

Thomas Hellmuth (Linz)

## Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung: Überlegungen zu einem historisch-politischen Kompetenzmodell

*Die historische Dimension besitzt für die politische Bildung eine besondere Bedeutung, indem sie alle Kategorien des Politischen durchdringt. Der vorliegende Beitrag versucht daher, eine Synthese von Geschichts- und Politikunterricht zu ermöglichen. Zentral sind dabei zwei sich überschneidende Kompetenzen: die historische und die politische Sinnbildungskompetenz, die beide als dynamische Prozesse zu verstehen sind. Dabei besitzen die Deutungen der Vergangenheit („Geschichte“) und die Deutung der politischen Gegenwart eine identitätsstiftende Funktion. Sie werden immer wieder im Diskurs ausgehandelt, einer (Selbst-)Reflexion unterzogen und gegebenenfalls auch modifiziert bzw. revidiert. Darauf aufbauend wird im Beitrag ein historisch-politisches Kompetenzmodell entwickelt, das bereits bestehende Modelle weiterentwickelt und die subjektive Ebene politischer Bildung verstärkt berücksichtigt.*

*Keywords: Politische Bildung, politische und historische Kompetenzen, Sinnbildung, Identität, Geschichtsdidaktik, Didaktik der politischen Bildung  
Civic education, political and historical competences, formation of sense, identity, didactics of history, didactics of civic education*

Der vorliegende Beitrag bietet zunächst eine Zusammenfassung über die bislang erfolgten Versuche, politische Bildung und Geschichtsdidaktik miteinander zu verbinden. Das Potenzial, das in einer solchen Verbindung steckt, wurde – so viel sei hier vorweggenommen – keineswegs ausgeschöpft. Daher wird im Anschluss daran ein eigenes historisch-politisches Modell entwickelt, das die gegenwärtig im Trend liegende Kompetenzorientierung (Krammer 2008; Detjen et al. 2004) mit dem Konzept des „selbstreflexiven Ich“ (Hellmuth 2009a) im Sinne einer historisch-politischen Sinnstiftung verbindet. Damit soll die theoretische Diskussion über politische Bildung und Geschichtsdidaktik, die in Österreich nach der Einführung politischer und historischer Kompetenzmodelle neuerlich im Status quo zu verharren scheint, neu belebt und weitergeführt werden. Demgemäß wird manche scheinbare Selbstverständlichkeit durchaus provokant infrage gestellt, immer allerdings unter dem Vorbehalt, dass auch das hier entwickelte Modell historisch-politischer Sinnstiftung nur als Grundlage oder Reibungsfläche für andere Überlegungen betrachtet werden darf.

### 1. Besitzt Geschichte eine Sonderrolle in der politischen Bildung?

Politische Bildung als explizit eigenes Fach findet sich in Österreich streng genommen nur in der Berufsschule. In allen andere Schultypen sind Kombinationen mit Recht oder Wirtschaftskunde, vor allem aber mit Geschichte üblich.<sup>1</sup> So sollen etwa SchülerInnen der Hauptschule und der AHS-Unterstufe in der achten Schulstufe im Rahmen des Geschichtsunterrichts auf „Wählen mit 16“ vorbereitet werden, in der Handelsschule wird in der zehnten Schulstufe das Fach „Zeitgeschich-

te und Politische Bildung“ und in der AHS-Oberstufe von der neunten bis zur zwölften Schulstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ unterrichtet. Diese Beispiele zeigen, dass politischer Bildung – ähnlich wie auch in der Schweiz – eine enge Verbindung mit Geschichte zugestanden wird. Eine 2007 durchgeführte Umfrage bei zukünftigen österreichischen LehrerInnen und in der Fortbildung (Hellmuth/Zenaty 2008, 273)<sup>2</sup> zeigt etwa bei der Frage nach den Schulfächern, die für politische Bildung verantwortlich sind, eine deutliche Präferenz der Befragten für das Fach Geschichte (98,2 %), gefolgt von Geografie (72,9 %) und Deutsch (70,5 %), Religion bzw. Ethik (64,8 %) sowie von Fremdsprachen (50,5 %). Letztere konnten vermutlich aufgrund der mit ihnen in Verbindung gebrachten Länderkunde, die auch die politischen Verhältnisse in den jeweiligen Ländern beinhaltet, einen relativ hohen Anteil an Zustimmung verzeichnen.

Die enge Verbindung von politischer Bildung mit dem Geschichtsunterricht resultiert zum einen aus traditionellen Zuschreibungen, die zu keinem geringen Teil aus Gründen der Indoktrination erfolgten: Mit nationalgeschichtlichen Konstruktionen wurde (und wird zum Teil auch heute noch) versucht, eine bestimmte Politik zu rechtfertigen und die Unterordnung des Individuums in das staatliche Gefüge zu erreichen (vgl. für Österreich: Dachs 2008, 17ff.; Krammer 2008, 101ff.; für die Schweiz: Quakernack 1991; für Deutschland u.a.: Sander 2004; allgemein: Hellmuth/Klepp 2010). Zum anderen haben sich diese Traditionen auch in der staatlichen Bildungspolitik nach 1945 partiell niedergeschlagen. Der „Erlass zur staatsbürgerlichen Erziehung“ von 1949 wies etwa der österreichischen Schule die Aufgabe zu, „das Einfügen des einzelnen, das Unterordnen unter die Erfordernisse der Gemeinschaft“ zu ermöglichen (zit. nach: Wassermann 2004, 29). Zudem schrieb er die „Erziehung zum bewußten Österreichtum“ und „zu treuen und tüchtigen Bürgern der Republik“ vor (zit. nach Dachs 2008, 16).

In den letzten Jahren scheint aber eine Trendwende erfolgt zu sein: Geschichte und politische Bildung werden zunehmend mit der Herausbildung „mündiger“ Bürger bzw. sogenannter Aktivbürger verbunden. Gerade diese Aufgabe zeigt aber, dass politische Bildung auch Aufgabe anderer Fächer sein muss. Ein weiterhin bestehender enger Konnex von Geschichte und politischer Bildung muss daher schlüssig begründet werden: Tatsächlich kann das Fach Geschichte zwar nicht per se mit politischer Bildung gleichgesetzt werden. Allerdings besitzt die historische Dimension politischer Kategorien eine besondere Bedeutung, zumal politische Probleme in den meisten Fällen nur dann adäquat erfasst werden können, wenn auch deren historische Wurzeln Berücksichtigung finden: „Geschichtlichkeit ist nicht [nur] eine Kategorie neben anderen zum Verständnis des Politischen, sie durchdringt vielmehr alle anderen Kategorien; auch diese haben geschichtlichen Charakter“ (Sutor 2005, 356). So sind etwa Herrschafts- bzw. Machtverhältnisse oder Kategorien wie Freiheit, Gerechtigkeit oder Frieden, um nur einige zu nennen, historisch gewachsen. Ohne Geschichte scheint daher ein Verständnis politischer Konstellationen und Probleme kaum möglich.

## 2. Begriffsklärung: Kompetenzen und Arbeitswissen

Die Bedeutung, die Geschichte für die politische Bildung besitzt, erfordert daher theoretisch-methodische Überlegungen, wie die Geschichtsdidaktik und die Didaktik der politischen Bildung miteinander verbunden werden können. Zentral ist dabei die Unterscheidung zwischen „Arbeitswissen“ und „Kompetenzen“.

Als *Kompetenzen* werden „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten“ bezeichnet, „um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbunde-

nen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f). Demnach lassen sich Kompetenzen als Bestandteile der „kognitiven Struktur“ bezeichnen, eines „Gefüge[s] von Begriffen, Operationen und Schemata, das, im Bewusstsein [...] verankert, dort auch verändert werden kann“ und „für künftige Erkenntnis- und Denktakte und Handlungen“ bereit steht (Gagel 2000, 224). Kompetenzen lassen sich somit von den Lernsituationen, in denen sie erworben wurden, loslösen und in anderen, alltäglichen Situationen anwenden. Außerdem sind sie nicht statisch, sondern können verfeinert und auch erweitert werden.

Eine solche Definition von Kompetenz basiert auf dem Ziel, politische Mündigkeit im Sinne der Aufklärung zu ermöglichen. Gerade dieses Subjektverständnis, das von einem steuernden und zentralistisch gedachten „Ich“ ausgeht, das autonom, selbst bestimmend und im vollen Ausmaß für sich verantwortlich sei, ist allerdings zu problematisieren. Ist doch das „Ich“ als offenes System zu verstehen, das in Wechselbeziehung mit der Welt, mit dem „Außen“, steht und stark durch Sozialisation geprägt ist (Keupp et al. 1999). Die Definition von Kompetenz bedarf daher im Sinne modifizierter „Mündigkeit“ der Erweiterung um die Fähigkeit und Bereitschaft zu Selbstreflexion. Erst eine solche ermöglicht es, die „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ immer wieder zu hinterfragen, sie auf ihre Tauglichkeit und letztlich auch auf ihre Plausibilität und Rationalität hin zu überprüfen.

Im Gegensatz zum Begriff der Kompetenz werden unter *Arbeitswissen* zunächst das Wissen von Fakten sowie das Wissen über Institutionen und Grundlagen politischer Systeme oder historisches und politisches Wissen über gesellschaftlich relevante Bereiche verstanden. Weiters werden dazu auch Begriffsdefinitionen, Kategorien und Konzepte gezählt.

*Kategorien* sind „Kernbegriffe“, die – im Sinne der kategorialen Bildung (Klafki 1959) – dem Zugang zu Inhalten der historischen und politischen Bildung dienen und bei der Themenwahl für den Unterricht behilflich sein sollen. *Konzepte*, insbesondere sogenannte Basiskonzepte (*key concepts*), repräsentieren die Leitideen und Ziele der Geschichts- und Politikdidaktik. Sie sollten daher im Unterricht immer wiederkehren, damit SchülerInnen im Unterricht erworbenes Wissen vernetzen können. „Fachkonzepte“, die detaillierter ausformuliert sein müssen, können Basiskonzepte wiederum konkretisieren. So kann etwa „Macht“ als Basiskonzept dienen, das durch ein Fachkonzept, das zum Beispiel die unterschiedlichen Formen von Macht in der Politik (politische Systeme, Machtgefüge innerhalb bestimmter politischer Systeme, Auswirkungen auf die soziale Struktur etc.) umfasst, differenziert wird (Richter 2008, 157).

Konzepte sind folglich fachspezifisch und repräsentieren Inhalte; Kategorien unterscheiden sich davon durch ihre Funktion, den Zugang zu Inhalten zu erleichtern. „Macht“ kann etwa auch eine Kategorie sein, sollte dann aber unspezifisch bleiben. Eine strikte Trennung kann aber dennoch nicht vorgenommen werden, zumal auch „Macht“ als Kategorie, wenn auch nicht systematisch, auf historische und politikwissenschaftliche Definitionen zurückgreifen wird. Ansonsten bliebe lediglich ein inhaltsleerer Begriff bestehen, der kaum den Zugang zu Inhalten weisen könnte.

Zwar spielt Arbeitswissen auch weiterhin eine bedeutende Rolle in der politischen Bildung, ein feststehender Kanon an Arbeitswissen existiert allerdings nicht. Vielmehr ist es vom jeweiligen Thema abhängig, das im Unterricht behandelt wird. Mit anderen Worten: Arbeitswissen muss immer wieder auf die Relevanz für die Vermittlung von Kompetenzen überprüft werden. In der Praxis des Geschichtsunterrichts und der politischen Bildung hat sich in Österreich eine systematische Unterscheidung zwischen „Arbeitswissen“ und „Kompetenzen“ noch kaum durch-

gesetzt. Es verwundert daher nicht, dass unter politischer Bildung eher die traditionelle Staatsbürgerkunde als die Vermittlung von Kompetenzen verstanden wird. Bei der eingangs erwähnten empirischen Untersuchung ließen etwa die Probanden eine Präferenz für die traditionelle Wissensvermittlung erkennen (Hellmuth/Zenaty 2008, 271): 86,9 % der Befragten legen besonderen Wert auf die Vermittlung von Kenntnissen über politische Systeme und tagespolitische Ereignisse sowie andere wissensorientierte Inhalte, während 75,5 % die Kompetenzvermittlung als besonders wichtig einschätzen.<sup>3</sup>

Aufgabe der zukünftigen Ausbildung in politischer Bildung muss es daher sein, verstärkt auf Kompetenzmodelle<sup>4</sup> gemäß der obigen Definition von Kompetenz zurückzugreifen, welche die Didaktik der Geschichte und der politischen Bildung nicht nur ergänzend miteinander verknüpfen, sondern letztlich synthetisieren. In Österreich wurde zwar im Auftrag des Unterrichtsministeriums ein sogenanntes „Kompetenz-Strukturmodell“ entwickelt (Krammer 2008, 5ff.). Dieses beinhaltet aber keine Verbindung von Geschichtsunterricht und politischer Bildung, sondern wurde im Lehrplan lediglich additiv neben ein historisches, zum Teil durchaus umstrittenes Kompetenzmodell (siehe dazu Unterkapitel 4) gestellt. Der Geschichtsunterricht besitzt daher bislang eine vorbereitende und eine ergänzende Funktion zum Politikunterricht; die Bedeutung von Geschichte für die politische Bildung wird dadurch allerdings nur partiell erfasst.

### 3. Vorbereitende und ergänzende Funktion des Geschichtsunterrichts

Die *vorbereitende Funktion* des Geschichtsunterrichts für politische Bildung umfasst die Entwicklung begründeter Positionen zu historischen Problemen, die politische Urteile vorbereiten bzw. eine differenzierte Urteilsfähigkeit garantieren sollen. Geschichtsunterricht kann es SchülerInnen ermöglichen, „aus eigener Kraft und mit eigenen Mitteln begründete Positionen und Haltungen zu historischen Problemen, Konflikten und Sachverhalten zu entwickeln“. Damit ist ein Transformationsprozess zur politischen Bildung vorprogrammiert, zumal es „schwer denkbar [ist], dass Jugendliche, die über reflektiertes Geschichtsbewusstsein verfügen, gegenüber politischen Informationen Reflexionsfähigkeit vermissen lassen“ (Krammer 2009, 105). Zudem kann historisches Lernen die Fähigkeit zur Empathie fördern, d.h. das Einfühlen in andere, um deren Verhalten und Handlungen zu verstehen. Letztlich ist ein solches Einfühlen auch notwendig, wenn politische Urteile anderer bewertet werden sollen.

Die *ergänzende Funktion* beruht dagegen auf der bereits erwähnten Bedeutung der historischen Dimension für die politische Bildung. So hat der Geschichtsunterricht unter anderem „die historische Ortsbestimmung der Gegenwart“ zur Aufgabe und bietet sich als „sekundäres Erfahrungsfeld“ an, um „anthropologische, soziale und politische Erkenntnisse“ zu gewinnen (Detjen 2007, 287f.). Demnach stellt Geschichte ein „Reservoir bisheriger politischer Erfahrungen“ (Sutor 2005, 353) dar und ermöglicht die Erfahrung des „Prozesshaften“ in der Gesellschaft, womit scheinbar Dauerhaftes als Mythos entlarvt wird. Im Zusammenhang mit der Erfahrung des Prozesshaften steht die Erfahrung der „Kontingenz“ und der „Mehrdimensionalität“ gesellschaftlicher Phänomene, d.h. dass durch die Auseinandersetzung mit Geschichte das Gewordene nicht als unabdingbar, gleichsam schicksalhaft erscheint, sondern als Ergebnis bestimmter wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Konstellationen. Das Bewusstsein, dass auch andere Entwicklungen hätten eintreten können, ermöglicht schließlich die Erfahrung der „Alternative“, die gewohnte politische Strukturen und Wertorientierungen relativiert (Sutor 1979, 95f.; Detjen 2007, 288).

#### 4. Kompetenzüberschneidungen

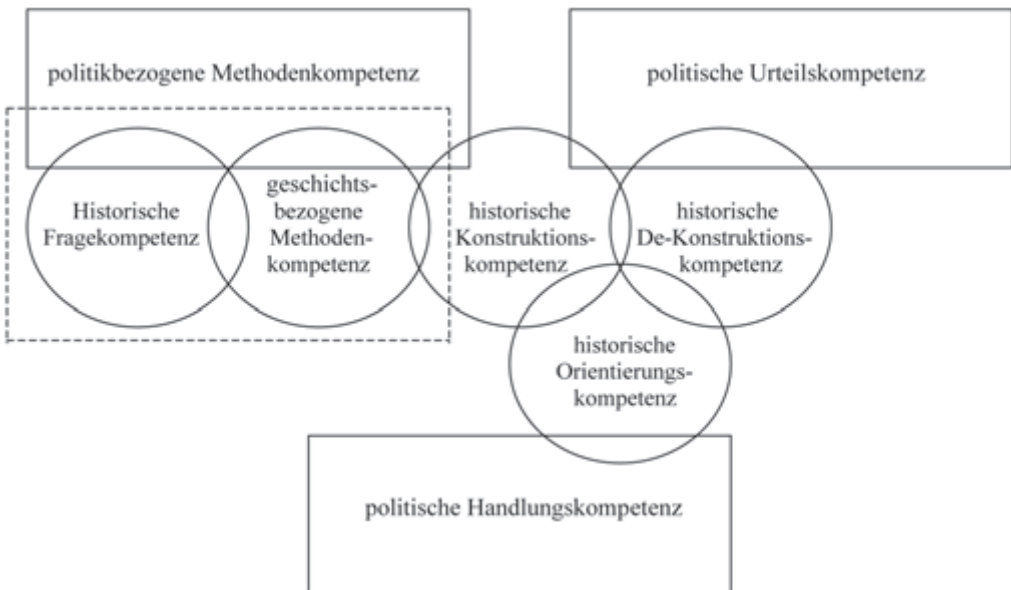
Eine Erweiterung der vorbereitenden und ergänzenden Funktion des Geschichtsunterrichts für politische Bildung stellen die Bemühungen dar, Überschneidungen von historischen und politischen Kompetenzen herauszufiltern. Dabei wird auf jene Kompetenzmodelle zurückgegriffen, die derzeit in der Geschichts- und Politikdidaktik den Diskurs weitgehend bestimmen: das Modell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Detjen et al. 2004) bzw. das in Anlehnung daran entwickelte österreichische politische „Kompetenz-Strukturmodell“ und ein historisches Kompetenzmodell, das im Rahmen des Projekts „Förderung und Entwicklung Reflektierten Geschichtsbewusstseins“ („FUER Geschichtsbewusstsein“) erarbeitet wurde.<sup>5</sup>

Bei den politischen Kompetenzen wird grundsätzlich zwischen politikbezogener Methodenkompetenz, politischer Urteilskompetenz und politischer Handlungskompetenz unterschieden (Detjen et al. 1999; Weißeno 2008, 11ff.). Ein im Auftrag des österreichischen Unterrichtsministeriums erarbeitetes Kompetenzmodell beinhaltet zudem eine sogenannte „politische Sachkompetenz“ (Krammer 2008, 11f.). Die *Methodenkompetenz* umfasst die Kenntnis adäquater Methoden zur Informationsbeschaffung und zur Urteilsbildung, etwa Argumentationstechniken oder die Fähigkeit, unterschiedliche Informationen auf Basis intersubjektiv nachvollziehbarer Regeln zu einem Gesamtbild zusammenzufügen. Nur auf dieser Basis ist politische *Urteilskompetenz* möglich, unter der die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden werden, Probleme und Kontroversen aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zu analysieren, sowie die Standpunkte und das daraus resultierende Verhalten und Handeln der Beteiligten nach rationalen, d.h. „objektiven“ Kriterien zu beurteilen. *Handlungskompetenz* meint die Fähigkeit und Bereitschaft, eigene Positionen in politischen Fragen zu formulieren und zu artikulieren, für die Bedürfnisse und Einstellungen anderer Verständnis aufzubringen und an der Lösung von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Problemen mitzuarbeiten. Unter *Sachkompetenz* wird schließlich die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, mit Fachbegriffen arbeiten und neue politische Informationen richtig einordnen zu können, etwa über unterschiedliche Definitionen von „Freiheit“ zu verfügen und sich darüber auch bewusst zu sein, dass sich diese je nach gesellschaftlicher Situation wandeln können. Die Sachkompetenz ist umstritten, zumal sie durchaus unter die Methodenkompetenz subsumiert werden könnte (Hellmuth/Klepp 2009).

Das historische Kompetenzmodell des Projektes „FUER Geschichtsbewusstsein“ unterscheidet wiederum zwischen historischer Fragekompetenz, historischer Methodenkompetenz, historischer Orientierungskompetenz und historischer Sachkompetenz, die gleichsam als Vorbild für das österreichische Modell politischer Bildung gedient hat. Die *historische Fragekompetenz* ermöglicht es, für die Gegenwart wichtige Informationen aus der Vergangenheit in Form von Geschichte zu erhalten. Es werden jene Fragen an die Vergangenheit gestellt, die zur Lösung gegenwärtigen Probleme von Nutzen sein können. Die *historische Methodenkompetenz* liefert die notwendigen Instrumentarien, um auf diese Fragen auch die richtigen Antworten zu erhalten, d.h. Geschichte zu „re-“ und zu „dekonstruieren“. Unter der historischen Sachkompetenz (auch diese ist wohl letztlich eine Methodenkompetenz) werden Fähigkeiten und Fertigkeiten subsumiert, „sich mit Prinzipien, Konzepten und Begriffen auseinanderzusetzen, die das historische Denken ermöglichen, begleiten und stützen“ (Kühberger 2009, 73; vgl. dazu auch: Schöner 2007, 265ff.). *Historische Orientierungskompetenz* macht es schließlich möglich, historisches Wissen und historische Kompetenzen zum besseren Verständnis von Gegenwartsproblemen zu nutzen.

Für Kühberger (2009, 113) übernimmt daher die historische Orientierungskompetenz auch Aufgaben politischer Bildung: „Dabei wird ein verstärkter Gegenwarts- und Zukunftsbezug traditionelle Auswahlmechanismen des Geschichtsunterrichts erweitern und neue, andere Themen positionieren.“ (ebd.) Ein anderer Versuch, Überschneidungsbereiche zu definieren, findet sich bei Hellmuth (Hellmuth 2008, 326f.), der Überschneidungen mehrerer Kompetenzbereiche hervorhebt. So überschneiden sich mehrere politikbezogene mit geschichtsbezogene Methoden. Beispielsweise gleichen die Regeln eines Rekurrenzsystems bzw. der an Belegen gebundenen Beweisführung, die Methoden der Text-, Bild- und Filmanalyse sowie Interview- und Argumentationstechniken zumindest in ihren Grundzügen durchaus den methodischen Instrumentarien, mit denen historische Quellen und historische Darstellungen, d.h. die aus der Vergangenheit gewonnenen historischen Konstrukte, analysiert werden. Ferner berührt die historische „Konstruktionskompetenz“<sup>6</sup> sowohl die politikbezogene Methodenkompetenz als auch die politische Urteilskompetenz, zumal sie befähigt, aus unterschiedlichen Informationsquellen ein kohärentes Gesamtbild vergangener Ereignisse zu zeichnen, dieses Bild aber zugleich als Konstruktionsleistung zu erkennen und somit zu hinterfragen. Diese historische De-Konstruktionskompetenz überschneidet sich mit der politischen Urteilskompetenz, indem sie dazu beiträgt, unterschiedliche politische Standpunkte als Ausdruck bestimmter historisch begründeter Werthaltungen und Ideologien zu erkennen. Besondere Bedeutung besitzt dabei die Beschäftigung mit der Zeitgeschichte, die sich in ihrem Grundverständnis als „Epoche der Mitlebenden und ihre wissenschaftliche Behandlung“ (Rothfels 1953, 2) definiert. Der/die ZeithistorikerIn ist somit für eine Vergangenheit zuständig, die viele der Zeitgenossen noch erlebt haben, sowie von mehreren Generationen und unterschiedlichen Gruppen „aus ihrer jeweiligen Perspektive unterschiedlich, vielfach auch in einer politisch bedeutsamen Weise kontrovers“ (Sutor 2005, 358f.)

Grafik 1: Kompetenzüberschneidungen



Quelle: leicht veränderte Version der Grafik bei: Hellmuth 2008, 327.

gedeutet wird (vgl. dazu auch: Massing 2008, 78). Besonders offensichtlich wird dies bei der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, bei der unterschiedliche Deutungsperspektiven nicht selten unmittelbar in politische Urteile münden. Die Zeitgeschichte hat daher mit dem Umstand umzugehen gelernt, dass „ihre“ Vergangenheit elementarer als etwa die mittelalterliche Vergangenheit auf das Denken, Verhalten und Handeln der „Mitlebenden“ und somit auf unsere Gegenwart und Zukunft einwirkt. Deutlich wird dabei, dass auch politische Handlungskompetenz eng mit historischer Orientierungskompetenz zusammenhängt, zumal politische Handlungen ohne die Berücksichtigung historischer Dimensionen zu kurz greifen können.

Die Darstellung der Überschneidungsbereiche historischer und politischer Kompetenzen entsprechen der Forderung Karl-Ernst Jeismanns, das Verhältnis von Geschichte und politischer Bildung als zwei einander überschneidende Kreise zu betrachten (Jeismann 1992, 563). Die Überschneidungsbereiche bilden das „Feld ihrer Zusammenarbeit“, womit der Geschichts- und der Politikunterricht aber auch „über einen von diesem Überschneidungsbereich abzugrenzenden geschichts- beziehungsweise politikspezifischen Bereich“ (Massing 2008, 70) verfügen.

Dennoch wird mit der Erfassung von Überschneidungsbereichen, ebenso wenig wie bei den Versuchen, Geschichte eine vorbereitende und ergänzende Funktion zuzuschreiben, noch keineswegs das Potenzial ausgeschöpft, das der Geschichtsunterricht im Zusammenhang mit politischer Bildung haben kann. Die subjektive Ebene des Lernenden wird mehr oder weniger außer Acht gelassen: Weder politische Sinngebung und damit verbundene Sozialisationsprozesse noch die Reflexion darüber wird in den vorliegenden Vorschlägen, Geschichte mit politischer Bildung zu verbinden, zufriedenstellend berücksichtigt. Ein historisch-politisches Lernmodell sollte daher das Nebeneinander von Geschichtsdidaktik und Politikdidaktik aufgeben und einen Schritt weiter gehen, indem es die historisch-politische Sinnstiftung in den Vordergrund der Überlegungen rückt. Dabei dürfen historische und politische Kompetenzen nicht voneinander isoliert, sondern als historisch-politische Kompetenzen betrachtet werden.

Das bedeutet freilich nicht, dass der Geschichts- und der Politikunterricht keine „unterschiedlichen Zugriffe auf die Wirklichkeit“ vornehmen und dafür über keine „spezifischen Denk- und Erkenntnisformen“ (Kühberger 2009, 113) verfügen. Zu hinterfragen bleibt allerdings die Annahme, dass „Geschichte explizit politische Fragen wie die nach Alternativen zu gegenwärtigen Zuständen und Fragen der Gestaltung zukünftiger Verhältnisse nicht oder kaum beantworten wird können“ (Krammer 2009, 105). Gerade die Überschneidung der historischen Orientierungskompetenz mit der politischen Handlungskompetenz lässt hinter dieser Abgrenzung eine Konvention vermuten, die in der Geschichte des Geschichtsunterrichts gesucht werden muss – hat doch dessen politisch-ideologischer Missbrauch (Rohlfes 2004, 382ff.) die historische Methodenkompetenz, insbesondere die De-Konstruktionskompetenz in den Mittelpunkt der Geschichtsdidaktik gerückt. Gerade die Zeitgeschichte, die sich unter anderem mit Deutungsperspektiven auseinandersetzt, die direkt politische Urteile zeitigen können, zeigt aber die Notwendigkeit, auch im Geschichtsunterricht gleichsam „politische Empathie“ zu vermitteln und im Rahmen eines demokratischen Wertekonsenses (Schulz-Hageleit 2002, 81f.; Hellmuth 2009b, 92f.) zu eigenen politischen Stellungnahmen und Handlungen anzuregen.

Nicht jeder Bereich der Geschichte ist aber per se politisch. So kann etwa die Beschäftigung mit der historischen Entwicklung der Tischkultur durchaus relevant für die Gegenwart sein, politische Bedeutung erhält sie aber erst, wenn sie im Zusammenhang mit der Durchsetzung neuer Gesellschaftsmodelle analysiert wird, etwa mit dem Niedergang des feudalen Systems, bei dem die Tischkultur als Ausdruck der bürgerlichen Gesellschaft auch erzieherische bzw. Modellfunktion besaß (Hellmuth 2002, 11, 14f.).

Deutlich wird hier, dass politische Bildung nicht allein auf Staatsaktionen, politische Institutionen und Parteipolitik reduziert werden darf, sondern einem breiten Politikbegriff verpflichtet sein sollte. Kühberger (2009, 114) glaubt, dies durch die Berücksichtigung von „polity, policy, politics und vor allem deren ineinander verschlungenen Dynamiken“ gewährleisten zu können. Das sogenannte Dimensionen-Modell ist aber primär auf einer strukturellen Ebene verankert, d.h. es beschäftigt sich mit Politik im engeren Sinn, ohne dabei das Individuum, das letztlich politisch verantwortungsbewusst handeln soll, in das Zentrum zu rücken. Politische Bildung sollte sich daher an Ansätzen der „politischen Kulturforschung“ orientieren, die – im Sinne der Kulturwissenschaften – das handelnde Subjekt in den Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses rückt und von einem dialektischen Verhältnis von gesellschaftlichen Strukturen und Individuum ausgeht, d.h. dass Akteure etwa von bestimmten Werten geprägt sind, dies aber auch verändern können (Funke 1999, 189ff.; Hellmuth 2009a, 12).

## 5. Historisch-politische Sinnstiftung

Die subjektive Ebene findet sich in einem Versuch von Dirk Lange, den Bewusstseinsbegriff in den Mittelpunkt einer „historisch-politischen Didaktik“ zu rücken. Dabei unterscheidet er zwischen „geschichtspolitischem“ und „politikgeschichtlichem Lernen“. Unter *geschichtspolitischem Lernen* versteht er die Fähigkeit, die Vergangenheit und gegenwärtige politische Situation zu deuten und diese Deutungen, die immer im Zusammenhang mit subjektiven Sinndeutungen zu sehen sind, in den politischen Diskurs einzubringen. *Politikgeschichtliches Lernen* bedeute dagegen die Fähigkeit, „Herrschaft historisch zu legitimieren“. Es wird die Denkfähigkeit erworben, politische Vorstellungen zustimmungswürdig zu machen, indem sie „als Schon-Immer-So dargestellt werden“ (Lange 2004, 70, 90). Diese Unterscheidung beinhaltet zwei gravierende Probleme: Zum einen ist die Trennung bei genauerer Betrachtung nicht möglich, zumal die historische Legitimation von Herrschaft die Fähigkeit erfordert, aus den überlieferten Quellen der Vergangenheit erst „Geschichte“ im Sinne einer historischen Konstruktion zu entwerfen und diese Deutungen auch in den historisch-politischen Diskurs einzubringen. Zum anderen wird bei Langes Ausführungen nicht deutlich, ob die beiden Formen historisch-politischen Lernens auch eine kritische Reflexion beinhalten. Vermutlich ungewollt evozieren Langes Ausführungen eher den Eindruck, politisch-historisches Lernen besitze vor allem affirmative und herrschaftsstabilisierende Funktion. Auch die „historische Diskursfähigkeit“, die Lange als Ergebnis der „Kompetenz demokratisch-geschichtspolitischer Sinnbildung“ (2004, 93) bezeichnet, bedeutet noch keineswegs das (selbst-)reflexive Hinterfragen einer solchen Sinnbildung.<sup>7</sup>

Langes Überlegungen können dennoch als Grundlage für ein historisch-politisches Kompetenzmodell dienen, zumal bei diesen subjektive Sinndeutungen zentrale Bedeutung besitzen. Allerdings muss dabei die Reflexionskompetenz explizit hervorgehoben und als Fähigkeit definiert werden, subjektive Sinndeutungen zu dekonstruieren. Die Deutungen der Vergangenheit und der gegenwärtigen politischen Situation ist daher als Bestandteil der Identitätsarbeit des Einzelnen zu verstehen, d.h. dass diese Deutungen im Hinblick auf den Ausgleich von äußeren Wandlungsprozessen und „innerer Welt“ erfolgen (Keupp et al. 1999, 7). Das Subjekt ist demnach als ein gleichsam offenes System zu verstehen, das in Wechselbeziehung mit dem „Außen“ steht und auf Veränderungen seiner Umwelt reagiert. „Identität“, schreibt Stuart Hall, „vernäht oder verklammert das Subjekt mit der Struktur.“ (Hall 1994, 181) Um Wandlungsprozesse individuell zu verarbeiten, besitzt der Einzelne somit verschiedene Wahrnehmungs- und Handlungsressour-



cen bzw. „Identitätsbausteine“, die in der Begegnung mit anderen ausgehandelt und zum Teil durch die Einbindung in ein Kollektiv über Generationen sozialisiert sind. Der Einzelne kann diese im Zuge der „Identitätsarbeit“ aber auch durch neue ergänzen und verfügt zudem über die Fähigkeit, die ihm zur Verfügung stehenden „Identitätsbausteine“ je nach Situation unterschiedlich zu kombinieren. Das Individuum ist daher, obwohl durch Sozialisation gleichsam „programmiert“, nur zum Teil ein Opfer seiner Sozialisation. Es besitzt durchaus die Möglichkeit, individuelle Strategien zur Existenzbewältigung zu entwickeln und auf seine Lebensverhältnisse zumindest zum Teil einen gestaltenden Einfluss zu nehmen (Tillmann 2007, 11f.).

Ein historisch-politisches Kompetenzmodell muss dieses wechselseitige Verhältnis zwischen Individuum und gesamtgesellschaftlichem System auf zweierlei Weise berücksichtigen: Erstens hat es sich in einer demokratischen Gesellschaft an einen demokratischen Sinnbildungsmodus zu orientieren und ist daher verpflichtet, den Lernenden in Richtung einer demokratischen politischen Kultur zu beeinflussen. Zweitens ist dem Vorwurf der Indoktrination, der deswegen erhoben werden könnte, durch die ständige Reflexion über das Ausmaß der individuellen Autonomie zu begegnen, die zwar durch Sozialisationsprozesse partiell eingeschränkt ist, allerdings durchaus auch die aktive Aneignung von Umweltbedingungen gestattet. „Demokratische politische Bildung“, schreibt Wolfgang Sander, „wechselt nicht einfach die Etiketten für die Indoktrination aus, sie ist vielmehr ein Gegenmodell zur Indoktrination, weil sie von der Leitidee der Mündigkeit der Lernenden ausgeht.“ (Sander 2006, 24) Eine solche „Mündigkeit“ ist freilich nicht mehr nur im sozio-technologischen Sinn der Aufklärung zu verstehen, die davon ausgeht, dass sich Individuen als weitgehend autonome Wesen emanzipieren können, wenn ihnen das notwendige „Werkzeug“ zur Verfügung gestellt wird. Vielmehr bedarf es der Herausbildung eines „selbstreflexiven Ich“, die den aufgeklärten Begriff von „Mündigkeit“ modifiziert bzw. erweitert (Hellmuth 2009a, 11ff.).

Die Fähigkeit der (Selbst-)Reflexion, gleichsam ein „Identitätsbaustein“, soll im Folgenden als *Reflexionskompetenz* bezeichnet werden, die sich aus der „historischen“ und der „politischen Sinnbildungskompetenz“ zusammensetzt. *Historische Sinnbildungskompetenz* bezeichnet die Fähigkeit, sich im zeitlichen und gesellschaftlichen Wandlungsprozess zu orientieren (Jeismann 1985, 43ff.) und sich selbst in diesem Prozess zu verorten. Zentral sind dabei das „Zeitbewusstsein“, d.h. die Fähigkeit, Vergangenheit von Gegenwart und Zukunft unterscheiden zu können (Pandel 1991, 60), sowie das „Identitätsbewusstsein“, das das eigene „Ich“ als ein im Zeitenlauf sozialisiertes wahrnimmt und daher auch ständig hinterfragt. *Politische Sinnbildungskompetenz* ist dagegen in erster Linie auf die Gegenwart konzentriert und befähigt, sich in Politik und Gesellschaft zu orientieren und deren Bedeutung für das eigene „Ich“ zu erkennen. Dazu erforderlich sind das Interesse an gesellschaftlich-politischen Problemen sowie die Einsicht in die Komplexität von Politik, d.h. in deren vielfältige Zusammenhänge (Massing 1996, 449). Hier sind auch die Überschneidungen mit der historischen Sinnbildungskompetenz zu verorten.

Sinnbildung wird dabei als dynamischer Prozess verstanden, bei dem die Deutung der Vergangenheit in Form des Konstruktes „Geschichte“ und die Deutung der politischen Gegenwart eine identitätsstiftende Funktion besitzen. Diese wird aber immer wieder im Diskurs, in der argumentativen Auseinandersetzung mit den anderen, von einem selbst hinterfragt und gegebenenfalls auch revidiert. Dazu sind wiederum die *historische* und *politische Dekonstruktionskompetenz* sowie die *historische* und die *politische Urteilskompetenz* notwendig, die – wenn sie auch zum Teil unabhängig voneinander bestehen können – mehrere Überschneidungsbereiche aufweisen. So lässt sich etwa eine bestimmte Vorstellung von der gesellschaftlichen Institution „Fami-

lie“ nur dann verstehen bzw. dekonstruieren, wenn auch die historische Dimension berücksichtigt wird. Dem Einzelnen werden somit die historische und gegenwärtige Bedeutung der Ideologie, die hinter einem bestimmten Familienbild steht, sowie die historische Begründung der Geschlechterrollen einsichtig.<sup>8</sup> Nur auf Basis einer solchen Dekonstruktionsleistung kann auch ein politisches Urteil gefällt werden, das argumentativ begründet und zugleich in seiner Abhängigkeit von Sozialisations- bzw. Identitätsbildungsprozessen erkannt wird. Wenn folglich für ein bestimmtes Familienmodell Partei ergriffen wird, muss dieses zum einen schlüssig begründet und im Diskurs auch argumentativ verteidigt werden können (was freilich nicht bedeutet, dass andere Argumente letzten Endes nicht schlagkräftiger sind). Zum anderen sollte aber auch darüber reflektiert werden, dass etwa Erziehung, soziale Herkunft und bestimmte kulturelle Komponenten die individuelle Autonomie bei politischen Urteilen partiell einschränken.

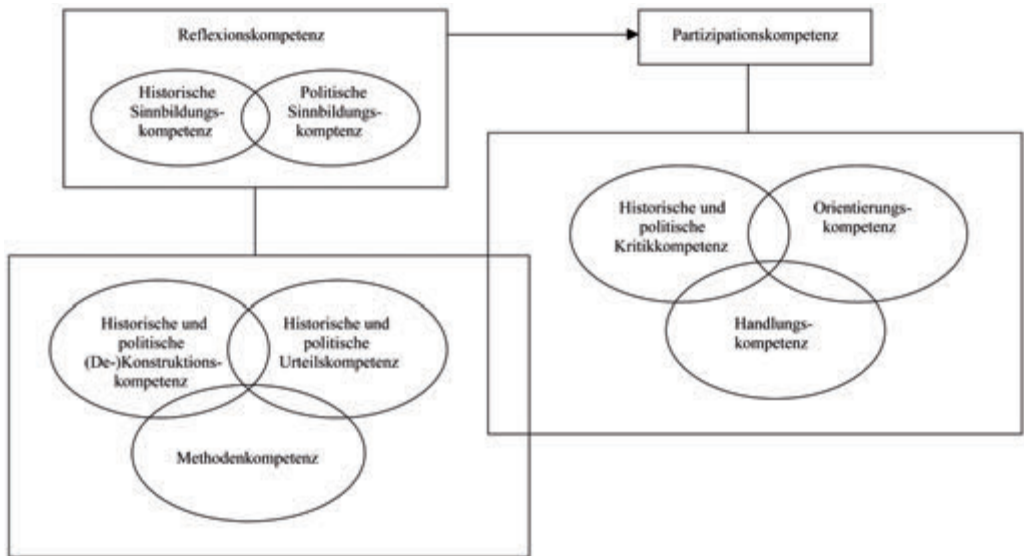
Dekonstruktions- und Urteilskompetenz erfordern schließlich auch *Methodenkompetenz*, d.h. die Fähigkeit, sich Informationen über Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zu beschaffen, etwa indem über Methoden verfügt wird, Statistiken zu lesen oder „Texte“ zu analysieren, wobei unter „Texte“ nicht nur Texte im klassischen Sinn, etwa historische Dokumente oder Zeitungsartikel, sondern auch Filme oder Werke der bildenden Künste oder selbst das Tragen bestimmter Kleidung verstanden werden kann. Wie bereits erwähnt, überschneiden sich geschichts- und politikbezogene Methoden zum Teil. So lassen sich etwa gegenwärtige politische Texte zur Familie, um beim oben genannten Beispiel zu bleiben, mit dem gleichen Analyseinstrumentarium dekonstruieren, das auch bei historischen Dokumenten angewandt wird.

Reflexionskompetenz, d.h. sowohl historische als auch politische Sinnbildungskompetenz, ist schließlich die Voraussetzung für *Partizipationskompetenz* bzw. „Demokratiekompetenz“, wie Peter Massing diesen Kompetenzbereich bezeichnet (Massing 2008, 74). Die Partizipationskompetenz ermöglicht eine auf demokratischer und rationaler Basis beruhende aktive Teilnahme an Politik, die im Sinne der Reflexionskompetenz auch der Selbstreflexion unterliegt. Dazu notwendig sind Kritikkompetenz, Orientierungskompetenz und Handlungskompetenz.

*Kritikkompetenz* basiert auf der Fähigkeit, die eigene historische und politische Sinnstiftung danach zu hinterfragen, ob sie im Einklang mit einem allgemeinen Demokratiebewusstsein steht bzw. ob sie – im Sinne der Aufklärung – individuelle Freiheit garantiert, ohne die Freiheit des anderen einzuschränken. Dazu notwendig ist der Ausgleich zwischen eigener Bedürfnisbefriedigung und einem kollektiv geltenden, an demokratischen Richtlinien orientierten Regeln- und Normensystem, mit anderen Worten: eines Ausgleichs zwischen „individuellem Ich“ und „kollektivem Ich“. Misslingt dieser Ausgleich, wird entweder aggressiver Widerstand, ein „egozentrischer Widerstand“, entwickelt oder eine weitgehende Anpassung an die gesellschaftlichen Vorgaben angestrebt, eine gleichsam „subordinierende Anpassung“ (Hellmuth 2009a, 16ff.).

Die *Orientierungskompetenz* ermöglicht es dem Einzelnen wiederum, sich in einer äußerst komplexen politischen Realität zurechtzufinden, d.h. ein mehr oder weniger geschlossenes Bild der Gesellschaft zu konstruieren, freilich im Bewusstsein, dass es sich dabei um ein Konstrukt handelt. Auf dieser Basis ist schließlich der Aufbau von *Handlungskompetenz* möglich, d.h. die Fähigkeit, seine eigenen Urteile in den gesellschaftlichen Diskurs einzubringen, sie auf rationaler Basis, d.h. argumentativ zu verteidigen und gegebenenfalls, bei nachvollziehbaren besseren Argumenten, auch zu modifizieren oder zu verwerfen. Handlungskompetenz bedeutet zudem, die existenziellen Rahmenbedingungen, unter anderem das Normen- und Wertesystem, im Sinne eines „demokratischen Widerstandes“ nicht nur zum eigenen, sondern auch zum gesellschaftlichen Wohl zu transformieren (Hellmuth 2009a, 18).

Grafik 2: Ein historisch-politisches Kompetenzmodell auf Basis historisch-politischer Sinnstiftung



## 6. Schlussbemerkungen

Historisch-politische Sinnstiftung meint nicht allein die unreflektierte individuelle und kollektive Okkupation von Vergangenheit und politischer Gegenwart zu identitätsstiftenden Zwecken. Vielmehr beinhaltet sie in der obigen Definition auch die (Selbst-)Reflexion, das ständige Hinterfragen der Deutungen der Vergangenheit, d.h. des Konstrukts „Geschichte“, und der politischen Gegenwart im Bezug auf das eigene Ich und die Identität anderer.

Es entspräche freilich pädagogisch-didaktischer Naivität, wenn eine gleichsam lineare Verwirklichung des vorgestellten theoretischen Modells bzw. überhaupt von didaktischen Modellen in der Praxis angenommen würde (Heinrich 2009, 21ff.). Die Widersprüchlichkeit schulischer Realität und die Komplexität pädagogisch-didaktischer Prozesse, die von Schule zu Schule, sogar von Klasse zu Klasse variieren, müssen als strukturelle Unterrichtsbedingungen betrachtet werden, die erst durch ihre Offenlegung und ihre Integration in die LehrerInnenarbeit wenn schon nicht beseitigt, so doch zumindest etwas abgemildert werden können. Unterrichtsmodelle können daher die strukturellen Unterrichtsbedingungen nicht vollständig bzw. nur ansatzweise erfassen, weshalb das vorliegende historisch-politische Kompetenzmodell lediglich als idealtypische Konstruktion zu betrachten ist, gleichsam als eine Folie, die über die methodisch-didaktischen Überlegungen gelegt werden sollte. Gleichzeitig muss aber auch die praktische Erfahrung berücksichtigt werden und auf die Theorie rückwirken, d.h. dass diese im Sinne eines dialektischen Verhältnisses immer auch modifiziert werden kann. Die strukturelle Komplexität von Unterricht ist somit kein unvermeidliches Restrisiko, sondern letztlich immer auch Basis für den Prozess didaktischer Theoriebildung.

„Unterrichtsrezepte“ existieren folglich nicht; vielmehr bleibt Unterricht letztlich in vielen Fällen ein Experimentierfeld, in dem freilich bestimmte Regeln beachtet werden müssen. Diese Regeln sollten aber dehnbar sein und die Denk- und Handlungsräume der LehrerInnen und

SchülerInnen nicht wie ein Korsett einengen. Das vorliegende Modell historisch-politischer Bildung scheint meines Erachtens eine solche „eingezäunte Freiheit“ zu ermöglichen. Indem es keinerlei hegemonialen Anspruch hegt und als Bestandteil eines „offenen Diskurses“ betrachtet werden kann, entspricht es letztlich in seiner Gestaltung selbst den Grundprinzipien einer bürgerlich-demokratischen Gesellschaft.

#### ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Internet: <http://www.politik-lernen.at/content/site/basiswissen/index.html>.
- 2 Mithilfe eines Fragebogens wurden Daten zu folgenden Themenkomplexen erhoben: Welches Verständnis von den Inhalten politischer Bildung haben LehramtsstudentInnen und LehrerInnen in der Fortbildung? Wie schätzen diese die Beziehung zwischen Mensch und Politik ein? Wie beurteilen diese die gegenwärtige politische Kultur? Wie beurteilen sie die gegenwärtige Ausbildung? Befragt wurden insgesamt 229 Probanden, wovon 92 an der Pädagogischen Akademie bzw. der Pädagogischen Hochschule des Bundes in Linz und 92 Probanden das Fach Geschichte an den Universitäten Salzburg und Wien studieren. Bei den Studierenden der Pädagogischen Hochschule sind 38 Personen der Volksschulbildung, 15 der Sonderschul- und 39 der Hauptschulbildung zuzurechnen. Weitere 39 Probanden absolvieren den Hochschullehrgang „Politische Bildung“ der Donau-Universität Krems und der Universität Klagenfurt, sechs der Probanden haben sich nicht deklariert.
- 3 Folgende Bereiche wurden gemäß ihrer Bedeutung für die politische Bildung von den Probanden bewertet: Kenntnisse über politische Systeme, Kenntnisse über tagespolitische Ereignisse, Argumentationstechnik, Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit, Medienanalyse, Urteils- und Kritikfähigkeit, Offenheit gegenüber andere Meinungen, Hinterfragen eigener Standpunkte, Kenntnisse über gesellschaftliche und kulturelle Voraussetzungen für menschliches Handeln. Dem wissenszentrierten/institutionenkundlichen Typus wurden Kenntnisse über politische Systeme und tagespolitische Ereignisse sowie Kenntnisse über gesellschaftliche und kulturelle Voraussetzungen für menschliches Handeln zugerechnet, dem Kompetenztypus die restlichen Bereiche.
- 4 Es sei hier explizit betont, dass damit keineswegs „Standards“ gemeint sind, die eine (vermeintliche) Vergleichbarkeit der „Outputs“ politischer Bildung ermöglichen sollen. Vielmehr geht es hier um die Frage, wie eine historisch-politische Bildung ihre Existenz sinnvoll begründen bzw. die politische bzw. demokratische Handlungsfähigkeit des Einzelnen optimiert werden kann.
- 5 Während das politische Kompetenzmodell weitgehend anerkannt scheint, ist das historische – zumindest in Teilbereichen – durchaus umstritten. Ganz im Gegensatz zu seinen inhaltlichen Ansprüchen präsentiert sich Letzteres hegemonial, obwohl es in manchen Bereichen kritisierbar bzw. noch unausgereift erscheint: bei der Entwicklung eigener „wissenschaftlicher“ Termini zum Beispiel, die nur zum Teil an bereits bestehende anknüpfen, aber auch bei der Frage, was denn nun etwa unter dem Bereich der Methodenkompetenz zu reihen sei (Pandel 2006, 9ff.). In Österreich wird allerdings dieses Modell aufgrund der geringen Bedeutung, die Geschichtsdidaktik als Wissenschaft hierzulande besitzt (erst vor Kurzem wurde die erste ordentliche Universitätsprofessur für Geschichtsdidaktik in Wien ausgeschrieben), kaum problematisiert. Vielmehr besitzt es geradezu eine hegemoniale Position und durchdringt als solche sowohl die Lehrpläne als auch die LehrerInnenfortbildung. Der vorliegende Beitrag sieht sich daher auch als Belegung und Erweiterung des geschichtsdidaktischen Diskurses, indem er ein Modell präsentiert (siehe Unterkapitel 5), das von den dominierenden Kompetenzen abweicht bzw. diese erweitert.
- 6 Das Modell des Projektes „FUER Geschichtsbewusstsein“ unterscheidet zwar zwischen Re-Konstruktion und Konstruktion. Im Sinne des „linguistic turn“ wird im vorliegenden Beitrag aber davon ausgegangen, dass Geschichtswissenschaft, auch wenn sie an intersubjektiv nachvollziehbare Regeln gebunden ist, ihre Wurzeln in der Gegenwart hat und somit als Konstrukt zu betrachten ist. Allein die Fragestellungen, mit denen etwa an die Vergangenheit und die gegenwärtige Politik herangegangen wird, ebenso die verwendeten Methoden sind gleichsam an einen „Zeitgeist“, an herrschende Ideologien und an die jeweilige Sozialisation des Einzelnen gebunden.
- 7 Andreas Körbers Versuch, geschichtspolitisches und politikgeschichtliches Lernen gleichsam in Kompetenzen zu „übersetzen“, stimmt mit Langes Definition der beiden Lernformen nur bedingt überein. Vielmehr trägt Körper damit zusätzlich zur Verwirrung bei, indem er die Kompetenzen, die im Projekt „FUER Geschichtsbewusstsein“ erarbeitet wurden, als Folie über diese Lernformen legt. Geschichtspolitisches Lernen wird dabei zur „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur Reflexion der Entstehung von historischen Deutungen unter den Bedingungen der generationellen Verstrickung“, politikgeschichtliches Lernen zur „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Konstruktion und Verwendung historischer Aussagen als Argumentation in gegenwärtigen politischen Auseinandersetzungen“.

zungen und Kontroversen kategorial zu durchdenken, kritisch zu analysieren und selbst verantwortlich zu vollziehen“ (Körber 2008, 59). Körper verwechselt bei seiner „Übersetzung“ die Begrifflichkeiten und interpretiert Langes Ausführungen in einer Weise, wie sie bei diesem so nicht zu finden sind.

- 8 Ein solches Vorgehen entspricht dem Prinzip des kategorialen Lernens (Klafki 1959), indem etwa mit der Kategorie „Ideologie“ dem von Hermann Giesecke und Bernhard Sutor vorgeschlagenen Kategoriensystemen entsprochen wird (Giesecke 1997, 31ff.; Sutor 1992, 35), zugleich aber auch mit der Kategorie „Gender“ eine gleichsam neue Kategorie im Sinne dynamischer Kategorienbildung und dynamischer Lernprozesse eingeführt wird.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Dachs*, Herbert (2008). Politische Bildung in Österreich. Ein historischer Rückblick, in: Cornelia *Klepp*/Daniela *Rippitsch* (Hg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich, Wien, 17–34.
- Detjen*, Joachim (2007). Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München.
- Detjen*, Joachim/Hans-Werner *Kuhn*/Peter *Massing*/Dagmar *Richter*/Wolfgang *Sander*/Georg *Weißeno* (2004). Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, 2. Auflage, Schwalbach/Ts.
- Funke*, Hajo (1999). Politische Kultur, in: Dagmar *Richter*/Georg *Weißeno* (Hg.): Lexikon der politischen Bildung, Bd. 1. Didaktik und Schule, Schwalbach/Ts., 189–191.
- Gagel*, Walter (2000). Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, 2. Auflage, Opladen 2000.
- Giesecke*, Hermann (1997). Kleine Didaktik des politischen Unterrichts, Schwalbach/Ts.
- Hall*, Stuart (1994). Die Frage der kulturellen Identität, in: Stuart *Hall* (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität, Berlin, 180–222
- Heinrich*, Martin (2009). Politische Bildung zum „selbstreflexiven Ich“. Versuch über ein didaktisches Paradoxon, in: Thomas *Hellmuth* (Hg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung, Innsbruck/Wien/Bozen, 21–36.
- Hellmuth*, Thomas (2002). Bürgertum und Demokratie, in: Thomas *Hellmuth* (Hg.): Politik verstehen. Informationen und Unterrichtsvorschläge zu Geschichte und Politische Bildung, Linz 2002, 7–16.
- Hellmuth*, Thomas (2008). Zeitgeschichte und Politische Bildung, in: Cornelia *Klepp*/Daniela *Rippitsch* (Hg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich, Wien, 322–332.
- Hellmuth*, Thomas (2009a). Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur, in: Thomas *Hellmuth* (Hg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung, Innsbruck/Wien/Bozen, 11–20.
- Hellmuth*, Thomas (2009b). Entscheidende politische Sozialisation. Politische Bildung in der Unterstufe, in: Thomas *Hellmuth* (Hg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung, Innsbruck/Wien/Bozen, 81–96.
- Hellmuth*, Thomas/Gerhard *Zenaty* (2009). Was bedeutet politische Bildung? Eine quantitative Analyse der LehrerInnenausbildung und des Verständnisses von politischer Bildung in Österreich, in: Thomas *Hellmuth* (Hg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung, Innsbruck/Wien/Bozen, 264–288.
- Hellmuth*, Thomas/Cornelia *Klepp* (2010): Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele, Wien/Köln/Weimar (in Druck).
- Jeismann*, Karl-Ernst (1992). Thesen zum Verhältnis von Politik- und Geschichtsunterricht, in: Geschichte – Erziehung – Politik, 43, 557–569.
- Jeismann*, Karl-Ernst (1985). Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive, Paderborn.
- Keupp*, Heiner/Thomas *Ahbe*/Wolfgang *Gmür*/Renate *Höfer*/Beate *Mitzscherlich*/Wolfgang *Kraus*/Florian *Straus* (1999). Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek b. Hamburg.
- Klafki*, Walter (1959). Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim.
- Körber*, Andreas (2008). Kompetenz(en) zeitgeschichtlichen Denkens, in: Michele *Barricelli*/Julia *Hornig* (Hg.): Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte im Unterricht und Gesellschaft heute, Frankfurt a. M., 43–66.
- Krammer*, Reinhard (2008). Intentionen und Prozess im Geschichtsunterricht. Der Einfluss externer Faktoren auf die Praxis an den deutschsprachigen Mittelschulen Österreichs 1849–1914, Innsbruck/Wien/Bozen.
- Krammer*, Reinhard (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell, in: Informationen zur Politischen Bildung, 29, 5–14.

- Krammer, Reinhard (2009). Weder politisch noch gebildet. „Geschichte und Politische Bildung“ in der Oberstufe der AHS, in: Thomas Hellmuth (Hg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung, Innsbruck/Wein/Bozen 2009, S. 97–113.
- Kühberger, Christoph (2009). Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Innsbruck/Wien/Bozen.
- Lange, Dirk (2004). Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens, Schwalbach/Ts.
- Massing, Peter (1996). Das Verhältnis von Politikwissenschaft/Politikdidaktik und die Konsequenzen für die Sozialkunde, in: Geschichte – Erziehung – Politik, 9, 449–456.
- Massing, Peter (2008). Zeitgeschichte als Rückgrat der Politischen Bildung?, in: Michele Barricelli/Julia Hornig (Hg.): Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte im Unterricht und Gesellschaft heute, Frankfurt a. M., 67–81.
- Pandel, Hans-Jürgen (1991). Dimensionen und Struktur des Geschichtsbewusstseins, in: Hans Süßmuth (Hg.): Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung, Bd. 1, Baden-Baden 1991, 55–73.
- Pandel, Hans-Jürgen (2006). Geschichtsdidaktische Begriffe: Lieber borgen als bilden?, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider/Bernd Schönemann (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts., 9–14.
- Quakernack, Jürgen (1991). Politische Bildung in der Schweiz. Ein republikanisch-demokratisches Musterbeispiel?, Opladen.
- Richter, Dagmar (2008). Kompetenzdimension Fachwissen. Zur Bedeutung und Auswahl von Basiskonzepten, in: Georg Weißeno (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Bonn, 152–168.
- Rohlfes, Joachim (2004). Deutscher Geschichtsunterricht im 19. Jahrhundert. Staatlich-politische Vorgaben, geschichtswissenschaftliche Maßstäbe, pädagogische Impulse, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Vol. 7(8), 382–400.
- Sander, Wolfgang (2004). Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland, Marburg.
- Sander, Wolfgang (2006). Politische Bildung in der Demokratie – Herausforderungen im europäischen Kontext, in: Gertraud Diendorfer/Sigrid Steininger (Hg.): Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Bestandsaufnahme, Praxis, Perspektiven, Schwalbach/Ts., 23–38.
- Schöner, Alexander (1999). Kompetenzbereich historische Sachkompetenz, in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried, 265–314.
- Schulz-Hageleit, Peter (2002). Grundzüge geschichtlichen und geschichtsdidaktischen Denkens, Frankfurt a. M.
- Sutor, Bernhard (1979). Geschichte als politische Bildung, in: Wolfgang W. Mickel (Hg.): Politikunterricht im Zusammenhang mit seinen Nachbarfächern, München, 82–102.
- Sutor, Bernhard (1992). Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts, Schwalbach/Ts.
- Sutor, Bernhard (2005). Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung, in: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch Politische Bildung, 3., völlig überarbeitete Auflage, Schwalbach/Ts., 34–361.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2007). Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung, 15. Auflage, Reinbek b. Hamburg.
- Wassermann, Heinz P. (2004). Verfallschichte Geschichte im Unterricht. Nationalsozialismus und Österreich nach 1945, Innsbruck/Wien/München/Bozen.
- Weinert, Franz E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim 2001, 17–31.
- Weißeno, Georg (2008). Politikkompetenzen. Neue Aufgaben für Theorie und Praxis, in: Georg Weißeno (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Bonn, 11–20.

## AUTOR

Thomas Hellmuth, Senior Scientist am Institut für Neuere Geschichte und Zeitgeschichte der Johannes Kepler Universität Linz, wissenschaftlicher Leiter des dortigen Masterstudiums Politische Bildung, teilzeitbeschäftigter AHS-Lehrer, Lektor an der Universität Salzburg und der Pädagogischen Hochschule des Bundes in Linz, derzeitige Forschungsschwerpunkte: Geschichtsdidaktik, Didaktik der politischen Bildung, Kulturgeschichte Frankreichs, Mikrohistorie, Geschichte der Erziehung.

Korrespondenzadresse: Institut für Neuere Geschichte und Zeitgeschichte, Altenberger Straße 69, 4040 Linz, Österreich

E-Mail: thomas.hellmuth@jku.at