

INHALT

Editorial

Wolfgang Sander: Theorie – zur Einführung in das Schwerpunktthema..... 9

Schwerpunkt

Melanie Richter-Oertel: Transdisziplinarität als theoretische Basis einer gesellschaftswissenschaftlichen Verbundfachdidaktik 18

Isabelle Muschaweck, Detlef Kanwischer: Raumkonstruktionen und Digitalität aus der Perspektive des TPACK-Modells. Zur Verknüpfung von fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Theorien im Kontext einer praxisorientierten gesellschaftswissenschaftlichen Lehrkräftebildung 36

Stefan Müller: Die Wiederentdeckung der Dialektik in der politischen Bildung .. 58

Mirko Niehoff: Über *Gewalt und Zärtlichkeit*. Eine Kritik des Gebrauchs theoretischer Begriffe – am Beispiel des politischen Urteils 76

Hannah Van Reeth, Christian Heuer: „Das ging wirklich mit der Theorie los.“ Über Möglichkeiten theoretischer Forschung in der Geschichtsdidaktik 95

Forum

Stephan Podes: Gesellschaftswissenschaftliche Urteilsbildung in der Diskussion 114

Chiara Fürst, Matthias Zimmermann: Lernförderliche Klassengespräche im Geschichtsunterricht gestalten – Erprobung und Evaluation eines Planungsinstruments für Lehrpersonen..... 131

Christian Buschmann, Philipp McLean: Planspiele im Geschichtsunterricht! Überlegungen zum fachdidaktischen Nutzen reflexiver Phasen 145

Debatte

Martin Buchsteiner: Digitale Spiele im Geschichtsunterricht – eine (geschichtsdidaktische) Überforderung? 157

Buchbesprechungen

Johannes Drerup (2021): Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen (von Jule Bärmann, Merle Behnke und Christian Thein). 166

Dirk Witt, Johann Knigge-Blietschau, Christian Sieber (Hg.) (2022): Leitfaden Referendariat im Fach Gesellschaftswissenschaften (von Alexandra Binnenkade) 169

Günther Seeber, Tim Kaiser, Luis Oberrauch, Mira Eberle (2022): Wirtschaft als eigenes Schulfach? Empirische Evidenz zur Facheinführung in Baden-Württemberg (von Birgit Weber)..... 173

Abstracts 176

Autorinnen und Autoren dieses Heftes..... 181

■ **Wolfgang Sander**

Theorie – zur Einführung in das Schwerpunktthema

Vor gut dreißig Jahren erinnerte Bernhard Sutor die Didaktik der politischen Bildung an die lange Tradition des Nachdenkens über die Begriffe Theorie, Praxis und Technik in der Geschichte der europäischen Philosophie, von „Aristoteles über Thomas von Aquin und Kant bis in die gegenwärtige Philosophie“. Hiernach stehen diese Begriffe für unterschiedliche Weisen menschlicher Tätigkeit. Technik meint das Herstellen von Gegenständen im weitesten Sinn, vom einfachen Handwerk bis zu modernen Großtechnologien, Praxis dagegen als kommunikatives Handeln „die tätige Lebensführung der Menschen im Umgang miteinander und die Bewältigung der dabei auftretenden Probleme“. Theorie wiederum „bedeutet in der alten Philosophie die Anschauung des Seins mit dem Ziel, die Wahrheit zu finden“ und in der Neuzeit „die reine Wissenschaft, die das Ziel hat, Gesetzmäßigkeiten des Seienden zu finden“ (Sutor 1992, 5).

Sutor wollte damit wohl nicht nur an eine Vorgeschichte erinnern, sondern die bleibende Aktualität dieser Tradition europäischen Denkens und ihr produktives Potenzial für didaktisches Denken betonen. Politische Bildung wäre hiernach wie jedes pädagogische Handeln als eine Form von Praxis zu verstehen, die Techniken nutzen kann, ohne Technik zu sein, und die auf verschiedenen Ebenen auf Theorie angewiesen und mit ihr verknüpft ist: „Theorie und Praxis stehen in einem unauflösbaren dialektischen Zusammenhang, das Besondere der jeweils konkreten Praxis und das Allgemeine der sie begründenden Theorie bedingen einander.“ (Sutor 1992, 7)

Damit sind die Fragen, was Theorie in der Didaktik bedeutet, welchen Stellenwert sie haben kann, zum Beispiel in der Lehrerbildung, und was sie leisten soll, etwa für die Gestaltung des konkreten Unterrichts, keineswegs beantwortet. Aber Sutors begriffliche Unterscheidung bietet durchaus einen Referenzrahmen, mit dessen Hilfe sich diese Fragen sinnvoll diskutieren lassen.

Theorie und Wissenschaft in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken

„Theorien dienen dem Beschreiben, Verstehen und Erklären der Welt.“ (Reichenbach 2016, 25) Mit dieser einfachen, aber treffenden Definition schließt Roland Reichenbach an das oben zitierte klassische Verständnis von Theorie an, vermeidet

jedoch den Begriff der Wahrheit. Nun wird man aus erkenntnistheoretischer Sicht mit gutem Gründen bezweifeln können, ob wir mithilfe wissenschaftlicher Theorien die Wahrheit finden können. Gleichwohl ist der Begriff der Wahrheit im Sinn einer regulativen Idee für die Wissenschaften unverzichtbar (Sander 2018, 30 f.), weil er als Gegenbegriff zu Lüge und Täuschung für das Streben nach vernunftgemäßer Erkenntnis um ihrer selbst willen steht. Genau daraus legitimieren sich wesentliche Regularien für wissenschaftliche Kommunikation wie die Forderungen nach rationaler Begründung, Widerspruchsfreiheit der Argumentation, Offenlegung von Quellen oder Verbote von absichtsvollen Fälschungen und Plagiaten.

Da ‚Wissenschaft‘ heute ein in sich hochdifferenziertes System ist, beziehen sich im Normalfall wissenschaftlicher Arbeit wissenschaftliche Theorien allerdings nicht auf die Welt, sondern auf Ausschnitte aus der oder spezifische Perspektiven auf die Wirklichkeit. In diesem Sinne dienen fachdidaktische Theorien, mit Reichenbachs Worten, dem Beschreiben, Verstehen und Erklären fachbezogenen Lehrens und Lernens. Dies schließt Voraussetzungen und Bedingungen sowie Ziele und Resultate dieses Lehrens und Lernens ein.

Das Spektrum der Fragen, die sich mit dieser Begriffsbestimmung für die Fachdidaktiken in den Gesellschaftswissenschaften eröffnen, ist vielfältig. Es beginnt mit der Frage nach dem Fachlichen, also danach, worin die jeweilige fachliche Perspektive respektive der jeweilige fachliche Gegenstandsbereich angesichts vielfältiger Überschneidungen und Berührungspunkte mit anderen Fächern genau bestehen soll. Nicht einfacher wird diese Frage dadurch, dass sich – nicht nur, aber besonders – in den Gesellschaftswissenschaften schulische Fächer und Wissenschaftsdisziplinen nicht eins zu eins einander zuordnen lassen (vgl. u. a. Pandel 2001). Zu den weiteren zentralen Theorieproblemen der Fachdidaktiken gehören sodann die Fragen nach den Zielen des Lehrens und Lernens im jeweiligen Fach und deren Begründung inklusive der damit verbundenen normativen Dimension, die Frage nach der Auswahl und Konstruktion von Lerngegenständen aus der Fülle des von den jeweiligen Fachwissenschaften bereitgestellten Wissens und somit die Frage, welches Wissen im jeweiligen Unterrichtsfach angeboten und ermittelt werden soll, schließlich die Frage nach geeigneten methodischen und medialen Mitteln zur Gestaltung des Fachunterrichts. Eine fachdidaktische Konzeption im Sinne einer theoretischen Grundlegung für das Lehren und Lernen im jeweiligen Fach steht vor der Herausforderung, diese Fragen in einem kohärenten Theoriezusammenhang zu beantworten.

Was auf den ersten Blick als noch recht gut überschaubarer Theorieaufwand erscheinen mag, erweist sich aus einem bestimmten Grund als äußerst komplexe Aufgabe: Auf

jeder der verschiedenen Ebenen fachdidaktischer Theoriebildung gibt es in anderen Wissenschaften nicht nur einzelne Wissensbausteine, sondern selbst auch Theorien oder Theorieelemente, die von der Fachdidaktik rezipiert und für ihre eigene Theoriebildung verarbeitet werden müssen. Um zumindest wenige Beispiele zu nennen: Wenn sich in den Fachwissenschaften das Verständnis des eigenen fachlichen Profils verändert, und sei es, indem es umstritten ist oder sich weiter pluralisiert, wird sich das auf das Verständnis des Gegenstandfeldes des jeweiligen Schulfachs auswirken müssen. Erschwerend kommt hinzu, dass immer wieder neue allgemeinere Theorieansätze wellenartig durch viele Wissenschaften wandern, wie in den letzten Jahrzehnten beispielsweise Postmodernismus und Poststrukturalismus, und auch die fachdidaktische Theoriebildung zwingen, sich dazu zu positionieren (vgl. zu solchen ‚Theoriewellen‘ anschaulich Hörisch 2010). Wenn es um die fundamentalen Ziele eines Unterrichtsfachs geht, wird deren Reflexion und Begründung schwerlich ohne bildungs- und schultheoretische Aspekte möglich sein, was den Bezug auf die Erziehungswissenschaften erfordert. Wissen fachlich zu konzeptualisieren, wird ohne jeden Rekurs auf Erkenntnistheorie schwerlich gelingen, und die theoretische Modellierung fachlichen Lernens wird allgemeine lerntheoretische Ansätze etwa aus der Psychologie kaum ignorieren können.

Diese Beispiele mögen verdeutlichen, dass trotz des Fachbegriffs in der Selbstbezeichnung die Fachdidaktiken in ihrer Theoriebildung auf transdisziplinäre Neugierde und Offenheit angewiesen sind. Die wissenschaftliche Arbeitsteilung produziert zwar Grenzen und neigt strukturell zur Kleinteiligkeit. Aber diese Grenzen müssen durchlässig bleiben. In den Gesellschaftswissenschaften gilt das in hohem Maße zwischen den Fächern im gemeinsamen Lernbereich, deren theoretische Grundlegung nicht einfach ignorieren kann, was sich in der Theoriediskussion in den unmittelbaren Nachbarfächern entwickelt. Aber auch über diese Nachbarfächer hinaus sind theoriebezogene Neugierde und Offenheit notwendig. Um erneut Beispiele zu nennen: Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer werden sich beim Thema Klimaschutz und bei dem Blick auf die dazu forschenden Naturwissenschaften nicht mit einem ‚follow the science‘ zufriedengeben können, sondern sich mit dem Status dieses Wissens zwischen Detailwissen, Modellierungen und Szenarien befassen müssen; oder beim Themenfeld Gender und Geschlechterpolitik das einschlägige Wissen der Biologie einfach auszublenden, wäre schlichtweg ignorant.

Diese Beispiele deuten auch bereits an, dass sich fachdidaktische Theoriebildung strukturell in bestimmten Spannungsfeldern bewegt und sich darin auch als eigenständige Form wissenschaftlichen Denkens behaupten muss. Es sind Spannungsfelder zwischen Theorie einerseits sowie Politik, Empirie und Praxis andererseits.

Theorie und Politik

Alle gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, nicht nur die politische Bildung, haben von ihren fachlichen Gegenständen her enge Beziehungen zu politischen Phänomenen, sei es in historischer, geographischer oder ökonomischer Perspektive. Das bringt sie stärker als andere Fächer in den Fokus politischer Erwartungen, sei es vonseiten des Staates oder sei es von anderen politischen Akteuren. Zumindest potenziell besteht dann die Gefahr, dass auch Theorien in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken von solchen Erwartungen so beeinflusst werden, dass die Suche nach Erkenntnis im oben beschriebenen Sinn dadurch in den Hintergrund gerät oder durch eine starke Ideologisierung gänzlich überformt wird.

Historische Extremfälle für solche Ideologisierungen des Aufgabenverständnisses dieser Fächer finden sich im Nationalsozialismus und im Marxismus-Leninismus ostdeutscher und osteuropäischer Prägung. In abgeschwächter Form gab es infolge der Konflikte nach 1968 in der Bundesrepublik kurzzeitig eine nach politischen Präferenzen sortierbare Lagerbildung in der Theoriedebatte der damals noch jungen Didaktik der politischen Bildung, die allerdings mit der Verbreitung des 1976 entstandenen Beutelsbacher Konsenses relativ schnell wieder an Bedeutung verlor (vgl. u. a. Sander 2013, 137 ff.). Dazu trug bei, dass führende Vertreter der damaligen Kritischen Theorie der Frankfurter Schule wie Theodor W. Adorno und Jürgen Habermas sich für die Ziele der damaligen Neuen Linken, die sich auf ebendiese Kritische Theorie berufen wollte, nicht instrumentalisieren ließen und dass in der Didaktik der politischen Bildung auch Wissenschaftler, die politisch der Neuen Linken nahestanden, wie Rolf Schmiederer und Bernhard Claußen, an der Differenz zwischen wissenschaftlicher didaktischer Theorie und politischer Überzeugung festhielten.

Auch in unserer Gegenwart besteht durchaus die Gefahr, dass die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in ihrer Theoriebildung in den Sog politischer Instrumentalisierungsversuche geraten könnten. Ein aktuelles Beispiel für diese Gefahr ist die amerikanische Critical Race Theory, die bei ‚rassismuskritischen‘ Akteuren auch in Europa große Resonanz gefunden hat. Die Verfasser des einschlägigen Standardwerks machen aus dem dezidiert politischen Charakter dieser Theorie keinen Hehl: „Unlike other academic disciplines, critical race theory contains an activist dimension.“ Auch die weitreichenden politischen Intentionen, die sich mit dieser Theorie verbinden, sprechen die Autoren offen aus: „critical race theory questions the very foundation of the liberal order, including equality theory, legal reasoning, Enlightenment rationalism, and neutral principles of constitutional law.“ (Delgado/Stefancic 2017, 8

und 3) Das Problematische an dieser Theorie ist nicht, dass sie ein gesellschaftliches Problemfeld (Rassismus) kritisch beleuchtet, wohl aber, dass sie den Unterschied zwischen wissenschaftlicher Erkenntnissuche und politischem Aktivismus verwischt und zudem noch in ihrer inhaltlichen Zielrichtung wesentliche Grundlagen moderner Demokratien infrage stellt.

Selbstverständlich kann eine solche Theorie im Kontext des Themenfelds Rassismus Gegenstand politischer Bildung sein, allerdings verbunden mit einer kritischen Reflexion ihrer Basisannahmen. Versuchen jedoch, ‚rassismuskritische‘ Bildung im Sinn der Critical Race Theory als normativ-politische Referenz in ihren Fächern zu etablieren, sollten die gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken widerstehen. Ähnliches müsste auch für andere politisch überformte Theorien gelten, die am Ende vor allem der ideologischen Legitimation politischer Bewegungen dienen.

Theorie und Empirie

Wie in anderen Wissenschaften auch hat sich in den Fachdidaktiken empirische Forschung als fester Bestandteil der wissenschaftlichen Arbeit etabliert. Insoweit hat sich der eingangs zitierte Dreiklang aus Theorie, Technik und Praxis, in dem allein Theorie für Wissenschaftlichkeit steht, in der Moderne ausdifferenziert. Allerdings stellt sich damit die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Empirie in den Wissenschaften. Diese Frage kann nicht mit allen ihren erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Implikationen erörtert werden. Aber um zumindest das Kernproblem anzusprechen: Komplexe, für Theorien jedenfalls in den Kultur- und Gesellschaftswissenschaften unerlässliche Konzepte wie etwa Gesellschaft, Gerechtigkeit, Freiheit oder Bildung lassen sich als solche nicht empirisch erforschen. Auf der anderen Seite kann es keine empirische Forschung ohne Theorie geben. Die erhobenen Daten sind niemals selbst-erklärend, sie bedürften immer einer Interpretation, die auf theoretischen Konzepten und Vorannahmen basiert. Oder wie der Paläoanthropologe Milford H. Wolpoff sagte: „Die Daten sprechen nicht für sich selbst. Ich war in Räumen voller Daten und lauschte aufmerksam. Sie sagten niemals ein Wort.“ (zit. nach einem Vortrag von Siegfried Scherer) Wie Theorie und empirische Forschung in ein produktives Verhältnis zueinander gebracht werden können, bleibt allerdings vielfach ungeklärt.

Reichenbach hat in einem Eröffnungsvortrag zu einem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in amüsanter, aber in der Sache treffender Weise auf problematische Folgen dieser Unklarheit hingewiesen. Die Erziehungswissenschaft teile sich, so Reichenbach, in zwei „Kasten“. Die eine Kaste nennt er die

„Kästen-und-Pfeile-Kaste“, was auf die empirische Forschung zielt und die Darstellung von theoretischen Grundlagen eines Forschungsprojekts in Form von Grafiken karikiert. „Diese ‚Theorien‘ kommen auch fast ohne Sprache aus. Das empfinden offenbar manche als Vorteil. Weil diese ‚Theorien‘ so sprachlos sind, werden sie häufig ein wenig anders genannt, so spricht man gerne von ‚unserem theoretischen Modell‘ oder von den ‚theoretischen Grundannahmen, die der Untersuchung zugrunde liegen, wie in Abbildung yx dargestellt‘.“ Was Reichenbach hier karikiert, ist nicht empirische Forschung als solche, sondern die Gefahr ihrer Abkoppelung von komplexen Grundlagentheorien, im Kontext des Zitats bei Reichenbach und im Fall der Erziehungswissenschaft: von der Tradition bildungstheoretischen Denkens, der diese Disziplin früher ihr internationales Renommee verdankte.

Noch immer aber gebe es in der Erziehungswissenschaft „eine kleine Kaste, die sich strikt und stur weigert, Pfeile und Kästen zu benutzen, sondern allein auf Prosa, Lyrik und Begriffe setzt. Diese Kaste schreibt teilweise sehr komplex, häufig auch unverständlich. Viele schreiben nur für wenige andere Theoretiker und werden auch nur von diesen gelesen und verstanden [...]. Odo Marquard hat Philosophen kritisiert, die nur für andere Philosophen schreiben würden. Sie würden sich so absurd verhalten wie Sockenhersteller, die nur für andere Sockenhersteller Socken herstellen. Daher möchte ich diese zweite Kaste die ‚Sockenhersteller-Kaste‘ nennen. Ihre Beschreibungen der Welt werden nicht verstanden, von einem grösseren [sic!] Publikum sowieso nicht, teilweise nicht einmal in einschlägigen Kreisen.“ (Reichenbach 2016, 25 ff.)

Reichenbach sieht angesichts dieser Lage die Gefahr, dass die Erziehungswissenschaft in eine „posttheoretische“ Phase kommt, weil beide „Kasten“ nicht mehr leisten, was Theorie leisten soll: der Beschreibung, dem Verstehen und dem Erklären der Welt zu dienen. Dies führe zu einem „selfish system“, in dem „man sich vor allem für sich selbst“ und für kastentypisch generierte Neuigkeitsreize interessiere. „Die Welt der Erziehung und Bildung profitiert von beiderlei Kastenforschung nur minimal, wenn überhaupt.“ (Reichenbach 2016, 27)

Es bliebe genauer zu untersuchen, inwieweit und worin sich diese Entwicklungen auch in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken zeigen. Hinweise dafür gibt es jedenfalls, und es würde auch überraschen, wenn dem nicht so wäre. Denn diese Entwicklungen werden nicht zuletzt von dem massiven Druck befördert, Drittmittelforschung zu betreiben, was das Denken in wechselnden, kurzfristigen Projekten nahelegt und das Arbeiten an komplexen Theorieproblemen ebenso behindert wie eine Orientierung der Forschung an Bedürfnissen aus der Praxis. Diesem Druck sind in den letzten Jahren in zunehmendem Maße auch die Fachdidaktiken ausgesetzt –

und vielleicht lässt sich gerade an diesen Wissenschaften besonders gut zeigen, wie kontraproduktiv Drittmittelorientierung als Steuerungsinstrument letztlich ist.

Theorie und Praxis

Fachdidaktiken sind insofern praxisbezogene Wissenschaften, als die Erkenntnisse, die sie gewinnen, zumindest mittelbar der Verbesserung fachbezogenen Lehrens und Lernens dienen sollen. Zugleich gibt es ein dialektisches Spannungsverhältnis (Sutor) zwischen dem Besonderen der jeweiligen Praxis und den auf Verallgemeinerungsfähigkeit zielenden wissenschaftlichen Theorien (vgl. dazu auch Weber 2020).

Fachdidaktische Theorie wird daher nur selten in dem Sinn praxiswirksam werden können, dass sich aus ihr ein bestimmtes pädagogisches Handeln in einer konkreten Unterrichtssituation zwingend ableiten lässt. In einer solchen Erwartung liegt ein Missverständnis, das den Fachdidaktiken besonders im Lehramtsstudium häufig entgegengebracht wird. Die mögliche Praxiswirksamkeit fachdidaktischer Theorie erwächst dagegen aus ihrem Potenzial, das Denken von Lehrerinnen und Lehrer über ihre Praxis zu verbessern. Denn jede „Praxis, verstanden als spezifisch menschliches Handeln, enthält Elemente von Theorie. Sie ist von Intentionen geleitet und von Elementen der Reflexion durchdrungen.“ (Sutor 1990, 312) Diese Alltagstheorien können durchaus erfahrungsgesättigt und hilfreich sein, aber häufig basieren sie auch auf wenig reflektierten und begründeten subjektiven Vorannahmen und Einschätzungen. Ein wesentlicher Sinn universitärer Lehrerbildung besteht genau darin, subjektive Sichtweisen auf Wirklichkeit im Allgemeinen sowie auf Schule und fachlichen Unterricht an wissenschaftlichem Wissen und an wissenschaftlichen Theorien zu prüfen und ggf. weiterzuentwickeln. In diesem Sinn ist fachdidaktisches Theoriewissen für Professionalität im Lehrberuf unverzichtbar.

Fachdidaktische Theorie, Empirie und Praxis müssen aufeinander bezogen werden, wenn sie für das jeweilige Unterrichtsfach fruchtbar werden sollen. Joachim Rohlfes brachte deren Zusammenhang treffend auf den Punkt: „Empirie bedarf der Theorie, um gehaltvolle Befunde hervorzubringen; Theorie zielt auf Praxis, will sie sich nicht selber zur Unfruchtbarkeit verdammen; Praxis muss durch Empirie kontrolliert werden, soll sie nicht im Dunkeln tappen.“ (Rohlfes 1996, 101)

Zu den Beiträgen in diesem Heft

Zum Schwerpunktthema befasst sich zunächst der Beitrag von Melanie Richter-Oertel mit Transdisziplinarität und Fachverständnissen im Feld der gesellschaftswissenschaft-

lichen Fächer und schlägt vor, deren Zusammenhang als Verbundfach zu konzipieren und dafür eine gemeinsame didaktische Grundlage zu entwickeln. Isabelle Muschaweck und Detlef Kanwischer fragen nach dem Verhältnis von pädagogischen und fachlichen Theorien bei unterrichtlichen Raumkonstruktionen unter den Bedingungen von Digitalität. Sie beziehen sich dabei auf das TPACK-Modell („Technological Pedagogical Content Knowledge“), fragen nach dessen Brauchbarkeit für die Lehrerbildung und entwickeln entsprechende Beschreibungen von Fähigkeiten, die im Studium zu vermitteln wären. Unter Bezug auf Adorno diskutiert Stefan Müller den Stellenwert von Dialektik für die Theorieentwicklung in der Didaktik der politischen Bildung. Ebenfalls mit einem ‚klassischen‘ Problemfeld der Didaktik der politischen Bildung befasst sich der Beitrag von Mirko Niehoff. Ihm geht es, gleichfalls mit einem Rückbezug auf Adorno, um eine Problematisierung und Erweiterung des Verständnisses von politischer Urteilsfähigkeit als Ziel politischer Bildung. Den Abschluss des Schwerpunkts bildet der Beitrag von Hannah Van Reeth und Christian Heuer, der nach Möglichkeiten theoretischer Forschung in der Geschichtsdidaktik fragt. Der Beitrag blickt zunächst zurück auf die Entstehungsphase der heutigen Geschichtsdidaktik in den 1970er-Jahren und diskutiert dann im Hauptteil Möglichkeiten und Ansätze einer „Empirie theoretischer Praxis“ in dieser Disziplin.

Im Forum kontrastiert Stephan Podes in kritischer Absicht die Fachdiskussion über Urteilsbildung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern mit neueren Erkenntnissen aus der Psychologie, die auf den hohen Stellenwert von Intuition für Urteile von Menschen hinweisen. Chiara Fürst und Matthias Zimmermann stellen die Ergebnisse einer Studie zu Klassengesprächen im Geschichtsunterricht vor, die auf die Entwicklung und Erprobung eines entsprechenden Planungsinstruments abzielte. Mit einer anderen Unterrichtsmethode für den Geschichtsunterricht, dem Planspiel und seinen Potenzialen zur Förderung von Geschichtsbewusstsein, befasst sich der abschließende Beitrag von Christian Buschmann und Philipp McLean.

In unserer neuen Rubrik Debatte bringen wir einen weiteren Beitrag zu Spielen im Geschichtsunterricht. Martin Buchsteiner fragt hier, unter Bezug auf die breite Fachdiskussion zu diesem Thema, kritisch nach Möglichkeiten und Grenzen digitaler Spiele im Geschichtsunterricht.

Literatur

- Delgado, Richard/Stefancic, Jean 2017: *Critical Race Theory. An Introduction*. Third Edition, New York.
- Hörisch, Jochen 2010: *Theorie-Apotheke. Eine Handreichung zu den humanwissenschaftlichen Theorien der letzten fünfzig Jahre, einschließlich ihrer Risiken und Nebenwirkungen*. 4. Aufl., Berlin.
- Pandel, Hans-Jürgen 2001: *Fachübergreifendes Lernen. Artefakt oder Notwendigkeit?* In: *sowie-onlinejournal* 1/2001. Verfügbar unter: <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/pandel.pdf> (20.2.2023).
- Reichenbach, Roland 2016: *Über Neomanie und die posttheoretische Phase in der Erziehungswissenschaft*. In: Blömeke, Sigrid u. a. (Hg.): *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 17–28.
- Rohlfes, Joachim 1996: *Theoretiker, Praktiker, Empiriker – Mißverständnisse, Vorwürfe, Dissonanzen unter Geschichtsdidaktikern*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)* 2/1996, S. 98–110.
- Sander, Wolfgang 2013: *Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland*. 3. Aufl., Marburg.
- Sander, Wolfgang 2018: *Bildung – ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft*. Frankfurt/M.
- Sutor, Bernhard 1990: *Fachdidaktische Theorie und Unterrichtspraxis*. In: *Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung*. Bonn.
- Sutor, Bernhard 1992: *Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts*. Schwalbach/Ts.
- Weber, Birgit 2020: *Praxis – zur Einführung in das Schwerpunktthema*. In: *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg)* 1/2020, S. 9–19.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter:

DOI 10.46499/2237.2703