

Wandel in der Zeit als signifikanter Unterschied

Interview mit Prof. Dr. Susanne Popp, Lehrstuhlinhaberin für Didaktik der Geschichte an der Universität Augsburg über das Verhältnis von Politischer Bildung und Historischem Lernen



Prof. Dr. Susanne Popp

Quelle: privat

Markus Gloe: Bernhard Sutor hatte dazu aufgefordert, den Politikunterricht „als politisch-zeitgeschichtlichen Unterricht anzulegen, mit dem Ziel, den nachwachsenden Generationen den Erwerb von Orientierungs- und Urteilskompetenz in politischen Gegenwartsfragen im Kontext ihrer Geschichte zu ermöglichen“ (Sutor 2005, 360). Teilen Sie diese Auffassung für die Geschichtsdidaktik?

Susanne Popp: Der „Erwerb von Orientierungs- und Urteilskompetenz in politischen Gegenwartsfragen im Kontext ihrer Geschichte“ ist selbstverständlich ein integrales Ziel der historischen Bildung und stellt in der Geschichtsvermittlung eine zentrale Leitlinie für die Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte (Geschichte als forschend „rekonstruierte“ und gedeutete Vergangenheit) dar. Auch gilt, dass alles Nachdenken und Reden über Vergangenheit und Geschichte – auch im Geschichtsunterricht – unweigerlich in der Gegenwartserfahrung verankert ist und somit jene „politischen Gegenwartsfragen“ widerspiegelt, die die Diskursteilnehmer*innen beschäftigen, auch wenn dies oft unbewusst und unkontrolliert geschehen mag. Ein Blick auf die Geschichte der Geschichtswissenschaften lässt diesen Zusammenhang von Gegenwartserfahrung (einschließlich Zukunftserwartung) und Vergangenheitsdeutung unmittelbar evident erscheinen.

Für die Didaktik der Geschichte liegt jedoch der Schwerpunkt auf einer *historischen* Orientierungs-

und Urteilskompetenz, die die zu erwerbende Fähigkeit voraussetzt, *zeitlichen Wandel* im Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu erkennen und zu reflektieren. Dies zielt weit darüber hinaus, nur – übertrieben formuliert – den „historischen Hintergrund“ von politischen Fragen der Gegenwart zu kennen bzw. erhellen, und bedeutet zugleich, dass eine Fokussierung auf Zeitgeschichte oder die moderne Geschichte seit 1789 viel zu kurz greift.

Darüber hinaus erscheint in der Perspektive der Didaktik der Geschichte das Konzept „politische Gegenwartsfragen“ insofern als vielschichtig, als man zwischen der zeitlichen Verortung eines historischen Geschehens (z.B. in der Zeitgeschichte) und der in der Gegenwart stattfindenden historischen Bedeutungskonstruktion unterscheiden kann, die im Prozess der historischen Auseinandersetzung mit einem Gegenstand erfolgt. Dieser kann durchaus in zeitlich sehr entfernten Epochen liegen. So verdankt beispielsweise das erstmals 2017 publizierte Werk „Fatum“ (Kyle Harper), das die Rolle von Klimawandel und Pandemien für den Zerfall des Römischen Imperiums untersucht, seinen aktuellen internationalen Erfolg bei einer breiten Leserschaft zumindest teilweise auch einem seit einigen Jahren sich (wieder) schärfenden Bewusstsein für Klimawandel und Umweltzerstörung im öffentlichen Diskurs. Mag auch der Autor seinerseits von dieser aktuellen Thematik inspiriert gewesen sein, so stellt das Werk gleichwohl und in erster Linie einen wissenschaftlichen Beitrag zur historischen Erforschung der römischen (Spät-)Antike dar.

Im Sinne dieses Beispiels hat Ernst Jeismann die Funktion der (wissenschaftlichen) Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte als Beitrag zur „Selbstverständigung der Gegenwart“ bestimmt – und man vermag sich kaum vorzustellen, wie armselig die zeitlichen und räumlichen Horizonte dieser „Selbstverständigung“ ausfallen würden, wenn das Konzept der „politischen Gegenwartsfragen“ und damit auch das historische Lernen auf *Gegenstände* der Zeitgeschichte und modernen Geschichte seit 1789 beschränken würden. Die Antwort auf Ihre Frage lautet also: „Erwerb von Orientierungs- und Urteilskompetenz in politischen Gegenwartsfragen“ – ja, aber auf historische Weise.

Andreas Brunold: *Aktuelles politisches Geschehen wird bisweilen als „Geschichte von morgen“ apostrophiert. Worin sehen Sie die Chancen und Grenzen in der Vermittlung historisch-politischer Bildung für die jeweiligen Fachdidaktiken?*

Susanne Popp: Zunächst denke ich, dass alles „aktuelle politische Geschehen“ „morgen“, also in einer gewissen Zukunft, zwar zu **Vergangenheit** wird, nicht notwendig aber zu **Geschichte**. Aber auch dies ist dem Wandel in der Zeit unterworfen. Der Blick auf die Geschichte zeigt: Wenn eine nachfolgende Generation bestimmte historische Erfahrungen (i.w.S.) ihrer (Groß-)Eltern als „überholt“ und „irrelevant“ betrachtet, so kann die übernächste Generation diese schon wieder als wichtig für die historische Orientierung in ihrer Gegenwart betrachten. Erfindungen, die in einer Epoche verworfen wurden, können lange vergessen sein und doch zu einem späteren Zeitpunkt wiederentdeckt höchst relevant werden.

Die Geschichtsdidaktik bzw. der Geschichtsunterricht (oder auch die Vermittlung von Geschichte im öffentlichen Raum) verfügen über das großartige Potenzial, retrospektiv, d.h. im Wissen über die Ergebnisse und Folgen, auf eine Vergangenheit blicken zu können, die genauso zukunfts offen war, wie es heute unsere Gegenwart ist. Das bedeutet, dass man im Geschichtsunterricht diese Zukunfts offenheit und die damals für relevant erachteten Entscheidungs- und Handlungs**alternativen** rekonstruieren kann, um anschließend jene Faktoren (einschließlich des Faktors der Kontingenz) zu analysieren, die zu den Resultaten führten, die „Geschichte“ wurden. In einer solchen Ausrichtung des Geschichtsunterrichts, die auf Fallstudien des vergangenen Handelns zielt, sehe ich eine große Chance für eine historisch-politische Bildung. Diese im Rahmen des historischen Lernens zu erwerbenden Lernerfahrungen vertiefen die auf politische Handlungsfähigkeit in einer tatsächlich **zukunfts offenen** Gegenwart zielende politische Bildung und unterstützen die politische Urteilsfähigkeit.

Umgekehrt besteht der Handlungsdruck in der Gegenwart, die die Lebenswelt der Schüler*innen bildet. Daher ist eine systematische politische Bildung in ihrem Gegenwartsbezug für die Didaktik der Geschichte unverzichtbar, damit die Lernenden politisch-ökonomisch-soziale Handlungsoptionen erkennen, einordnen und vor allem beurteilen können. Dieses kann der Geschichtsunterricht nicht selbst leisten. Er benötigt jedoch die politische Bildung für die historische Bildung. Denn auch wenn der Geschichtsunterricht keineswegs ausschließlich um die Dimensionen von Herrschaft und Macht kreist, so spielen diese doch kontinuierlich eine wichtige

Rolle. Damit die Schüler*innen im Geschichtsunterricht die politische, soziale und ökonomische Signatur eines **historischen** Gegenstands erfassen können, brauchen sie die Konzepte, Begriffe und auch Werte der gegenwartsbezogenen politischen Bildung, um dann im historischen Vergleich die „Andersartigkeit“ der vergangenen Phänomene und vor allem Kontinuität und Wandel in der Zeit erfassen und reflektieren zu können.

Markus Gloe: *Worin sehen Sie also das Verbindende zwischen historischem Lernen und politischer Bildung? Wo aber auch das jeweils Fachspezifische?*

Susanne Popp: Wie gesagt, ich sehe viele Verbindungen zwischen dem historischen Lernen und der politischen Bildung. Historisches Lernen beinhaltet oftmals politisches Lernen, weil die Faktoren von Macht und Herrschaft großen Einfluss auf den gesellschaftlichen Wandel in der Zeit haben und dieser sich wieder in Macht- und Herrschaftsverhältnissen niederschlägt. Zudem liegt ein wichtiges Bildungsziel der Geschichtsdidaktik tatsächlich in der – auch politischen – Orientierungsfähigkeit in der Gegenwart.

Umgekehrt kann man sich politische Bildung nicht ohne historische Herleitung, Kontextualisierung und Vergewisserung denken, da die Grundlagen der Gegenwart und deren Zukunftsperspektiven durch vergangene Verhältnisse, ob sie nun geschichtlich bewusst sind oder nicht, zwar nicht determiniert, aber doch mitbedingt sind – in kurz-, mittel- und auch langfristigen Zeithorizonten. Ähnliches gilt für die wichtigen politischen Kategorien und Konzepte.

Geht man vom Bildungsgegenstand aus, so befassen sich beide Fächer – wengleich mit unterschiedlichen Perspektiven – mit Gesellschaft (in weitem Sinne). Daher gibt es auch beträchtliche Überschneidungsmengen bei den fachspezifischen Erkenntnisweisen, Methoden, leitenden Unterrichtsprinzipien (z.B. Kontroversität, Pluralität, Perspektivität) und fachdidaktischen „Bewusstseinsmodellen“ (z.B. Identitätsbewusstsein, ökonomisch-soziales Bewusstsein). Doch man muss hinzufügen, dass sich bei näherer Betrachtung auch signifikante Bedeutungsunterschiede bei gleichlautenden fachspezifischen Konzepten feststellen lassen.

Was die Bezugsdisziplinen betrifft, so mag man anführen, dass sich Didaktik der Geschichte, im Unterschied zur Politischen Bildung, in ihrem Selbstverständnis auf eine einzige Bezugsdisziplin, die Geschichtswissenschaften, festlegt. Doch zeigen die Ausdifferenzierungen der Geschichtswissenschaften und die Vielfalt ihrer inter- und transdisziplinären

ren Zugriffe (z.B. Soziologie, Ökonomie, Politische Theorie, Kulturwissenschaften) inzwischen, dass zahlreiche Verbindungen mit jenen Disziplinen bestehen, auf die auch die Politische Bildung Bezug nimmt.

In meinen Augen bildet der *Wandel in der Zeit* den signifikanten Unterschied. Dieser kann durchaus Thema der Politischen Bildung sein, bildet hier jedoch nicht das fachspezifische Proprium.

Ferner möchte ich als weiteres Fachspezifikum der historischen Bildung anführen, dass diese ihre epistemologischen Prämissen, ihre Gegenstandsauswahl und die gesellschaftliche Funktion des „Umgangs mit Geschichte“ in sehr hohem Maße reflektieren muss. So müssen die Lernenden beispielsweise die Fähigkeit entwickeln, die Perspektivität von historischen Quellen zu erkennen (historische Quellenkritik) und ein naives Konzept der „eindeutig“ feststellbaren historischen „Wahrheit“ zu überwinden, kritisch reflektierte Rekonstruktionsleistungen auf Quellenbasis zu erbringen und historische Darstellungen aller Art wie auch Narrative als Ausdruck und Zeugnis einer bestimmten Zeit und bestimmter Intentionen zu deuten, d.h. zu „dekonstruieren“. Hierbei geht immer auch darum, dass die Schüler*innen die Fähigkeit erwerben, die in ihrer Lebenswelt allgegenwärtigen „Botschaften“ der Geschichtskultur so kompetent und vernünftig wie möglich zu beurteilen, insbesondere natürlich auch diejenigen, die in den politischen und gesellschaftlichen Diskursen zirkulieren.

Andreas Brunold: *Worin drücken sich Ihrer Ansicht nach die unterschiedlichen Kulturen der beiden Fächer aus?*

Susanne Popp: Ich bin mir aufgrund unzureichender Kenntnisse bezüglich der Kultur der Politischen Bildung nicht sicher, ob ich diese Frage im Sinne der Intention beantworten kann, die Sie damit verbinden.

Zunächst kommt mir in den Sinn, dass – auch wenn immer wieder, zumeist empirisch-psychologische, geschichtsdidaktische Forschungsarbeiten entstehen, deren Verfasser*innen keine ausgebildeten Historiker*innen sind – die Bindung der Geschichtsdidaktik und der Geschichtsdidaktiker*innen an die Geschichtswissenschaften im Allgemeinen sehr stark ist. Möglicherweise verhält sich dies beim Fach Politische Bildung angesichts unterschiedlicher Bezugsdisziplinen etwas anders.

Sodann führte jene starke Bindung der Didaktik der Geschichte an die historischen Wissenschaften dazu, dass die *Operationen des historischen Denkens* und des *Arbeitens mit Quellen und Darstellungen* ein klar umrissenes Zentrum der unterrichtsbezogenen

Geschichtsdidaktik bilden. Ich weiß nicht, ob in der Politikdidaktik ebenfalls ein solch eindeutiger Fokus z. B. des „politischen Denkens“, besteht oder ob hier unterschiedliche Konzepte verschiedener Disziplinen (z.B. Politik, Soziologie, Ökonomik) verbunden oder integriert werden müssen.

Schließlich möchte ich noch hervorheben, dass die Didaktik der Geschichte – möglicherweise anders als die Politische Bildung – nicht unmittelbar und ausschließlich auf das historische Lernen in der Schule fokussiert ist. Ihrer Theorie zufolge ist sie als Disziplin zu verstehen, die Zustand und Wandel von Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur in der Gesellschaft erforscht. Dieses Aufgabenfeld schließt zwar informelle und institutionelle Prozesse der Geschichtsvermittlung wie auch funktionale und intentionale Prozesse des historischen Lernens ein, ist jedoch keineswegs darauf begrenzt. So spielen beispielsweise „fachdidaktische Rekonstruktionen der Bezugswissenschaft“ (Hedtke) ebenso eine wichtige Rolle wie Analysen zum Zustand und/oder Wandel von Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur (einschließlich Erinnerungskultur). Gewiss, man darf nicht annehmen, dass es auch nur eine einzige geschichtsdidaktische Professur in unserem Land gäbe, wäre dieses Fach nicht in das Lehramtsstudium eingebunden und somit auch auf den schulischen Geschichtsunterricht bezogen. Gleichwohl ergibt sich aus jenem Ansatz ein Unterschied zu vielen anderen Fachdidaktiken, indem die theoretischen Prämissen, Konstrukte und Normen der Didaktik der Geschichte nicht *primär* aus dem Handlungsfeldern „Schule“ bzw. „Bildung und Erziehung“ abgeleitet werden, sondern aus übergeordneten – einerseits geschichtstheoretischen und -wissenschaftlichen sowie andererseits kultur- und gesellschaftstheoretischen – Perspektiven.

Zu ergänzen ist, dass die Festlegung von „Geschichtsbewusstsein“ und „Geschichtskultur“ als theoretische Leitkategorien der Didaktik der Geschichte auch für die Fortentwicklung des Geschichtsunterrichts sehr folgenreich war. Beispielsweise führte die Kategorie „Geschichtskultur“ zur Frage, wie Gesellschaften (auch über Curricula und Schulbücher!) mit historischen Themen umgehen und wofür sie diese gebrauchen und ggf. missbrauchen, was sie betonen und was sie ausblenden oder vernachlässigen. Damit wurde dem Geschichtsunterricht eine neue Reflexionsebene hinzugefügt, die vor einigen Jahrzehnten noch keine oder keine konstitutive Rolle spielte, obwohl sie didaktisch besonders wichtig ist. Denn die Schüler*innen werden in ihrem Erwachsenenleben vielleicht niemals mehr eine historische Quelle analysieren, müssen aber doch fort-

während mit geschichtskulturellen „Botschaften“ umgehen.

Markus Gloe: *Manche Didaktikerinnen und Didaktiker in beiden Fächern sehen Schnittmengen zwischen Lernfeldern wie Holocaust-Education, Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung. Wie beurteilen Sie das?*

Susanne Popp: Selbstverständlich bilden Holocaust-Education, Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung zentrale Schnittmengen des Geschichts- und Politikunterrichts bzw. der beiden Fachdidaktiken. Keine der beiden Disziplinen könnten ihre Existenz rechtfertigen, wenn sie nicht zur Holocaust-Education, Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung beitragen wollte bzw. würde.

Gleichwohl möchte ich aus geschichtsdidaktischer Perspektive betonen, dass diese Schnittmengen eine unterschiedliche Bedeutung für die beiden Didaktiken und Schulfächer haben. Sollte man etwa anstreben, dass sich der gesamte Geschichtsunterricht durchweg und direkt auf jene drei Lernfelder konzentriert, dann besteht große Gefahr, dass die „Eigenlogik“ und Andersartigkeit vergangener Gesellschaften und die damit verbundenen historischen Lernchancen durch einen platt präsentistischen Zugriff bis zur Unkenntlichkeit eingeebnet werden. Es ist m. E. das eine, die Holocaust-Education, die Menschenrechtsbildung und die Demokratieerziehung kontinuierlich als Leitlinien des Geschichtsunterrichts hochzuhalten. Ein anderes aber wäre es, historische Themen stets nach dem demselben Strich zu bürsten, dass „damals“ Menschenrechte und Demokratie (noch) nicht oder nur in ersten Ansätzen als politische Normen präsent und/oder etabliert waren. Dass es diese Gefahr gibt, zeigt ein über offizielle Websites verbreitetes bayerisches kompetenzorientiertes Unterrichts- und Aufgabenbeispiel zur Geschichte des alten Ägypten, das auf die Hauptaussage zustrebt, dass jenes antike politische System *nicht* demokratisch war: Als Beweis, dass sie die Pharaonenherrschaft gemäß unseren heutigen Wertmaßstäben beurteilen können, sollen die ca. 12jährigen Schüler*innen einen Brief an Angela Merkel verfassen, in dem sie begründen, warum sie es nicht gut fänden, wenn die Kanzlerin „Gottkönigin“ sein wollte. So kann weder historisches Lernen noch Demokratiebildung im politikdidaktischen Sinne funktionieren!

Ich möchte keinesfalls die substantielle Bedeutung der von Ihnen genannten Lernfelder auch für Geschichtsdidaktik und -unterricht in Frage stellen, sondern betonen, dass die Umsetzung in beiden Fächern auf unterschiedliche Weise erfolgen und un-

terschiedlichen Herausforderungen begegnen muss. So ist es auf Seiten der Geschichtsdidaktik eine wichtige Aufgabe, potenzielle Schief lagen im entstehenden Geschichtsbild zu vermeiden, die auch aus politikdidaktischer Sicht nicht als wünschenswert erscheinen können. Das gilt z.B. dafür, dass der Geschichtsunterricht bei Schüler*innen implizit den Eindruck erwecken könnte, dass der „Sinn“ der geschichtlichen Entwicklung („bei uns“ oder „im Westen“) darin liege, dass hier Demokratie und Menschenrechte in die Welt gekommen seien und sich über die Erde verbreitet hätten (teleologischer Fehlschluss). Ein zweites Beispiel ist die Gefahr eines eurozentrischen „Geschichtsstolzes“, der sich berufen glaubt, die Maßstäbe der westlichen Moderne auf alle historischen Gesellschaften zur Beurteilung anlegen zu müssen, und des Weiteren annimmt, dass die westliche „Fortschrittsgeschichte“ mit Demokratie und Menschenrechten die einzig maßgebliche „Geschichte“ sei, von deren Standpunkt aus man auf nicht-europäische Kulturen herabblicken könne. Wenn politische Systeme in Vergangenheit und Gegenwart nicht demokratisch und nicht menschenrechtsorientiert waren oder sind, dann gibt es dafür viele Gründe, aber sicher nicht den, dass die Akteure keine Europäer*innen waren oder sind.

Andreas Brunold: *Es gibt Schnittstellen und Gemeinsamkeiten bzw. auch Differenzen in der didaktischen Reichweite sowie der Entwicklung von Kompetenz(struktur)modellen in den beiden Fächern. Welchen Modellen würden Sie den Vorzug geben und weshalb?*

Susanne Popp: Hier möchte ich mich kurzfassen. Ich verstehe durchaus das Anliegen der Kompetenzdebatte, substantiell dazu beizutragen, dass der Fachunterricht fachspezifisches Wissen und Können vermittelt, das über die nächste Leistungserhebung hinaus Bestand hat und für so relevant erachtet wird und zugleich so anwendungsfähig ist, dass es in immer neuen Situationen fortentwickelt wird. Doch habe ich keinen rechten Überblick über die in Ihrer Disziplin diskutierten oder aktuell favorisierten Modelle, zumal sich die Situation bereits in der Geschichtsdidaktik als recht unübersichtlich darstellt und mich keines der konkurrierenden Modelle völlig überzeugen kann. Wenn etwa der neue bayerische Lehrplan für das Gymnasium die fachspezifische Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz als „prozessbezogene Kompetenzen“ für das Fach Geschichte ausweist, denke ich, dass einer solchen Trias von Wissen – Können – Urteilen nicht nur die meisten Geschichtsdidaktiker*innen, sondern auch



Schulklasse vor dem Holocaust Memorial in Berlin

Quelle: CCSearch

viele Didaktiker*innen anderer Fächer zustimmen können. Spezifischer für das Fach Geschichte ist sodann die „narrative Kompetenz“, die zusammen mit der „Orientierungskompetenz“ als „abstraktere“ (so der Lehrplan) „prozessbezogene Kompetenz“ zur Trias hinzukommt. Ob und wie es gelingen wird, mit Aufgaben zur Förderung der narrativen Kompetenz eine Steigerung der Nachhaltigkeit des Geschichtsunterrichts zu erzielen, erscheint mir angesichts der Qualität vieler publizierter Aufgabenbeispiele durchaus als offene Frage. Das Konzept scheint für viele Geschichtslehrkräfte schwer zu greifen zu sein.

Was dagegen die „Handlungskompetenz“ anbelangt, die für Ihre Disziplin konstitutiv ist, so lehnen namhafte Geschichtsdidaktiker*innen diese als ein dem historischen Lernen wesensfremdes Konzept ab. Natürlich hängt es davon ab, wie man „Handlungskompetenz“ definiert, aber dass es keine „historisch informierte Handlungskompetenz“, z. B. auf dem Feld der Geschichtskultur, geben soll, wundert mich – aber vielleicht habe ich nur mangelnde fachspezifische Kompetenz-Kompetenzen.

Markus Gloe: Welche außerschulischen Lernorte, die positiv mit Demokratie konnotiert sind, sollten Schülerinnen und Schüler ihrer Ansicht nach in der Bundesrepublik aufsuchen? Mit welchen Lernzielen könnten diese verbunden sein?

Susanne Popp: Aus geschichtsdidaktischer Perspektive ist die Bestimmung „positiv mit Demokratie konnotiert“ nicht ganz eindeutig. Gewiss, Gedenkstätten für die Opfer der NS-Gewaltherrschaft, aber auch Denkmale für die Opfer von Kolonialismus und Rassismus sind mit Bezug auf Reinhart Koselleck und andere als „negative Denkmale“ zu bezeichnen, weil

sie, wie gesagt, dem Gedenken an Opfer dienen. Auf der anderen Seite ist die Tatsache, dass solche Gedenkorte entstehen, die die Erinnerung an die Opfer von Gewalt wachhalten oder neu manifestieren, als Ausdruck einer demokratischen Haltung zu verstehen. Somit repräsentieren solche Gedenkorte immer auch Lernorte, die „positiv mit Demokratie konnotiert“ sind. Dies kann der Geschichtsunterricht gut herausarbeiten, wenn er beispielsweise die – für viele Überlebende schmerzliche – Geschichte der jeweiligen Kontroversen um die Einrichtung und Gestaltung von in Westdeutschland gelegenen Gedenkstätten für NS-Opfer nach 1945 beleuchtet oder auch öffentliche Debatten über zu errichtende Denkmale für verfolgte und ermordete Sinti und Roma oder Homosexuelle

untersucht.

Generell ist für Denkmäler und Gedenkstätten als außerschulische Lernorte festzuhalten, dass sie geschichtsdidaktisch immer auch als Zeugnis der vergangenen Geschichtskultur und als historische Quellen analysiert werden, um Aufschluss über die mit der Errichtung verbundenen geschichtspolitischen Intentionen zu gewinnen. Damit spielt der Kampf um Deutungen, der sich in der Vorgeschichte der Denkmalserrichtung abspielte, eine wichtige Rolle in der Analyse und geht in die Lernzielbestimmung ein. Dasselbe gilt auch für mögliche Umdeutungen und Entwicklungen in der Zeit nach der Errichtung. Zum eindeutig „positiv mit Demokratie konnotiert(en)“ und bereits 2007 beschlossenen Freiheits- und Einheitsdenkmal in Berlin, wird es dann – wenn es einmal fertiggestellt sein sollte – entsprechend viel aufschlussreiches Quellenmaterial geben, das grundlegende Konfliktlinien im Kampf um die Deutung des Ost-West-Einigungsprozesses beleuchten kann.

Ein anderer außerschulischer Lernort sind Museen und historische Ausstellungen. Museen, wie das Deutsche Historische Museum, sind per se der Geschichte der deutschen Demokratie verpflichtet. Dort kann man mit den Lernenden untersuchen, wie diese Geschichte dargestellt und „erzählt“ wird. Aber auch in anderen, z.B. lokalen, Geschichtsmuseen, kann man mit Schüler*innen gezielt analysieren, wie die Demokratie-Geschichte vor Ort präsentiert wird – und ob sie überhaupt Eingang in das Narrativ der Dauerausstellung gefunden hat.

Was historische Ausstellungen anbelangt, gibt es selbstverständlich immer wieder Angebote, die eindeutig „positiv mit Demokratie konnotiert“, so z.B. „Weimar: Vom Wert und Wesen der Demokratie“

(2019) im Deutschen Historischen Museum. Mit dieser Ausstellung sollte ein Kontrapunkt zu dem weit verbreiteten „Weimar-Bild“ gesetzt werden, das die erste deutsche Demokratie ausschließlich im Licht des zuletzt erfolgten Scheiterns wahrnimmt. Aber auch, wenn man, wie in diesem Fall, die Intentionen des Projekts grundsätzlich begrüßt, darf eine kritische geschichtsdidaktische Analyse nicht fehlen.

Und schließlich kann man die Gemeinde vor Ort zu einem „außerschulischen Lernort“ machen, indem man sich mit Schüler*innen im Projektunterricht auf Spurensuche begibt, um festzustellen, welche Erinnerungen an mutiges demokratisches Handeln, an demokratischen Kampf und Widerstand im Stadtbild aufzufinden sind.

Andreas Brunold: *In Bayern wird dem Politikunterricht tendenziell immer noch eine geringere Wertigkeit gegenüber dem Geschichtsunterricht eingeräumt. Wie beurteilen Sie diese Aussage?*

Susanne Popp: Wenn es sich so verhält, wie Sie sagen, was Sie sicher besser beurteilen können als ich, stellt das einen Missstand dar. Ich denke nicht, dass eine Hierarchie der Wertigkeiten zwischen Geschichts- und Politikunterricht zu rechtfertigen ist. Umgekehrt habe ich die Erfahrung gemacht, dass man die beiden Unterrichtsfächer bezüglich der Stunden tafeln gegeneinander ausspielt. Die Vertreter*innen der beiden Didaktikfächer dürfen sich nicht auseinanderdividieren lassen.

Skeptisch bin ich allerdings gegenüber der Idee der Fächerintegration, und zwar zum einen aufgrund der großen Unterschiede bei der inneren Struktur und



Modell Europa-Parlament 2016

Quelle: CCSearch

den Zielsetzungen der beiden Fächer. Auch befürchten viele Geschichtsdidaktiker*innen, dass bei einer Fächerintegration die historischen Inhalte auf die Funktion reduziert werden könnten, wohlfeile, kontextarme und unterkomplexe geschichtliche „Anschauungsexempel“ für die Themen der politischen Bildung und zu „politischen Gegenwartsfragen“ liefern zu müssen. Zum anderen sehe ich Bestrebungen zu einer Fächerintegration immer in der Gefahr, einem Abbau der Unterrichtsstunden für eines oder auch für beide Fächer Vorschub zu leisten. Wir müssen gemeinsam für einen starken Politik- **und** Geschichtsunterricht eintreten, was natürlich nicht bedeutet, dass wir nicht über die Fächergrenzen hinweg mehr als bisher in einen kontinuierlichen fachdidaktischen Dialog eintreten. Das ist nicht nur wünschenswert, sondern dringend geboten.

Andreas Brunold und Markus Gloe: *Liebe Frau Popp, wir danken Ihnen, dass Sie sich die Zeit für dieses Interview genommen haben.*