DIGITALER SONDERDRUCK

Julia Thyroff

Kontroverse Geschichte(n) unterrichten

Eine Auslegeordnung von Lernzielen an der Schnittstelle historischen und politischen Lernens

Konrad J. Kuhn,
Martin Nitsche, Julia Thyroff,
Monika Waldis (Hrsg.)

ZwischenWelten

Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung

2021, 422 Seiten, geb., 54,90 €,
ISBN 978-3-8309-4337-2
E-Book: 48,99 €,
ISBN 978-3-8309-9337-7

© Waxmann Verlag GmbH, 2021

WAXMANN
Steinfurter Str. 555
48159 Münster
Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26
info@waxmann.com
order@waxmann.com
www.waxmann.com
Mehr zum Buch hier.

Julia Thyroff

Kontroverse Geschichte(n) unterrichten

Eine Auslegeordnung von Lernzielen an der Schnittstelle historischen und politischen Lernens

Abstract
Der Text stellt eine theoretische Auseinandersetzung mit Zielen dar, die in der Literatur im Zusammenhang mit dem Unterrichten kontroverser Geschichte genannt werden. Hierfür systematisiere ich zunächst vorliegende Ansätze und unternehme dabei Grenzgänge zwischen mehreren Disziplinen und Diskursen, nämlich der Geschichts- und Politikdidaktik und ihren je eigenen fachlichen Prinzipien und Anliegen einerseits, den deutschsprachigen Didaktiken und der englischsprachigen Literatur andererseits. Der Lerngegenstand *kontroverse Geschichte(n)* liegt dazwischen eingebettet gleichsam in einer Zwischenwelt, er erfährt und ermöglicht je nach Kontext unterschiedliche Zugriffsweisen. Diese zu systematisieren und um weiterführende Perspektiven zu ergänzen, ist Anliegen des Textes.

1. Einführung und Ausgangslage

Dass es *die eine* Geschichte nicht gibt, sondern dass Geschichte je nach Perspektive, Fragestellung und zur Verfügung stehenden Quellen ganz unterschiedlich erzählt werden kann, sei es in Geschichtswissenschaft oder auch umgebender Geschichtskultur, gehört zu den Allgemeinplätzen einer für Konstruktivismus und Narrativitätstheorie sensiblen Geschichtsdidaktik.[1] In aktuellen Schweizer Geschichtslehrmitteln spiegeln sich solche Kontroversen hingegen derzeit nur begrenzt wieder. Eine eigene Sichtung von Darstellungen des Themas Jugoslawienkriege in den drei aktuellen Schweizer Geschichtslehrmitteln für die Sekundarstufe I ergab beispielsweise, dass von den Lehrmitteln eine je vermeintlich ‹eindeutige›, ‹geglättete› Version der Kriege erzählt wird,[2] dass in einem Begleitband für Lehrpersonen gar explizit davon abgeraten wird, auf kontroverse Aspekte des Themas einzugehen:

---

1 Stellvertretend: Jörn Rüsen, «Historisches Erzählen», in *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, hg. von Klaus Bergmann u. a., 5. Aufl. (Seelze-Velber: Kallmeyer, 1997), 57–63; Klaus Bergmann, «Multiperspektivität», in *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, hg. von Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, und Gerhard Schneider, 5. Aufl. (Schwalbach Ts.: Wochenschau, 2016), 65–66.

2 Julia Thyroff, «Die Jugoslawienkriege als Unterrichtsthema in der Schweiz. Der Lehrplan 21 für die Sekundarstufe I und darauf abgestimmte Geschichtslehrmittel», in *Die Jugoslawienkriege in Geschichtskultur und Geschichtsvermittlung*, hg. von Julia Thyroff und Béatrice Ziegler (Zürich: Chronos, 2020), 9–16.

> «In den meisten Schulklassen gibt es Jugendliche mit Migrationshintergrund, deren Eltern ursprünglich vom Balkan stammen. Aus diesem Grund stösst das Thema Jugoslawienkriege auf grosses Interesse und sollte aufgrund der persönlichen Bezüge und unterschiedlichen Sichtweisen der Schüler in besonderem Masse wertfrei und objektiv behandelt werden. Die auf dieser Doppelseite geschilderten Ereignisse beschränken sich deshalb auf allgemein anerkannte Fakten».[3]

Kontroverse Themen scheinen als herausfordernd, als Gefahr für das Gelingen von Geschichtsunterricht oder das Klima im Klassenzimmer zu gelten. Dass Lehrmittel zum Thema durchaus auch kontrovers aufgebaut werden könnten, zeigt sich hingegen im Bändchen *Krisenherd Balkan – Zwischen Integration und Konflikt,* das seine Kapitel entlang ergebnisoffener, kontrovers zu diskutierender Leitfragen strukturiert (z. B. «Kosovo – Völkerrecht versus Menschenrecht? […] War die Intervention der internationalen Gemeinschaft im Kosovo legitim?») und für deren Beantwortung Materialien aus unterschiedlichen Perspektiven anbietet.[4]

Als wiederum nur begrenzt kontrovers erweist sich das Schweizer Lehrmittel *Hinschauen und Nachfragen* aus dem Jahr 2006. Dieses Lehrmittel entstand im Kontext öffentlicher Kontroversen um die Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg und versuchte, die in der Schweiz durchaus widersprüchlich empfundenen Befunde der Unabhängigen Expertenkommission Schweiz – Zweiter Weltkrieg (UEK) zu verarbeiten.[5] Bernhard C. Schär und Vera Sperisen haben eine detaillierte Analyse des konfliktreichen Entstehungsprozesses dieses Lehrmittels und seines Narrativs vorgelegt und kommen zu dem Schluss, das Lehrmittel stehe zwischen ambivalenten an den Geschichtsunterricht gestellten Anforderungen, nämlich «der Tradierung von autoritativen Vergangenheitsdeutungen (Wissen) und der Förderung von Deutungsautonomie von Jugendlichen (Kompetenzen)».[6]

Kontroversität als Prinzip scheint diesem Spagat letztlich weitgehend zum Opfer gefallen zu sein. Zwar wird an manchen Stellen des Lehrmittels in *abstrakter* Weise auf Perspektivität, Interessengebundenheit und Konstruktcharakter von

---

3 Reto Hugenberg, *Durchblick Geografie Geschichte.* Band 2. Begleitband für die Lehrperson. Sekundarstufe I (Braunschweig: Westermann, 2018), 153.

4 Wolfgang Emer und Jörg van Norden, *Zeiten und Menschen zum Thema Krisenherd Balkan – Zwischen Integration und Konflikt*, hg. von Hans-Jürgen Lendzian (Paderborn: Schöningh, 2008), 30.

5 Barbara Bonhage u. a., *Hinschauen und Nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*, 2. Aufl. (Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2006); Zum Anliegen des Lehrmittels im Hinblick auf kontroverse Geschichte: Jan Hodel, «Geschichte kontrovers. Inhalte und Ziele – Didaktische Hinweise 1.3», 2006, https://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/hinschauen%20und%20nachfragen/hinschauen%20und%20nachfragen_downloads/13_Inhalte.pdf.

6 Bernhard C. Schär und Vera Sperisen, «Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern. Das Beispiel ‹Hinschauen und Nachfragen›», in *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 09»*, hg. von Jan Hodel und Béatrice Ziegler (Bern: hep, 2011), 127; Bernhard C. Schär und Vera Sperisen, «Switzerland and the Holocaust. Teaching contested history.», *Journal of Curriculum Studies* 42, Nr. 5 (2010): 649–669, https://doi.org/10.1080/00220271003698462.

Geschichte hingewiesen.[7] Eine explizite Gegenüberstellung zweier oder mehrerer *konkreter* gegenläufiger Deutungen zur Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg oder gar deren explizite De-Konstruktion[8] findet allerdings nur sehr begrenzt statt, wenn etwa unterschiedliche Berechnungsweisen für die Bestimmung nachrichtenloser Vermögen gegenübergestellt werden.[9] Kontroversität als ein Phänomen, das sich nicht nur durch eine Gleichzeitigkeit konkurrierender Deutungen, sondern auch durch ein starkes gesellschaftliches Konfliktpotenzial auszeichnet,[10] wird immerhin im Vorwort erkennbar. Dort wird sichtbar, dass unterschiedliche politische Lager die Rolle der Schweiz zur Zeit des Zweiten Weltkriegs unterschiedlich gedeutet wissen wollten und nicht nur den Untersuchungsergebnissen der UEK, sondern auch dem Lehrmittel kontrovers gegenüberstanden.[11]

Insgesamt erscheint Kontroversität im Lehrmittel jedoch eher in abgemilderter Form als ein Phänomen, bei dem ältere Sichtweisen durch neuere wissenschaftliche Erkenntnisse ersetzt werden, wobei diese neueren Erkenntnisse erzählend vom Lehrmittel dargeboten werden, de-konstruierende Elemente aber kaum vorkommen. Während die letztlich gewählte Form des Lehrmittels mit Blick auf seinen gesellschaftspolitischen Kontext[12] und auch mit Blick auf sein Alter[13] durchaus nachvollziehbar ist, lässt sich aus Perspektive einer heutigen kompetenzorientierten Geschichtsdidaktik doch feststellen, dass Potenziale in der Auseinandersetzung mit kontroverser Geschichte nicht hinlänglich ausgeschöpft wurden.

Empirische Befunde zur tatsächlichen Nutzung des Lehrmittels gibt es, wie so häufig, kaum. Aus einer Fallanalyse von Schär und Sperisen zum Unterricht einer Lehrperson geht hervor, dass diese das Lehrmittel adaptierte, insofern, als sie den personengeschichtlichen Zugang des Lehrmittels durch einen strukturgeschichtlichen ersetzte.[14] Indizien, dass in irgendeiner Weise kontroverse Geschichte(n) rund um das Thema «Schweiz im Zweiten Weltkrieg» behandelt worden wären,

7 Bonhage u. a., *Hinschauen und Nachfragen*, 62–65.

8 Begriff im Sinn von: Waltraud Schreiber, «Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen», in *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, hg. von Andreas Körber, Waltraud Schreiber, und Alexander Schöner, Bd. 2, Kompetenzen (Neuried: Ars Una, 2007), 194–235.

9 Bonhage u. a., 73–75.

10 Tsafrir Goldberg und Geerte Savenije, «Teaching Controversial Historical Issues», in *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, hg. von Scott Alan Metzger und Lauren McArthur Harris (Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell, 2018), 503–526.

11 Bonhage u. a., 5.

12 Gautschi, Peter. 2006, «Geschichtslehrmittel. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird», *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2006:* 178–197.

13 Die kompetenzorientierte Geschichtsdidaktik steckte im Jahr 2006 noch in den Kinderschuhen, so erschien beispielsweise das FUER-Modell mit seiner ausgeprägten Sensibilität für de-konstruktive Momente historischen Denkens und Lernens erst später (Andreas Körber, Waltraud Schreiber, und Alexander Schöner, Hrsg., *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 2 (Neuried: Ars Una, 2007).

14 Schär und Sperisen, «Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern. Das Beispiel ‹Hinschauen und Nachfragen›»; Schär und Sperisen, «Switzerland and the Holocaust. Teaching contested history.».

finden sich in der Fallbeschreibung hingegen nicht. Neben einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen in der Gesellschaft verhandelten Deutungen der Rolle der Schweiz hätte die skizzierte Lektion auch als Ausgangspunkt dienen können, Formen einer struktur- und personengeschichtlichen Geschichtsschreibung bewusst und explizit zu kontrastieren.

Inwiefern Lehrpersonen in der Schweiz die Auseinandersetzung mit kontroverser Geschichte eher meiden oder umgekehrt gar suchen und welche Lernziele sie damit verbinden, ist bislang empirisch ungeklärt. Aktuelle empirische Studien aus anderen Ländern, die allerdings nicht im Zentrum dieses theoretisch orientierten Textes stehen sollen, deuten in der Gesamtschau darauf hin, dass mindestens ein Teil der Lehrpersonen die explizite Auseinandersetzung mit kontroverser Geschichte meidet.[15]

Aus geschichtsdidaktischer Sicht wäre dies bedauerlich, da die Beschäftigung mit kontroverser Geschichte eine Reihe von Chancen für kompetenzorientierten Geschichtsunterricht aufweist – und nicht nur für diesen. Nachfolgend leuchte ich in Form einer theoretischen Synthese angenommene Chancen der Auseinandersetzung mit kontroverser Geschichte für *historisches Lernen* aus, aber auch für *politisches Lernen*.[16] Vordergründig scheinen solche fachübergreifenden Bezüge auf der Hand zu liegen, erhebt doch nicht nur die Geschichts- sondern gerade auch die deutschsprachige Politikdidaktik Kontroversität zu ihren zentralen Prinzipien.[17] Auch ist ein Nachdenken über fächerverbindende Bezüge insofern sinnig, als Politische Bildung mit dem neuen Lehrplan 21 für die Sekundarstufe I in den meisten Kantonen der deutschsprachigen Schweiz zusammen mit Geschichte und Geographie im neuen Integrationsfach «Räume – Zeiten – Gesellschaften» verbunden wird.[18] Die deutschsprachige Politikdidaktik hat allerdings kontroverse Geschichte(n) bislang kaum als Feld für sich entdeckt,[19] während im Kontrast

15 z. B. Katrin Kello, «Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society.», *Teachers and Teaching* 22, Nr. 1 (2016): 35–53, https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027; Tsafrir Goldberg, «‹On Whose Side Are You?› Difficult Histories in the Israeli Context», in *Teaching and Learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach*, hg. von Terrie Epstein und Carla L. Peck (New York: Routledge, 2018), 145–159; Tsafrir Goldberg, Wolfgang Wagner, und Nebojša Petrović, «From sensitive historical issues to history teachers' sensibility: a look across and within countries.», *Pedagogy, Culture & Society* 27, Nr. 1 (2019): 7–38, https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566165.

16 In Weiterführung früherer Überlegungen: Julia Thyroff, «Die Vermittlung der Jugoslawienkriege als Herausforderungsgefüge. Bestandsaufnahme und Problemaufriss aus geschichtsdidaktisch-theoretischer Perspektive», in *Die Jugoslawienkriege in Geschichtskultur und Geschichtsvermittlung*, hg. von Julia Thyroff und Béatrice Ziegler (Zürich: Chronos, 2020), 37–60.

17 Bergmann, «Multiperspektivität»; Sibylle Reinhardt, «Der Beutelsbacher Konsens», in *Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, hg. von Sibylle Reinhardt (Berlin: Cornelsen, 2016), 29–31.

18 Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz D-EDK, «Lehrplan 21. Gesamtausgabe», 2016, https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf.

19 Feststellung und Ausnahme bei: Dirk Lange, «Politische Bildung und historisches Lernen. Kategoriale Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen den Fächern Geschichte und

dazu im englischsprachigen Raum *Controversial Historical Issues* sogar *primär* dem Bereich der Social Studies oder Citizenship Education zugeordnet und nur nachranging auch mit Zielen historischen Lernens verbunden werden.

Kontroverse Geschichte befindet sich also, wie ich zeigen werde, in einer Zwischenwelt. Sie erfährt je nach disziplinärem und sprachlichem Kontext unterschiedliche Zugriffe, die es nachfolgend zu systematisieren gilt. Hierfür bestimme ich zunächst das interessierende Phänomen *kontroverse Geschichte*, gehe anschliessend auf bislang in der deutsch- und englischsprachigen Literatur geäusserte Anliegen im Zusammenhang mit kontroverser Geschichte ein und verknüpfe diese mit übergreifenden fachspezifischen Anliegen der Geschichts- und Politikdidaktik.

2. Was ist «kontroverse Geschichte»?

In der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik ist der Begriff der Kontroversität stark mit Klaus Bergmann assoziiert und bezeichnet dort eine Leitlinie für die Unterrichtsgestaltung. Ausgehend von der Feststellung, dass menschliches Wahrnehmen und Deuten per se perspektivisch sei, bestimmt Bergmann drei für den Geschichtsunterricht zu berücksichtigende Facetten von Perspektivität:

- *Multiperspektivität* auf der Ebene historischer Quellen,
- *Kontroversität* auf der Ebene historischer Darstellungen (sowohl in Geschichtswissenschaft wie auch ausserwissenschaftlicher Geschichtskultur) und
- *Pluralität* auf der Ebene der Sichtweisen, Deutungen und Urteile der Schüler*innen.[20]

Kontroverse Geschichte entspricht, wie der Begriffsbestandteil *Geschichte* bereits impliziert, dem zweitgenannten Bereich: Es geht um die Auseinandersetzung mit in irgendeiner Weise konkurrierenden historischen Darstellungen. Mit dem drittgenannten Bereich, der *Pluralität*, untrennbar verbunden ist Kontroversität insofern, als auch Schüler*innen aus ihren je eigenen Perspektiven mögliche Träger*innen von konkurrierenden Geschichten sein können.[21]

Eine darüber hinausführende Definition stammt von Tsafrir Goldberg und Geerte M. Savenije. Sie richten bei der Bestimmung von *Controversial Historical Issues* dezidiert auch einen Fokus auf gesellschaftliche Kontexte. Kontroversen um Geschichten sind für sie verknüpft mit sozialen Dynamiken, beispielsweise heterogenen Gruppeninteressen und -identitäten, sind emotional aufgeladen und bergen soziale Sprengkraft.[22] Themen sind nach diesem Verständnis nicht «per se» kont-

Politik», in *Geschichtsunterricht im Dialog. Fächerübergreifende Zusammenarbeit*, ZfL-Text 11, hg. von Tobias Arand u. a. (Münster: Zentrum für Lehrerbildung, 2006), 129–130.

20 Bergmann.

21 Melanie Salewski, «Multiperspektivität», in *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, 2. Aufl., hg. von Ulrich Mayer u. a. (Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2009), 143–144.

22 Goldberg und Savenije, «Teaching Controversial Historical Issues», 503–504, 509.

rovers, sondern sie werden es dadurch, dass Menschen in spezifischen Kontexten sie als kontrovers empfinden und diskutieren.

Für Lehrpersonen kann sich Kontroversität als Widerspruch zwischen einem hegemonialen öffentlichen Narrativ, geschichtswissenschaftlichen Erkenntnissen und dem eigenen Narrativ einer marginalisierten Gruppe äussern, oder aber als Widerspruch zwischen Narrativen, die sie in der Gesellschaft, bei Schüler*innen, ihren Familien und Gruppen oder auch Vorgesetzten wahrnimmt.[23] Weiter gibt es Kontroversen, die sich nicht primär in aktuellen gesellschaftlichen Diskursen manifestieren, sondern vorrangig unter Historiker*innen geführt werden. Und nicht zuletzt kann es Fälle geben, in welchen Kontroversen zwar gesellschaftlich virulent sind, aber den Schüler*innen nicht bekannt.[24]

3. Ziele in der Beschäftigung mit kontroverser Geschichte: Auslegeordnung auf Basis bisheriger Ansätze

Unter den oben vorgestellten Definitionen kontroverser Geschichte ist diejenige Bergmanns die abstraktere und technischere, die eine grosse Bandbreite von Spielarten kontroverser Geschichte umfassen kann, während Goldberg und Savenije sowie weitere Autor*innen im englischsprachigen Diskurs den Fokus auf die Verknüpfung kontroverser Geschichte mit sozialen Konfliktlinien in den umgebenden Gesellschaften legen. Auch die mit kontroverser Geschichte verbundenen Ziele sind durchaus unterschiedlich.

3.1 Anliegen in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik

Bergmann geht es bei der Beschäftigung mit Kontroversität um ein Erkennen «der nicht hintergehbaren Perspektivität allen Wahrnehmens und Deutens», um die Einsicht, «dass es ‹die Geschichte› als ein überzeitlich gültiges System narrativer Aussagen über Vergangenes nicht gibt».[25] Bergmanns Ziel liegt also dezidiert auf epistemologischer Ebene. Übertragen auf das Vokabular einer kompetenzorientierten Geschichtsdidaktik, wofür ich mich exemplarisch auf das Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens der Gruppe FUER[26] beziehe, lässt sich dieses Anliegen dem Bereich der *historischen Sachkompetenzen* zuordnen und dort

23 Goldberg, Wagner, und Petrović, «From sensitive historical issues to history teachers' sensibility: a look across and within countries.», 28; Kello, «Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society.», 35–36.

24 So im Fall von: Geerte M. Savenije, Carla van Boxtel, und Maria Grever, «Sensitive ‹heritage› of slavery in a multicultural classroom: pupils' ideas regarding significance.», *British Journal of Educational Studies* 62, Nr. 2 (2014): 127–148, https://doi.org/10.1080/00071005.2014.910292.

25 Bergmann, «Multiperspektivität», 72, 76.

26 Körber, Schreiber, und Schöner, *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*.

der Auseinandersetzung mit der grundsätzlichen Konstruktivität und Perspektivität als Charakteristika von Geschichte. Auch Querbezüge zum Bereich der *historischen Methodenkompetenzen* und darin zum Modus der *De-Konstruktion* klingen an, wenn kontroverse Geschichten im Hinblick auf ihre je eigenen Konstruktionsprinzipien, Perspektiven und die ihnen zugrunde liegenden Quellen hin analysiert und verglichen werden.

Bereits nicht mehr unter dem Stichwort der Kontroversität, sondern Pluralität, zielt Bergmann weiter auf Bereiche, die sich in der Terminologie des FUER-Modells den *historischen Orientierungskompetenzen* zurechnen lassen: So solle die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven bei den Schüler*innen «Reflektion und Selbstreflexion» und eine «Erweiterung der je eigenen Perspektive» anstossen.[27] Aspekte der Orientierungs- und Methodenkompetenzen integrierend, plädiert Bergmann dabei für ein gleichberechtigtes Nebeneinander von Perspektiven, solange sie sich «den Regeln der ‹Historischen Methode›, d. h. des disziplinierten und nicht willkürlichen Umgangs mit Quellen» bedienen.[28]

Ein Nebeneinander von Perspektiven zuzulassen, sei es auf Ebene historischer Quellen, Darstellungen oder der Perspektiven der Schüler*innen, gehört bereits seit Jahrzehnten zu den Maximen der Geschichtsdidaktik.[29] In den letzten Jahren hat dieses Anliegen, vor allem unter dem Begriff der *Diversität*, noch einmal neue Schubkraft erhalten.[30] Da es in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik einen eigenen Diskurs speziell unter dem Begriff der kontroversen Geschichte derzeit nicht gibt, dient mir stattdessen dieser Zweig, den ich als diversitätssensible historische Bildung bezeichnen möchte, als breiterer Bezugsrahmen.

Diversitätssensible historische Bildung, so wie sie im *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht* entworfen wird, ist dem Prinzip der Subjektorientierung verpflichtet und zielt darauf, gesellschaftliche Vielfalt auch im Klassenzimmer zu reflektieren und zu berücksichtigen, und zwar im Hinblick auf unterschiedlichste Differenzkategorien wie Behinderung, Klasse, Ethnie, Migrationserfahrung, Nation, Hautfarbe, Geschlecht, Sexualität, Alter und Religion.[31] Es wird davon ausgegangen, dass Schüler*innen ganz «unterschiedliche Bedürfnisse zeitlicher Orientierung, Interessen und Fragen an sowie Perspektiven auf Vergangenheit und Geschichte sowie ebenso partiell unterschiedliche Wahrnehmungs-, Deutungs-

27 Bergmann, 76.
28 Bergmann, «Multiperspektivität», 75–76.
29 Für einen Überblick über einige Ansätze des Umgangs mit dem Spezialfall der migrationsgeprägten Heterogenität in Geschichtsdidaktik und Erziehungswissenschaft siehe Thyroff, «Die Vermittlung der Jugoslawienkriege als Herausforderungsgefüge. Bestandsaufnahme und Problemaufriss aus geschichtsdidaktisch-theoretischer Perspektive».
30 Michele Barricelli, «Diversität und historisches Lernen. Eine besondere Zeitgeschichte», *Bundeszentrale für politische Bildung,* 14.09.018, https://www.bpb.de/apuz/275894/diversitaet-und-historisches-lernen?p=all; Sebastian Barsch u. a., Hrsg., *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (Frankfurt a. M.: Wochenschau, 2020).
31 Sebastian Barsch u. a., «Einleitung. Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge zu einer inklusiven Didaktik», in *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, hg. von Sebastian Barsch u. a. (Frankfurt a. M.: Wochenschau, 2020), 10.

und Wertungsweisen besitzen»,[32] also mithin auch Träger*innen ganz unterschiedlicher Geschichten sein können.

Erneut in die Terminologie des Kompetenz-Strukturmodells übertragen, geht es dabei um re-konstruktive wie auch de-konstruktive Denkakte im Umgang mit Geschichten. Schüler*innen sollen einerseits die Möglichkeit erhalten, unterschiedliche Geschichten selbst zu erzählen, ein Lernziel, das Michele Barricelli als «Narrative Diversität» bezeichnet und lediglich durch Anforderungen an eine Triftigkeit der Erzählungen einschränkt.[33]

Schüler*innen sollen aber auch mit diversen bereits vorliegenden Geschichten in Kontakt kommen. Dabei wird namentlich die Abkehr von vermeintlich homogenen, dominanten, am Nationalstaat orientierten Narrativen gefordert.[34] Stattdessen geht es darum, Lernenden eine Vielzahl von Geschichten anzubieten, die die oben genannten diversen kollektiven Zugehörigkeiten berücksichtigen – ohne diese Zugehörigkeiten allerdings zu essenzialisieren. Zu den Anliegen einer machtkritischen diversitätssensiblen Bildung gehört es nämlich auch, Zugehörigkeiten als wandelbar und als vielfach verwoben zu begreifen und als Konstrukte, die über Teilhabe und Nicht-Teilhabe bestimmen können.[35]

Und auch emanzipatorische Lernziele sind Teil eines solchen machtkritischen, diversitätssensiblen Zugangs: Lernende sollen dazu befähigt werden, «sich von den Zumutungen fremder Geschichtsbilder zu distanzieren und diese zu reflektieren».[36] Disparat neben solchen Anliegen stehen allerdings auch Ansätze, Gemeinsames und Geteiltes zu suchen oder gar zu stiften, beispielsweise in Form von globalgeschichtlichen Zugängen, «shared memories» oder in Form einer zumindest auf einem gemeinsamen Begriffskanon fussenden Erinnerungskultur,[37] die oft im

32 Andreas Körber, «Inklusive Geschichtskultur. Bestimmungsfaktoren und Ansprüche», in *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, hg. von Sebastian Barsch u. a. (Frankfurt a. M.: Wochenschau, 2020), 253.

33 Barricelli.

34 Lale Yildirim und Martin Lücke, «Race als Kategorie historischen Denkens», in *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, hg. von Sebastian Barsch u. a. (Frankfurt a. M.: Wochenschau, 2020), 150; Zur Kritik an nationalstaatlich verfassten Lehrplänen auch: Barricelli.

35 Yildirim und Lücke, 150–51; Johannes Meyer-Hamme und Helene Albers, «Historische Identitäten im inklusiven Geschichtsunterricht», in *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, hg. von Sebastian Barsch u. a. (Frankfurt a. M.: Wochenschau, 2020), 239; Martin Lücke und Astrid Messerschmidt, «Diversität als Machtkritik. Perspektiven für ein intersektionales Geschichtsbewusstsein», in *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, hg. von Sebastian Barsch u. a. (Frankfurt a. M.: Wochenschau, 2020), 64.

36 Meyer-Hamme und Albers, «Historische Identitäten im inklusiven Geschichtsunterricht», 239.

37 Johannes Meyer-Hamme, «Historische Identitäten in einer kulturell heterogenen Gesellschaft», in *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, hg. von Michele Barricelli und Martin Lücke, Wochenschau Geschichte (Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2017), 95–97; Körber, «Inklusive Geschichtskultur. Bestimmungsfaktoren und Ansprüche», 254; Barricelli, «Diversität und historisches Lernen. Eine besondere Zeitgeschichte».

selben Atemzug mit einer Befürwortung von Diversität genannt werden, ohne dass bislang systematisch Inkohärenzen diskutiert würden.[38]

Gemeinsam scheinen indes die übergeordneten Ziele: Diversitätssensible historische Bildung zielt auf Ebene des individuellen historischen Denkens und Lernens, das allen Schüler*innen unabhängig von ihren Zugehörigkeiten gleichermassen ermöglicht werden soll, aber auch auf gesellschaftsbezogene Ziele, indem sie Teilhabe aller Gesellschaftsmitglieder erreichen möchte.[39]

3.2 Anliegen in der englischsprachigen Literatur

Dezidiert im Fokus steht eine positive Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens auch in der englischsprachigen Literatur zu *Controverial Historical Issues*. Während es in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik zum Feld der diversitätssensiblen historischen Bildung bislang wenig empirische Forschung gibt,[40] was sich auch darin ausdrückt, dass das *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht* zwar Beiträge unter den Kategorien *Theorie* und *Pragmatik*, nicht aber *Empirie* beinhaltet,[41] gibt es zum Komplex der *Controversial, Emotive* oder *Sensitive Historical Issues* international bereits eine ausdifferenzierte Forschungslandschaft. Im Gegensatz zur deutschsprachigen Landschaft ist zudem in der englischsprachigen Literatur eine Verortung der Thematik im Rahmen von Citizenship Education, Civic Education oder Social Studies Education sehr verbreitet.[42] Dieser Fokus ist auch aus den Kontexten heraus erklärbar, in welchen bislang zum Umgang mit *Controversial Historical Issues* geforscht wurde. Ein namhafter Teil dieser Studien wurde bislang in Ländern durchgeführt, in welchen sich im Sinne Goldbergs und Savenijes ein stark konfliktgeladenes und unversöhnliches innergesellschaftliches Gegeneinander von Geschichten zeigt, etwa in (Post-)Konfliktgesellschaften

38 Dazu bereits: Thyroff, «Die Vermittlung der Jugoslawienkriege als Herausforderungsgefüge. Bestandsaufnahme und Problemaufriss aus geschichtsdidaktisch-theoretischer Perspektive».

39 Barsch u. a., «Einleitung. Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge zu einer inklusiven Didaktik».

40 Z. B. Anne Albers, «‹Weißt du eigentlich, wer Atatürk ist?› Eine Rekonstruktion von Lehrer/innenbeliefs über Themen, Unterrichtsprinzipien und Lernpotenziale eines Geschichtsunterrichts für die vielfältige (Migrations-)Gesellschaft», in *Neue geschichtsdidaktische Forschungen: aktuelle Projekte*, Bd. 10, Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, hg. von Gerhard Henke-Bockschatz (Göttingen: V&R unipress, 2016), 51–75; Vera Sperisen und Simon Affolter, «Teilhabe ermöglichen statt integrieren.», *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 4, Nr. 1–2 (6. November 2019): 106–11, https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.10; Vera Sperisen und Simon Affolter, «‹Hier geboren, aber im Urlaub daheim› – vom geteilten Differenzwissen zur natio-ethno-kulturellen Zuschreibung im Unterricht.», *Didactica Historica* 6, Nr. Altérité / Anderssein / Alterità (2020), https://www.alphil.com/freedownload.php?sku=Didactica%206/2020,%20article%205.

41 Barsch u. a., *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*.

42 Kello, «Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society.», 36.

und Postkolonialgesellschaften.[43] Die mit der Auseinandersetzung mit kontroverser Geschichte verbundenen Lernziele sind dementsprechend stark auf eine Gestaltung des friedlichen Zusammenlebens in der Gegenwart fokussiert.

Indes lässt sich argumentieren, dass Vielfalt von Positionen und auch Vielfalt von Geschichten als der *Normalfall* in *allen* heterogenen, demokratischen Gesellschaft gelten kann.[44] Dazu passend wird neben dem Wunsch nach Gestaltung des Miteinanders in solch besonders konflikthaften Zusammenhängen der Auseinandersetzung mit kontroverser Geschichte auch allgemein eine «role in democratic education»[45] zugeschrieben.

Zwar geht es auch in diesem Diskurs um die Anbahnung individueller Fähigkeiten bei Schüler*innen, aber nicht mehr oder nicht mehr nur genuin historischer Art. Neben vereinzelt auftauchenden Zielen wie «[to] expose learners to the nature of history as an interpretative discipline»[46] und «making pupils aware of how historical narratives have been, and are being, used by politics, the media and the public and how these narratives function in contemporary society»[47] werden stärker diskursive Fähigkeiten wie das begründete Positionsbeziehen, Argumentieren, kritische Reflektieren, des Anerkennen einer Vielzahl möglicher Positionen, das Aushandeln zentral.[48]

So findet sich bei Goldberg und Savenije der Vorschlag, dass sich Schüler*innen auf Basis einer Leitfrage und multiperspektivischer Materialien in konkrete Debatten einarbeiten, seien es solche unter Historiker*innen oder in der Geschichtskultur, sich einen eigenen Standpunkt erarbeiten, aus diesem heraus argumentieren, also selbst Diskussionen um Geschichten nachspielen sollen, ergänzt um eine abschliessende Reflexion der eigenen Position.[49] Goldberg und Savenije greifen hier Methoden und Aspekte auf, die in den deutschsprachigen Didaktiken dezidiert auch in der Politikdidaktik zu finden sind: Argumentieren, Diskutieren

43 z. B. Keith C. Barton und Alan W. McCully, «Trying to ‹See Things Differently›: Northern Ireland Students' Struggle to Understand Alternative Historical Perspectives», *Theory and Research in Social Education* 40, Nr. 4 (2012): 371–408; Anna Clark, «Teaching and Learning Difficult Histories. Australia», in *Teaching and Learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach*, hg. von Terrie Epstein und Carla L. Peck (New York: Routledge, 2018), 81–94; Goldberg, Wagner, und Petrović, «From sensitive historical issues to history teachers' sensibility: a look across and within countries»; Goldberg, «‹On Whose Side Are You?› Difficult Histories in the Israeli Context»; Kello, «Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society.»; Johan Wassermann, «The State and the Volving of Teaching About Apartheid in School History in South Africa, Circa 1994–2016», in *Teaching and Learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach*, hg. von Terrie Epstein und Carla L. Peck (New York: Routledge, 2018), 59–71 u. v. m.

44 Thyroff, «Die Vermittlung der Jugoslawienkriege als Herausforderungsgefüge. Bestandsaufnahme und Problemaufriss aus geschichtsdidaktisch-theoretischer Perspektive».

45 Goldberg und Savenije, «Teaching Controversial Historical Issues», 504–505.

46 Goldberg und Savenije, 505.

47 Kello, «Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society.», 37.

48 Kello, 36; Goldberg und Savenije, 504–505.

49 Goldberg und Savenije, 507–510; sich beziehend auf ein Phasenmodell von Foster (2013), zit. n. Goldberg und Savenije, 509.

und das Bilden von Urteilen zu einer eingangs gestellten Leitfrage, kurzum: die Anbahnung von Urteils- oder Handlungskompetenz.[50] Lässt sich also die Auseinandersetzung mit kontroverser Geschichte tatsächlich nicht nur für historisches, sondern auch für politisches Lernen fruchtbar machen und gar zu einer Verbindung der beiden fachlichen Perspektiven nutzen? Im nachfolgenden letzten Abschnitt meines Beitrags erörtere ich die Möglichkeiten einer solchen fachlichen Erweiterung, nun aber vor dem Hintergrund und mit Brückenschlag zu Konzepten der *deutschsprachigen* Politikdidaktik, die sich bislang noch kaum mit kontroverser Geschichte befasst hat.

4. Kontroverse Geschichte(n) – Ansatzpunkt für *auch politisches* Lernen und fächerübergreifende Bezüge?

Hierfür ist zunächst zu klären, was aus Sicht der deutschsprachigen Politikdidaktik genuin politisches Denken und Lernen ausmacht und vom historischen unterscheidet. Bereits vielfach in der Literatur behandelt, scheint Einigkeit dahingehend zu bestehen, dass ein *Thema* allein noch kein Schulfach macht. Bedingt kann sich Disziplinarität hingegen auf Ebene der *didaktischen Prinzipien*[51] zeigen, vor allem aber auf Ebene der zentralen *fachlichen Perspektiven*[52] und der als Lernziele angestrebten *fachlichen Kompetenzen.*[53]

Wählt man die Ebene der *Prinzipien,* so scheint sich kontroverse Geschichte gleichermassen für beide Fächer anzubieten, erklärt doch nicht nur die Geschichts-, sondern gerade auch die Politikdidaktik Kontroversität zu ihren zentra-

50 z. B. Reinhard Krammer, «Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell», hg. vom Forum Politische Bildung, *Informationen zur Politischen Bildung* 29 (2008): 5–14; Ich greife hier Überlegungen auf, die ich früher bereits ausgeführt habe: Thyroff, «Die Vermittlung der Jugoslawienkriege als Herausforderungsgefüge. Bestandsaufnahme und Problemaufriss aus geschichtsdidaktisch-theoretischer Perspektive».

51 Julia Thyroff, Franziska Hedinger, und Monika Waldis, «Menschenrechte als Gegenstand Politischer Bildung im Geschichtsunterricht. Zur Realisierung von politischen und historischen Kompetenzen in Einstiegssequenzen.», *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 10, Nr. 1 (2019): 93–112.

52 z. B. Lange, «Politische Bildung und historisches Lernen. Kategoriale Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen den Fächern Geschichte und Politik»; Wolfgang Sander, «Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften – neue Ansätze und theoretische Grundlagen», in *Politische Bildung im Fächerverbund*, hg. von Thomas Hellmuth (Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2017), 7–22; Beatrice Bürgler und Jan Hodel, «Die ‹politische Perspektive› im Unterricht – Erkenntnisse einer Videoanalyse von Geschichts- und Politikunterricht», in *Forschungstrends in der politischen Bildung. Beiträge zur Tagung «Politische Bildung empirisch 2010»*, hg. von Dominik Allenspach und Béatrice Ziegler (Zürich: Rüegger, 2012), 51–62.

53 z. B. Reinhard Krammer, «Geschichte und Politische Bildung», in *Kompetenzen in der politischen Bildung*, hg. von Ingo Juchler (Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2010), 46–58; Béatrice Ziegler, «Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht. Gefestigte Perspektiven und fachliche Konzepte als Grundlage», in *Kompetenzorientierung. Potenziale Zur Professionalisierung Der Politischen Bildung*, hg. von Sabine Manzel und Monika Oberle (Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2018), 35–55.

len Leitlinien: Sachverhalte, die in der Gesellschaft kontrovers sind, gelte es auch im Unterricht als kontrovers darzustellen,[54] wobei das Spektrum möglicher Positionen lediglich durch ethische Maximen wie die Respektierung von Demokratie und Menschenrechten begrenzt werde.[55] Auseinandersetzungen um kontroverse Geschichten können unter dieser Massgabe gleichermassen für beide Fächer interessant sein, für die Politische Bildung jedoch nur dann, wenn Kontroversen gesellschaftlich virulent sind, wohingegen fachinterne Kontroversen der Geschichtswissenschaft zwar für den Geschichtsunterricht interessant sind – zumindest, sofern man Bergmann folgt –,[56] sich aber für das *politische* Lernen als irrelevant erweisen.

Didaktische Prinzipien allein eignen sich jedoch nur bedingt, um die genuin fachlichen Anliegen eines Faches zu bestimmen, weil eine Reihe von didaktischen Prinzipien für zahlreiche Fächer reklamiert wird. Eine weiterführende Ebene ist demgegenüber die der zentralen *fachlichen Perspektiven*. Etwa weist Wolfgang Sander der Geschichte als zentrale Perspektive *Zeit*, der Politischen Bildung *Gestaltung* zu.[57] Ähnlich gelagert ist der Ansatz Dirk Langes: So gehe es beim historischen Lernen darum, «wie aus vergangenen Erfahrungen Sinnzusammenhänge für die Gegenwart und Zukunft gewonnen werden können», und zu erfahren, «dass die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit geworden und damit auch veränderbar ist». Politisches Lernen ziele demgegenüber auf die Auseinandersetzung mit Politik, also mit dem Prozess, in dem «Interessenvielfalt in allgemeine Verbindlichkeit transformiert wird beziehungsweise werden soll».[58]

Lange verabschiedet sich damit dezidiert von einer Unterscheidung, der zufolge der Vergangenheitsbezug das Merkmal eines historischen Zugangs und der Gegenwartsbezug das Merkmal eines politischen Zugangs sei,[59] die auch zahlreichen Vertreter*innen der Geschichtsdidaktik zu kurz greifen würde, sei es, dass sie einen Bezug historischen Denkens zur «Lebenspraxis»[60] postulieren, auf «Emanzipation»[61] oder auf historische Orientierung mit ihren Teildimensionen wie Selbst- und Fremdreflexion und Erweiterung der Handlungsdisposition[62] zie-

54 Reinhardt, «Der Beutelsbacher Konsens».
55 Kerstin Pohl, «Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung?», Dossier: Politische Bildung, *Bundeszentrale für politische Bildung*, 19.03.2015, http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politische-bildung/193225/kontroversitaet; Ulrich Schnakenberg, «Wie umgehen mit extremistischen Schüleräusserungen? Ein methodischer Beitrag aus der deutschen Politikdidaktik», hg. von Verein schweizerischer Geschichtslehrerinnen und -lehrer VSGS, *Bulletin 2010*, 2019, 29–32.
56 Bergmann, «Multiperspektivität».
57 Sander, «Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften – neue Ansätze und theoretische Grundlagen».
58 Lange, 125.
59 Lange, 124.
60 Jörn Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft* (Köln: Böhlau, 2013), 68.
61 Annette Kuhn, *Einführung in die Didaktik der Geschichte* (München: Kösel, 1974), 70–73.
62 Waltraud Schreiber, «Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen», in *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, hg. von Andreas Körber, Waltraud Schreiber, und Alexander Schöner, Bd. 2, Kompetenzen (Neuried: Ars Una, 2007), 236–64.

len. Die Grenzen eines als genuin historisch oder politisch erachteten Denkens abzustecken, erweist sich unter diesen Bedingungen jedoch als umso schwieriger.

Lange selbst weist der Auseinandersetzung mit kontroverser Geschichte eine Schnittstellenposition zwischen historischer und politischer Bildung zu und verortet sie unter dem Stichwort «Geschichtspolitik».[63] Seiner Unterscheidung des Historischen und Politischen folgend, wäre eine Auseinandersetzung mit kontroverser Geschichte dann *genuin politisch*, wenn dabei eine gesellschaftliche Gestaltungsperspektive eingenommen würde, kurzum, wenn es um *Prozesse* ginge, in welchen aus der kontroversen Auseinandersetzung über Geschichte(n) Politik gemacht wird, in welchen aus konkurrierenden historischen Deutungen *eine verbindliche Deutung* abgeleitet, Entscheidungen mit *allgemeiner, gesellschaftlicher Tragweite* getroffen werden sollen.[64]

Etwas breiter könnte man die Perspektive *Gestaltung* auch insofern fassen, dass es darum gehe, Prozesse des Kampfes um historische Deutungen zu beleuchten, wobei Konflikte aber nicht zwingend aufzulösen wären. Entscheidend scheint, dass für die Einnahme einer *politischen* Perspektive in diesem Sinn nicht das Feststellen von Positionenvielfalt, die De-Konstruktion der Machart von historischen Erzählungen oder das Erlangen individueller historischer Orientierung ausreicht. Vielmehr muss es um die *Prozesse* der Auseinandersetzung um Geschichten gehen. Lernziel ist für Lange dann die «Kompetenz, am politischen Streit um verbindliche Geschichtsdeutungen zu partizipieren».[65] Unklar bleibt allerdings, ob es ihm nur darum geht, dass Schüler*innen diese Geschichtspolitik beobachtend kennenlernen sollen, oder gar im Sinne des Vorschlags Goldberg und Savenijes selbst Positionen erarbeiten und aus diesen heraus argumentieren und diskutieren sollen,[66] was aus Perspektive einer kompetenzorientierten Politikdidaktik durchaus wünschenswert wäre.

Damit ist schliesslich die letzte Bestimmungsebene von Fachlichkeit angesprochen, die Ebene der als Lernziele anvisierten *Kompetenzen*. Ein dem FUER-Modell strukturell gut vergleichbares Modell politischer Kompetenzen hat Reinhard Krammer vorgeschlagen, bestehend aus politischer Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz.[67] Kontroverse Geschichten können in diesem Modell, wie auch analog im FUER-Modell, im Bereich der fertig vorliegenden Manifestationen verortet werden und im Rahmen von Methodenkompetenzen zum Gegenstand der Analyse, der «Entschlüsselung»[68] werden. Die Art der Methode, derer es für eine fachlich adäquate Analyse bedarf, muss allerdings, da es sich um historische Darstellungen handelt, zwangsläufig die historische Methode sein. Aus diesem Grund lässt sich argumentieren, dass politisches Denken und Lernen an-

63 Lange, «Politische Bildung und historisches Lernen. Kategoriale Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen den Fächern Geschichte und Politik», 129.
64 Lange, 129–30.
65 Lange, 130.
66 Goldberg und Savenije, «Teaching Controversial Historical Issues».
67 Krammer, «Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell».
68 Krammer, 10.

hand kontroverser Geschichte möglich, aber nicht ohne genuin historisches Denken und Lernen denkbar ist.

Genuin politisch ist dann nicht die Art der Analyse, sondern der Kontext, in dem die analysierten Manifestationen stehen: Politische Fachlichkeit entsteht dann, wenn die Manifestationen eine Funktion innerhalb des Feldes des Politischen erfüllen, etwa als Argumente für die Durchsetzung von Interessen gebraucht werden sollen und in diesem Kontext analysiert werden. Es kann dann entweder im de-konstruktivistischen Modus darum gehen, auf Basis von historischen Argumenten getroffene, bereits fertig vorliegende politische Urteile zu entschlüsseln, oder im re-konstruktiven Modus selbst auf Basis der Auseinandersetzung mit kontroverser Geschichte Interessen zu artikulieren, auszuhandeln und Urteile zu fällen.[69]

Eingedenk der oben genannten politischen Perspektive «Gestaltung» kann es hierbei jedoch nur um gegenwarts- und zukunftsbezogene, das gesellschaftliche Leben verbindlich gestaltende Urteile gehen (z. B.: Wie soll angesichts unterschiedlicher Einschätzungen der Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg der jährliche öffentliche Holocaustgedenktag begangen werden? Jedoch nicht: Inwiefern sind die Massnahmen der heutigen amerikanischen Regierung vergleichbar mit denjenigen zu Zeiten der Spanischen Grippe? Und auch nicht: War es aus heutiger Perspektive richtig, dass die Schweiz zur Zeit des Zweiten Weltkriegs jüdische Flüchtlinge an der Grenze abwies?). Freilich würden wohl auch zahlreiche Geschichtsdidaktiker*innen den hier skizzierten Bereich «Gestaltung» zumindest im spezifischen Fall als *historisch* reklamieren, zum Beispiel weil unter den Bereich der aus der Auseinandersetzung mit Geschichte abgeleiteten Handlungsdispositionen fallend.[70]

Die Grenzen historischen und politischen Denkens in Auseinandersetzung mit kontroverser Geschichte sind also ausgesprochen fliessend, ebenso wie sich relevante Prinzipien decken. Sowohl unter historischer wie auch politischer Perspektive braucht es, den Maximen des Kontroversitätsgebots und der Kompetenzorientierung folgend, solche Leitfragen, die ergebnisoffen sind, die sich unter Rückgriff auf unterschiedliche, kontroverse Perspektiven bearbeiten lassen und die somit Denkräume für Schüler*innen öffnen – begrenzt lediglich durch Anforderungen an ein methodisches, regelgeleitetes, begründetes Vorgehen[71] und ethische Maximen wie ein entschiedenes Eintreten der Lehrperson gegen menschenrechtswidrige Positionen.[72] Unter diesen Massgaben können historische und politische Perspektiven eine fruchtbare Verbindung eingehen.

---

69 Krammer, 8–9.
70 Schreiber, «Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen».
71 Bergmann, «Multiperspektivität».
72 Goldberg, «‹On Whose Side Are You?› Difficult Histories in the Israeli Context», 147; Pohl, «Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung?»; Schnakenberg, «Wie umgehen mit extremistischen Schüleräusserungen? Ein methodischer Beitrag aus der deutschen Politikdidaktik».

Enge fachliche Überschneidungen ergeben sich zuletzt auch im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Geschichte und Macht. Wie dargestellt, verfolgen viele Vertreter*innen der diversitätssensiblen politischen Bildung eine dezidiert machtkritische und emanzipatorische Perspektive. Gerade auch für die Politische Bildung zählt «Macht» zu den zentralen Basiskonzepten,[73] ebenso wie sie unter einem weiten Politikbegriff auch Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens behandelt.[74] In diesem Überschneidungsfeld beider Fächer liesse sich dann beispielsweise danach fragen, wie bestimmte Geschichte(n) genutzt werden, um Machtstrukturen innerhalb von Gesellschaften zu sichern, während andere Geschichten marginalisiert sind, es liesse sich danach fragen, in welchen Zusammenhängen Geschichte(n) und gesellschaftliche Teilhabe stehen und stehen sollen.[75]

5. Fazit

Die Auseinandersetzung mit *kontroverser Geschichte* eignet sich also, so lässt sich abschliessend schlussfolgern, zwar nicht per se, wohl aber unter gewissen Umständen auch für politisches Lernen. Um adäquat mit kontroversen Geschichten als Manifestationen umgehen zu können, braucht es stets historische De-Konstruktionskompetenz, weshalb politisches Lernen im Zusammenhang mit kontroverser Geschichte nicht ohne historisches Lernen denkbar ist. Insbesondere die Aspekte *politisches Urteilen, Macht* und *Gestaltung* können als fachlich-politische Zuspitzungen der Auseinandersetzung mit kontroverser Geschichte verstanden werden. Der Bereich der individuellen historischen Orientierung und der darin eingelagerten individuellen Handlungsdispositionen[76] wird so erweitert um eine dezidiert gesellschaftliche Dimension. Das Verständnis der Rolle von Geschichte(n) in Gesellschaften und im politischen Diskurs kann so vertieft werden.

Fallbeispiele wie die eingangs im Zusammenhang mit dem Lehrmittel Hinschauen und Nachfragen erwähnten Auseinandersetzungen um die Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg und die darauf aufbauenden Auseinandersetzungen um die Gestaltung des Lehrmittels selbst liessen sich unter einer Kombination historischer und politischer Perspektiven zu einem ertragreichen Analysegegenstand für den Geschichts- und Politikunterricht machen: Die konsequente Auseinandersetzung mit kontroverser Geschichte bedarf dabei jedoch einer Abkehr von der Idee des im Geschichtsunterricht zu vermittelnden Masternarrativs. Ziel des neuen Zugangs wäre nämlich nicht das Erlernen neuer Deutungen der Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg im Sinne eines neuen, das alte ersetzenden

73 Wolfgang Sander, «Macht als Basiskonzept politischer Bildung.», *Informationen zur Politischen Bildung*, Nr. 31 (2009): 5–8, http://www.politischebildung.com/pdfs/31_sander.pdf.
74 GPJE, *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Entwurf* (Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2004).
75 Vgl. zu diesem Ansatz den Beitrag von Vera Sperisen und Simon Affolter in diesem Band.
76 Schreiber, «Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen».

Narrativs. Vielmehr ginge es um eine explizite und methodisch fundierte de-konstruktive Auseinandersetzung mit konkurrierenden historischen Deutungen, das Benennen von relevanten Akteur*innen innerhalb des politischen Feldes und deren konkurrierender Positionen. Es ginge um das Erschliessen der Funktion(en) von Geschichte(n) innerhalb des politischen Feldes, worin auch die von Goldberg und Savenije angesprochenen Zugehörigkeitsfragen eingelagert sein können, und schliesslich um eine explizite Beschäftigung mit dem Prozess, an dessen Ende nach intensiv geführten Kontroversen über Geschichte(n) schliesslich eine Entscheidung mit gesellschaftlicher Tragweite, die Schaffung eines neuen Geschichtslehrmittels steht.