

Geschichte: Schulfach oder Lernbereich?

Hans-Jürgen Pandel

Um das Verhältnis von Geschichtsunterricht und Disziplinarität zu verstehen, ist es nötig, einen kleinen Rückblick auf die Universitäts- und Schulgeschichte zu machen. Im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert gab es im Abstand von 50 Jahren zwei Weichenstellungen (1765 und 1815), die die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht bis heute beeinflussen.

1. Von der Historiographie über die Schuldidaktik zur Geschichtsdidaktik

Die Geschichtsdidaktik schleppt seit 250 Jahren eine Erblast mit sich herum, die ihr die Anerkennung und den Status als vollgültige wissenschaftliche Disziplin bis heute vorenthält. Geschichtsdidaktik entstand unter dem Namen „Historiographie“ als Disziplin der *universitären Geschichtswissenschaft* (und nicht der Erziehungswissenschaft) in der Aufklärung. Die Theorie der Geschichtswissenschaft hatte im damaligen Verständnis zwei Disziplinenzweige: Die Historiographie (wie man Geschichte schreibt) und die Historiographie (wie man Geschichte lehrt und lernt). Diese wiederum bestand aus zwei Teilen, der Didaktik (lehren) und der Autodidaktik (lernen). Die autodidaktischen Regeln waren damals für Erwachsene gedacht, die sich als Selbstlerner mit Geschichte beschäftigten. Aufgrund der geringen Schuldichte und dem neuartigen Wissenschaftsverständnis der Geschichtswissenschaft als *forschende* Wissenschaft waren Erwachsene auf Selbstlernen angewiesen.

Dieser Ansatz brach zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit dem Ausbau des niederen Schulwesens ab und Didaktik fiel unter die Pädagogen. Damit waren drei folgenreiche Form- und Strukturveränderungen verbunden.

- Didaktik wurde Teil der Volksschulen und ihr Stammplatz war fortan das Lehrerseminar. Bis in die späten 1960er Jahre gab es Didaktik nur in der Volksschullehrerbildung und nicht an den Universitäten. In den Volksschulen regierte der Pädagoge und im Gymnasium der Philologe.
- Damit wurde die Fachdidaktik von ihrer Wissenschaftsdisziplin getrennt und mutierte zur Allgemeinen Didaktik bzw. Schuldidaktik. Sie wurde generalisiert und so verallgemeinert, dass sie auf alle Fächer gleichermaßen passen musste. Alle Inhalte, gleich welcher fachlichen Herkunft, hatten sich nach den gleichen didaktisch-methodischen Regeln zu richten.
- Die „Fächer“ erfuhren in den niederen Schulen (später auch in anderen Schulformen) eine grundlegende Strukturveränderung. Die Disziplinarität der Wissenschaften wurde in „Kunden“ transformiert: Naturkunde, Erkunde, Geschichtskunde, Deutschkunde. Bezeichnend für diese Entwicklung sind „Kunden“ wie Staatsbürgerkunde, Weltkunde und Gemeinschaftskunde, die gar keinen Bezug zu Wissenschaftsdisziplinen haben. Eine Kunde ist dadurch definiert, dass sie bewusst zu den entsprechenden Wissenschaftsdisziplinen Distanz hält, ihre Differenzierung nicht mitmacht und ihre Inhalte aus der „volkstümlichen“ Lebenswelt und nicht der Wissenschaft entnimmt. Eine Kunde besteht

nur aus Wissensbeständen, aus dem „Lehrstoff“ und nicht aus den disziplinen-eigenen Denkweisen.

In den 1970er Jahren stand die Geschichtsdidaktik wieder da, wo sie vor 200 Jahren stand. Die einzelnen (westdeutschen) Bundesländer gingen in den 1960er Jahre dazu über, die Volksschullehrerausbildung an die Universitäten zu verlagern und die Pädagogischen Hochschulen aufzulösen. Die Didaktik kam zurück an die Universitäten und damit wieder in Kontakt zu den Wissenschaftsdisziplinen. Das ging (und geht) nicht ohne Krisen ab. Universitätsprofessoren und unter ihnen auch die Fachhistoriker gefielen sich in Pöbeleien. Sie sprachen und schrieben von „eine(r) sich zum Heilsmythos steigernde(n) Didaktik, die häufig weder eine hinreichende fachliche noch eine pädagogisch-methodische und bildungstheoretische Qualifikation besitzt“ (Richard Schwarz) und: In „der Geschichtsdidaktik erfährt man von Geschichte am allerwenigsten. Es lohnt nicht, sich mit ihr zu befassen. Ihre völlige Unfruchtbarkeit, die sich hinter einem hochgestochenen Vokabular verbirgt, sagt über die Geschichte und ihre Problemlage nichts aus“ (Alfred Heuß). Solche Invektiven werden heute nicht mehr offen ausgesprochen, aber sie sind in der Berufungspraxis der Universitäten noch nachweisbar, wenn mehrheitlich die Fachhistoriker bestimmen, was als Geschichtsdidaktik anzusehen ist und wer nach ihrer Meinung berufbar ist. Andererseits hat auch die Geschichtsdidaktik eine Bringschuld. Sie muss seit den 1970er Jahren ihr Verhältnis zur Wissenschaftstheorie, Geschichtswissenschaft (insbesondere zur Geschichtstheorie) und zur Erziehungswissenschaft bestimmen. Und das ist ihr bis heute noch nicht in ausreichendem Maße gelungen.

2. Was ist ein Fach? Wissenschaften als Fragestellungen

Wissenschaften beruhen auf *Fragestellungen* und definieren sich nicht über bestimmte Klassen von Gegenständen. Sie sind keine Sammlungen von Kenntnissen, die dann geschickt und anschaulich vom „geborenen Erzieher“ Schülern vermittelt werden können. Wissenschaften sind besonders spezialisierte Fragehaltungen. Als „Weltsichten“ sind sie *Denktätigkeiten*. Begriffsgeschichtlich lässt sich das am Wort *Historie* ablesen. Ihm liegt das griechische Verb „historein“ (= erkunden bzw. nachforschen) zugrunde. Erst später wurde aus der Tätigkeit „historein“ deren Ergebnis „Historie“. Herodots „Historien“ müssten korrekt übersetzt „Nachforschungen“ (oder „Erkundungen“) heißen. Dieser Sinn hat sich noch im Begriff „philosophieren“ erhalten. Leider haben „historisieren“ und „politisieren“ im Laufe der Zeit negative Konnotationen erhalten (relativieren bzw. Stammtischgeplauder). In der Philosophie geht es noch um die Tätigkeit Philosophieren und nicht um das Lernen philosophischer Forschungsinhalte. Aufgrund des Verdinglichungsprozesses von historein zu *Historie* hat die Geschichte nicht so interessante Bücher wie die Philosophie. Dort heißen sie „Philosophieren mit Kindern“¹, bei den Historikern dagegen „Geschichte für Kinder“. Zwischen „mit“ und „für“ liegen erkenntnistheoretische und didaktische Welten. Die Fragestellung der Geschichtswissenschaft lässt sich (in aller ungehörlichen Kürze) durch die Begriffe *Temporalität* und *Narrativität* kennzeichnen. Historiker analysieren und interpretieren Temporalstrukturen und stel-

¹ Martens, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern, Stuttgart 1999, mit weiteren Literaturangaben

len ihre Ergebnisse in Narrationen dar. Veränderung in der Zeit und Erzählen sind die beiden identitätsbildenden Faktoren der Geschichtswissenschaft. Das macht Geschichte als Disziplin aus und ihr erkenntnisleitendes Interesse ist die Verständigung mit anderen auch über Epochen und Kulturen hinaus. Wenn es nicht um Temporalität *und* Narrativität zugleich geht, haben wir es nicht mit Geschichte zu tun.

Seit den wissenschaftlichen Revolutionen des 16. und 17. Jahrhundert, die Glauben und Wissen trennten, sehen wir die Welt durch disziplinäre Brillen, mag dass die Anhänger der vordisziplinären „Ganzheitlichkeit“ noch so verdrießen. Lehrplanformulierungen wie „Die Welt wahrnehmen“ und „Die Schüler nehmen wahr, was sie umgibt“ wirken verstaubt und könnten von einem preußischen Seminarlehrer um 1850 geschrieben sein. Weder sind heutige Schüler von fernen Vergangenheiten noch von andersartigen Kulturen „umgeben“. Sie sehen durch die disziplinären Brillen das, was sie mit undisziplinierten Blick nicht sehen können: Radioaktivität und Elektrizität, Stratifikation und Gerechtigkeit, Klimaerwärmung und Globalisierung, Rationalisierung und Temporalität. Diese disziplinäre Begrifflichkeit ist längst Bestandteil unserer Alltagssprache. Wenn Denktätigkeiten (Disziplinen) und deren Denkwerkzeuge (Theorien) in der Alltagssprache verwoben sind, muss die Didaktik - und das heißt die Fachdidaktiken – sie auch lehrbar machen, denn Fachdidaktiken sind in den jeweiligen Disziplinen verwurzelte Disziplinzweige. Deshalb sind auch die aus organisatorischen Gründen – manchmal auch aus Existenzgründen – gebildete Kombipackungen der „Bereichsdidaktiken“ verfehlt. „Didaktik der Naturwissenschaften“ und „Didaktik der Gesellschaftswissenschaften“ sind schon im Ansatz völlig verfehlt. Die einzelnen Naturwissenschaften haben zwar Gemeinsamkeiten, sind aber nicht identisch. Wenn man diese Entwicklung zu Ende denkt, müsste eine einzige „Didaktik der Wissenschaften“ ausreichen.

3. *Bereichsbildungen und Verwandtschaftsbeziehungen*

Seit den mittelalterlichen Universitäten ist die *organisatorische* Zusammenfassung von einzelnen Wissenschaften in Fakultäten, Fachbereiche, Departments oder Lernbereichen üblich. Der Streit darüber, welchem Bereiche der erste Platz zugesprochen wird, ist zu mindestens seit Kants „Streit der Fakultäten“ beigelegt. Grundlage solcher Organisationseinheiten stellen Verwandtschaftsbeziehungen dar. Deshalb reden wir von „verwandten Fächern“. Solche Verwandtschaftsbeziehungen hängen aber vom Selbstverständnis der Fächer und ihren Kooperationsvorlieben ab; und diese verändern sich im Verlauf der Wissenschaftsgeschichte. So hat sich die Geschichtswissenschaft in den letzten 60 Jahren zuerst zu den Geisteswissenschaften, ab den 1970er Jahren zu den Sozialwissenschaften und neuerdings zu den Kulturwissenschaften gezählt. Ihre Verwandten waren zuerst die Philologien, dann die Gesellschaftswissenschaften (z.B. Soziologie) und schließlich die Kulturwissenschaften (z.B. Anthropologie). Verwandtschaft ist in den Wissenschaften kein natürliches, sondern ein *gewähltes* Verhältnis. Es wird über den Mechanismus von Inklusion und Exklusion gebildet. Wenn man Geschichte als Geistes-, Gesellschafts- oder Kulturwissenschaft bezeichnet, werden jeweils Nachbardisziplinen ein- bzw. ausgeschlossen. Manchmal ist eine solche Bereichsbildung auch nur modisch wie die Begrif-

fe Bildungswissenschaften und Lebenswissenschaften zeigen. Eine solche Verwandtschaftswahl hat aber nichts mit Fusionieren zu tun. Es geht nur um den wechselseitigen Transfer von Fragestellungen, Theorien und Methoden, die sich die einzelnen Disziplinen von den Nachbardisziplinen ausborgen, um die *eigenen* Fragestellungen und Probleme zu verfolgen.

Dieses Modell ist aber nicht auf schulische Lernbereiche anwendbar. Mit dem historisch gewachsenen schulischen Fächerkanon lassen sich nämlich solche Beziehungen nicht herstellen. Die Probleme der schulischen Lernbereichsbildung zeigen sich am deutlichsten an der radikalsten Form der Lernbereichsbildung, dem „fächerübergreifenden“ Lernen, das Schulpädagogen und Politikdidaktiker vertreten. Mit der Hinwendung zu domänenspezifischen Kompetenzen hätte diese Form des „fächerübergreifenden“ - Plural! – Unterricht eigentlich ihr Ende finden müssen. Sie wird aber weiterhin verteidigt. So werden beispielsweise in einem Projekt „Die versalzene Werra“² Chemie, Biologie, Geographie, Geschichte sowie Politik und Wirtschaft zusammengeführt. Dem Chemieunterricht wird dabei die Aufgabe zugewiesen, experimentell den Salzgehalt dieses Flusses festzustellen und die Geschichte soll herausfinden, wann die Versalzung als Umweltproblem bemerkt worden ist. Hier stellt sich die Frage, ob ein solches Vorgehen zum *Prinzip* von Unterricht gemacht werden kann, oder ob es nur fakultativ sinnvoll ist. Kann es als systematisch einsetzbares Verfahren angesehen und in einem „Lernbereich“ auf Dauer gestellt werden? Dazu ist folgendes zu sagen:

- In diesem Beispiel wird Geschichte zum Hilfsdienstleister für einen kleinen lokalgeschichtlichen Fall degradiert. Temporalität findet – wenn überhaupt – nur auf niedrigstem Niveau statt und Narrativität sucht man vergebens. Von den Schülern wird nur eine mechanische Informationsrecherche und kein historisches Denken verlangt. Das Durchblättern der alten Ausgaben der Lokalzeitung und eventuell das Erstellen einer Chronik erfordert weder narrative Kompetenz noch Interpretationskompetenz. Der Beitrag zur Ausbildung von Geschichtsbewusstsein und zur Kompetenzgewinnung ist gleich Null.
- „Fächerübergreifendes“ Lernen setzt immer einen „gemeinsamen Gegenstand“ voraus, der so allgemein oder trivial ist, dass die Erkenntnispotentiale der einzelnen Disziplinen gar nicht ausschöpft werden können. Neben der „versalzten Werra“ werden Wasser, Zeit, Kleidung, Lärm und (besonders häufig) Umwelt als „Gegenstände“ genannt. Haben die Geschichtswissenschaft und die anderen Disziplinen keine relevanteren Themen und Erkenntnisse zu bieten? Was ist mit den Themen „Nationsbildungsprozesse und die Rolle von Nationalstaaten im Globalisierungsprozess“; „Transformationsprozesse von Rassismus in Kulturalismus“ oder „Entwicklung vom Handels- über den Industrie- zum Finanzkapitalismus“?
- Lernbereichsbildungen und „fächerübergreifendes“ Lernen gehen von einem längst überholten Wissenschaftsbegriff aus, der der Geschichtskunde näher als der Geschichtswissenschaft ist. Die Geschichte, die nichts als Ge-

² Moegling, Klaus: Kompetenzorientierung und fächerübergreifendes Lernen – ausgehend vom Politikunterricht, in: politische bildung 42 (2009) H. 4, S. 120-135

schichte sein will, gibt es gar nicht mehr. Spätestens seit den 1960er Jahren ist das Modell der theoriefeindlichen an Individualitäten orientierte historische Geschichtswissenschaft überholt. Die Fächer mit denen die Geschichtswissenschaft heute kooperiert, indem sie deren *Theoriepotentiale* nutzt, sind doch gar nicht die Schulfächer, mit denen sie nach Meinung der Lernbereichskonstrukteure zusammengebunden werden soll. Mit dem historische gewachsenen Katalog der Schulfächer sind die Erkenntnispotentiale der modernen Geschichtswissenschaft gar nicht ausschöpfbar. Die moderne Geschichtswissenschaft hat sich aus ihrer klassischen Politikzentriertheit befreit und entnimmt Fragestellungen Theorien und Methoden vor allem aus Ökonomie, Soziologie, Kulturanthropologie, Ethnologie und Psychoanalyse. All diese Fächer gibt es in der Schule doch gar nicht. Was soll da die Zwangsehe mit Chemie, Physik oder Geographie?

- Wenn das „fächerübergreifende“ Lernen in Lernbereichen tatsächlich zum Prinzip gemacht wird, ergeben sich massive, ethisch kaum vertretbare Probleme. Man muss sich drastisch vor Augen führen, wohin dieses Prinzip führen würde. Wie sehe ein solches „fachübergreifendes Lernen“ in einem Lernbereich beim Thema „Auschwitz“ aus? Der Chemieunterricht untersucht die chemische Zusammensetzung des Zyklon B, die Biologie erklärt den Prozess der „inneren Erstickung“ und die Sozialkunde, die ja auch die Wirtschaft vertreten will, berechnet die Stückkosten der Vergasungsaktionen. Will man aber „gutes“ und „schlechtes“ „fächerübergreifendes“ Lernen unterscheiden, dementiert man den Sinn der Bildung von Lernbereichen.

Anstatt Unsinniges zusammenzuzwingen (z.B. Geschichte und Chemie), ist eine *fallweise* Kooperation im Bereich der Kulturwissenschaften durchaus sinnvoll. Vor allem die *Geschichtskultur* wäre ein Feld der fakultativen Zusammenarbeit von bestimmten Schulfächern. Geschichte könnte von Fall zu Fall mit Deutsch, Kunst und Musik kooperieren. Hier gibt es vielfältige Problemstellungen: Warum führte der Versuch eines Orchesters, Richard Wagners Musik in Tel Aviv zu spielen, zu Protesten? Warum lässt George Tabori in seinem Theaterstück den Juden Schlomo Herzl das Buch „Mein Kampf“ schreiben? Warum löst heute die ästhetische Gestaltung von Denkmälern ständig Kontroversen aus?

4. Ganzheit und Interdisziplinarität

Ein Unbehagen an der schulischen Fächerung soll gar nicht geleugnet werden, wenn im 45Minuten-Takt nicht nur die disziplinären Sichtweisen, sondern auch die Sachthemen/die Sachen wechseln. Hier liegen in der Tat methodische und organisatorische Probleme, die allerdings schulnah zu lösen sind. Von genereller Wichtigkeit ist aber eine andere Frage. Wer ist befugt zu bestimmen, welche Fächer mit welchen Themen zusammenarbeiten und wer ist legitimiert, Fächer zu Gemeinschafts- oder Lebenskunden zu fusionieren? Das geschieht zur Zeit in dezisionistischer Willkür. Es gibt keine legitimierte Instanz, keine Überwissenschaft, die das könnte.

Es waren vor allem Pädagogen, die mit dem schillernden Begriff der „Ganzheitlichkeit“ für die Zusammenlegung von Unterrichtsfächern eintraten, obwohl der Erfolg von Wissenschaft auf ihrem Pluralismus beruht.

Ganzheitlichkeit ist ein bewusst antimoderner Begriff, der Ganzheit, Einheit und Ursprünglichkeit einer „heilen“ Welt beschwört. Er meint sowohl ganzheitliches Lernen „mit Kopf, Herz und Hand“ als auch eine „ungefächerte Wirklichkeit“. Häufig nimmt er auch esoterische Züge an, wenn die „Ganzheit des Menschen“ aus „Körper, Geist und Seele“ beschworen wird. Da solche Beschwörungen in der Moderne nicht mehr überzeugen, glauben die Anwälte von Ganzheitlichkeit, sie könnten in der Debatte um Interdisziplinarität neue Bündnisgenossen finden. Nur ist es das Vertrackte an der Interdisziplinarität, dass sie nicht die Vielfalt der Disziplinen zum Verschwinden bringt, sondern vielmehr neue Disziplinen erzeugt. Das lässt sich an den interdisziplinären Bemühungen von Kognitionswissenschaft, Archäologie, Computervisualistik, Kulturwissenschaft u.a. bei der Erforschung von Bildern zeigen. Herausgekommen ist mit der „Bildwissenschaft“ eine neue Disziplin.³

Fächerübergreifendes Lernen und Lernbereichsbildungen gehen von den scheinbar eindeutigen Endergebnissen der Disziplinen aus. Ihr Ausgangspunkt ist Ereigniswissen, das als „Inhalte“, „Gegenstände“, „Stoff“ oder „Sachen“ („Sachunterricht“) bezeichnet wird. Damit werden die Schüler auf einem vormodernen Lernniveau festgehalten. Zugespitzt könnte man das die Legosteintheorie nennen. Die einzelnen Fächer liefern verschiedenfarbige Legosteine, aus denen dann im fachübergreifenden Lernen und in Lernbereichen erst richtige (Wissens-) Häuser - im Extremfall „die Welt“ – zusammengesetzt werden. Geschichtswissenschaft ist aber kein Legosteinproduzent, sondern hat die Aufgabe, *Deutungsmuster* für vergangenes Geschehen zu konstruieren. Das lässt sich am Ereigniskomplex „Nationalsozialismus“ zeigen. Von den 1950er Jahre bis heute haben sich nacheinander die folgenden Deutungen für die nationalsozialistische Diktatur abgewechselt: Die Bevölkerung war durch Terror gezwungen, durch schönen Schein verführt, durch Wohltaten bestochen und durch Charisma geblendet. Solche Deutungen rücken immer andere Sachverhalte („Stoffe“) ins Zentrum: Gestapo und KZ (Zwang), Aufmärsche, KdF und Propaganda (Verführung), Volkswohlfahrt (materielle Vorteile) und Führer und Gefolgschaft (charismatische Herrschaft). Aber nicht nur im Prozess der Wissenschaftsgeschichte wandeln sich die Deutungsmuster. Auch in den jeweiligen Gegenwart unterscheiden sich die von den Historikern angebotenen Deutungen. Historiker stehen in *Deutungskonkurrenz* zueinander, oder, um es zugespitzt zu formulieren, sie bilden eine „zankende Zunft“ (Klaus Große Kracht). Der Grund für diese Deutungskonkurrenzen liegt darin, dass die moderne Geschichtswissenschaft bei ihrer Deutungsarbeit unterschiedliche Theorien benutzt. Ihre Deutungen sind *theorieabhängig*. Die einzelnen Historiker legen verschiedene Varianten von Verelendungs-, Nationalismus-, Modernisierungs- und Herrschaftstheorien zugrunde. Erst wenn Schüler lernen, den Weg von der disziplinären Fragestellung über die Fachmethode zum Theoriegebrauch zu gehen, verstehen sie Geschichte und Geschichtsschreibung. Aber durch das Zusammenwürfeln verschiedener Fächer zu Lernbereichen wird dieser Weg zur Sackgasse.

³ Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden, Frankfurt/Main 2005

5. Geschichtsdidaktik und die Zukunft der Schüler

Die Sackgassen der Fächerfusionen, Bereichsbildungen und Fächerübergreifungen werden nur deshalb beschränkt, weil der Geschichtsdidaktik (wie den anderen Fachdidaktiken) immer noch nicht der Status eines vollgültigen Wissenschaftszweiges zugestanden wird. Federführend bei solchen Kooperationsfragen sind immer noch Pädagogen, Sozialkundler und die Vertreter der Bildungsbürokratie, - also Fachfremde. Deren Praktiken verwandeln Wissenschaftsdisziplinen wieder in „Kunden“ und behindern die Entwicklung der Fachdidaktiken zu vollgültigen *Fachdidaktiken*.

Der Geschichtsdidaktik geht es um die „Lebensdienlichkeit“ der Geschichtswissenschaft; sie sucht Wege, die alltägliche Lebenspraxis mit Wissenschaftlichkeit zu verknüpfen. Deshalb hat sie drei Aufgaben:

- Sie will die Disziplin Geschichtswissenschaft als *Fragestellung* lehrbar machen. Es kommt deshalb darauf an, dass Schülerinnen und Schüler *disziplinäres Denken* lernen. Sie sollen – im klassischen Sinne –, „historisieren“ und sich nicht nur Sachwissen aneignen.
- Sie will Praktiken des disziplinären Umgangs mit Geschichte im Alltag vermitteln. Eine solche *Wissenschaftspropädeutik*, die z. Zt. leider nur im Ansatz existiert, zeigt auf, wie Wissenschaft „gemacht“ wird (vom Ereignis über die Quelle zur Geschichtsschreibung) und wie man mit ihr als gebildeter Bürger in der Alltagswelt umgeht (Triftigkeitsvorbehalte machen, Zeitverlaufsqualitäten feststellen, konkurrierende Deutungen wahrnehmen, Theoriegebrauch erkennen etc.). Allein von den (vorläufigen) Endergebnissen der heutigen Wissenschaft auszugehen, ist unzureichend, denn Wissenschaft arbeitet selbst ständig daran, dass ihre heutigen Ergebnisse morgen veraltet sind. Lehrplanformulierungen wie „Die Schüler nehmen wahr, was sie umgibt“, sind bestenfalls gut gemeint. Kein Schüler bleibt sein Leben lang Schüler. Die Frage ist doch, was vermitteln wir heutigen Schülern, die nach der Schulentlassung noch eine Lebenserwartung von 60 bis 70 Jahren haben? Sie müssen ohne schulischen Geschichtsunterricht auskommen und doch Temporalität und Narrativität von *neuen* gesellschaftlichen Problemen verstehen. Das ermöglicht allein disziplinäres Denken.
- Ziel dieser beiden Bemühungen ist es, kommunikative *Verständigung* über Traditionen, gesellschaftliche Probleme und langfristige Entwicklungen in der Lebenspraxis sicherzustellen. Und hier fehlt noch jener Bereich, den die Geschichtsdidaktik zu ihrer wissenschaftlichen Autonomie benötigt. Sie betreibt immer noch keine eigenständige *geschichtsdidaktische Curriculumforschung*, - um diesen Begriff der 1970er Jahre aufzugreifen. Es gibt keine empirisch gesättigte, interdisziplinär ausgerichtete geschichtsdidaktische Forschungen, um herauszufinden, welches historisch-kulturelle Wissen heutige Schüler als potentielle Erwachsene in einer multiethnischen Gesellschaft in der globalisierten Welt benötigen. Dass diese Arbeit von der staatlichen Bildungsbürokratie für sich beansprucht wird (und auf absehbare Zeit auch weiterhin tun wird), ist kein Gegenargument, - im Gegenteil. Es fehlen die wissenschaftlich fundierten und gesellschaftsgeschichtlich ausgerichteten umfassenden Lehrplanentwürfe der Didaktiken, die den Lehrplänen der

Bildungsbürokratie als *Leitlinie und Korrektiv* entgegengestellt werden können. Staatliche Lehrpläne nach ihrem Erscheinen zu kritisieren ist stets folgenlos. Durch dieses Versäumnis kommt ein Moment der Fremdsteuerung in die Geschichtsdidaktik, das mit ihrem Wissenschaftsanspruch nicht vereinbar ist. Geschichtsdidaktik wird zur bloßen „Begleitforschung“, die nur die Zweckmäßigkeit der Umsetzung und ihre Effektivität aufzuklären hat. Bis heute überlässt die Geschichtsdidaktik ihre *Kernaufgabe*, die fachspezifische Curriculumkonstruktion den Pädagogen, Sozialkundlern und der Bildungsbürokratie.

Hans-Jürgen Pandel ist ein deutscher Historiker, Geschichtsdidaktik und Prof. em. der Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg.
<http://www.geschichte.uni-halle.de/mitarbeiter/pandel/>
Kontakt: hans-juergen.pandel@geschichte.uni-halle.de