte Einstellungen anzukämpfen.<sup>322</sup> Weit verbreitet sei die „Annahme, der Geschichtsunterricht immunisiere gewissermaßen automatisch gegen rechtsradikale Anfechtungen und gegen Rechtsradikalismus.“<sup>323</sup>. Gleichzeitig werden seine Relevanz und sein unterrichtlicher Umfang noch immer infrage gestellt.<sup>324</sup> Eine zentrale Aufgabe des gegenwärtigen Geschichtsunterrichts ist die Erziehung zur Mündigkeit bzw. die Förderung der Befähigung eigenständigen Denkens im Kontext historischen Lernens. Jeismann machte hier bereits 1988 offensichtliche Zugeständnisse an die Intention der von ihm so massiv kritisierten HRR: Geschichtsunterricht dürfe nicht als „Legitimations- oder gar Identifikationssubstrat für gegenwärtig bestehende oder künftig erhoffte

<sup>318</sup> Geschichtsdidaktik theoretisch – und politisch? Tagung des Arbeitskreis Geschichtsdidaktik theoretisch des KGD e.V. vom 20.-21.09. 2021 in Bielefeld, Programm einsehbar unter: [https://ekvv.uni-bielefeld.de/blog/geschichte/entry/20\\_21\\_09\\_2021\\_geschichtsdidaktik](https://ekvv.uni-bielefeld.de/blog/geschichte/entry/20_21_09_2021_geschichtsdidaktik) [letzter Aufruf: 08.10.2021].

<sup>319</sup> Vgl. Fußnote 100.

<sup>320</sup> Bärbel Völkel beschreibt die Situation als „prekär“ und Markus Bernhardt verzeichnet eine „Überfrachtung mit von außen kommenden Aufgaben“, vgl. Völkel: Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus?, 2016, S. 54 und Bernhardt, Markus: Was? Historisches Lernen in der Schule – Theorien und Themen, Einführung in die Sektion, in: Sandkühler et al. (Hg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert, S. 67-73, hier S. 70.

<sup>321</sup> Vgl. Bühl-Gramer: Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert, 2018, S. 32 und Bernhardt: Was? Historisches Lernen in der Schule, 2016, S. 70.

<sup>322</sup> Im Frühjahr 2021 veranstaltete bspw. der Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte der FU Berlin gemeinsam mit der Berliner LpB eine Tagung mit dem Titel „Geschichte gegen Rechts“. In einem Deutschlandfunk-Beitrag wird als Fazit der Veranstaltung festgehalten: „Geschichtsdidaktik hat Verantwortung im Kampf gegen Rechts“; Götzke, Manfred: Historische Bildung gegen Rechts, 2021, online unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/historische-bildung-gegen-rechts-die-anschlaege-von-halle-100.html>; Das Programm und Mitschnitte der Podien sind hier einsehbar: <https://www.berlin.de/politische-bildung/veranstaltungen/veranstaltungen-der-berliner-landeszentrale/geschichte-gegen-rechts-gefahrenfelder-und-handlungsraeume-1059683.php> [letzter Aufruf jeweils: 15.11.2021].

<sup>323</sup> Bühl-Gramer: Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert, 2018, S. 32.

<sup>324</sup> Ebd., S. 31.

politische oder gesellschaftliche Daseinsformen“ missbraucht werden.<sup>325</sup> Mit dieser Formulierung legitimiert er die kritische Auseinandersetzung mit dem gegenwärtig bestehenden Gesellschaftssystem. Noch deutlicher argumentiert Bergmann gegen genormte Wertungen: Es seien alle Aufträge zurückzuweisen, die den Versuch unternehmen, „Schülerinnen und Schüler auf eine bestimmte Gesinnung und partikularistische Identität festzulegen“.<sup>326</sup> Er fordert darüber hinaus einen ideologiekritischen Geschichtsunterricht ein.<sup>327</sup> Die kritische Reflexion von Machtverhältnissen, von Marginalisierungen, Diskriminierungen und den durch sie gegebenen Exklusionsmechanismen thematisieren noch weitere Geschichtsdidaktiker\*innen als notwendige Grundlage eines zeitgemäßen Geschichtsunterrichts in einer pluralen Gesellschaft.<sup>328</sup> Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass die machtkritische Intention der emanzipatorischen Geschichtsdidaktik nicht vollständig übergangen wurde, sondern dass sie auch heute noch Vertreter\*innen innerhalb der Disziplin ausmachen kann. Andersherum sind auch heute noch konservative, exkludierende Positionen präsent. Ähnlich wie Rohlfes beschrieb, es sei Mut erforderlich gewesen, sich in den Siebzigerjahren gegen Marxismus zu positionieren,<sup>329</sup> formuliert Hasberg es für die Begrenzung von Inklusion: „In diesen Tagen erfahren wir in eindrücklicher Art und Weise – und dennoch auszusprechen traut man es sich in Zeiten der Inklusion kaum –, dass Grenzen wichtig sind. Sie sind wichtig, nicht nur um Asylantenströme zu kanalisieren und Aufnahmeverfahren zu organisieren.“<sup>330</sup> Die Ausführungen zeigen, dass Wehrhaftigkeit zwar bislang nicht

---

<sup>325</sup> Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, Eröffnungsvortrag, in: Gerhard Schneider (Hg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988, S. 1-24, hier S. 8; Offensichtlich bezog er sich mit den „künftig erhofften“ Umständen ablehnend auf die politischen Ziele der emanzipatorischen Geschichtsdidaktik. Gleichzeitig nahm er jedoch die „bestehenden“ Umstände in seiner Formulierung auf, was definitiv den Forderungen der linken geschichtsdidaktischen Strömung entsprach.

<sup>326</sup> Bergmann, Klaus: Geschichte in der didaktischen Reflexion, in: Ders., Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 245-254, hier S. 252.

<sup>327</sup> Bergmann, Klaus: Multiperspektivität, Geschichte selber denken, Schwalbach/Ts. 2016. S. 39.

<sup>328</sup> Vgl. hierzu bspw. Lücke, Martin: Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität, in: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2012, Band 1, S. 281-288, hier S. 288; Chmiel und Sieberkrob: Demokratiebildung und historisches Lernen, 2021, S. 21; Lücke, Martin und Messerschmidt, Astrid: Diversität als Machtkritik, Perspektiven für ein intersektionales Geschichtsbewusstsein, in: Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger, Martin Lücke (Hg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht, Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt/Main 2020, S. 54-70; Brüning, Christina; Deile, Lars; Lücke, Martin: Historisches Lernen als Rassismuskritik, Schwalbach/Ts. 2016; Alavi, Bettina und Lücke, Martin: Geschichtsunterricht ohne Verlierer!?, Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2016; Barsch et al.: Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht, 2020.

<sup>329</sup> S. Seite 52.

<sup>330</sup> Hasberg: Von Mythen und Ursprüngen der Geschichtsdidaktik, 2016, S. 219. Hasbergs Äußerung bezieht sich auf die häufig als „Flüchtlingskrise“ bezeichnete Situation der Jahre 2015/16 und positioniert sich damit deutlich im Sinne der europäischen Abschottungspolitik. Während die Äußerung aus



explizit Teil des Diskurses ist, dass jedoch die Rolle des Geschichtsunterrichts im Kontext erstarkenden Rechtsextremismus und die Funktion des BK durchaus thematisiert werden. Somit lässt sich darauf schließen, dass die Zusammentragung geschichtsdidaktischer Leitgedanken für einen wehrhaften Geschichtsunterricht durchaus nützlich sein kann.

#### **4.1 Ein „Beutelsbacher Konsens“ für die historische Bildung: Geschichtsdidaktische Leitgedanken für einen wehrhaften Geschichtsunterricht**

Der Beutelsbacher Konsens erfuhr, wie bereits aufgezeigt werden konnte, innerhalb der Geschichtsdidaktik keine Rezeption, obwohl er für den Geschichtsunterricht als Institution der politischen Bildung Gültigkeit hat. Er wurde seit 1976 nicht überarbeitet und ihm wurde bislang kein neueres Modell entgegengestellt. Auch seine empirische Beforschung nimmt nun fast 50 Jahre später gerade erst an Fahrt auf. In Kapitel 3 wurde nachgezeichnet, dass schon vor Entstehung des BK in der Geschichtsdidaktik theoretische Grundsteine gelegt wurden, die seinen drei Punkten entsprechen. Abgesehen von der tabellarischen Gegenüberstellung von von Borries<sup>331</sup> konnte die Autorin dieser Arbeit nach Durchsicht der hier zitierten Literatur keine weiteren solcher Annäherungen ausmachen. Von Borries verwendet in seiner Darstellung nicht ausschließlich disziplinspezifische Zuordnungen, sondern führt auch allgemein im Schulkontext gültige Aspekte wie „Rhetorik-Überlegenheit und Notengebung“ an. Darüber hinaus erweitert er den BK um Methodenorientierungen. Im Folgenden soll eine Analogie zusammengestellt werden, die ausschließlich geschichtsdidaktische Grundsätze fokussiert und nicht der Erweiterung des BK, sondern einer disziplinen-eigenen Konstruktion dient.

Der BK war 1976 eine Reaktion auf die Ermangelung eines geteilten Grundverständnisses politischer Bildung. Seine Grundsätze entsprechen dem Selbstverständnis einer demokratischen politischen Bildung, die Pluralität nicht nur zulässt, sondern auch fördert, die Indoktrination ausschließt und die Schüler\*innen befähigt, individuelle

---

seiner Sicht 2016 noch kaum sagbar gewesen sei, ist sie spätestens seit dem Bundestageinzug der AfD im Jahr 2017 salonfähig geworden und inzwischen auch eine von als bürgerlich geltenden Parteien geteilte Einstellung.

<sup>331</sup> S. Tabelle 1 auf S. 36.

Standpunkte zu finden und zu argumentieren.<sup>332</sup> Insofern kann der BK als wehrhaftes Instrument der politischen Bildung aufgefasst werden, der demokratische Grundsätze im Unterricht verteidigt. Dabei bleiben die Ausführungen des BK selbst vage, ist er doch nur ein Minimalkonsens, der aufgrund von Tagungsmitschriften entstand<sup>333</sup> und aus drei geringfügig umrissenen Aspekten besteht: (1) Überwältigungsverbot, (2) Kontroversitätsgebot, (3) Schüler\*innenorientierung.<sup>334</sup> Die geschichtsdidaktischen Kategorien und Prinzipien, die sich mit den Ansprüchen des BK zusammenbringen lassen, liefern deutlich ausgereifere theoretische Grundlagen. Der Entwurf geschichtsdidaktischer Leitgedanken für einen wehrhaften Geschichtsunterricht analog zum politikdidaktischen Beutelsbacher Konsens ist entsprechend weitreichender und komplexer, wie nun dargestellt werden soll.<sup>335</sup>

<b>Beutelsbacher Konsens</b>	<b>Geschichtsdidaktische Entsprechung</b>
Überwältigungsverbot	Konstruktcharakter von Geschichte / Vergangenheit; Authentizität; Pluralität; Narrativität
Kontroversitätsgebot	Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität
Schüler*innenorientierung	Problem- und Handlungsorientierung; Gegenwarts- und Zukunftsbezug; Identitätsbildung; Geschichtsbewusstsein: Doppelkategorie-Modell inkl. Erweiterungen um Diversity-Kategorien + Intersektionalität

*Tabelle 2: Gegenüberstellung geschichtsdidaktischer Entsprechungen zur jeweiligen Ebene des Beutelsbacher Konsens; eigene Darstellung.*

In Anlehnung an die Darstellung von von Borries<sup>336</sup> werden hier den in der linken Spalte befindlichen drei Ebenen des BK in der rechten Spalte jeweilige geschichtsdidaktische Entsprechungen gegenübergestellt. Die von der Autorin der vorliegenden Arbeit gewählte Zusammen- und Darstellung der geschichtsdidaktischen Kategorien und Prinzipien stellt lediglich einen Vorschlag dar, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und durchaus anders argumentiert und angeordnet werden kann. Da es bislang keine ähnlichen Arbeiten gibt, soll es sich hier nur um ein erstes Zusammenführen handeln.

<sup>332</sup> Vgl. S. 23; s. hierzu ausführlich Schiele, Siegfried und Schneider, Herbert: Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart, 1977; Dies.: Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts. 1996 und Widmaier und Zorn: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?, Bonn 2016.

<sup>333</sup> Vgl. die zugehörigen Ausführungen auf S. 23.

<sup>334</sup> Der genaue Wortlaut findet sich in Wehling: Konsens à la Beutelsbach?, 1977.

<sup>335</sup> Vgl. Tabelle 2.

<sup>336</sup> Vgl. Tabelle 1 auf S. 36.

Am naheliegendsten ist das Prinzip der Multiperspektivität, beinhaltet es in seinen drei Ebenen doch bereits den Kontroversitätsbegriff, der sich auch im BK findet.<sup>337</sup> Während es im BK genau wie im Kontroversitätsanspruch der Multiperspektivität darum geht, kontrovers darzustellen, was auch wissenschaftlich und politisch kontrovers diskutiert wird, baute Bergmann in sein Modell zwei weitere wichtige Ebenen ein: Multiperspektivität verdeutlicht, dass bereits historische Quellen und Zeugnisse stets perspektivisch sind, womit dem historistischen Objektivitätsbegriff eine Absage erteilt wird. Pluralität denkt die unterschiedlichen Meinungen im Klassenraum mit, die sich bei der Auseinandersetzung mit multiperspektivischen Quellen und kontroversen Darstellungen auftun. Insofern wird mit Pluralität gleichzeitig dem Überwältigungsverbot entgegnet, da Schüler\*innen aktiv zur Begründung ihrer Meinungen angeregt werden sollen und die daraus hervorgehende Meinungsvielfalt ein Ziel des Geschichtsunterrichts ist. Pluralität entspricht also dem Anspruch des Überwältigungsverbots, da sie vor der Autorität der Lehrer\*innenmeinung schützt, indem Schüler\*innenmeinungen kundgetan werden und damit als gleichberechtigt akzeptiert werden sollen. Rüsen bemängelt, dass es bisher „erstaunlicherweise“ bislang „kaum zu einer intensiven Diskussion darüber gekommen [ist], ob es auch eine Grenze der Multiperspektivität im historischen Denken und Lernen gibt.“ Es müsse nicht „jede beliebige Perspektive mit jeder beliebigen anderen kompatibel und akzeptabel sein.“<sup>338</sup> Er führt dazu die Grund- und Menschenrechte als „unstrittig“ an.<sup>339</sup> Rüsen erweitert Multiperspektivität somit um eine Ebene, die den Anspruch eines wehrhaften Geschichtsunterrichts stützt: Die Darstellung von Multiperspektivität und Kontroversität aber auch die Entstehung von Pluralität werden auf den Rahmen der FDGO beschränkt. Auch das Lernziel, Geschichte als Rekonstruktion der Vergangenheit zu begreifen und dabei stets Authentizität und ihre Grenzen zu reflektieren, kommt dem Überwältigungsverbot nahe, da Schüler\*innen zum Hinterfragen der Echtheit der ihnen vorgelegten Materialien animiert werden sollen.<sup>340</sup> Der Konstrukt-Charakter verdeutlicht, dass Vergangenheit ausschließlich in Form von Geschichte betrachtet werden kann, der entsprechend immer Perspektivität und Subjektivität zugrunde liegt. Mit diesem Bewusstsein können Lernende sich gegen Überwältigungsversuche wehren. Auch Narrativität bietet an dieser Stelle eine

---

<sup>337</sup> S. zum Prinzip Multiperspektivität die Monografie Bergmanns: Multiperspektivität, Geschichte selber denken, Schwalbach/Ts. 2016 und die Ausführungen in Kapitel 3.1 und 3.2.

<sup>338</sup> Rüsen: Über einige theoretische Grundlagen der Geschichtsdidaktik, 2016, S. 31-32.

<sup>339</sup> Ebd.

<sup>340</sup> S. zu Konstruktivismus: van Norden: Der narrative Konstruktivismus als Paradigmenwechsel, 2012.

Verknüpfung zum Überwältigungsverbot an: Sie fordert im Geschichtsunterricht die Schüler\*innen zu eigenständigem Erzählen auf.<sup>341</sup> Ausschlaggebend ist hier der Mitte des 20. Jahrhunderts vollzogene Wandel des Geschichtsunterrichts vom Lehrer\*innenvortrag hin zum Fokus auf die Narrationskompetenz der Schüler\*innen: Die Lehrer\*innen-Position wird nicht mehr als alleingültige, der vermeintlichen historischen Wahrheit entsprechende vermittelt; im Gegenteil werden vielfältig geartete Schüler\*innen-Positionen als relevant angesehen. Das Geschichtsbewusstsein ermöglicht mit Bezug auf Pandels Doppelkategorien-Modell ein wachsendes Verständnis von gesellschaftlichen und geschichtlichen Ebenen und Positionen.<sup>342</sup> Martin Lücke und Astrid Messerschmidt fordern die Erweiterung des Modells um zusätzliche „sozial-politische Dimensionen“ und „Achsen der Ungleichheit“, da das bisherige Modell mit seinen gesellschaftlichen Dimensionen stark normativ geprägt sei.<sup>343</sup> Durch die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen gesellschaftlichen Kategorien werden Schüler\*innen ermächtigt, ihre je eigene Situation und Stellung auszumachen, was dem dritten BK-Aspekt der Schüler\*innenorientierung entspricht: Während der Analyse gesellschaftlicher Strukturen kann die eigene Interessenlage ausgemacht und so am gesellschaftlichen Geschehen partizipiert werden. Hiermit hängt wiederum ein weiteres Ziel des Geschichtsunterrichts zusammen: Die Identitätsbildung,<sup>344</sup> die ohne eine solche Einordnung und Orientierung kaum möglich ist, ebenfalls ins Geschichtsbewusstsein hineinwirkt und auch die Narrationen eines Individuums beeinflusst. Diversität konnte bislang keinen Konsens innerhalb der Disziplin für sich ausmachen, gerät jedoch zunehmend in den Blick.<sup>345</sup> Sie muss stets im Kontext ihrer intersektionalen Wirkweisen

---

<sup>341</sup> Im Kontext eines inklusiven Geschichtsunterrichts wird der Narrativitätsbegriff über mündliche Narrationen hinausgehend weiter gefasst und auch sein Primat innerhalb des geschichtsdidaktischen Diskurses infrage gestellt. Dahinter steckt die Überlegung, dass historisches Lernen auch als möglicher Prozess bei Menschen antizipiert wird, die innerhalb dieses Lernprozesses keine mündlichen oder schriftlichen Narrationen darbieten können. S. hierzu v.a. die Arbeiten von Sebastian Barsch, bspw.: Narrative der Vielfalt, in: Sebastian Barsch und Wolfgang Hasberg (Hg.): Inklusiv – Exklusiv, Historisches Lernen für alle, Schwalbach/Ts. 2014, S. 40-59 und Über Quellen sprechen – in der eigenen Sprache, in: Thomas Sandkühler und Markus Bernhardt (Hg.): Sprache(n) des Geschichtsunterrichts, Göttingen 2020, S. 215-232.

<sup>342</sup> S. Pandel: Geschichtsdidaktik, 2017, S. 137-150.

<sup>343</sup> Lücke und Messerschmidt: Diversität als Machtkritik, 2020, S. 60; Würde das Modell nur auf seinen geschichtlichen Dimensionen (Temporal-, Wirklichkeits-, Wandelbewusstsein) beruhen, wäre es jedoch entpolitisiert. Entsprechend befindet sich Pandels Modell im Konflikt zwischen Normativität und Entpolitisierung. Als Lösungsmöglichkeit zeigen die beiden eine mögliche neue Anordnung der gesellschaftlichen Dimensionen in ein Kategorien- und ein Ebenenbewusstsein vor, vgl. ebd., S. 61-62.

<sup>344</sup> Schönemann, Bernd: Identität, in: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Bernd Schönemann (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2014, S. 102-104.

<sup>345</sup> Hiervon zeugt bspw. das 2020 erschienene einschlägige „Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht, Inklusive Geschichtsdidaktik“, das Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger und Martin Lücke im Wochenschau Verlag publiziert haben.

Berücksichtigung finden, um hinreichend erfasst zu werden.<sup>346</sup> Auch für die Diversität ist ein Zusammenhang mit Identitätsbildung und Geschichtsbewusstsein auszumachen: Die Repräsentation von Diversität ist für eine pluralistische Gesellschaft von hoher Bedeutung und bietet marginalisierten Personen Empowerment durch Identifikationsmöglichkeiten. Diese wiederum ermöglichen einen differenzierteren Blick auf den eigenen gesellschaftlichen Standpunkt und auf den Grund für das (Nicht-)Vorhandensein von Privilegien und Ungerechtigkeiten. Das im Geschichtsbewusstsein angelegte Identitätsbewusstsein kann Machtebenen und gesellschaftliche Hierarchien nur unter Hinzuziehung von Intersektionalität und Diversität hinreichend reflektieren. Den Ausgangspunkt historischen Lernens stellt idealerweise ein Problem dar, das die Lernenden tangiert und sie somit zur Lösungssuche motiviert. Somit kann Problemorientierung<sup>347</sup> ebenfalls als analog zur Schüler\*innenorientierung gesehen werden, da historische Inhalte nicht um ihrer selbst willen zu erarbeiten sind, sondern sie ausgehend von einem Problem stets zur Analyse des individuellen Standpunkts und zum Erarbeiten von Handlungsmöglichkeiten anregen. Diese Handlungsorientierung<sup>348</sup> denkt die Schüler\*innenorientierung des BK ebenfalls weiter: Anstatt nur auf der Analyse-Ebene zu verweilen, werden Lernende zum selbstständigen Handeln angeregt, was darüber hinaus auch als Schutz vor Überwältigung gelten kann. Zuletzt lässt sich auch der Gegenwarts- und Zukunftsbezug<sup>349</sup> in die Ausführungen integrieren: Die Relevanz des Geschichtsunterrichts speist sich aus der Verknüpfung dreier Zeitebenen. Mit Blick auf die Gegenwart wird dabei immer auch die Schüler\*innenperspektive eingeschlossen. Die Lernenden wiederum machen im Lernprozess Differenzen zwischen den Zeitebenen aus und leiten daraus Möglichkeiten für die Zukunft ab, die sie im Sinne ihrer individuellen Interessen argumentieren. Gegenwarts- und Zukunftsbezug fügt sich also gemeinsam mit Problem- und Handlungsorientierung, Geschichtsbewusstsein, Identitätsbildung, Diversität und Intersektionalität in ein umfassendes Gesamtbild der geschichtsdidaktischen Schüler\*innenorientierung.

---

<sup>346</sup> S. hierzu bspw. Lücke: Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik, 2012 und Barsch et al.: Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht, 2020; Grundlegend sind hier die Intersectionality Studies, die verdeutlichen, dass Diversitätskategorien und auch Diskriminierungsebenen nie für sich allein stehen, sondern stets in Verschränkungen wirken.

<sup>347</sup> S. hierzu Hensel-Grobe, Meike: Problemorientierung im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2020.

<sup>348</sup> S. hierzu Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2012.

<sup>349</sup> S. hierzu die entsprechende Monografie von Bergmann: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2012.

Die Darstellungen sollen nun in einem disziplinen-eigenen Konstrukt zusammengeführt werden, für das zur vereinfachten Nachvollziehbarkeit die Visualisierung in Form eines Hauses gewählt wurde.<sup>350</sup> Für alle Kategorien und Prinzipien sind gegenseitige Wechselwirkungen auszumachen. Die Ebenen stellen also keine strikte Trennung dar, vielmehr sind alle innerhalb des Haus angeordneten Begriffe als miteinander verwoben aufzufassen. Zum Fundament lassen sich Geschichtsbewusstsein, Narrativität und Identitätsbildung zählen, deren Adressierung und Förderung jeweils Ziele des Geschichtsunterrichts darstellen. Den engen Zusammenhang von Narrativität und Geschichtsbewusstsein hat bspw. Rüsen herausgearbeitet und betont.<sup>351</sup>

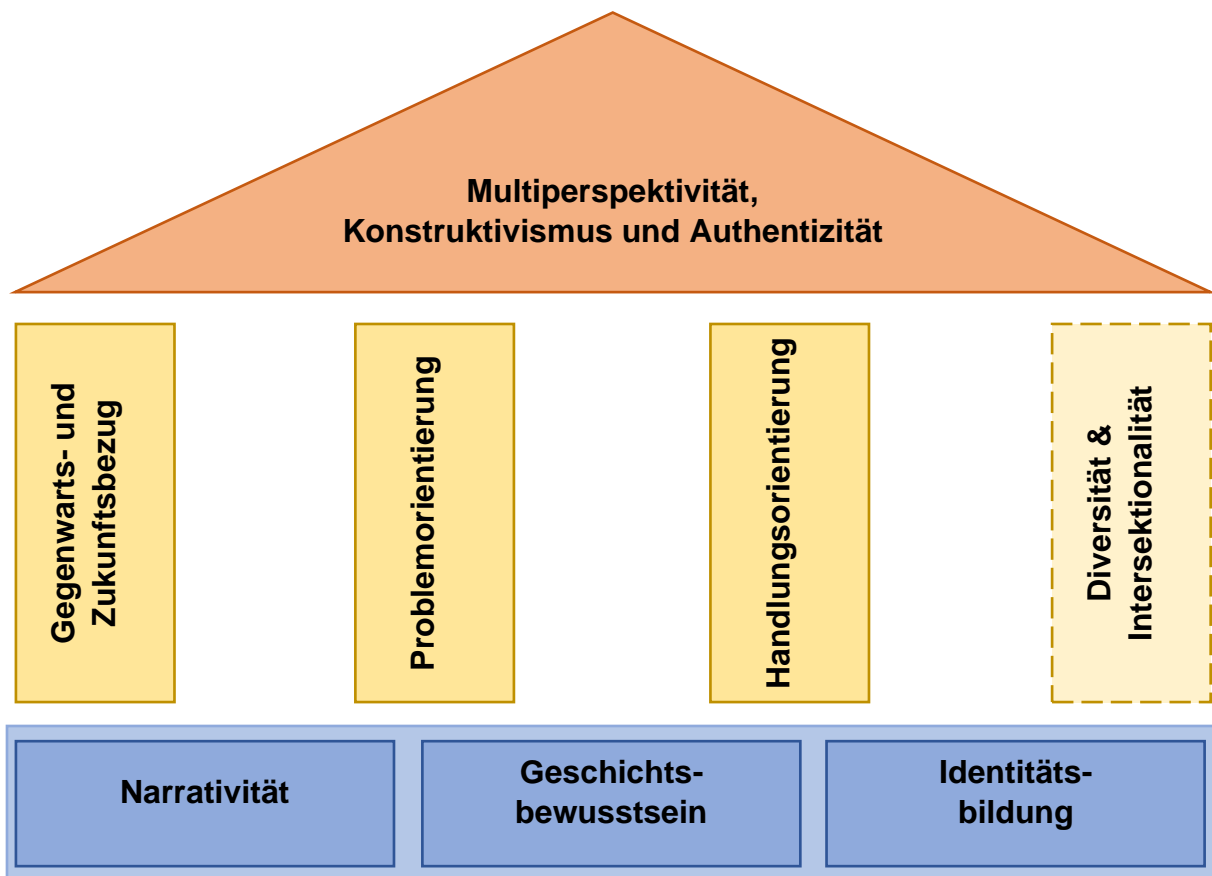


Abbildung 1: Geschichtsdidaktische Elemente eines wehrhaften Geschichtsunterrichts, eigene Darstellung; die gewählten Farben dienen lediglich zur verbesserten Übersichtlichkeit der drei Ebenen Fundament, Säulen und Dach.

Der Zusammenhang zwischen Geschichtsbewusstsein und Identitätsbildung wurde in diesem Kapitel bereits dargestellt. Auf dem Fundament finden sich unterrichtsleitende Prinzipien in Form von Säulen, die Fundament und Dach verbinden und die das Dach stützen. Neben den drei Prinzipien sind Diversität & Intersektionalität angesiedelt, die

<sup>350</sup> Vgl. Abbildung 1.

<sup>351</sup> Vgl. Rüsen, Jörn: Historisches Lernen, Grundlagen und Paradigmen, Schwalbach/Ts. 2008; Nach Rüsen konstituiert sich das Geschichtsbewusstsein über die Erzählhandlung, durch die sich „Geschichte“ als Sinngebilde einer gedeuteten Zeiterfahrung“ bildet. Erzählen beschreibt er als „lebensweltliche[n] Prozeß der Sinnbildung“, vgl. ebd., S. 30.

bislang – im Gegensatz zu allen anderen Begriffen – noch nicht zu den disziplinspezifischen Grundsätzen des Fachs zählen. Ob es sich dabei um ein Prinzip oder eine Kategorie handelt, ist noch nicht ausgemacht. Das Rechteck ist daher farblich abgeschwächt und nicht durchgehend, sondern gestrichelt umrahmt. Auf der Säulen-Ebene sind Diversität und Intersektionalität deshalb angesiedelt, weil sie nicht Ziel des Unterrichts sind, wie es beim Fundament der Fall ist, sondern wie die drei anderen Säulen als Orientierungsrahmen gelten können. Multiperspektivität, Konstruktivismus und Authentizität können entsprechend als Dach des wehrhaften Geschichtsunterrichts gelten, das Säulen und Fundament schützt. Sie stellen die Grundlagen dar, die über den anderen Aspekten stehen. Denn: Wenn der Konstrukt-Charakter von Geschichte und die ihr stets inhärente Perspektivität nicht thematisiert wird, verlieren die anderen Aspekte, die erstere voraussetzen, ihre jeweilige Strahlkraft.

Die Pflicht zur Verteidigung der FDGO, der Lehrer\*innen unterliegen, geht aus der geschichtsdidaktischen Theorie allein zwar nicht hervor. Die konsequente Umsetzung der in Abbildung 1 zusammengetragenen geschichtsdidaktischen Grundlagen versetzt den Geschichtsunterricht jedoch in die Lage, zum Schutz der Demokratie beizutragen. Und: Zumindest in Bezug auf Multiperspektivität lassen sich Rüsens Ausführungen auf den Anspruch von Wehrhaftigkeit übertragen. Ein solcher Geschichtsunterricht ist demokratisch: Schüler\*innen werden zur kritischen Reflexion und zum Hinterfragen gesellschaftlicher, politischer und auch ökonomischer Verhältnisse angeregt. Dabei liegen ihnen vielfältige Perspektiven vor, die ihnen eine individuelle Positionsbestimmung und die Bildung einer Meinung ermöglicht, sie jedoch auch im Aushalten von Meinungsambivalenzen schult. Lernende setzen sich mit den Strukturen auseinander, die sowohl zu Privilegierung als auch zu Marginalisierung führten und führen. Im Sinne einer pluralen Gesellschaft begreifen sie darauf aufbauend bestenfalls Demokratien als schützenswerte und Diktaturen als abzulehnende Staatsformen. Durch die drei Ebenen der Multiperspektivität und durch Schüler\*innen-Narrationen ist die Option gegeben, dass Lehrer\*innen ihre individuelle Meinung kundtun können, solange sie diese als eine von vielen gleichberechtigt geltend machen. Eine konstruktivistische Geschichtsauffassung widerspricht jedem Objektivitätsglauben und verunmöglicht infolgedessen jegliche Neutralität. Diese Tatsache Schüler\*innen verständlich zu machen, ist die Aufgabe von Geschichtslehrer\*innen. Relevant ist, wie sie mit ihrer je subjektiven Haltung umgehen: ob sie diese transparent machen oder vorgeben, sie hätten

keine; ob sie Schüler\*innen mit abweichenden Meinungen Antipathien entgegenbringen oder nicht; ob sie Schüler\*innen mit ähnlichen Ansichten bevorzugt behandeln oder nicht. Es dürfte deutlich geworden sein, dass (1) Lehrer\*innen als Staatsbürger\*innen nicht neutral sein können, dass (2) die geschichtsdidaktische Theorie Lehrenden weder Neutralität noch Systemtreue vorgibt, sondern einen transparenten Umgang mit Perspektivität fordert und dass (3) die disziplinspezifischen theoretischen Grundlagen Demokratieförderung intendieren und somit Lernende zur Wertschätzung und entsprechend auch Verteidigung der Demokratie anregen.

#### **4.2 Wehrhafte Geschichtsdidaktik – 1970 gegen links, 2020 gegen rechts?**

Von den Hessischen Rahmenrichtlinien 1972 bis zum gegenwärtig propagierten vorgeblichen Neutralitätsgebot sollte mit dieser Arbeit eine disziplingeschichtliche Analyse erfolgen, die den Zusammenhang von Geschichtsdidaktik und wehrhafter Demokratie fokussiert. Aufgrund des begrenzten Umfangs der Arbeit wurde auf die Nachzeichnung der Jahrzehnte zwischen 1980 und 2010 weitgehend verzichtet. Sowohl für die Siebzigerjahre als auch für die Gegenwart konnte sich die Annahme aus der ersten These bewahrheiten: In beiden Zeiträumen bestanden bzw. bestehen Unsicherheiten bzgl. der individuellen politischen Einstellung von (Geschichts-)Lehrer\*innen und ihrer Verpflichtung zur Systemtreue. Die jeweiligen Darstellungen unterscheiden sich jedoch: In den Siebzigerjahren bestanden die gegenseitigen Anschuldigungen in erster Linie in Ideologievorwürfen, während gegenwärtig mangelnde Neutralität als Vorwurf formuliert wird. Ein weiterer relevanter Unterschied besteht in der Adressierung: In den Siebzigerjahren wurden die ‚feindlichen‘ Positionen innerhalb der eigenen Reihen gesehen, wurde linken Positionen von liberaler und konservativer Seite Demokratiefeindlichkeit vorgeworfen. Zu den disziplininternen Anschuldigungen kamen auch parteipolitische und mediale. Gegenwärtig wird Schule als Institution insgesamt vorgeworfen, in Bezug auf ihre Pflichten zu versagen und durch einseitige Indoktrination ein Klima der Angst zu schaffen, das Schüler\*innen die Äußerung ihrer Meinung erschwere. Im Fokus stehen also weniger didaktische, theoretische Grundlagen als die tatsächliche Umsetzung. Die Erkenntnisse basieren jedoch nicht auf empirischer Forschung, sondern



werden lediglich mit Zuschriften begründet.<sup>352</sup> Auslöser für die umfangreiche Diskussion war in den Siebzigerjahren die Veröffentlichung der Hessischen Rahmenrichtlinien, die – herausgegeben in einem damals sozialdemokratisch geführten Bundesland – als zu links galten. Mit Blick auf die hier zusammengetragene Literatur fällt auf, dass vorrangig eine linke, marxistische Haltung als demokratiegefährdend wahrgenommen wurde, während eine Auseinandersetzung mit nationalistischen Kontinuitäten und neu-rechten Haltungen in zeitgenössischer geschichtsdidaktischer Literatur hingegen dürftig erscheint. So stellte auch Kuhn fest, dass eine Abgrenzung zwar nach links, jedoch nicht nach rechts erfolgte.<sup>353</sup> Heute ist eine so polarisierende Auseinandersetzung nicht ansatzweise auszumachen. Die Geschichtsdidaktik hält sich in Bezug auf die AfD Portale weithin zurück; die politische Bildung und Politikdidaktik verweisen konsequent auf den Beutelsbacher Konsens und die Verteidigung der FDGO, die etwaige Neutralität in die Schranken des Grundgesetzes verweist. Womöglich reagiert die Geschichtsdidaktik bislang kaum, weil sie nicht direkt angesprochen wird. Vielleicht ist sie jedoch schlichtweg zu sehr mit sich selbst beschäftigt. Aktuelle Einschätzungen zum gegenwärtigen Stand der Disziplin heben vor allem eine mangelnde Diskursbereitschaft, Stagnation und fehlenden Konsens hervor. So sagte Hans-Jürgen Pandel in einem Interview mit Thomas Sandkühler, er sei „pessimistisch“ und es fehle bislang ein Profil, „das Geschichtsdidaktik als wissenschaftliches Projekt auszeichnet.“<sup>354</sup> Sämtliche Geschichtsdidaktiker\*innen würden in ihren jeweiligen Nischen arbeiten, ohne sich aufeinander zu beziehen.<sup>355</sup> Es fehle ihm jeglicher Diskurs, jegliche konkrete, inhaltliche Kritik und darauf folgende Bereitschaft zur Überarbeitung.<sup>356</sup> Pandels nahezu vernichtendes Urteil lautet: „Die Geschichtsdidaktik ist bis heute keine ernstzunehmende wissenschaftliche Disziplin. Das sollte man eigentlich nicht laut sagen und schon gar nicht drucken.“<sup>357</sup> Weniger drastisch aber ähnlich beschreibt es auch

---

<sup>352</sup> Vgl. die Darstellungen zu Neutralität im AfD Bundestagswahlprogramm auf S. 21 dieser Arbeit: „An deutschen Schulen wird oft nicht die Bildung einer eigenen Meinung gefördert, sondern die unkritische Übernahme ideologischer Vorgaben“; Auf der Hamburger AfD-Webseite zur neutralen Schule steht: „Hintergrund der Aktion sind immer wieder eingehende Hinweise von Eltern und Schülern sowie von Lehrern, Schulleitern und selbst von Behördenmitarbeitern an unsere Fraktion über mutmaßliche Neutralitätsverstöße“ (vgl. AfD Fraktion Hamburg o.J.).

<sup>353</sup> Kuhn: Geschichtsdidaktik seit 1968, 1982, S. 433: „Während eine klare Abgrenzung nach links erfolgte, hat die neuere Geschichtsdidaktik sich insgesamt nicht eindeutig gegen die älteren fachdidaktischen Ansätze abgesetzt“; Eine solche wird gegenwärtig zumindest vonseiten einiger Geschichtsdidaktiker\*innen konsequent vorgenommen, vgl. Fußnote 322.

<sup>354</sup> Sandkühler: Historisches Lernen denken, 2014, Interview mit Hans-Jürgen Pandel, hier S. 354, vgl. Fußnote 35.

<sup>355</sup> Pandel in: Sandkühler: Historisches Lernen denken, 2014b, S. 354.

<sup>356</sup> Ebd.

<sup>357</sup> Ebd., S. 351.

Markus Bernhardt: Zwischen der eher traditionellen und der eher progressiven Richtung innerhalb der Geschichtsdidaktik würden „keine grundsätzlichen Kontroversen ausgetragen, sondern theoretisch ist die Diskussion auf dem Stand der 1970er Jahre geblieben.“<sup>358</sup> Pandel sagt hierzu: „Es werden immer noch die alten Formulierungen von Jeismann, Kuhn, Rohlfes und Bergmann aus den Siebzigerjahren zitiert.“<sup>359</sup> Auch Sandkühler bemängelt das Fehlen eines gemeinsamen geschichtsdidaktischen Verständnisses.<sup>360</sup> Der Aufsatz, in dem er diese Einschätzung kundtut, stammt aus dem Tagungsband zur KGD Tagung 2017.<sup>361</sup> Dort musste offenbar aufgrund von Auseinandersetzungen eine Sektion abgebrochen werden.<sup>362</sup> Die Berichte, die sich zur Tagung finden lassen und diesen Sachverhalt thematisieren, aber auch die Schilderungen Bernhardts und Pandels lassen darauf schließen, dass der Umgang mit Kontroversen innerhalb der Geschichtsdidaktik keiner zielführenden Diskussionskultur folgt. Es entsteht gar der Eindruck, die heftigen auch persönlichen Auseinandersetzungen, die sich zur Zeit der Konstituierung der Disziplin ereigneten, hätten abgeschreckt und würden zur Vorsicht mahnen. Die Vorsicht, die Pandel<sup>363</sup> und auch Hasberg<sup>364</sup> durchscheinen lassen, wenn sie scheinbar unpopuläre Ansichten äußern, zeugt davon.

Davon auszugehen, eine wehrhafte Geschichtsdidaktik wäre um 1970 gegen links gewesen und sie würde sich aktuell gegen rechts positionieren, wäre eine zu kurz gefasste Schlussfolgerung, die die jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Umstände ignoriert. Während des Kalten Krieges nahmen öffentliche Ächtungen linker Haltungen einen gänzlich anderen Raum ein als es heute der Fall ist. Die Kategorien rechts und links sind konstruiert und werden unterschiedlich weit gefasst: Hierauf bezogen wurde bereits aufgezeigt, dass gegenwärtig aus Unionsperspektive selbst die

<sup>358</sup> Bernhardt, Markus: *Historia magistra vitae? Zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug des Geschichtsunterrichts*, in: Sandkühler et al. (Hg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert*, Göttingen 2018, S. 131-142, hier S. 134.

<sup>359</sup> Sandkühler: *Historisches Lernen denken*, 2014, Interview mit Hans-Jürgen Pandel, hier S. 355-356.

<sup>360</sup> Sandkühler Thomas: *Zum Stand von Disziplin und Verband*, in: Sandkühler et al. (Hg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert*, S. 11-30, hier S. 29.

<sup>361</sup> Sandkühler et al.: *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert*, Göttingen 2018; Die zweijährlich stattfindende Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik fand mit dem gleichen Titel 2017 in Berlin statt. Die abgebrochene Sektion fokussierte die Zielgruppe historischen Lernens unter den Stichworten „Verschiedenheit, Inklusion und Exklusion“, geleitet wurde die Sektion von Sandkühler. Das Programm ist hier einsehbar: <https://zeptools.bsb-muenchen.de/bereitstellung/pdf/web/viewer.html?file=.%2F.%2F4Id4l0c4yw.pdf> [letzter Aufruf: 15.11.2021].

<sup>362</sup> S. hierzu die Tagungsberichte von Regina Göschl unter <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-7681> und von Bert Freyberger unter <http://www.sehepunkte.de/2020/04/33116.html> [letzter Aufruf jeweils: 15.11.2021].

<sup>363</sup> „Das sollte man eigentlich nicht laut sagen und schon gar nicht drucken“, vgl. Fußnote 357.

<sup>364</sup> „[...] auszusprechen traut man es sich in Zeiten der Inklusion kaum“, vgl. Fußnote 330.

Sozialdemokratie als zu links gilt, während die AfD sich gegen die Bezeichnung, sie wäre rechts, als bürgerlich verteidigt.<sup>365</sup> Der geschichtsdidaktische Mainstream grenzte sich nach Kuhn zwar in den Siebzigerjahren nicht nach rechts ab, die Vertreter\*innen der emanzipatorischen Geschichtsdidaktik taten dies jedoch. Daran, dass die GD für die GWU zur Konkurrenz wurde, wie es Sandkühler in seinem Interview-Band durch die Schilderungen der verschiedenen Beteiligten aufzeigt, wird sichtbar, dass sich die emanzipatorische Strömung trotz der ihr entgegengebrachten Ablehnung durchaus behaupten konnte.<sup>366</sup> Gegenwärtige Positionierungen gegen rechts adressieren innerhalb der Geschichtsdidaktik nicht konkret die AfD Meldeportale und deren Forderung nach Neutralität, sondern den Anstieg rechter Haltungen insgesamt und auch bisher nicht hinreichend reflektierte rassistische Grundlagen in der disziplinen-eigenen Theorie.<sup>367</sup> Damals gegen links, heute gegen rechts ist eine Darstellung, die der Hufeisentheorie zuspielt und die Annahme impliziert, es gäbe dazwischen eine vermeintlich neutrale Mitte.<sup>368</sup> Dass Neutralität kein Phänomen zwischen zwei Polen ist, sondern lediglich in Bezug auf Systemtreue existiert, wurde mit dieser Arbeit aufgezeigt. Systemtreue gibt es jedoch auch unter linken und rechten Positionen. Denn: Die Demokratie als Staatsform lässt plurale Einstellungen zu und es gibt sie in vielfältigen Erscheinungsformen und in Kombination mit unterschiedlichen Wirtschaftssystemen. Auch vorgeblich neutrale Positionen sind wertgebunden. Der Begriff der Neutralität ist demnach irreführend und kann zur (De-)Legitimierung von Positionen instrumentalisiert werden, wie es die AfD gegenwärtig auf bildungspolitischer Ebene tut.

## 5. Fazit und Ausblick

Der Anspruch dieser Arbeit war es, das Verhältnis von Geschichtsdidaktik und wehrhafter Demokratie disziplingeschichtlich zu analysieren. Dafür wurden die 1970er

---

<sup>365</sup> An dieser Stelle sei noch einmal auf die journalistische Analyse der AfD von Bauer und Fiedler 2021 verwiesen, die bereits in Kapitel 2.4.4 angeführt wurde.

<sup>366</sup> Vgl. Fußnote 34 und Sandkühler: Historisches Lernen denken, 2014b; Die GD erschien zwar nur bis 1987, in Kapitel 3.2 wurde jedoch sichtbar, dass die Intentionen der emanzipatorischen Strömung durchaus in gegenwärtig gültigen fachdidaktischen Standards erkennbar sind. Zu diesem Ergebnis kam auch Anna Panhoff in ihrer Masterarbeit, vgl. Fußnote 250.

<sup>367</sup> Vgl. hierzu Fußnote 322 und 247.

<sup>368</sup> S. hierzu bspw. die aktuelle Leipziger Autoritarismusstudie, hg. von Decker, Oliver und Brähler, Elmar: Autoritäre Dynamiken, Gießen 2020, S. 15: Die Autoren beschreiben die Vorstellung, „es gebe einen Schutzraum der Demokratie, der durch klar abgegrenzte Ränder bedroht sei“, als falsch; weiterführend zur Hufeisentheorie: Berendsen, Eva; Rhein, Katharina; Uhlig, Tom: Extrem unbrauchbar, Über Gleichsetzungen von links und rechts, Berlin 2019.

---

Jahre fokussiert. Dass gegenwärtige Diskurse und Verunsicherungen bezüglich Neutralität im Schulkontext keine neue Erscheinung sind, sondern auch zuvor für Diskussionen sorgten, war die erste These, die sich bewahrheitete. Dabei wurde die Forderung der AfD nach neutralen Schulen als unaufrichtige und falsche Instrumentalisierung entlarvt. Die AfD setzt das für den Staat geltende auf Parteien bezogene Neutralitätsgebot mit dem Beutelsbacher Konsens gleich und stellt sich als Verfechterin von Meinungsppluralismus dar. Sie übersieht die Stellung der FDGO, die für ihre teilweise als antidemokratisch geltenden Positionen keinen Raum an Schulen vorsieht, sondern dort Grenzen zieht, wo Grund- und Menschenrechte verletzt werden. Inzwischen liegen unterschiedlichste Publikationen zum Umgang mit der AfD in der politischen Bildung und auch in Bezug auf die Melde- und Informationsportale vor. Ihnen gemeinsam ist, dass sie die Unhaltbarkeit der Neutralitäts-Darstellungen der AfD aufzeigen. Auf dieser Grundlage ist anzunehmen, dass die AfD ihre ‚Neutrale Schule‘-Portale trotz ihrer Fehldarstellungen absichtlich weiterhin betreibt und gerade das Hervorrufen von Verunsicherungen durch einen ungenauen Umgang mit Informationen ihre Intention ist. Dass sie hiermit auf fruchtbaren Boden trifft, zeigt die in Kapitel 2.4.2 zitierte Studie zum Beutelsbacher Konsens: Fast ein Viertel der Befragten gaben an, der BK verpflichte sie zur gleichberechtigten Thematisierung auch extremistischer Positionen.<sup>369</sup> Hiergegen arbeitet unter anderem die Bildungsstätte Anne Frank engagiert an, indem sie sich bspw. für die Einführung eines Wehrhafte-Demokratie-Gesetz einsetzt.<sup>370</sup> Dieses würde dem von Karl Popper definierten Toleranz-Paradoxon Rechnung tragen, indem die Demokratie um ein weiteres Schutzelement erweitert wird. So soll damit vorrangig verhindert werden, dass die AfD-nahe Desiderius-Erasmus-Stiftung genau wie die anderen parteinahen Stiftungen als Begabtenförderungswerk anerkannt wird und auf entsprechende staatliche Förderung setzen kann. Gegenwärtig und auch in den Siebzigerjahren prägen und prägten gesellschaftliche Aushandlungsprozesse zu Systemtreue und Systemkritik, zu Emanzipation und Neutralität den Diskurs rund um politische Bildung. Sicherheit bietet der Beutelsbacher Konsens, der in Publikationen jedoch vorrangig im Kontext des Politikunterrichts betrachtet wird. In der Geschichtsdidaktik wurde er bislang nicht rezipiert.<sup>371</sup> Im vierten Kapitel wurde analog dazu ein disziplinen-eigenes Konstrukt zusammengetragen. Viele der darin vorkommenden

---

<sup>369</sup> Vgl. Fußnote 106.

<sup>370</sup> Vgl. Fußnote 14.

<sup>371</sup> Die einzige Arbeit, in der er geringfügig Erwähnung findet, ist von von Borries 2021, vgl. Fußnote 37.

geschichtsdidaktischen Kategorien und Prinzipien wurden, wie in der zweiten These antizipiert, schon vor der Entstehung des BK theoretisch definiert und seither erweitert. Im Zusammenspiel erwirken sie einen die Demokratie stützenden Geschichtsunterricht, der Lernende zur Verteidigung demokratischer Grundwerte animiert und sich somit bewusst zum Toleranz-Paradoxon verhält. Die Darstellung des Modells und der ihm zugrundeliegenden Kategorien und Prinzipien in Kapitel 4.1 konnte im Rahmen dieser Arbeit nur rudimentär und nicht ausführlich erfolgen. Bei tiefergehender Auseinandersetzung wären entsprechend weitere disziplinen-eigene Aspekte wie Lebensweltbezug und Subjektorientierung zu berücksichtigen. Auch wären unterschiedliche Anordnungen und Verbindungen zwischen den Ebenen denkbar. Hinzu kommt, dass auch die geschichtsdidaktischen Theorien selbst bzgl. ihres demokratischen Gehalts und exkludierender Kontinuitäten genauer untersucht werden müssen, wie es bspw. für das Geschichtsbewusstsein und den Umgang mit Zeitdimensionen bereits angedeutet wurde.<sup>372</sup> Die Geschichtsdidaktik kann als Disziplin nur so demokratisch sein, wie es auch ihre theoretischen Konstrukte und Konzepte sind. Bärbel Völkel würde entsprechend vermutlich nicht zustimmen, dass das in Kapitel 4.1 zusammengestellte geschichtsdidaktische Konstrukt allein schon einen demokratischen Geschichtsunterricht ausmacht. Für die Praxis bedeutet das: Das Konstrukt aus [Abbildung 1](#) ermöglicht einen demokratischen Geschichtsunterricht, garantiert ihn aber nicht. Es existieren theoretische Grundlagen für einen demokratischen, wehrhaften, pluralen, diversen Geschichtsunterricht – sie müssen nur entsprechend verstanden und umgesetzt werden. Daher muss die Lehrer\*innenrolle in der Geschichtslehrer\*innenausbildung, sowohl im Studium als auch im Referendariat, entschiedener mit den hier zusammengetragenen rechtlichen und fachlichen Grundlagen reflektiert werden: Es bedarf einer Auseinandersetzungen mit dem Beutelsbacher Konsens, mit aktuellen KMK-Beschlüssen, mit dem Konflikt zwischen vorgeblicher Neutralität und der FDGO, einer Reflexion der individuellen politischen Haltung und dem Rahmen, in dem diese Eingang in den Unterricht finden kann. Darüber hinaus muss jedoch auch auf fachdidaktischer Ebene verstärkt thematisiert werden, welche Implikationen geschichtsdidaktischen Leitkategorien und unterrichtsleitenden Prinzipien zugrunde liegen. Basierend auf den Ergebnissen dieser Arbeit ist nun deutlich: Auch diese sind nicht neutral und können es auch nicht sein. Das Lehrer\*innendasein muss somit stärker als politisch begriffen und dies in den Ausbildungsphasen adressiert werden. Neutralität muss stets als das sichtbar

---

<sup>372</sup> Vgl. hierzu S. 44 und S. 50.

gemacht werden, was sie ist: Eine wertgebundene Auffassung von richtigen, legitimen Positionen, die somit andere zu extremen, illegitimen Positionen macht.

Abschließend werden nun die Erkenntnisse zusammengetragen, die Geschichtsdidaktik nicht als neutrale, sondern als politische Disziplin argumentieren: (1) Geschichtsunterricht gilt als Institution der politischen Bildung; Diese wiederum verfolgt die erzieherische Aufgabe der Demokratie- und Menschenrechtsbildung. Schüler\*innen sollen die Demokratie als fragiles, zu verteidigendes Gut schätzen lernen und werden zur Argumentation ihrer individuellen Einstellungen befähigt; Entsprechend gehört anstelle von Neutralität das Wissen um die Wehrhaftigkeit der Demokratie zur Intention politischer Bildung. (2) Geschichtsdidaktik ist die Wissenschaft von Geschichtsunterricht;<sup>373</sup> Im Geschichtsunterricht werden u.a. politische Systeme und Strukturen der Vergangenheit analysiert – dabei wird von einer gegenwärtigen Perspektive ausgegangen und eine Zukunftsperspektive mitgedacht; Je nach Auslegung der fachlichen Leitprinzipien gehört auch die Verdeutlichung und Reflexion von Machtstrukturen dazu.<sup>374</sup> Die Geschichtsdidaktik stützt sich auf Historisches Lernen, dem die Fähigkeit zum Fällen kritischer Werturteile zugrunde liegt. Geschichtsdidaktik ist also auf unterschiedlichen Ebenen mit Politik verwoben – entsprechend kann sie gar nicht unpolitisch sein. Auch vermeintlich unpolitische Positionen, die nicht gerade Machtkritik oder Inklusion einfordern, sind immer politisch: Wer sich keiner kritischen Position anschließt, wer glaubt, neutral zu sein, vertritt im Zweifel die Gegenseite, die sich für Stillstand einsetzt. Neutralität entspricht daher einer Haltung, die keine Veränderung unterstützt und dazu beiträgt, dass alles bleibt, wie es ist. Oder um es mit Bergmanns Ideal eines demokratischen Geschichtsunterrichts auszudrücken:

„Inaktivität, Passivität von Individuen bedeutet nicht, daß die Gegenwart sich nicht verändert oder nicht verändert wird, sondern lediglich, daß die inaktiven Mitglieder der Gesellschaft Objekte der Aktivität anderer werden, daß sich Veränderung ohne sie und auf ihre Kosten vollzieht und daß sie anderen erst die Möglichkeiten eröffnen, ihre Absichten unter Wegfall eines potentiellen Widerstandes zu verwirklichen.“<sup>375</sup>

---

<sup>373</sup> Geschichtsdidaktik beschäftigt sich darüber hinaus u.a. auch mit außerschulischer Geschichtsrezeption, Geschichtskultur und Public History – der Fokus liegt hier jedoch auf ihrer Funktion als Wissenschaft vom Geschichtsunterricht.

<sup>374</sup> Vgl. die Ausführungen zu Multiperspektivität auf S. 44. Bereits der hier zutage tretende unterschiedliche Anspruch an die Relevanz von Machtkritik zeugt davon, dass Geschichtsdidaktik ein Politikum ist.

<sup>375</sup> Bergmann: Personalisierung im Geschichtsunterricht, 1977, S. 70.

## Literaturverzeichnis

- AfD Fraktion Berlin (o.J.): Neutrale Schule Berlin. Eine Initiative der AfD-Fraktion im Abgeordnetenhaus. Online verfügbar unter <https://www.afd-fraktion.berlin/neutrale-schule>, zuletzt geprüft am 11.10.2021.
- AfD Fraktion Hamburg (o.J.): Informationsportal Neutrale Schulen Hamburg. Online verfügbar unter <https://afd-fraktion-hamburg.de/aktion-neutrale-schulen-hamburg/>, zuletzt geprüft am 11.10.2021.
- AfD Fraktion Mecklenburg-Vorpommern (o.J.): Informationsportal „neutrale Schule“. Online verfügbar unter <https://afd-mv.de/neutrale-schule/>, zuletzt geprüft am 11.10.2021.
- AfD Fraktion NRW (2020): Neutralitätsgebot von Schulen und Universitäten bei Podiumsdiskussionen zur Kommunalwahl in NRW. Online verfügbar unter <https://afd-fraktion.nrw/2020/04/20/neutralitaetsgebot-von-schulen-und-universitaeten-bei-podiumsdiskussionen-zur-kommunalwahl-in-nrw/>, zuletzt geprüft am 13.11.2021.
- Ahlheim, Klaus (2019): Beutelsbacher Konsens? Politische Bildung in Zeiten von AfD und Co. 1. Aufl. Ulm: Klemm+Oelschläger.
- Alavi (heute Degner), Bettina; Lücke, Martin (Hg.) (2016): Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Alternative für Deutschland (AfD) (2021): Deutschland. Aber normal. Programm der Alternative für Deutschland für die Wahl zum 20. Deutschen Bundestag. Online verfügbar unter [https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2021/06/2021\\_0611\\_AfD\\_Programm\\_2021.pdf](https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2021/06/2021_0611_AfD_Programm_2021.pdf), zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Anweiler, Oskar; Fuchs, Hans-Jürgen; Dorner, Martina; Petermann, Eberhard (1992): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband. Opladen: Leske + Budrich.
- Arendes, Cord (2008): Der lange Schatten der Politikwissenschaft. Historisch-Politische Bildung zwischen Tradition und Neuorientierung. In: Wolfgang Hasberg und Manfred Seidenfuß (Hg.): Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945. Berlin: LIT Verlag (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, 6), S. 63–81.
- Aretin, Karl Otmar Freiherr von (Hg.) (1977): Bericht über die 31. Versammlung deutscher Historiker in Mannheim. 22. bis 26. September 1976. Verband der Historiker Deutschlands; Verband der Geschichtslehrer Deutschlands. Stuttgart: Klett.
- Barricelli, Michele; Lücke, Martin (2011): Historisch-politische Bildung. In: Benno Hafener (Hg.): Handbuch außerschulische Jugendbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 325–343.
- Barsch, Sebastian (2014): Narrative der Vielfalt: Sonderpädagogische Potenziale für das historische Lernen. In: Sebastian Barsch und Wolfgang Hasberg (Hg.):

- Inklusiv - Exklusiv. Historisches Lernen für alle. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 40–59.
- Barsch, Sebastian (2020): Über Quellen sprechen - in der eigenen Sprache. In: Thomas Sandkühler und Markus Bernhardt (Hg.): Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen. Göttingen: V&R (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 21), S. 215–232.
- Barsch, Sebastian; Degner (ehem. Alavi), Bettina; Kühberger, Christoph; Lücke, Martin (Hg.) (2020): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag.
- Bauer, Katja; Fiedler, Maria (2021): Die Methode AfD. Der Kampf der Rechten: Im Parlament, auf der Straße - und gegen sich selbst. Stuttgart: Klett Cotta.
- Becher, Ursula A.J.; Bergmann, Klaus (Hg.) (1986): Geschichte - Nutzen oder Nachteil für das Leben. Sammelband zum 10jährigen Bestehen der Zeitschrift "Geschichtsdidaktik". Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel (Geschichtsdidaktik Studien, Materialien, 43).
- Beck, Volker (2021): Eckpunkte-Papier für ein Wehrhafte-Demokratie-Gesetz. Die politische Bildung und die der politischen Stiftungen gesetzlich regeln. Bildungsstätte Anne Frank - Zentrum für politische Bildung und Beratung Hessen. Online verfügbar unter [https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/content/Downloads/Wehrhafte\\_Demokratie\\_Vollversion.pdf](https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/content/Downloads/Wehrhafte_Demokratie_Vollversion.pdf), zuletzt geprüft am 14.09.2021.
- Behörde für Schule und Berufsausbildung Hamburg (2011): Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Geschichte. Online verfügbar unter <https://www.hamburg.de/contentblob/2373302/b08baff8e839e62a31d6dbf07868c762/data/geschichte-gym-seki.pdf>, zuletzt geprüft am 11.10.2021.
- Behrens, Rico; Besand, Anja; Breuer, Stefan (Hg.) (2021): Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag.
- Berendsen, Eva; Rhein, Katharina; Uhlig, Tom David (Hg.) (2019): Extrem unbrauchbar. Über Gleichsetzungen von links und rechts. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Bergmann, Klaus (1977): Personalisierung im Geschichtsunterricht. Erziehung zu Demokratie? 2. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Bergmann, Klaus (1997a): Emanzipation. In: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, S. 268–272.
- Bergmann, Klaus (1997b): Geschichte in der didaktischen Reflexion. In: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, S. 245–254.
- Bergmann, Klaus (1998): Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Forum Historisches Lernen).



- Bergmann, Klaus (2012): Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Methoden historischen Lernens).
- Bergmann, Klaus (2016): Multiperspektivität. Geschichte selber denken. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Methoden historischen Lernens, 3).
- Bergmann, Klaus; Pandel, Hans-Jürgen (1975): Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein. Frankfurt/Main: Fischer Athenäum.
- Bergmann, Klaus; Schneider, Gerhard (1997): Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts. In: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, S. 255–260.
- Bergstraesser, Arnold (1963a): Der Beitrag der Politikwissenschaft zur Gemeinschaftskunde. In: *Neue Sammlung Gemeinschaftskunde und politische Bildung* (Sonderheft 2), S. 57–62.
- Bergstraesser, Arnold (1963b): Geschichtliches Bewusstsein und politische Entscheidung. Eine Problemskizze. In: Waldemar Besson und Friedrich Freiherr Hiller von Gaertringen (Hg.): *Geschichte und Gegenwartsbewusstsein. Historische Betrachtungen und Untersuchungen. Festschrift für Hans Rothfels*. Göttingen: V&R, S. 9–38.
- Bernhardt, Markus (2018a): *Historia magistra vitae? Zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug des Geschichtsunterrichts*. In: Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt (Hg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung*. Göttingen: V&R unipress, S. 131–142.
- Bernhardt, Markus (2018b): *Was? Historisches Lernen in der Schule - Theorien und Themen. Einführung in die Sektion*. In: Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt (Hg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung*. Göttingen: V&R unipress, S. 67–73.
- Besand, Anja (o.J.): *Beutelsbach als Waffe*. Online verfügbar unter [https://www.sowi-online.de/kontroverse/beutelsbach\\_waffe.html](https://www.sowi-online.de/kontroverse/beutelsbach_waffe.html), zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Bildungsstätte Anne Frank - Zentrum für politische Bildung und Beratung Hessen (2021): *Kein Geld für die AfD*. Online verfügbar unter <https://www.kein-geld-fuer-die-afd.de/>, zuletzt geprüft am 08.10.2021.
- Borries, Bodo von (2021): *Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik. Erinnerungen, Erfahrungsschätze, Erfordernisse. 1959/60 - 2019/20*. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag.
- Brüning, Christina; Deile, Lars; Lücke, Martin (Hg.) (2016): *Historisches Lernen als Rassismuskritik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Forum Historisches Lernen).

- Brunold, Andreas (2017): Wie tragfähig ist der Beutelsbacher Konsens heute? Ein Statement. In: Siegfried Frech und Dagmar Richter (Hg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Didaktische Reihe), S. 87–103.
- Bühl-Gramer, Charlotte (2008): Felix Messerschmid - Politische und Historische Bildung. Neuanfang durch Kooperation? In: Wolfgang Hasberg und Manfred Seidenfuß (Hg.): Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945. Berlin: LIT Verlag (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, 6), S. 245–259.
- Bühl-Gramer, Charlotte (2018): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert - eine Standortbestimmung. In: Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt (Hg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Göttingen: V&R unipress, S. 31–40.
- Bundesamt für Verfassungsschutz (BfV) (2019): Fachinformation: Teilorganisationen der Partei "Alternative für Deutschland" (AfD). Online verfügbar unter <https://www.verfassungsschutz.de/SharedDocs/kurzmeldungen/DE/2019/fachinformation-zu-teilorganisationen-der-afd.html>, zuletzt geprüft am 08.10.2021.
- Chmiel, Cornelia; Sieberkrob, Matthias (2021): Demokratiebildung und historisches Lernen - Mehr als Demokratiegeschichte. In: *LaG-Magazin - Lernen aus der Geschichte* (3), S. 19–23. Online verfügbar unter <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15046>, zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Christlich-Soziale Union (CSU) (2021): Linksrutsch verhindern. Eine Kampagne der CSU. Online verfügbar unter <https://www.linksrutsch-verhindern.de/>, zuletzt geprüft am 25.10.2021.
- Cobet, Justus (1974): Zur Geschichte und Struktur der Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre. In: Eva Maek-Gérard, Justus Cobet, Ulrich Muhlack und Dietrich Zitzlaff (Hg.): Zur Rolle der Geschichte in der Gesellschaftslehre: Das Beispiel der hessischen Rahmenrichtlinien. Stuttgart: Ernst Klett (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, 10), S. 9–50.
- Cremer, Hendrik (2019): Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen von Parteien? Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin. Online verfügbar unter [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse\\_Das\\_Neutralitaetsgebot\\_in\\_der\\_Bildung.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Neutralitaetsgebot_in_der_Bildung.pdf), zuletzt geprüft am 18.08.2021.
- Decker, Oliver; Brähler, Elmar (Hg.) (2020): Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments - neue Radikalität. Leipziger Autoritarismusstudie 2020. Heinrich-Böll-Stiftung; Otto-Brenner-Stiftung. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Deile, Lars (2014): Didaktik der Geschichte. Docupedia-Zeitgeschichte - Begriffe, Methoden und Debatten der zeithistorischen Forschung. Online verfügbar unter [http://docupedia.de/zg/deile\\_didaktik\\_v1\\_de\\_2014](http://docupedia.de/zg/deile_didaktik_v1_de_2014), zuletzt geprüft am 10.09.2021.

- Der Hessische Kultusminister (1973): Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre 1973. Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Diendorfer, Gertraud; Sandner, Günther; Turek, Elisabeth (Hg.) (2017): Populismus - Gleichheit - Differenz. Herausforderungen für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Dörr, Margarete (1972): Zur Reform des Geschichtsunterrichts. Original in GWU 23/1972, S. 338-353. In: Hans Süßmuth (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1.2. 2 Bände. Stuttgart: Klett (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung), S. 253–276.
- Duden Online Wörterbuch (o.J.): Neutralität, die. Online verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Neutralitaet>, zuletzt geprüft am 15.11.2021.
- Frech, Siegfried; Richter, Dagmar (Hg.) (2017): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Didaktische Reihe).
- Geschichtsdidaktik theoretisch - Arbeitskreis der Konferenz für Geschichtsdidaktik e.V. (2021): Geschichtsdidaktik theoretisch - und politisch? Tagung des Arbeitskreises Geschichtsdidaktik theoretisch der Konferenz für Geschichtsdidaktik am 20. und 21.09.2021 in Bielefeld. Online verfügbar unter [https://ekvv.uni-bielefeld.de/blog/geschichte/entry/20\\_21\\_09\\_2021\\_geschichtsdidaktik](https://ekvv.uni-bielefeld.de/blog/geschichte/entry/20_21_09_2021_geschichtsdidaktik), zuletzt geprüft am 08.10.2021.
- Gessner, Rebekka; Hoffmann, Kora; Lotz, Mathias; Wohnig, Alexander (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bericht über eine Fachtagung. In: Benedikt Widmaier und Peter Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 28–36.
- Götzke, Manfred (2021): Historische Bildung gegen Rechts. Die Anschläge von Halle und Hanau müssten auf dem Lehrplan stehen. Online verfügbar unter <https://www.deutschlandfunkkultur.de/historische-bildung-gegen-rechts-die-anschlaege-von-halle-100.html>, zuletzt aktualisiert am 21.04.2021, zuletzt geprüft am 15.11.2021.
- Hartig, Paul (1931): Zur Methode der Behandlung der Gegenwart im Geschichtsunterricht. In: *Vergangenheit und Gegenwart* 21, S. 534–539.
- Hasberg, Wolfgang (2016): Von Mythen und Ursprüngen der Geschichtsdidaktik. Grenz- und Wiedergänger in der Geschichtsdidaktik - epistemologische Erwägungen zur Disziplingeschichte. In: Michael Sauer, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe, Alfons Kenkmann und Christian Kuchler (Hg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen - Grenzüberschreitungen - Grenzverschiebungen. Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 12), S. 219–241.

- Hasberg, Wolfgang; Seidenfuß, Manfred (Hg.) (2008): Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945. Berlin: LIT Verlag (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, 6).
- Hasberg, Wolfgang; Seidenfuß, Manfred (Hg.) (2015): Reform - Erfahrung - Innovation. Biografische Erfahrungen in der Region. Ein Kapitel aus der Geschichte der Geschichtsdidaktik. Berlin: LIT Verlag.
- Häusler, Alexander; Küpper, Beate (2019): Neue rechte Mentalitäten in der Mitte der Gesellschaft. In: Franziska Schröter (Hg.): Verlorene Mitte, Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn: Dietz, S. 147–171.
- Hensel-Grobe, Meike (2020): Problemorientierung im Geschichtsunterricht. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag (Methoden historischen Lernens).
- Herbst, Karin (1977): Didaktik des Geschichtsunterrichts zwischen Traditionalismus und Reformismus. Hannover: Hermann Schroedel.
- Hessisches Kultusministerium (2021): Lehrplan Geschichte. Bildungsgang Realschule. Jahrgangsstufen 5 bis 10. Online verfügbar unter <https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/lprealgeschichte.pdf>, zuletzt geprüft am 10.11.2021.
- Huhn, Jochen (1975): Politische Geschichtsdidaktik. Untersuchungen über politische Implikationen der Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik. Kronberg/Ts.: Scriptor (Skripten Pädagogik, 3).
- Isensee, Josef; Kirchhof, Paul (1992): Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland. Band VII: Normativität und Schutz der Verfassung - Internationale Beziehungen. Heidelberg: C. F. Müller Juristischer Verlag.
- Jeismann, Karl-Ernst (1978): Historischer und politischer Unterricht. Bedingungen und Möglichkeiten curricularer und praktischer Koordination. In: Rolf Schörken (Hg.): Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht. Stuttgart: Klett (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, 20), S. 14–71.
- Jeismann, Karl-Ernst (1988): Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. Eröffnungsvortrag. In: Gerhard Schneider (Hg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Pfaffenweiler: Centaurus (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, 1), S. 1–24.
- John, Anke (2011): Disziplin am Scheideweg. Die Konstituierung einer universitären Geschichtsdidaktik in den 1970er Jahren. In: Michele Barricelli, Axel Becker und Christian Heuer (Hg.): Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelt und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert. Hans-Jürgen Pandel zum 70. Geburtstag. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 192–213.
- Jordan, Stefan (2005): Die Entwicklung einer problematischen Disziplin. Zur Geschichte der Geschichtsdidaktik. Zeithistorische Forschungen. Online verfügbar unter <https://zeithistorische-forschungen.de/2-2005/4544>, zuletzt geprüft am 14.09.2021.

- Jordan, Stefan (2009): Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft. Paderborn: Schöningh (UTB Orientierung Geschichte).
- Jung, Horst Wilhelm; Staehr, Gerda von (Hg.) (1999): Historisch-politisches Lehren und Lernen. Geschichte - Standpunkte - Erfahrungen. Hamburg: LIT Verlag (Didaktik, 6).
- Körper, Andreas (2004): Der Abgrund im Bindestrich? Überlegungen zum Verhältnis von historischem und politischem Lernen. Online verfügbar unter [https://www.sowi-online.de/reader/historische\\_politische\\_bildung/koerber\\_andreas\\_2004\\_abgrund\\_bindestrich\\_ueberlegungen\\_zum\\_verhaeltnis\\_von\\_historischem\\_politischem.html](https://www.sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/koerber_andreas_2004_abgrund_bindestrich_ueberlegungen_zum_verhaeltnis_von_historischem_politischem.html), zuletzt geprüft am 14.09.2021.
- Kuhn, Annette (1974): Einführung in die Didaktik der Geschichte. München: Kösel.
- Kuhn, Annette (1978): Zur Zusammenarbeit von Geschichtsunterricht und Politikunterricht. Ein curriculumtheoretischer Vorschlag. In: Rolf Schörken (Hg.): Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht. Stuttgart: Klett (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, 20), S. 102–147.
- Kuhn, Annette (1980): Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung. In: Hans Süßmuth (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn: Schöningh, S. 49–82.
- Kuhn, Annette (1982): Geschichtsdidaktik seit 1968. Zur Entstehung einer schwierigen wissenschaftlichen Disziplin. In: Klaus Bergmann und Gerhard Schneider (Hg.): Gesellschaft - Staat - Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 415–443.
- Kuhn, Annette (1986): Hat die kritische Geschichtsdidaktik versagt? In: Ursula A.J. Becher und Klaus Bergmann (Hg.): Geschichte - Nutzen oder Nachteil für das Leben. Sammelband zum 10jährigen Bestehen der Zeitschrift "Geschichtsdidaktik". Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel (Geschichtsdidaktik Studien, Materialien, 43), S. 120–122.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1992): Saarbrücker Erklärung der Kultusministerkonferenz zu Toleranz und Solidarität. Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1992/1992\\_10\\_09-Saarbruecker-Erklaerung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1992/1992_10_09-Saarbruecker-Erklaerung.pdf), zuletzt aktualisiert am 09.10.1992, zuletzt geprüft am 02.11.2021.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf), zuletzt geprüft am 14.09.2021.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020): Für eine Gesellschaft des Miteinanders – gegen Ausgrenzung, Hass und Gewalt. Online verfügbar unter <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/fuer-eine-gesellschaft->

des-miteinanders-gegen-ausgrenzung-hass-und-gewalt.html, zuletzt aktualisiert am 16.03.2020, zuletzt geprüft am 02.11.2021.

- Küpper, Beate; Zick, Andreas; Rump, Maike (2021): Rechtsextreme Einstellungen in der Mitte 2020/21. In: Franziska Schröter (Hg.): Geforderte Mitte, Feindselige Zustände. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn: Dietz, S. 75–111.
- Kuss, Horst (1994): Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (1945/49-1990). Eine Bilanz, Teil I. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)* 45 (12), S. 735–758.
- Kuss, Horst (1995): Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (1945/49-1990). Eine Bilanz, Teil II. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)* 46 (1), S. 3–15.
- Lange, Dirk (2009): Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Loewenstein, Karl (1975): Verfassungslehre. übersetzt aus dem Englischen von Rüdiger Boerner. Original: *Political Power and the Governmental Process*, 1957. 3. Aufl. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Lucas, Friedrich J. (1972): Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur politischen Bildung. Original in *Gesellschaft, Staat, Erziehung* 5/1966, S. 381-395. In: Hans Süßmuth (Hg.): *Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland*, Bd. 1.2. 2 Bände. Stuttgart: Klett (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung), S. 147–170.
- Lücke, Martin (2012a): Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Forum Historisches Lernen), S. 136–146.
- Lücke, Martin (2012b): Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1. 2 Bände. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Forum Historisches Lernen), S. 281–288.
- Lücke, Martin; Messerschmidt, Astrid (2020): Diversität als Machtkritik. Perspektiven für ein intersektionales Geschichtsbewusstsein. In: Sebastian Barsch, Bettina Degner (ehem. Alavi), Christoph Kühberger und Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag, S. 54–70.
- Maek-Gérard, Eva; Cobet, Justus; Muhlack, Ulrich; Zitzlaff, Dietrich (Hg.) (1974): *Zur Rolle der Geschichte in der Gesellschaftslehre: Das Beispiel der hessischen Rahmenrichtlinien*. Stuttgart: Ernst Klett (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, 10).
- Mannheim, Karl (1970): *Freiheit und geplante Demokratie*. Übersetzt aus dem Englischen von Peter Müller und Anna Müller-Krefting. Original: *Freedom, Power, and Democratic Planning*, 1950. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Mayer, Ulrich (2008): Neubeginn oder Wiederanfang? Geschichtsdidaktik im Westen Deutschlands. In: Wolfgang Hasberg und Manfred Seidenfuß (Hg.): Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945. Berlin: LIT Verlag (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, 6), S. 99–113.
- Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard; Schönemann, Bernd (Hg.) (2014): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Meier, Christian (2014): Der Historiker und der Zeitgenosse. Eine Zwischenbilanz. München: Siedler.
- Messerschmid, Felix (1972): Historische und politische Bildung. Die geschichtspädagogischen Erwägungen seit 1950 - die Folgerungen. Original in GWU 14/1963, S. 3-27. In: Hans Süßmuth (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1.2. 2 Bände. Stuttgart: Klett (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung), S. 108–146.
- Miller, Oliver (2019): Zur Frage der politischen Wertevermittlung im Bildungssystem des Deutschen Kaiserreichs und der Weimarer Republik. Eine didaktisch-historische Schulbuchanalyse am thematischen Beispiel des Übergangs von römischer Republik zum Kaiserreich. Oldendorf: Scius.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2002): Rahmenplan Geschichte. Gymnasium Integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufen 7-10. Online verfügbar unter [https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/unterricht/rahmenplaene\\_allgemeinbildende\\_schulen/Geschichte/rp-geschichte-7-10-gym-02.pdf](https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Geschichte/rp-geschichte-7-10-gym-02.pdf), zuletzt geprüft am 11.10.2021.
- Mollenhauer, Klaus (1971): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. 5. Aufl. München: Juventa.
- Möllers, Laura; Manzel, Sabine (Hg.) (2018): Populismus und Politische Bildung. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag (Schriftenreihe der GPJE).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2021): Geschichte. Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Online verfügbar unter <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=305>, zuletzt geprüft am 11.10.2021.
- Oberle, Monika (2016): Der Beutelsbacher Konsens. eine kritische Würdigung. In: Benedikt Widmaier und Peter Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 251–259.
- Oberle, Monika; Ivens, Sven; Leunig, Johanna (2018a): Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In: Laura Möllers und Sabine Manzel (Hg.): Populismus und Politische Bildung. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag (Schriftenreihe der GPJE), S. 53–61.

- Oberle, Monika; Lange, Dirk; Zukala, Andrea (2018b): Gemeinsame Stellungnahme von GPJE, DVPB und DVPW-Sektion zur AfD-Meldeplattform „Neutrale Schulen“. Online verfügbar unter [http://dvpb.de/wp-content/uploads/2018/10/Stellungnahme-GPJE\\_DVPB\\_DVPW-Sektion.pdf](http://dvpb.de/wp-content/uploads/2018/10/Stellungnahme-GPJE_DVPB_DVPW-Sektion.pdf), zuletzt geprüft am 14.09.2021.
- Pandel, Hans-Jürgen (1982): Historiker als Didaktiker. Geschichtsdidaktisches Denken in der deutschen Geschichtswissenschaft vom ausgehenden 18. bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. In: Klaus Bergmann und Gerhard Schneider (Hg.): Gesellschaft - Staat - Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 104–131.
- Pandel, Hans-Jürgen (1997): Geschichte und politische Bildung. In: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, S. 319–323.
- Pandel, Hans-Jürgen (2017): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Forum Historisches Lernen).
- Panhoff, Anna-Kristin (2020): Emanzipation reloaded. Annette Kuhns emanzipatorische Programmatik und ihr Einfluss auf die aktuelle Geschichtsdidaktik. Masterarbeit. Freie Universität Berlin, Berlin. Friedrich-Meinecke-Institut. Online verfügbar unter <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/28960>.
- Parlamentarischer Rat (1949): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, GG, vom 29.09.2020. In: BGBl. Online verfügbar unter [www.bundestag.de/gg](http://www.bundestag.de/gg), zuletzt geprüft am 11.11.2021.
- Popper, Karl R. (1975): Die offene Gesellschaft und ihre Feinde I. Der Zauber Platons. 4. Aufl. München: Francke.
- Ravndal, Jacob Aasland; Lygren, Sofia; Jupskås, Anders Ravik; Bjørgo, Tore (2020): RTV Trend Report 2020. Right-Wing Terrorism and Violence in Western Europe, 1990-2019. Hg. v. University of Oslo: Center for Research on Extremism. Oslo. Online verfügbar unter <https://www.sv.uio.no/c-rex/english/publications/c-rex-reports/2020/rtv-trend-report/c-rex-rtv-trend-report-2020.pdf>, zuletzt geprüft am 24.09.2021.
- Reinhardt, Sibylle (2019): Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. Kommentar zum Portal 'Neutrale Schulen' der AfD in Hamburg. In: *Gesellschaft Wirtschaft Politik (GWP)* 68 (1), S. 13–19.
- Richter, Ingo (2015): Der Staat als Erzieher. Ist eine staatliche Erziehung zur Demokratie möglich? In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)* 4 (63), S. 483–499.
- Rohlfes, Joachim (1980): Objektivität und Parteilichkeit im Geschichtsunterricht. In: Hans Süßmuth (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn: Schöningh, S. 337–381.
- Rohlfes, Joachim (1982): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik 1953-1969. In: Klaus Bergmann und Gerhard Schneider (Hg.): Gesellschaft - Staat - Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des



- Geschichtsunterrichts von 1500-1980. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 381–414.
- Rohlfes, Joachim (1986): Geschichtsbewußtsein: Leerformel oder Fundamentalkategorie? In: Ursula A.J. Becher und Klaus Bergmann (Hg.): Geschichte - Nutzen oder Nachteil für das Leben. Sammelband zum 10jährigen Bestehen der Zeitschrift "Geschichtsdidaktik". Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel (Geschichtsdidaktik Studien, Materialien, 43), S. 92–95.
- Rohlfes, Joachim (2005): Geschichte und ihre Didaktik. 3. Aufl. Göttingen: V&R.
- Rohlfes, Joachim (2015): Wege und Irrwege einer neuen Geschichtsdidaktik. In: Wolfgang Hasberg und Manfred Seidenfuß (Hg.): Reform - Erfahrung - Innovation. Biografische Erfahrungen in der Region. Ein Kapitel aus der Geschichte der Geschichtsdidaktik. Berlin: LIT Verlag, S. 171–190.
- Rüsen, Jörn (2008): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Rüsen, Jörn (2016): Über einige theoretische Grundlagen der Geschichtsdidaktik. In: Wolfgang Hasberg und Holger Thünemann (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven. Frankfurt/Main: Peter Lang (Geschichtsdidaktik Diskursiv - Public History und Historisches Denken, 1), S. 19–35.
- Sandfuchs, Uwe (2000): Funktionen und Aufgaben der Schule. Historische und aktuelle Betrachtungen zur Schule zwischen Kritik und Programmatik. In: Sabine Kirk, Johannes Köhler, Hubert Lohrenz und Uwe Sandfuchs (Hg.): Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart. Festschrift für Rudolf W. Keck. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–42.
- Sandkühler, Thomas (2014a): Die Geschichtsdidaktik der Väter. Zur Kulturgeschichte der siebziger Jahre. In: Michael Wildt (Hg.): Geschichte denken. Perspektiven auf die Geschichtsschreibung heute. Göttingen/Bristol: V&R, S. 260–279.
- Sandkühler, Thomas (2014b): Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928-1947. Göttingen: Wallstein.
- Sandkühler, Thomas (2016): Die Entstehung der Geschichtsdidaktik. Warum die 70er Jahre? In: Wolfgang Hasberg und Holger Thünemann (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven. Frankfurt/Main: Peter Lang (Geschichtsdidaktik Diskursiv - Public History und Historisches Denken, 1), S. 415–434.
- Sandkühler, Thomas (2018): Zum Stand von Disziplin und Verband. In: Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt (Hg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Göttingen: V&R unipress, S. 11–30.
- Schiele, Siegfried (2016): Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modeerscheinung! Zu seiner historischen Genese und gegenwärtigen Aktualität. In: Benedikt Widmaier und Peter Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine

- Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 68–77.
- Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hg.) (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, 17).
- Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hg.) (1996): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schimmeck, Tom (2019): Rechtsextremismus bei der Polizei. Zu viele Einzelfälle. Online verfügbar unter [https://www.deutschlandfunk.de/rechtsextremismus-bei-der-polizei-zu-viele-einzelfaelle.724.de.html?dram:article\\_id=466389](https://www.deutschlandfunk.de/rechtsextremismus-bei-der-polizei-zu-viele-einzelfaelle.724.de.html?dram:article_id=466389), zuletzt aktualisiert am 20.12.2019, zuletzt geprüft am 03.11.2021.
- Schmidt, Jochen; Schoon, Steffen (Hg.) (2016): Politische Bildung auf schwierigem Terrain. Rechtsextremismus, Gedenkstättenarbeit, DDR-Aufarbeitung und der Beutelsbacher Konsens. Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin: LpB MV.
- Schneider, Gerhard (1986): Nachwort. Wie die Zeitschrift Geschichtsdidaktik entstand - Erinnerungen eines Beteiligten. In: Ursula A.J. Becher und Klaus Bergmann (Hg.): Geschichte - Nutzen oder Nachteil für das Leben. Sammelband zum 10jährigen Bestehen der Zeitschrift "Geschichtsdidaktik". Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel (Geschichtsdidaktik Studien, Materialien, 43), S. 157–165.
- Schönemann, Bernd (2014): Identität. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider und Bernd Schönemann (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 102–104.
- Schönemann, Bernd (2016): Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur. In: Wolfgang Hasberg und Holger Thünemann (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven. Frankfurt/Main: Peter Lang (Geschichtsdidaktik Diskursiv - Public History und Historisches Denken, 1), S. 41–61.
- Schörken, Rolf (1972): Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein. In: Hans Süßmuth (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1.1. 2 Bände. Stuttgart: Klett (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung), S. 87–101.
- Schörken, Rolf (1978a): Zur Einführung: Von der Notwendigkeit, erneut über die Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht nachzudenken. In: Rolf Schörken (Hg.): Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht. Stuttgart: Klett (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, 20), S. 9–13.
- Schörken, Rolf (Hg.) (1978b): Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht. Stuttgart: Klett (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, 20).

- Schreiber, Waltraud (2005): Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I. Schwerpunkt: Geschichte in der Gesellschaftslehre. Neuried: Ars una (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, 10).
- Schröter, Franziska (Hg.) (2019): Verlorene Mitte, Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Friedrich Ebert Stiftung (FES). Bonn: Dietz.
- Schröter, Franziska (Hg.) (2021): Geforderte Mitte, Feindselige Zustände. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Friedrich Ebert Stiftung (FES). Bonn: Dietz. Online verfügbar unter <https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=65543&token=be951e80f3f538cca04a67567b9da4b995a93c64>, zuletzt geprüft am 02.11.2021.
- Schulz-Hageleit, Peter (1977): Wie lehrt man Geschichte heute? Vorschläge und Materialien für ein umstrittenes Fach. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- SINUS Institut (2019): Demokratie-Umfrage: Die Hälfte der Deutschen sieht die Demokratie in Gefahr. Online verfügbar unter <https://www.sinus-institut.de/media-center/presse/demokratie-in-gefahr>, zuletzt aktualisiert am 12.09.2019, zuletzt geprüft am 14.11.2021.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2004): Fachprofil Geschichte. Online verfügbar unter <https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/content-serv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26390>, zuletzt geprüft am 11.10.2021.
- Staehr, Gerda von (1999): Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht im vereinigten Deutschland. In: Horst Wilhelm Jung und Gerda von Staehr (Hg.): Historisch-politisches Lehren und Lernen. Geschichte - Standpunkte - Erfahrungen. Hamburg: LIT Verlag (Didaktik, 6), S. 21–38.
- Süssmuth, Hans (1972a): Einleitung: Geschichtsunterricht zwischen Integration und Isolation? In: Hans Süssmuth (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1.2. 2 Bände. Stuttgart: Klett (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung), S. 9–20.
- Süssmuth, Hans (1972b): Einleitung: Perspektiven der Geschichtsdidaktik. In: Hans Süssmuth (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1.1. 2 Bände. Stuttgart: Klett (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung), S. 7–28.
- Süssmuth, Hans (Hg.) (1980): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn: Schöningh.
- van Norden, Jörg (2012): Der narrative Konstruktivismus als Paradigmenwechsel. In: *Historische Sozialkunde: Geschichte - Fachdidaktik - Politische Bildung* (2), S. 9–14.
- Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands e.V. (2021): Deutungskämpfe austragen! Der Beutelsbacher Konsens und seine Bedeutung für den Geschichtsunterricht. Sektion beim 53. Deutschen Historikertag vom 5.-

- 8.10.2021 in München. Online verfügbar unter <https://www.historikertag.de/Muenchen2021/sektionen/deutungskaempfe-austragen-der-beutelsbacher-konsens-und-seine-bedeutung-fuer-den-geschichtsunterricht/>, zuletzt geprüft am 08.10.2021.
- Völkel, Bärbel (2012): Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Methoden historischen Lernens).
- Völkel, Bärbel (2016): Nationalismus - Ethnizismus - Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht. In: Christina Brüning, Lars Deile und Martin Lücke (Hg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Forum Historisches Lernen), S. 49–70.
- Völkel, Bärbel (2017): Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: Siegfried Schiele und Herbert Schneider (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, 17), S. 173–184.
- Widmaier, Benedikt; Zorn, Peter (Hg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Winterhager, Friedrich (1992): Geschichtsunterricht als "Bestandteil" der politischen Bildung? Stimmen namhafter Politikdidaktiker zu einer alten Streitfrage. In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik, Zeitschrift für historisch-politische Bildung (GPD)* 20, S. 193–196.

## Rechtsquellenverzeichnis

- Beamtenstatusgesetz (BeamtStG): Gesetz zur Regelung des Statusrechts der Beamtinnen und Beamten in den Ländern vom 17.06.2008 (BGBl. I, S. 1010), zuletzt geändert a, 28.06.2021 (BGBl. I S. 2250).
- Grundgesetz (GG): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.05.1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert am 29.09.2020 (BGBl. I S. 2048).
- Parteiengesetz (PartG): Gesetz über die politischen Parteien vom 31.01.1994 (BGBl. I S. 149), zuletzt geändert am 10.07.2018 (BGBl. I S. 1116).

