

Sachlernen & kindliche Bildung –  
Bedingungen, Strukturen, Kontexte

RESEARCH

Julia Peuke

# Was bleibt – die DDR aus der Perspektive von Kindern

Eine qualitative Studie zum  
historisch-politischen Lernen im  
Sachunterricht



Springer Spektrum

---

# **Sachlernen & kindliche Bildung – Bedingungen, Strukturen, Kontexte**

**Reihe herausgegeben von**

Detlef Pech, Institut Erziehungswissensch, Humboldt Universität, Berlin,  
Deutschland

Sachlernen ist in Deutschland institutionalisiert im Fach Sachunterricht der Grundschule und universitär in der didaktischen Disziplin, in der das Verhältnis von Kind, Sache und Welt analysiert wird. Damit sind die schulischen Grundlagen von Natur- und Gesellschaftswissenschaften ebenso Gegenstand des Faches wie (digitale) Medien oder Mobilität.

---

Julia Peuke

# Was bleibt – die DDR aus der Perspektive von Kindern

Eine qualitative Studie zum  
historisch-politischen Lernen im  
Sachunterricht

 Springer Spektrum

Julia Peuke  
Berlin, Deutschland

Das vorliegende Werk beruht auf der Dissertation „Was war die DDR? Perspektiven von Grundschulkindern auf Zeitgeschichte und Macht. Eine qualitative Untersuchung im Kontext des historisch-politischen Lernens im Sachunterricht“ zur Erlangung des Doktorgrades im Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück.

ISSN 2946-0344

ISSN 2946-0352 (electronic)

Sachlernen & kindliche Bildung – Bedingungen, Strukturen, Kontexte

ISBN 978-3-658-44354-2

ISBN 978-3-658-44355-9 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-44355-9>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2024

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geographische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Marija Kojic

Springer Spektrum ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Wenn Sie dieses Produkt entsorgen, geben Sie das Papier bitte zum Recycling.

*„Wer ist drinnen, wer ist draußen?  
Ich male eine Linie, du darfst nicht  
vorbei.*

*Da trifft Luft auf Luft.*

*Da trifft Land auf Land.*

*Da trifft Haut auf Blei.*

*Wo ist oben, wo ist unten?*

*Wer könnte, wer wollte das ändern?*

*Was geschieht in den Ländern  
an ihren Rändern?“*

*(Dota Kehr, Grenzen)*

---

## Danksagung

An erster Stelle möchte ich den Kindern danken, die mir im Rahmen der Erhebung offen entgegentraten und ihre Vorstellungen mit mir teilten. Mein Dank gilt zudem den Lehrkräften, die mir Raum und Zeit für die Befragung ihrer Schüler\*innen einräumten. Ohne sie wäre diese Untersuchung nicht möglich gewesen.

Besonderer Dank gilt Prof. Dr. Eva Gläser für die Erstbetreuung dieser Arbeit, das konstruktive Feedback, das Ermöglichen der Teilnahme an wichtigen Fortbildungen und Tagungen sowie die stete Unterstützung, Förderung und Forderung während des gesamten Promotionsprozesses. Ebenso danke ich Prof. Dr. Detlef Pech sehr für die Zweitbetreuung, die konstruktiven inhaltlichen Gespräche und die fortlaufende Unterstützung. Zudem danke ich den beiden für die Einbindung in Doktorand\*innenkolloquien.

Ich danke meinen Kolleg\*innen, die mich an der Universität Osnabrück sowie der Humboldt-Universität zu Berlin auf meinem Weg zur fertigen Dissertation begleitet haben, für den regelmäßigen Austausch und die gegenseitige Unterstützung. Ein großer Dank gilt dabei den Angehörigen des PB-OS-Kolloquiums von Prof. Dr. Eva Gläser und Prof. Dr. Andrea Becher, des Doktorand\*innenkolloquiums von Prof. Dr. Detlef Pech sowie der Forscherinnengruppe des Sachunterrichts an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Julia Poschmann danke ich für die Transkription meiner Interviews.

Ganz herzlich möchte ich meinen Freund\*innen danken, die sich stundenlang mit mir über Grundschulkinder und die DDR- und deutsche Teilungsgeschichte unterhalten haben und immer wieder aufmunternde Worte auch in schwierigen Phasen fanden.

Meiner Familie danke ich für die stete Unterstützung und die ständige Inspiration zur Thematik.

Mein Dank an Robert lässt sich nicht in Worte fassen. Er hat mich in meiner Arbeit immer unterstützt, sich begeistert mit Zeitgeschichte auseinandergesetzt und mir stets Mut zugesprochen. Daher richte ich die letzten Worte dieser Danksagung an ihn: Es ist geschafft!



---

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	1
1.1	Relevanz des Themas .....	1
1.2	Fragestellungen und Anliegen der Arbeit .....	3
1.3	Vorstellungen – Konzepte – Theorien: Zur begrifflichen Einordnung .....	4
1.4	Aufbau der Arbeit .....	6

## **Teil I Theoretischer Hintergrund**

<b>2</b>	<b>Zeitgeschichte und historisch-politisches Lernen</b> .....	11
2.1	Theoretische Einordnung: Historisch-politisches Lernen .....	12
2.2	Zeitgeschichte – Begriffsklärung, Periodisierung, Zugangsweisen .....	21
2.3	Zeitgeschichte aus didaktischer Perspektive .....	25
2.4	Kinder und Zeitgeschichte – Stand einer Diskussion .....	31
<b>3</b>	<b>Theoretische Rahmung</b> .....	43
3.1	Macht – ein zentraler Begriff in der politischen Bildung .....	44
3.1.1	Was ist Macht? Eine begriffliche Einordnung .....	45
3.1.2	Macht aus didaktischer Perspektive .....	50
3.2	Die DDR in der theoretischen Auseinandersetzung .....	55
3.2.1	Verschiedene Perspektiven auf die DDR .....	55
3.2.2	Woran soll erinnert werden? Die DDR in der Erinnerung .....	64
3.2.2.1	Erinnern an die DDR – Diktaturgeschichte vs. Alltagserinnerungen .....	72

3.2.2.2	Geschichtspolitische Aufarbeitung: Homogenität der Erinnerungen .....	75
3.2.2.3	Kommunikatives Gedächtnis: Vielfalt der Erinnerungen .....	76
3.2.3	Der Machtbegriff und die DDR .....	80
<b>4</b>	<b>Die DDR in der fachdidaktischen Auseinandersetzung .....</b>	<b>91</b>
4.1	Zur Thematisierung der DDR- und deutschen Teilungsgeschichte im Unterricht – historische Entwicklungen seit 1990 und aktuelle Tendenzen .....	93
4.2	Die DDR als Thema im Sachunterricht .....	98
<b>5</b>	<b>Forschungsstand .....</b>	<b>105</b>
5.1	Perspektiven von Grundschulkindern auf Politik .....	105
5.2	Untersuchungen zum Machtkonzept von Grundschulkindern .....	108
5.3	Perspektiven von Kindern auf (Zeit-)Geschichte .....	115
5.4	Perspektiven von Kindern auf die DDR- und deutsche Teilungsgeschichte .....	123
<b>6</b>	<b>Zusammenfassung und Fragestellungen für die qualitative Untersuchung .....</b>	<b>137</b>
<b>Teil II Empirische Untersuchung</b>		
<b>7</b>	<b>Methodologische Rahmung: Zur Grounded-Theory-Methodologie .....</b>	<b>143</b>
<b>8</b>	<b>Gütekriterien qualitativer Forschung .....</b>	<b>147</b>
8.1	Forschungsprozess .....	147
8.2	Empirische Verankerung der Ergebnisse .....	148
8.3	Reflexion der eigenen Eingebundenheit .....	149
<b>9</b>	<b>Anlage der Untersuchung: Konzeption und Methodik .....</b>	<b>153</b>
9.1	Erhebungsinstrument: Leitfadenstrukturierte, impulsgesteuerte Einzelinterviews .....	157
9.2	Interviewleitfaden .....	161
9.2.1	Zum Pretest .....	163
9.2.2	Zum Interviewleitfaden .....	164
9.3	Sample .....	171

9.4	Durchführung der Erhebung .....	172
9.5	Aufbereitung der Daten: Transkription .....	174
<b>10</b>	<b>Auswertungsvorgehen .....</b>	<b>179</b>
<b>Teil III Ergebnisse</b>		
<b>11</b>	<b>Darstellung der Ergebnisse .....</b>	<b>187</b>
11.1	Grundlegende politische Konzepte: Staat und Grenzen .....	188
11.2	Exemplarische Falldarstellungen .....	197
11.2.1	Falldarstellung I: Hagrid (FRA1310m) .....	198
11.2.2	Falldarstellung II: Lisa (KLE0410w) .....	215
11.2.3	Zusammenfassendes Memo zu den Falldarstellungen von Hagrid und Lisa .....	233
11.3	Kerntheorie: Die unüberwindbare Grenze im Zentrum als Ausgangspunkt für alle Theorien zur DDR- und deutschen Teilungsgeschichte .....	234
11.4	Deutschland vor der eigenen Geburt: Die Grenze im Fokus .....	237
11.5	Kategorie: „getrennt und eingemauert“ .....	239
11.5.1	Inhaltliche Ausgestaltung der Kategorie .....	240
11.5.2	Grafische Darstellung der Kategorie .....	252
11.6	Kategorie: „von allem zu wenig und von allem mehr“ – Alltag in DDR und BRD als Vergleichsdimension .....	254
11.6.1	Inhaltliche Ausgestaltung der Kategorie .....	255
11.6.2	Grafische Darstellung der Kategorie .....	271
11.7	Kategorie: „Flucht und Gefahr des Erschossen-Werdens“ ....	271
11.7.1	Inhaltliche Ausgestaltung der Kategorie .....	272
11.7.2	Grafische Darstellung .....	281
11.8	Kategorie: „gemeinsam erreichen, frei zu sein“ – Das Ende der deutschen Teilung .....	282
11.8.1	Inhaltliche Ausgestaltung der Kategorie .....	283
11.8.2	Grafische Darstellung .....	299
11.9	Zeithistorische Strukturierung .....	300

---

**Teil IV Diskussion und Abschlussbetrachtungen**

<b>12 Diskussion und Reflexion der Ergebnisse</b> .....	313
12.1 Perspektiven der Kinder auf das politische System sowie das Alltagsleben in der DDR, die deutsche Teilungsgeschichte und die Friedliche Revolution .....	314
12.2 Machtkonzept der Kinder .....	319
12.3 Quellen des Wissens .....	321
12.4 Historisch-politisches Verständnis von Zeitgeschichte .....	322
12.5 Didaktische Konsequenzen .....	325
12.6 Reflexion .....	328
<b>13 Fazit und Ausblick</b> .....	331
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	339

---

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1	Zeithistorisches Lernen im Hinblick auf Kompetenzorientierung und Lebensweltbezug (aus: Peuke 2016:206) .....	38
Abbildung 9.1	Piktogramme Alltagsbereiche .....	166
Abbildung 11.1	Karte von Hagrid (FRA1310m) .....	202
Abbildung 11.2	Zeitliche Einordnung von Hagrid (FRA1310m) .....	215
Abbildung 11.3	Karte von Lisa (KLE0410w) .....	226
Abbildung 11.4	Zeitliche Einordnung von Lisa (KLE0410w) .....	232
Abbildung 11.5	Grafische Darstellung der Kerntheorie .....	235
Abbildung 11.6	Karten mit eingezeichneten Grenzen .....	249
Abbildung 11.7	Kategorie „getrennt und eingemauert“ – grafische Darstellung .....	253
Abbildung 11.8	Kategorie „von allem zu wenig und von allem mehr“ – grafische Darstellung .....	271
Abbildung 11.9	Kategorie „Flucht und Gefahr des Erschossen-Werdens“ – grafische Darstellung .....	281
Abbildung 11.10	Kategorie „gemeinsam erreichen, frei zu sein“ – grafische Darstellung .....	299

---

# Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1	Zeitgeschichtliche Themenfelder und Inhalte für den Primärbereich (aus: Koch 2017:81) .....	39
Tabelle 5.1	Übersicht der Deutungsmuster (Raths/Kalcsics 2011:78) .....	112
Tabelle 5.2	Codierschema freie Assoziationen (Klausmeier 2020:224 f.) .....	128
Tabelle 5.3	Codierschema mit den Über- und Unterkategorien der Kinderfragen (Hempel/Pech 2016:154) .....	132
Tabelle 9.1	Paradigmatisches Modell nach Strauss/Corbin (1996:78) .....	160
Tabelle 9.2	Themenkomplexe des Interviewleitfadens .....	161
Tabelle 9.3	Transkriptionssystem .....	177
Tabelle 10.1	Ausgewählte Fälle .....	180
Tabelle 10.2	W-Fragen nach Böhm (1994:127) .....	182



# Einleitung

# 1

## 1.1 Relevanz des Themas

„Borders are back!“ postuliert Mau in seinem Sachbuch „Sortiermaschinen. Die Neuerfindung der Grenze im 21. Jahrhundert“ (2021). Im Zuge der zunehmenden Fluchtbewegungen seit 2015 rückten die dramatischen Bedingungen an den europäischen Außengrenzen verstärkt in den Fokus der Medien, die Covid-19-Pandemie ging mit Grenzschließungen im Schengen-Raum einher, Donald Trump erklärte den Bau einer Mauer zwischen den USA und Mexiko zu einem der wichtigsten Ziele seiner Präsidentschaft. Dies sind nur drei Beispiele, die verdeutlichen, wie Grenzen in den vergangenen Jahren erneut Einzug in das Bewusstsein der Öffentlichkeit genommen haben. Gleichzeitig werden diese Beispiele mit einer zentralen Grenze der jüngeren Vergangenheit zusammengebracht: der Berliner Mauer. So auch bei Mau (2021:12), der die gesellschaftliche Wahrnehmung der Öffnung der Berliner Mauer als Ende der undurchlässigen Grenzen beschreibt. Anhand solcher Bezüge wird die Bedeutsamkeit der deutschen Teilungsgeschichte in der Gegenwart und im Hinblick auf aktuelle Krisen erkennbar. Mau konstatiert: „Der Fall der Berliner Mauer besitzt in der kollektiven Erinnerung vor allem Deutschlands und Europas zweifellos einen herausgehobenen Stellenwert“ (ebd.:40). Damit bezieht er sich vorwiegend auf das Ende der Teilung, welches als besonders positives Ereignis des 20. Jahrhunderts gewertet wird. Die innerdeutsche Grenze wird hier anhand ihrer physischen Erscheinung beschrieben, aber auch die gesellschaftspolitischen Abgrenzungsprozesse zwischen den beiden deutschen Staaten sind von Bedeutung. Dass diese auch über dreißig Jahre nach dem Ende der deutschen Teilung erkennbar ist, verdeutlicht eine repräsentative Studie zur Nachwendegeneration (ab 1989 geboren), die von

der Otto Brenner Stiftung in Auftrag gegeben wurde (Faus/Storks 2019). Es zeigte sich, dass die „vielzitierte ‚Mauer in den Köpfen‘ [...] auch in dieser Generation noch“ existiert – allerdings weniger „hoch und fest zementiert wie in vorherigen Generationen“ (ebd.:73). Deutlich wird dies unter anderem im Hinblick auf deren Sozialisation: Obwohl sie im vereinten Deutschland aufgewachsen sind, existieren diesbezüglich nach wie vor Unterschiede zwischen den jungen ost- und westdeutschen Studienteilnehmer\*innen (ebd.). Ursache hierfür sehen die Autoren der Studie vor allem in den Erfahrungen der Elterngeneration in den Transformationsjahren, also den frühen 1990er Jahren (ebd.). Die ostdeutschen Befragten identifizieren sich zudem als ostdeutsch, während die westdeutschen keine vergleichbare gemeinsame Identität ausweisen (ebd.).

Anhand dieser zwei Aspekte, der Rückkehr von Grenzen in das Bewusstsein der Öffentlichkeit sowie der Nachwirkungen der deutschen Teilung auf nachgeborene Generationen, lässt sich die gesellschaftliche Relevanz der vorliegenden Thematik für den Sachunterricht exemplarisch verdeutlichen. Aktuelle gesamtgesellschaftliche Problemlagen aus den Lebenswelten der Kinder lassen sich hiermit verknüpfen oder stehen in direkter Verbindung dazu. Das positiv konnotierte Ende der Teilung kann in diesem Kontext verdeutlichen, dass solche Problemlagen veränderbar sind. Weiterhin ist anzunehmen, dass die deutsche Zweistaatlichkeit auch Kinder, die weit mehr als zehn Jahre nach der deutschen Vereinigung geboren wurden, durch Sozialisationsprozesse prägt. Dahingehend ist angesichts der angeführten Befunde der OBS-Studie (Faus/Storks 2019) die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte besonders interessant.

Die DDR ist „auch 30 Jahre nach ihrem Ende keineswegs bewältigte Vergangenheit“ (Handro 2020:21) und gilt als „heftig umkämpft“ (Kowalczuk 2019: o. S.), nach wie vor findet hier ein Ringen um Deutungshoheiten statt. Die DDR-Geschichte ragt damit in die Gegenwart hinein. Aufgrund dieser Besonderheit und des anhaltenden gesellschaftlichen Diskurses liegt der Fokus der vorliegenden Studie auf ebendieser. Dabei wird die DDR stets im Kontext der deutschen Teilungsgeschichte gesehen, da beide untrennbar miteinander verbunden sind und gerade deren Entstehung sowie ihr Ende ohne die deutsche Teilung nicht thematisierbar sind.

Das Interesse an der DDR- sowie der deutschen Teilungsgeschichte lässt sich ebenso aus didaktischer Perspektive begründen. Enzenbach und Pech (2012:11) formulieren, „dass im Bereich des historisch-politischen Lernens in der Grundschule der Zeitgeschichte ein besonderer Stellenwert zukommt“. Der Fokus der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung liegt bislang auf dem Nationalsozialismus, die jüngere Zeitgeschichte wurde noch nicht näher in den Blick genommen. Dabei bietet die Thematisierung der DDR im Unterricht



passende Zugänge zu politischen Konzepten wie Demokratie, Freiheit, Menschenrechte oder Macht. Die besondere Quellenlage<sup>1</sup> sowie die Situation, dass „bis heute kein kollektives Narrativ der deutsch-deutschen Geschichte nach 1945“ existiert (Seegers 2014:86), ermöglichen außerdem multiperspektivische Betrachtungsweisen.

---

## 1.2 Fragestellungen und Anliegen der Arbeit

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden daher Perspektiven von Grundschulkindern auf die DDR-Geschichte und damit verbunden auch auf die deutsche Teilungsgeschichte untersucht. Die folgenden Fragestellungen liegen dieser Studie zugrunde:

- (1) Welche Theorien haben Grundschul Kinder zur DDR- und deutschen Teilungsgeschichte?
- (2) Welche grundsätzlichen Strukturen für das historisch-politische Verständnis von Grundschulkindern im Kontext von Zeitgeschichte lassen sich im Vergleich mit den Studien zu Nationalsozialismus und Holocaust herausarbeiten?

Das Anliegen der Arbeit ist es, die didaktischen Diskussionen um das historisch-politische Lernen im Kontext von Zeitgeschichte theoretisch und empirisch voranzutreiben und anhand eines in diesem Kontext bislang unbearbeiteten Gegenstands dieser Epoche weiter auszudifferenzieren. Um das Politische im Historischen exemplarisch näher zu betrachten und damit die Verzahnung zwischen historischem und politischem Lernen empirisch untermauern zu können, wird zudem das politische Konzept Macht einbezogen und untersucht.

Um die zentralen Fragestellungen beantworten zu können, werden Grundschul Kinder der vierten Jahrgangsstufe in Niedersachsen und Berlin in qualitativen Einzelinterviews und Gruppendiskussionen befragt. Die Besonderheit der Thematik ermöglicht das Einbeziehen zweier verschiedener Untersuchungsgruppen: zum einen Kinder, die ausschließlich mediale Zugänge zur Thematik haben, zum anderen Kinder, deren Eltern und Großeltern in der DDR gelebt haben.

---

<sup>1</sup> Hier ist unter anderem an Zeitzeug\*innen, audiovisuelle Medien, Zeitungsartikel (bspw. aus dem Jahr 1989) oder auch die unzähligen behördlich angelegten Akten, die im Laufe der DDR-Existenz angelegt wurden, zu denken.

Die Untersuchung verortet sich in der sachunterrichtsdidaktischen Forschung zu Lernvoraussetzungen, nachfolgend werden zentrale Aspekte ebendieser kurz ausgeführt.

---

### **1.3 Vorstellungen – Konzepte – Theorien: Zur begrifflichen Einordnung**

Der Sachunterricht hat die Aufgabe, Grundschulkindern dabei zu helfen, sich in der Welt zurechtzufinden. Das Lernen soll im Sachunterricht „einen zentralen Beitrag zu *grundlegender Bildung*“ leisten [Herv. i. Orig.] (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) 2013:9). Hierfür sollen die Erfahrungen und Vorstellungen der Kinder zu ihrer Lebenswelt aufgegriffen und weiterentwickelt werden (vgl. u. a. ebd.; Möller 2018:44 ff.).

Seit Piaget gelten die kognitive Entwicklung und somit auch das Lernen als aktiver Aneignungsprozess von Wissen in der Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt (vgl. u. a. Sodian 2008:437; Lohrmann/Harteringer 2012:16 u. a.). Wissen wird demnach nicht durch die einfache Abbildung gegebener Fakten gebildet, sondern im aktiven Handlungsprozess konstruiert (vgl. Flick 2010). Kennzeichnend für die Konstruktion des Wissens ist nach Piaget das Wechselspiel zwischen Assimilation (Integration neuer Sachverhalte in die bereits bestehenden geistigen Strukturen) und Akkommodation (Anpassung bestehender geistiger Strukturen an die Erfordernisse der Umwelt) (vgl. u. a. Sodian 2008:437).

Damit Kinder im Unterricht zur selbstständigen Konstruktion von Wissen angeregt werden, sollte dieser adaptiv auf den Vorstellungen der Schüler\*innen aufbauen (vgl. Duit 2007:581; Möller 2018:48). Hierbei spielen die neueren psychologischen Erkenntnisse zum bereichsspezifischen Wissen eine besondere Rolle (vgl. Sodian 2008). Diese gehen davon aus, dass es keine globalen Stadien in der Entwicklung des Denkens gibt. Stattdessen erfolgen Veränderungen in der Denkentwicklung bereichsspezifisch und inhaltsgebunden. Grundschulkindern sind in diesem Zusammenhang Noviz\*innen, die sich von älteren Schüler\*innen und Erwachsenen durch ihr fehlendes fachliches Wissen in wichtigen inhaltlichen Bereichen unterscheiden (vgl. ebd.:463 f.). Weitere Studien haben gezeigt, dass bereits Grundschul\*innen dazu in der Lage sind, abstrakte Sachverhalte zu durchdringen, wenn diese mit ihrer Wissensbasis und ihren bisherigen Erfahrungen verknüpft werden können (vgl. Stern 2002:30). Stern fasst diesbezüglich zusammen, dass „Experten und Novizen [...] sich also nicht im Abstraktionsgrad ihres Wissens [unterscheiden, J.P.], sondern in dessen Vernetzung und Strukturierung“ (ebd.:29).

Der konstruktivistische Lernbegriff sowie die Vorstellungen der Schüler\*innen bilden die Grundlagen des *conceptual change* – eines der wesentlichen didaktischen Prinzipien des Sachunterrichts. Der Unterricht baut auf den *vorher* vorhandenen Vorstellungen der Kinder (in diesem Zusammenhang häufig als Präkonzepte bezeichnet) auf und erweitert, hinterfragt oder verändert diese im Sinne eines Konzeptwechsels oder einer Konzepterweiterung (vgl. u. a. Duit 2007; Möller 2007, 2018; Lohrmann/ Hartinger 2012). Lernen kann dementsprechend als „aktives Umstrukturieren und Verändern bereits vorhandener Konzepte“ (Möller 2007:260) beschrieben werden. Dabei können die bereits vorhandenen Vorstellungen „den Aufbau angemessener Vorstellungen“ (ebd. 2018:43) deutlich erschweren.

Adamina erläutert Schüler\*innenvorstellungen in Anlehnung an Möller (1999) und Duit (2002) „als gedankliches Konglomerat (auch mentale Konstruktion) aus Erfahrungen, Wahrnehmungen, Kenntnissen, Einstellungen, Interessen und Wertungen zu Sachen und Situationen bzw. zu Inhalten und Themen“ (Adamina 2009:78). Möller (2018:35) fasst diese allgemein als „Vorstellungen [...], die von Schülerinnen und Schülern vor bzw. neben dem Unterricht, im Unterricht und auch nach dem Unterricht gebildet werden“. Diese können unterschiedlich ausgeprägt sein: Sie können unterschiedliche Repräsentationsformen annehmen, auf Vergangenheit oder Zukunft sowie Erfahrungen und Erlebnisse bezogen sein sowie Wahrnehmbares und Abstraktes fassen (ebd.:35 f.). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird der Begriff „Vorstellungen“ (synonym wird auch der Begriff „Perspektiven“ verwendet) dementsprechend übergreifend für die Äußerungen der interviewten Kinder zur DDR- und deutschen Teilungsgeschichte angewandt.

Ausgehend von den Vorstellungen der Kinder können „bereichsspezifische Alltagstheorie[n]“ (Gläser 2002:61) entwickelt werden. Alltagstheorien und Konzepte verdeutlichen nach Gläser (ebd.), dass „keineswegs nur diffuse, individuelle Vorstellungen, die unzusammenhängend nebeneinander stehen [sic], rekonstruiert werden können“. Die Entwicklungspsychologin Mähler (1999) beschreibt den vergleichbar genutzten Begriff „Naive Theorien“ anhand von zusammenhängendem Wissen zu bestimmten Inhaltsbereichen mit einem kausalen Erklärungsapparat und Definitionen grundlegender Begriffe (Gläser 2002:61; Götzmann 2015:294). Sie umfassen Erklärungsmuster und können auch auf zukünftige Ereignisse angewandt werden (Gläser 2002:62). Pech (2006a:112) spricht von „erfahrungsgebundenen Eigentheorien“:

„Diese Entwürfe sind weder vorwissenschaftlich, noch naiv oder intuitiv, denn sie sind aus Erfahrungen und Beobachtungen gewonnen, sie wurden auf induktiven [sic]

Wege vom Gegenstand an dem sie gewonnen wurden erweitert auf allgemeine Zusammenhänge und sie wurden – zumindest teilweise – verifiziert; d. h. ihr Deutungsgehalt wurde auch in neuen Situationen genutzt, sie sind also tragfähig.“

Zusammenfassend lassen sich (Alltags-)Theorien dahingehend begrifflich fassen, dass sie aus den Erfahrungen der Kinder gewonnen werden und zusammenhängendes Wissen sowie Erklärungen hierzu umfassen. Dabei entsprechen diese Theorien oder Teile ebendieser nicht zwingend den wissenschaftlichen Theorien und Konzepten. Sodian (1995:633) verdeutlicht in diesem Kontext, dass jene nicht einfach fachlich richtiggestellt werden können, sondern aufgrund der in sich logischen Zusammenhänge „alternative Denkformen“ darstellen, die nur durch Modifikationen der gesamten Theorie veränderbar werden.

Auch Konzepte stehen für zusammenhängendes Wissen. Hardy und Meschede (2018:21) beschreiben sie als „(kognitiv repräsentierte) Vorstellungen [...], mit Hilfe derer Gegenstände, Ereignisse oder Sachverhalte strukturiert bzw. klassifiziert werden können“ und ordnen ihnen die Funktion zu, „Erfahrungen zu verallgemeinern“ (ebd.:22). In Konzepten werden Begriffe miteinander vernetzt und eingeordnet (ebd.). In der vorliegenden Untersuchung wird der Begriff „Konzepte“ genutzt, wenn begriffliches Wissen der interviewten Kinder thematisiert wird. Der Begriff „Theorien“ wird verwendet, wenn zusammenhängendes Wissen, Erklärungen und Kausalketten zur DDR- und deutschen Teilungsgeschichte deutlich werden.

---

## 1.4 Aufbau der Arbeit

In **Teil I** wird zunächst der theoretische Hintergrund dargestellt. Die fachdidaktische Verortung im historisch-politischen Lernen anhand von Zeitgeschichte erfolgt in Kapitel 2. Daraufhin wird die theoretische Rahmung der vorliegenden Studie anhand der Kapitel „Macht – ein zentraler Begriff in der politischen Bildung“ (3.1) und „Die DDR in der theoretischen Auseinandersetzung“ (3.2) untermauert. Diese Grundlagen dienen der fundierten Erstellung eines geeigneten Erhebungsinstruments sowie der notwendigen theoretischen Sensibilität für die Auswertung. Kapitel 4 führt bisherige fachdidaktische Diskussionen zur Thematisierung der DDR-Geschichte zusammen. In Kapitel 5 wird letztendlich der aktuelle Forschungsstand ausgeführt, um auf Basis dessen die eigenen Erkenntnisse einordnen zu können.

**Teil II** umfasst die begründete Darstellung der durchgeführten empirischen Untersuchung. Die vorliegende Arbeit ist qualitativ empirisch ausgerichtet und

legt dementsprechend Wert auf intersubjektive Transparenz (vgl. Steinke 1999). Hierfür werden zunächst die zugrunde liegende Fragestellung (6) sowie die methodologische Rahmung (7) dargelegt, um in einem weiteren Schritt die Gütekriterien (8) anzulegen. In Kapitel 9 folgt die ausführliche Erläuterung des empirischen Vorgehens. Der Abschnitt endet mit Ausführungen zum Auswertungsvorgehen (10).

Die Darstellung der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung erfolgt in **Teil III** nach der Klärung grundlegender politischer Konzepte (11.1) anhand von zwei exemplarischen Falldarstellungen (11.2), der Kerntheorie (11.3) und ihrer zentralen Kategorien (11.4–11.8) sowie der zeithistorischen Strukturierung in den Theorien der interviewten Grundschul Kinder (11.9).

In **Teil IV** werden im Rahmen der Diskussion (12) die Forschungsfragen beantwortet und die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit in den Forschungsstand eingeordnet. Zudem werden didaktische Konsequenzen skizziert. Im Fazit (13) erfolgen die Zusammenfassung der Arbeit und ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten.

---

**Teil I**  
**Theoretischer Hintergrund**



# Zeitgeschichte und historisch-politisches Lernen

# 2

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden die Perspektiven von Grundschulkindern auf die DDR hinsichtlich der Besonderheiten der Auseinandersetzung mit Zeitgeschichte analysiert und interpretiert. Das Erkenntnisinteresse gilt dabei der empirischen Weiterentwicklung des zeithistorischen Lernens im Sachunterricht. Hierfür ist es unabdingbar, Zeitgeschichte als historische Epoche einzuordnen und ihr didaktisches Potenzial auszuloten. Um die fachdidaktische Auseinandersetzung um das zeithistorische Lernen im Sachunterricht voranzutreiben, wird zudem der aktuelle Diskussionsstand zusammengefasst und hinsichtlich zentraler Aspekte zusammenführend diskutiert. Das Kapitel ist dementsprechend folgendermaßen aufgebaut: Zunächst erfolgt eine theoretische Verortung der Arbeit im historisch-politischen Lernen. Im ersten Schritt wird der aktuelle Stand um das historische und politische Lernen ergründet, um letztendlich die eigene Positionierung in der Verknüpfung beider Bereiche zu verdeutlichen. Die fachdidaktischen Kenntnisse dienen gleichwohl als theoretischer Rahmen der vorliegenden Untersuchung und werden ebenso zur Analyse der Daten herangezogen. Im Anschluss daran folgt ein Unterkapitel zu Begriffsklärung, Periodisierung und Zugangsweisen zu Zeitgeschichte und den damit einhergehenden Charakteristika dieser Epoche. Die didaktische Perspektive auf Zeitgeschichte wird im zweiten Unterkapitel erläutert, um daraufhin im dritten Unterkapitel den Diskussionsstand zu Kindern und Zeitgeschichte auszuführen.

## 2.1 Theoretische Einordnung: Historisch-politisches Lernen

Um sich dem historischen und politischen Lernen theoretisch zu nähern und das Zusammenspiel beider Bereiche zu verdeutlichen, soll in einem ersten Schritt geklärt werden, was sich hinter den Begriffen „Geschichte“ und „Politik“ verbirgt und an welchen Stellen Gemeinsamkeiten deutlich werden. Nach Jordan (2021:19 f.) stellt Geschichte eine „Erzählung“ über die Vergangenheit dar, die aus der Gegenwart auf Basis von Quellen und vor einem „bestimmten Wertehorizont“ entstanden ist. Hiermit geht einher, dass Vergangenheit immer aus gegenwärtigen Fragestellungen und Anliegen heraus betrachtet wird und dementsprechend aktuelle gesellschaftliche Diskurse den Blick auf Vergangenes beeinflussen. Dabei ist der Anspruch an Geschichte, dass sie anhand der Quellen und der Orientierung an wissenschaftlichen Standards einen Wirklichkeitsbezug aufweist (ebd.:21). Reeken (2009:5) hebt den Konstruktcharakter von Geschichte hervor und verdeutlicht deren Bedeutung für die Zukunft. Er definiert Geschichte als „Prozess der Rekonstruktion und Konstruktion von Vergangenheit aus der Perspektive der Gegenwart mit der Zielsetzung, in Gegenwart und Zukunft die eigene Fähigkeit zum Verständnis gesellschaftlicher und individueller Prozesse zu vertiefen und Handlungskompetenz zu entwickeln“ (ebd.). Geschichte kann zudem aktuelle gesellschaftliche Diskurse in ihrer Gewordenheit erklären, Erinnerungsdiskurse und Traditionen in Frage stellen und dazu beitragen, Lösungen für gegenwärtige Problemlagen zu finden (vgl. Kocka 1990:435 f.). Der Bezug zu gegenwärtigen gesellschaftlichen Diskursen und Problemen deutet auf eine enge Beziehung zum Politischen: Jordan (2021:21) versteht historische Narrationen als „Grundvoraussetzung für eine politische Diskussion“, Kocka (2020:75) verweist darauf, dass „das politische Potenzial historischen Wissens und Denkens [...] weiterhin stark und lebendig“ sei. Dies führt zur begrifflichen Einordnung von „Politik“.

Politik beruht nach Arendt (1993:9 ff.) auf der Verschiedenheit der Menschen und regelt ebendiese. Alemann (1999) orientiert sich an den „vier meist genannten Grundbegriffe[n] der Politikwissenschaft – Konflikt, Interesse, Macht und Konsens“, ergänzt durch den Aspekt der Öffentlichkeit, und bezeichnet Politik als „öffentliche[n] Konflikt von Interessen unter den Bedingungen von Machtgebrauch und Konsensbedarf“ (ebd.). Im weiten Sinne bezieht sich Politik sowohl auf private als auch auf öffentliche Bereiche (vgl. Schubert/Klein 2011:227). Dementsprechend sind im Allgemeinen jegliche Aushandlungsprozesse zwischen Menschen gemeint (vgl. u. a. ebd.). Politik im engen Sinne bezeichnet die Staatskunst und spielt sich innerhalb eines institutionellen Handlungsrahmens ab



(vgl. u. a. ebd.). Politisches Handeln bezieht sich auf die Regelung des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens durch den Staat. Die Ebene der Gewordenheit dieser Regelungen markiert die Geschichte. Sowohl die Geschichts- als auch die Politikwissenschaften beschäftigen sich mit dem Zusammenleben der Menschen in einer Gesellschaft. Daher weisen beide Disziplinen eine große Nähe zueinander auf, teilweise kommt es zu Überlappungen: So müssen Historiker\*innen mit politischen, ökonomischen und soziologischen Sachverhalten vertraut sein, während Politik- oder Sozialwissenschaftler\*innen ebenso die historische Entwicklung mit einbeziehen müssen (Rohlfes 2010:123). Sutor (2004: o. S.) spricht in diesem Zusammenhang von einem „dialektischen Verhältnis“, Lange (2007:495) von Interdependenzen. Auch das historische Lernen und die politische Bildung haben ein enges Verhältnis zueinander (vgl. u. a. ebd. 2007; Massing 2003; Rohlfes 2010; Sutor 2004). Geschichte gilt nach Steinbach (1998) als „Rückgrat politischer Bildung“. Historisches und politisches Lernen „bedingen und unterstützen“ einander (Sutor 2004: o. S.). Aber was macht historisches und politisches Lernen eigentlich aus? Und welche Modelle sind für das historische und politische Lernen im Sachunterricht relevant?

Historisches Lernen hat, trotz der gegebenen Perspektivität, den Anspruch an Objektivität (vgl. ebd.). Es ist eng geknüpft an den Erwerb von Urteils- und Handlungskompetenzen, gegenwärtige und vergangene Probleme sollen dabei kritisch hinterfragt werden können (vgl. Jeismann 2000:61 f.). Für den Sachunterricht relevante Modelle sind insbesondere das Modell der Dimensionen des Geschichtsbewusstseins von Pandel (1987) sowie das Kompetenz-Struktur-Modell historischen Denkens der Arbeitsgruppe FUER-Geschichtsbewusstsein (Schreiber et al. 2006), welches maßgeblichen Einfluss auf die historische Perspektive des Perspektivrahmens Sachunterricht (GDSU 2013) hatte. Das Modell von Pandel (1987) wurde mit dem Ziel entwickelt, Strukturen des Geschichtsbewusstseins aufzudecken, um daraufhin seine Wirkungsweise analysieren und für die Geschichtsdidaktik nutzbar machen zu können. Pandel (1987) beschreibt das Geschichtsbewusstsein als „ein strukturiertes Wissen über Veränderung von jeweils konkret und spezifisch organisierten Gesellschaften in der Zeit“ (ebd.: o. S.). In insgesamt sieben Kategorien wird Geschichtsbewusstsein in die Dimensionen der Geschichtlichkeit und der Gesellschaftlichkeit unterteilt: die historischen Grundfertigkeiten Temporal- („früher – heute/morgen“), Wirklichkeits- („real – fiktiv“) und Historizitätsbewusstsein („statisch – veränderlich“) sowie die gesellschaftlichen Dimensionen Identitäts- („wir – ihr/sie“), politisches („oben – unten“), ökonomisch-soziales („arm – reich“) und moralisches Bewusstsein („richtig – falsch“) (vgl. ebd.). Die drei Basisdimensionen der Geschichtlichkeit dienen als Orientierungsgrundlage, ohne sie ist historisches Denken nicht

möglich (ebd.). Dies bedeutet nicht, dass diese sich in einer bestimmten Rangfolge entwickeln, sondern dass sie notwendig sind, um beispielsweise Geschichte von Geschichten unterscheiden zu können (vgl. ebd.). Die vier gesellschaftlichen Dimensionen sollen die „Komplexität von Gesellschaft“ darstellen (ebd.). Dabei zielt das Geschichtsbewusstsein nicht nur auf Veränderungen in der Zeit ab, sondern ebenso auf damit verbundene Veränderungen gesellschaftlicher Strukturen, beispielsweise hinsichtlich politischer Systeme (ebd.). Bergmann (2001) ergänzte die Dimensionen der Gesellschaftlichkeit zudem um das Geschlechtsbewusstsein, welches Massing (2013:151) zum „*Diversitybewusstsein*“ [Herv. i. Orig.] erweitert. Die Ausbildung der einzelnen Dimensionen führt nicht zwingend zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein (vgl. Pandel 1987: o. S.). Ihre Entwicklung findet insbesondere durch die individuelle Begegnung mit Geschichtskultur im Alltag statt – was zu einem fragmentarischen und auch einseitigen historischen Wissen führen kann. Die zielgerechte, methodisch kontrollierte Auseinandersetzung mit Geschichte ist daher Aufgabe des bewussten historischen Lernens (vgl. Reeken 2009:14). Aus sachunterrichtsdidaktischer Perspektive eignet sich dafür das dargestellte strukturanalytische Modell von Pandel (1987) vor allem für die inhaltliche Ausrichtung historischer Lernprozesse. Während Pandels Modell sich auf die einzelnen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins konzentriert, geht es im FUER-Modell (Schreiber et al. 2006) um die Entwicklung verschiedener Kompetenzen zur Entwicklung des Geschichtsbewusstseins. Damit verorten sich die Autor\*innen in der bildungspolitisch geforderten Kompetenzorientierung (vgl. u. a. Gläser/Sothmann 2013; Sander 2011). Im Zuge der internationalen Vergleichsstudien TIMSS (1997) und PISA (2000) gab es einen öffentlichen Aufschrei („PISA-Schock“), der zu bildungspolitischen Konsequenzen führte: Die Kultusministerkonferenz (KMK) beschloss zunächst die Entwicklung von Bildungsstandards (vgl. KMK 2002), das Bildungsministerium beauftragte daraufhin das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), die Expertise hierfür innerhalb von fünf Monaten auszuarbeiten (vgl. Sander 2011:10). Ergebnisse dieser sogenannten Klieme-Expertise waren unter anderem die Abkehr von der Stofforientierung im Unterricht zugunsten der Fokussierung auf den Kompetenzerwerb als Ziel von Unterricht sowie dessen empirische Überprüfbarkeit (vgl. BMBF 2009:9; Gläser/Sothmann 2013:146 f.; Sander 2011:11 ff.).<sup>1</sup> Dabei orientieren sich die Autor\*innen der Expertise maßgeblich an dem Psychologen Weinert (vgl. Sander 2011). Dessen Kompetenzbegriff ist richtungsweisend für sämtliche bildungspolitischen Papiere, die nach diesem

---

<sup>1</sup> Eine ausführliche Darstellung und Kritik der „Klieme-Expertise“ findet sich bei Sander (2011).

Paradigmenwechsel in der deutschen Bildung entstanden sind. So versteht Weirner (2002:27 f.) Kompetenzen als „die bei den Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und wertungsvoll nutzen zu können“. Im Fokus stehen also Möglichkeiten des Transfers von deklarativem und prozeduralem Wissen auf weitere Problemstellungen sowie der Wille, dies auch zu tun. Schulisch vermitteltes Wissen soll anwendbar sein und nicht als träges Wissen abgelegt werden.

Im Kompetenz-Strukturmodell des historischen Denkens (Schreiber et al. 2006) werden historische Denkprozesse angelehnt an die narrativistische Geschichtstheorie, insbesondere anhand der disziplinären Matrix der Geschichtswissenschaften von Rüsen (1983)<sup>2</sup>, in vier Kompetenzbereiche unterteilt: Die Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenzen als prozessbezogene Fähigkeiten sowie die Sachkompetenz als strukturierendes Moment (Schreiber et al. 2006:19 ff.). Als Grundgedanke lässt sich formulieren, dass historisches Denken einerseits „rationalen und daher wissenschaftsadäquaten Prinzipien folgt, andererseits seine lebensweltliche Orientierungsfunktion wahrnimmt“ (ebd.:18). Zwei verschiedene Suchbewegungen in der Auseinandersetzung mit Vergangenheit und historischen Narrationen stehen hierfür im Zentrum:

„Es geht also zum einen um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigene historische Fragen zu stellen, auf dieser Basis eine Geschichte zu rekonstruieren, das eigene Geschichtsbewusstsein so zu re-organisieren, dass es historische Orientierung möglich macht. Zum anderen geht es darum, die Fragestellungen zu erkennen, die historischen Narrationen zu Grunde liegen, über Methoden der De-Konstruktion zu verfügen, aus historischen Narrationen Orientierungen abzuleiten, die das eigene Welt-, Fremd- und Selbstverstehen erweitern und historischen Handlungsdispositionen aufbauen helfen.“ (Schreiber 2008:202)

Ausgehend von der historischen Fragekompetenz sollen dementsprechend Narrationen mittels Quellen rekonstruiert oder dekonstruiert werden (= historische

---

<sup>2</sup> Der Ausgangspunkt der Beschäftigung mit Vergangenheit liegt danach in der Gegenwart und wird durch diese beeinflusst. Rüsen formuliert fünf Basisfaktoren historischer Erkenntnis, die einander bedingen und aufeinander aufbauen: „zeitliche[.] Orientierungsbedürfnisse[.] der Gegenwart, theorieförmige[.] Hinsichten auf die menschliche Vergangenheit, methodische[.] Regeln des Umgangs mit der Erfahrung der Vergangenheit, Formen der Darstellung des historischen Wissens und Funktionen dieses Wissens im kulturellen Orientierungsrahmen der aktuellen Lebenspraxis“ (Rüsen 1991:54).

Methodenkompetenz). Diese unterstützen Selbst- und Weltverstehen sowie kritische Urteilsbildung und Handlungsfähigkeiten (= historische Orientierungskompetenz). Dieser Prozess kann nur funktionieren, wenn mithilfe von (Fach-) Begriffen und Konzepten darüber kommuniziert werden kann (= historische Sachkompetenz).

Für die historische Perspektive im Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU 2013) wurde das FUER-Modell von Schreiber et al. (2006) adaptiert. Perspektivenbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen entsprechen der historischen Fragekompetenz, der historischen Methoden- bzw. Medienkompetenz und der historischen Narrationskompetenz (ebd.:57). Die Schüler\*innen sollen dementsprechend ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein entwickeln, indem sie dem historischen Erkenntnisprozess folgen. Die historische Orientierungskompetenz wird als „[z]entrales Motiv“ historischen Denkens aufgeführt (ebd.). Die historische Sachkompetenz mündet letztendlich in die hier benannte Narrationskompetenz: Um historische Narrative formulieren zu können, braucht es die entsprechenden Begrifflichkeiten.

Die politische Bildung stellt, ebenso wie das FUER-Modell, Urteils- und Handlungskompetenzen und die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen in das Zentrum (vgl. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung [GPJE] 2004:9). Dabei ist sie jedoch immer normativ, der Erhalt und die Weiterentwicklung der bestehenden demokratischen Grundordnung sind stets zentrale Ziele politischer Bildung (vgl. ebd.).

Innerhalb der Politikdidaktik wird über die inhaltliche Ausgestaltung von Kompetenzmodellen seit mehr als zehn Jahren gestritten (vgl. u. a. Oeftering 2013; Sander 2011). Die GPJE legte 2004 einen ersten Entwurf für eigene Bildungsstandards vor (vgl. GPJE 2004). Die einzelnen Kompetenzbereiche umfassen „Politische Urteilsfähigkeit“, „Politische Handlungsfähigkeit“ und „Methodische Fähigkeiten“ (ebd.:13), die „in ihren wechselseitigen Zusammenhängen gesehen werden“ (ebd.). Das Wissen über Politik fließt in das „konzeptuelle Deutungswissen“, welches „grundlegende Annahmen, [...] Deutungen und Erklärungsmodelle über Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht“ umfasst (ebd.:14). Unklar bleibt, was sich dahinter konkret verbirgt. Die Auseinandersetzung um die Konzepte politischer Bildung führte zu einer Kontroverse innerhalb der GPJE, deren Mittelpunkt zwei Modelle darstellen: Auf der einen Seite das Kompetenzmodell von Detjen et al. (2012), vorwiegend hinsichtlich der Dimension des Fachwissens von Weißeno et al. (2010), auf der anderen Seite der Gegenentwurf der Autorengruppe Fachdidaktik (2011a). Das Modell von Detjen et al. (2012) umfasst die vier Kompetenzdimensionen „Fachwissen“,

„Politische Urteilsfähigkeit“, „Politische Handlungsfähigkeit“ und „Politische Einstellung und Motivation“ (ebd.:13) und erweitert damit im Vergleich zu den GPJE-Standards Politikkompetenz insbesondere um den Aspekt der politischen Interessenförderung. Der Gegenentwurf der Autorengruppe Fachdidaktik (2011b) bezieht sich auf die GPJE-Standards und entwickelt auf Basis des Bildungsbegriffs die Idee eines sozialwissenschaftlichen Integrationsfachs, welches die „Grundfragen des konflikträchtigen menschlichen Zusammenlebens über Wertebildung, Deutungsmuster, Deutungshoheiten, Machtbildungsprozesse und Herrschaftsausübung [...] aus politik- und wirtschaftswissenschaftlicher, soziologischer und kulturwissenschaftlicher Perspektive gleichermaßen untersucht“ (ebd.:164 f.). Einen besonderen Streitpunkt stellt die inhaltliche Ausgestaltung der Basiskonzepte dar (vgl. ebd.; Oeftering 2013). Weißeno et al. (2010) formulieren Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl als Basiskonzepte und ordnen diesen dreißig verschiedene Fachkonzepte zu. Dabei berücksichtigen sie auch die Primarstufe und weisen dieser insgesamt zwölf Fachkonzepte zu, unter anderem „Demokratie“, „Staat“, „Grundrechte“, „Macht“ und „Frieden“ (ebd.:191). Die Autorengruppe Fachdidaktik (2011b:166) nimmt an diesem Modell eine umfangreiche Kritik vor und moniert, dass es zu eng gedacht sei: „Eine klare Problem- oder Konfliktorientierung als inhaltlicher Fokus ist nicht zu erkennen, der Inhalt wird rein politikwissenschaftlich als Institutionenzusammenhang modelliert.“ Sie selbst entwerfen ein Modell, welches aus den sechs Basiskonzepten „System“, „Akteure“, „Bedürfnisse“, „Grundorientierungen“, „Macht“ und „Wandel“ besteht (ebd.:170). Damit greifen sie auch explizit historisch-politische Aspekte wie Historizität mit auf. Der Entwurf der Autorengruppe Fachdidaktik basiert auf der „konsensuelle[n]‘ Schnittmenge“ (ebd.:168) der beteiligten Autor\*innen und ist demnach eher eine Diskussionsskizze, die aus der Kritik heraus entstanden ist. Oeftering (2013:20) bezeichnet daher „die Gesamtdebatte um Konzepte in der politischen Bildung [als] auf *beiden* Seiten defizitär geführt“ [Herv. i. Orig.].<sup>3</sup> Einfluss auf die Ausgestaltung des politischen Lernens für den Sachunterricht, insbesondere hinsichtlich der sozialwissenschaftlichen Perspektive im Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU 2013), hatte vorwiegend das Modell von Weißeno et al. (2010)<sup>4</sup>. Ziel der sozialwissenschaftlichen Perspektive ist die Förderung von Kompetenzen für das „Zusammenleben in der Demokratie“ (GDSU 2013:27). Dabei stellen Partizipation, Argumentation und

---

<sup>3</sup> Die GPJE-Kontroverse um die politischen Basiskonzepte wird in Oeftering (2013) ausführlich dargestellt.

<sup>4</sup> Dagmar Richter, die Autorin der sozialwissenschaftlichen Perspektive im Perspektivrahmen, ist allerdings auch eine der Autor\*innen dieses Modells.

Verhandlung, politische Urteilsbildung, die Begründung ökonomischer Entscheidungen, das Respektieren kultureller Deutungen und Werte sowie die Planung und Umsetzung gesellschaftsbezogener Handlungen die perspektivbezogenen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen dar (ebd.:29). Dementsprechend steht die „Teilhabe und Mitwirkung am Leben in der Gesellschaft“ im Mittelpunkt (ebd.:30). Dies soll unter anderem anhand des inhaltlichen Füllens diverser Fachkonzepte, die dem Modell von Weißeno et al. (2010) entspringen, erfolgen.<sup>5</sup>

Für das politische Lernen im Sachunterricht wird zudem immer wieder die politikwissenschaftliche Trias als struktureller Ausgangspunkt von Lernprozessen herangezogen (vgl. u. a. Becher/Gläser 2020; Giest/Richter 2012; Reeken 2007). Dieses Modell unterteilt Politik in die drei Dimensionen *polity*, der politische Handlungsrahmen, *policy*, die Inhalte von Politik, und *politics*, der politische Prozess (vgl. ebd.). Alemann (1999:2) fasst die Bedeutung der Dreidimensionalität von Politik so zusammen: „Es ist nicht alles politisch in der Gesellschaft; aber fast alles kann politisch relevant werden, wenn es mit einem der drei Prinzipien verbunden werden kann.“ Die Orientierung an der Trias ermöglicht also die Berücksichtigung verschiedener Bereiche von Politik in der Lebenswelt und soll somit verhindern, dass politisches Lernen als einseitige Institutionenkunde stattfindet. Dabei können die drei Dimensionen nur in ihrem Zusammenspiel die politische Wirklichkeit erfassen (Massing 1995:79). Schwierigkeiten bestehen dahingehend, dass die drei Dimensionen als Strukturierungsmöglichkeit des Politischen nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzen sind und dass es sich hierbei um ein statisches Modell handelt – die Prozesshaftigkeit von Politik wird zwar als eine Dimension mitgedacht, kann durch das Modell allerdings nicht abgebildet werden (vgl. u. a. Kuhn 1999; Massing 1995). Ein Modell, das ebendiese Prozesshaftigkeit und damit den politischen Konflikt in den Mittelpunkt stellt, ist der Politikzyklus (auch: *policy cycle*) (vgl. u. a. ebd. 1995; Reeken 2007). Im Fokus steht die Bearbeitung eines Problems: Ein Problem gelangt aufgrund von Interessen verschiedener Akteur\*innen in die Öffentlichkeit, es folgen eine Auseinandersetzung und daraufhin eine politisch verbindliche Entscheidung, die Reaktionen hervorruft, welche zu neuen Auseinandersetzungen führen können (vgl. Massing 1995:83 ff.). Die genannten Phasen sind idealtypisch – in der Realität sind sie, analog zu den Dimensionen der Trias, nicht immer trennscharf voneinander abgrenzbar. Nachteil dieses Modells ist, dass ein Problem erst politisch wird, wenn es eine „politisch-administrative Handlungsrelevanz“ aufweist,

---

<sup>5</sup> Dängeli und Kalcsics (2020) kritisieren an der sozialwissenschaftlichen Perspektive im Perspektivrahmen, dass sie im Vergleich zu anderen Perspektiven keinen wissenschaftlichen Erkenntnisprozess in den Fokus stellt, sondern stattdessen als „Bürger- und Konsumentenperspektive“ die „Lebenswelten von Kindern entpolitisiert“ (ebd.:52).