

Massing, Peter

Politische Bildung durch historisches Lernen im Sachunterricht

Kuhn, Hans Werner [Hrsg.]: Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 53-75. - (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg; 15)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Massing, Peter: Politische Bildung durch historisches Lernen im Sachunterricht - In: Kuhn, Hans Werner [Hrsg.]: Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 53-75 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-35881

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Hans-Werner Kuhn (Hrsg.)

Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht

Konzepte
Forschungsfelder
Methoden

Ein Reader



Centaurus Verlag
Herbolzheim 2003

Wissenschaftlicher Beirat der Schriften der Pädagogischen Hochschule Freiburg:
Michael Klant (Vorsitzender), Dietgart Kramer-Lauff, Wolfgang Schwark,
Herbert Uhl, Gerhard Weber.

Der Druck erfolgte mit freundlicher Unterstützung der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek:
Die deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten
sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 3-8255-0456-5

ISSN 0942-9557

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden

© CENTAURUS Verlags-GmbH. & Co. KG, Herbolzheim 2003

Satz: Vorlage des Herausgebers
Umschlaggestaltung: Dörte Eickhoff
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

Einleitung

Hans-Werner Kuhn Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht – ein Phantom?!	7
---	---

Konzepte

Siegfried George/ Nicole Henrich Integrierter Sachunterricht als Konzept und in der Praxis	23
Ingrid Prote Partizipation als Schlüsselqualifikation für das Demokratie-Lernen in der Grundschule	39
Peter Massing Politische Bildung durch historisches Lernen im Sachunterricht.....	53
Tilman Grammes Traditionslinien des Sachunterrichts.....	77
Georg Weißeno Lebensweltorientierung – ein geeignetes Konzept für die politische Bildung in der Grundschule?.....	91
Karin Kroll Frauenbilder – Männerbilder	99
Ingrid Weißmann Gewaltprävention – ein Thema für die Grundschule?.....	117

Forschungsfelder

Hiroyuki Kuno Sachunterricht und Unterrichtsforschung in Japan.....	133
Hans-Werner Kuhn Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht – qualitativ erforscht.....	151
Carla Schelle Wie lassen sich politische Lernprozesse von Kindern beobachten? Vorschläge zur Dokumentation und Auswertung von Lernsituationen im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht	175
Andrea Moll Sachunterricht als Ort politisch-gesellschaftlicher Gespräche	191

Methoden

Dagmar Richter Politisch-ästhetisches Lernen im Sachunterricht	209
Gabriele Metzler Neue Lernwege und kreative Methoden im Heimat- und Sachunterricht	229
Friedrich Gervé Formen selbstbestimmten Lernens in der Grundschule.....	273
Siegfried Thiel Die Verbindung von Natur- und Sozialwissenschaften im Sachunterricht	287
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....	305

Peter Massing

Politische Bildung durch historisches Lernen im Sachunterricht

Bevor Ziele, Inhalte und Methoden historischen Lernens im Sachunterricht der Primarstufe genauer skizziert werden können, gilt es zunächst zwei grundlegende Fragen zumindest in Ansätzen zu beantworten. Zum einen die Frage, worin die Bedeutung von politischer Bildung in der Grundschule zu sehen ist, zum anderen die Frage, worin die Bedeutung historischen Lernens für die politische Bildung liegt.

Politische Bildung in der Grundschule

Fragen der politischen Bildung in der Grundschule spielen heute in der politikdidaktischen Diskussion eine eher untergeordnete Rolle. Zwar existiert in Ländern mit einer sechsjährigen Grundschule wie Berlin und Brandenburg in Klasse 5 und Klasse 6 ein eigenständiges Fach Geschichte/Sozialkunde bzw. Politische Bildung mit eigenen Lehrplänen, innerhalb der Rahmenrichtlinien zum Sachunterricht zeigt jedoch ein Ländervergleich, dass politisch-soziales oder historisch-politisches Lernen keine eigenständige Rubrik darstellt (vgl. Böttger/Schack 1996). Politische bzw. historische Aspekte sind vor allem über Themenschwerpunkte in den Sachunterricht einbezogen: „Umweltpädagogik“, „Schule als Lebensraum“, „Mädchen-Jungen-Problematik“ oder „interkulturelles Lernen“ (vgl. Böttger/Schack 1996, 240ff.).

Diese politischen Aspekte in den Schwerpunkten lassen sich allerdings nur dann erkennen, wenn von einem *Verständnis politischen Lernens* ausgegangen wird, das relativ offen und weit gefasst ist. Geht man nun noch davon aus, dass die Wahrscheinlichkeit groß ist, dass in der unterrichtlichen Wirklichkeit das Politische sich noch weiter verflüssigt, liegt man wohl nicht ganz falsch mit der Einschätzung, dass politischer Bildung in der Grundschule keine große Bedeutung zukommt bzw. dass politische Bildung in der Grundschule kaum stattfindet (Beck 1988, 405). Auch in der politikdidaktischen Diskussion kommt politische Bildung in der Grundschule nur am Rande vor. Weder haben die politikdidaktischen Konzeptionen der 70er Jahre Resonanz gefunden (G. Behrmann 1969, 121) noch sind eigenständige politikdidaktische Konzeptionen für die Grundschule entwickelt worden.

Zwar ist es nicht so, dass politikdidaktische Literatur zu diesem Thema völlig fehlt (vgl. vor allem in jüngster Zeit Peter Herdegen 1999), innerhalb der Fülle politikdidaktischer Konzeptionen ist sie jedoch leicht zu übersehen. Ein Tatbestand, der vor allem wohl auch deshalb verwundert, weil politische Bildung in der Grundschule zumindest in den 70er Jahren eine erstaunliche Konjunktur erlebte.

Historische Entwicklung

Bis zu diesem Zeitpunkt gingen Politikdidaktiker überwiegend davon aus, dass politische Bildung als Schulfach frühestens ab dem 7. Schuljahr sinnvoll sei (vgl. Ackermann 1996) und die Mehrzahl der betreffenden Lehrerinnen und Lehrer lehnten eine politische Erziehung in der Grundschule ab, bzw. hielt sie nicht für erforderlich (vgl. Nitzschke 1980, 204).

Das Fach, das in der Grundschule der politischen Bildung am ehesten hätte dienen können, war das *Fach Heimatkunde*. Hier vor allem wäre eine Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Politik mit dem Ziel politischer Bildung möglich gewesen.

Tatsächlich existierten solche Vorstellungen aber nur ganz zu Beginn der Geschichte dieses Faches. Als im *19. Jahrhundert* die Heimatkunde einen festen Platz in der feudal-absolutistisch geprägten Volksschule erhielt und als Realienunterricht von den Realien, also von den Sachen selbst ausging (Richter 1996, 264), entwickelten sich unter dem Einfluss der Reformpädagogik methodische Konzeptionen, die in Richtung eines aktiven und erkundenden Lernens wiesen. Auf der Zielebene verbanden Pädagogen wie Adolf Diesterweg (1790-1866) mit dem *Realienunterricht* auch einen demokratischen und sozial orientierten Bildungsanspruch. Den Kindern der unteren sozialen Schichten sollten Selbstbestimmung und Emanzipation ermöglicht werden mit dem Ziel, bestehende Herrschaftsverhältnisse zu verändern (vgl. Richter 1996, 264). So schreibt Diesterweg: „Als Ziel der Entwicklung der Unmündigen durch Unterricht und Erziehung betrachte ich die Mündigkeit, welche sich in der Fähigkeit, sich selbst zu regieren und zu bestimmen, kundtut. Das Hauptmittel, um die Jugend dahin zu führen, ist die Selbsttätigkeit, wodurch der Mensch aus sich selbst heraus arbeitet und gestaltet“ (zit. in Richter 1996, 264). Solche Ansätze, die auch noch nach heutigen Maßstäben als fortschrittlich gelten können, hatten jedoch auf Dauer keine Chance in der unterrichtlichen Praxis zu wirken. Diesterweg, Pestalozzianer in Preußen, Seminarleiter in Moers und Berlin, pädagogischer Publizist in den

„Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht“ war schon 1847 nach Meinungsverschiedenheiten mit dem preußischen Kultusminister Eichhorn, als Direktor des Berliner Lehrerseminars entlassen worden. Zwar brachte die achtundvierziger Revolution seine Rehabilitierung, aber spätestens nach dem Scheitern der Revolution und einer Schulpolitik, die durch die Stiehlschen Regulative von 1854 geprägt war, hatten die Ideen Diesterwegs keine Chancen mehr, auch wenn er bis zu seinem Tod die Regulative in dem von ihm herausgegebenen „Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde“ und als Mitglied der Fortschrittspartei im preußischen Abgeordnetenhaus leidenschaftlich bekämpfte. Statt Selbstbestimmung und Emanzipation wollten die Regulative, „dass gegebene Wahrheiten, gegebene Pflichten, gegebene Zustände begriffen werden ... die Regulative (wollen) den Jüngling erziehen zum Glauben an gegebene Wahrheiten, zur Liebe für gegebene Zustände“ (so Justizrat Stahl vor dem Preußischen Herrenhaus: zit. in Kirsch 1980, 166).

Vor diesem Hintergrund wurden auch in der Heimatkunde demokratische Elemente rasch verdrängt und durch *harmonisierende Gemeinschaftsideologien* ersetzt.

Sieht man einmal von der Phase des Nationalsozialismus ab, in dem die Schule und alle ihre Fächer ideologisch missbraucht und pervertiert wurden, befindet sich auch die Heimatkunde der 50er und der 60er Jahre durchaus in einer obrigkeitstaatlichen Kontinuität. Von sozialen und politischen Zusammenhängen wird entweder überhaupt nicht gesprochen oder sie werden als „kindgemäße“ Institutionenkunde „harmonisierend, personalisierend und bagatellisierend“ vermittelt: „Unser Rathaus“, „Der Bürgermeister“, usw. (der Bürgermeister sorgt für uns, wie der Vater für die Familie) (vgl. Beck 1988, 402). Die Heimatkunde bzw. Sachkunde wie das Fach in den 60er Jahren genannt wurde, war ein typisches Beispiel für *affirmative Erziehung* (vgl. ebd.).

Dass politisches Lernen in der Grundschule in dieser Phase keine Rolle spielt und auch keine Rolle spielen soll, wird wissenschaftlich legitimiert durch das Phasenmodell der älteren Entwicklungspsychologie. Danach durchläuft das politische Verstehen der Heranwachsenden mehrere Phasen: vom märchenhaften Verständnis der Geschichte bei Grundschulern bis zur Pubertät, wo Jugendliche erst einen Bezug zur Politik ausbilden würden (vgl. Ackermann 1996: 97). Auf dieser Grundlage wäre politische Bildung in der Grundschule nichts anderes als eine „Verfrühung“ und eine Überforderung der Kinder gewesen.

Diese Einstellung änderte sich erst Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre grundlegend. Die pädagogische und bildungspolitische Kritik an der Heimatkunde, die Diskussion um die Curriculumrevision sowie die Auseinandersetzung um die Reform der Grundschule hatte dazu geführt, neue Grundschullehrpläne zu entwickeln, in denen auch der politischen Bildung eine *wichtige Funktion* zugewiesen wurde. So heißt es in den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule Nordrhein-Westfalen von 1969:

„Der Bereich Soziale Studien ist auf Kenntnisse, Einsichten und Verhaltensweisen in Staat, Gesellschaft, Geschichte, Politik, Wirtschaft und Recht gerichtet. Ausgangspunkt für die Arbeit im Bereich Soziale Studien ist

- die Tatsache, dass Politik von Menschen gemacht wird und durch Menschen geändert werden kann
- die Forderung, dass der in unserer staatlichen Ordnung zur Teilnahme am politischen Leben Berechtigte auch dazu befähigt werden muss
- die Gewissheit, dass ein menschenwürdiges Dasein nur in kritischer Selbstbestimmung und in gegenseitiger Achtung möglich ist“ (1969, 250).

Als dann noch verstärkt *Ergebnisse der politischen Sozialisationsforschung* der USA rezipiert wurden, gab dies den Anstoß zu einer breiten öffentlichen Diskussion über Aufgabe und Bedeutung politischer Bildung in der Grundschule. Günter Behrmann war der erste, der 1969 auf diese amerikanischen Forschungsergebnisse zur politischen Sozialisation aufmerksam gemacht hatte (vgl. ders. 1969), die dann durch den Literaturbericht von Friedrich Nyssen „Kinder und Politik“ in der Zeitschrift „betrifft erziehung“ ein breites Echo erhielten (vgl. ders. 1970).

Die empirischen Untersuchungen zur politischen Sozialisation zeigten, dass schon Kinder im Vorschulalter ihre politische Umwelt wahrnehmen und politische Einstellungen ausbilden. Dabei werden sowohl Prozesse „manifesten politischer Sozialisation“, d.h. der ausdrücklichen Vermittlung von politischen Informationen, politischen Werten usw. wirksam als auch Prozesse „latenter politischer Sozialisation“, d.h. der Vermittlung allgemeiner Werte und Verhaltensmuster z.B. durch die Institution Schule als vergesellschafteter Einrichtung (vgl. Kandzora 1996). Die Wahrnehmung der politischen Umwelt beginnt danach etwa mit dem fünften Lebensjahr und schon in dieser frühen Entwicklungsphase werden politische Einstellungen und Verhaltensweisen vorgeformt, die später als Wahrnehmungsfilter wirken können und so Lernprozesse fördern oder behindern. Diese frühe Ausbildung

politischer Einstellungen wurde durch deutsche Studien, die die politische Sozialisation in der Familie z.B. das Erwerben von Parteipräferenzen der Kinder untersuchten, bestätigt (vgl. Ziegler 1988 und Geißler 1996). Dabei gelangten allerdings manchmal bloße Annahmen der amerikanischen Sozialisationsforschung in den Status „gesicherter“ Ergebnisse. Dies galt vor allem für die Annahme von der Verhaltensrelevanz frühkindlicher Orientierungen im Erwachsenenalter. Während amerikanische Autoren (vgl. March 1997 und Prewitt 1975) darin eine Grundannahme der politischen Sozialisationsforschung sahen, deren Überprüfung noch ausstehe, fasste z.B. Zenke 1972 die „Ergebnisse“ der amerikanischen Sozialisationsforschung wie folgt zusammen: „Das Interesse an politischen Fragen, die psychische Nähe bzw. Distanz zu einer politischen Sprache, erste Kenntnisse, das Ausmaß selektiver Wahrnehmung gesellschaftlicher und politischer Tatbestände, diese u.a. Determinanten späteren politischen Verhaltens werden wesentlich durch die frühkindliche Sozialisation festgelegt und prädisponiert“ (Zenke 1972, 769). Daraus wurden dann Folgerungen für pädagogische Einflussmöglichkeiten gezogen. „Aus zahlreichen Untersuchungen kann als Verallgemeinerung gewonnen werden, dass nachfolgende und begleitende Sozialisationsinstanzen die in der Familie gewonnenen Einstellungen, Orientierungen, Interessen und Kenntnisse im positiven Fall bloß verstärken, kaum verändern, im negativen Fall, also bei defizitären Erscheinungen keinen angemessenen Ausgleich mehr schaffen können“ (Zenke 1972, 769). Andere Autoren gingen davon aus, dass sich Bewusstseinsstrukturen bereits bei Schuleintritt verfestigt hätten (vgl. Brühl/Knake 1976) und Bernhard Claußen formulierte 1976: „Wichtigste Erkenntnis der amerikanischen und durch außeramerikanische Studien ergänzte Untersuchungen ist demnach, dass durch manifeste wie auch latente Sozialisationseinflüsse im primären Bereich der Familie spätere Verhaltensweisen, Einstellungen und partiell auch Kenntnisse prädeterniert werden“ (Claußen 1976, 15). Für pädagogisches Handeln ergab sich daraus die Konsequenz, „die frühkindliche Erziehung durch intensive Zusammenarbeit mit den Eltern und ein alternatives institutionelles Angebot zu beeinflussen“ (Claußen 1976, 24). Für die schulische politische Bildung konnte dies nur heißen, wenn sie überhaupt noch sinnvoll und Wirkung zeigen wollte, den Schwerpunkt der politischen Bildung in die Primarstufe, d.h. in die Grundschule zu verlagern. Da gerade kritische Sozialisationsforscher mit einem emanzipatorischen Bildungsanspruch von dieser These ausgingen, war die Diskussion in der ersten Hälfte der 70er Jahre auch für die politische Bildung in der Grundschule durch Versuche geprägt, „aus einer kritisch-sozialwissenschaftlichen Gesellschaftsanalyse Zielbestimmung

gen für politisch-soziales Lernen in der Grundschule abzuleiten, d.h. die Fragen nach allgemeinen übergeordneten Lernzielen, einschließlich der daraus abzuleitenden Auswahl und Strukturierung neuer Lerninhalte, standen im Mittelpunkt. Mündigkeit, Selbstbestimmung und Emanzipation wurden als Zielperspektiven auch für die Grundschule akzeptiert“ (Beck 1988, 404).

Mitte der 70er Jahre geriet die These von der Verhaltensrelevanz frühkindlich erworbener Orientierungen im Erwachsenenalter zunehmend in die Kritik (vgl. Zängle 1980) und wurde relativiert. Die politische Sozialisationsforschung ging jetzt davon aus, dass grundlegende politischer Orientierungen zwar früh gelernt würden und ein hohes Maß an Stabilität aufwiesen, dass andere politische Orientierungen aber kontinuierlich gelernt und modifiziert würden und schließlich eine ganze Reihe von Einstellungen und Verhaltensweisen erst eine Reaktion auf die Stimuli im Erwachsenenalter seien (Wasmund 1982: 30). Damit verlor politische Bildung in der Grundschule bezogen auf den gesamten Sozialisationsprozess des Individuums an Relevanz. Ohne einen inhaltlichen Zusammenhang herstellen zu können, lässt sich feststellen, dass etwa seit dieser Zeit auch die Diskussion um die politische Bildung in der Grundschule stagnierte. Die Frage nach der Bedeutung politischer Bildung und politischen Lernens vor dem 10. Lebensjahr erlebte offensichtlich nur in der Phase zwischen dem Ende der 60er und Mitte der 70er eine kurze, wenn auch heftige Konjunktur. Zu ihrem raschen *Niedergang* trug vor allem bei, dass nach der Kontroverse um die Hessischen Rahmenrichtlinien für den Sachunterricht – Aspekt Gesellschaftslehre – von 1972, politische Bildung in der Schule im allgemeinen und in der Grundschule im besonderen bildungspolitisch in die Defensive geraten war.

Aktuell lassen sich folgende *Tendenzen* feststellen: In der neueren allgemeinen Sozialisationsforschung sind vor allem Ansätze entwickelt worden, die zum einen versuchen eine Verbindung zwischen objektiven und subjektiven Faktoren herzustellen „in dem gesellschaftliche Institutionalisierungsprozesse auf der einen Seite und intrapsychische Prozesse auf der anderen Seite miteinander verbunden werden“ (vgl. Hurrelmann 1993) und die zum anderen das Individuum in einen sozialen und ökologischen Kontext stellen, mit dem es in ständige Interaktion tritt (vgl. Baacke 1976, Bronfenbrenner 1981). In der politischen Sozialisationsforschung steht die Frage, wie sich bestimmte moralische oder politische Vorstellungen bei Individuen entwickeln im Mittelpunkt des Interesses. Im Bezug auf politische Sozialisation in der Kindheit scheint es jedoch überwiegend neuere Forschungen nur zum Bereich der moralischen Entwicklung zu geben, während Fragen zum politischen Lernen von Kindern und zur Entwicklung ihres Gesellschaftsver-

ständnisses eher vernachlässigt werden. Auch der Tatbestand, dass im Zusammenhang mit den Transformationsprozessen in Ostmittel- und Osteuropa sowie der Entstehung suprastaatlicher Gebilde im Zuge der europäischen Integration und der Neuordnung internationaler Beziehungen der Frage danach, auf welcher Grundlage und mit welchen Ergebnissen sich Politisierung im Rahmen individueller und kollektiver Lernprozesse ereignet, entwickelt und umgestaltet, neue Aktualität und Dringlichkeit verliehen (Claußen 1996, 9) hat, führte in dieser Akzentsetzung die politische Sozialisationsforschung von den Problemen politischen Lernens in der Kindheit eher noch weiter weg. Auch die in den letzten Jahren sich häufenden Versuche, Veränderungen in der Lebenswelt der Kinder zu beschreiben, sind nur wenig hilfreich. Sie erfolgen meist phänomenologisch, haben in der Regel einen starken kulturkritischen Akzent und sind empirisch kaum abgesichert. Auf Grund ihrer hohen Ad-hoc-Plausibilität werden sie – oft noch verkürzt – von Lehrerinnen und Lehrern, auch von Lehramtsstudierenden unkritisch aufgenommen und prägen in ihrer resignativen Tendenz nicht selten den alltäglichen Unterricht. „Man merkt dies zum Beispiel daran, dass in fast jeder Examensarbeit die steigende Gewalttätigkeit von Kindern beklagt wird, die man dann auf vermehrten Fernseh- und Videokonsum zurückführt“ (Herdegen 1999, 8), obwohl empirische Untersuchungen weder eindeutig eine zunehmende Gewalttätigkeit von Kindern und Jugendlichen bestätigen noch einen eindeutigen Zusammenhang zwischen Gewalt und Fernsehkonsum feststellen können (vgl. Kaase 1986). „Das Dilemma dabei ist: Je pessimistischer die Situation gesehen wird, desto weniger kann die Lehrerin dagegen tun, desto weniger muss sie auch dagegen tun“ (Herdegen 1999, 8). Auf die Sozialisationsforschung kann sie sich dabei allerdings nicht stützen. Deren Ergebnisse sind, sofern überhaupt welche existieren, heterogen und in sich widersprüchlich. Das einzige was sich in jüngster Zeit in diesem Forschungsfeld herausgebildet hat, scheint ein zunehmend gemeinsames Verständnis über den *Begriff* zu sein: Danach lassen sich als *politische Sozialisation* „alle bewussten und unbewussten Prozesse der Wechselwirkung zwischen Personen und ihrer direkt politischen oder zumindest politisch relevanten sozialen, kulturellen, ökonomischen und zivilisatorischen Umgebung bezeichnen. Sie betreffen die geistigen, emotionalen und operativen Komponenten interagierender Persönlichkeiten, die einen Bezug zur Politik als Herrschaft im allgemeinen oder als spezifisches gesellschaftliches System im besonderen mit all ihren jeweiligen Ausformungen und Ebenen haben. Dabei erweist sich die Politisierung des Menschen als ein nicht nur phasen- oder bereichsweise wirksamer Stimulus und Effekt, sondern als ein lebenslang andauernder dif-

fiziler und facettenreicher Vorgang, der alle Momente, Voraussetzungen, Bedingungen, Manifestationen und Flankierungen politischen Bewusstseins, Empfindens und Handelns umgreift. An ihm ist eine große Fülle von planmäßigen und zufälligen Einflüssen wie Aktivitäten der unterschiedlichsten Art beteiligt“ (Claußen 1996, 9f.). Wie diese Vorstellung sich allerdings zur Aufklärung von individuellen Lernvoraussetzungen für den Bereich der Grundschule nutzen lassen, ist weitgehend offen. Auffällig ist jedoch, dass gerade für den Bereich der politischen Sozialisation von Kindern erhebliche theoretische und methodische *Defizite* konstatiert werden. So ist zum Beispiel auch heute noch das Problem des Langzeiteffekts nicht geklärt. Es ist nach wie vor theoretisch umstritten „in welcher Lebensphase die entscheidenden Prägungen der politischen Persönlichkeit erfolgen und in welchem Ausmaß Orientierungen aus der Kindheit und Jugendzeit für das Erwachsenenalter relevant sind“ (Geißler 1996, 65). Politische Bildung in der Grundschule kann sich also heute kaum oder nur punktuell auf den Stand der politischen Sozialisationsforschung beziehen. Dies ist sicherlich ein erheblicher Nachteil. Andererseits ist für pädagogisches Handeln vor allem relevant, dass in der Grundschule politische Lernprozesse stattfinden, auch wenn diese keineswegs alles entscheidend für den lebenslangen politischen Lernprozess sind (Ackermann 1980). Diese Einsicht hat sich jedoch kaum in Konzeptionen zur politischen Bildung für die Grundschule niedergeschlagen. Betrachtet man die Auseinandersetzung um den *Sachunterricht*, in dem politisches Lernen im Grundschulalter vor allem stattfinden soll, so wird diese von der Politikdidaktik, die sich ohnehin insgesamt in der „nachkonzeptionellen Phase“ (Gagel) befindet und sich in Orientierungen verliert, kaum zur Kenntnis genommen. Es bedarf, so fasst Dagmar Richter die unbefriedigende Situation zusammen, konstruktiver Überlegungen, wie politische Bildung konzeptionell in den Sachunterricht integriert werden kann. Für die dringend notwendige theoretische Grundlegung einer solchen Didaktik des Sachunterrichts fordert sie, dass sie mindestens folgendes umfassen und konkretisieren müsste: Eine Theorie über die heutige moderne Gesellschaft, die weit über ad hoc Überlegungen zur veränderten Kindheit hinausgeht, theoretische Erkenntnisse über subjektive Verarbeitungsformen und Alltagsbewusstsein, einen den heutigen Herausforderungen entsprechenden Bildungsbegriff und lerntheoretische und methodisch-didaktische Erkenntnisse, die Kriterien bereitstellen, nach denen Inhalte zu Themen des Unterrichts werden können (Richter 1996, 278ff.). Diese Forderungen zeigen zum einen noch einmal die entscheidenden Defizite, zum anderen aber auch die Richtung und den Weg, auf dem es weitergehen könnte. Die *Realität* in der Schule allerdings gibt

wenig Anlass zu Optimismus. Sie ist im wesentlichen durch die Diskrepanz gekennzeichnet zwischen dem Anspruch, die „Grundschule als neue Chance für politische Bildung“ (Ackermann 1996) zu verstehen einerseits und der marginalen Bedeutung politischer Bildung im konkreten Unterricht andererseits. „Zunehmend verschwinden Begriffe wie politische Bildung oder politisches Lernen aus der Diskussion. Soziales Lernen oder Sozialerziehung gelten nicht mehr als notwendiger Bestandteil politischen Lernens, sondern ersetzen dieses [Herdegen bildet hier eine der wenigen Ausnahmen – P.M.]. In einigen Bundesländern ist der Sachunterricht wieder in Heimat- und Sachkunde umbenannt worden. Politische Zielsetzungen und Themen sind aus den überarbeiteten Grundschulrichtlinien weitgehend verschwunden. Nur der Bereich Medien (Fernsehen, Werbung, Zeitung) scheint sich als Grundschulthema etabliert zu haben“ (Beck 1988, 405). Ein Befund, der von Dagmar Richter bestätigt wird, wenn sie schreibt: „Spuren politischer Bildung im Sachunterricht finden sich in letzter Zeit nur vereinzelt in Texten, die Themen aus Ökologie, Interkultureller Pädagogik, Friedenserziehung oder – noch seltener – zum Geschlechterverhältnis aufgreifen. Doch auch hier ist politische Bildung eher eine Ausnahme, und nur selten werden Lerninhalte systematisch aus der Fülle möglicher Themen ausgewählt ...“ (Richter: 1996, 277).

Dennoch scheinen in den letzten Jahren die Stimmen wieder lauter zu werden, die politische Bildung in der Grundschule für wichtig halten. Es sind vor allem *zwei Gründe* die zur Rechtfertigung herangezogen werden.

1. Kinder wachsen in einem gesellschaftlichen und politischen Kontext auf. Sie machen sich Gedanken über Politik und Gesellschaft und bilden hierzu Einstellungen aus. Kinder nehmen politische Sachverhalte, die in ihrer Lebenswelt vorkommen ebenso wahr wie andere Dimensionen ihrer Realität und sie werden durch ihre Lebenswelt, also auch durch politische Sachverhalte, geprägt.
2. Politische Haltungen und Einstellungen der Menschen entwickeln sich zu einem gut Teil schon vor dem Zeitpunkt des üblichen Einschulungsalters. Darüber hinaus laufen im Grundschulunterricht auch latente und nicht intendierte Sozialisationsprozesse ab. Kinder sind in der Institution Schule von Anfang an auch politischen Einflüssen ausgesetzt. Intendierte politische Lernprozesse können darüber hinausgehen, indem sie Einstellungen und Haltungen bilden, aber auch auf schon vorhandene korrigierend einwirken (vgl. George/Prote 1996 4; vgl. Nitzschke 1980 204).

Es scheint daher notwendig, „Kinder über ihre gesellschaftlich vermittelte Lebenswirklichkeit aufzuklären und ihnen bei der Bewältigung ihrer politischen Umwelt, die ja Teil ihrer Lebenswelt ist, zu helfen, indem ihnen Möglichkeiten angeboten werden, ihr jeweils vorhandenes, aus bruchstückhaften politischen Informationen ... und unreflektiert erworbenen politischen Einstellungen zusammengesetztes politisches Weltbild kritisch reflektieren zu lernen und weiterzuentwickeln. Hieraus ergibt sich die Aufgabe, das politische Lernen von Grundschulkindern kritisch zu begleiten, indem die politische Reflexions- und Urteilsfähigkeit der Kinder gefördert wird und ihnen zugleich in der Schule konkrete Möglichkeiten eröffnet werden, politische Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Auf diese Weise besteht die Chance, die vorhandenen Kenntnisse und politischen Orientierungen der Kinder zu beeinflussen, diese zu verändern und neue auszubilden“ (George/Prote 1996, 4).

Geschichte, Historisches Lernen und politische Bildung

In der unterrichtlichen Wirklichkeit des Sachunterrichts scheint, sofern sich dieser überhaupt mit gesellschaftswissenschaftlichen und nicht allein mit naturwissenschaftlich-technischen Fragen beschäftigt, soziales Lernen zu dominieren. Befragungen von Lehrerinnen und Lehrern zeigen, dass sogar da, wo für die Klassen 5 und 6 ein eigenes Fach vorgesehen ist, politische Bildung im wesentlichen auf der Ebene des sozialen Lernens und der Lebenshilfe angesiedelt ist (vgl. Massing 1995, 63). Um einer solchen Verengung entgegenzuwirken schlagen Siegfried George und Ingrid Prote vor, politisches Lernen im Sachunterricht auf *sieben Lernebenen* zu erweitern, die gleichzeitig die verschiedenen Ebenen der Integration verdeutlichen sollen (vgl. dieslb. 1996, 7ff.). Es sind dies die Lernebenen „Soziales Lernen“, „Moralisches Lernen“, „Ökonomisch-gesellschaftliches Lernen“, „geographisches Lernen“, „Naturwissenschaftlich-technisches Lernen“, „politisches“ und „historisches Lernen“. Die Erweiterung auf sieben Ebenen beruht auf der Vorstellung, dass die Inhalte des Sachunterrichts integrativ von den Erfahrungen und Lernmöglichkeiten der Kinder her strukturiert werden. „Wenn die Erfahrungen und Fragen der Kinder den Ausgangspunkt des Sachunterrichts bilden, dann können die Themen nicht nach Fachstrukturen ausgewählt und gegliedert werden, weil sich die Erfahrungen und Fragen der Kinder auf komplexe Realitätsausschnitte und Situationen richten, zu deren Erschließung es erforderlich ist, jeweils unterschiedliche Fachaspekte in unter-

schiedlicher Gewichtung zu benutzen. Anstelle einer Addition von Fachaspekten muss die Untersuchung von Fragestellungen und Problemen treten, wie sie sich Kindern stellen“ (Beck 1984, 9f.).

Natürlich ist es richtig, dass es für einen integrativen Sachunterricht nicht ausreicht, die einzelnen Fachaspekte bloß aneinander zu reihen und isoliert voneinander und nacheinander zu behandeln, dennoch haben die einzelnen Ebenen auch eine Eigenstruktur und eine Eigenlogik, die erst erkannt werden muss, bevor sie sich sinnvoll integrieren lassen.

Wenn nun im Folgenden im Mittelpunkt der Ausführungen das *historische Lernen* steht, ist die Herauslösung aus den anderen Ebenen allein analytisch zu verstehen, um die zentralen Elemente dieser Ebene besser und klarer herausarbeiten zu können. Dabei muss immer im Bewusstsein bleiben, dass sie ihre unterrichtspraktische Bedeutung erst in der notwendigen Integration mit den anderen Ebenen und bezogen auf Phänomene und Sachverhalte der kindlichen Lebenswelt gewinnen.

„Keiner dem Geschichte nicht etwas wichtiges zu sagen hätte“ (Friedrich Schiller). Dieser Satz, der in der historischen Literatur immer wieder zitiert wird¹, erweckt leicht den Eindruck, als wäre die Bedeutung von Geschichte unbestritten. Auch dass historisches Lernen und politische Bildung in einem engen Zusammenhang stehen scheint weitgehend akzeptiert. So spricht Peter Steinbach von der Geschichte als dem Rückgrat der politischen Bildung (Steinbach 1998) und Klaus Bergmann vertritt die These, ohne Geschichte sei die politische Bildung nur die Hälfte wert (Bergmann 1996).

Tatsächlich ist die Lage der Geschichte und des historischen Lernen sowie ihre Bedeutung für die politische Bildung keineswegs so eindeutig: „Heute zeigt sich die Verfahrenheit der Situation. Wir haben auf der einen Seite in manchen Bundesländern eine geradezu verantwortungslos reduzierte Sozialkunde, die nicht selten auf ein Jahr Unterrichtserteilung angelegt ist, in diesem Zeitraum ein wenig Institutionenkunde und sehr viel Lebensbewältigung zu vermitteln hat, und wir haben auf der anderen Seite einen Geschichtsunterricht, der von der Vorstellung ausgeht, dass historische Bildung per se politische Bildung sei“ (Steinbach 1998, 122). Hinzukommt, dass Geschichte oft negativ beurteilt wird. Der schwerwiegendste Vorwurf lautet, man könne mit Geschichte nichts anfangen bzw. man könne auch mit Hilfe von Geschichtskennntnissen an den gesellschaftlichen Verhältnissen nichts ändern. „In solchen Äußerungen kommen Vorstellungen von Gesellschaft

¹ Dieser Satz Schillers hat zum Beispiel 1977 einem Sammelband seinen Titel gegeben: Udo Reiter (Hrsg.), München.

und Geschichte zum Ausdruck, die in ihren Grundüberzeugungen statisch, dichotomisch und hierarchisch zu sein scheinen. Sie stehen im krassen Gegensatz zu den erklärten Zielen der Geschichtsdidaktik“ (Pöschko 1986, 106) und der Politikdidaktik.

Worin aber liegt nun die *Bedeutung von Geschichte* und historischem Lernen und worin liegt ihre Bedeutung für die Grundschule? Um diese Frage zu beantworten, sind offensichtlich zwei Schritte notwendig: „Wer sich überlegt, was Geschichte für Kinder in der Grundschule bedeuten kann, muss darüber nachdenken, was sie den Menschen überhaupt bedeuten kann“ (Hug 1981, 59). Es scheint Übereinstimmung darüber zu bestehen, die Anforderungen an den Sachunterricht von dem höchsten Sinn und Wert der Geschichte für den Menschen zu deduzieren (so Gunter Thiele 1981, 175). Also muss es im ersten Schritt darum gehen, prinzipiell den Wert und Sinn der Geschichte für den Menschen zu klären, um dann erst in einem zweiten Schritt ihre spezifischen Funktionen in der Grundschule zu konkretisieren.

Im Bezug auf die Erinnerungen des Altbundespräsidenten Richard von Weizsäcker stellt Peter Steinbach zwei Aspekte zur Rechtfertigung der Beschäftigung mit Geschichte in den Mittelpunkt: 1. Die Verbindung zwischen den Generationen bedarf der gemeinsamen Reflexion über die Geschichte, 2. Ein Ergebnis dieser Anstrengungen ist die Klärung der guten und bösen Erfahrungen, der Guten und Bösen auch in dem Sinne, wie es im Mittelpunkt einer jeden Erziehung steht (Steinbach 1997, 112).

Dieser Zusammenhang lässt sich an der Frage nach den Aufgaben, dem Zweck, den Funktionen der Geschichte für die Gesellschaft noch weiter ausdifferenzieren. Jürgen Kocka hat sie in *fünf Thesen* gefasst: Die Beschäftigung mit Geschichte könne:

- „1. Eine historische Erklärung gegenwärtiger Probleme geben
2. Kategorien politischer Bildung liefern
3. eine Kritik öffentlich wirksamer Traditionen leisten
4. eine Haltung erzeugen, die sich des Gewordenseins der Gegenwart bewusst ist, und so zu einem Offenhalten von Möglichkeiten und einer Verflüssigung vermeintlicher Sachzwänge beitrage
5. durch die Auseinandersetzung mit den Zeugnissen der Vergangenheit zum konkreten Denken erziehen“ (Kocka zit. in Pöschko 1986, 109)²

² Als weitere Funktion fügt Kocka die „Geschichte als ‚zwecklose‘ Freizeitbeschäftigung, als Gegenstand der Unterhaltung und des Vergnügens“ hinzu.

Geschichte und politische Bildung sind sich nun dann besonders nahe, wenn sich Geschichte als *Zeitgeschichte* zeigt.

„Geschichte als Historie ist gegenwärtiges Nachdenken über vergangenes menschliches Handeln und Leiden. Erforschung und Reflexion des Geschehenen erfolgen unter dem Einfluss von Traditionen, Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen. So ist alle Geschichte Zeit-Geschichte“ (Bergmann 1988, 549). Zeitgeschichte in einem engeren und vielleicht auch in einem herkömmlicheren Sinne meint zum einen die Phasen der jüngsten Vergangenheit, zum anderen die Teildisziplin der Geschichtswissenschaft, die sich damit auseinandersetzt. Zeitgeschichte steht für ein besonders enges Verhältnis von Geschichte und politischem Bewusstsein. In diesem Sinne ist Zeitgeschichte als die „Epoche der Mitlebenden und ihre wissenschaftliche Behandlung“ definiert worden (Rothfels 1953, 2). Diese Definition von 1953 bezog sich auf die Zeit von 1917 bis 1945. Nun verschiebt sich jedoch die „Epoche der Mitlebenden“ laufend und zur Zeitgeschichte gehört heute auch die Phase von 1945 bis zur Gegenwart. Um dies zu verdeutlichen, sprechen Autoren wie Karl Dietrich Bracher von einer „doppelten Zeitgeschichte“ und meinen damit zum einen die Zeit von 1917 bis 1945 und zum anderen die Zeit von 1945 bis zur jeweiligen Gegenwart (Bracher 1986).

Mit dem Zusammenbruch des Kommunismus, dem Wegfall des Ost-West-Konfliktes und des Kalten Krieges ist allerdings eine so tiefe Zäsur eingetreten, dass einige Autoren es für erforderlich halten, vor allem im Hinblick auf die notwendig gewordene zweite „Aufarbeitung der Vergangenheit“, in Zukunft von *drei Zeitgeschichten* zu sprechen (vgl. Peter/Schröder 1994, 32).

Zeitgeschichte ist offensichtlich nicht allgemein definierbar. Als Minimumkonsens lässt sich jedoch festhalten, dass sie immer das zur Lebensgeschichte des einzelnen zeitgleich verlaufende Geschehen umfasst, aber auch jene, nicht selbst erlebte Geschichte, die im Gespräch mit Zeitgenossen noch gegenwärtig ist (vgl. Bergmann 1988 549).

Zeitgeschichte betrifft so immer mehrere Generationen und unterschiedliche Gruppen, „die ihre geschichtlichen Erfahrungen aus ihrer jeweiligen Perspektive unterschiedlich, vielfach auch in einer politisch bedeutsamen Weise kontrovers deuten. Deutungen von Zeitgeschichte gehen unmittelbar in politisches Urteilen ein, weil uns das Erlebte geprägt hat, noch bewegt und umtreibt. Deshalb ist Zeitgeschichte viel elementarer politisch wirksam als unsere Kenntnis von Vergangenheit, die jenseits unserer unmittelbaren Erinnerung liegt“ (Sutor 1997, 335).

Politische Bildung nun wendet sich an Geschichte im allgemeinen und Zeitgeschichte im besonderen mit dem Ziel, über die geschichtliche Bedingtheit des gegenwärtigen politischen Zustandes aufzuklären, in dem sie nach *Entwicklungslinien* sucht und die Strukturen und Faktoren aufzeigt, die unsere heutige Situation vorrangig prägen. Anders formuliert: Politische Bildung fragt Geschichte und Zeitgeschichte im wesentlichen nach ihrer Bedeutung für die Gegenwart. Sie fragt nach dem Zusammenhang von Vergangenheit und Gegenwart, den „handelnde Individuen und Gruppen reflektieren müssen, wenn sie ihr Handeln sinnhaft in einer Zukunftsperspektive orientieren wollen“ (Rüsen 1977, 48). Geschichte trifft auf unsere Gegenwart als breiter Strom, der aus der Vergangenheit auf uns zukommt und alles durchdringt. „Die heute wirksamen Interessen und ihre Interpretationen, die Ideologien und die sozialen Strukturen, das geltende Recht und die Institutionen, die Machtverhältnisse und schließlich auch unsere normativen Vorstellungen von Legitimität und Zumutbarkeit, von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden sind allesamt geschichtlich geworden und bedürfen deshalb um politischer Bildung willen historischen Verstehens“ (Sutor 1997, 332f.).

Daraus lässt sich erkennen, dass Zeitgeschichte in einem doppelten Sinne Bedeutung für die Gegenwart gewinnt. Zum einen für das politische System und seine Strukturen, die historisch geworden sind und in die historische Erfahrungen eingeflossen sind und deren spezifische Ausprägungen immer auch als Antworten auf historische Erfahrungen interpretiert werden können. Zum anderen für das Denken der Individuen und Gruppen, für ihre Mentalitäten, die als sozial geprägte Einstellungen und Orientierungen Ergebnisse milieuspezifischer Verarbeitung geschichtlich-politischer Erfahrungen sind.

Das heißt, wenn es dem einzelnen gelingt, durch einen Akt der Vergegenwärtigung, im Anschauen geschichtlicher Zeugnisse, im Ergriffenwerden von einer fernen historischen Gestalt, im bewussten Erschließen der Vergangenheit „kann der einzelne den totliegenden Stoff der Geschichte erwecken und ihn verlebendigen, so dass er in eine unmittelbare Beziehung zu seinem Leben tritt. Er kann sein eigenes Selbst erweitern durch die Sympathie mit vergangenen Erscheinungen; er kann sich selbst in einer neuen Weise sehen lernen, losgelöst vom Zufall seiner Existenz, einbezogen in einen Rhythmus von Tradition, der seinem Leben Umriss und Gestalt gibt. Dies alles kann er – vorausgesetzt, dass er bereit ist, sein Auge zu öffnen, sein Erinnerungsvermögen zu schärfen und seinem Lebensbereich die Erfahrungen der Vergangenheit hereinzulassen; denn ohne dieses Sich-Eröffnen bleibt die Vergangenheit stumm“ (Maier 1977, 11).

Zusammenfassend lässt sich dann mit Klaus Bergmann sagen, dass politische Bildung ohne die Fähigkeit und Bereitschaft zu *historischem Nachdenken* ein Widerspruch in sich ist. „Niemand kann als politisch gebildet gelten, der oder die nicht fähig und bereit wäre, einerseits die Vorgeschichte und die historisch gewordenen Handlungsspielräume gegenwärtiger politischer und gesellschaftlicher Herausforderungen zu erschließen und andererseits die Erfahrungen zu vergegenwärtigen, die Menschen in ihrer Zeit unter bedingt vergleichbaren politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen gemacht und erlitten haben“ (Bergmann 1996, 319).

So verstanden dürfte es keine Frage sein, dass historisches Lernen – wie politische Bildung – einen *festen Platz* in der Grundschule haben müsste. Aber wie für die politische Bildung gilt auch für historisches Lernen in der Grundschule: Angaben dazu fallen quantitativ und qualitativ äußerst dürftig aus. Dabei werden ähnliche *Vorbehalte* wie gegen politische Bildung auch gegen historisches Lernen erhoben: Da ist von „Verfrühung“ (Erich Weniger) die Rede und davon, dass Kindern das Verständnis für historische Zusammenhänge fehle; sie ständen der Geschichte überfordert und unverständig gegenüber (vgl. dazu Bergmann 1996). Diese und andere Vorstellungen hat Bergmann ausführlich kritisiert und überzeugend zurückgewiesen.

Aufgabe des historischen Lernens auch in der Grundschule ist danach vor allem die *Förderung von Geschichtsbewusstsein*. Geschichtsbewusstsein bezeichnet die Kompetenz, die der Orientierung in der zeitlichen Veränderung unseres Lebens und unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit dienlich ist (Krieger 1995).

Hans Jürgen Pandel konkretisiert diesen sehr allgemeinen Begriff mit Hilfe von sieben, sich verbindenden und vernetzen Kategorien (vgl. Pandel 1991), die Bergmann durch eine achte Kategorie ergänzt, (vgl. Bergmann 1996, 329) und die den Begriff „Geschichtsbewusstsein“ im Rahmen kategorialen Lernens und eines kategorialen Geschichtsunterricht handhabbar machen (vgl. zum folgenden Pandel und Bergmann).

Es sind die Kategorien:

1. *Zeitbewusstsein* (früher – heute/morgen)

Darunter wird die Fähigkeit verstanden, „früher“ von „heute“ oder „morgen“ und Vergangenheit und Gegenwart oder Zukunft unterscheiden zu können. Die Kinder in der Grundschule erkennen und lernen, dass es „früher“ anders war als „heute“ oder „morgen“. Sie lernen sich Vergangenes zu erschließen und auf heute zu beziehen.

2. *Wirklichkeitsbewusstsein* (wirklich/historisch – erfunden/fiktiv/imaginär)
Damit wird die Fähigkeit bezeichnet, Dinge, Personen, Sachverhalte als „wirklich“ oder „erfunden“ einzuordnen. „Das Vermögen, zwischen ‚erfunden‘ und ‚wirklich‘ zu unterscheiden, ist die Voraussetzung dafür, kollektiven Mythen (‚die gute alte Zeit‘, ‚wir in unserer Jugend hatten noch ...‘ – wahlweise: Respekt vor dem Alter, vor den Eltern, vor den Lehrern usw.), historische Lügen und Verdrängungen (‚Auschwitz-Lüge‘) oder z.B. öffentlichen Inszenierungen von Geschichte zu Zwecken der staatlichen oder gesellschaftlichen Identitätssicherung und -steigerung zu misstrauen“ (Bergmann 1996, 331f.).

3. *Historizitätsbewusstsein* (statisch – veränderlich)

Dies meint das Vermögen zwischen „veränderlich“ und „dauernd“ unterscheiden zu können. Dabei geht es im wesentlichen darum, nach den Möglichkeiten und Grenzen, den Handlungsspielräumen und den Handlungsbedingungen zu fragen, d.h. die Vorstellung einer beliebigen Machbarkeit und Veränderbarkeit ebenso in Frage zu stellen wie das Gegenteil.

Diese ersten drei Kategorien zielen ab auf die Erkenntnis von *Zeitlichkeit*.

4. *Identitätsbewusstsein* (wir – ihr/sie/die anderen)

Mit Hilfe dieser Kategorie lernen Kinder zu fragen, wer in einer Gesellschaft „wir“ war und wer „die anderen“ waren, „wie in einer Gesellschaft Gruppen sich über die Abwertung anderer Gruppen stabilisiert haben und mit welcher Geschichte sie – die Kinder – sich selber am ehesten identifizieren“ (Bergmann 1996, 333).

5. *Politisches Bewusstsein* (oben – unten)

Mit dieser Kategorie lässt sich nach Macht und Herrschaft fragen. Wer war in einer Gesellschaft mächtig und wer war ohnmächtig? Auf welchen Faktoren gründete sich Macht und wie wurde Macht in diesen Gesellschaften begründet und gerechtfertigt.

6. *Ökonomisch-soziales Bewusstsein* (arm – reich)

Dabei geht es um die Frage, wer in einer früheren Gesellschaft arbeitete und wer arbeiten ließ, wie die erarbeiteten Güter verteilt wurden und wer aus welchen Gründen arm oder reich war.

7. *Moralisches Bewusstsein* (richtig/gut – falsch/böse)

Was in einer Gesellschaft gut oder böse, richtig oder falsch ist, ändert sich im Laufe der Geschichte. Warum Menschen in früheren Gesellschaften moralisch anders dachten und wie sich dieses Denken mit der Zeit änderte und welche Folgen daraus für die jeweilige Gesellschaft entstanden und für die in ihr lebenden Menschen, lässt sich mit Hilfe dieser Kategorie erschließen.

Die bisher genannten Kategorien sind auf die *Gesellschaftlichkeit* bezogene Wahrnehmungsweisen, die Bergmann noch durch eine weitere Kategorie ergänzt:

8. *Geschlechtsbewusstsein* (männlich – weiblich)

Kinder erfahren wie das Verhältnis der Geschlechter geregelt war und wie es heute geregelt ist. Die Förderung dieser Bewusstseinsdimension dient der „Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern“ (Ali Wacker) und sie bildet gleichzeitig eine Brücke zur Ebene des „sozialen Lernens“.

Diese acht Kategorien, die Geschichtsbewusstsein begründen, lassen sich in *Fragen an „die Geschichte“* umformulieren. Sie bieten damit einen kategorialen Zugriff auf die historische Wirklichkeit und innerhalb des historischen Lernens ist es Ziel einer *kategorialen Bildung*, Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von Schlüsselbegriffen – Kategorien – und daraus ableitbarer Schlüsselfragen einen Zugang zur Geschichte zu eröffnen, bei ihnen Verständnis für Geschichte, Einsichten in wesentliche Elemente der Geschichte und in historische Zusammenhänge zu wecken. Können Schülerinnen und Schüler auf diese Weise historische Wirklichkeit erkennen, dann besteht die Chance, dass sie diese Schlüsselfragen an Geschichte immer stellen und diese Grundmuster der Wirklichkeitserschließung, die Geschichtsbewusstsein ausmachen, sich als eine kognitive Struktur, die immer wieder angewendet werden kann, verfestigen. Diese Kategorien sind jedoch, da sie vor allem auf der Ebene der „Ziel- und Inhaltsklärung“ angesiedelt sind, eindimensional und reichen zur Strukturierung eines historischen Lernprozesses im Unterricht nicht aus. Sie bedürfen daher mindestens der Ergänzung durch Kategorien der Dimension „Lehr- und Lernbedingungen“ und der Dimension „Organisation des Lernprozesses“.

Die *Dimension „Lehr- und Lernbedingungen“* bezieht sich vor allem auf die Vorprägungen und Voreinstellungen der Schülerinnen und Schüler. Diese haben nicht nur immer schon Vorstellungen von der politischen und sozialen Realität, sondern sie haben als Ergebnis vorangegangener Sozialisation immer auch schon *Vorstellungen von Geschichte*. Auch Kinder im Grundschulalter verfügen schon über ein mehr oder weniger ausgeprägtes „Geschichtsbild“, das „historisches Lernen“ nicht ignorieren kann und darf. Historische Lernprozesse in der Schule stellen das Geschichtsbild der Schülerinnen und Schüler nicht her; sie intervenieren nur in das Geschichtsbild und die Schülerinnen und Schüler können diese Eingaben nutzen, um ihre Vorstellungen zu revidieren, zu ergänzen, zu präzisieren um schließlich „Geschichtsbewusstsein“ auszubilden. Ein solcher Lernprozess ist allerdings auch abhängig von der Person der Lehrerin und des Lehrers, ihren Einstel-

lungen, ihren Meinungen, ihrem Verhalten sowohl gegenüber „der Sache“ als auch gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Im Zusammenhang mit historischem Lernen ist es ihre Aufgabe, an den vorhandenen „Geschichtsbildern“ der Kinder anzusetzen, diese ins Bewusstsein zu heben, vorsichtig zu erweitern und zu differenzieren, um mittel- und langfristig Geschichtsbewusstsein zu erzielen. Dieser Lehr- und Lernprozess kann jedoch nur gelingen, wenn die Lehrerin oder der Lehrer selbst über dieses Geschichtsbewusstsein im oben beschriebenen Sinne verfügt. Erst das Spannungsverhältnis „Geschichtsbewusstsein“ der Lehrerin und des Lehrers – „Geschichtsbilder“ der Schülerinnen und Schüler setzt historische Lernprozesse in Gang.

Jedoch besteht auch die Gefahr, dass aus der kontrastierenden Gegenüberstellung von Geschichtsbewusstsein / Geschichtsbild der Lehrerin einerseits und Geschichtsbild der Schülerinnen und Schüler andererseits eine *Überwältigung* der Lernenden resultiert. Aus diesem Grund ist es erforderlich, auch die fachdidaktischen Kategorien des „Beutelsbacher Konsens“ aus der *Dimension „Organisation des Lernprozesses“* zu berücksichtigen: Zum einen das Überwältigungsverbot, zum anderen das Kontroversitätsgebot, das die Gefahr der Indoktrination vermindert. Wenn es darum geht, an den Geschichtsbildern der Schülerinnen und Schüler anzusetzen, also die alte pädagogische Regel zu beachten, „Schülerinnen und Schüler dort abzuholen, wo sie stehen“, bedeutet dies, dass aus der Dimension „Organisation des Lernprozesses“ auch der dritte Beutelsbacher Konsensatz, Berücksichtigung der Interessen (im Sinne von Erfahrungen) der Schülerinnen und Schüler herangezogen werden muss.

Wenn Ziel des Lernprozesses „Geschichtsbewusstsein“ ist, dann enthält dieses Ziel nicht nur inhaltliche Faktoren, sondern auch die Fähigkeit, Beziehungen zwischen den Faktoren herzustellen und auf „historische Fragen“ eine selbst gefundene „historische Antwort“ geben zu können und die historische Antwort auf die Gegenwart zu beziehen, d.h. ihre Bedeutung für heute zu beurteilen. Daraus folgt, dass aus der Ebene „Organisation des Lernprozesses“ als weitere Kategorie *Urteilsbildung* aufzunehmen ist.

Beim historischen Lernen in der Grundschule geht es demnach nicht in erster Linie um Wissenserwerb „als vielmehr um den Erwerb von Fähigkeiten, historisch zu denken, geschichtsdidaktische Kategorien ansatzweise zu erkennen und die kategorialen Zugriffsweisen des Geschichtsbewusstseins anzuwenden“ (Bergmann 1996, 339).

Methoden historischen Lernen in der Grundschule

Wenn Ziel des historischen Lernens in der Grundschule ist, historisches Denken zu fördern und möglichst zwanglos Geschichtsbewusstsein zum Zwecke politischer Bildung zu erzeugen, dann erfordert dies ein möglichst selbstbestimmtes Lernen, das Spaß macht, reizvolle Entdeckungen erlaubt und gestalterische Möglichkeiten bietet. Historisches Lernen in der Grundschule ist – und dies muss als Forderung verstanden werden – „entdeckendes Lernen“, „forschendes Lernen“ und „handlungsorientiertes Lernen“.

Ob historisches Lernen in der Grundschule allerdings in erster Linie Methodenlernen ist, wie Bergmann das formuliert, (vgl. ders. 1996, 340), erscheint fraglich. Auch hier gilt – wie in der politischen Bildung – dass Methode Weg heißt und nur Mittel zum Zweck sein kann und dass gerade handlungsorientierte Methoden davon leben, dass den Schülerinnen und Schülern der historische Kontext ausreichend präsent ist. Dies bedeutet nun kein Plädoyer für den in Rahmenplänen immer noch vorgesehenen „chronologischen Durchgang durch die Geschichte“ (obwohl es ohne eine zumindest grobe chronologische Orientierung auch nicht geht). Im Gegenteil: H.-W. Eckhardt schreibt: „Das (das Festhalten an einem chronologischen Durchgang, P.M.) wird gerade im Zusammenhang mit der Geschichtskultur prekär. Denn der Prozess historischen Lernens erfolgt nicht isoliert, wie auf einer Insel – auch wenn Schule häufig noch den Anschein erweckt, als wolle sie diese Illusion aufrecht erhalten. Parallel zum Unterricht in der Schule sind unsere Schülerinnen und Schüler vielfältig mit der Geschichte im öffentlichen Leben konfrontiert, der Geschichtskultur. Man denke an die vielen ‚mittelalterlichen Märkte und Turniere‘, die jeden Sommer durchgeführt werden – u.U. auf großen Parkplätzen, beäugt von vielen hundert Videokameras. An Urlaubsreisen, in denen die Besichtigung historischer Stätten wichtiger Programmpunkt ist. An Ausstellungen im kleinen wie im großen Maßstab, an Filme mit historischem Hintergrund, an Computerspiele, die sich scheinbar auf Geschichte beziehen, oder an die historische Selbstdarstellung von Nationen auf der Expo. Diese mannigfaltigen Erscheinungen werden heute im Begriff der Geschichtskultur zusammengefasst“, die als „praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft“ (Jörn Rüsen) zu verstehen ist (Eckhardt 2001, 15).

Damit ist eine individuelle und eine öffentliche Ebene des Geschichtsbewusstseins unterschieden, die sich beide ständig vermitteln. Gerade hierbei gäbe es vor allem im Zusammenhang mit Grundschülerinnen und Grundschülern die Möglichkeit, bei wirklichen Fragen an die Geschichte anzuset-

zen und ein Interesse zu nutzen, das nicht erst durch Unterricht geweckt werden muss. Handlungsorientierte Methoden im Rahmen historischen Lernens beinhalten dann auch weniger simulative Methoden wie Rollenspiele oder Planspiele (vgl. dazu: Massing 1998), sondern vielmehr Methoden der *Originalbegegnung*. Dazu gehören, ohne das hier weiter ausführen zu können, z.B. Begegnungen mit baulichen Zeugen der Vergangenheit (vgl. dazu Westermann 1986), ebenso wie Projekte zur Herstellung eines historischen Stadtführers (vgl. dazu Cser 1981), aber auch Museumsbesuche (vgl. Stipanie 2000).

Ziel dieser Methoden ist die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein als Ergebnis eines Lernprozesses bei dem Kinder ganzheitlich lernen, spielerisch gestalten und „Geschichte spielerisch erfahren können“ (Wolfgang Hug). Dabei sollen folgende Teilkompetenzen entwickelt werden, die wiederum die Verbindung zur politischen Bildung herstellen (vgl. dazu Schreiber 2001, 29ff.): die Kompetenz zum historischen Fragen, die Sachkompetenz in begründet ausgewählten historischen Bereichen, die Kompetenz im Umgang mit „fertiger Geschichte“ und schließlich und vor allem die Kompetenz zur lebenspraktischen Orientierung durch Geschichte. Diese Kompetenzen anzubahnen ist Aufgabe historischen Lernens, unabhängig ob in der Grundschule, am Gymnasium oder in der Erwachsenenbildung.

Literatur

- Ackermann, Paul 1980: Politik in der Primarstufe, in: H. Süßmuth, Soziale Studien in der Grundschule, Düsseldorf, S.69-83
- Ackermann, Paul 1996: Das Schulfach ‚Politische Bildung‘ als institutionalisierte politische Sozialisation, in: Claußen / Geißler, S.91-100
- Baacke, Dieter 1976: Die 13 bis 18jährigen. Eine Einführung in Probleme des Jugendalters, München
- Beck, Gertrud 1988: Primarstufe, in: Wolfgang W. Mickel, Dietrich Zitzlaff (Hg.) Handbuch zur politischen Bildung, Schriftenreihe Band 264, Bonn, S.402-206
- Behrmann, Gisela 1996: Demokratisches Lernen in der Grundschule, in: George, Siegfried / Ingrid Prote (Hrsg.) a.a.O., S.121-150
- Behrmann, Günther C. 1969: Politische Sozialisation in den USA und politische Bildung in der Bundesrepublik, in: Gesellschaft – Staat – Erziehung, Heft 3, S.145-160
- Bergmann, Klaus 1988: Zeitgeschichte in der politischen Bildung. In: Wolfgang W. Mickel/Dietrich Zitzlaff, S.549-554
- Bergmann, Klaus 1996: Historisches Lernen in der Grundschule, in: George / Prote, S.319-342

- Böttger, Ilona / Schack, Korinna 1996: Rahmenrichtlinienvergleich für den Sachunterricht aller Bundesländer, in: George, Siegfried, Ingrid Prote (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Schwalbach/Ts. S.239-260
- Bracher, Karl-Dietrich 1986: Doppelte Zeitgeschichte im Spannungsfeld politischer Generationen. In: Bernd Hey/Peter Steinbach (Hrsg.): Zeitgeschichte und politisches Bewusstsein, Köln
- Bronfenbrenner, Urie 1981: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Stuttgart
- Brühl, Dieter, Knake, Helmut 1976: Familie und politisches System. Zur Kritik der sogenannten „politischen“ Sozialisationsforschung, in: Bernhard Claußen 1976, S.157-173
- Claußen Bernhard, 1996: Die Politisierung des Menschen und die Instanzen der politischen Sozialisation: Problemfelder gesellschaftlicher Alltagspraxis und sozialwissenschaftlicher Theoriebildung, in: Claußen / Geißler, S.15-48
- Claußen, Bernhard (Hrsg.) 1976: Materialien zur politischen Sozialisation. Zur sozialwissenschaftlichen Fundierung politischer Bildung, München u. Basel.
- Claußen, Bernhard / Geißler, Rainer (Hrsg.) 1996: Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch, Opladen.
- Claußen, Bernhard 1996: Vorwort, in: Claußen / Geißler, S.9-12
- Cser, Andreas 1981: Stadtgeschichte Heidelbergs – Ein Unterrichtsversuch zur Erstellung eines Stadtführers für Kinder durch Kinder, in: Uwe Uffelman (Hrsg.), a.a.O. S.21-219
- Eckhardt, Hans-Wilhelm 2001: Die Inhaltsfrage im Spannungsfeld historischen Lernens, in: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer, H. 61, S.13-21
- Geißler, Rainer 1996: Politische Sozialisation in der Familie, in: Claußen / Geißler, S.51-70
- George, Siegfried / Prote Ingrid (Hrsg.) 1996: Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Schwalbach/Ts.
- George, Siegfried / Prote Ingrid 1996: Zur Einführung: Das erweiterte Verständnis der politischen Bildung in der Grundschule und die besondere Bedeutung des integrierten Sachunterrichts, in: George / Prote, S.3-16
- Hänsel, Dagmar 1980: Didaktik des Sachunterrichts. Sachunterricht als Innovation der Grundschulen, Frankfurt a.M.
- Herdegen, Peter 1999: Soziales und politisches Lernen in der Grundschule. Grundlagen – Ziele – Handlungsfelder, Donauwörth.
- Hug, Wolfgang 1981: Produktives Lernen im historischen Unterricht der Grundschule, in: Hantsche, I., Schmidt, H. D. (Hrsg.) Historisches Lernen in der Grundschule, Stuttgart, S.63-78
- Hurrelmann, Klaus, 1993: Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim und Basel.
- Kaiser, Astrid 1996: Soziales Lernen bei geschlechtsdifferenter Kultur, in: George / Prote, S.152-173
- Kandzora, Gabriele 1996, Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen, in: Claußen / Geißler, S.71-90
- Kirsch, Hans-Christian 1980: Bildung im Wandel. Die Schule gestern, heute und morgen, Frankfurt a.M.

- Krieger, Rainer 1985: Psychologie und Geschichtsunterricht, in: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. Aufl., Seelze-Velber
- Maier, Hans 1977: Geschichte – abwesend und gegenwärtig, in: Udo Reiter (Hrsg.), a.a.O., S.9-20
- March, Dave 1971: Political sozialization: the implicit assumptions questioned, in: British Journal of Political Science, 1, S.453-465
- Massing, Peter 1995: Wege zum Politischen, in: Peter Massing/Georg Weißeno (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts, Opladen, S.61-98
- Nitzschke, Volker 1980: Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule, in: Kurt Gerhard Fischer (Hrsg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung, 4. Aufl., Stuttgart, S.204-217
- Nyssen, Friedhelm 1973: Kinder und Politik, Überlegungen und empirische Ergebnisse zum Problem der politischen Sozialisation, in: Redaktion betrifft: erziehung (Hrsg.), Politische Bildung – Politische Sozialisation, Weinheim und Basel
- Pandel, Hans Jürgen 1991: Dimensionen und Struktur des Geschichtsbewusstseins, in: Hans Süßmuth (Hrsg.): Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung Teil I, Baden-Baden, S.55-73
- Peter, Matthias/Hans-Jürgen Schröder: Einführung in das Studium der Zeitgeschichte, Paderborn 1994
- Pöschko, Hans, H. 1986: Geschichtsbewusstsein und moralische Entwicklung, in: Uwe Uffelmann (Hrsg.), a.a.O., S.106-120
- Prewitt, Klaus. 1975: Some doubts about political sozialization research. Comparative Education Review 19, S.105-114
- Prote, Ingrid 1996: Soziales Lernen in der Grundschule – wichtiger denn je, in: George /Prote, S.76-98
- Reiter Udo (Hrsg.) 1977: ...keiner, dem Geschichte nicht etwas Wichtiges zu sagen hätte, München
- Richter, Dagmar 1996: Didaktikkonzepte von der Heimatkunde zum Sachunterricht – und die stets ungenügend berücksichtigte politische Bildung, in: George / Prote, S.261-284
- Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschulen Nordrhein-Westfalen, 1969
- Rothfels, Hans 1953: Zeitgeschichte als Aufgabe. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte, Nr. 1, S.1ff.
- Rüsen, Jörn 1977: Historik und Didaktik. Ort und Funktion der Geschichtstheorie im Zusammenhang von Geschichtsforschung und historischer Bildung. In: Erich Kosthorst (Hrsg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie, Göttingen
- Schreiber, Waltraud 2001: Perspektiven für den Geschichtsunterricht aus der Sicht der Geschichtsdidaktik, in: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer, H. 61, S.22-36
- Steinbach, Peter 1997: Geschichte. Vom Rückgrat politischer Bildung, in: Politische Bildung, Heft 4, S.112-126
- Stipanie, Ute 2001: Museum, in: Hans-Werner Kuhn, Peter Massing (Hrsg.): Methoden und Arbeitstechniken, Bd. 3, Lexikon der politischen Bildung, hrsg. von Georg Weißeno, Schwalbach/Ts, S.151

- Sutor, Bernhard 1997: Historisches Lernen. In: Wolfgang Sander (Hrsg.) Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts, S.323-337
- Thiele, Gunter 1981: Der revidierte Lehrplan für den Gegenstandsbereich Sachunterricht in Baden-Württemberg (1983) – Eine Herausforderung für die Geschichtsdidaktiker, in: Uwe Uffelman (Hrsg.): Didaktik der Geschichte, Villingen-Schwenningen, S.174-197
- Wasmund, Klaus 1982: Ist der politische Einfluß der Familie ein Mythos oder eine Realität? In: Bernhard Claußen und Klaus Wasmund (Hrsg.), Handbuch der politischen Sozialisation, Braunschweig, S. 23-63
- Westermann, Eckehard 1981: Bauliche Zeugen der Vergangenheit im Heimat- und Sachunterricht – Eine Ideenskizze zur Vorbereitung von Lerngängen und Exkursionen, in: Uwe Uffelman (Hrsg.), a.a.O., S.198-209
- Zängle, Michael 1989: Die Kristallisationsthese: Ungesicherte Annahme oder sicherstes Ergebnis der politischen Sozialisationsforschung, in: Individuum und Gesellschaft in der politischen Sozialisation, Materialien und Berichte der Politischen Akademie Tutzing, N. 56. S.49-70
- Zenke, Kurt Georg 1972: Zur Kritik der politischen Bildung und Erziehung im Lichte der politischen Sozialisationsforschung, in: Die Deutsche Schule 64, in: Claußen 1976, S.183-206
- Ziegler, Ingrid, 1988: Politische Bildung an der Grundschule. Empirische Ergebnisse der politischen Psychologie und didaktische Konsequenzen, Opladen