

2. Die historisch-politische Didaktik

Um eine begründete Antwort auf die Frage geben zu können, inwieweit durch die Alltagsgeschichte ‚politische‘ oder ‚unpolitische‘ Lernprozesse angeleitet werden, ist es notwendig, didaktische Kriterien zu entwickeln. Bevor die politische Alltagsgeschichte didaktisch reflektiert werden kann, soll nun zunächst der Reflexionsrahmen, die historisch-politische Didaktik, erörtert werden. Zwar wird das Zusammenwirken des historischen und des politischen Lernens nicht in Frage gestellt, jedoch liegt derzeit keine explizite Begründung der historisch-politischen Didaktik vor, die sowohl aus geschichts- als auch aus politikdidaktischer Perspektive anerkannt werden würde.¹ Im folgenden zweiten Teil der Untersuchung werden deshalb die Grundlagen der historisch-politischen Didaktik zu erarbeiten sein. Erst auf dieser Basis kann im dritten Teil dieser Untersuchung die Bedeutung der Alltagsgeschichte für das historisch-politische Lernen systematisch analysiert werden.

Dieser Teil der Arbeit gliedert sich in drei Kapitel. Davon ausgehend, dass in der historisch-politischen Didaktik zwei Perspektiven zusammenwirken, soll zunächst der Gegenstand der Geschichts- und der Politikdidaktik erörtert werden. Die beiden Erkenntnisweisen werden als spezifische Tätigkeiten des Bewusstseins charakterisiert, durch die historischer beziehungsweise politischer Sinn gebildet wird (Kapitel 2.1.). Dem zweiten Kapitel liegt die These zu Grunde, dass sich die historisch-politische Didaktik sinnvoll entfalten lässt, indem ihr Forschungsgegenstand als aspekthaftes Überschneidungsfeld der historischen und politischen Bewusstseinsstrukturen vorgestellt wird. So soll das historisch-politische Bewusstsein als zentrale Kategorie der historisch-politischen Didaktik begründet werden (Kapitel 2.2.). Im dritten Kapitel soll schließlich eine lerntheoretische Konzeption der historisch-politischen Didaktik

¹ Für explizite historisch-politische Didaktiken vgl. Jung/Staehr 1999; Staehr 1978; Rösen 1989a.

entwickelt werden. Dazu wird die Frage diskutiert, wie sich die historisch-politische Bewusstseinsbildung als Lernprozess verstehen lässt. Es soll ein kategoriales Grundmuster entwickelt werden, das dazu dienen kann, die Bedeutung der Alltagsgeschichte für die historisch-politische Didaktik zu analysieren (Kapitel 2.3.).

2.1. Die Geschichts- und die Politikdidaktik

Es soll nun geklärt werden, wie sich die Erkenntnisweisen der Geschichts- und der Politikdidaktik unterscheiden lassen. Beide sollen als spezifische Tätigkeiten des Bewusstseins begriffen werden. Sowohl das Geschichts- als auch das Politikbewusstsein bildet sich durch eigenständige Fragestellungen gegenüber der Umwelt. Die dabei entwickelten Vorstellungen basieren auf Sinnsystemen, welche die Wirklichkeit konstruieren und Handlungsoptionen orientieren.

Innerhalb der Geschichtsdidaktik hat die Bewusstseinskategorie inzwischen eine zentrale Position eingenommen. Das Geschichtsbewusstsein ist zu einem disziplinären Schlüsselbegriff geworden, über den es gelungen ist, die Krisenerscheinungen der sechziger und siebziger Jahre zu überwinden und unterschiedliche fachliche Perspektiven zu integrieren. Auch in der Politikdidaktik wird auf den Bewusstseinsbegriff zurückgegriffen. Die Diskussion um das Politikbewusstsein konnte jedoch noch keine vergleichbare Dynamik entwickeln. Da die Kategorie bislang nur unzureichend theoretisch begründet wurde, soll hier eine didaktisch relevante Konzeption des ‚Politikbewusstseins‘ vorgeschlagen werden.

2.1.1. Historische und politische Erkenntnisweisen

Wie lassen sich die spezifischen Erkenntnisweisen der Politikdidaktik und der Geschichtsdidaktik charakterisieren? Bei der Untersuchung der in den Fachdidaktiken verwendeten Unterscheidungen kristallisieren sich vier Typen der Gegenüberstellung heraus. Die Substanz der politischen und der historischen Erkenntnisweise wird differenziert als

- a) historischer Vergangenheitsbezug versus politischer Gegenwartsbezug,

- b) historische Wissenschaftsorientierung versus politische Schülerorientierung,
- c) historisches Denken versus politisches Handeln oder
- d) historische Bewusstseinstätigkeit versus politische Bewusstseinstätigkeit.

a) Vergangenheits- versus Gegenwartsbezug

Bei der ersten Differenzierungsform wird davon ausgegangen, dass sich die beiden Erkenntnisweisen des historisch-politischen Korrelationsbereiches unterscheiden, da sich historisches Denken mit der Vergangenheit und politisches Denken mit der Gegenwart beschäftigt. Geschichte interessiert sich dafür, wie die soziale Wirklichkeit in früheren Zeiten gewesen ist, während sich die Politik mit den je aktuellen Gestaltungsmöglichkeiten derselben beschäftigt. Letztlich sei die Geschichte auf die 'res gestae' und die Politik auf die 'res gerendae' gerichtet.¹

Diese Unterscheidung ist heute nicht mehr tragfähig, da geschichtstheoretisch von einer grundlegenden Verbindung zwischen der Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsdimension ausgegangen wird.² Es besteht Konsens in der Auffassung, dass Geschichte „eine Denkbewegung [ist], die in der Gegenwart ansetzt und sich mit vergangenem menschlichen Handeln und Leiden befaßt, um in der Gegenwart und Zukunft ein vernunftgeleitetes Handeln zu ermöglichen“.³ Auf dieser Grundlage lässt sich Geschichte nicht mehr in Opposition zur Gegenwart als vergangenheitsbezogen beschreiben. Vielmehr wird die Gegenwart neben der Vergangenheit und Zukunft zu einer ihrer Zentralkategorien.

Die Unterscheidung in eine vergangenheits- und eine gegenwartsbezogene Erkenntnisweise übersieht, dass die

¹ Vgl. Bergstraesser 1963.

² Vgl. bspw. Vogt 1963; Mommsen 1975; Jeismann 1985a; Schörken 1981a; Rösen 1983; Bergmann 1997.

³ Ebd., 266; Vgl. a. Besson 1963, 73; Pandel 1994, 163; Rösen 1994a, 64.

Geschichtswissenschaft inzwischen selbst sozialwissenschaftliche Frage- und Erkenntnisweisen integriert hat, durch die Vergangenheitsforschung und Gegenwartserfahrung verschränkt werden.⁴ Der Versuch, die Vergangenheit so darzustellen, 'wie sie eigentlich gewesen', erscheint somit als Verwechslung der rekonstruierten 'gegenwärtigen Vergangenheit' mit der nicht rekonstruierbaren 'vergangenen Gegenwart'.⁵

Gegenwart lässt sich dann nicht mehr als Scheidepunkt zwischen Vergangenheit und Zukunft bestimmen, sondern als Perspektive der Vergangenheitserinnerung und der Zukunftserwartung. Eine Geschichtsforschung, welche die Vergangenheit so 'wie es eigentlich gewesen' abbilden will, hat es entweder versäumt, ihre Erkenntnisperspektive zu reflektieren oder sie verharret allein beim antiquarischen Sammeln historischer Quellen. Eine reflektierte Geschichtsforschung erkennt in ihrer Tätigkeit die „Vergegenwärtigung von Vergangenen“⁶ zur Gestaltung der Zukunft⁷.

Auf der Suche nach einer tragfähigen Unterscheidung der in der historisch-politischen Didaktik zusammenwirkenden Erkenntnisweisen hilft die Trennung in den Gegenwarts- und Vergangenheitsbezug nicht weiter. Die Gegenwart ist eine Basiskategorie der Geschichtsdidaktik und die Vergangenheit eine Grunddimension der Politikdidaktik. Sowohl der Politikunterricht als auch der Geschichtsunterricht setzen bei gegenwärtigen Problemen an. Das jeweilige Problem wird dann aber mit einem eigenständigen Forschungsinstrumentarium bearbeitet, so dass Geschichte und Politik als ein „besondere[r]

⁴ Vgl. Steinbach 2001, 7.

⁵ Vgl. Luhmann 1972, 92. Schon Augustinus begriff die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als Zustandsformen des je gegenwärtigen Bewusstseins. „Denn es sind diese Zeiten als eine Art Dreiheit in der Seele [...] und zwar ist da Gegenwart von Vergangenen, nämlich Erinnerung; Gegenwart von Gegenwärtigem, nämlich Augenschein; Gegenwart von Künftigem, nämlich Erwartung“ (Augustinus 1955, 643f.).

⁶ Steinbach 1997.

⁷ Zur Bedeutung der Zukunftsdimension für die Geschichte vgl. Bergstraesser 1963, 24 u. 35; Lucas 1972; Roloff 1978.

fachliche[r] Umgang mit den Herausforderungen der jeweiligen Gegenwart“ verstanden werden kann.⁸

b) Wissenschafts- versus Schülerorientierung

Eine andere Gegenüberstellung sieht die Geschichtsdidaktik als eine eher wissenschaftsorientierte und die Politikdidaktik als eine eher schülerorientierte Disziplin. Der Geschichtsunterricht sei eher auf die Fachdisziplin bezogen, während der Politikunterricht seinen Ausgangspunkt in den lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen habe.⁹

Diese Zuordnung mag als Unterscheidungsmerkmal in bestimmten historischen Situationen zutreffend gewesen sein. Sie lässt sich jedoch nicht ins Prinzipielle verallgemeinern. Zwar sind in der Politikdidaktik schon relativ früh schülerorientierte Konzepte aufgegriffen worden.¹⁰ Jedoch bestanden zeitgleich auch immer institutionenkundliche Orientierungen, durch die versucht wurde, politisches Lernen über politikwissenschaftliche Kategorien zu begründen.¹¹ Die Orientierung an der Wissenschaft¹² und die Suche nach dem disziplinär ausgewiesenen Kern¹³ sind elementare Felder der politikdidaktischen Diskussion.

Auf der anderen Seite lässt sich die Geschichtsdidaktik nicht einseitig der Wissenschaftsorientierung zuordnen. Seit den siebziger Jahren hat sich die Beteiligung von den Schülerinnen und Schülern zu einem unverzichtbaren Prinzip auch der Geschichtsdidaktik entwickelt. Die Erfahrungsdimension ist dabei längst nicht mehr auf den methodischen Bereich reduziert, sondern reguliert die kategoriale Auswahl von Lerninhalten.¹⁴

Der Versuch, die Geschichtsdidaktik wissenschaftlich und die Politikdidaktik pädagogisch zu charakterisieren, führt also nicht

⁸ Bergmann 1997b, 274; vgl. a. ders. 1999, 625; Bialas 1997c, 115f.

⁹ Vgl. Pandel 1997, 319.

¹⁰ Vgl. Schaeffer 1976; Schmiederer 1977 u. 1980.

¹¹ Grosser u.a. 1976.

¹² Vgl. Gagel 1997.

¹³ Vgl. Massing/Weißeno 1995.

¹⁴ Vgl. Kuhn 1997; Schörken 1997.

weiter. Längst haben sich beide Didaktiken so profiliert, dass die erziehungswissenschaftliche und die fachwissenschaftliche Dimension als zwei unverzichtbare Seiten ihres jeweiligen Reflexionsprozesses betrachtet werden müssen.

c) Denken versus Handeln

Die Gegenüberstellung, die Denken mit der Geschichts- und Handeln mit der Politikdidaktik verbindet, geht ursprünglich auf die Unterscheidung von Denken und Entscheiden zurück.¹⁵ Dabei ist die Identifikation des Politischen mit der Entscheidung einem staatszentrierten und personalen Politikbegriff geschuldet, der unterstellt, dass Politik eine Angelegenheit von Staatsmännern und das Entscheiden deren spezifische Handlungsform sei.

Auch in aktuellen Reflexionen wird Politik als Handeln und Geschichte als Nicht-Handeln begriffen,¹⁶ wodurch das politische Lernen dem Handlungs- und das historische Lernen dem Kognitionsbereich zugeordnet wird. Es wird davon ausgegangen, dass Geschichte „keine Orientierung für unmittelbares Handeln“ und Politik „keine Orientierung in der Zeit zu liefern“¹⁷ vermag. Das Historisch-Politische ließe sich dann als die Korrelation von historischen Vorstellungen und politischer Praxis begreifen.

Die „Richtung auf Handeln“¹⁸ als zentralem Konstitutionsmerkmal des politikorientierten Erkenntnisbereichs ist jedoch unzureichend. Eine Orientierung auf politisches Handeln ohne eine Unterfütterung des Handelns durch politisches Denken würde einen politischen Lernprozess nur unzureichend erfassen. Neben dem Handlungsaspekt muss in der Politikdidaktik auch die Denktätigkeit berücksichtigt werden. Auf der anderen Seite kann das historische Denken nicht von Handlungsbezügen

¹⁵ Vgl. Bergstraesser 1963.

¹⁶ Vgl. Rösen 1989a, 120f.; Pandel 1997, 321f.

¹⁷ Ebd., 321.

¹⁸ Jeismann 1978, 30.

befreit werden. Historische Sinnbestimmungen verfügen in der Regel über einen „handlungsanweisenden Charakter“¹⁹.

Die Beziehungshaltigkeit zwischen Denken und Handeln macht deutlich, dass die Unterscheidung in historisches Denken und politisches Handeln die Erkenntnisbereiche nicht hinreichend differenzieren kann. Sowohl das Politische als auch das Historische würde dabei nur in einem verkürzten Verständnis wahrgenommen werden.

Geschichte ist kein ausschließlich kognitiver Vorgang. Vielmehr geschieht die „vergangene Ereignisse zu einem Sinnzusammenhang organisierende Konstruktion in praktischer Absicht“²⁰. Und der politischen Praxis im Handlungsfeld gehen Vorstellungen voraus, die sich als spezifisch politische Denkstrukturen erfassen lassen. Diesen Zusammenhang greift die im Folgenden dargestellte Unterscheidung zwischen den zwei Bewusstseinsbereichen auf.

d) Historisches versus politisches Bewusstsein

Die vierte Gegenüberstellung beschreibt die historische und die politische Erkenntnisweise so, dass beide als eigenständige Tätigkeiten zweier differenter Bewusstseinsbereiche angesehen werden können. Modellhaft lässt sich das Bewusstsein als diejenige kognitive Struktur begreifen, durch die der Mensch Wirklichkeitsvorstellungen aufbaut und bewahrt. Das Bewusstsein beherbergt die subjektiven Vorstellungen von der Wirklichkeit.²¹

Ein so verstandenes Bewusstsein geht nicht darin auf, dass sich in ihm Wissenssegmente anhäufen. Neben den Inhalten interessieren vor allem die Strukturen des Bewusstseins. Diese formale Bewusstseinsdimension lässt sich begreifen „als die allgemeine Form [...] in der die Menschen gehalten sind, ihre

¹⁹ Schörken 1972, 99.

²⁰ Baumgartner 1972, 250.

²¹ Zum Bewusstseinsbegriff in der Psychologie vgl. Gadenne 1996; Frey 1980; Schmidt 1992b, 11. Zur Geschichte des Bewusstseinsbegriffs vgl. Graumann 1966. Zur sozialwissenschaftlichen Rezeption vgl. Leithäuser 1983, 241ff.

Lebenszusammenhänge und ihre Verhältnisse darin zu interpretieren“²². Die Strukturen des Bewusstseins ermöglichen es dem Menschen, die Komplexität ihrer Lebensverhältnisse zu reduzieren und in Handlungsorientierungen zu transformieren. Um sinnhaft handeln zu können, wird die erlebte Komplexität durch die Bewusstseinstätigkeit strukturiert. Es ist ein Sinnstiftungsprozess im doppelten Sinne. Im Vorgang des Deutens werden Erfahrungen in existente Deutungsmuster eingeordnet. Im Prozess des Bedeutens werden neue Sinnstiftungsmuster geschaffen.

Das Bewusstsein bildet demnach Modelle von der Wirklichkeit, die sowohl eine abbildende als auch eine planende Funktion haben.²³ Als ‘abbildendes Modell’ gibt es kognitive Schemata vor, durch welche die Wirklichkeit reflektiert und strukturiert wird. Als ‘planendes Modell’ stellt es eine Struktur zur Verfügung, durch die in die Wirklichkeit eingegriffen werden kann. Der Mensch benötigt und benutzt die Modellbildungen, um die Welt zu erklären und zu verändern.²⁴

Das Bewusstsein ist nicht statisch. Die durch Denkbewegungen aufgebauten Vorstellungen von der Wirklichkeit sind prozessual und werden beständig verändert oder bestätigt. Diese Bewusstseinsmobilität lässt sich als ein Äquilibrationsprozess verstehen, durch den sich die kognitiven Strukturen permanent erweitern und umstrukturieren. Solange die Bewusstseinskapazitäten es erlauben, werden neue Erkenntnisse durch die vorhandenen Schemata assimiliert. Sobald die Assimilationsschemata der Erfahrungsverarbeitung nicht mehr genügen, werden sie selbst akkomodiert.²⁵ Diese Konstruktivität macht das Bewusstsein lerntheoretisch relevant. Da der Wandel der kognitiven Strukturen als eine Wirkung von Lernprozessen

²² Ebd., 239.

²³ Vgl. Frey 1980, 98ff.

²⁴ Dem Modell liegt ein deskriptiver Bewusstseinsbegriff zu Grunde. Vgl. im Gegensatz dazu die normative Verknüpfung des Bewusstseinsbegriffs mit dem Emanzipationsgedanken bei Thomas Leithäuser (1983, 240).

²⁵ Vgl. Piaget 1992, 412ff.

begriffen werden kann, stellt das Bewusstsein eine zentrale Kategorie der didaktischen Reflexion dar.²⁶

Indem spezifische Fragen an die Umwelt gestellt werden, bildet das allgemeine Bewusstsein kognitive Substrukturen. Die Möglichkeiten zur Untergliederung des Bewusstseins sind prinzipiell unbegrenzt. Die dabei ausgebildeten Strukturen haben eine unterschiedliche Reichweite und sind zudem nicht immer exakt voneinander zu trennen. Sie können sich überlagern und verknüpfen, so dass Überschneidungsfelder entstehen.²⁷

Die historische und die politische Erkenntnisweise resultiert aus zwei unterschiedlichen Erklärungszusammenhängen, durch die der Mensch seine Wirklichkeitsvorstellungen sinnhaft aufbaut. Durch historische beziehungsweise politische Sinnstiftungen werden kognitive Substrukturen entwickelt, welche die subjektiven Vorstellungen von der Wirklichkeit prägen. Dabei verfügt sowohl die politische als auch die historische Denktätigkeit über Handlungsrelevanzen.²⁸

Das Geschichts- und das Politikbewusstsein sind modellhafte Vorstellungen von Teilbereichen der allgemeinen kognitiven Struktur. Beide sind durch eigenständige Sinnbildungen gekennzeichnet. In seiner Konstruktivität und Prozessualität kann das Bewusstsein als eine Folge von Lernprozessen begriffen werden. Dieser Umstand rechtfertigt, dass sowohl das Geschichts- als auch das Politikbewusstsein einer eigenständigen lerntheoretischen Reflexion unterzogen wird. Die Geschichtsdidaktik beschäftigt sich mit dem Geschichtsbewusstsein und die Politikdidaktik mit dem Politikbewusstsein, insofern die Bewusstseinsbildung als Lernwirkung verstanden wird. Didaktisch interessiert am

²⁶ Vgl. dazu ausführlich Kap. 2.3.3.

²⁷ Vgl. Frey 1980, 103ff.

²⁸ Insofern ist es unzureichend, wenn Politikbewusstsein im Gegensatz zum Geschichtsbewusstsein als „primär auf das Handeln bezogen“ (Rüsen 1989a, 120) definiert wird.

Bewusstsein nicht nur die Anhäufung von „Wissensbeständen, Einstellungen, Meinungen und Werthaltungen“, sondern besonders „der innere Zusammenhang dieser Phänomene, mit dem sie als ein abgrenzbarer Bewußtseinsbereich auftreten und angesprochen werden können“²⁹.

Die Unterscheidung des Historischen und des Politischen in zwei Bewusstseinsbereiche hat gegenüber den anderen Differenzierungen den Vorteil,

- dass die Beschäftigung sowohl mit der Geschichte als auch mit der Politik als eine Vergegenwärtigung verstanden werden kann,
- dass beide Lernvorgänge im Spannungsfeld von Wissenschafts- und Erfahrungsbezügen verortet werden können
- dass beide Verfahren als Denktätigkeiten mit Handlungskonsequenzen begriffen werden können.

Aber wie lässt sich der Bewusstseinsbegriff in der Geschichts- und der Politikdidaktik entfalten?

2.1.2. Das Geschichtsbewusstsein

Seit den siebziger Jahren hat sich die Geschichtsdidaktik aus ihrer „Verblüffungsstarre“³⁰ befreit und mittels einer fundamentalen Selbstreflexion als Disziplin neu konzeptualisiert.³¹ Mit dem ‘Geschichtsbewusstsein’ fand sie ein strukturierendes Prinzip, auf das sich die unterschiedlichen didaktischen Zugangsweisen beziehen konnten. Indem die Konzeption bildungstheoretische und ‘kritisch-kommunikative’

²⁹ Ebd., 119.

³⁰ Jeismann 1980, 181.

³¹ Vgl. Steinbach 1998, 116f.

Zugänge in sich aufhob,³² war eine gemeinsame Basis für das Nachdenken über historisches Lernen gegeben.

Die Geschichtsdidaktik kann inzwischen als eine eigenständige Sozialwissenschaft betrachtet werden, deren Gegenstand das 'Geschichtsbewusstsein' beschreibt.³³ Sie begreift sich als wissenschaftliche Disziplin, „die über Bildungs- und Selbstbildungsprozesse, Lehr- und Lernprozesse an und durch Geschichte nachdenkt und damit die Entstehung, Beschaffenheit, Funktion und Beeinflussung von Geschichtsbewusstsein im gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang thematisiert“³⁴. Es stellt sich die Frage, durch welche Bestimmung das Geschichtsbewusstsein in der Lage versetzt wurde, eine so prononcierte Stellung einzunehmen.

Die Kategorie des Geschichtsbewusstseins verweist die Geschichtsdidaktik auf den „Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung“³⁵. Durch den Bewusstseinsbezug kann der geschichtsdidaktische Reflexionsgegenstand nicht mehr ausschließlich mit der Vergangenheit identifiziert werden. Denn das Geschichtsbewusstsein bezeichnet die geistige Kompetenz, durch die gegenwärtige soziale Formationen und Institutionen als zeitgebunden betrachtet werden können.³⁶ Somit stellt das Geschichtsbewusstsein ausgehend von Gegenwartsproblemen Fragen an die Vergangenheit.

Neben der Gegenwart, die als Deutungshintergrund untrennbar mit dem Geschichtsbewusstsein verknüpft ist, ist die „Sorge um die Zukunft“ als ein „wesentlicher Antrieb zur Bildung eines 'geschichtlichen Bewußtseins'“³⁷ zu begreifen. Schließlich kann

³² Vgl. Jeismann 1985, 56.

³³ Zur Diskussion vgl. Rohlfes 1986 u. Jeismann 1988.

³⁴ Bergmann/Schneider 1997, 256. Die Didaktik des Geschichtsunterrichts stellt dann nur noch einen Sonderfall der Didaktik der Geschichte dar. Vgl. Jeismann 1978a, 119.

³⁵ Ders. 1978, 32; Vgl. a. ders. 1985a.

³⁶ Vgl. Schieder 1974, 78f.

³⁷ Bergstraesser 1963, 9.

„ein als Sinneinheit erfaßbarer Zusammenhang der historischen Vergangenheit [...] zur Rechtfertigung des Bestandes der Gegenwart wie des Vordenkens in die Zukunft“³⁸ dienen. Erst die Fähigkeit, die Gegenwart als gewordene zu erkennen, schafft die Voraussetzung, sie auch als gestalt- und veränderbar zu betrachten.³⁹

Durch diesen zeitlichen Zusammenhang wird ‘Geschichte’ von der Vergangenheit gelöst und als Tätigkeit der Gegenwart vorstellbar. Denn die Eigenart des „Geschichtsbewußtseins“ ist nicht mehr in dem Bemühen um „*Erkennen* der Vergangenheit, sondern in der *Verzeitlichung* der Vergangenheit“ zu sehen, die einem „Interesse an Zukunft folgt“⁴⁰. So ist die Grundfigur jeder historischen Reflexion nicht mehr allein vergangenheits-, sondern zugleich gegenwarts- und zukunftsbezogen.

Historisches Lernen lässt sich demnach nicht als eine Übernahme von historischem Wissen begreifen, das in dem Behälter ‘Geschichtsbewusstsein’ angesammelt wird. Vielmehr werden die Bewusstseinsinhalte erst durch die Produktivität des Geschichtsbewusstseins geschaffen. Das Geschichtsbewusstsein bezeichnet eine kognitive Struktur, durch deren Tätigkeit die Vergangenheitserinnerung mit Sinnbezügen zur gegenwärtigen Problembewältigung aufgeladen wird. In dieser allgemeinen Form lässt sich das Geschichtsbewusstsein als ein Ensemble von „Vorstellungen über Vergangenheit“⁴¹ begreifen. Damit erfasst die Kategorie den Umstand, dass Geschichte nicht in der Rekonstruktion vergangener Wirklichkeit aufgeht, sondern immer „auch das *Bild* [ist], das sich Menschen von ihr machen“⁴².

Was motiviert den Menschen, Bezüge zur Vergangenheit herzustellen und Vorstellungen über die Vergangenheit

³⁸ Ebd., 14f.

³⁹ In diesem Sinne kann Geschichtsbewusstsein als eine Voraussetzung für jegliche Form von politischem Handeln begriffen werden.

⁴⁰ Luhmann 1972, 92.

⁴¹ Jeismann 1980, 183.

⁴² Steinbach 2001, 6; vgl. Jeismann 1997, 42f.; ders. 2000b, 48ff.

aufzubauen? Worin liegt die lebenspraktische Bedeutung der historischen Bewusstseinstätigkeit?

Der Anlass für historisches Denken ist die Grunderfahrung des Menschen, dass sich die Lebensverhältnisse mit der Zeit auf nicht-intendierte Art und Weise wandeln. Zunächst nimmt der Mensch den Wandel in der Zeit als einen kontingenten Verlauf wahr, dem er ausgeliefert ist. Er erlebt zeitlich differente Ereignisse, Prozesse und Strukturen als zusammenhanglose Vorformen der Gegenwart. Den Anstoß zur Ordnung der historischen Erinnerung gibt ein Gegenwartsproblem, für das der Mensch „nach geistiger Orientierung“⁴³ sucht. Um sein Verhalten orientieren zu können, gibt der Mensch den vielfältigen historischen Erscheinungsformen einen Sinnzusammenhang. Durch die Reduktion komplexer historischer Wirklichkeit wird sinnhaftes Handeln ermöglicht. Dafür entwickelt historisches Denken Vorstellungen von Zeitverläufen, welche die Vergangenheit mit Sinngehalten aufladen. Die entwickelten Vorstellungen von Geschichte ermöglichen es dem Menschen, sein Handeln in den Veränderungen der Zeit zu orientieren. So wird die Vergangenheit erinnert, um die Gegenwart verstehen und die Zukunft erwarten zu können.⁴⁴ Ganz allgemein bezeichnet Geschichtsbewusstsein also die Kompetenz, „die der Orientierung in den zeitlichen Veränderungen unseres Lebens und unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit dienlich ist“⁴⁵. Erinnerungen an die Vergangenheit werden gedeutet, um die Lebenspraxis zu perspektivieren.

Die am Geschichtsbewusstsein interessierte Didaktik entsubstanzialisiert ihren Umgang mit der Vergangenheit. Neben den historischen Inhalten eines Lernvorgangs richtet sie ihre Aufmerksamkeit auf die formalen Bewusstseinsänderungen. Diese Abläufe lassen sich als „bewußtseinsstrukturierende Denk- und Einstellungsprozesse“ begreifen, „die durchweg ‘hinter’ den

⁴³ Bergstraesser 1963, 11.

⁴⁴ Vgl. Rösen 1985, 67; ders. 1989a, 121; ders. 1990, 11; ders. u.a. 1991, 232f.

⁴⁵ Bergmann 1996, 328.

Inhalten liegen und dem aufnehmenden Subjekt in aller Regel verborgen bleiben“⁴⁶. Durch das formale Bewusstseinsverständnis treten diejenigen mentalen Prozesse und Tätigkeiten in den Vordergrund, die historisches Denken und Lernen „noch vor der fachwissenschaftlich vermittelten, didaktischen Explikation von ‘Geschichte’ als Lerninhalt“⁴⁷ begründen. Die Geschichtsdidaktik interessiert, wie sich „*Geschichtsbewußtsein* zu *Geschichtsbewußtsein*“⁴⁸ wandelt.

Wenn das Bewusstsein nicht mehr über historische Inhalte charakterisiert werden kann, wie lässt sich dann trotzdem eine spezifische Form des historischen Denkens identifizieren? Lassen sich geistige Akte und Strukturen benennen, die der Auseinandersetzung mit Geschichte zu Grunde liegen?

Davon ausgehend, dass die allgemeine Funktion des Bewusstseins die Produktion von Sinn ist, lässt sich konkretisieren, dass „historisches Denken [...] aus Zeit Sinn [macht]“⁴⁹. „Geschichte als Sinnggebung des Sinnlosen“⁵⁰ lässt sich als diejenige Tätigkeit des Bewusstseins begreifen, die Erinnerungen an die Vergangenheit verzeitlicht. Im Prozess der Verzeitlichung werden Zeitzusammenhänge in Sinnzusammenhänge transformiert. Das Geschichtsbewusstsein strukturiert die Denkprozesse, die aus Zeit Sinn machen.

Jörn Rüsen begreift die Bewusstseinstätigkeit, die Vergangenheitserfahrungen, Gegenwartsdeutungen und Zukunftsorientierungen in einen übergreifenden Sinnzusammenhang stellt, als ‘historisches Erzählen’. Historisches Erzählen ist demnach die Grundoperation des Geschichtsbewusstseins, „die es in seiner Eigenart und Unterschiedlichkeit von anderen mentalen Prozessen konstituiert und von der her historisches Lernen als einheitlicher Vorgang

⁴⁶ Schörken 1972, 96

⁴⁷ Rüsen 1997, 261.

⁴⁸ Schörken 1972, 97.

⁴⁹ Rüsen 1990, 11.

⁵⁰ Lessing 1927.

thematisiert werden kann.“⁵¹. Historisches Erzählen drückt sich in der Tätigkeit aus, die Erfahrungen der Vergangenheit in der Gegenwart so zu deuten, dass Zukunft als Handlungsperspektive erschlossen wird.⁵² In diesem Sinn ist das historische Erzählen die das Geschichtsbewusstsein konstituierende Grundoperation. Es ist eine Form des Denkens, die es überhaupt erst rechtfertigt, historisches Bewusstsein als einen Teilbereich des allgemeinen Bewusstseins zu spezifizieren.⁵³

Dieser mentale Erzählbegriff darf nicht mit einer anderen fachinternen Debatte um das Erzählen als Darstellungsform verwechselt werden. Die darstellende Erzählung stellt Erinnerungen an die Vergangenheit in einen epischen Zusammenhang.⁵⁴ Das mentale Erzählen stellt Erinnerungen an die Vergangenheit in einen zeitlichen Sinnzusammenhang. Um Verwechslungen mit dem darstellenden Erzählbegriff auszuschließen, wird der mentale Erzählbegriff im Folgenden als ‘Narration’ bezeichnet. Eine Narration kennzeichnet demnach den mentalen Prozess, durch den Zeitvorstellungen in Sinnzusammenhänge transformiert werden. Angeregt durch eine gegenwärtige Problemstellung werden durch eine Narration Vergangenheitsdeutungen produziert, um Handeln sinnvoll in die Zukunft zu perspektivieren. Durch Narrieren werden Erinnerungen an die Vergangenheit verzeitlicht. Die narrative Sinnbildung unterscheidet die Tätigkeit des Geschichtsbewusstseins von anderen mentalen Prozessen und stellt somit die innere Logik des historischen Denkens dar.

⁵¹ Rüsen 1997, 262.

⁵² Vgl. ders. 1985, 68 und ders. 1997c, 58.

⁵³ Vgl. Quandt/Süssmuth 1982; Rüsen 1985, 65; ders. 1997, 262.

⁵⁴ Vgl. Flitner, 1955, 560; ursprünglich: Scheiblhuber 1901; vgl. auch Tocha 1979, der narrative mit entdeckenden Darstellungsformen verbinden will; Zur Narrativitätsdiskussion Baumgartner 1982 u. Quandt/Süssmuth 1982; für einen Überblick vgl. Schneider 1997a, 437ff.

2.1.3. Historische Sinnbildungsformen

Es soll nun diskutiert werden, welche Formen des historischen Sinnbildens unterschieden werden können. Mit Hilfe der Bewusstseinskategorie lässt sich die historische Bewusstseinstätigkeit bislang von anderen Denkformen unterscheiden. Damit stehen aber noch keine Kategorien zur Verfügung, um die historische Sinnbildung in sich zu differenzieren. Das ist aber notwendig, wenn das Geschichtsbewusstsein nicht nur als abstraktes Theoriekonzept dienen, sondern zugleich für analytische Zwecke genutzt werden soll.

Wie kann die „erinnernde Vergegenwärtigung der Vergangenheit zu Orientierungszwecken der gegenwärtigen Lebenspraxis“⁵⁵ als die fundamentale Sinnbildungsleistung des Geschichtsbewusstseins differenziert und somit auch für die geschichtsdidaktische Analyse nutzbar gemacht werden? Das Geschichtsbewusstsein bezeichnet die kognitive Struktur, durch die Zeit in Sinn transformiert wird. Historisches Denken ist Narration von Zeitvorstellungen. Ausgehend von dieser Definition historischer Sinnbildung bieten sich für eine Untergliederung drei verschiedene Möglichkeiten. Je nach Betonung von *Denken*, *Narration* oder *Zeitvorstellungen*, werden alternative Typologisierungen möglich. Die Betonung

- ‘Historisches **Denken** ist Narration von Zeitvorstellungen’ führt zu einer Kognitionstypologie,
- ‘Historisches Denken ist **Narration** von Zeitvorstellungen’ führt zu einer Narrationstypologie,
- ‘Historisches Denken ist Narration von **Zeitvorstellungen**’ führt zu einer Zeittypologie.

In der Geschichtsdidaktik steht bislang die kognitions- und narrationstypologische Differenzierung historischer Sinnbildung im Vordergrund.

⁵⁵ Rüsen 1991, 45.

2.1.3.1. Die Kognitions- und die Erzähltypologie

„Historisches **Denken** ist Narration von Zeitvorstellungen“.

Karl-Ernst Jeismann typologisiert den historischen Sinnbildungsprozess durch eine Unterscheidung der Denkoperationen, die an der historischen Bewusstseinsbildung beteiligt sind.⁵⁶ Er sieht die Tätigkeit des allgemeinen Bewusstseins als eine mentale Aneignung der Wirklichkeit an. Den Prozess der Aneignung begreift Jeismann als eine Stufenfolge, die bei der „Wahrnehmung, Unterscheidung, Einordnung von Phänomenen“ ansetzt und über die „Bedeutungszumessung und Beurteilung“ bis hin zu „Wertungen und Einstellungen [reicht; D.L.] [...], die als Konsequenz bestimmte Verhaltensweisen nach sich ziehen“⁵⁷. Die kognitive Bewusstseinstätigkeit ist somit als Vorgang des Analysierens, Urteilens und Wertens begreifbar.

Da das historische Bewusstsein einen Teilbereich des allgemeinen Bewusstseins ausmacht, finden sich die Denkoperationen zwangsläufig in ihm wieder. Richten sich die Denkoperationen des Analysierens, Urteilens und Wertens auf die Vergangenheit, so formen sie besondere Erkenntnisweisen der Sinnbildung über Zeiterfahrungen⁵⁸. Das historische Sachanalysieren, das historische Sachurteilen und das historische Werten macht als Denkform Geschichte bewusst, indem es einen Zusammenhang zwischen Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive herstellt.⁵⁹

„Historisches Denken ist **Narration** von Zeitvorstellungen“.

Jörn Rüsen hat das Modell des auf die Vergangenheit bezogenen Analysierens, Urteilens und Wertens erzähltheoretisch erweitert. Da er davon ausgeht, dass sich Geschichtsbewusstsein als

⁵⁶ Vgl. Jeismann 2000b, 63f.

⁵⁷ Ders. 1988, 10.

⁵⁸ Ebd., 10f.

⁵⁹ Vgl. ders. 1997, 43; ders. 1980; ders. 2000b, 63ff.

historisches Erzählen manifestiert, muss es sich auch über die Form des Erzählens typisieren lassen. Der Sinnbildungsprozess kann demnach nicht nur nach den Denkoperationen unterschieden werden. Formen der historischen Sinnbildung werden von Rüsen als spezifische Umsetzungen des narrativen Moments von Geschichtsbewusstsein begriffen. Er entwickelt Typen des historischen Erzählens, welche die Sinnbildungstätigkeit über Zeiterfahrung jeweils anders realisieren⁶⁰. Denn die Formen des historischen Erzählens, durch die zeitdifferente Phänomene als Sinnzusammenhang begriffen werden, sind unterschiedlich.

Rüsen hat im Anschluss an linguistisch ausgerichtete Arbeiten⁶¹ mit dem traditionellen, exemplarischen, kritischen und genetischen Erzählen vier Sinnbildungsformen entwickelt.⁶²

- Das *traditionale* historische Erzählen stellt einen Zusammenhang zwischen Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung her, indem es Geschichten erzeugt, die gegenwärtige Lebensbedingungen als ursprünglich und zeitlos darstellen.
- Der *exemplarische* Typus erzählt Geschichten, die an einzelne Sachverhalte in der Vergangenheit erinnern. Dabei wird aus den vergangenen Situationen ein Sinngehalt extrahiert, der als allgemeine Regel auf gegenwärtige und zukünftige Problemsituationen übertragen wird.
- Das *kritische* Erzählen entwickelt keine eigenen konsistenten Geschichten, sondern delegitimiert bestehende historische Sinnbildungen. Sowohl traditionale als auch exemplarische Kontinuitätsunterstellungen werden entwertet, indem widersprechende Sachverhalte aus der Vergangenheit ausgewählt werden. Dadurch werden neue Interpretationen der Vergangenheit ermöglicht, aber noch nicht erzählt.

⁶⁰ Vgl. Rüsen u.a. 1991, 236.

⁶¹ Vgl. White 1990a u. 1991; dazu a. Lorenz 1997, 170-187.

⁶² Vgl. zum Folgenden Rüsen 1989, 126ff.; ders. 1991, 237ff.; ders. 1997c, 59ff.

- Das *genetische* Erzählen erinnert die Vergangenheit als Vorstufe eines Prozesses, der ausgehend von der Vergangenheit über die Gegenwart auf die Zukunft gerichtet ist. Phänomene der Vergangenheit werden als Voraussetzungen der Gegenwart gedeutet. In der genetischen Geschichte verbinden sich Dauer und Wandel in der Vorstellung einer Entwicklung. Dabei wird Kontinuität durch die Gerichtetheit der Veränderung unterstellt.

Rüsen unterstellt dem historischen Erzählen eine anthropologische Entwicklungslogik, die vom traditionellen über den exemplarischen und kritischen zum genetischen Erzähltypus verlaufe. In dieser Reihenfolge beschreiben die Erzähltypen demnach den historischen Wandel der Narrationskompetenz.⁶³ Die Sinnbildungstypen werden so zu Sinnbildungsniveaus, durch deren Abfolge sich die Entstehung von Geschichtsbewusstsein sowohl als Evolutions- als auch als Sozialisationsprozess nachzeichnen ließe.⁶⁴ Zwar sind Rüsens Überlegungen an diesem Punkt hypothetisch, jedoch scheint die ansteigende Komplexität der Sinnbildung eine solche Interpretation nahe zu legen.

Die unterstellte Stufenfolge ist jedoch problematisch, insofern durch sie deskriptive und normative Aspekte der Sinnbildungstypologie vermischt werden. Indem jeder Erzähltypus auf der Skala der Sinnbildungsniveaus eingeordnet werden kann, beinhaltet seine analytische Identifizierung immer auch eine Bewertung. Diese normative Aufladung der Sinnbildungstypen beschränkt die Aussagekraft des erzähltypologischen Modells.

Eine weitere Problematik der Erzähltypologie ist in der Entfaltung des kritischen Erzähltypus zu sehen. Schließlich können die drei anderen Typen nicht dadurch abgegrenzt werden, dass ihnen ein unkritischer Charakter unterstellt wird. Jeder von

⁶³ Vgl. ders. 1990, 215.

⁶⁴ Vgl. ders. 1997c, 62.

ihnen kann sowohl affirmativen als auch kritischen Sinn bilden. Ist der kritische Typus dann nicht sinnvoller als eine kritische Subdimension des traditionellen, exemplarischen und genetischen Erzählens zu begreifen?⁶⁵.

Wie lässt sich nun ein Instrumentarium der Analyse von Geschichtsbewusstsein entwickeln, dessen Kategorien nicht zwangsläufig wertgebunden sind? Es ist zu überlegen, ob eine zeittypologische Differenzierung, welche die analytische Kapazität der beiden anderen Ansätze integriert, eine sinnvolle Grundlage für die spätere Kategorisierung des historisch-politische Bewusstsein darstellen kann.

2.1.3.2. *Die Zeittypologie*

„Historisches Denken ist Narration von **Zeitvorstellungen**“.

Ausgehend von der Erkenntnis, dass ‘Erzählen aus Zeit Sinn macht’⁶⁶ typologisiert Rösen das ‘Erzählen’. Es ist aber ebenso möglich, die Zeit zum Gegenstand der theoretischen Differenzierung zu machen. Diese zeittypologische Unterscheidung historischer Sinnbildungsformen soll im Folgenden entwickelt werden. Die Focusverlagerung auf die Zeit bleibt dem erzähltheoretischen Ausgangspunkt, dass historisches Denken Zeitvorstellungen narriert, durchaus verhaftet. Sie begreift als maßgebliches Sinnbildungskriterium jedoch nicht mehr die Form des Erzählens, sondern die Struktur von Zeitverlaufsvorstellungen, durch die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einen Zusammenhang gebracht werden.⁶⁷

⁶⁵ Schließlich hat Rösen selbst festgestellt, dass es sich beim Ergebnis der kritischen Sinnbildung wieder um „neue Handlungsregeln, andere Traditionen oder auch um neue genetische Orientierungen handeln [wird]“ (ders. 1989a, 130). Vgl. ders. 1985a, 265; zur Problematik vgl. a. Borries 1980; ders. 1988, 61; ders. 1998a, 142.

⁶⁶ Vgl. Rösen 1990, 157.

⁶⁷ Vgl. zur erzähltheoretischen Legitimation einer Differenzierung von Zeitverlaufsvorstellungen bspw. Rösen u.a. 1991, 228 u. Rösen 1997d, 29. ‘Erzählen’ ist nach Rösen „ein produktiver Akt von Sinnbildung über Zeiterfahrung“ (ders. 1985, 67), „der die Erfahrung der Vergangenheit erinnernd vergegenwärtigt

Die 'Zeit' stellt neben dem 'Raum' die zentrale Orientierungsgröße im menschlichen Leben dar. Zugleich sind beide Dimensionen verschränkt, wenn Zeit als eine „geistige Beweglichkeit“ verstanden wird, die das „Räumliche überwindet“⁶⁸. Piaget geht von der Annahme aus, dass Raum und Zeit in der Realität ein Konglomerat darstellen. „Raum“ ist für ihn „eine Momentaufnahme der Zeit und die Zeit ist der Raum in Bewegung“⁶⁹. Die komplexe Kategorie Zeit lässt sich deshalb definieren als die gedankliche Koordination von Veränderungen. Erst die tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt und anderen Menschen macht die Existenz von Zeit sichtbar. Deshalb ist „Zeit nichts anderes [...], als eine In-Beziehung-Setzung der Ereignisse, die sie ausfüllen“⁷⁰.

Zeit soll im Folgenden also nicht unter dem Aspekt der Dauer⁷¹, sondern unter dem Aspekt der Reihung betrachtet werden. Die zeitliche Reihenfolge und nicht das zeitliche Maß von 'Veränderungen im Raum' ist der theoretische Bezugspunkt. Das Erlebnis der zeitlichen Ordnung ist subjektiv⁷² und zugleich unterliegen die Vorstellungen über der Aufeinanderfolge von Phänomenen der kulturellen Konstruktion.⁷³ Die menschlichen Zeitvorstellungen sind demnach selbst als historisches Produkt zu begreifen.⁷⁴ Die Zeit ist nichts Reales oder Objektives, sondern eine Anschauung, die durch das subjektive Erleben, Deuten und Handeln gestaltet wird. Wie Menschen räumliche Veränderungen in eine zeitliche Reihenfolge bringen, hat keine Zwangsläufigkeit.

und die Zukunftsabsichten auf diese Vergegenwärtigung zurückwendet“ (ders. 1990, 229).

⁶⁸ Piaget 1955, 365.

⁶⁹ Ebd., 14.

⁷⁰ Ders. 1975, 309, vgl. auch Elias 1984, 1.

⁷¹ Vgl. etwa Braudel 1992c; Zum kollektiven Bewusstsein erlebter Zeitdauer vgl. Halbwachs 1985, 78-126.

⁷² Vgl. Pöppel 2000; Nowotny 1993.

⁷³ Vgl. Assmann 1999; zum kulturellen Wandel des Zeitbewusstseins vgl. Wendorff 1980; Dohrn van Rossum 1992; zum Spektrum sozialer Zeit vgl. Gruvitch 1964.

⁷⁴ Koselleck 1990 u. 1994; Elias 1984; Le Goff 1977.

Die Zeit ist also keine objektiv vorhandene Wirklichkeitsstruktur, sondern dient als Symbol zur menschlichen Lebensbewältigung.⁷⁵ Zeit lässt sich dann begreifen als subjektiv und kulturell geprägtes Symbolsystem, das menschliche Koordinierung von Veränderungen im Raum ermöglicht. Zeitbewusstsein koordiniert die Wahrnehmung von Phänomenen als eine Abfolge. Geschichtsbewusstsein geht insofern darüber hinaus, als es die Veränderungen deutet und dadurch sinngefüllte Orientierung ermöglicht.

Die einfachste Form, historische Phänomene in eine zeitliche Reihenfolge zu bringen, stellt die Chronologie dar. Die chronologische Zeitverlaufsvorstellung unterliegt nicht der subjektiven Sinngebung. Der durch sie geschaffene Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ist schematisch. Die Veränderungen im Raum folgen aber „nicht nur im chronologischen Sinne *aufeinander*, sondern im genetisch-kausalen Sinne auch *auseinander*“.⁷⁶ Für die Geschichte als gedeuteten Sinnzusammenhang ist die Chronologie blind.⁷⁷ Deshalb muss eine zeittheoretische Typologie des Geschichtsbewusstseins die ‘staubige Straße der Chronologie’ (Reinhart Koselleck) verlassen.

⁷⁵ Vgl. Elias 1984, 2.

⁷⁶ Steinbach 2001, 6.

⁷⁷ Vgl. Rüsen 1982; Becher 1997, 127.

Die Tätigkeit des Geschichtsbewusstseins besteht aus dem Narriren zeitdifferenter Phänomene. Um eine Vorstellung von Geschichte zu bekommen, müssen zeitlich auseinander liegende Gegebenheiten zueinander in Beziehung gesetzt werden. Veränderungen im Raum müssen dabei sinnvoll bedeutet werden. Betrachtet man nun die Bewegung, die diese Sinnbildungstätigkeit im Raum beschreibt, ergibt sich ein Ansatzpunkt für die Differenzierung des Geschichtsbewusstseins. Historischer Sinn kann gebildet werden über

- a) zirkuläre Zeitverlaufsvorstellungen,
- b) lineare Zeitverlaufsvorstellungen und
- c) punktuelle Zeitverlaufsvorstellungen.

a) Der zirkuläre Sinnbildungsmodus

Wenn Zeit dadurch zu Geschichte wird, dass sie als eine sinnvolle Folge von Gegebenheiten interpretiert wird, erscheint sie als kontinuierlicher Zusammenhang, „selbst wenn dieser Zusammenhang Unterbrechungen, Brüche, Diskontinuitäten enthalten sollte“⁷⁸. Insofern erschafft die historische Sinnbildung Kontinuität, „in der die ganze Reihe durchlebter Gestaltungen als ein Moment der werdenden Summe erscheint“⁷⁹. Das Geschichtsbewusstsein wandelt zeitliche Kontingenzerlebnisse in zeitliche Kontinuitätsvorstellungen.

Die ursprüngliche Kontingenz des Zeiterlebens lässt sich durch ein Perlenmeer symbolisieren, in dem jede Perle für eine Erinnerung an die Vergangenheit steht. Die Tätigkeit des Geschichtsbewusstseins besteht nun darin, die Zusammenhangslosigkeit der erinnerten Phänomene zu überwinden, um dadurch Orientierungen für die Zukunft zu gewinnen. Dafür bringt das historische Bewusstsein die Perlen

⁷⁸ Baumgartner 1980, 120.

⁷⁹ Droysen, zit. n. Baumgartner 1980, 121; vgl. Baumgartner 1972.

(als zeitliche Phänomene) in eine Zeitreihenfolge. Die Struktur der Zeitreihenfolge wird durch einen Sinnzusammenhang gebildet, der sich als ein roter Faden vorstellen lässt, an dem die Perlen aufgezogen werden. Die so konstruierte Kette stellt einen historischen Sinnzusammenhang dar, in dem der rote Faden historische Phänomene verzeitlicht. Der Typus der zirkulären historischen Sinnbildung bildet sich nun dadurch, dass die Perlenkette kreisförmig zu einer Spirale geformt wird.

Die zirkuläre Zeitverlaufsvorstellung hat damit eine Grundstruktur, die in ihrer Ausdehnung zwar dem Fortschreiten der chronologischen Zeit folgt, ihr eigentliches Charakteristikum jedoch ist die Kreisläufigkeit. Die ständige Wiederkehr von Zeitphänomenen an einer bestimmten Position des Kreises bedeutet, dass die Veränderung im Raum als Wiederkehr von Immer-Gleichem verstanden werden kann.

Die Transformation von zeitlichen Kontingenzerlebnissen in zeitliche Kontinuitätsvorstellungen wird durch das Prinzip der Wiederholung geleitet. Chronologisches Fortschreiten wird dadurch nicht geleugnet. Denn für den Kreis als Metapher der historischen Sinnbildung spricht nicht das Geschlossensein, sondern die Zyklizität. Das Fortschreiten der Zeit wird als eine periodische Wachstumsbewegung betrachtet. Die zirkuläre Sinnbildung interpretiert die Veränderungen im Raum als ein Fortbestehen überzeitlicher Konstanten.

b) Der lineare Sinnbildungsmodus

Auch der lineare Sinnbildungstypus ordnet die erinnerten Vergangenheitsphänomene wie Perlen auf einen roten Faden, der zwischen ihnen einen Sinnzusammenhang herstellt. Im Unterschied zum zirkulären Typus wird die dabei entstehende Kette aber nicht kreis-, sondern linienförmig gestaltet. Dem linearen Sinnbildungsmodus erscheinen Veränderungen im Raum als eine fortschreitende Entwicklung. Geschichte wird als ein Ursache-Wirkungs-Zusammenhang gedeutet, in dem zeitdifferente Phänomene aufeinander und auseinander folgen.

Die Erinnerungen der Vergangenheit werden so geformt, dass sie als eine geradlinige Entwicklung zur Gegenwart erscheinen. Zugleich weist diese Linie über die Gegenwart hinaus in die Zukunft und macht diese als lineares Kontinuum erwartbar. Die räumliche Form des linearen Sinnbildungstypus lässt sich am besten durch einen Pfeil versinnbildlichen. Geschichte wird als ein kausaler und gerichteter Zeitverlauf wahrgenommen. Das Prinzip der Entwicklung leitet die Transformation von erlebter Zeitkontingenz in vorgestellte Zeitkontinuität.

c) Der punktuelle Sinnbildungsmodus

Wie bei den anderen beiden Typen auch besteht die Leistung des Geschichtsbewusstseins darin, das Perlenmeer durch eine roten Faden sinnvoll zu strukturieren. Beim punktuellen Sinnbildungstypus bildet der rote Faden jedoch nicht mehr die Grundlage einer Kette. Der sinnkonstruierende Faden dient vielmehr als eine Angelschnur, mit der im Meer der Vergangenheitserinnerungen einzelne Perlen 'gefischt' werden.

Die Sinnbildung gleicht dabei einer Punktion, durch die der Vergangenheit einzelne Erfahrungseinheiten entnommen werden. Diese werden so verzeitlicht, dass sie als Analogien von Gegenwartsphänomenen erscheinen. Der zeitverbindende Zusammenhang kann dabei sowohl durch das Aufzeigen von Gleichem als auch durch das Erkennen von Differentem hergestellt werden. Die Kontinuitätsvorstellung resultiert aus dem Vergleich und nicht nur aus der Gleichsetzung zeitdifferenter Phänomene. Die punktuelle Sinnbildung drückt sich deshalb nicht nur in der Aufstellung von fallübergreifenden Regeln aus. Sinn entwickelt sich auch aus dem „Kontinuum des Heterogenen“⁸⁰, das sich durch Bezüge auf Außergewöhnliches und Widersprechendes herstellen lässt.

⁸⁰ Jeismann 1978, 31.

Im Unterschied zur zirkulären und linearen Sinnbildung, die beide danach streben, sämtliche Perlen zu einem historischen Sinnnganzen auf dem roten Faden zu vereinen, bleiben die punktuellen Sinnbezüge zunächst fragmentarisch. Um die Sinneinheiten zu einem Sinnnganzen zu fügen, bedient sich der punktuelle Typus der Methode des Pointillismus⁸¹. Die Sinnbezüge werden punktförmig so nebeneinander gesetzt, dass sie einen allgemeinen Zeitzusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft collagieren.

Die Erinnerungen an die Vergangenheit werden so verzeitlicht, dass ein Sinnzusammenhang entsteht, der durch plurale Bezugnahmen auf die Vergangenheit zusammengehalten wird. Die punktuelle Sinncollage ist fragil und unterliegt dem Zufälligen und Beliebigen. Für die punktuelle Transformation von erlebter zeitlicher Kontingenz zu vorgestellter zeitlicher Kontinuität stellt die Analogie das Leitprinzip dar.

Dieses zeittypologische Modell sieht sich nicht in grundsätzlicher Opposition zum erzähltypologischen. Schließlich stellen auch die Erzähltypen eine „bestimmte Sinnbildung über Zeiterfahrung“⁸² dar. Dadurch bietet sich die Möglichkeit, das heuristische Potenzial der Erzähltypologie zu integrieren und gleichzeitig seine Aporien – den kritischen Erzähltypus und die Entwicklungslogik - zu vermeiden.

In den Erzähltypen finden sich die Zeittypen wieder. Das traditionale Erzählen wird durch zirkuläre, das genetische durch lineare und das exemplarische durch punktuelle Zeitverlaufsvorstellungen geprägt. So lassen sich die Erzähltypen als Subdimensionen der Zeittypologie betrachten, sie sind jedoch nicht mit ihnen identisch. Die punktuelle Sinnbildung beispielsweise geht über die exemplarische hinaus, da sie mehr umfasst als die regelgenerierende Bezugnahme auf die

⁸¹ Diese Stilrichtung des Impressionismus stellt die Gegenstände durch Punkte dar.

⁸² Rösen 1997, 262.

Vergangenheit. Die „Generalisierung von Regeln“⁸³ ist eine Möglichkeit der punktuellen Sinnbildung. Jedoch sind mit dem Vergleich oder dem Widerspruch weitere Formen sinnstiftender Analogiebildung über Zeitdifferenzen denkbar. Nur der kritische Sinnbildungsmodus, dessen Berechtigung ohnehin fraglich war, lässt sich nicht eindeutig zuordnen. Kritische historische Sinnbildung ist sowohl durch zirkuläre als auch lineare und punktuelle Zeitverlaufsvorstellungen möglich.

Die historischen Sinnbildungsformen der Zeittypologie stellen rein analytische Kategorien dar.⁸⁴ Sie sind dadurch in der Lage die Bildung von Geschichtsbewusstsein zu differenzieren, ohne diesen Vorgang als einen Verlauf von naiver (traditionaler) zu reflektierter (genetischer) Sinnbildung interpretieren zu müssen. Die Zeittypen existieren also nicht diachron als aufeinanderfolgende Entwicklungsphasen, sondern synchron als analytische Reduktionen eines komplexen Zeitbewusstseins.⁸⁵

2.1.4. Das Politikbewusstsein

Während sich die Geschichtsdidaktik mit Hilfe der Bewusstseinskategorie zu einer Wissenschaft vom historischen Lernen erweitert hat, versteht sich die Politikdidaktik in der Mehrheit immer noch als eine Didaktik intendierter politischer Bildungsprozesse. Auch in neueren Überlegungen wird festgestellt, dass „politische Bildung [...] nicht Wissenschaft, sondern pädagogische bzw. andragogische Praxis“⁸⁶ sei. Demnach bediene sich die Politikdidaktik zwar wissenschaftlicher Erkenntnisse, verfüge als „Zwischenhandel“⁸⁷ aber selbst über

⁸³ Ebd., 263.

⁸⁴ Was nicht ausschließt, dass sie im Zusammenhang mit entsprechenden Sinndeutungen auch eine wertende Differenzierung anleiten können.

⁸⁵ In dieser Parallelität korreliert die Zeittypologie mit dem Modell der ‘Zeitschichten’. Vgl. Koselleck 1990, 552 u. ders. 1994.

⁸⁶ Weihnacht 1999, 73.

⁸⁷ Giesecke 1993, 35.

keinen eigenständigen Forschungsgegenstand. So wird Politikdidaktik zu einem Teilbereich der Pädagogik, in dem anwendungsbezogen gearbeitet wird, der aber keinen Wissenschaftsanspruch stellen darf.⁸⁸

Die These ist nun, dass sich die Politikdidaktik ähnlich grundlegend konzipieren lässt wie die Geschichtsdidaktik. Wenn die Politikdidaktik den Impuls aufnimmt, der in den vergangenen fünfundzwanzig Jahren zur Konsolidierung und Profilierung der Geschichtsdidaktik beigetragen hat, kann es ihr gelingen, ihre Notwendigkeit wieder offensiv zu beweisen. Eine entfaltete Kategorie des Politikbewusstseins bietet der Politikdidaktik eine Chance, die ihr diagnostizierten Krisenerscheinungen⁸⁹ durch den „Bezug auf das Substantielle“⁹⁰ zu überwinden. Mit Hilfe des Politikbewusstseins kann sich die Politikdidaktik von einer Hilfswissenschaft zur Auswahl von Bildungsinhalten weiterentwickeln zu einer Kulturwissenschaft des politischen Lernens. Politikdidaktik ist dann nicht mehr auf die „theoretische Klärung der Ziele und Inhalte von Unterricht einschließlich ihrer Begründung“⁹¹ beschränkt. Als Disziplin hätte sie das Entstehen, die Gestalt, die Funktion und die Beeinflussbarkeit von Politikbewusstsein in der Gesellschaft zu reflektieren.

Wie weit trägt nun die These, dass die Bewusstseinskategorie dazu geeignet ist, die disziplinäre Grundlage der Politikdidaktik darzustellen? Zunächst ist zu diskutieren, wie die Bewusstseinskategorie in der Politikdidaktik bislang verwendet wurde. Der Begriff des Politikbewusstseins beziehungsweise des politischen Bewusstseins ist in der wissenschaftlichen Reflexion nicht neu. Sowohl in politikwissenschaftlichen⁹² als auch in politikdidaktischen Zusammenhängen⁹³ wird er jedoch meist nur schlagwortartig eingesetzt oder weist eine begriffliche Unschärfe

⁸⁸ Vgl. Stein 1993, 187; Im Gegensatz dazu vgl. aber Sander 2001, 23ff.

⁸⁹ Giesecke 1997a; Mickel 1999a; Münchner Manifest 1997.

⁹⁰ Himmelmann 1998, 118.

⁹¹ Gagel 1994, 132.

⁹² Vgl. Habermas u.a. 1961; Hey/Steinbach 1986.

⁹³ Vgl. Beumer 1974 u. Gagel 2000, 15ff.

auf. So wird zwar vertreten, dass die Kategorie ‚Politikbewusstsein‘ über die Möglichkeit verfügt, die unterschiedlichen politikdidaktischen Zugänge zu bündeln⁹⁴ und dadurch zu einem Zentralbegriff der Politikdidaktik zu avancieren⁹⁵, die konzeptionelle Ausarbeitung und Operationalisierung des Begriffs ist jedoch erst rudimentär entfaltet.

Die Rezeption der Bewusstseinskategorie in der Politikdidaktik ist vor allem durch die Begriffsbestimmung der Kritischen Theorie beeinflusst.⁹⁶ Ausgehend von der Grundunterscheidung zwischen „falschem“ und „richtigem Bewußtsein“⁹⁷ wird Politikbewusstsein normativ als ‚richtiges‘ und damit anzustrebendes begriffen. Politisches Bewusstsein meint dann „jene politische Wachheit und Aufgeschlossenheit“ zu deren Bedingungsfaktoren „Verantwortung, Augenmaß, Sachlichkeit [...], kritische Haltung, Vernünftigkeit, Transparenz“⁹⁸ und kritisches Urteilsvermögen zählen.

Indem das Politikbewusstsein nicht nur als „Fähigkeit zur kognitiven Orientierung in Politik und Gesellschaft“, sondern zugleich als „prinzipielle Partizipationsbereitschaft“⁹⁹ begriffen wird, ist es normativ auf das ‚richtige Bewusstsein‘ bezogen. Politisches Bewusstsein wird damit als ein Ideal beschrieben, das als demokratisches Bewusstsein in der Lage ist, die Zieldimension politischer Bildung zu bestimmen. Kategoriales Lernen ist das didaktische Hilfsmittel, das letztlich dem Aufbau von politischem Bewusstsein im Sinne demokratiekompetenter Urteilsbildung dienen soll.¹⁰⁰ Andere Bewusstseinsformen, die vom demokratischen Ideal abweichen, können dann aber nicht als Politikbewusstsein betrachtet, sondern müssen zwangsläufig als

⁹⁴ Vgl. Massing 1998, 149; Gagel 2000, 15.

⁹⁵ Vgl. Mickel 1999b, 325; Grammes 1998, 269ff.

⁹⁶ Vgl. Horn 1985.

⁹⁷ Giesecke 1973, 149f.

⁹⁸ Mickel 1999b, 325.

⁹⁹ Massing 1996, 449.

¹⁰⁰ Vgl. Giesecke 1973, 172ff.

‘falsches Bewusstsein’ eingestuft werden. Dementsprechend werden politische Vorstellungen, die auf Autorität, Parteilichkeit oder Dogmatismus aufbauen, aus dem Politikbewusstsein ausgegrenzt und als ideologisierte Abweichungen vom Ideal begriffen.¹⁰¹ Als triviale und ‘falsche’ Formen des Alltagsbewusstseins¹⁰² stehen sie dem reflektierten und ‘wahren’ Politikbewusstsein gegenüber.

In dieser Tradition ist die Kategorie des Politikbewusstseins normativ verengt betrachtet worden. Für eine Politikdidaktik, die sich auf die Auswahl und Begründung politischer Bildungsinhalte konzentrierte, ließ sich diese Reduktion legitimieren. Sie kommt jedoch an ihre Grenzen, wenn sich die didaktische Reflexion nicht mehr nur mit den erwünschten und geplanten Lernprozessen beschäftigt, sondern sich als empirische Wissenschaft auch mit der Tatsächlichkeit von politischen Lernprozessen befasst. Der Aufbau von unerwünschten Politikvorstellungen lässt sich durch die normative Bestimmung des Politikbewusstseins weder beschreiben noch erklären. Stattdessen wird es als eine Form ‘falschen Bewusstseins’ aus dem Politischen ausgegrenzt.

Insofern ist die durch die Kritische Theorie beeinflusste Konzeption des Politikbewusstseins zwar ein mögliches Instrumentarium zur Beschreibung der Zieldimension politischer Bildung, jedoch ist es für die empirische Analyse von tatsächlichen und für die reflexive Untersuchung von möglichen politischen Lernprozessen nicht ausreichend. Ein erweitertes Verständnis lässt sich entwickeln, wenn Politikbewusstsein als der Bereich begriffen wird, in dem Menschen „politisch-gesellschaftliche Gesamtvorstellungen“¹⁰³ aufbauen. Schon in der Konzeption von Hermann Giesecke, dem es „beim politischen Unterricht im Kern auf die Bearbeitung des politischen *Bewußtseins*“¹⁰⁴ ankommt, ist damit angedeutet, dass auch die

¹⁰¹ Vgl. Mickel 1999b, 325.

¹⁰² Vgl. Leithäuser 1976.

¹⁰³ Giesecke 1973, 148.

¹⁰⁴ Ebd., 159.

unbearbeiteten Rohformen des Bewusstseins als Politikbewusstsein begriffen werden können.

Eine derart analytische Bestimmung liegt auch Tilmann Grammes' Verständnis von Politikbewusstsein zu Grunde. In Analogie zu Karl-Ernst Jeismanns Definition des Geschichtsbewusstseins hat er probenhalber formuliert, dass Politikbewusstsein „als Insgesamt der unterschiedlichsten Vorstellungen von und Einstellungen zu politischen Prozessen“¹⁰⁵ zu verstehen sei. Da politische Bildung darum bemüht sei, diese Vorstellungen und Einstellungen in Richtung der „Vernunft des Selbstverständnisses einer parlamentarischen Demokratie“¹⁰⁶ zu beeinflussen, verfügt die Kategorie des Politikbewusstseins zwar auch hier über eine normative Komponente, ist jedoch nicht mehr darauf beschränkt. Sie dient zur Kennzeichnung des sozialisatorisch erworbenen Alltagsbewusstseins von Lernenden.¹⁰⁷

Diese Bestimmung lässt erkennen, welches Potenzial die Kategorie des Politikbewusstseins für die Politikdidaktik entwickeln kann, wenn von der geschichtsdidaktischen Reflexion des Geschichtsbewusstseins profitiert wird. Im Folgenden soll untersucht werden, ob sich das Politikbewusstsein theoretisch so komplex entfalten lässt, dass es – in Analogie zum Geschichtsbewusstsein – als zentrale Kategorie der politikdidaktischen Disziplin dienen kann. Dann sollte es auch möglich sein, aus dem Politikbewusstsein Kriterien zur Überprüfung der Frage zu gewinnen, ob die Alltagsgeschichte ‚politisches‘ oder ‚unpolitisches‘ Lernen anleitet.

¹⁰⁵ Grammes 1998, 341.

¹⁰⁶ Ebd., 341.

¹⁰⁷ Ders. 1996, 326ff.

2.1.4.1. Politikbewusstsein

Als Politikbewusstsein kann derjenige Bereich des menschlichen Bewusstseins angesehen werden, in dem Vorstellungen über Politik aufgebaut werden. Im Politikbewusstsein reduziert der Mensch die komplexe politische Wirklichkeit in kohärente Sinnzusammenhänge. Als Politikvorstellungen entstehen subjektive Muster, durch die politische Denk- und Handlungsformen strukturiert werden.¹⁰⁸ Politikbewusstsein wirkt somit denk- und handlungsleitend. Da im Politikbewusstsein Vorstellungen über *Politik* aufgebaut werden, soll nun geklärt werden, welcher Begriff des Politischen der Politikdidaktik zu Grunde gelegt werden kann. Über was werden die Vorstellungen aufgebaut?

Die Politikdidaktik verfügt über keinen einvernehmlichen Politikbegriff.¹⁰⁹ Die vorherrschende Positionenvielfalt ist nicht zwangsläufig negativ zu bewerten. Die Kontroversität von begründeten Standpunkten ist schließlich Ausdruck und Qualitätsmerkmal eines pluralistischen Wissenschaftsverständnisses. Der Vielfalt an Positionen sollte jedoch eine Verständigung über den gemeinsamen Reflexionsgegenstand voraus gehen. Ist schon dieser kontrovers, fehlt der Diskursrahmen einer wissenschaftlichen 'Community'. Auf dieser allgemeinen Ebene wirkt Kontroversität nicht erkenntnisfördernd, sondern –hindernd. Sie blockiert die Verständigung über den gemeinsamen Forschungsgegenstand und damit die Konstituierung der Politikdidaktik als eigenständiger Disziplin. Als zentraler politikdidaktischer Kategorie muss dem ‚Politikbewusstsein‘ ein Politikbegriff zu Grunde gelegt werden, der „hinter den divergierenden Politik-Theorien liegt und den Gegenstandsbereich für politische Bildung abgrenzt“¹¹⁰.

¹⁰⁸ Vgl. Adorno 1973, 1.

¹⁰⁹ Vgl. Weißeno 1995, 32; Sander 1989, 111. Für die Vielfalt didaktischer Politikbegriffe vgl. Massing 1995, 71.

¹¹⁰ Sander 1989, 142.

Für die Politikdidaktik hat sich das Fehlen eines gemeinsamen Politikverständnisses bislang nicht diskussionshemmend ausgewirkt, da sie ihren Gegenstand nicht theoretisch, sondern praktisch aus den Erfordernissen des politischen Unterrichts abgeleitet hat. Damit hatte sich die Politikdidaktik aber zugleich eine Selbstbeschränkung auferlegt. Sie war auf die Rolle als Hilfswissenschaft zur Anleitung politischer Bildungsprozesse festgelegt. Will sie darüber hinaus gehen, und sich als Wissenschaftsdisziplin vom politischen Lernen konstituieren, sollte sie ihren Gegenstand jedoch auch theoretisch fundieren. Dazu gehört die Verständigung über das Politische. Innerhalb der Politikdidaktik bewegt sich die Vielfalt der Positionen zwischen einem engen und einem weiten Politikverständnis.

Das *enge* Politikverständnis versucht die Konturen des Politischen zu schärfen, indem diese auf den Staat bezogen werden. Durch die Anbindung an die Wissenschaftssystematik der Politologie soll einer Tendenz der Entpolitisierung begegnet werden. Deshalb wird der didaktische Gegenstand des Politischen mit fachwissenschaftlichen Kategorien wie dem ‘Politikzyklus’ oder der Begriffstrias ‘polity, politics und policy’ strukturiert.¹¹¹

Das *weite* Politikverständnis löst das Politische von den Vorgaben der Fachwissenschaft. Durch eine Ausweitung des Politischen auf das Soziale soll politisches Lernen an schüler- und lebensnahen Themen ermöglicht werden. So werden Fragen der allgemeinen Lebensbewältigung dem Politischen zugeordnet, um die Selbstbestimmung und Mündigkeit der Lernenden zu fördern.¹¹²

¹¹¹ Zwar bestimmt Massing die drei Dimensionen als formale Differenzierungen, die „als solche inhaltlich leer sind“ (Massing 1995, 78). Seine substanzielle Füllung derselben ist jedoch staatszentriert. Indem politische Probleme durch ihre „administrative Handlungsrelevanz“ (ebd., 82) vom Sozialen unterschieden werden, ist Massings Politikverständnis auf das politische System im engeren Sinne bezogen. Für eine nicht auf den Staat zentrierte Bestimmung der drei Dimensionen s. Kap. 1.2.4.

¹¹² Vgl. Sander 1989, 160; ders. 1997b, 34; Hufer 2001. Zur Unterscheidung in ein engeres und weiteres Verständnis von Politik vgl. a. Sutor 1971, 39ff.

Seit den siebziger Jahren hatte sich das weite Politikverständnis in der Politikdidaktik sukzessive durchgesetzt. Dabei verschwammen die Unterscheidungsmerkmale zwischen sozialem und politischem Handeln so sehr, dass das Politische und Soziale eine quasi synonyme Bedeutung bekamen. Diese Konturlosigkeit des Politischen wurde seit den neunziger Jahren zunehmend als eine Entpolitisierung politischen Lernens interpretiert. Mit Hilfe des engen Politikverständnisses sollte Fachlichkeit wiedergewonnen werden.¹¹³ So wurde Politik alltagsfern konzipiert. Dem Politikunterricht kam die Aufgabe zu, die komplexe System- und Institutionenwirklichkeit in Form von Kenntnissen und Kategorien zu reduzieren und zu vermitteln.¹¹⁴ Je mehr sich die Politikdidaktik dabei an das fachwissenschaftliche Kategoriensystem band, umso größer wurde der Verlust an Attraktivität des Unterrichtsfaches.¹¹⁵ Die neuen institutionenkundlichen Ansätze waren nicht mehr in der Lage, das Politische in fachübergreifenden, lebensrelevanten Problemstellungen zu spiegeln.¹¹⁶

Aber auch der eigentliche Zweck, die Politisierung der Politikdidaktik, kann durch das enge Politikverständnis nur unzulänglich erreicht werden. Denn die Dreiteilung des Politikbegriffs in Policy, Politics und Polity ist für die Politologie zunächst nur eine technische Hilfskonstruktion, um das wissenschaftliche Forschungsfeld formal zu strukturieren.¹¹⁷ Inhalte, Prozesse und Institutionen sind noch keine substanziellen Merkmale des Politischen, sondern zunächst nur Strukturelemente jeglichen sozialen Handelns. Um diese als ‚politische‘ oder

¹¹³ Vgl. Patzelt 1994; Massing 1995; Weißeno 1995, 34f. Zu den Gefahren des weiten Politikbegriffs vgl. a. schon Jeismann 1978, 24.

¹¹⁴ Vgl. Massing 2001, 124; ders. 1995, 61 u. 67.

¹¹⁵ Was insofern nicht wundert, als selbst Fachwissenschaftler konstatieren, dass die Kategorien und Herangehensweisen der Politikwissenschaft ‚eingerstet‘ seien und eines dringenden Innovationsschubes bedürfen (vgl. Reese-Schäfer 2000, 3).

¹¹⁶ Vgl. kritisch dazu Steinbach 1998, 117ff. Vgl. auch Breit (2001), der die Notwendigkeit von sozialem und gesellschaftlichem Lernen betont, weil Politik mit Themen verknüpft sei, „wie wir sie von den ersten Seiten der regionalen und überregionalen Tages- und Wochenzeitungen kennen“ (ebd., 116).

¹¹⁷ Vgl. Rohe 1992; Alemann/Loss/Vowe 1994, 13.

‚unpolitische‘ unterscheiden zu können, müssen sie mit einem substantiellen Begriff des Politischen in Beziehung gesetzt werden. Die gleiche Schwierigkeit besteht, wenn der ‚Politikzyklus‘ oder der Konfliktbegriff als Kernelement des Politischen ausgemacht wird. Relevant werden diese Kategorien erst dadurch, dass bezeichnet wird, wodurch sich politische Probleme und Konflikte von sozialen unterscheiden. Insofern ist es für die Politikdidaktik unumgänglich, das Politische nicht nur formal, sondern auch substantiell zu begreifen.

Während das weite Politikverständnis das Politische im Sozialen auflöst, orientiert das enge Politikverständnis Politik auf die Institutionen des Staates. Beide eignen sich deshalb nicht als Fundament für die Politikdidaktik. Ein didaktisch gebrauchsfähiger Begriff des Politischen muss einerseits der staatszentrierten Verengung begegnen, um das Politische auch im Alltag von Lernenden sichtbar machen zu können. Er darf andererseits nicht konturlos werden. Die Grenze zum Sozialen darf nicht beseitigt, sondern muss neu gezogen werden.

Im Anschluss an das funktionale Verständnis des Politischen, welches im ersten Teil der Arbeit ausgearbeitet wurde,¹¹⁸ lässt sich politisches Handeln als das soziale Handeln spezifizieren, welches an der Hervorbringung allgemein bindender Regelungen beteiligt ist. Politik transformiert Interessensdiversität in allgemeine Verbindlichkeit. Durch diese Bestimmung ist gewährleistet, dass sich das Politische vom Sozialen abhebt. Das Vorhandensein ‚menschlicher Kooperation‘ ist demnach noch kein hinreichendes Merkmal für Politik.¹¹⁹ Soziales Handeln ist nur dann politisches, wenn es auf den Prozess der Herstellung von allgemein bindenden Regelungen bezogen ist. Nun ist ein Handeln denkbar, das fast ausschließlich politischen Charakter besitzt. In Kabinetts- oder Bürgerinitiativsitzungen etwa ist das

¹¹⁸ Vgl. Kap. 1.2.4.

¹¹⁹ So aber der ‚partnerschaftlich‘ begründete Politikbegriff. Theodor Wilhelms Politikbegriff, „bei dem nicht die staatliche Macht, sondern die menschliche Kooperation im Vordergrund steht“ (Oetinger 1951, 95) differenziert nicht zwischen dem Sozialen und dem Politischen.

Handeln ganz überwiegend auf die Generierung von allgemein bindenden Regelungen bezogen. Es sind aber auch Situationen denkbar, in denen das Politische nur einen Aspekt des sozialen Handelns ausmacht.¹²⁰

Politik ist nicht nur im Rahmen des Staates denkbar. Kollektive Verbindlichkeiten werden von und für Gruppen jeglicher Größenordnung hergestellt. Die Nation, als Großgruppe der Bürger eines Territoriums, ist gewissermaßen ein Sonderfall, für den der Staat die Funktion der Regelungs- und Entscheidungskompetenz übernommen hat. Nimmt man aber andere Gruppen zum Maßstab, wie die Mitglieder einer Familie,¹²¹ die Schüler einer Schulklasse¹²² oder die Arbeiter eines Betriebes,¹²³ dann verliert der Staat seine zentrale Bedeutung für das Politische. Trotzdem wird auch innerhalb dieser Gruppen insofern politisch gehandelt, als kollektive Verbindlichkeiten hergestellt werden.¹²⁴

¹²⁰ Der Unternehmer, der eine Standortentscheidung für eine neue Fabrik fällt, wird vornehmlich unter ökonomischen Gesichtspunkten abwägen. Gleichwohl wird er bei seiner Entscheidung berücksichtigen, welche ihn bindenden Regelungen er in der Region vorfindet, und wie er dieses Regelungsnetz durch seine Entscheidung beeinflussen kann. Sein Handeln ist nicht explizit, sondern nur aspekthaft politisch, da die Beeinflussung der allgemein bindenden Regelungen nur ein Nebeneffekt des Strebens nach Gewinnmaximierung ist. Wer jüdische Inhaftierte im NS-Staat mit Lebensmitteln versorgte handelte möglicherweise aus rein moralischen Motiven der Nächstenliebe. Die Handlung hatte jedoch politische Aspekte, da sie gegen bindende Regelungen verstieß und (zumindest in der Vielzahl ihres Auftretens) gegen die Sondergesetzgebung für jüdische Menschen gerichtet war.

¹²¹ Vgl. Roth 2001. Eine Konzeption, die Umgangsformen in der Familie als politisch begreift, steht in einer gewissen Erklärungspflicht. Auch in der ontologisch inspirierten Politikreflexion steht die Familie als Keimzelle und Urform des Zusammenlebens in einem Gemeinwesen in einem politischen Kontext. Die Familie wird dabei nicht als soziale Gruppe, sondern als ein natürlicher Lebenskreis begriffen, der eine sinnvolle staatliche Ordnung fundiert (vgl. Spranger 1957).

In dem hier zu Grunde gelegten Verständnis ist die Familie aber nicht als biologischer, sondern als sozialer Zusammenhang konzipiert. Die Regelungen des Zusammenlebens, an welche die Familienmitglieder gebunden sind, sind also nicht von Natur vorgegeben, sondern politisch ausgehandelt.

¹²² Vgl. Kiper 1997; Beutel/Fauser 1995; dies. 2001a; Lewin/Lewin 1982.

¹²³ Vgl. Harbort/Grieger 1995.

¹²⁴ Ein Handeln, das W. Beutel und P. Fauser als „politikfern und dennoch politisch“ (Beutel/Fauser 2001b) bezeichnet haben.

Innerhalb der Gruppen prägen sich eigene Politikfelder und politische Institutionen aus. Wenn in der Familie die Verteilung der Reproduktionsarbeiten im Familienrat geregelt wird, wenn sich das Klassenplenum entscheidet, Interessenskonflikte durch ein Mediationsverfahren dauerhaft zu bewältigen, wenn die Betriebsversammlung die Bedingungen am Arbeitsplatz neu verhandelt, wird deutlich, dass für Gruppen jeder Größe auch Politikfelder und politische Institutionen ermittelt werden können. Der Maßstab für die Politikrelevanz von Problemen, Konflikten und Institutionen ist demnach nicht ihr Bezogensein auf den Staat, sondern ihre Involution in den Prozess der Herstellung kollektiver Verbindlichkeit für eine soziale Gruppe beliebiger Größe.¹²⁵

Das Politische ist nicht vom Staat abhängig und nicht ausschließlich auf den Staat bezogen.¹²⁶ Die Funktion der Generierung allgemeiner Verbindlichkeit „entspricht einem Problem, das die Gesellschaft mit oder ohne ausdifferenzierte Politik lösen muß“¹²⁷. Um politisches und unpolitisches Handeln trotzdem differenzieren zu können, ist es notwendig, sich der sozialen Bezugsgruppe zu vergegenwärtigen, auf die der Prozess der Herstellung kollektiver Verbindlichkeit bezogen ist. Politik ist in den Interaktionen von Gruppen wirksam, insofern das Handeln der Gruppenmitglieder darauf gerichtet ist, Individualinteressen in Regelungen zu transformieren, die für die Gesamtgruppe bindend sind.

Die Kompetenz zur Herstellung kollektiver Verbindlichkeit kann auch als Herrschaft begriffen werden. Hierfür muss der Herrschaftsbegriff jedoch entpersonalisiert werden. In der Tradition von Max Weber ist das Verhältnis zwischen Herrschern

¹²⁵ Vgl. a. Hufer (2001), der sich für einen Politikbegriff ausspricht, der zwar ‚weit‘ ist, aber gleichzeitig durch substanzielle Kriterien „wie Konflikt, Interesse, Macht, Herrschaft, Konsens, Öffentlichkeit, Legitimität und die ‚allgemeinen Dinge‘“ (ebd., 34) gekennzeichnet wird.

¹²⁶ Vgl. Himmelmann (2001a), der die Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform unterscheidet.

¹²⁷ Luhmann 2000, 87.

und Beherrschten antagonistisch bestimmt.¹²⁸ Soll aber auch die demokratische Kongruenz von Herrschern und Beherrschten erfasst werden, muss der Herrschaftsbegriff von der Befehl-und-Gehorsam-Relation befreit werden. Nur so kann beispielsweise die Demokratie im Sinne ihrer aristotelischen Bedeutung als Herrschaft (kratein=herrschen) des Volkes (demos=das Volk) Bestandteil des Herrschaftsbegriffs bleiben.¹²⁹

Herrschaft wird hier deshalb nicht nur als eine Wechselbeziehung zwischen Befehlsgebung und Gehorsamsleistung begriffen. Sie kann sowohl vertikal, als Verhältnis zwischen Oben und Unten, als auch horizontal, als Identität zwischen Herrschern und Beherrschten, verstanden werden.¹³⁰ Ein solcher Begriff politischer Herrschaft entspringt also „nicht mehr persönlichen Qualitäten und Beziehungen“¹³¹, sondern bezeichnet die jeweiligen Strukturen, in denen innerhalb einer sozialen Gruppe kollektive Verbindlichkeit hergestellt wird.

Mit dem Verständnis, das Politik innerhalb einer sozialen Gruppe Interessensvielfalt in allgemeine Verbindlichkeit transformiert, verfügt die Politikdidaktik über einen tragfähigen Politikbegriff. Er geht über die Polarisierung zwischen dem engen und weiten Politikbegriff hinaus, da er trotz seiner Dezentrierung vom Staat fachlich legitimiert ist. Durch die klare Grenze zum Sozialen bleibt das Politische der Kern der Politikdidaktik.

2.1.4.2. *Politikbewusstsein*

Dieses Politikverständnis soll nun zur Grundlage der didaktischen Kategorie des Politikbewusstseins gemacht werden. Entwickelt

¹²⁸ Weber begreift Herrschaft als „die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden“ (Weber 1976, 28).

¹²⁹ Vgl. im Gegensatz dazu Wolfgang Sander (1999, 14ff.), der seinen Überlegungen einen negativen Herrschaftsbegriff zu Grunde legt. Dadurch kommt auch die Herrschaftslegitimation in den Dunstkreis des Autoritären und kann nicht mehr als Funktion jeglicher politischer Bildung erkannt werden.

¹³⁰ Vgl. Leggewie 1995, 252.

¹³¹ Ebd., 256.

der Mensch in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt eine spezifische Logik, die es rechtfertigt, auch die auf das Politische bezogene mentale Tätigkeit als Teilbewusstsein einzugrenzen?

Davon ausgehend, dass Politik Individualinteressen in allgemeine Verbindlichkeit transformiert, kann politische Herrschaft als die Institutionalisierung dieses Vorgangs in einer politischen Struktur begriffen werden. Das Politikbewusstsein lässt sich nunmehr als derjenige Teilbereich des allgemeinen Bewusstseins verstehen, in dem der Mensch subjektive Vorstellungen über diesen Transformationsprozess aufbaut. Das Politikbewusstsein ist somit Produzent von Vorstellungen über politische Herrschaft. Politisches Denken bildet also nicht vorgefundene politische Herrschaftsstrukturen ab, sondern konstruiert ein kognitives Schema¹³², welches den Prozess der Herstellung von kollektiver Verbindlichkeit subjektiv erklärbar und kritisierbar macht.

Wie lässt sich psychologisch erklären, dass sich als Teilbereich des allgemeinen Bewusstseins eine kognitive Struktur entwickelt, die Herrschaftsvorstellungen aufbaut? In seinem Streben nach Selbstentfaltung ist der Mensch darum bemüht, seine Interessen zu verwirklichen. Als Mitglied von sozialen Gruppen ist er jedoch mit dem Problem konfrontiert, dass er seine Individualinteressen nicht ungehindert durchsetzen kann. Sein Selbstentfaltungsbedürfnis kollidiert mit den Interessen von anderen Gruppenmitgliedern oder wird durch soziale Institutionen und Regelungen beziehungsweise durch Herrschaftsstrukturen begrenzt. Diese Herrschaftsstrukturen werden zunächst als Handlungsrestriktionen erfahren. Sie behindern eine ungehemmte Selbstentfaltung.

So erlebt das Individuum eine Diskrepanz zwischen Sollen („Ich will meine Interessen durchsetzen“) und Sein („Ich muss mich der Herrschaft fügen“). Diese Deprivationserfahrung wird psychisch bewältigt, indem im Bewusstsein Vorstellungen von der Legitimität von Herrschaft aufgebaut werden. Dabei werden

¹³² Vgl. Schissler/Tuschhoff 1988, 5.

Sinnzusammenhänge darüber geschaffen, welche Formen der Generierung allgemein verbindlicher Regelungen anererkennungswürdig sind und welche nicht. Die Tätigkeit des Politikbewusstseins wird durch politische Deprivation angeregt. Die subjektiv erlebte Divergenz zwischen dem Soll-Zustand erwünschter Verallgemeinerung individueller Interessen und dem aus der Interessenspluralität resultierenden Ist-Zustand tatsächlicher Beschränkung individueller Interessensdurchsetzung erfordert eine Denktätigkeit, die als 'politisch' begriffen werden kann. Auf seiner politischen Teilstruktur baut das Bewusstsein Vorstellungen über Politik auf.

Das Politikbewusstsein schafft Orientierungs- und Handlungssicherheit, indem es Vorstellungen über die Legitimität des Herstellungsprozesse von allgemeinen Verbindlichkeiten entwickelt. Das Legitimieren ist die spezifische Sinnstiftungsform des politischen Denkens. Als solche kann es sowohl eine herrschaftsaffirmative als auch –kritische Funktion haben. Politische Sinnbildung legitimiert beziehungsweise delegitimiert Herrschaft. So wie Politik Individual- und Partikularinteressen in allgemeine Verbindlichkeit transformiert, so entwickelt politisches Denken Rechtfertigungen beziehungsweise Infragestellungen für die Formen des Transformationsprozesses.¹³³

Das Legitimieren ist die innere Logik, welche das politische Denken als einen Spezialfall des allgemeinen Denkens charakterisiert. Politisches Denken erzeugt eine „*Vorstellung* vom Bestehen einer *legitimen Ordnung*“¹³⁴. „Legitimation sagt dem Einzelnen nicht nur, warum er eine Handlung ausführen soll und die andere nicht ausführen darf. Sie sagt ihm auch, warum die

¹³³ Legitimation wird hier also als analytischer Begriff verstanden, der die faktische Anerkennung einer Herrschaftsordnung bezeichnet. Die Anerkennungswürdigkeit einer politischen Ordnung ist somit ein bestreitbarer Geltungsanspruch (vgl. Habermas, n. Greiffenhagen 1998, 45.) und wird nicht aus übergeordneten ethischen Idealen oder naturrechtlichen Anschauungen abgeleitet (vgl. bspw. Scheuner 1981, 9). Vergleiche auch Valdés (1988), der Legitimität normativ und Legitimation deskriptiv konnotiert.

¹³⁴ Weber 1984, 54.

Dinge sind, wie sie sind“¹³⁵. Das Legitimieren ist also ein Rechtfertigungs- und Erklärungsvorgang zugleich. Im Politikbewusstsein entwickelt der Mensch sowohl seine Vorstellungen über das Zustandekommen von allgemein verbindlichen Regelungen als auch über die Anerkennungswürdigkeit von politischer Herrschaft.

Der Glaube „an tatsächlich geltende oder gelten sollende Normen und Herrschaftsverhältnisse von Menschen über Menschen“¹³⁶ ist der Kern des Politikbewusstseins. Der „Legitimitätsglaube“¹³⁷ wird im politischen Bewusstsein erzeugt. Die subjektiven Vorstellungen über Politik sind für die Zustimmungsfähigkeit beziehungsweise Kritikwürdigkeit einer politischen Ordnung zentral. Im Prozess des Legitimierens wird Herrschaft im Politikbewusstsein mental verankert. Die subjektiven Politikvorstellungen eines Menschen müssen der objektiven politischen Wirklichkeit nicht zwangsläufig entsprechen. Sie repräsentieren den Glauben an die Existenz einer politischen Wirklichkeit. „Dieser Glaube ist teils gedanklich entwickelter Besitz, teils dunkel empfunden, teils passiv hingenommen und auf das mannigfaltigste abgeschattiert in den Köpfen der Einzelnen vorhanden“¹³⁸, aber nicht notwendigerweise in der Realität.

So wenig die Politikvorstellungen mit der tatsächlichen politischen Herrschaft übereinstimmen müssen, so sehr ist dauerhafte Herrschaft darauf angewiesen, einen adäquaten Legitimitätsglauben auf Seiten der Beherrschten zu erzeugen. Will Herrschaft nicht ‘auf blanker Gewalt gegründet’ sein, was mittelfristig ihre Stabilität gefährden würde, muss sie sich der Anerkennungswürdigkeit bei allen an ihr Beteiligten versichern. So basieren politische Systeme und ihre Herrschaftsstrukturen in der Regel nicht auf Zwang, sondern auf Zustimmung.¹³⁹ Legitime

¹³⁵ Berger/Luckmann 1969, 100. Zu den Begriffen der Legitimation und des Legitimierens vgl. Weber 1976, 22 ff., und 157 ff.

¹³⁶ Ders. 1985, 200.

¹³⁷ Ders. 1976, 122.

¹³⁸ Ders. 1985, 200.

¹³⁹ Vgl. Breuer 1991.

Herrschaft steht unter einem permanenten Rechtsfertigungszwang. Sie ist mit beständigen Zweifeln und mit Herrschaftsalternativen konfrontiert, gegenüber denen sie ihre Anerkennungswürdigkeit beweisen muss. Die fortlaufende Erzeugung und Erhaltung von Legitimitätsglauben ist eine unverzichtbare Aufgabe jeden Herrschaftssystems.¹⁴⁰

Politisches Denken stiftet Sinn, indem es Herrschaftsvorstellungen rechtfertigt oder kritisiert. Durch den Aufbau von Vorstellungen über die Strukturen, in denen allgemeine Verbindlichkeit hergestellt wird, wird im Politikbewusstsein Legitimitätsglaube erzeugt. Um dieses Modell nun für die didaktische Forschung nutzbar zu machen, ist es notwendig, Formen der politischen Sinnbildung zu differenzieren.

2.1.5. Politische Sinnbildungsformen

Die Tätigkeit des Politikbewusstseins ist das politische Sinnbilden. Durch politische Sinnbildung werden Vorstellungen über den Prozess aufgebaut, durch den kollektive Verbindlichkeit hergestellt wird. Politische Sinnbildung interpretiert bestimmte Elemente aus der komplexen Wirklichkeit als politisch relevant und fügt diese zu einer sinnhaften Legitimation von Herrschaft. Durch diese Tätigkeit entwickelt sich eine kognitive Teilstruktur, die als politisches Deutungs- und Denkmuster dient. Im Politikbewusstsein vermischen sich verschiedene Formen der politischen Sinnbildung. Um diese Mischformen später didaktisch analysieren zu können, soll im Folgenden eine Typologie politischer Sinnbildung entwickelt werden.

¹⁴⁰ Vgl. Berger/Luckmann 1969, 113f. Politische Bildung hat für politische Herrschaftssysteme die Funktion, den Legitimitätsglauben der in ihnen Lebenden zu beeinflussen. Denn die Generierung von legitimierenden Politikvorstellungen ist ein entscheidenden Faktor für die Stabilität von politischen Systemen. Zu den legitimatorischen Säulen politischer Herrschaft vgl. Richter 1994, 247.

Politisches Denken ist die Legitimation von Herrschaftsvorstellungen. Von dieser Definition ausgehend sind bei der Kategorisierung des politischen Denkens drei Vorgehensweisen denkbar. Die erste differenziert Typen der Bewusstseinstätigkeit, die zweite Typen der Legitimation und die dritte Typen der Herrschaft.

Erstens könnte eine Typologie der Bewusstseinstätigkeit an Antonius Holtmanns Unterscheidung politischer Wissensformen ansetzen. In Anlehnung an Jürgen Habermas' Trias Erkenntnis leitender Interessen benennt er politische Deutungsmuster, denen spezifische Denkmuster zu Grunde liegen. Die jeweiligen Theoriebezüge seien als Strukturen im Alltagsbewusstsein von politisch Denkenden wieder zu finden.¹⁴¹ Die dabei vorgenommene Typisierung in eine normativ-ontologische, empirisch-analytische, und dialektisch-historische Bewusstseinsform¹⁴² hat sich jedoch insofern überlebt, als die aus der Politologie übernommenen Kategorien inzwischen obsolet geworden sind. Auch Tilmann Grammes schlägt eine Typologisierung des Bewusstseins vor, indem er die Aufmerksamkeit auf die differenten Mechanismen des Urteilens richtet. Das politische Bewusstsein wird dadurch aber nicht differenziert, sondern von anderen Bewusstseinsbereichen wie dem historischen, moralischen oder ökonomischen abgegrenzt.¹⁴³

Eine Unterscheidung von politischen Sinnbildungstypen könnte zweitens an den Formen der Legitimation ansetzen. Im Anschluss an Max Webers Herrschaftssoziologie ließen sich Geltungsgründe unterscheiden, die eine politische Ordnung als legitim erscheinen lassen.¹⁴⁴ Geltungsgründe für die Anerkennungswürdigkeit von Herrschaft können demnach rationaler, charismatischer oder traditionaler Natur sein.¹⁴⁵ Diese Legitimationstypen sind jedoch

¹⁴¹ Vgl. Holtmann 1980.

¹⁴² Ein Vorschlag, den auch Claußen zur Differenzierung der Politikdidaktik aufgreift (vgl. Claußen 1981, 14f.).

¹⁴³ Vgl. Grammes 1998, 277.

¹⁴⁴ Vgl. Breuer 1991, 19.

¹⁴⁵ Vgl. Weber 1976, 159.

im Rahmen von Webers Konzeption stark auf ein personales Herrschaftsverständnis zugeschnitten. Ein struktureller Herrschaftsbegriff müsste stärker berücksichtigen, dass neben historischen, kulturellen und juristischen Aspekten auch die sozialen und ökonomischen Leistungen herrschaftsrechtfertigend wirken. Auf Grund dieser Defizite soll bei der Typologie der politischen Sinnbildung der dritte Weg eingeschlagen und nach Herrschaftstypen unterschieden werden, die legitimiert werden können.

2.1.5.1. Die Herrschaftstypologie

Das Politikbewusstsein als kohärentes Deutungsmuster und Sinnstiftungsschema stellt sich die Herstellung kollektiver Verbindlichkeit entweder als einen Prozess vor, an dem alle Gruppenmitglieder mitwirken, oder als einen Akt, der von einigen wenigen für die Gesamtgruppe getätigt wird. So legitimiert politisches Denken entweder die Demokratie oder die Autokratie.¹⁴⁶

Die beiden Grundtypen unterscheiden sich in den Herrschaftsvorstellungen, für die sie Legitimität erzeugen. Das demokratische und das autokratische Herrschaftskonzept lässt sich differenzieren nach

- a) der Basiskompetenz, die den einzelnen Gruppenmitgliedern unterstellt wird,
- b) dem Status, der den Gruppenmitgliedern zugewiesen wird,
- c) nach der vorgestellten Relation zwischen Gruppenmitgliedern und politischem System sowie
- d) nach der Herrschaftsrelation, die zu Grunde gelegt wird.

¹⁴⁶ Zur Unterscheidung eines Autokratie- und Demokratietypus Tausch/Tausch 1973, 25f.

a) Der demokratische Sinnbildungstypus geht von einem grundsätzlich positiven Menschenbild aus. Den Gruppenmitgliedern wird unterstellt, dass sie selbstständig in der Lage sind, gruppenverbindliche Regelungen zu treffen. Nach dem demokratischen Typus verfügt jeder Mensch über die Basiskompetenz der 'politischen Mündigkeit'¹⁴⁷.

„Demokratie arbeitet an der Selbstbestimmung der Menschheit, und erst wenn diese wirklich ist, ist jene wahr. Politische Herrschaft wird dann mit Selbstbestimmung identisch sein.“¹⁴⁸

Der autokratische Sinnbildungstypus hingegen bezweifelt die politische Selbstbestimmungsfähigkeit des Menschen. Den Gruppenmitgliedern wird die Kompetenz zur Herstellung allgemeiner Verbindlichkeit abgesprochen, indem ihnen als Grundeigenschaft die 'politische Hörigkeit' unterstellt wird. Diese macht die Gruppenmitglieder abhängig von der politischen Führung anderer. Das Prinzip der Fremdbestimmung leitet den Aufbau von Vorstellung über die Politik.

b) Je nachdem, welche Basiskompetenz den Gruppenmitgliedern zugesprochen wird, variiert auch der Status, der den Gruppenmitgliedern im Rahmen eines politischen Systems gegeben wird. Sie sind entweder Bürger oder Untertanen. Der demokratische Sinnbildungsmodus begreift das einzelne Gruppenmitglied als einen mündigen Bürger, der den politischen Prozess beeinflussen kann. Die 'bürgerschaftliche Kompetenz'¹⁴⁹ qualifiziert den 'demokratiekompetenten Bürger'¹⁵⁰ zur Beteiligung am Transformationsprozess von Individualinteressen in allgemeine Verbindlichkeit.¹⁵¹ Das Prinzip der Hörigkeit im autokratischen Sinnbildungstypus stellt sich das einzelne

¹⁴⁷ Vgl. Adorno 1971a, 133ff.; Stein 1999, 43ff.

¹⁴⁸ Habermas 1961, 15.

¹⁴⁹ Vgl. Buchstein 1996 u. Münkler 1997.

¹⁵⁰ Vgl. Detjen 1999a u. Himmelmann 2001a, 268.

¹⁵¹ Vgl. Niedermayer 2001.

Gruppenmitglied als einen „Untertan“ vor, dem es an Kompetenz zur vernünftigen Einflussnahme mangelt.

c) Dementsprechend lässt sich die Relation zwischen dem Gruppenmitglied und dem politischen System durch das Prinzip der Exklusion charakterisieren. Im autokratischen Sinnbildungsmodus ist der ‘hörige Untertan’ vom Prozess der Herstellung allgemeiner Verbindlichkeit ausgeschlossen. Er ist von Politik betroffen, aber nicht an ihr beteiligt. Im Gegensatz dazu unterstellt die demokratische Sinnbildung, dass der „mündiger Bürger“ durch Partizipationsstränge am politischen System beteiligt ist.

d) Dadurch unterstellt der demokratische Typus die prinzipielle Identität zwischen Herrschern und Beherrschten. Sein politisches Denken stellt sich Herrschaft als eine horizontale Struktur vor, in der die Kompetenz zur Herstellung allgemein bindender Regelungen aus den Selbstbestimmungspotenzialen mündiger Bürger hervor geht. Der autokratische Sinnbildungstypus hingegen betont den Antagonismus zwischen Herrschern und Beherrschten. Seine vertikale Vorstellung von Herrschaft reserviert die politische Verfügungskompetenz für die Herrscher, während die beherrschten Untertanen als Befehlempfänger und Gehorsamleistende gedacht werden.

In der Politikdidaktik wird das Prinzip der Herrschaftslegitimation zuweilen einseitig mit autokratischen Formen der Herrschaft verknüpft.¹⁵² Dabei wird der Zweck der Legitimation in „der Loyalitätssicherung und ideologischen Bekämpfung der innergesellschaftlichen Opposition“¹⁵³ gesehen und von demokratischen Formen politischer Bildung abgegrenzt. Die Leitidee der Mündigkeit habe „die Abkehr von der jahrhundertealten Vorstellung [impliziert], politische Erziehung

¹⁵² Vgl. Sander 2001, 18f.; ders. 2002, 12ff.

¹⁵³ Ders. 1999, 14.

habe in erster Linie die Aufgabe der Legitimation von vorgegebenen [...] politischen Verhältnissen“¹⁵⁴ zu dienen.

Dieses Legitimationsverständnis verdeckt den Umstand, dass sich auch demokratische Herrschaft permanent rechtfertigen muss. Demokratie ist nicht die Abschaffung von Herrschaft, sondern eine besondere Form von Herrschaft, die einer spezifischen Legitimationsform bedarf.¹⁵⁵ Ihre Anerkennungswürdigkeit beruht gerade auf der politischen Sinnbildung, dass „Herrschaft [...] durch die vernünftige Selbstbestimmung mündiger Menschen vermittelt [sei]“¹⁵⁶. Erst die Vorstellung vom „selbständigen Verstandesgebrauch der Betroffenen“¹⁵⁷ verschafft der Demokratie den existenznotwendigen Legitimitätsglauben. Politische Bildung hat die Funktion, Demokratie zu legitimieren, da von ihr „erwartet [wird], daß ihre Bemühungen zu einer die Demokratie und den Staat bejahenden Haltung und zu einem verfassungskonformen Engagement der Adressaten führen“¹⁵⁸ sollen. Will eine Demokratie auf Dauer als legitim anerkannt sein, muss sie ihre politische Bildungsarbeit an den Zielen der Mündigkeit und der Emanzipation ausrichten.¹⁵⁹

Sowohl der demokratische als auch der autokratische Sinnbildungsprozess muss dementsprechend auch als Legitimationsmodus begriffen werden. Die Autokratie legitimiert sich durch die Vorstellung vom hörigen Untertan, der zum selbsttätigen Gebrauch seines Verstandes unfähig ist und deshalb politisch fremdbestimmt werden muss. Die Legitimität von Demokratie hingegen basiert auf dem Glauben an den mündigen Bürger, der zur politischen Selbstbestimmung befähigt ist.

Jede intentionale Beeinflussung des Politikbewusstseins (etwa in Form von politischer Bildung) beansprucht heute, demokratische

¹⁵⁴ Ebd., 17.

¹⁵⁵ Vgl. Meier 2000 u. Demirovic 1997; zum Verhältnis von Demokratie und Legitimität vgl. Lenk 1993, 936ff.

¹⁵⁶ Habermas 1961, 17.

¹⁵⁷ Rösen 1990, 44; vgl. a. Sander 1993b, 172.

¹⁵⁸ Maier 1999, 349.

¹⁵⁹ Vgl. Darmstädter Appell 1995, 6; Münchner Manifest 1997.

Herrschaft zu legitimieren. Das heißt aber nicht, dass der demokratische Sinnbildungstypus das politische Denken auch in empirischer Hinsicht dominiert. Autokratische Legitimationsformen lassen sich für alle Ebenen der Herstellung kollektiver Verbindlichkeit identifizieren.¹⁶⁰ In der normativ ausgerichteten Politikdidaktik unterliegt der autokratische Sinnbildungstypus jedoch einem geringeren Reflexionsgrad, da er unabhängig von seiner Ausprägung pejorativ besetzt wird.

2.1.5.2. *Die Demokratietypologie*

Dieser Grad der Reflexionsintensität und nicht das Maß des tatsächlichen Vorhandenseins macht es notwendig, den demokratischen Sinnbildungstypus weiter zu differenzieren. Die beabsichtigten politischen Lernprozesse einer demokratischen Gesellschaft zielen auf die Herausbildung von demokratischen Politikvorstellungen. Dabei werden plurale Demokratiekonzepte¹⁶¹ zu Grund gelegt, die miteinander konkurrieren.¹⁶²

Um nun Subtypen der demokratischen Sinnbildung zu bestimmen, ist eine Orientierung an der normativen Demokratietheorie sinnvoll. Denn diese verbindet mit der demokratischen Sinnbildung der Anspruch, demokratische Herrschaftssysteme begründen zu wollen.¹⁶³ Indem die normative Demokratietheorie die „Qualität bzw. Qualifikation“ der Bürger und „ihre Partizipationsfähigkeit und Partizipationsbereitschaft“¹⁶⁴ reflektiert, untersucht sie demokratische Legitimationen.

Die normative Demokratietheorie lässt sich in vier Hauptrichtungen unterteilen: Die liberale Elitentheorie, die pluralistische Demokratietheorie, die deliberative

¹⁶⁰ Vgl. Adorno 1973; Heitmeyer u.a. 1992.

¹⁶¹ Vgl. Guggenberger 1995, 83ff.; Schmidt 1997.

¹⁶² Vgl. Sander 2001, 39.

¹⁶³ Vgl. Pohl/Buchstein 1999, 71.

¹⁶⁴ Münkler 1997, 155.

Demokratiethorie und die feministische Demokratiethorie.¹⁶⁵ Die Kategorie der feministischen Demokratiethorie nimmt dabei eine Sonderrolle ein. Zwar haben die feministischen Konzeptionen eine normative Gemeinsamkeit in dem Ziel der Emanzipation der Frau. Das rechtfertigt ihre Zusammenfassung zu einer eigenen Kategorie der normativen Demokratiethorie. Jedoch lässt sie sich ebenso gut auf die anderen drei normativen Demokratieansätze aufteilen, da ihrer Argumentation unterschiedliche demokratische Sinnbildungsmodi zu Grunde liegen.¹⁶⁶ Deshalb werden im Folgenden als Subtypen demokratischen Denkens unterschieden

- a) der plebiszitäre Sinnbildungsmodus,
- b) der repräsentative Sinnbildungsmodus und
- c) der elektorale Sinnbildungsmodus.

a) Der plebiszitäre Sinnbildungsmodus

Der plebiszitäre Sinnbildungsmodus stellt sich Politik als einen Prozess vor, an dem die Mitglieder der betroffenen Gruppe direkt beteiligt sind. Das Moment der Beteiligung dominiert die 'starke Demokratievorstellung', in der Herrschaft „die Selbstregierung der Bürger, keine stellvertretende Regierung“¹⁶⁷ sein soll. Die Herstellung allgemeiner Verbindlichkeit wird demnach als ein permanenter Prozess des Beratens, Entscheidens und Handelns von Bürgern begriffen.

Die Identität zwischen Herrschern und Beherrschten unterstellt der plebiszitäre Sinnbildungstypus als unmittelbare. Dadurch werden Institutionalisierungsformen von Herrschaft legitimiert, die zumindest dann plebiszitäre Partizipationsmöglichkeiten eröffnen, wenn wesentliche

¹⁶⁵ Vgl. Pohl/Buchstein 1999; Schmidt 1995.

¹⁶⁶ Vgl. Pohl/Buchstein 1999, 76.

¹⁶⁷ Barber 1994, 290.

Probleme verhandelt und grundlegende Entscheidungen innerhalb einer sozialen Gruppe getroffen werden müssen.¹⁶⁸

Die plebiszitäre Sinnbildung interpretiert die öffentliche Kommunikation von politischen Problemstellungen als eine Beteiligungsform von Bürgern an der politischen Auseinandersetzung. Das dabei wirksame Prinzip der Deliberation¹⁶⁹ ermöglicht, dass der Bürger auch bei komplizierten Sachthemen als kompetent betrachtet werden kann. In den deliberativen Kommunikationsprozessen trägt er zur politischen Problemanalyse und -bewältigung bei. Auch komplexe politische Prozesse können so als Produkte der direkten Beteiligung von Bürgern interpretiert werden.¹⁷⁰

Innerhalb der plebiszitären Sinnbildung wird die jeweilige soziale Gruppe als eine „Gesellschaft mündiger Menschen“¹⁷¹ vorgestellt, deren aktive Bürger sich jederzeit sachkompetent machen können, um in den Prozess der Herstellung kollektiver Verbindlichkeit zu intervenieren. Das plebiszitär politische Denken geht also nicht davon aus, dass an jedem Entscheidungsprozess zwangsläufig alle Gruppenmitglieder aktiv beteiligt sind. Es ist aber in der Lage, auch in mittelbaren Beteiligungsformen Unmittelbarkeit zu erkennen, da es die Institutionen der Zivilgesellschaft nicht nur als intermediäre Instanzen, sondern zugleich als Foren verständigungsorientierter Öffentlichkeiten deutet, in denen partizipatorische Bürgerbeteiligung stattfindet.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., 290f.

¹⁶⁹ Vgl. Habermas 1992b.

¹⁷⁰ In den öffentlichen Diskurs deliberativer Demokratien bringen die Beteiligten nicht nur ihre Individualinteressen ein, sondern zugleich subjektive Vorstellungen vom Gemeinwohl, welches im Kommunikationsprozess a posteriori verallgemeinert wird (vgl. Habermas 1992b).

¹⁷¹ Ders. 1961, 16.

Soziale Bewegungen, Bürgerinitiativen, und andere zivilgesellschaftliche Institutionalisierungen werden zu Orten der direkten Beteiligung, da sie als kritische Öffentlichkeit politische Probleme deliberieren. Im Prozess der Verständigung in kommunikativen Öffentlichkeiten werden Aspekte unmittelbarer Beteiligung und „starker Demokratie“¹⁷² ersichtlich.

Die Vorstellung von der Mündigkeit des Bürgers erstreckt sich potenziell auf jedes Politikfeld jeglichen Komplexitätsgrades. Der Partizipationsgedanke wird tendenziell verallgemeinert. Politisches Denken legitimiert dadurch eine gemeinsame Selbstregierung, in der die Gruppenmitglieder direkt am Prozess der Herstellung allgemeiner Verbindlichkeit beteiligt sind, zumindest jedoch jederzeit in diesen eingreifen können.

b) Der repräsentative Sinnbildungsmodus

Der repräsentative Sinnbildungstypus stellt sich allgemeine Verbindlichkeit als das Tätigkeitsprodukt eines politischen Systems vor, welches sich innerhalb der sozialen Gruppe auf diese Funktion spezialisiert hat. Darin verfügen Repräsentanten der Bürger über die politische Kompetenz.

Wie wird in diesem Denkmodus unterstellt, dass sich im politischen System tatsächlich die Partialinteressen der sozialen Gruppe widerspiegeln? Die repräsentative Sinnbildung geht davon aus, dass sich Bürger in Initiativen, Vereinen, Verbänden und Parteien organisieren, um ihre Interessen durchsetzen zu können. In diesen Vereinigungen drückt sich die partielle Interessensidentität von Bürgern einer pluralen Gesellschaft aus. Durch diese Bündelung erhalten die Einzelnen die Möglichkeit, ihre Individualinteressen in das politische System einzuspeisen.

¹⁷² Barber 1994.

Soziale Gruppenbildungen werden als Verlängerungen des politischen Systems in die Gesellschaft interpretiert, welche als Sensoren und Mediäre für die Individualinteressen der Bürger betrachtet werden können. Das politische System ist also nicht vom Bürger getrennt, sondern basiert auf dessen Engagement in Vereinigungen, deren Repräsentanten die Partizipation am politischen Prozess ermöglichen.¹⁷³

Die Identität zwischen Herrschern und Beherrschten wird als eine mittelbare vorgestellt. Dabei wird Demokratie nicht nur durch die institutionalisierte Partizipation in Form von Wahlen, Petitionen o.ä. legitimiert, sondern durch das Engagement von Bürgern in Parteien, Vereinen oder Bewegungen.¹⁷⁴ Die Institutionen der Zivilgesellschaft werden durch die repräsentative Sinnbildung nicht als plebiszitäre Foren, sondern als intermediäre Instanzen interpretiert,¹⁷⁵ durch die individuelle Interessen in kollektive Verbindlichkeit transformiert werden.¹⁷⁶

Das repräsentative politische Denken verfügt über einen 'nüchternen' Blick auf den Bürger. Dieser sei zwar grundsätzlich zur Selbstbestimmung in allen Belangen fähig, jedoch auf Grund beschränkter Zeit-, Energie- und Sachverstandsressourcen nicht in der Lage, diese unmittelbar auszuführen.¹⁷⁷ Deshalb engagiert er sich als Gruppenmitglied und delegiert die Verbindlichmachung von Regelungen an Repräsentanten.

c) Der elektorale Sinnbildungsmodus

Der elektorale Sinnbildungstypus stellt sich kollektive Verbindlichkeit als ein Tätigkeitsprodukt von Eliten vor. Dem liegt ein Verständnis des Bürgers zu Grunde, das

¹⁷³ Vgl. Fraenkel 1991.

¹⁷⁴ Vgl. ebd., 314ff.

¹⁷⁵ Vgl. Rucht 1997.

¹⁷⁶ Zu den neueren Verwendungen des Begriffs 'Zivilgesellschaft' vgl. Klein 2001.

¹⁷⁷ Vgl. Himmelmann 1996; ders. 1999.

dessen prinzipielle Unzulänglichkeit zum politischen Handeln betont.¹⁷⁸

Da die Regelungsanforderungen zu komplexen Sachfragen nicht von allen Bürgern durchdacht werden können, wird es als notwendig erachtet, diese

Problembewältigungskompetenz an Experten(gremien)

abzutreten. Diese Notwendigkeit zur politischen

Elitenbildung, die mit der Komplexität sozialer Gruppen ansteige, legitimiert eine 'realistische

Demokratievorstellung', welche die soziale

Ungleichverteilung von Macht akzeptiert.¹⁷⁹ Die unterstellte

Irrationalität des Bürgers legitimiert die Herrschaft von

politischen Eliten. Politisches Handeln wird zur Sache von

Spezialisten, welche die Kompetenzen zum Hervorbringen

allgemein bindender Regelungen als Beruf erlernt haben.

Demokratie wird als Kampf konkurrierender Eliten um die elektorale Übertragung von Entscheidungs- und

Regelungsbefugnis begriffen.¹⁸⁰ Die Selbstbestimmung der

Bürger drückt sich dabei nur noch in der regelmäßigen

Möglichkeit zur Wahl der Elite aus, die seine Interessen am

Besten vertritt. Diese der Wahlentscheidung zu Grunde

liegende Rationalität zwingt die konkurrierenden Parteien,

Politik im Interesse der Bürger zu betreiben. Die

politischen Beteiligungschancen der Bürger sind jedoch auf

die Wahlen reduziert.¹⁸¹

Elektorales politisches Denken legitimiert also

demokratische Herrschaft, in der die Bürger politisch

informiert sein sollten, um als aufgeklärte Wähler

periodisch Eliten mit der Kompetenz zur Herstellung

allgemeiner Verbindlichkeit zu beauftragen.

¹⁷⁸ Vgl. Schumpeter 1972, 416.

¹⁷⁹ Vgl. Sartori 1994.

¹⁸⁰ Vgl. Schumpeter 1972, 437f.

¹⁸¹ Vgl. Downs 1968, 6ff.

Ein zentrales Kriterium, welches auch den Typenbezeichnungen zu Grunde liegt, ist die Form, wie die Beteiligung von Bürgern am Prozess der Herstellung allgemeiner Verbindlichkeit vorgestellt wird. Der plebiszitäre Typus unterstellt die direkte Partizipation am politischen Prozess, während der repräsentative Typus indirekte Formen der Beteiligung hervorhebt. Das partizipative Moment des elektoralen Typus hingegen ist auf den periodisch stattfindenden Wahlakt beschränkt. Die demokratische Identität von Herrschern und Beherrschten wird entweder als unmittelbar angesehen oder mittelbar durch intermediäre Instanzen beziehungsweise vermittelt durch Wahlen vorgestellt.

Entsprechend variieren auch die Selbstbestimmungskompetenzen, die den Partizipierenden unterstellt werden. Im elektoralen Partizipationsmodell genügt die Kompetenz der politischen Informiertheit, um bei Wahlen eine rationale Entscheidung über die Qualität der Eliten fällen zu können. Mündigkeit im repräsentativen Partizipationsmodell bedarf des politischen Engagements, durch welches individuelle Interessen in pluralen Teilgruppen der Gesamtgesellschaft eingebracht werden. Das plebiszitäre Partizipationsmodell basiert auf der politischen Interventionsfähigkeit der Beteiligten, damit diese ihre Interessen aktiv und unmittelbar in den politischen Prozess einbringen können. Je nach Typus wird der politische Bürger entweder als informierter Wähler, als engagiertes Gruppenmitglied oder als interventionsfähiger Aktivist vorgestellt.

In der Realität tauchen die Typen nicht in dieser Reinform auf. Vielmehr ist demokratische Sinnbildung als eine Mischform anzusehen,¹⁸² die sich in je eigenständiger Weise aus Elementen der drei Typen zusammensetzt. Demokratische Kompetenz ist eine aus Elementen des Informierens, des Engagierens und des Intervenierens zusammengesetzte Fähigkeit.¹⁸³ Die Typologie politischer Sinnbildung erlaubt es nun aber, die

¹⁸² Vgl. Luthardt/Waschkuhn 1997.

¹⁸³ Vgl. Detjen 1999a, 26ff.; Buchstein 2000, 8.

Zusammensetzung demokratischen Denkens und damit auch Legitimierens zum Zwecke der Analyse zu differenzieren.

2.1.6. Zusammenfassung

In den Erörterungen des Kapitels hat sich gezeigt, dass die Bewusstseinskategorie analog zur Geschichtsdidaktik auch in der Politikdidaktik entfaltet werden kann. Die Bewusstseinskategorie ist in der Lage, den Untersuchungsgegenstand sowohl der Geschichts- als auch der Politikdidaktik zu strukturieren. Das Geschichtsbewusstsein entwickelt Vorstellungen über sinnhafte Zeitzusammenhänge. Das Politikbewusstsein entwickelt Vorstellungen über legitime Herrschaft.

Beide Bewusstseinstätigkeiten können in sich differenziert werden. Formen historischer Sinnbildung lassen sich mit Hilfe einer Zeittypologie danach unterscheiden, welche Zeitvorstellungen den Sinnzusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft prägen. Die Typen der zirkulären, linearen und punktuellen Sinnbildung stellen einen kategorialen Ausgangspunkt für die Analyse, Reflexion und Organisation von historischen Sinnbildungs- und Lernvorgängen dar.

	zirkuläre Sinnbildung	lineare Sinnbildung	punktueller Sinnbildung
Kontinuität als	Wiederkehr	Entwicklung	Analogie
räumliche Figur	Spirale	Linie	Angelschnur
Leitprinzip	Routine	Fortschritt	Möglichkeit

Tabelle 1: Die Zeittypologie historischer Sinnbildung

Formen politischer Sinnbildung lassen sich mit Hilfe einer Herrschaftstypologie danach unterscheiden, welches Konzept zur Transformation von Individualinteressen in allgemeine Verbindlichkeit legitimiert wird. Grundsätzlich lässt sich ein demokratischer und ein autokratischer Typus politischen Sinnbildung unterscheiden. Sie differieren in ihrem Verständnis von Herrschaft und in der Frage, wie die Relation zwischen dem Gruppeneinzeln und dem Prozess der Herstellung allgemeiner Verbindlichkeit vorgestellt wird. Die Vorstellung vom Einzelnen unterscheidet sich hinsichtlich seiner Basiskompetenz und seines Gruppenstatus’.

	demokratische Sinnbildung	autokratische Sinnbildung
Basiskompetenz	Mündigkeit und Selbstbestimmung	Hörigkeit und Fremdbestimmung
Status	Bürger	Untertan
Relation zum politischen System	partizipatorisch	exklusiv
Herrschaftsverständnis	horizontal	vertikal

Tabelle 2: Die Herrschaftstypologie politischer Sinnbildung

Da die demokratische Sinnbildungskompetenz die Zieldimension aktueller politischer Bildungsbemühungen beschreibt, ist es sinnvoll den demokratischen Typus zu untergliedern.

Demokratische Sinnbildung lässt sich hinsichtlich des zu Grunde gelegten Partizipationsverständnisses, des Bürgerverständnisses, der Vorstellung von politischer Selbstbestimmung, der Ausprägung der Identität von Herrschern und Beherrschten unterscheiden. Mit den drei Subtypen können Formen demokratischer Sinnbildung differenziert werden.

	plebiszitäre Sinnbildung	repräsentative Sinnbildung	elektorale Sinnbildung
Partizipationsform	direkt	indirekt	periodisch
Bürgerverständnis	Aktivbürger	Gruppenmitglied	Wähler
Selbstbestimmungsmodus	Intervention	Engagement	Information
Identität von Herrschern und Beherrschten als	unmittelbare Relation	mittelbare Relation	vermittelte Relation

Tabelle 3: Die Demokratietyologie politischer Sinnbildung

Die Sinnbildungstypologien stellen sowohl der Geschichts- als auch der Politikdidaktik ein kategoriales System zur Verfügung, welches die Analyse des historischen und des politischen Lernens anleiten kann. Es stellt sich nun die Frage, ob aus dem Zusammenwirken der historischen und politischen Bewusstseinsstrukturen historisch-politische Sinnbildungsformen modelliert werden können, die später als Grundlage der didaktischen Analyse der Alltagsgeschichte dienen können.

2.2. Das historisch-politische Bewusstsein

Im Folgenden wird erörtert, ob sich die historisch-politische Didaktik sinnvoll entfalten lässt, wenn ihr als zentraler Reflexionsgegenstand das historisch-politische Bewusstsein zu Grunde gelegt wird. Es wird davon ausgegangen, dass sich im historisch-politischen Bewusstsein die kognitiven Strukturen des Geschichts- und des Politikbewusstseins überschneiden und dabei eine eigene Substruktur ausprägen.¹ Um diese Hypothese zu begründen, wird die Beschaffenheit des historisch-politischen Bewusstseinsbereiches untersucht. Es steht in Frage, wie historisch-politische Wirklichkeitsvorstellungen aufgebaut werden und welche Formen subjektiver Sinnbildungstätigkeit sich als spezifisch historisch-politische eingrenzen lassen.

Analog zu der vorangegangenen Bestimmung des Geschichts- und Politikbewusstseins soll nun nach der formalen Struktur und Logik des historisch-politischen Bewusstseins gefragt werden. Ausgehend von der Eigenständigkeit beider Erkenntnisweisen wird zunächst untersucht, wie die Form der Zusammenarbeit sinnvoll vorgestellt werden kann. Im Anschluss daran wird die Tätigkeit des historisch-politischen Sinnbildens zu erörtern sein.

2.2.1. Grundmodelle der Zusammenarbeit

Bei der Untersuchung der Zusammenarbeit von Politik- und Geschichtsdidaktik kann davon ausgegangen werden, dass sich „Politik nicht ohne Geschichte, Geschichte nicht ohne Politik verstehen“² lässt. Zwar bestehen Befürchtungen, dass „die Verstärkung des Geschichtsunterrichts und geschichtlicher

¹ In diesem Sinne vgl. a. Pandel 1997, 321. Eine alternative Möglichkeit wäre es, erst Kategorien des historisch-politischen Bewusstseins zu entwickeln, und aus diesen den historischen und politischen Bewusstseinsbereich deduktiv abzuleiten. Vgl. dazu K. Oehler (1997, 770f.), die 'Zeit' als Oberkategorie begreift.

² Schörken 1999, 629.

Aspekte und Themen im Bereich der Sozialkunde“ eine „Entleerung des Faches“³ bewirken könnte. Grundsätzlich kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die historische Perspektive ein „Rückgrat politischer Bildung“⁴ darstellt. Es steht außer Frage, dass historisch fundiertes politisches Handeln Gegenwartprobleme besser bewältigen lässt, als gegenwartszentrierte und kurzsichtige Reaktionen.⁵ Geschichtsbezüge können

- zur Klärung aktueller politischer Probleme beitragen,
- Kategorien zur Erschließung gesellschaftspolitischer Phänomene liefern,
- gegenwärtige politische Verhältnisse legitimieren und delegitimieren,
- das Gewordensein und die Gestaltungsfähigkeit gegenwärtiger Strukturen offenbaren,
- politische Alternativen aufzeigen,
- politische Utopien bewahren,
- durch Analogiebildungen politische Probleme bewusst machen,
- als Reservoir für politische Argumentationen dienen,
- politische Gefahren aufzeigen und Ängste relativieren,
- politisches Handeln anleiten.

Die grundlegende Relation zwischen der Politik- und Geschichtsdidaktik steht also nicht in Frage. Es kann festgehalten werden, dass der politisch Gebildete immer auch historisch-genetische Faktoren berücksichtigen wird und der historisch Gebildete niemals die Politik in der Geschichte vernachlässigen

³ Massing 1995, 61.

⁴ Steinbach 1998.

⁵ Vgl. zum Folgenden Wehler 1988b, 11f.; Kocka 1974, 24 ff.; Schulz-Hageleit 1976 u. 1981, 131 ff.; Huhn 1978, 322f.; Jeismann 1992; Süßmuth 1978.

wird.⁶ „Politik konstituiert Geschichte – und Geschichte konstituiert Politik“⁷. In der Geschichte dieses Verhältnisses wurde aber immer wieder diskutiert, welche der beiden Fachdidaktiken, den wichtigeren Beitrag zum Verständnis des historisch-politischen Lernens zu leisten vermag. Kontrovers wurde dabei beurteilt, wie das Mischungsverhältnis zwischen Historischem und Politischem zu bestimmen sei. In Frage stand Folgendes: Wird politische Bildung ausreichend durch den Geschichtsunterricht gewährleistet oder lässt sich das historische Lernen in den Politikunterricht integrieren? Steht eines der Fächer zur Disposition oder bearbeiten sie zwei unterschiedliche Erkenntnisbereiche? Prägen die Erkenntnisweisen spezifische Lernbereiche und Unterrichtsfächer aus oder sollten sie zur Erfüllung übergeordneter Lernziele als sozialwissenschaftliche Perspektiven kooperieren? Die Eigenständigkeit der Erkenntnisweisen vorausgesetzt wird diskutiert, wie sich deren Zusammenarbeit im Überschneidungsfeld des Historisch-Politischen beschreiben lässt. Die historisch-politische Didaktik ist auf unterschiedliche Weise konzeptualisiert worden. Die dabei zu Grunde gelegten Modelle lassen sich auf die drei Typen der integrativen (a), der kooperativen (b) und der korrelativen Zusammenarbeit (c) reduzieren.

a) Die integrative Zusammenarbeit

Das Integrationsmodell ist durch die hegemoniale Tendenz sowohl der Geschichts- als auch der Politikdidaktik gekennzeichnet, die jeweils andere Perspektive in sich aufzunehmen und somit als eigenständigen Erkenntnis- und Lernbereich obsolet zu machen. So lässt sich ein geschichts- und ein politikdidaktisches Integrationsmodell unterscheiden.

Im *historischen* Integrationsmodell erhebt die Geschichtsdidaktik den Anspruch, die Zentralsdisziplin der politischen Bildung zu sein. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich historisches

⁶ Vgl. Steinbach 2001, 5; Schörken 1981, 232f.; Bergmann 1996, 319; Sutor 1997, 332.

⁷ Weidenfeld 1987b, 13.

Denken vorrangig bis ausschließlich mit politischer Geschichte beschäftigte. Ausgehend von der entwicklungspsychologischen These, dass Schülerinnen und Schülern keine politischen Primärerfahrungen machen können, werden die historischen Lerngegenstände als 'sekundäres Erfahrungsfeld' der politischen Erziehung hervorgehoben.

Das historische Integrationsmodell dominierte die historisch-politische Didaktik bis in die siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts.⁸ Die Annahme vom Fehlen eines primären politischen Erfahrungsfeldes unterstrich die Bedeutung der Geschichte für das historisch-politische Lernen.⁹ Im Sekundärbereich des Vergangenen konnten an einer Vielzahl von Beispielen politische Erfahrungen gesammelt werden. Das politische Ersatzhandeln an Themen der Geschichte hatte solange eine enorme didaktische Bedeutung, wie die Schule und das Jugendalter als unpolitische Sphären angesehen wurden. Erst als in der Politikdidaktik Konzeptionen entwickelt wurden, die politisches Lernen im Erfahrungsraum der Schülerinnen und Schüler ermöglichten beziehungsweise politische Fälle und Konflikte simulierten,¹⁰ verlor das historische Integrationsmodell an Bedeutung.¹¹

Das *politische* Integrationsmodell stellt gewissermaßen eine Umkehrung des historischen dar. Es geht davon aus, dass historisch-politisches Lernen ausreichend an Beispielen der historischen Dimension des aktuell Politischen erlernt werden kann. Durch die Untersuchung der historischen Genese von und die Reflexion historischer Analogien zu gegenwärtigen politischen Problemlagen, impliziere der Politikunterricht das

⁸ Vgl. Huhn 1975; Jeismann 1978, 25; Mütter 1985; Leidinger 1988; Bergmann/Schneider 1997, 255ff. Zur politischen Erziehung durch Geschichte im Nationalsozialismus vgl. in: Kuhn/Massing/Skuhr 1990, 93f.

⁹ Vgl. Weniger 1965; Zur politisch orientierten Geschichtsdidaktik Erich Wenigers vgl. Kuss 1988.

¹⁰ Vgl. Giesecke 1965; Fischer 1973; Schmiederer 1977.

¹¹ Vgl. Sywottek 1974; Böhning 1997, 530; Rohlfes 1965. Zu einem 'Entwurf einer historischen Gegenwartskunde' vgl. Erdmann 1963; Rohlfes/Kröner 1970.

historische Denken, so dass ein eigenes Lernfach Geschichte letztlich unnötig sei.

Das Modell der historisch-politischen Zusammenarbeit gewann im Laufe der sechziger Jahre an Bedeutung.¹² Es profitierte von einem allgemeinen Aufschwung der Sozialwissenschaften, der sich in der Politikdidaktik als „didaktische Wende“¹³ ausdrückte. Die Möglichkeit, „den Geschichtsunterricht in den Sozialkundeunterricht zu integrieren“¹⁴ beziehungsweise die „Gemeinschaftskunde und den Geschichtsunterricht [...] zusammenzubinden“¹⁵ schien für die historisch-politische Bildung vielversprechender zu sein. In diesem Zusammenhang wurde die Geschichte auf eine Perspektive innerhalb der allgemeinen Sozialwissenschaft reduziert.¹⁶

Indem die politische Bildung berücksichtigte, dass „alles Politische [...] Gewordenes und Werdendes zugleich [ist]“¹⁷, integrierte sie historische Lernaspekte.¹⁸ Durch die Kategorie der ‘Gewordenheit’ wurden Gegenwartsphänomene historisiert, die nicht zwangsläufig durch die Geschichtswissenschaft bearbeitet wurden. Von historischer Seite schien eine Neukonzeptualisierung des Historisch-Politischen zunächst undenkbar, so dass dem Emporkommen der Politikdidaktik bis in die siebziger Jahre nur wenig im Wege stand.¹⁹ Die Politikdidaktik avancierte zur Leitdisziplin historisch-politischen Lernens.²⁰ Öffentliches Aufsehen erregte diese Entwicklung mit den „Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre“ im

¹² Vgl. Hartwich 1963.

¹³ Gagel 1994, 132ff.

¹⁴ Mommsen 1973, 96.

¹⁵ Koselleck 1972, 25.

¹⁶ Vgl. Fischer 1970a, 39.

¹⁷ Fischer/Herrmann/Mahrenholz 1960, 19f.

¹⁸ Vgl. Bundeszentrale 1973.

¹⁹ Eine hieraus resultierende Arroganz gegenüber der Geschichte scheint sich in Teilen der Politikdidaktik erhalten zu haben (zur Kritik daran vgl. Steinbach 1998). Die Bezüge zwischen Geschichts- und Politikdidaktik werden heute maßgeblich von historischer Seite reflektiert (vgl. Bergmann 1996; ders. 1999; Rösen 1989a; Pandel 1997), seltener aus der politischen Perspektive (vgl. Sutor 1997).

²⁰ Vgl. Holtmann 1973; Thienel-Saage 1978.

Jahr 1972.²¹ Geschichte musste sich nunmehr durch den „Nachweis ihrer Beziehung zu den jeweils relevanten politisch-gesellschaftlichen Problemen“²² legitimieren.²³ Hierbei kam der Sozialgeschichte eine besondere Stellung zu.²⁴

Das Integrationsmodell basiert darauf, dass die Bedeutung des jeweils anderen Faches auf die Rolle eines Aspekts der eigenen Disziplin reduziert wird. Das Historisch-Politische unterliegt dabei der Hegemonie entweder der Geschichts- oder der Politikdidaktik.

b) Die kooperative Zusammenarbeit

Das Modell der kooperativen Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikdidaktik versucht nicht mehr eine der beiden Perspektiven dadurch aufzuheben, dass sie in die andere integriert wird. Es basiert auf der Eigenständigkeit von zwei Frageweisen, die ihren je eigenen Beitrag zur Erkenntnis der sozialen Wirklichkeit leisten können.²⁵ Der Ort historisch-politischen Lernens ist demnach ein Kooperationsbereich, in dem sowohl historisches als auch politisches Denken statt findet. Der Erkenntnisgewinn resultiert aus der Addition der historischen und politischen Auseinandersetzung.

Dieses Modell wird in Fällen genutzt, in denen die historische und die politische Didaktik einem höheren allgemeindidaktischen Prinzip untergeordnet werden soll. In den siebziger Jahren gab es Bestrebungen, die beiden Perspektiven in einer curriculumtheoretischen Perspektive aufzuheben.²⁶ Das kooperative Modell der historisch-politischen Zusammenarbeit beeinflusste die nordrhein-westfälische Umstrukturierung des

²¹ Vgl. Robinsohn 1971; Ackermann 1973; Schörken 1975; Kuhn 1978 u. 1997a; George 1985.

²² Jeismann/Kosthorst 1973.

²³ Vgl. Fröhlich 1997, 518. Zur Rolle der Geschichte in der Gesellschaftslehre vgl. Maek-Gérard u.a. 1974. Zur Kontroverse um die Hessischen Rahmenrichtlinien vgl. a. Köhler/Reuter 1973; Minssen 1973; Bergmann/Kuhn 1982; Bergmann 1988.)

²⁴ Conze 1973.

²⁵ Vgl. Messerschmid 1963.

²⁶ Vgl. Ackermann 1973; Fitterling 1973; Hug 1977a.

sozialwissenschaftlichen Unterrichtsbereiches. Die Einführung des Politikunterrichts im Jahr 1973 und die „Richtlinien Politik“ stellten nicht nur den politischen Bildungsgehalt des traditionellen Geschichtsunterrichts in Frage. Gleichzeitig wurde der Inhaltskanon der historischen und politischen Perspektive zu Gunsten einer „systematischen Kooperation der Fächer unter einem fächerübergreifenden ‘Lernzielgefüge’“²⁷ zurück gedrängt.²⁸

c) Die korrelative Zusammenarbeit

Auch das Modell der korrelativen Zusammenarbeit von Politik- und Geschichtsdidaktik betont die Bedeutung der Unterschiedlichkeit beider Erkenntnisformen. Jedoch sind beide Perspektiven aufeinander verwiesen. Das Historische wird als ein Bestandteil des Politischen und das Politische als ein Aspekt des Historischen betrachtet.²⁹ Sowohl „unhistorische Politische Bildung“ als auch „unpolitische Historische Bildung“³⁰ sind diesem Ansatz nach ein Widerspruch in sich. Zur Erfüllung ihrer Funktion sind beide Fächer darauf angewiesen, auch die Sicht- und Frageweisen des anderen zu gebrauchen und zu vermitteln. Für die historisch-politische Zusammenarbeit tritt somit die Korrelation und Koordination der beiden Lernbereiche in den Vordergrund. Im Schnittbereich können sich nicht nur die Inhalte des politischen und des historischen Lernens überschneiden, sondern auch deren Erkenntnisinteressen.³¹ Dabei können sich eine sozialwissenschaftlich orientierte Geschichtsdidaktik und eine historisch orientierte Politikdidaktik gegenseitig bereichern.

Sowohl die Unterordnung unter eine politologisch-sozialwissenschaftliche Perspektive als auch die Aufhebung in ein fachübergreifendes Curriculum hatte die Geschichtsdidaktik in die Defensive gebracht. Die Funktionen, Begründungen, Ziele,

²⁷ Fröhlich 1997, 518.

²⁸ Vgl. Behrmann 1974; Hug/Quandt 1975; Behrmann/Jeismann/Süssmuth 1978.

²⁹ Vgl. Lucas 1972, 149; Rohlfes 1972, 5, Pandel 1978.

³⁰ Fischer 1972, 4.

³¹ Vgl. Messerschmid 1972, 141; Lepsius 1972; Jeismann 1978, 29 ff.; ders. 1975; Sutor 1971, 99ff.; ders. 1997, 328.

Inhalte, Methoden, der Stundenumfang und schließlich das Fach selbst standen zu Beginn der siebziger Jahre zur Disposition. Erst in den 70er Jahren gelang es der Geschichtsdidaktik sukzessive ihre Fachperspektive neu zu konturieren.³² Erheblichen Anteil daran hatte ein grundlegender Diskussionsprozess um die Zusammenarbeit von Politik- und Geschichtsdidaktik.³³

Indem die Geschichtsdidaktik die sozial- und alltagsgeschichtlichen Erkenntnisstrategien aufgriff, gelang es ihr, die Rolle der historischen Perspektive für die historisch-politische Didaktik neu zu formulieren. Das sich dabei neu entwickelnde Selbstbewusstsein der Geschichtsdidaktik bevorzugte für die Zusammenarbeit mit der Politikdidaktik das korrelative Modell.

Die Zusammenarbeit zwischen Politik- und Geschichtsdidaktik ist vorstellbar entweder als Integration der einen Perspektive in die andere, als Kooperation zweier eigenständiger Zugangsweisen, die addiert werden oder als Korrelation, in der sich zwei Erkenntnisweisen aspekthaft überschneiden. Welches Modell sollte eine historisch-politische Didaktik begründen?

Das geschichtsdidaktische Integrationsmodell hat seit den sechziger Jahren keine ernsthaften Vertreter mehr gefunden. Im Rahmen der politischen Bildung sind vielfältige Kategorien entwickelt worden, die deutlich machen, dass Politik auch außerhalb der historischen Betrachtung gelernt werden kann. Das 'sekundäre Erfahrungsfeld' Geschichte hat dadurch an Bedeutung verloren.

Innerhalb des politikdidaktischen Integrationsmodells wird Geschichte als ein Reservoir angesehen, aus dem sich die

³² Vgl. Süßmuth 1972.

³³ Vgl. ebd.; ders. 1973; Behrmann/Jeismann/Süßmuth 1978; Schörken 1978 Giesecke 1978. Aus heutiger Sicht ist beneidenswert, mit welcher Intensität ein wirklich interdisziplinärer Diskurs über das historisch-politische Lernen geführt wurde. Die gegenseitige Kenntnis- und Bezugnahme zwischen Geschichts- und Politikdidaktikern besitzt heute Seltenheitswert.

Politikdidaktik bedienen kann. In dieser redundanten Variante kann die Geschichte aber nicht mehr ausreichend als Kontrastfolie für aktuelle politische Problemlagen genutzt werden. Denn historisch-politische Analogiebildungen können nicht nur von der Gegenwart zur Vergangenheit vorgenommen werden, sondern auch umgekehrt. Erkenntnisse der Geschichte können als ‘Anderes’ auf die Gegenwart ausstrahlen, und somit potenzielle Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, die allein aus politischer Perspektive nicht zu finden gewesen wären. Somit vergibt das politikdidaktische Integrationsmodell historisch-politische Lernimpulse, die aus einem Geschichtsverständnis resultieren können, das Karl-Ernst Jeismann als „Kontinuum des Heterogenen“³⁴ bezeichnet hat.

Das Kooperationsmodell erhält zwar die Eigenständigkeit beider Erkenntnisweisen, geht dabei jedoch von einer zu geradlinigen Trennung zwischen Historischem und Politischem aus. Es kann deshalb nicht erfassen, dass das Politische immer schon historische und das Historische immer schon politische Aspekte in sich trägt.

Erst das Korrelationsmodell erkennt diese grundlegende gegenseitige Verschränktheit der Perspektiven an. Es ist tragfähig, da es die Eigenständigkeiten und Abhängigkeiten zwischen der historischen und der politischen Erkenntnisweise betont. Das Korrelationsmodell erkennt an, dass die beiden Fachperspektiven niemals in diesem historisch-politischem Überschneidungsfeld aufgehen können, sondern einen Restbereich behalten.³⁵ Auch die Politik lässt sich nicht hinreichend aus ihrer historischen Dimension erklären. Hinzukommen müssen die Deutungsweisen aus so eigenständigen Disziplinen wie der Ökonomie, der Rechtslehre oder der Soziologie.

³⁴ Jeismann 1978, 31.

³⁵ Vgl. ders. 1980, 203. Politik ist schließlich nicht der einzige Gesellschaftsbereich, der über historische Bezüge verfügt. Am Beispiel der Technik-, Philosophie-, Religions- oder der Musikgeschichte ließe sich zeigen, dass „es [...] nicht schwer [ist], sich mit Geschichte zu befassen, ohne dabei mit der politischen Sphäre überhaupt in Berührung zu kommen“ (Schörken 1981, 231).

Für die weitere Konzeptualisierung der historisch-politischen Didaktik wird daher das korrelative Modell zu Grunde gelegt. Der Gegenstand der historisch-politischen Didaktik lässt sich somit als ein Überschneidungsfeld charakterisieren, in dem der historische und der politische Bewusstseinsbereich korrelieren. In der Schnittmenge der beiden fachdidaktischen Perspektiven konstituiert sich mit dem historisch-politischen Bewusstsein das Reflexionsfeld der historisch-politischen Didaktik. Diese interessiert sich für die subjektiven Vorstellungen von der historisch-politischen Wirklichkeit als Produkte und Ausgangspunkte von Lernprozessen. Aber welcher Sinn wird durch das historisch-politische Bewusstsein gebildet?

2.2.2. Historisch-politische Sinnbildung

Geschichte und Politik lassen sich jeweils als Prozesse der Sinnbildung begreifen. Historische Sinnbildung entwickelt Zeitverlaufsvorstellungen, um Fragen an die Gegenwart durch Vergangenheitserinnerungen zukunfts-fähig zu perspektivieren. Politische Sinnbildung entwickelt Herrschaftsvorstellungen, um den Transformationsprozess von individuellen Interessen in allgemeine Verbindlichkeit zu erklären. Das Geschichts-beziehungsweise das Politikbewusstsein bezeichnet kognitive Teilstrukturen, die sich durch diese Denkprozesse aufbauen. Als Bereiche des allgemeinen Bewusstseins strukturieren diese die subjektive Konstruktion historischer und politischer Wirklichkeit. Geschichtsbewusstsein gibt kontingenter Zeiterfahrung Sinn. Das Politikbewusstsein macht Herrschaftsansprüche legitim.

Im Folgenden wird erörtert, welche bewusstseinsstrukturierenden Denkprozesse das historisch-politische Bewusstsein prägen. Der Gebrauch der Geschichte zu politischen Zwecken lässt sich als 'Politikgeschichte' begreifen. Politikgeschichte bezeichnet demnach die historische Dimension des Politischen, welche die Reflexion auf jedem Politikfeld (also die Geschichte der Wirtschaftspolitik, die Geschichte der Gesundheitspolitik, die

Geschichte der Umweltpolitik usw.) begleiten kann. 'Geschichtspolitik' hingegen wird als diejenige Politik begriffen, durch die individuelle interessengebundene Geschichtsdeutungen in kollektiv verbindliche Geschichtsdeutungen transformiert werden. Geschichtspolitisch relevant sind „die Auseinandersetzungen um die Interpretation der Vergangenheit unter dem Aspekt von [...] Auseinandersetzungen um Geschichtsbilder und um Versuche, ein gleichsam 'kollektives' Geschichtsbewusstsein zu prägen“³⁶. Während sich die Politikgeschichte der gedeuteten Vergangenheit als eines Instruments in der politischen Auseinandersetzung bedient, ist im Rahmen von Geschichtspolitik die Deutung von Vergangenheit selbst der Gegenstand der politischen Auseinandersetzung.

Politikgeschichte legitimiert Politik durch Geschichte. Insofern interessiert sich die politikgeschichtliche Reflexion für historisch legitimierte Politikvorstellungen. Geschichtspolitik narriert Geschichte durch Politik. Insofern interessiert sich die geschichtspolitische Reflexion für politisch induzierte Geschichtsdeutungen.

Ausgehend vom Geschichts- und Politikbewusstsein lässt sich das historisch-politische Bewusstsein durch zwei differente Bezugnahmen entwickeln. Aus der Sicht des Geschichtsbewusstseins konstituiert sich *historisch-politisches* Bewusstsein als ein Überschneidungsfeld, in dem historisches Denken auf einen politischen Gegenstand bezogen wird. Als Teilstruktur des Geschichtsbewusstseins entsteht ein *politikgeschichtliches* Bewusstsein. In der Perspektive des Politikbewusstseins bildet sich das *historisch-politische* Bewusstsein, indem politisches Denken auf einen historischen

³⁶ Steinbach 2001, 6. Damit liegt den folgenden Überlegungen ein enger Begriff von Geschichtspolitik zu Grunde. In einem weitem Verständnis bezeichnet Geschichtspolitik auch diejenigen Prozesse, in denen sich „der Vergangenheit im Zusammenhang mit politischen Auseinandersetzungen bedient“ wird (ders. 1993, 7; vgl. a. ders. 1995a; Wolfrum 1998a, 383; ders. 1998b, 5). Diese weite Dimension soll im weiteren jedoch dem Begriff „Politikgeschichte“ zugeordnet werden. Für geschichtspolitische Forschungsergebnisse vgl. ders. 1999; Bock/Wolfrum 1999; Klundt 2000.

Gegenstand gerichtet wird. So entsteht als Teilstruktur des Politikbewusstseins *geschichtspolitisches* Bewusstsein. Das historisch-politische Bewusstsein setzt sich aus den politikgeschichtlichen und den geschichtspolitischen Denkstrukturen zusammen.

2.2.2.1. *Das politikgeschichtliche Bewusstsein*

Im Geschichtsbewusstsein perspektivieren sinnhafte Zeitzusammenhänge die menschliche Lebenspraxis. Historisches Denken kann sich dabei auf unterschiedliche Gesellschaftsfelder beziehen.³⁷ So verfügt das moralische, ökonomische, politische und soziale Bewusstsein jeweils über eine eigene historische Dimension.³⁸ Als politikgeschichtliches Bewusstsein prägt das historische Bewusstsein jenen Teilbereich aus, in dem sich das historische Denken mit Fragen der Herrschaftslegitimation befasst.

Das Wesen der politikgeschichtlichen Sinnbildung ist die Legitimation von Herrschaftsvorstellungen durch die Deutung eines Sinnzusammenhangs zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.³⁹ Das politikgeschichtliche Bewusstsein verzeitlicht die Vorstellungen von der Transformation individuellen Interesses in kollektive Verbindlichkeit.

Der Rekurs auf die Geschichte stellt eine grundlegende Form der Rechtfertigung von Herrschaft dar. Jede Form von Herrschaft nutzt die Möglichkeit, sich auch durch historische Bezüge zu legitimieren.⁴⁰ Denn die Geschichte stellt ein unerschöpfliches Reservoir an Vergangenheitserinnerungen bereit, die genutzt werden können, um durch zyklisches, lineares oder punktuelles

³⁷ Vgl. Luhmann 1972, 97ff. Er benennt bspw. die moralische Geschichte, die Geschichte der Knappheit, die Geschichte der Wissenschaft und die Geschichte der Liebe.

³⁸ Vgl. Pandel 1991, 58 u. 1991a, 13ff. Vgl. auch Bergmann (1996, 329), der Pandels Kategorien der Gesellschaftlichkeit um das Geschlechtsbewusstsein ergänzt.

³⁹ Vgl. Borries 1984, 44-58; Schönemann 1984, 9-20.

⁴⁰ Vgl. Rösen 1989, 114f.; ders. 1989a, 124; ders. 1997b, 39f.

Sinnbildern, Vorstellungen über Politik anerkennungswürdig zu machen. Die Geschichte kann Politik legitimieren, indem sie als Argument⁴¹, als Waffe⁴², als Arsenal⁴³ oder als Instrument⁴⁴ eingesetzt wird.⁴⁵ „Das politische Bewußtsein [ist] entscheidend vom historischen Bewußtsein geprägt“, da „die politischen Grundeinstellungen und das Kategoriensystem [...], das für die Beurteilung des Politischen zur Verfügung steht“⁴⁶, durch Geschichte sinnhaft gemacht werden können. Politisches Geschichtsbewusstsein orientiert politisches Handeln an der Vorstellung eines sinnhaften Zeitverlaufs.

Politische Herrschaft muss den Nachweis erbringen, dass sie in der Lage ist, für eine ungewisse Zukunft kollektive Verbindlichkeit herzustellen. Die Argumentation mit Geschichte verschafft der Politik eine scheinbare Sicherheit. Der Verweis auf die historische Wirklichkeit soll politische Herrschaft auch für die Gestaltung zukünftiger Wirklichkeit legitimieren. Politikgeschichtliche Sinnbildung legitimiert Herrschaft, indem sie diese als ein Kontinuum vorstellt. Durch Traditions-, Analogie- oder Genesebildung wird die politische Herrschaft in einen Kontinuitätszusammenhang gestellt. Die Erinnerung an die Vergangenheit wird so verzeitlicht, dass sie als Garant für die sinnhafte Erwartung der Zukunft dient.

Die lebensweltliche Funktion des Geschichtsbewusstseins kann darin gesehen werden, dass durch Vergangenheitsdeutungen Orientierungen produziert werden. Das politikgeschichtliche Bewusstsein lässt sich dann als der Teilbereich des Geschichtsbewusstseins spezifizieren, dessen Orientierungsfunktion in der Legitimation von Politikvorstellungen besteht. Politikgeschichtliches Sinnbildern bezeichnet „die Aktivierung der Orientierungsfunktion der

⁴¹ Vgl. Faber 1973; Bach 1977; Jeismann 1981, 10.

⁴² Vgl. Wolfrum 2001.

⁴³ Vgl. Sutor 1997, 330.

⁴⁴ Vgl. Faber 1977.

⁴⁵ Vgl. Lübke 1985

⁴⁶ Schörken 1972, 99.

Geschichte für das politische Denken“⁴⁷. Die Logik des politikgeschichtlichen Denkens ist das Narrieren. Das Produkt dieser Sinnbildung ist die Legitimation von Herrschaft.

2.2.2.2. *Das geschichtspolitische Bewusstsein*

Das Politikbewusstsein baut Vorstellungen über die Genese von kollektiver Verbindlichkeit auf. Inhaltlich lässt es sich nach Feldern unterteilen, in denen jeweils kollektive Verbindlichkeiten hergestellt werden müssen. Neben Bereichen wie der Wirtschaftspolitik, Gesundheitspolitik, Umweltpolitik ist auch die Geschichtspolitik ein Politikfeld⁴⁸, in dem Individualinteressen in verbindliche Regelungen transformiert werden. Als geschichtspolitisches Bewusstsein kann damit der Teilbereich des Politikbewusstseins begriffen werden, der Vorstellungen darüber aufbaut, wie innerhalb einer sozialen Gruppe kollektiv verbindliche Geschichtsdeutungen hergestellt werden.

Im geschichtspolitischen Bewusstsein wird die Legitimationsfunktion der politischen Sinnbildung auf das historische Denken bezogen. Die geschichtspolitische Legitimation macht Vorstellungen davon anerkennungswürdig, wie partielle Geschichtsinterpretationen in allgemein verbindliche Geschichtsdeutungen transformiert werden.⁴⁹ Dieser geschichtspolitische Prozess kann sowohl als autoritäre Durchsetzung eines Geschichtsbildes als auch als demokratisches Produkt pluraler Geschichtsdeutungen vorgestellt werden.

⁴⁷ Jeismann 1981, 12; vgl. a. Rösen 1989a, 121; Oehler 1997, 770.

⁴⁸ Zum Politikfeld Geschichtspolitik vgl. Steinbach 1998, 124; ders. 1994; Wolfrum 1999; Reichel 1995, Sandner 2001; zur Policy-Analyse vgl. Héretier 1993.

⁴⁹ Die Formen der Auseinandersetzung mit und der politischen Deutung von Geschichte unterliegen einem Wandlungsprozess, der Geschichte als Gegenstand politischer Kontroversität erkennbar macht (vgl. Steinbach 2001a). Zur 'Politik der historischen Interpretation' vgl. White 1990b.

In einer differenzierten und pluralen Gesellschaft lässt sich auch aus der Geschichte keine homogene Identität mehr gewinnen.⁵⁰ Verschiedene interessen geleitete Fraktionen konkurrieren darum, ihre Geschichtsdeutung allgemein verbindlich durchzusetzen.⁵¹ Es findet eine „Politik der Erinnerung“⁵² statt. In ihr beschäftigt sich das geschichtspolitische Bewusstsein mit der Frage, wie innerhalb einer sozialen Gruppe kollektive historische Identitäten hergestellt werden.⁵³

Ein kollektives Geschichtsbewusstsein⁵⁴ entwickelt sich aus der Auseinandersetzung um politische Interessens- und historische Deutungsdivergenzen. Die Frage, wie Vergangenheit in der Gegenwart ‘bewältigt’ werden soll, ist Gegenstand politischer Auseinandersetzungen.⁵⁵ Die geschichtspolitische Sinnbildung baut Vorstellungen über die politisch induzierte Deutung von Zeitzusammenhängen auf. Somit entwickelt das geschichtspolitische Denken sinnhafte Vorstellungen darüber, wie Geschichtsvorstellungen innerhalb einer sozialen Gruppe allgemeine Verbindlichkeit erlangen. Die Logik des geschichtspolitischen Denkens ist das Legitimieren. Das Produkt dieser Sinnbildung ist die Narration von Zeitzusammenhängen.

2.2.3. Das historisch-politische Unterbewusstsein

Das historisch-politische Bewusstsein beinhaltet die subjektiven Vorstellungen, die der Mensch über die Beziehungen zwischen dem Historischen und dem Politischen aufbaut. Die Bewusstseinskategorie könnte dazu verleiten, die historisch-politische Sinnbildung als einen ausschließlich kognitiven

⁵⁰ Vgl. Steinbach 1999a, 42

⁵¹ Jeismann 1981, 6

⁵² Reichel 1995.

⁵³ Im „Wissen um eine gemeinsame Geschichte“ (Hättich 1986, 30) sieht Hättich die Voraussetzung für die „demokratische Legitimierung von politischer Herrschaft“ (ebd., 34).

⁵⁴ Vgl. Assmann, J. 1992; Burke 1993; Assmann, A./Harth 1993; Halbwachs 1985b.

⁵⁵ Vgl. Steinbach 2000; ders. 1999b.

Vorgang zu begreifen. Um einer solchen Engführung vorzubeugen, soll im Folgenden die enge Relation zwischen historisch-politischem Bewusstsein und Unterbewusstsein erörtert werden.

Im engeren kognitiven Sinn bezeichnet das historisch-politische Bewusstsein nur die tatsächlich abrufbaren Vorstellungen und Wissensbestände, die der Mensch über das Historisch-Politische hat. Die Vorstellung des Menschen kann jedoch nicht als ein stabiles Persönlichkeitsmoment verstanden werden. Die psychische Struktur des historisch-politischen Unterbewusstseins beeinflusst die manifesten Bewusstseinsstrukturen. Das historisch-politische Unterbewusstsein lässt sich in die Bereiche des Vorbewussten und des Unbewussten differenzieren.⁵⁶

Im menschlichen Vorbewusstsein ist historisch-politisch Erlerntes latent vorhanden. Es kann jedoch nicht rational kontrolliert werden. Psychische Faktoren beeinflussen den Bewusstseinsgrad, den eine Vorstellung erlangt. Unter bestimmten Bedingungen wird das Vorbewusste aktiviert und in manifestes Bewusstsein umgeformt. Das historisch-politische Unbewusstsein hingegen ist ein Produkt von Verdrängungen. Historisch-politische Vorstellungen, welche die psychische Stabilität eines Menschen bedrohen und nicht anders verarbeitet werden können, werden im Unbewusstsein abgelagert. Dadurch sind sie aber nur oberflächlich beseitigt. Sie äußern sich zum Beispiel in Ängsten, Hoffnungen, Fehlleistungen, Träumen und beeinflussen als historisch-politische Emotionen die affektive Seite des historisch-politischen Lernens.

Die vor- und unbewussten Momente des historisch-politischen Unterbewusstseins sind an der Sinnbildung beteiligt. Sie regulieren die emotionale Inbesitznahme des historisch-politischen Gegenstandes und sind dadurch eng mit der kognitiven Seite des historisch-politischen Bewusstseins

⁵⁶ Vgl. Freud 1940; Pöppel 1985, 163f.

verbunden.⁵⁷ Neben diesen psychischen Aspekten muss bei der Reflexion historisch-politischer Sinnbildung auch berücksichtigt werden, dass zwischen historisch-politischem Denken und Handeln eine hohe Kohärenz besteht.⁵⁸ Auch das historisch-politische „Handeln als reaktives und aktives Verhalten hat ein Bewußtsein zur Voraussetzung, das sich in Lernprozessen konstituiert.“⁵⁹ In der historisch-politischen Sinnbildungstätigkeit verbinden sich somit Aspekte des kognitiven historisch-politischen Bewusstseins, affektiven historisch-politischen Unterbewusstseins und der pragmatischen historisch-politischen Handlungskompetenz.⁶⁰

2.2.4. Zusammenfassung

Das historisch-politische Bewusstsein bezeichnet eine mentale Teilstruktur, zu der sich Strukturelemente des Geschichts- und des Politikbewusstseins verknüpfen. In der historisch-politischen Sinnbildung korrelieren die Denkopoperationen des historischen Legitimierens von Politik und des politischen Narrierens von Geschichte. Im historisch-politischen Bewusstsein wirken die beiden mentalen Operationen zusammen. Historisch-politische Bezüge liefern nicht nur Politikelemente für den Aufbau von Geschichtsvorstellungen oder Geschichtelemente für den Aufbau von Politikvorstellungen, sondern narrieren Zeitvorstellungen und legitimieren gleichzeitig Herrschaftsvorstellungen.

⁵⁷ Vgl. Ackermann 1998, 13f. Das historisch-politische Unterbewusstsein ist didaktisch nur unzureichend reflektiert. Für wichtige Impulse vgl. Schulz-Hageleit 1993; ders. 1994, 19; Klose/Uffelman 1993; Uffelman 1999b.

⁵⁸ Vgl. Gagel 1998; s. a. Kap. 3.2.1.

⁵⁹ Claußen 1981, 25.

⁶⁰ Vgl. zum Kompetenzbegriff Lange/Adloff 2001. Zu seinem Nutzen für die curriculumstheoretische Geschichtsdidaktik vgl. Hug 1978. Für seine Reflexion in der Politikdidaktik vgl. Massing 2002, 134ff.

Historisch-politischer Sinn wird dabei auf zwei Wegen gebildet:

- Durch politikgeschichtliches Denken werden Zeitzusammenhänge narriert, um Herrschaft zu legitimieren. Vorstellungen von der Geschichte werden genutzt, um Politikvorstellungen anerkennungswürdig zu machen.
- Durch geschichtspolitisches Denken wird Herrschaft legitimiert, um Zeitzusammenhänge zu narrieren. Politikvorstellungen werden eingesetzt, um die Vergangenheit in Sinnzusammenhänge zu stellen.

Die Logiken des politikgeschichtlichen und geschichtspolitischen Denkens verschränken sich dabei zur legitimierenden Narration und zur narrativen Legitimation. So wird politisches Bewusstseins als historisches Bewusstsein und „historisches Bewußtsein als politisches Bewußtsein manifestiert“⁶¹. Politikbewusstsein wird verzeitlicht und Geschichtsbewusstsein wird allgemein verbindlich.

Durch die Zeittypologie historischer Sinnbildung und die Herrschaftstypologie der politischen Sinnbildung ist es möglich, das historisch-politische Bewusstsein kategorial zu entfalten. Jeder politische Sinnbildungstypus lässt sich nun durch jeden historischen Sinnbildungstypus legitimieren. Sowohl demokratische als auch autokratische Herrschaftsformen können durch traditionale, genetische und analoge Sinnbezüge legitimiert werden. In geschichtspolitischer Perspektive können die Formen historischer Sinnbildung sowohl durch demokratische als auch durch autokratische Denkoperationen verbindlich gemacht werden.

⁶¹ Schörken 1972, 98.

2.3. Historisch-politisches Lernen

Im letzten Kapitel wurden Kategorien des historisch-politischen Bewusstseins entwickelt. Um diese als Instrumentarien zur Analyse der historisch-politischen Didaktik der Alltagsgeschichte nutzen zu können, muss jedoch überlegt werden, wie sie sich lerntheoretisch einordnen lassen. Es stellt sich die Frage, ob aus dem Bewusstseinskonzept hinreichende Kriterien zur Analyse und Bewertung historisch-politischer Lernprozesse abgeleitet werden können.

Der Prozess der historisch-politischen Bewusstseinsbildung ist für die historisch-politische Didaktik relevant, da er als ein Lernvorgang betrachtet werden kann. Um diese These zu begründen, wird zunächst das Aufgabenfeld einer kulturwissenschaftlich orientierten historisch-politischen Didaktik umrissen. Danach wird die Kategorie des historisch-politischen Lernens diskutiert. Mit Hilfe des Erfahrungsbegriffs soll ein historisch-politisches Lernverständnis entwickelt werden, das subjekt- und fachbezogene Aspekte zu integrieren vermag. Auf dieser Grundlage werden schließlich vier Dimensionen entfaltet, aus denen sich ein Kategoriensystem zur Analyse der historisch-politischen Didaktik der Alltagsgeschichte ableiten lässt.

2.3.1. Lernen als Kulturtätigkeit

Im Anschluss an Max Weber wird 'Kultur' als „ein vom Standpunkt des Menschen aus mit Sinn und Bedeutung bedachter endlicher Ausschnitt aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens“¹ begriffen. Die Kulturtätigkeit des Menschen drückt sich demnach in seiner Fähigkeit aus, „bewußt zur Welt

¹ Weber 1985, 180.

Stellung zu nehmen und ihr einen Sinn zu verleihen“². Von diesem Verständnis ausgehend kann das historisch-politische Bewusstsein als ein elementarer kultureller Faktor begriffen werden. In der menschlichen Erfahrung von zeitlicher Kontingenz und politischer Deprivation drückt sich die ‘sinnlose Unendlichkeit des Weltgeschehens’ aus, die das historisch-politische Denken aktiviert. Durch historisch-politische Legitimation und Narration wird das Weltgeschehen ‘mit Sinn und Bedeutung bedacht’, so dass der Mensch fähig wird, historisch-politisch ‘bewußt zur Welt Stellung zu nehmen’. Das historisch-politische Bewusstsein produziert den Sinn, der es ermöglicht, „daß wir im Leben bestimmte Erscheinungen des menschlichen Zusammenseins aus ihm heraus beurteilen, zu ihnen als bedeutsam (positiv oder negativ) Stellung nehmen“³ können.

Eine „Didaktik der Geschichte oder der Politik“, die den Auf- und Umbau des historisch-politischen Bewusstseins untersucht, „hat es [...] mit elementaren Prozessen der Lebenswelt zu tun“⁴. Von Interesse ist die lebenspraktische Funktion der historisch-politischen Bewusstseinsbildung. Als subjektives Sinn- und Deutungssystem ist Kultur „geradezu identisch mit einem mentalen Sinngebungs- oder Sinnbildungsprozeß“⁵, der den Menschen Orientierung und Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Als *historisch-politische* Kulturtätigkeit können diejenigen Sinnbildungsvorgänge begriffen werden, die Herrschaftszusammenhänge durch Geschichtsvorstellungen legitimieren beziehungsweise die Zeitzusammenhänge durch Politikvorstellungen narrieren.

Diese kulturelle Sinnbildungstätigkeit ist lerntheoretisch relevant, insofern sie als ein Entwicklungsprozess begriffen wird. Zwar ist nicht jede historisch-politische Bewusstseinstätigkeit ein Lernprozess, aber jeder historisch-politische Lernprozess bewirkt

² Ebd.

³ Ebd., 180f.

⁴ Jeismann 1978, 22.

⁵ Rüsen 1997d, 25; zum Verständnis von ‘Kultur’ bzw. ‘Geschichtskultur’ vgl. ders. 1993c, 159; ders. 1992; ders. 1997b, 38.

eine Entwicklung der Bewusstseinskompetenz. Historisch-politisches Lernen lässt sich demnach als „eine elementare Lebensform, einen fundamentalen Modus von Kultur“⁶ auffassen, durch den die Kompetenzen zur historisch-politischen Sinnbildung entwickelt und erweitert werden. Das historisch-politische Bewusstsein ist End- und Ausgangspunkt von Lernprozessen.

Davon ausgehend, dass das historisch-politische Lernen eine Kulturtätigkeit ist, darf die Wissenschaft vom historisch-politischen Lernen nicht auf die Reflexion von intendierten Lehr-Lernprozessen reduziert werden. Didaktisch relevant sind dann nämlich nicht nur Fragen des Transfers von wissenschaftlicher in lebensweltliche Erkenntnis. Die historisch-politische Didaktik interessiert sich ganz allgemein für das historisch-politische Bewusstsein als Lernprozess. Das historisch-politische Denken selbst kann und muss didaktisch reflektiert werden.⁷ Die Kulturtätigkeit des historisch-politischen Sinnbildens in der Öffentlichkeit wird so zu einem zentralen Gegenstand der didaktischen Reflexion. Das Resultat öffentlicher Beschäftigung mit Vergangenheit, die historisch-politische Kultur, lässt sich didaktisch als Funktion und Wirkung von Lernprozessen interpretieren.

Mit der Ausdehnung ihres Interessensbereiches auf die Tätigkeiten des historisch-politischen Bewusstseins (in der Öffentlichkeit) ist die historisch-politische Didaktik nicht mehr auf den Politik- beziehungsweise Geschichtsunterricht zentriert. Als „öffentliches Phänomen“⁸ sind historisch-politische Vorstellungen auch ohne beabsichtigte Einflussnahme immer schon vorhanden. Die Analyse der Funktion des historisch-politischen Lernens „in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens“⁹ stellt deshalb eine didaktische

⁶ Ders. 1989, 78.

⁷ Vgl. ders. 1977, 51.

⁸ Schörken 1972, 99.

⁹ Robinsohn 1991, 47.

Aufgabe dar.¹⁰ Innerhalb der historisch-politischen Kultur ist die schulische Organisation von historisch-politischen Lernprozessen nur noch eine von mehreren möglichen Formen öffentlicher Politikgeschichte beziehungsweise Geschichtspolitik. Historisch-politisches Bewusstsein bildet und entwickelt sich schon „im alltäglichen Umgang mit verschiedensten Zeugnissen und Relikten der Vergangenheit sowie mit Sichtweisen und Interpretationen vergangener Wirklichkeit, wie sie in Alltagsgesprächen, öffentlich artikulierten Denkfiguren oder in den Produktionen der Massenmedien zutage treten“¹¹.

Das historisch-politische Bewusstsein manifestiert sich in allen Formen gesellschaftlichen Erinnerns, durch welche politisches Handeln angeleitet werden soll. Zu den kulturellen Sinnbildern des historisch-politischen Lernens zählen neben der Schule auch Erinnerungsorte¹², Museen, Archive, Denkmäler, Gedenkstätten¹³, Ausstellungen, Gedenk-¹⁴ und Feiertage¹⁵ sowie Feste¹⁶. In Debatten von Historikern¹⁷ und Politikern¹⁸, in künstlerischer Verarbeitung¹⁹, in symbolischer Vermittlung²⁰ oder in medialer Aufbereitung²¹ (Literatur, Film, Fernsehen, Werbung usw.) wird historisch-politischer Sinn gebildet, der über Lernwirkungen und Lernfunktionen verfügt.²² Es ist also keineswegs so, dass „Lernen aus der Geschichte [voraussetzt], dass Geschichte gelehrt wird“²³.

¹⁰ Vgl. a. Steinbach (1998, 117), der in der Öffnung für „die öffentliche Funktion der Beschäftigung mit der Vergangenheit“ die Stärke der neueren Geschichtsdidaktik sieht.

¹¹ Bergmann/Thurn 1985, 318.

¹² Francois/Schulze 2001.

¹³ Reichel 1995.

¹⁴ Pellens 1992; ders. 1989; Lehnert/Megerle 1989.

¹⁵ Häberle 1987.

¹⁶ Düding/Friedmann/Münch 1988; Haug/Warning 1989.

¹⁷ Oesterle/Schiele 1989.

¹⁸ Vgl. Oehler 1989 u. 1992; Huhn 1990.

¹⁹ Hug 1990.

²⁰ Hattenlauer 1989.

²¹ Vgl. Becker/Quandt 1991; Bösch 1999.

²² Vgl. Sattler 1959; Jeismann 1980, 1983ff.; Schneider 1997, 507.

²³ Möller 2001, 8.

Die Stärke des Kulturbegriffs liegt hier in der Fähigkeit, dass er die unterschiedlichen Agenturen und Praxisfelder der historischen Erinnerung auf die den verschiedenen Bereichen gemeinsame Strategie des historisch-politischen Sinnbildens zurückführen kann.²⁴ So wird die Kulturtätigkeit des historisch-politischen Lernens in den Auseinandersetzungsprozessen von Lernenden mit einer Umwelt sichtbar, die „randvoll mit Geschichte [und mit Politik; D.L.] angefüllt“²⁵ ist.

Die Kategorie des historisch-politischen Bewusstseins kann innerhalb der historisch-politischen Didaktik gerade deshalb eine zentrale Position einnehmen, weil sie historisch-politisches Lernen in den allgemeinen Zusammenhang der kulturellen Erzeugung historisch-politischer Vorstellungen rückt.²⁶ Ein und derselbe Modus strukturiert sowohl das beabsichtigte als auch das unbeabsichtigte historisch-politische Lernen. Damit bleibt die schulisch organisierte Bewusstseinsbildung ein wichtiges didaktisches Reflexionsfeld, ist aber nicht mehr das einzige.

2.3.2. Didaktische Aufgabenfelder

Die historisch-politische Didaktik fragt in wissenschaftlicher Weise nach Genese, Zustand, Funktion und Beeinflussbarkeit von historisch-politischem Bewusstsein in der Gesellschaft. Historisch-politisches Lernen entwickelt und wandelt die denk- und handlungsleitenden Vorstellungen über die Politikgeschichte und Geschichtspolitik.

²⁴ Vgl. Grütter 1997, 601ff.; Fröhlich/Grütter/Rüsen 1992.

²⁵ Bergmann 1976, 10.

²⁶ Vgl. Jeismann 1997, 42.

Die Wissenschaft vom historisch-politischen Lernen besitzt vier zentrale Aufgaben²⁷, die jeweils die „Klärung des geschichtlich-politischen Bewußtseins“²⁸ zum Gegenstand haben.

- a) Die empirische Aufgabe liegt in der Analyse von tatsächlichem historisch-politischem Bewusstsein.
- b) Die reflexive Aufgabe liegt in der Exploration von möglichem historisch-politischem Bewusstsein.
- c) Die normative Aufgabe liegt in der Legitimation von erwünschtem historisch-politischem Bewusstsein.
- d) Die praktische Aufgabe liegt in der Strukturierung der intendierten historisch-politischen Bewusstseinsbildung.

Im Folgenden sollen diese Aufgabenfelder genauer erörtert werden.

a) Die empirische Aufgabe

Die empirische Aufgabe der historisch-politischen Didaktik liegt in der Analyse von historisch-politischem Bewusstsein, das als Folge von Lernprozessen begriffen wird. An der tatsächlich vorhandenen Bewusstseinsinformation von Menschen, Gruppen und Gesellschaften interessiert einerseits, welche erlernten historisch-politischen Sinnbildungsformen in das Bewusstsein eingehen und andererseits, welche historisch-politischen Lernformen das Bewusstsein weiterentwickeln. So wird erforscht, was und wie aus der Politikgeschichte und der Geschichtspolitik gelernt wird. Das schließt die Frage danach ein, was nicht gelernt beziehungsweise vergessen wird.

Insofern sich die Didaktik empirisch mit den tatsächlich erlernten historisch-politischen Vorstellungen auseinandersetzt, verfügt sie über ein weites Überschneidungsfeld mit dem sozialwissenschaftlichen Interesse an den subjektiven

²⁷ Vgl. ders. (1978a, 73), der für die Geschichtsdidaktik eine empirische, theoretische und pragmatische Aufgabe unterscheidet, und Bergmann (1997a, 245f.; 1998, 132f.) der eine empirische, reflexive und normative Aufgabe erkennt.

²⁸ Sutor 1997, 328.

Vorstellungen, die sich Staatsbürger von Geschichte und Politik machen.²⁹ Die empirische historisch-politische Didaktik interessiert sich für die subjektive Dimension der historisch-politischen Wirklichkeit, die sich im Bewusstsein als Lernresultat niedergeschlagen hat. Der empirische Zweig der Didaktik ist bei seiner Arbeit auf die Forschungskonzepte und -instrumentarien der historisch-politischen Sozialisationsforschung angewiesen.³⁰ Mit den empirischen Methoden der Sozialwissenschaften untersucht die historisch-politische Didaktik das Vorhandensein und das Entstehen von Vorstellungen über das Historisch-Politische in der Gesellschaft.³¹ Biographie-orientierte Forschungskonzeptionen können Perspektiven auf die lerntheoretischen Aspekte einer Lebensgeschichte eröffnen.

Trotz aller Bemühungen sind die Kooperationsmöglichkeiten von historisch-politischer Kultur- und Lernforschung noch nicht ausgeschöpft. Mit der Ausprägung einer empirischen Unterrichtsforschung³² hat sich die Politikdidaktik im letzten Jahrzehnt für sozialwissenschaftliche Konzeptionen geöffnet. Indem sie sich aber nach wie vor als *Unterrichtsfachdidaktik* begreift, bleiben ihr die politischen Lernvorgänge außerhalb organisierter Bildungsprozesse verschlossen.³³ Die Konzentration auf die Inhalte, Ziele, Methoden und Legitimationen des Politikunterrichts übersieht jedoch, dass auch nicht-intendiertes politisches Lernen an konkreten Themen erfolgt, spezifische Formen annimmt und bestimmte Politikvorstellungen ausbildet.

²⁹ Vgl. Berg-Schlosser/Stammen 1992, 301f.

³⁰ Grammes 1986; Claußen/Wasmund 1982; Claußen/Geißler 1996; Süßmuth 1973a; für den sozialisationstheoretischen Ansatz im Kontext der Kritischen Theorie vgl. Claussen 1987 u. 1992.

³¹ Vgl. Jeismann 1978a, 73; vgl. a. Grammes, der die Notwendigkeit beschreibt, „eine politische Soziologie des Alltagsbewußtseins als Wirklichkeitswissenschaft und Didaktik als Handlungswissenschaft“ (1998, 278) zu verknüpfen.

³² Vgl. Henkenborg/Kuhn 1998, Weißeno 1989; ders. 1993.

³³ Ansätze zur politischen Sozialisationsforschung (vgl. bspw. Claußen 1996) wurden innerhalb der Disziplin eher marginalisiert.

Politiklernen findet nicht nur im Politikunterricht statt, sondern auch und insbesondere in anderen sozialen Zusammenhängen.³⁴

Die Geschichtsdidaktik hingegen hat sich gerade auch dadurch profiliert, dass sie sowohl die beabsichtigte Erzeugung als auch die beiläufige Entwicklung von Geschichtsbewusstsein auf die gleichen Formen historischen Lernens zurückführt. In ihrer empirischen Ausrichtung³⁵ hat sie dabei weit in die sozialwissenschaftliche Jugend- und Kulturforschung gewirkt.³⁶

b) Die reflexive Aufgabe

In ihrem reflexiven Aufgabenfeld beschäftigt sich die historisch-politische Didaktik mit der Exploration von historisch-politischem Bewusstsein, das eine mögliche Folge von Lernprozessen sein könnte. Aspekte gesellschaftlicher Wirklichkeit werden unter dem Gesichtspunkt betrachtet, ob aus ihnen historisch-politische Vorstellungen erlernt werden können.

Die reflexive Didaktik untersucht, welche historisch-politischen Bewusstseinsbildungsprozesse durch welche Lerngegenstände eingeleitet werden können. Welche historisch-politischen Sinnbildungen können durch die Auseinandersetzung mit konkreten Themen, Problemen, Prozessen, Institutionen, Gegenständen oder Personen erschlossen werden? „Denn die Welt der Kultur – vor allem diejenige des Alltags – ist durchsetzt mit Sinngebilden“³⁷, die politische Legitimationen und historische Deutungen ausdrücken und zur Gewohnheit werden lassen. Die didaktische Aufgabe besteht darin, diese „narrative[n] Abbrüchlichkeiten“³⁸ zu entschlüsseln und als Träger historisch-politischen Sinns zu kennzeichnen. Dabei geht es darum, „zu ‘Stoff’ verfestigte, unbeweglich gewordene geschichtliche Aussagenkomplexe zurück[zu]verwandeln in das, was sie

³⁴ Vgl. Behrmann 1999, 238.

³⁵ Hasberg 2001.

³⁶ Vgl. Angvik/Borries 1997.

³⁷ Rösen u.a. 1991, 230.

³⁸ Ebd., 231.

eigentlich waren: Orientierungsversuche in der Zeit“³⁹. Als Forschungsfeld dienen aber nicht nur lebensweltliche Repräsentationen. Auch fachwissenschaftliche Forschungsinstrumentarien und -ergebnisse können auf ihr Lernpotenzial hin reflektiert werden.

Die reflexive Didaktik ist ein hypothetisch arbeitender Forschungsweig, da die Tatsächlichkeit des Lernens nicht allein durch den Lerngegenstand, sondern auch durch die subjektiven Verarbeitungsformen der Lernenden beeinflusst wird. Die reflexive Didaktik kann aber den Horizont für Zusammenhänge öffnen, die jeweils lernmöglich sind. Sie untersucht, welche historisch-politischen Lernvorgänge durch welche wissenschaftlichen oder lebensweltlichen Lerngegenstände angestoßen werden können. In ihrer unterrichtsbezogenen Funktion ist die reflexive Didaktik am Auswahlprozess von relevanten Lerninhalten aus der Menge fachwissenschaftlicher Forschungsergebnisse und lebensweltlicher Themenfelder beteiligt. Um Lernenswertes von Nicht-Lernenswertem zu unterscheiden, ist die historisch-politische Didaktik jedoch zugleich auf den normativen Forschungsweig angewiesen.

c) Die normative Aufgabe

Die normative Aufgabe der historisch-politischen Didaktik besteht nun darin, historisch-politisches Lernen wertend zu begründen. Im Rahmen der Sollensforschung wird gefragt, welche Formen historisch-politischen Bewusstseins lernenswert sind und welche vermieden werden sollten. Die normative Didaktik entwickelt Wertmaßstäbe und benennt wünschenswerte Formen historisch-politischer Sinnbildung. Heute besteht Einigkeit darüber, dass die normative Aufgabe der historisch-politischen Didaktik darin zu sehen ist, „mit pädagogischen Mitteln an der Erhaltung und Weiterentwicklung der Demokratie mit[zu]wirken, denn nur demokratisch verfaßte Gesellschaften können die

³⁹ Jeismann 1980, 190.

pädagogisch intendierte Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler akzeptieren“⁴⁰.

Dabei besitzt die historisch-politische Didaktik ein breites Überschneidungsfeld mit der normativen Politik- insbesondere der Demokratietheorie. Denn indem die normative Demokratietheorie nach den Qualitäten und Einstellungen fragt, über die Bürger und Bürgerinnen in einer Demokratie verfügen sollten,⁴¹ beschäftigt sie sich zugleich mit einem zentralen Problem der politischen Didaktik. Die normativen „Bürgerqualifikationen“⁴² beschreiben die Zieldimension einer politischen Bildung, die sich die Mündigkeit des Bürgers zur Aufgabe gemacht hat. In der „Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung“⁴³ spiegelt sich die Notwendigkeit, die Intentionen der historisch-politischen Didaktik normativ zu legitimieren.

Die Kategorie des historisch-politischen Bewusstseins wird untersucht, um einen Konsens darüber herzustellen, wie „eine vernünftige Vorstellung von der komplexen Wirklichkeit und den prägenden Elementen des Politischen“⁴⁴ und Historischen auszusehen habe. Erst diese normative Dimension eröffnet der historisch-politischen Didaktik die Perspektive zur historisch-politischen Bildung. Begreift man ‘Bildung’ als „ein Ensemble von Kompetenzen der Welt- und Selbstdeutung, das ein Höchstmaß an Handlungsorientierung mit einem Höchstmaß an Selbsterkenntnis verbindet und damit ein Höchstmaß an Selbstverwirklichung oder Identitätsstärke ermöglicht“⁴⁵, so wird deutlich, dass der Bildungsbegriff Lernen normativ konnotiert.

Das normativ erwünschte und empirisch festgestellte historisch-politische Bewusstsein stimmt in der Regel nicht überein. Die Politische Bildung ist ein zentrales gesellschaftliches Instrument,

⁴⁰ Sander 1996, 32; vgl. ders. 1988.

⁴¹ Vgl. Buchstein 1996, 195.

⁴² Ebd., 296.

⁴³ Breit/Massing 2002.

⁴⁴ Massing 1995, 75 (i. Orig. kursiv).

⁴⁵ Rösen 1989, 85.

um durch die Anregung und Planung von Lernprozessen auf die historisch-politische Sinnbildung einzuwirken. In dem Bemühen, den Soll- und Ist-Zustand des historisch-politischen Bewusstseins einander anzunähern, stellt die normative Politikdidaktik eine wesentliche Variabel für die Stabilität und Labilität politischer Systeme dar.⁴⁶ Die Notwendigkeit der Organisation erwünschter Lernprozesse verweist auf ein weiteres Aufgabenfeld der historisch-politischen Didaktik.

d) Die praktische Aufgabe

Die praktische Aufgabe der historisch-politischen Didaktik liegt in der tatsächlichen Herstellung von normativ legitimierten historisch-politischen Vorstellungen, kurz: In der Organisation von historisch-politischer Bildung.⁴⁷ Die praktische historisch-politische Didaktik nutzt die Erkenntnisse der empirisch-, der reflexiv- und der normativ-didaktischen Forschung für die Planung, Durchführung und Analyse von historisch-politischem Unterricht. Sie beurteilt Lernbedingungen, entwickelt Lernziele, wählt Lerninhalte aus, arrangiert Lernmethoden und -medien; immer in der Absicht, theoretische Sollensvorstellungen durch praktische Lernvorgänge in tatsächliches Bewusstsein zu überführen.

Als Didaktik der historisch-politischen Bildung ist die historisch-politische Didaktik auf das absichtsvolle Lernen in der Öffentlichkeit bezogen. Sie hat die Funktion, politische Sozialisationsergebnisse durch gezielte Lernbeeinflussung zu

⁴⁶ Zur empirischen und normativen Seite von politischer Bildung im Rahmen der politischen Kultur vgl. auch Berg-Schlosser/Stammen 1992, 301f. Sie begreifen politische Bildung „als Bestand (Summe) von vorhandenen Einstellungen und Wissensbeständen kognitiver, affektiver und werthafter Art und [...] als Bemühung (Tätigkeit), derartige Einstellungen zu erzeugen oder weiterzuentwickeln“ (302).

⁴⁷ Sie ist damit Teilbereich einer Politischen Bildung, die als Sammelbegriff fungiert „für ein schulisches oder außerschulisches, institutionalisiertes oder freies, intentionales oder funktionales, aktives oder passives, verbales oder nonverbales, interaktionales Einwirken auf den (Mit-)Menschen, um politisches Verhalten, Handlungsbereitschaft und –kompetenz, demokratische Spielregeln und Grundwerte, Problembewußtsein und Urteilsfähigkeit usw. zu vermitteln“ (Mickel 1995, 561f.).

‘korrigieren’⁴⁸. An der intentionalen historisch-politischen Bildung sind neben der Schule auch andere öffentliche Agenturen wie Universitäten, Museen, Gedenkstätten, Verlage, Funk oder Fernsehen beteiligt. Die Schule besitzt aber eine besondere Bedeutung, da die unterrichtlichen Lernvorgänge alle Gesellschaftsmitglieder (jeweils der entsprechenden Altersgruppe) erreichen und dabei einer intensiven didaktischen Reflexion unterliegen. Nur deshalb ist es nachvollziehbar, wenn sich die Didaktik des historisch-politischen Lernens auf die Fragen einer Didaktik des historisch-politischen Unterrichts⁴⁹ konzentriert. Die praktische historisch-politische Didaktik fasst in ihrem Tätigkeitsfeld empirische, reflexive und normative Aufgaben zusammen. Bei der Organisation von Bildungsprozessen verschränken sich die vier Aufgabenfelder der historisch-politischen Didaktik.

Der politische Bildner (als Didaktiker der Praxis) arbeitet in einem idealtypisch vorgestellten Lehr-Lernprozess zunächst empirisch, indem er analysiert, über welchen historisch-politischen Bewusstseinsstand die Lerngruppe verfügt. Erst das Wissen über den tatsächlichen historisch-politischen Kenntnis- und Entwicklungsstand ermöglicht es ihm, adäquate Ziele und Inhalte zu entwickeln sowie angemessene Methoden und Medien auszuwählen. Die Analyse des Bewusstseinszustandes der Lerngruppe ist der empirische Aspekt unterrichtspraktischer Überlegungen. In einem weiteren Schritt überlegt der politische Bildner, welche wünschenswerten Lernerfolge durch seinen Unterricht erzielt werden sollen. Gerade mittel- und längerfristige Zielsetzungen werden dabei aus normativen Wertorientierungen abgeleitet. Auch wenn diese Reflexion nur implizit vollzogen wird, so ist sie doch ein notwendiger Bestandteil der Planung. Sie beschreibt den normativen Aspekt der unterrichtspraktischen Überlegungen. Um die entsprechenden

⁴⁸ Giesecke 1973, 207f.

⁴⁹ Vgl. Hilligens (1985, 24) Kennzeichnung der „Didaktik des politischen Unterrichts“ durch die Was-, Wie-, Wozu- und Warum-Fragen.

Bildungsinhalte auszuwählen, muss der politische Bildner erkennen können, welche Lernpotenziale von welchen Lerngegenständen eröffnet werden. In der begründeten Auswahl von Inhalten und Themen kommt der reflexive Aspekt der unterrichtspraktischen Überlegungen zum Ausdruck. Für die konkrete Umsetzung muss er schließlich über Hilfstechniken verfügen, um die Lernenden motivieren, anleiten und beraten zu können. Die methodischen und medialen Vermittlungsbemühungen des politischen Bildners kennzeichnen den praktischen Aspekt der unterrichtspraktischen Überlegungen. Schon während des Unterrichts wird der politische Bildner wieder beginnen müssen, empirisch zu denken, indem er beobachtet, ob sich die angestrebten Lernziele in tatsächlichen Lernergebnissen niederschlagen.

In den Überlegungen des praktisch arbeitenden Didaktikers verbinden sich also die Aufgabenfelder der historisch-politischen Didaktik. Die vier didaktischen Aufgaben sind nur eine analytische Trennung. In der Frage nach der „Entstehung, Beschaffenheit, Auswirkung und Beeinflussung“⁵⁰ von historisch-politischem Bewusstsein haben sie ein gemeinsames Feld, auf dem sie zusammen wirken. Auch der theoretisch arbeitende Didaktiker verfährt letztlich nicht anders als der politische Bildner. Nur dass er für sich beansprucht, dass seine empirische Analyse des Tatsächlichen, seine normative Begründung des Wünschenswerten und seine reflexive Betrachtung des Möglichen methodisch kontrollierter und theoretisch fundierter verläuft.

Indem die historisch-politische Didaktik nicht mehr nur auf Unterrichtsprozesse ausgerichtet ist, wandelt sie ihr Selbstverständnis. Sie begreift sich nun nicht mehr nur als Hilfswissenschaft für Unterrichtszwecke, sondern als Kulturwissenschaft vom historisch-politischen Lernen. Als solche fragt sie systematisch nach den historisch-politischen

⁵⁰ Bergmann 1997a, 246.

Lernprozessen in der Gesellschaft. Ihr Gegenstand ist das historisch-politische Bewusstsein. Sie untersucht den Zustand und Wandel von historisch-politischen Vorstellungen in seiner Tatsächlichkeit, seiner Möglichkeit, seiner Wünschbarkeit und seiner Beeinflussbarkeit.

2.3.3. Historisch-politische Bewusstseinsmodifikation

Ein Modell des Bewusstseins darf nicht statisch oder substantiell vorgestellt werden. Die als Denkbewegung aufgebauten Vorstellungen von der Wirklichkeit sind prozessual und werden beständig verändert oder bestätigt.⁵¹ Im Medium von Erfahrungen wird zwischen den subjektiven Denkformen und der Umwelt vermittelt.

Die Kategorie der Bewusstseinsbildung ist für die Didaktik von zentraler Bedeutung, weil sie „die Beziehung zwischen den Denkformen und -strukturen des Subjekts und dem, was es nicht selber ist [, herstellt; D.L.]. Dieser tiefe Sinn von Bewußtsein oder Denkfähigkeit ist nicht einfach der formallogische Ablauf, sondern er stimmt wörtlich mit der Fähigkeit, Erfahrungen zu machen, überein. Denken und geistige Erfahrung machen [...] ist ein und dasselbe.“⁵² Das Denken ist also eine „besondere Form der Erfahrung“⁵³. Jedoch gibt es „keinerlei sinnvolle Erfahrung, die nicht ein Element des Denkens enthielte“⁵⁴. Gleichzeitig hat die Erfahrung Bezüge zum Erleben der Umwelt. Sie unterscheidet sich vom einfachen Erleben durch die „besondere Aufmerksamkeit“⁵⁵, die das Bewusstsein dem Erlebnis entgegenbringt. In der Erfahrungsbildung reflektiert das Bewusstsein ein Erlebnis.⁵⁶ Als „‘denkende’ Erfahrung“⁵⁷ ist sie

⁵¹ Vgl. Frey 1980; Leithäuser 1983, 246.

⁵² Adorno 1971, 116.

⁵³ Dewey 1993, 195.

⁵⁴ Ebd., 193.

⁵⁵ Schütz/Luckmann 1975, 13.

⁵⁶ Vgl. Holzkamp 1983, 284ff.; Dewey 1951, 6.

im Bewusstsein verankert. Als ‘erlebende’ Erfahrung ist sie auf die Umwelt bezogen. So vermittelt die Erfahrung zwischen dem Erleben und dem Denken.

Eine ‘Erfahrung’ setzt sich aus zwei Komponenten zusammen. Wer eine *Erfahrung macht*, erlebt eine Divergenz zwischen seinen subjektiven Bewusstseinsstrukturen und den umweltlichen Erkenntnisobjekten. Wer eine *Erfahrung verarbeitet*, verändert die Strukturen seines Bewusstseins so, dass das Divergenzerlebnis beseitigt wird. Die Erfahrungsverarbeitung lässt sich als ein Lernprozess verstehen, durch den das Individuum seine Kompetenz zur Auseinandersetzung mit der Umwelt zu verbessern sucht.

‘Lernen’ kann als „Aufbau und ständige Erweiterung der kognitiven Struktur von Individuen durch deren Auseinandersetzung mit der naturalen und sozialen Umwelt“⁵⁸ verstanden werden.⁵⁹ Nach der kognitiven Lerntheorie resultiert die Bewusstseinsentwicklung aus der interaktiven Auseinandersetzung von Lernenden mit ihrer Umwelt. Im Anschluss an Piagets Erkenntnistheorie lässt sich Lernen dabei als ein Äquilibrationsprozess begreifen.⁶⁰ Piaget versteht unter ‘Äquilibration’ eine konstruktive Selbstregulation, durch die das Lernsubjekt seine Bewusstseinsstrukturen mit einer diskrepant erlebten Umwelt in Übereinstimmung zu bringen sucht. Das subjektive Bewusstsein strebt demnach nach einem Homöostasezustand zwischen seinen kognitiven Schemata und seinem Umwelterleben. Erfahrungen stören dieses Gleichgewicht und motivieren so zum Lernen.

An der Gleichgewichtsherstellung sind zwei komplementäre Formen der Erfahrungsverarbeitung beteiligt. In Form der

⁵⁷ Ders. 1993, 195.

⁵⁸ Heursen 1993, 879.

⁵⁹ Für ein subjektwissenschaftliche Grundlegung des Lernens vgl. Holzkamp 1995. Lernen wird von K. Holzkamp als ein „möglicher Zugang des Lernsubjekts zur sachlich-sozialen Welt gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge“ (ebd. 181) begriffen.

⁶⁰ Vgl. Piaget 1992, 412ff.; Wetzel 1980, 123ff.

Assimilation wird der Störfaktor beseitigt, indem das abweichende Umwelterlebnis an die vorhandene Bewusstseinsstruktur angebunden wird. Äußere Strukturen und Ereignisse werden integriert. Kann die Erfahrung nicht assimilativ verarbeitet werden, kommt es zur Akkomodation. Bei der Akkomodation wird das Gleichgewicht durch kognitive Strukturanpassung hergestellt. Aus der Unfähigkeit zur kognitiven Aufnahme resultiert der Wandel der Denkstruktur.⁶¹ Mit der Assimilation und der Akkomodation sind zwei Formen der Erfahrungsverarbeitung beschrieben, die einen Lernprozess wechselseitig beeinflussen und bedingen. Assimilativ werden Erfahrungen so verarbeitet, dass sie als neue Inhalte an die Bewusstseinsstruktur geknüpft werden. Akkomodativ werden Erfahrungen verarbeitet, indem sich das Bewusstsein umstrukturiert. Als Faktoren des Lernprozesses bewirken sie Bewusstseinsdifferenzierung und -veränderung. Lernen bezeichnet als Denkentwicklung die fortlaufende Konstruktion von Bewusstsein.

Das Lernen einer Bewusstseinsstruktur beruht demnach nicht primär auf äußeren Konditionierungen und Verstärkungen, sondern „basiert auf der Verallgemeinerung und Differenzierung früher logischer [...] Strukturen“⁶² des Lernsubjekts. Eine logische Struktur als Lernprodukt kumuliert nicht nur aus Wissenselementen, sondern variiert vor allem Denkoperationen. Deshalb dürfen Lehrprozesse nicht nur Wissen vermitteln, sondern müssen zugleich Denkfähigkeit erschließen. Der Vorgang des Lernens beruht auf der denkoperativen Auseinandersetzung mit der Umwelt. Das Lernen selbst ist daher eine Tätigkeit des Sinnbildens.

Lernen ist aber nicht nur eine Kompensation irritierender Umwelteinflüsse. Das Bewusstsein selbst verfügt über ein heuristisches Moment, das auch im Homöosthesezustand tätig ist

⁶¹ Vgl. Piaget 1992, 412ff.

⁶² Piaget, zit. n. Wetzel 1980, 155.

und Denkooptionen erprobt. So kann die kognitive Dissonanz⁶³ durch das Subjekt selbst hervorgerufen werden, wenn veränderte Denkooperationen eine stabil erlebte Umwelt neu interpretieren. Insofern darf das Äquilibrationsprinzip nicht als biologischer Mechanismus der Umweltadaption eines an sich trägen Individuums verstanden werden. Auch das Streben nach Selbstverwirklichung ist lernmotivierend,⁶⁴ indem es Erfahrung durch Denkvariation erzeugt. Das subjektive Gleichgewichtserleben zwischen Bewusstsein und Umwelt ist eine Momentaufnahme. Der Homöostasezustand ist fluid und wird fortwährend durch das Bewusstsein oder die Umwelt in Frage gestellt. Lernen ist der aktive und reaktive Konstruktionsprozess, in dem durch Erfahrungsverarbeitungen permanent Bewusstseinsstrukturen erweitert und verändert werden.

Das historisch-politische Bewusstsein beinhaltet durch Lernen gewonnene Vorstellungen von der historisch-politischen Wirklichkeit. Es ist Produkt und Produzent von historisch-politischen Lernvorgängen. Das Interesse an dem Zustand, den Inhalten, den Formen, dem Entstehen, dem Wandel, der Beeinflussbarkeit und der Funktion von historisch-politischem Bewusstsein beschreibt den Gegenstandsbereich der historisch-politischen Didaktik.⁶⁵ Historisch-politisches Lernen lässt sich als die Erfahrungsverarbeitung im historisch-politischen Teilbewusstsein begreifen. Das Erlernen historisch-politisches Bewusstseins besteht aus der *„Konstruktion neuer Koordinationen durch progressive Differenzierung und Weiterentwicklung der alten*. Es unterliegt somit [...] den für die denkstrukturelle Entwicklung geltenden Konstruktionsmechanismen und Strukturgesetzen.“⁶⁶ Historisch-politisches Lernen ist deshalb nicht nur eine Kumulation von historisch-politischem Wissen, sondern vor allem eine aktive Verarbeitung von historisch-

⁶³ Vgl. Festinger 1978; auch Dewey 1951, 10.

⁶⁴ Vgl. Maslow 1978.

⁶⁵ Vgl. Jeismann 1977, 12; Rüsen 1985, 65.

⁶⁶ Wetzell 1980, 152.

politischen Erfahrungen zu historisch-politischem Bewusstsein.⁶⁷ Im Prozess des Lernens werden sowohl neue historisch-politische Erkenntnisse gesammelt als auch neue historisch-politische Sinnbildungsformen aufgebaut.

Historisch-politisches Lernen nimmt seinen Ausgang in politischen Deprivations- und zeitlichen Kontingenzerfahrungen der Gegenwart. Durch Lernen versucht der Mensch lebensweltliche Legitimations- und Orientierungsdefizite abzubauen. Historisch-politisches Lernen bezeichnet den Denkprozess, durch den Erfahrungen so in Bewusstsein gewandelt werden, dass sinnhaftes Handeln möglich wird.

Geschichtspolitisches Lernen entwickelt die Fähigkeit zur politisch vermittelten Zeitorientierung. Politikgeschichtliches Lernen baut die Kompetenz auf, Herrschaft historisch zu legitimieren. Die lebenspraktische Bedeutung historisch-politischen Lernens zeigt sich im Abbau von politischen Deprivations- und zeitlichen Kontingenzerfahrungen.

Dabei unterliegt das historisch-politische Lernen den Modi historisch-politischer Narration und Legitimation. Historisch-politisches Lernen ist eine 'Substruktur' historisch-politischer Sinnbildung. Diese lässt sich dann als historisch-politisches Lernen begreifen, wenn durch Sinnbildung die Kompetenzen zur geschichtspolitischen Legitimation beziehungsweise politikgeschichtlichen Narration entwickelt werden. Nicht jedes historisch-politische Sinnbild ist Lernen, aber jedes historisch-politische Lernen ist Sinnbild.⁶⁸ Historisch-politische Lernprozesse sind Sinnbildungstätigkeiten, die das historisch-politische Bewusstsein und damit auch das historisch-politische Unterbewusstsein und die historisch-politische Kompetenz entwickeln.

⁶⁷ Vgl. Rüsen (1994a, 81), für den 'Lernen' den „Kompetenzerwerb durch selbsttätige Aneignung (Deutung) von Erfahrung“ bezeichnet.

⁶⁸ Vgl. ebd., 45 ff.; ders. 1994b, 84; ders. 1997, 262.

2.3.4. Dimensionen historisch-politischen Lernens

Eine Fachdidaktik fasst Perspektiven der fachlichen Bezugswissenschaften und der Erziehungswissenschaft zusammen. Die Vernachlässigung einer der beiden Perspektiven führt die Fachdidaktik in die Problemzonen einer wissenschaftszentrierten Abbilddidaktik oder einer fachvergessenen Pädagogik. Im ersten Fall würde sich die historisch-politische Didaktik auf die Auswahl- und Vermittlungsfragen fachdisziplinär abgeleiteter Lerninhalte konzentrieren. Das erworbene Wissen bliebe dabei träge und ohne Orientierungsfunktion. Im zweiten Fall könnte eine radikale Pädagogisierung ‘unpolitische’ beziehungsweise ‘unhistorische’ Lernvorgänge anleiten.

Eine Lernorganisation, die „zugleich fachgerechte und subjektgerechte [...] historisch-politische Bildung leistet“⁶⁹, setzt voraus, dass Fragen nach dem Gegenstand und nach den Subjekten nicht gegeneinander ausgespielt werden. Für den Aufbau von historisch-politischem Bewusstsein müssen beide Perspektiven in gleicher Intensität reflektiert und produktiv aufeinander bezogen werden.⁷⁰ Die historisch-politische Didaktik konstituiert sich damit im Überschneidungsbereich von historisch-politischer Wissenschaft und Erziehungswissenschaft. Als Wissenschaft vom historisch-politischen Lernen muss sie pädagogisch und lernpsychologisch verankert sein und zugleich die fachspezifischen Aspekte des Lernens integrieren. In den siebziger Jahren ist die historisch-politische Didaktik durch lerntheoretische Aspekte bereichert worden.⁷¹ In der folgenden Auseinandersetzung hat sich dabei eine schülerorientierte Perspektive von der wissenschaftsorientierten Didaktik separiert.⁷² So fehlt es bislang an einer überzeugenden Theorie

⁶⁹ Bergmann 1997a, 250f.

⁷⁰ Vgl. Jeismann 1980, 183.

⁷¹ Vgl. Schörken 1970, Streiffeler 1972, Kuhn 1977.

⁷² Vgl. Laubig/Peters/Weinbrenner 1986, 261ff.

des historisch-politischen Lernens, die fachdisziplinäre und lerntheoretische Zugangsweisen verbindet.⁷³

Die folgende Dimensionierung des historisch-politischen Lernens gibt eine Antwort auf die Frage, wie diese integrative Funktion erfüllt werden kann. Durch die Unterteilung in vier didaktische Lerndimensionen⁷⁴ soll „Geschichte als objektive Vorgabe in den Lebensverhältnissen der Gegenwart und Geschichte als subjektives Konstrukt interessegeleiteter praktischer Orientierung in Balance“⁷⁵ gehalten werden.

Historisch-politisches Lernen lässt sich definieren als die *Verarbeitung von Erfahrungen zu historisch-politischem Bewusstsein*. Welche verschiedenen Dimensionen lassen sich in dieser spezifischen Lernform identifizieren? Zunächst fällt auf, dass sich in der Definition die beiden fachdidaktischen Grundperspektiven widerspiegeln. Die Erfahrungsverarbeitung verweist auf erziehungswissenschaftliche Aspekte historisch-politischen *Lernens*. Das angesprochene Teilbewusstsein verweist auf fachwissenschaftliche Aspekte *historisch-politischen Lernens*. Ausgehend von einem Erfahrungsbegriff, der die erlebte Diskrepanz zwischen Bewusstsein und Umwelt bezeichnet, soll zunächst das historisch-politische *Lernen* betrachtet werden.

- Um eine Erfahrung zu machen, muss sich der Lernende in irgendeiner Form mit seiner Umwelt konfrontieren. Die Verbindungslinien zwischen dem Lerner und dem umweltlichen Gegenstand, der die kognitive Dissonanz erzeugt, kennzeichnen die *Beteiligungsdimension* historisch-politischen Lernens.
- Die Erfahrung wird aber erst dadurch zum Lernen, dass die erlebte Unstimmigkeit innerlich verarbeitet wird. Der Verinnerlichungsprozess, durch den der Lerngegenstand seinen

⁷³ Vgl. Rösen 1997, 261.

⁷⁴ Für eine bildungstheoretische Begründung der vier Dimensionen vgl. Huwendiek 1994, 107 ff.

⁷⁵ Rösen 1989, 109.

Weg in das subjektive Bewusstsein findet, bezeichnet die *Aneignungsdimension* historisch-politischen Lernens.

Durch die Beteiligungs- und Aneignungsdimension ist die erziehungswissenschaftliche Perspektive der Fachdidaktik umrissen. Die lerntheoretischen Faktoren der Beteiligung und Aneignung wirken an jedem Prozess der Erfahrungsverarbeitung und damit des Lernens mit. Durch sie allein lässt sich Lernen jedoch noch nicht als spezifisch historischer, politischer, moralischer, mathematischer oder ähnlicher Lernprozess spezifizieren. Die Beteiligung des Lernenden am Lerngegenstand (ohne diese würde die Divergenz zwischen Bewusstsein und Umwelt nicht als solche erlebt werden) und die Aneignung des Lerngegenstandes durch den Lernenden (ohne diese würde vom Divergenzerleben keine Bewusstseinsveränderung ausgehen) kennzeichnen jeden Lernprozess.

Für die Analyse des *historisch-politischen* Lernens geht der Blick über den Prozess der Erfahrungsverarbeitung hinaus und betrachtet mit dem historisch-politischen Bewusstsein das Produkt des Lernens. Die Erweiterung des Bewusstseins lässt sich sowohl unter Aspekten der Inhaltsvermittlung als auch unter Aspekten der Strukturerschließung reflektieren.

- Das Produkt einer Erfahrungsverarbeitung kann historisch-politisches Wissen sein. Die historisch-politischen Erkenntnisse, die an die Bewusstseinsstruktur angebunden werden, kennzeichnen die *Vermittlungsdimension* historisch-politischen Lernens.
- Das Produkt einer Erfahrungsverarbeitung kann historisch-politische Denkfähigkeit sein. Historisch-politische Lernformen, welche die Sinnbildungsstruktur des Bewusstseins verändern, charakterisieren die *Erschließungsdimension* historisch-politischen Lernens.

In fachlich-didaktischer Perspektive lässt sich also eine Dimension der Vermittlung und Erschließung unterscheiden. Auf diesen werden Sinnbildungsinhalte und Sinnbildungsformen des

Bewusstseins kenntlich, die eine fachliche Spezifizierung und Differenzierung ermöglichen. Die fachliche Relevanz historisch-politischen Lernens wird sichtbar.

Für eine integrative Fachdidaktik kennzeichnen die vier Lerndimensionen eigenständige Reflexionsfelder. Diese haben eine rein analytische Funktion. In einem historisch-politischen Lernprozess sind alle Lerndimensionen wirksam. Die subjektive Aneignung von Erfahrungen vermittelt historisch-politische Inhalte und erschließt historisch-politische Sinnbildungskompetenz. Die historisch-politische Didaktik untersucht die Verarbeitung von Erfahrungen zu historisch-politischem Bewusstsein im Hinblick

- auf Lebensweltbezüge, durch die Lernende am Lerngegenstand *beteiligt* sind,
- auf Verinnerlichungsformen, durch die Lerngegenstände *angeeignet* werden,
- auf die Inhalte, die *vermittelt* werden und
- auf die Sinnbildungskompetenzen, die *erschlossen* werden.

2.3.4.1. Die Beteiligungsdimension

Historisch-politisches Lernen nimmt seinen Ausgang in den zeitlichen Orientierungs- oder politischen Legitimationsbedürfnissen von Menschen. Orientierungs- und Legitimationsdefizite entstehen, wenn das existierende historisch-politische Bewusstsein nicht mehr in der Lage ist, die Umwelt sinnhaft zu erklären. Ein Lernprozess schließt diese ‚Erklärungslücke‘, indem er eine Verbindung zwischen dem subjektiven Bewusstsein des Lernenden und der Umwelt herstellt. Wenn der Lerngegenstand ohne Bezüge zu den vorhandenen individuellen Bewusstseinsstrukturen ist, können auch keine

Erfahrungen entstehen.⁷⁶ In einem solchen Fall ist das Resultat der Divergenz zwischen Bewusstsein und Umwelterleben nicht Lernen, sondern Unerfahrenheit und Nicht-Wissen. Die Bildung von historisch-politischem Bewusstsein unterliegt somit den Formen und der Dynamik der bestehenden Assimilationsschemata von Lernenden. Lernen „vollzieht sich nicht durch äußere Verstärkung [...], sondern basiert auf der Verallgemeinerung und Differenzierung früherer logischer oder prälogischer Strukturen.“⁷⁷

Da historisch-politische „Aneignung nur über das Medium eigener Erfahrung gelingt“⁷⁸, ist die Beteiligung eine Voraussetzung des historisch-politischen Lernprozesses. Die Beteiligungsdimension der historisch-politischen Didaktik macht die Beziehungshaltigkeit zwischen Lernstoff und Lernenden zum Reflexionsgegenstand. Die ‘Lebenssituationen’ (Robinsohn), die ‘Bedeutung für das Leben’ (von Hentig), der ‘gesellschaftliche Lebenszusammenhang’ (Schaller) oder die ‘Lebenswelt’ (Schörken) sind didaktische Kategorien der Beteiligungsdimension, da sie anzeigen, dass historisch-politische Lernprozesse in der subjektiven Lebenswirklichkeit der Lernenden gründen. Zur Aufgabe der historisch-politischen Didaktik gehört es somit, die „außerwissenschaftliche und außerschulische Lebenswelt in ihrer Bedeutung für die Entstehung, Beschaffenheit und Wirkung von Geschichtsbewußtsein“⁷⁹ zu untersuchen.

Didaktische Impulse zur Verbesserung der Beteiligung von Lernenden kamen aus der kritisch-kommunikativen Didaktik.⁸⁰ Das ‘Schülerinteresse’ wurde als Ausgangspunkt für die Organisation von Lernprozessen berücksichtigt. Nachdem die

⁷⁶ Ohne Erfahrungsbezug angehäufte historisch-politische Kenntnisse sind beim Rezipienten möglicherweise als Jahreszahlen und Wissensbestände abfragbar, jedoch ohne jede sinnstiftende Funktion in der Lebenspraxis.

⁷⁷ Piaget, zit. n. Wetzel 1980, 155.

⁷⁸ Knoch/Stöckle 1984, 260; vgl. Vätz-Szusdziara 1978, 38.

⁷⁹ Bergmann 1980, 36; vgl. auch ders. 1975.

⁸⁰ Vgl. Schäfer/Schaller 1991; Winkel 1997.

Kategorie in den siebziger Jahren sowohl geschichts-⁸¹ als auch politikdidaktische⁸² Ansätze prägte, kann die Schülerorientierung inzwischen als Prinzip betrachtet werden, das jegliches historisch-politisches Lernen mit anleitet.⁸³ Jeder historisch-politische Unterricht muss den Schülerinnen und Schülern die Frage „... und was hat das mit mir zu tun?“⁸⁴ beantworten können. Das Bemühen um eine bessere Beteiligung der Lernenden spiegelt die didaktische Erkenntnis wider, dass Lernen seinen Anfang in Erfahrungen nimmt.

2.3.4.2. *Die Aneignungsdimension*

Mit der Dimension der Aneignung werden die Formen und Möglichkeiten bezeichnet, durch die Lernende in eine eigenständige Auseinandersetzung mit der Vergangenheit gelangen.⁸⁵ Es wird davon ausgegangen, dass historisch-politisches Lernen ein fragender und problembewältigender Vorgang ist und sich nicht auf rezeptive Formen des ‘Stoff-Lernens’ reduzieren lässt. Der Weg zum historischen Wissen wird als eine selbstständige Tätigkeit betrachtet.⁸⁶ Die im Prozess der Aneignung verwendeten Verinnerlichungsformen ermöglichen es dem Lernenden, Geschichte „als Vorstellung zu erarbeiten, zu prüfen, zu bezweifeln und zu korrigieren, unterschiedliche Urteile und Wertungen zu formulieren und zu verteidigen“⁸⁷.

Didaktische Konzepte zur „Konstruktion von Lebenswelten“⁸⁸ und zur „Modellierung von Lernwelten“⁸⁹ setzten bei der Spezifik von Lernwegen an. Im Rahmen der konstruktivistischen beziehungsweise subjektiven Didaktik kann Wissensvermittlung

⁸¹ Vgl. Kuhn 1977.

⁸² Vgl. Schmiederer 1977.

⁸³ Vgl. Hufer 1997; Kuhn 1997.

⁸⁴ Thurn 1993.

⁸⁵ Vgl. Lucas 1965.

⁸⁶ Vgl. Dörr 1997, 289.

⁸⁷ Jeismann 1980, 216.

⁸⁸ Siebert 1994.

⁸⁹ Vgl. Kösel 1995.

nicht mehr pauschal gelehrt werden. Stattdessen müssen Lernarrangements geschaffen werden, welche die Lernmöglichkeiten differenzieren und individualisieren. Es bedarf einer Lernumgebung, die „variable Lernwege“⁹⁰ begehbar macht. Denn im Sinne des Konstruktivismus⁹¹ bedeutet Lernen nicht Reproduktion von Fremdem, sondern Produktion von Eigenem.⁹²

Auch historisch-politisches Lernen ist ein konstruierender Vorgang. Bei der Verarbeitung von historisch-politischen Erfahrungen werden Umwelteinflüsse nicht kopiert, sondern modelliert. Als ‘denkende Erfahrung’ (Dewey) findet der historisch-politische Lerngegenstand einen je individuellen Weg in das Bewusstsein des Lernenden. Die historisch-politische Aneignungsdimension belichtet die Selbsttätigkeit, durch die Lernende die Unstimmigkeit zwischen ihrem historisch-politischen Bewusstsein und dem Umwelterleben ausgleichen. Die lernstimulierenden kognitiven Dissonanzen werden dabei durch eine selbstständige Auseinandersetzung mit historisch-politischen Quellen und Fällen überwunden.

Historisch-politische Aneignung ist immer ein aktiver und selbsttätiger Prozess der Erfahrungsverarbeitung und keine kognitive Adaption vorgefertigter „Wissenspakete“. Erst in diesem individuell geprägten Vorgang entwickeln sich kognitive Schemata, die historisch-politische Denkopoperationen ermöglichen.⁹³ In der Aneignungsdimension werden die psychischen Prozesse reflektiert, durch die Erfahrungen in das Bewusstsein gelangen. Nur „im Horizont historisch gewendeter Problemlagen der Gegenwart wird die Erfahrung [...] wirklich

⁹⁰ Bönsch 1995.

⁹¹ Vgl. Glasersfeld 1997, Schmid 1992b.

⁹² „Während der Konstruktivismus davon ausgeht, dass nur das, was wir selbst erarbeitet haben, wirklich gelernt ist, legt der Objektivismus Wert auf die Vermittlung von gesicherten und stabilen Wissensbeständen.“ (Schiele 1998, 5)

⁹³ Vgl. Galperin 1972.

angeeignet, zum geistigen Bestandteil des mentalen Haushaltes eines Subjekts“⁹⁴.

Der Aufbau von Bewusstseinsstrukturen wird von der kognitiven Lernpsychologie als Informationsverarbeitung aufgefasst, an der die lernende Person aktiv beteiligt ist.⁹⁵ Der Handlungsbegriff ist eine didaktische Kategorie zur Erfassung der Aneignungsvorgänge. Im Anschluss an Hans Aebli Überlegungen zum Aufbau einer Operation ist Denken letztlich als eine Abstraktionsform von Handlung anzusehen.⁹⁶ Eine neue Operation oder auch ein neuer Begriff wird „im effektiven Versuch leichter erlernt und besser verstanden als im reinen Gedankenexperiment“⁹⁷. Die Sachauseinandersetzung ist eine Form der aneignenden Problembewältigung. In der Aneignungsdimension wird historisch-politisches Lernen deshalb auch als ein Handlungsverlauf betrachtet.⁹⁸

Die didaktische Aneignungsdimension befragt einen Lerngegenstand im Hinblick auf seinen Aufforderungscharakter und seinen Problemgehalt. Sie interessiert sich für die fragende und kreative Problembewältigung, durch welche die historisch-politischen Lerngegenstände verinnerlicht werden. Eine didaktische Reflexion in der Aneignungsdimension erkennt in der Tätigkeit von Lernenden Heuristiken, die den Lernvorgang als Entdeckungsreise, Forschungsprojekt oder Experiment charakterisieren. Lerntheoretisch ist in dieser Dimension zudem von Interesse, dass historisch-politische Lerngegenstände ‘mit allen Sinnen’ (Pestalozzi) angeeignet werden. In der Lernbiologie wird diese Problematik in der Feststellung aktualisiert, dass ein idealer Lernverlauf den Gebrauch unterschiedlicher Lerneingangskanäle erfordert.⁹⁹ Verschiedene sinnliche Reize und

⁹⁴ Rösen 1997 263.

⁹⁵ Vgl. Edelmann 1996, 8.

⁹⁶ Vgl. Aebli 1983, 203 ff.

⁹⁷ Ebd., 195.

⁹⁸ Zur enaktiven, ikonischen und symbolischen Ebene des Erkennens vgl. Bruner 1974, 16f. u. 49.

⁹⁹ Vgl. Vester 1978.

Wahrnehmungsfelder erhöhen die Assoziationsmöglichkeiten und können so ein tieferes Verständnis anbahnen.

2.3.4.3. *Die Vermittlungsdimension*

Die historisch-politische Vermittlungsdimension betrachtet den Gegenstand, der durch Lernen an das historisch-politische Bewusstsein vermittelt wird. Im Zentrum steht das Lernprodukt, welches an das historisch-politische Bewusstsein angebunden wird. Der historisch-politische Lerngegenstand interessiert dabei sowohl in seiner wissenschaftlichen Objektivierbarkeit als auch in seinen subjektiven Reduktionsformen. In der Vermittlungsdimension wird reflektiert, ob die historisch-politischen Lerninhalte sachlich richtig sind. In welcher Relation stehen die Inhalte zum aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand?

Sowohl schüler- als auch wissenschaftsorientierte Didaktiken sind auf dieses Korrektiv angewiesen. Denn auch bei der Orientierung an den Interessen der Lernenden ist die „Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft“¹⁰⁰ eines der zentralen Auswahlkriterien. Zumindest müssen lebensweltliche Themen auf ihre historisch-politische Relevanz überprüft werden können. In der wissenschaftsorientierten Version wird die fachwissenschaftliche Systematik zur Strukturierung der Lerninhalte genutzt.¹⁰¹ Die historisch-politische Wissenschaft dient der Didaktik als Reservoir, aus dem fachwissenschaftliche Kategorien, Begriffe und Theorien in historisch-politische Lerngegenstände transferiert werden können.

Diese didaktische Hilfsfunktion der historisch-politischen Wissenschaft darf aber nicht zu der abbilddidaktischen Vorstellung verleiten, dass die Strukturen des historisch-politischen Lernens mit der Fachsystematik übereinstimmen.

¹⁰⁰ Robinsohn 1971, 47.

¹⁰¹ Vgl. Massing 1999, 203.

Innerhalb des traditionellen wissenschaftsorientierten Paradigmas sollte die Fachdidaktik die Erkenntnisse der Fachwissenschaft lernergerecht abbilden. Diese Kopie-Didaktik bedurfte der Vorgabe von Lerninhalten, der Bevorzugung passiv-rezeptiver Vermittlungsformen, der Betonung kognitiver Lernziele und einer fachsystematischen Darstellungsform. Die traditionellen Institutionenkundler innerhalb der Politikdidaktik und die Anhänger des chronologischen Durchlaufs in der Geschichtsdidaktik sahen die wissenschaftliche Stoffpräsentation als Mittelpunkt der historisch-politischen Didaktik an. Das Ziel der Überlegungen war es, den historisch-politischen Stoff in einen Bildungsprozess zu übersetzen.¹⁰² Unterrichtspraktisch resultierte daraus jedoch eine Konzeption, die sich historisch-politisches Lernen als eine „methodisch verpackte Weitergabe der geschichtswissenschaftlichen Forschungsergebnisse vorstellte“¹⁰³. Mit der Expansion wissenschaftlicher Erkenntnis stieß die Abbilddidaktik an immanente Grenzen.

Zwar müssen historisch-politische Lerninhalte auf ihre wissenschaftliche Plausibilität hin überprüfbar sein. Dies allein kann jedoch nicht ihre Lernnotwendigkeit begründen. Aufgabe der Vermittlungsdimension ist es demnach auch, nach den gesellschaftlichen Funktionen¹⁰⁴ und Einsichten¹⁰⁵ zu fragen, die durch den Lerngegenstand erschlossen werden können. Soll die historisch-politische Didaktik nicht nur fachwissenschaftlich bereitgestelltes Wissen methodisieren, müssen in der Vermittlungsdimension didaktische Reflexionskategorien eingesetzt werden, die in der Lage sind, das Wissenswertes aus dem Wissensmöglichen zu filtern. Durch die bildungstheoretische Beeinflussung der historisch-politischen Didaktik wurden Kriterien der Auswahl von historisch-politischen Bildungsinhalten gewonnen. Das Sachelementare beziehungsweise –exemplarische sollte nunmehr über den Inhalt

¹⁰² Vgl. Ebeling 1966; Schicksalsfragen 1957.

¹⁰³ Jeismann 1985, 43.

¹⁰⁴ Vgl. Robinsohn 1971, 47.

¹⁰⁵ Vgl. Klafki 1963.

hinausweisende Einsichten eröffnen.¹⁰⁶ Im Konzept kategorialer Bildung vermittelt der Inhalt zwischen Lernenden und der Umwelt.¹⁰⁷ „Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und daß eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen ‘kategorialen’ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“¹⁰⁸

Die historisch-politische Didaktik darf nicht auf die Reflexion der Inhaltsebene verzichten. Innerhalb eines historisch-politischen Lernprozesses werden umweltliche Gegenstände so reduziert, dass sie mit den vorhandenen Bewusstseinsstrukturen vermittelbar sind. Zu den Aufgaben der praktischen Didaktik gehört es, komplexe Zusammenhänge lerngerecht zu elementarisieren.¹⁰⁹ Unter normativen Gesichtspunkten stellt ein gewisser Fundus an historisch-politischem Wissen sicherlich eine Voraussetzung für mündiges politisches Handeln dar. Bestimmte inhaltliche Forschungsinhalte, -fragen und -zugänge eröffnen spezifische historisch-politische Lernmöglichkeiten. Das historisch-politische Bewusstsein geht jedoch nicht in dieser inhaltlichen Kategorisierung auf. Schließlich ist zu bedenken, dass die Prozesse der Bewusstseinsbildung „durchweg ‘hinter’ den Inhalten liegen“¹¹⁰.

2.3.4.4. *Die Erschließungsdimension*

Die Anbindung historisch-politischer Inhalte an die kognitiven Strukturen ist nur die eine Seite des Lernproduktes. Da „Bildung [...] kein additiver Prozeß [ist]“¹¹¹, interessieren zugleich die Assimilationsschemata. Die historisch-politischen Denkstrukturen

¹⁰⁶ Vgl. Fischer/Herrmann/Mahrenholz 1960, 26; Fischer 1993; ders. 1999; Klafki 1963a, 135.

¹⁰⁷ Vgl. ders 1964.

¹⁰⁸ Ders. 1963, 44.

¹⁰⁹ Vgl. Rothe 1978, 243.

¹¹⁰ Schörken 1972, 96.

¹¹¹ Wagenschein 1968, 29.

bleiben im Lernprozess nicht konstant, sondern werden selbst akkomodiert. In der historisch-politischen Erschließungsdimension wird didaktisch reflektiert, welche Sinnbildungskompetenzen erlernt werden. Nicht mehr die Vermittlung von historisch-politischen Lerngegenständen in das Bewusstsein steht im Mittelpunkt, sondern die dadurch bewirkte Umstrukturierung der historisch-politischen Sinnbildungsformen. Die didaktische Reflexion in der Erschließungsdimension interessiert sich nicht mehr für den Gegenstand selbst, sondern für die Struktur, in der historisch-politische Probleme gedeutet werden.¹¹² Didaktisch muss deshalb danach gefragt werden, welche politikgeschichtlichen (a) und geschichtspolitischen Sinnbildungskompetenzen (b) durch den Lernprozess erschlossen werden.

a) Politikgeschichtliches Lernen

Die Basis politikgeschichtlichen Lernens bildet eine Narration mit legitimativer Funktion. Es wird gelernt, Zeitzusammenhänge so sinnhaft zu machen, dass politische Herrschaft anerkennungswürdig beziehungsweise kritisierbar wird. Politikgeschichtliches Lernen lässt sich sowohl hinsichtlich der historischen als auch im Hinblick auf die politischen Sinnbildungsformen unterscheiden, die erlernt werden. Die Haupttätigkeit des politikgeschichtlichen Lernens ist jedoch das historische Sinnbilden. Deshalb lassen sich politikgeschichtliche Lerntypen durch die Zeittypologie historischer Sinnbildung unterscheiden. Die politikgeschichtlichen Lerntypen bezeichnen die Sinnbildungsfähigkeit, die durch erschlossen wird:

- Durch *zirkuläres* politikgeschichtliches Lernen wird die Kompetenz erworben, politische Herrschaft durch ihr Überdauern im Wandel der Zeit zu legitimieren.
- Durch *lineares* politikgeschichtliches Lernen wird die Kompetenz erworben, politische Herrschaft durch ihre Entwicklung im Wandel der Zeit zu legitimieren.

¹¹² Vgl. Jeismann 1980, 190.

- Durch *punktuelleres* politikgeschichtliches Lernen wird die Kompetenz erworben, politische Herrschaft durch Momente aus dem Wandel der Zeit zu legitimieren.
- Der *zirkuläre* Lerntypus: Durch zirkuläres Lernen wird erlernt, wie Traditionen zur Legitimation von politischer Herrschaft herangezogen werden können. In dieser Denkfigur wird eine politische Ordnung durch „das Pochen auf Tradition und Fortsetzung des Bewährten“¹¹³ anerkennungswürdig gemacht. Es wird die Denkfähigkeit erworben, politische Vorstellungen zustimmungswürdig zu machen, indem sie als ‘Schon-Immer-So’ dargestellt werden. Hierzu wird die Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft so in Übereinstimmung gebracht, dass politische Herrschaft als zeitübergreifend vorgestellt werden kann. In dieser Form politikgeschichtlichen Lernens wird der Wandel politischer Systeme als eine Oberflächenerscheinung interpretiert, unter der das Wesen althergebrachter Herrschaft überdauert. „Zeit wird als Sinn verewigt“¹¹⁴.

Zirkuläres politikgeschichtliches Lernen verändert die kognitive Struktur. Dadurch werden Denkprozesse erlernt, die politische Herrschaft als ein überzeitliches Phänomen begreifen, das als solches schon immer anerkennungswürdig war. Der Zeitzusammenhang zwischen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft wird dabei so versinnlicht, dass Herrschaft letztlich als wesenhaft und unhistorisch erscheint.

Im zirkulären Modus wird politikgeschichtlich gelernt, wie Herrschaftsvorstellungen durch Traditionenbildung kontiniert werden können. Die Denkstrukturen im politikgeschichtlichen Bewusstseinsbereich werden so eingerichtet, dass Herrschaft durch zirkuläre historische Sinnbildungen legitimiert werden

¹¹³ Ders. 1981, 11.

¹¹⁴ Rüsen 1989a, 127.

kann. Der historisch-politische Lernende entwickelt die Kompetenz, Politikvorstellungen zeitlich zu überliefern.

- Der *lineare* Lerntypus: Der lineare Typus politikgeschichtlichen Lernens zeigt an, dass gelernt wird, Herrschaft dadurch zu legitimieren, dass sie als entwicklungslogisch erscheint. Es wird erlernt, Zeitzusammenhänge so zu strukturieren, dass gegenwärtige und zukünftige Herrschaft als legitime Folge vergangener Herrschaft erscheint. Die durch lineares Lernen erworbene Denkfähigkeit kann aktuelle Politikvorstellungen als (vorläufiges) Ergebnis eines zeitlichen Prozesses betrachten, dessen Verlauf von der Vergangenheit über die Gegenwart auf die Zukunft gerichtet ist. Lineare politikgeschichtliche Kompetenz ermöglicht es, den Zeitverlauf als politisches Fortschreiten zu interpretieren. Politikvorstellungen werden legitimiert, indem sie als Fortschritt gegenüber früheren Herrschaftsformen gedeutet werden. Politische Herrschaft kann anerkennungswürdig gemacht werden, indem sie als innere Logik eines evolutionären (aber auch revolutionären) Zeitverlaufs vorgestellt wird.

Durch den linearen Lerntypus wird die Denkfähigkeit erschlossen, die historische Entwicklung als politische Legitimationsquelle zu nutzen. Politikgeschichtlich wird gelernt, wie politische Herrschaft in einen ursächlichen Zusammenhang zur Geschichte gestellt werden kann.¹¹⁵

- Der *punktuelle* Lerntypus: Punktuelles politikgeschichtliches Lernen erschließt Lernenden die Kompetenz, politische Herrschaft durch historische Analogiebildungen zu legitimieren. Dabei wird die Geschichte als Reservoir singulärer Erfahrungen genutzt, die sinnhaft mit Politikbezügen verknüpft werden können. So entwickelt der punktuelle Lerntypus die Fähigkeit, durch den Gebrauch von

¹¹⁵ Vgl. Bergmann 1997b, 275.

historischen Beispielen Herrschaft zustimmungsfähig zu machen.

So wird gelernt, historische Erfahrungen so zu verallgemeinern, dass sie als Lehren und Regeln aus der Geschichte gegenwärtige Politikvorstellungen begründen.¹¹⁶ Durch politikgeschichtliches Lernen entwickelt sich die Fähigkeit, politische Problemgehalte der Gegenwart mit Konstellationen früherer Epochen zu vergleichen.¹¹⁷ Die historischen Analogien zur politischen Gegenwart sind dabei nicht gleich, sondern vergleichbar. Punktuelle politikgeschichtliche Denkfähigkeit bezieht sich sowohl auf Ähnliches als auch auf Differentes. Durch politikgeschichtliches Lernen entsteht also auch die Fähigkeit, historische Erfahrungen als Alternativen zu gegenwärtigen Politikvorstellungen zu interpretieren.¹¹⁸ Die 'Geschichte historischer Verlierer' (Benjamin) sowie vererbte historische Prozesse und Institutionalisierungen können durch punktuelle geschichtspolitische Denkfähigkeit für gegenwärtige politische Legitimationen genutzt werden. So wird historische Fantasie erlernt, durch die politische Gegenwartshorizonte erweitert werden können.¹¹⁹

Punktuelles politikgeschichtliches Lernen erschließt die denkstrukturelle Fähigkeit, durch zeitliches Vergleichen politische Herrschaft zu legitimieren beziehungsweise zu delegitimieren. Es wird gelernt, wie gegenwärtige Politikvorstellungen durch historische Analogien unterstützt beziehungsweise in Frage gestellt werden können.

Der zirkuläre, lineare und punktuelle Typus politikgeschichtlichen Lernens bezeichnet zunächst nur die

¹¹⁶ Vgl. Rösen 1989a, 128f.

¹¹⁷ Vgl. Steinbach 1998, 120; Bergmann 1999, 626; Bialas 1997c, 112f.

¹¹⁸ Vgl. Sutor 1997, 326.

¹¹⁹ Vgl. Lucas 1972, 227f.

historische Denkstruktur,¹²⁰ die erlernt wird. Jeder dieser drei Grundtypen lässt sich aber ausdifferenzieren, indem nach den politischen Legitimationsformen gefragt wird, die durch sie erschlossen werden. Denn die Formen politischer Sinnbildung lassen sich nicht einzelnen Lerntypen zuordnen. Die zirkuläre, die lineare und die punktuelle Form politikgeschichtlichen Lernens kann jeweils das Erlernen sowohl autokratischer als auch demokratischer Herrschaftslegitimation anzeigen.

Mit den Lerntypen steht eine kategoriale Struktur zur Verfügung durch welche die Akkomodation historisch-politischer Bewusstseinsstrukturen didaktisch reflektiert werden kann. Die Lerntypen stellen der historisch-politischen Bewusstseinsanalyse Kriterien zur Verfügung, durch die im Lernprozess Denktätigkeiten identifiziert werden können. Bei der Untersuchung historisch-politischen Lernens lässt sich so bestimmen, welche historisch-politischen Sinnbildungsmodi sich durchsetzen beziehungsweise welche Mischungsverhältnisse sich ausprägen. Keinesfalls sollte die analytische Begrifflichkeit mit der realen Lebendigkeit historisch-politischen Lernens verwechselt werden.

b) Geschichtspolitisches Lernen

Durch geschichtspolitisches Lernen wird gelernt, wie der Prozess der Transformation von interessegebundenen Geschichtsbildern in kollektives Geschichtsbewusstsein anerkennungswürdig gemacht werden kann. Geschichtspolitisches Lernen erschließt die Kompetenz, politische Herrschaftsformen zu legitimieren, durch die kollektiv bindende Geschichtsdeutungen erzeugt werden sollen. Die grundlegende Sinnbildungsform des geschichtspolitischen Lernens ist das Legitimieren. Es werden Denkstrukturen erschlossen, durch die politische Herrschaft zustimmungsfähig gemacht werden kann. Die Besonderheit der geschichtspolitischen Legitimation liegt darin, dass sie innerhalb

¹²⁰ Vgl. in diesem Zusammenhang auch den traditionellen, exemplarischen, kritischen und genetischen Lerntypus in: Rüsen 1989a, 126-131.

des Politikfeldes 'Geschichte' tätig ist. Es wird erlernt, Geschichtsdeutungen allgemein verbindlich zu machen.

Für das geschichtspolitische Lernen lässt sich zunächst ein autokratischer und ein demokratischer Lerntyp unterscheiden.¹²¹ Durch *autokratisches* geschichtspolitisches Lernen erlernt der Mensch, dass er unfähig ist, Geschichtsdeutungen zu produzieren, die allgemein bindend sein könnten. Es werden Legitimationsmuster erlernt, die es sinnvoll erscheinen lassen, dass kollektiv bindende Geschichtsvorstellungen von einer Minderheit entwickelt und von der Mehrheit übernommen werden. Autokratisches Lernen erschließt die Vorstellung, dass Geschichtsdeutungen historische Wahrheiten wiedergeben. Kollektive historische Identität erhält den Anschein der Natürlichkeit.

Durch *demokratisches* geschichtspolitisches Lernen erlernt der Mensch, dass er seine interessengebundenen Deutungen in den kollektiven Identitätsbildungsprozess einer sozialen Gruppe einbringen kann. Er entwickelt Denkstrukturen, durch welche die Beteiligung an der Verbindlichmachung von Geschichtsdeutungen legitimiert werden kann. Beim demokratischen Lerntypus werden die Bewusstseinsstrukturen so verändert, dass subjektive historische Sinnbildungen in den politischen Streit um die Deutung der Vergangenheit eingebracht werden können. Der demokratische Lerntypus erkennt die Vielfalt gesellschaftlicher Geschichtsdeutungen an und entwickelt die Kompetenz, an der Verbindlichmachung von Interpretationen mitzuwirken. Geschichtspolitisch Lernende werden so befähigt, die Interessengebundenheit von Geschichtsdeutungen zu erkennen und ihre eigenen Interessen historisch zu rechtfertigen.

Durch demokratisches geschichtspolitisches Lernen entwickelt sich die Fähigkeit, Vergangenheitsdeutungen prüfend zu begegnen. Geschichtsvorstellungen, die als 'historische Wahrheit'

¹²¹ Zu Differenzen der historisch-politischen Bildung in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen vgl. bspw. Pellens 1990.

präsentiert werden, können so als interessensgebundene Interpretationen verstanden werden.¹²² Demokratisches geschichtspolitisches Lernen befähigt Lernende, die gesellschaftliche Pluralität von Geschichtsdeutungen zu akzeptieren, deren politische Legitimationsfunktion zu erkennen und ihre eigenen Interessen in den politischen Widerstreit um die Deutung der Geschichte einzubringen. Die Kompetenz demokratisch-geschichtspolitischer Sinnbildung bezeichnet eine historische Diskursfähigkeit, die eine Voraussetzung für den demokratischen Umgang mit Geschichte darstellt. Die Anerkennung der gesellschaftlichen Pluralität von Geschichtsdeutungen setzt die Abkehr von historischen Interpretationsweisen voraus, die eine Homogenität der sozialen Gruppenidentität unterstellen.¹²³

Demokratisch-geschichtspolitisches Denken betrachtet homogene historische Identifikationen als autokratische Sinnstrukturierungen. Die demokratische Sinnbildung hingegen erkennt die grundsätzliche Kontroversität möglicher Geschichtsdeutungen als Ausdruck pluraler gesellschaftlicher Interessen an. Demokratisches geschichtspolitisches Lernen immunisiert gegen Homogenitätsansprüche historischer Legitimation und Identifikation.

Geschichtspolitisches Denken kann die politischen Funktionen von Vergangenheitsdeutungen analysieren. Dass heißt auch, dass die Entstehung von aktuell verbindlichen Geschichtsvorstellungen reflektiert werden kann. Dabei ist von Interesse, welche alternativen Deutungen im geschichtspolitischen Prozess konkurrierten und warum sie verloren gegangen sind. Historisch-politische Bildung, die versucht, Deutungen aus der Geschichte zu zementieren, steht im Verdacht, Lernende zu überwältigen.¹²⁴ Eine demokratische geschichtspolitische Bildung lehrt, dass die politische Geschichtsdeutung keine endgültigen Fakten

¹²² Vgl. Jeismann 2000b, 52.

¹²³ Vgl. Steinbach 1997, 5; Sutor 1997, 331f.; Jeismann 1981, 13ff.; ders. 1990, 69.

¹²⁴ Beutelsbacher Konsens.

vermittelt, sondern einen offenen und nur vorläufig abgeschlossenen Prozess darstellt, der durch neue Erkenntnisinteressen jederzeit wieder neu aufgenommen werden kann. Lernende müssen dabei zur selbstständigen Reflexion von und zur aktiven Beteiligung an geschichtspolitischen Deutungskontroversen befähigt werden.

2.3.5. Zusammenfassung

Die didaktische Relevanz eines historisch-politischen Bewusstseinsbegriffs ist darin zu sehen, dass er sowohl den Fachbezug der Reflexion garantieren als auch eine lernerorientierte Perspektive auf den Lernprozess ermöglichen kann. Das historisch-politische Bewusstsein darf dafür jedoch nicht als ein Behälter vorgestellt werden, der historisch-politisches Wissen bewahrt, sondern muss als eine kognitive Struktur modelliert werden, die historisch-politische Sinnzusammenhänge herstellt.

Durch historisch-politisches Lernen werden historisch-politische Erfahrungen in historisch-politisches Bewusstsein verarbeitet. Diese Transformation lässt sich vierdimensional untergliedern als ein Prozess,

- an dem Lernende lebensweltlich *beteiligt* sind, indem sie Erfahrungen machen,
- in dem sich Lernende Lerngegenstände *aneignen*, indem sie Erfahrungen verarbeiten,
- der Lernenden historisch-politische Bewusstseinsinhalte *vermittelt* und
- - der Lernenden historisch-politischen Bewusstseinsstrukturen *erschließt*.

2.4. Reflexion

Die historisch-politische Didaktik bewegt sich im Überschneidungsfeld von Geschichts- und Politikdidaktik. Ihr disziplinärer Gegenstand ist die historisch-politische Bewusstseinsbildung, welche als ein Lernprozess angesehen werden kann. Im historisch-politischen Bewusstsein verbinden sich historische und politische Sinndeutungen zu geschichtspolitischen und politikgeschichtlichen Denkstrukturen. Von lerntheoretischem Interesse ist das historisch-politische Bewusstsein sowohl in seiner empirischen Tatsächlichkeit, in seiner reflexiven Möglichkeit, in seiner normativen Wünschbarkeit als auch in seiner praktischen Beeinflussbarkeit.

Die historisch-politische Didaktik kann das historisch-politische Lernen in der Dimension der Beteiligung, der Aneignung, der Vermittlung und der Erschließung reflektieren. Während die Beteiligungs- und Aneignungsdimension die pädagogische Seite der historisch-politischen Didaktik repräsentieren, stehen in der Vermittlungs- und Erschließungsdimension die fachlichen Aspekte im Vordergrund. In ihrer Gesamtheit vervollständigen diese Dimensionen eine historisch-politische Didaktik, die lerntheoretische und fachspezifische Aspekte integriert.

Diese historisch-politische Lerndimensionierung kann der historisch-politischen Didaktik als kategoriale Grundstruktur dienen, um tatsächliche, mögliche, wünschenswerte und intendierte historisch-politische Lernprozesse zu untersuchen. Sie soll im folgenden Kapitel für die Analyse der historisch-politischen Didaktik der Alltagsgeschichte genutzt werden. Indem die didaktische Funktion der Alltagsgeschichte in den verschiedenen Dimensionen untersucht wird, soll ein differenziertes Gesamtbild der historisch-politischen Didaktik der Alltagsgeschichte gezeichnet und eine Antwort auf die Frage ermöglicht werden, ob die Alltagsgeschichte ‚politisches‘ oder ‚unpolitisches‘ Lernen anleitet.