

in: Geschichtsdidaktik 5 (1980), S.205-211

Jörn Rüsen

Geschichtsdidaktik zwischen Unterrichtspraxis und Theoriebildung

Walter Fürnrohr: *Ansätze einer problemorientierten Geschichtsdidaktik. Eine Einführung.* Bamberg (C. C. Buchners Verlag) 1978; Günter C. Behrmann, Karl-Ernst Jeismann, Hans Süßmuth: *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts.* Paderborn (Ferdinand Schöningh) 1978.

Es scheint, als schwimme die Geschichtsdidaktik wieder in ruhigem Fahrwasser. Die Stürme, die sie geschüttelt haben: Grundlagenstreit in der Geschichtswissenschaft, curriculare Ansprüche der Erziehungswissenschaft, bildungspolitische Erschütterungen des Schulfaches, sind abgeflaut; die Zeit ist günstig, einen neuen Kurs abzustecken. Der Kurs der Geschichtsdidaktik hat viele Determinanten, und es ist schwer, sie so zu identifizieren und zueinander in Beziehung zu setzen, daß ein eindeutiges Ergebnis entsteht, d. h. daß mit guten Gründen darüber entschieden werden kann, warum, wie und in welcher Absicht Geschichte gelehrt und gelernt werden soll. Dennoch erscheint dem Betrachter die gegenwärtige geschichtsdidaktische Diskussion nicht als willkürlich. Zwar werden hier unterschiedliche und kontroverse Positionen vertreten, aber es gibt in der Auseinandersetzung zwischen diesen Positionen übergreifende Standards der Argumentation, die nicht ohne erheblichen Plausibilitätsverlust verletzt werden können. An ihnen bemißt sich das Gewicht der Vorschläge zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts und zu seiner Verortung im geistigen Leben unserer Gesellschaft, und sie sind es auch, die die ‚Geschichtsdidaktik‘ als eine identifizierbare Größe im Streit der öffentlichen Meinung über das Thema Geschichte bestimmen.

Ich möchte im folgenden durch eine kritische Auseinandersetzung mit der „Einführung“ von Fürnrohr und der „Grundlegung“ von Behrmann, Jeismann und Süßmuth versuchen, diese Standards in einer Hinsicht zu präzisieren, die beiden Texten bestimmend zugrundeliegt. Zwar verfolgen sie unterschiedliche Absichten, diese Unterschiede heben sich aber in eine gemeinsame, übergreifende Problematik auf, die sich geradezu zwangsläufig aus der Entwicklung der Fachdidaktik zu einer relativ eigenständigen, von Fachleuten akademisch betriebenen Disziplin ergibt: Wie läßt sich zwischen der Erörterung allgemeiner und abstrakter Prinzipien des Lehrens und Lernens von Geschichte (und Politik) und der besonderen und konkreten Organisation des Schulunterrichts ein schlüssiger Zusammenhang herstellen? Es ist das alte Problem ‚Theorie und Praxis‘, das sich in der Geschichtsdidaktik höchst aktuell zur Geltung bringt, und zwar um so dringlicher, je weniger auf eingeschliffene Traditionen des Lehrens und Lernens von Geschichte und Politik zurückgegriffen werden kann und ein entsprechend zunehmender Reflexions- und Begründungsbedarf der Unterrichtspraxis befriedigt werden muß.

Beide Bücher tragen diesem Problem schon äußerlich dadurch Rechnung, daß sie konkrete Vorschläge zur Gestaltung des Unterrichts enthalten. Fast die Hälfte des Buches von Fürnrohr ist der konkreten Unterrichtspraxis gewidmet: Je ein Kapitel behandelt das „methodische Vorgehen“ und die „Unterrichtsmedien“ im Geschichtsunterricht, und im Anhang stellt es – gleichsam als unterrichtspraktische Probe aufs Exempel seiner ge-

schichtsdidaktischen Theorie – sieben Unterrichtsskizzen vor; beides enthält eine Fülle fruchtbarer Anregungen, Hinweise und Vorschläge für jeden Geschichtslehrer (zumal deshalb, weil Füllrohr sich ausdrücklich auf die Differenzierungen einläßt, die der Geschichtsunterricht in den verschiedenen Schulstufen und -arten erfährt). Die Autoren von „Geschichte und Politik“ widmen zwar den größten Teil ihrer Arbeit den vergleichsweise abstrakteren Problemen einer allgemeinen Grundlegung des Geschichts- und Politikunterrichts und der Möglichkeit einer Kooperation zwischen beiden Fächern; sie bleiben dabei aber nicht stehen, sondern – und dies ist sicher nicht der geringste Vorteil dieses Versuchs und empfiehlt ihn nachdrücklich auch den ‚Praktikern‘ – sie ziehen aus diesen ihren allgemeinen Überlegungen durchaus praktische Konsequenzen, indem sie einen „Vorschlag eines Curriculums für den historisch-politischen Unterricht der Orientierungsstufe und der Sekundarstufe I“ ausarbeiten (223 ff.).

Gerade wegen seiner starken Praxisorientiertheit ist Füllrohrs Buch ein gutes Beispiel dafür, welche Theoriebildungsleistungen in der gegenwärtigen Geschichtsdidaktik erbracht werden müssen. Der „rote Faden“ seiner Einführung ist ein dezidiert theoretischer: „das Problem geschichtlicher Erkenntnisgewinnung“ (5). „Geschichtstheoretische Ausführungen“ geben hier die „Basis für einen problemorientierten Geschichtsunterricht“ ab (5). Füllrohr geht folgendermaßen vor: Er analysiert Geschichte als Gegenstand und historisches Denken als Verfahrensart der Geschichtswissenschaft und gewinnt aus dieser Analyse allgemeine – und wegen der Wissenschaftlichkeit der Geschichtswissenschaft auch verbindliche – Leitvorstellungen dafür, als was und wie Geschichte sachgemäß erkannt werden soll. Diese Leitvorstellungen werden dann bezogen auf die wesentlichen Determinanten des Geschichtsunterrichts: die psychologischen Bedingungen des Lernens von Geschichte, die Situation des Unterrichtsfaches und die curricularen Strategien seiner Planung. Aus diesem Bezug wird schließlich gefolgert, wie der Geschichtsunterricht methodisch angelegt und durchgeführt werden soll. Die Beispiele im Anhang zeigen, wie dies praktisch aussieht; diese gründlich gearbeiteten „Unterrichtsskizzen“ geben Geschichtsstudenten und Studienreferendaren eine plastische Vorstellung der Leistungen, die einem Geschichtslehrer abverlangt werden können und müssen, der seinen Unterricht didaktisch verantwortungsvoll gestalten will. (Ferner enthält der Anhang auch eine ausführliche und systematisch-taxonomisch gegliederte Darlegung der Lernziele des Geschichtsunterrichts, die F. allerdings abweichend von Robinsons Sprachgebrauch „Qualifikationen“ nennt.)

Gegen diesen Entwurf einer Geschichtsdidaktik habe ich Einwände, die (a) seine innere Systematik, (b) einige zentrale inhaltliche Bestimmungen und (c) seine Argumentationsweise betreffen.

(a) Es dürfte heute unbestritten sein, daß Geschichtstheorie als Historik eine wesentliche Bezugsgröße der Geschichtsdidaktik ist. Damit ist aber noch nicht festgelegt, daß die Geschichte als Wissenschaft darüber entscheidet, als was und wie Geschichte in außerwissenschaftlichen Lebenszusammenhängen gelehrt und gelernt werden soll. Erst eine Untersuchung des komplexen (Konstitutions- und Verwendungs-)Zusammenhangs zwischen Wissenschaft und Lebenswelt gibt Aufschluß darüber, in welcher Hinsicht die Geschichtswissenschaft verbindliche Norm der historischen Bewußtseinsbildung ist und in welcher

nicht. F. leugnet natürlich diesen Zusammenhang nicht, expliziert ihn aber auch nicht systematisch; daher bleibt bei ihm das Verhältnis von Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis dort offen, wo die unterschiedliche Situation von historischer Forschung und Geschichtsunterricht im gesellschaftlichen Interessenkampf um die Deutung der Vergangenheit geschichtsdidaktisch in Rechnung gestellt werden muß.

(b) Dies hängt aufs engste mit der Annahme F.s zusammen, Geschichte sei als Lerninhalt ein von der Geschichtswissenschaft identifizierbarer Gegenstand. Für ihn „existiert Geschichte sehr wohl in reinem Zustand“ (8), und es stelle eine „maßlose Selbstüberhebung“ dar, wenn Historiker behaupten, Geschichte käme erst durch ihre „Fragestellung und -beantwortung“ zustande (142, Anm. 7). Damit werden aber genau die lebensweltlichen Konstitutionszusammenhänge des historischen Denkens ausgeblendet, die sich als *gemeinsame Basis* von Wissenschaft und Unterricht ausmachen lassen. (Im übrigen spricht F. selbst „von der den Gegenstand erst konstituierenden Frage des Betrachters“ (28), ohne diesem Befund systematisch nachzugehen.) Dies hat erhebliche Konsequenzen für F.s Auffassung von den methodischen Erkenntnisoperationen des historischen Denkens: Es wird m. E. nicht klar genug herausgearbeitet, daß die zu erkennende Geschichte nicht in den Quellen steht, und damit wird auch der konstruktive Charakter der historischen Interpretation und mit ihm die Grenzen der historischen Hermeneutik und die Probleme der historischen Theoriebildung unterbelichtet.

(c) F.s „Verankerung fachdidaktischer Lehre in der Geschichtstheorie“ (44) ist m. E. also (hinsichtlich der lebensweltlichen Wurzeln der historischen Erkenntnis) nicht tief und (hinsichtlich wesentlicher Faktoren der historischen Interpretation) nicht fest genug. Dem entspricht die Art und Weise seiner Argumentation und Darlegung. Der Leser ist zunächst sehr angetan davon, daß sich der Autor mit seinen persönlichen Stellungnahmen nicht hinter dem Schleier eines Fachjargons versteckt, sondern temperamentvoll und engagiert in einfachen Worten seine Meinung sagt und dabei nirgends den erfahrenen und (so wenigstens mein Eindruck) begeisterten Geschichtslehrer verleugnet. Der dabei ins Spiel gebrachte Common sense ist gesättigt mit praktischen Erfahrungen, und die tun in jeder geschichtsdidaktischen Theoriebildung bitter not. Zugleich aber stellt er auch eine deutliche Grenze der geschichtsdidaktischen Argumentation dar, die F. selbst bezeichnet, wenn er sein Buch „Ansätze“ nennt. Dieser Common sense deckt zu viele offene Stellen, ungelöste Probleme und Inkonsistenzen in den Grundlagen der Geschichtsdidaktik zu, als daß nicht über ihn hinaus gegangen werden müßte zu einer begrifflich und methodisch schärferen und strenger begründenden und systematisierenden Theoriebildung.

Das Buch von Behrmann, Jeismann und Süßmuth entzündet sich an dem Problem, wie Geschichte und Politik so gelehrt und gelernt werden können, daß ihr innerer Zusammenhang und ihre Eigenständigkeit zugleich zur Geltung gebracht werden – ein Problem, das sowohl im Bereich der Unterrichtspraxis wie auch in dem der didaktischen Theoriebildung in gleichem Maße als dringlich und ungelöst angesehen wird. Die Verfasser gehen von dem Befund aus, „daß der Zusammenhang zwischen historischem und politischem Unterricht im allgemeinen unbestritten ist, daß aber Versuche, aus dieser allgemeinen Ansicht eindeutige curriculare Konsequenzen zu ziehen, theoretisch willkürlich und unbefriedi-

gend geblieben sind“ (18). Die Verfasser wollen dieses Problem durch eine Entfaltung der „didaktischen Grundkategorien“ (21) der beiden Fächer lösen. Jedes Fach wird für sich behandelt (und dabei kommt die Geschichte rein umfangsmäßig am besten weg), aus den jeweils ermittelten Grundlagen werden dann ihre Unterschiede und Gemeinsamkeiten erschlossen, und daraus werden dann schließlich Vorschläge für eine Kooperation von Geschichte und Politik in Form eines Themenkataloges für den Unterricht der Orientierungsstufe und der Sekundarstufe I erarbeitet.

Die Verfasser gehen von einer kritischen Analyse des gegenwärtigen Diskussionsstandes aus. Für die Geschichte referiert *Süssmuth* die heute vertretenen Positionen, prüft „Konsens und Dissens“ (39 ff.), ohne daß ein systematisches Fazit gezogen würde. Der Leser bleibt ratlos (und fühlt sich vielleicht zu einer Einstellung veranlaßt, die *Behrmann* in der Politik als „muddling through“ [206] bezeichnet). – *Jeismann* hingegen entwickelt ein systematisches Konzept von Geschichtsdidaktik, in deren Mittelpunkt die „Erforschung der Formen und Inhalte des Geschichtsbewußtseins, der Bedingungen und Faktoren seines Aufbaus und seiner Veränderung, die Bedeutung und Funktion dieses Geschichtsbewußtseins im Selbstverständnis der Gegenwart“ (52) stehen. Der Geschichtsunterricht ist im Rahmen dieser Konzeption ein „besonderer Anwendungsfall“ der allgemeineren Pragmatik einer Veränderung des Geschichtsbewußtseins in der Gesellschaft (73). Der Geschichtslehrer mag es betrüblich finden, daß der Geschichtsunterricht hier nicht mehr im Zentrum des didaktischen Denkens steht, und der Geschichtswissenschaftler mag ein Hintergehen seiner Fachdisziplin beklagen – aber durch diesen Ansatz bringt *Jeismann* die *lebensweltliche Dimension der historischen Bewußtseinsbildung* in den Blick, ohne die weder die didaktische Funktion der Wissenschaft für den Unterricht noch wesentliche Faktoren des Unterrichts (insbesondere das für ihn immer und nur zu oft unvermerkt prägende alltägliche Geschichtsbewußtsein der Schüler) nicht hinreichend erschlossen werden können.

J. ermittelt als elementare Form des historischen Bewußtseins einen Vermittlungszusammenhang von „Gegenwartsverständnis, Zukunftserwartung und Vergangenheitsdeutung“ (58). Geschichte wird also gar nicht primär oder gar ausschließlich als Vergangenheit bewußt, sondern als ein *wertbestimmtes Verhältnis der Gegenwart zur Vergangenheit, in das zugleich Zukunftserwartungen bestimmend eingehen*. *J.* legt im einzelnen dar, welche Funktionen diese Zeitorientierung im Leben des Individuums und einer Gesellschaft hat und welche Instanzen sie vermitteln – wichtig zu wissen für die Voraussetzungen jeden Geschichtsunterrichts und jeder wissenschaftlichen Rekonstruktion der menschlichen Vergangenheit. Er schlüsselt die maßgebenden geistigen Operationen auf, durch die sich ein historisches Bewußtsein bildet: *Wertung, Sachurteil, Analyse*. Seine Darlegung dieser Operationen legt es nahe (betont dies aber nicht), die Beziehungen dieser Operationen aufeinander als durch einen Primat der Wertung bestimmt zu denken, was erhebliche Folgen für ein Lehren hat, das an die schon ausgebildeten (oft nur sehr indirekt greifbaren) Formen und Inhalte des historischen Bewußtseins der Lernenden anknüpfen muß, um wirksam sein zu können.

Einem Geschichtsunterricht, der dieser Direktive folgt, kann es nur darum gehen, die genannten Operationen so zu beeinflussen, daß sie dem Lernenden als eigene bewußt werden und er die Kompetenz erwirbt, sie selbständig zu gebrauchen, also fähig wird, Insuffi-

zienzen und Deformationen seiner Zeitorientierung zu überwinden. *J.* bezeichnet diese Fähigkeit mit dem überaus treffenden Ausdruck „engagierte Besonnenheit“ (63). Bei aller Kritik, die er an der Emanzipationsdidaktik übt – und er spart nicht mit Dogmatismus-Vorwürfen –, wird damit eigentlich nur beschrieben, was ‚Emanzipation‘ im lehrenden und lernenden Umgang mit Geschichte bedeutet: die Fähigkeit, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen. Wer sollte dem nicht zustimmen? Die Probleme und Kontroversen ergeben sich erst dann, wenn aus dieser Qualifikation Vorschläge zur Strukturierung des Geschichtsunterrichts gefolgert werden. *J.* legt ausführlich dar, wie von der Didaktik der Geschichte als umfassender Analyse von Geschichtsbewußtsein zur Didaktik des Geschichtsunterrichts weitergegangen und dieser Unterricht konkret entworfen werden kann. Er entwickelt aber kein umfassendes und differenziertes Curriculum des Geschichtsunterrichts, sondern arbeitet die *Verfahren und Gesichtspunkte* heraus, die beachtet werden müssen, wenn ein Curriculum erstellt wird. Er entwickelt daher auch keinen umfassenden Lernzielkatalog und ein ihm adäquates System von Lerninhalten, sondern er schlägt lediglich ein Instrumentarium vor, mit dem der Lehrer Lernziele und Lerninhalte selbst finden und ordnen kann. Dieses Instrumentarium besteht im wesentlichen in einer differenzierten Explikation der drei historischen Denkopoperationen unter der leitenden Hinsicht ihrer Rationalisierung zu bewußten, methodisch argumentativ vollzogenen (Denk-)Handlungen (84, 93). Denn: „Keine in sich abgeschlossene Unterrichtseinheit – unabhängig von der Klassenstufe – kann als hinreichend geplant und durchgeführt gelten, die nicht am konkreten historischen Gegenstand Sachanalyse, Sachurteil und Wertung miteinander verbinden wird“ (83).

Wenn ich richtig sehe, ist dieses Konzept von Geschichtsdidaktik maßgebend von der Theorie der kategorialen Bildung beeinflusst und stellt mehr in der Sache als explizit eine Verabschiedung einer curriculumtheoretischen Geschichtsdidaktik dar. Es ist schwer, dazu eine genaue Gewinn- und Verlustrechnung aufzumachen. Einerseits werden viele Schwierigkeiten vermieden, in die die Curriculumtheorie die Fachdidaktik gebracht hat; vor allem wird die Eigenständigkeit der Geschichtsdidaktik überzeugend begründet und der Geschichtsunterricht von curricularen Zumutungen entlastet, die an der Eigenart des historischen Denkens vorbeigehen, und damit verliert auch der (politisch aufgeladene) Streit um die Lernziele des Geschichtsunterrichts viel von seiner Brisanz. Andererseits führt *J.s* Lösung des Lernzielproblems zu Defiziten bei der Begründung didaktischer Entscheidungen. Sein Instrumentarium bietet keine ausreichende Handhabe zur Festlegung definierter Lernziele und -inhalte, nicht zuletzt deshalb, weil die mit ihm intendierte Rationalisierung des historischen Denkens gegenüber der konkreten gesellschaftlichen Situation der Betroffenen abstrakt bleibt. (Um das heiße Eisen einer Gesellschaftstheorie als didaktischer Bezugsgröße schlägt *Jeismann* – angesichts der hier sich tummelnden Weltanschauungen und Ideologien – einen großen Bogen.)

Gewichtiger dürfte ein anderer Einwand sein, weil er einen zentralen Punkt seiner geschichtsdidaktischen Konzeption betrifft: seine These von den fundamentalen Denkopoperationen. Es ist unbestreitbar, daß solche Operationen die Grundlage jedes Lernens und den Bezugspunkt jedes Lehrens von Geschichte bilden, nur erscheint es mir fraglich, ob *J.* sie zutreffend beschreibt. Mir ist nicht klar geworden, warum er streng zwischen Sachurteil und Analyse unterscheidet, und ebenso wenig erscheint mir deren Zusammenhang mit der

Wertung soweit expliziert und begründet, daß die innere Einheit der historischen Bewußtseinsbildung deutlich würde. Was ist eigentlich an Wertung, Sachurteil und Analyse spezifisch *historisch*? Dies scheint mir bei *J.* nur der Gegenstand zu sein, auf den sie sich beziehen. Damit liegt das Mißverständnis nahe, die spezifisch historische Qualifikation eines Bewußtseins ließe sich daraus herleiten, daß es sich mit dem Gegenstand ‚Geschichte‘ beschäftigt. *J.* hat aber zutreffend darauf hingewiesen, daß das historische Bewußtsein als ein „Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Selbstverständnis der Gegenwart und Zukunftserwartung“ angesehen werden muß, und er hat damit Bewußtseinsoperationen (Deutung, Verständnis, Erwartung) formuliert, die nicht ohne weiteres mit denen der Wertung, des Sachurteils und der Analyse kompatibel sind. Gerade wegen der nicht zu bestreitenden Bedeutung von *J.s* Ansatz beim Geschichtsbewußtsein sowohl für die theoretischen Grundlagen der Geschichtsdidaktik wie aber auch für die Praxis des Geschichtsunterrichts sind hier weitere Klärungen nötig.

Behrmanns Beitrag ist mehr eine Kritik an aktuellen Konzeptionen der Didaktik der politischen Bildung als systematische Explikation eines eigenen Ansatzes. Ein nicht unbeachtlicher Teil seiner Überlegungen ist dem Nachweis gewidmet, daß die bisherige Arbeit an den didaktischen Grundlagen der politischen Bildung nur zu Scheinlösungen geführt hat. „Politische Bildung ist so, wie in der neueren Didaktik gefordert wird, nicht möglich“ (114). Dieser Donnerschlag ist kein Blendwerk, mit dem eine Variante der neueren Didaktik sich zur Geltung bringen will, sondern das Ergebnis einer ausführlichen Konfrontation der vorherrschenden Theorien der politischen Bildung mit dem Stand der einschlägigen sozialwissenschaftlichen Forschung. Man mag es bedenklich finden, daß *B.* so pauschal von „der“ neueren Didaktik spricht, stets aber ist klar, wen und was er damit meint: die unter dem Schlagwort ‚Emanzipationsdidaktik‘ zusammenzufassenden Positionen und Ansätze. Ihnen gegenüber plädiert *B.* mit einem beeindruckend breiten Argumentationsarsenal für eine „deutliche Kurskorrektur“ (214).

Viele Leser, denen es mit der am Leitbegriff ‚Emanzipation‘ orientierten neueren Didaktik nicht geheuer ist oder die sich mit den theoretischen Inkonsistenzen, Verkürzungen und empirischen Defiziten dieser Didaktik herumschlagen, werden gespannt sein, was *B.* als Alternative anbietet. Leider versagt er sich aber in der Ausarbeitung seiner didaktischen Grundlegung des Politikunterrichts eine – etwa mit *Jeismanns* Ausführungen vergleichbare – Ausführlichkeit und Systematik. *B.* schlägt zwar mit einem kritischen Rückgriff auf Max Weber einen Begriff des politischen Handelns vor (172 f.), mit dem die Ansprüche der Emanzipations-Didaktik zugunsten einer größeren Wirklichkeitsnähe des politischen Denkens zurückgeschraubt werden sollen – dieser Begriff bleibt aber ohne Konturen, ihm fehlt es an der Griffbarkeit, die dem Emanzipationsbegriff in der didaktischen Diskussion Hochkonjunktur verlieh. Das gleiche gilt für *B.s* Vorschlag, „statt der Leitidee der Emanzipation ... vier Wertbezüge hervor(zu)heben, und sie mit den Begriffen personale Solidarität, Freiheit, Sicherheit und rationales Verstehen (zu) umschreiben“ (219). Das ganze heftig umstrittene Problem der Lernziele des politischen Unterrichts reduziert sich auf das eines konfliktauslösenden Normendissenses, der sich durch Parlamentsentscheidungen schlichten läßt. Die Frage, was dabei aus der spezifisch pädagogischen Dimension der politischen Bildung wird, findet ihre Antwort in einem Stichwortkatalog, in dem die für den Politikunterricht maßgebenden Prinzipien und Annahmen aufgelistet werden. Wie damit poli-

tischer Unterricht entworfen, realisiert und überprüft werden soll, bleibt weitgehend offen. Sicher ist es begrüßenswert, dem Lehrer einen weiten Handlungsspielraum didaktisch zuzubilligen. Gegen *B.s* Freigabe des Lehrers in einen solchen Spielraum muß aber zweierlei eingewendet werden: Einmal bleibt seine Orientierung des politischen Unterrichts zu summarisch, um nicht statt wohlbegründeter Entscheidungen auch Willkür zuzulassen, und außerdem bestimmt er die Praxis der politischen Bildung im Unterricht einseitig: „Bezugspunkt ... ist der Lehrer“ (199). Man könnte es sich leicht machen und das Explikationsdefizit in *B.s* didaktischer Grundlegung der politischen Bildung als strukturelle Schwäche seines Ansatzes interpretieren und zu den eingeschliffenen Vorstellungen der Didaktik zurückkehren, die er kritisiert. Damit aber wäre die Didaktik der politischen Bildung um den Erkenntnisfortschritt gebracht, zu dem *B.* sie durch seine kritische Argumentation provozieren will.

Abschließend stellt sich natürlich die Frage, ob und wie der Anspruch des Buches „Geschichte und Politik“ auf eine Verbesserung des Verhältnisses beider Unterrichtsfächer eingelöst wird. Es ist schwer, darüber ein eindeutiges Urteil zu fällen. Denn einerseits erscheinen mir die vorgelegten praktischen Vorschläge zur Ausgestaltung des Geschichts- und Politikunterrichts in der Orientierungsstufe und in der Sekundarstufe I nützlich und fruchtbar, und es ist diesen Vorschlägen nur eine intensive praktische Erprobung zu wünschen. Ganz anders nimmt sich die intendierte Kooperation auf der Ebene der didaktischen Grundlegung aus. Hier werden m. E. zu viele Fragen offengelassen. Dies liegt sicher einmal am Vorgehen der Autoren, die Unterrichtsfächer zunächst je für sich didaktisch zu analysieren und danach erst aus den Ergebnissen der Analyse die in Frage stehenden Beziehungen herzustellen. In der fachbezogenen Grundlegung selbst, also auf der Ebene der didaktischen Theoriebildung, hätte das Verhältnis von Geschichte und Politik prinzipiell geklärt werden müssen, und dies ist nur in sehr explikationsbedürftigen Ansätzen gelungen. Was folgt daraus? Es wäre verhängnisvoll, wenn man die Kooperation zwischen Geschichte und Politik einem Pragmatismus überantworten würde, der sich als theoretisch uneinholbar erweist. Manche Praktiker mögen ihre negative Einschätzung von fachdidaktischen Theoriebildungen bestätigt finden, aber ihnen bliebe dann letztlich ein didaktischer Dezisionismus, für den sie nur noch ins Feld führen könnten, daß der Unterricht auch ohne eine theoriegeleitete Begründung der in ihm zu fällenden Entscheidungen funktioniert. Wer an der Notwendigkeit solcher Begründungen festhält, wird freilich eine andere Konsequenz ziehen: Er wird die Theoriebildung fortgeführt wissen wollen, bis sie den Unterricht dort trifft, wo er mehr als bloß funktioniert.