

## Historisches Lernen als eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten

3

Christina Brüning und Bernd-Stefan Grewe

### 1. Überblick: Theoriegrundlagen der aktuellen Geschichtsdidaktik

Beginnen wir mit einer simplen Tatsache, die aber bei genauerem Hinsehen die Domänenspezifik und Komplexität sowie die vielfältigen Herausforderungen von Geschichtsdidaktik und historischem Lernen ausmacht: Vergangenheit ist vergangen und nicht mehr greifbar, im Jetzt also nicht direkt anschaulich und existent. Lediglich Vergangenheitspartikel wie gegenständliche, textliche und weitere Quellen sind aus vergangenen Wirklichkeiten erhalten. Auf Basis dieser Quellen bilden Historikerinnen und Historiker Erzählungen über Vergangenheit – sie erzählen Geschichte(n). Es handelt sich im Normalfall um viele verschiedene, konkurrierende Geschichten, die jeweils *Wahrheitsansprüche* vertreten. Auch schulischer Geschichtsunterricht ist somit, wie Michele Barricelli (2015, S. 25) pointiert formuliert, eine Erzählveranstaltung. Historische Erzählungen unterscheiden sich dabei in entscheidender Weise von rein fiktionalen Erzählungen, die nicht quellenbasiert sind und sich somit einer Überprüfung ihrer Triftigkeit entziehen. Historische Triftigkeit wird dadurch hergestellt, dass die Erzählenden ihre Quellenbasis offenlegen und ihre Aussagen belegen, sodass das Narrativ intersubjektiv nachvollziehbar ist. Diese Quellentreue wird auch als empirische Triftigkeit bezeichnet. Die Transparenz in der Offenlegung der Urteile und der enthaltenen Perspektiven nennt man normative Triftigkeit. Schließlich unterscheidet man noch die narrative Triftigkeit, die die Organisation und Struktur der Argumentation auf ihre Logik hinterfragt.

Im Gegensatz zu fiktionalen Texten ist bei historischen Narrationen die Annäherung an eine der vielen vergangenen Wirklichkeiten, in denen Menschen handelten, dachten und auch litten, wie Klaus Bergmann (2004) mit Hinweis auf die Multiperspektivität von Geschichte immer wieder betont, also nach dem Maßstab historischer Triftigkeit messbar. Nichtsdestotrotz sind auch mit der exakt gleichen Quellenbasis verschiedene Erzählungen und plurale Deutungen der Vergangenheit möglich, da die historische Narration stets ein Konstrukt ist, das durch individuelles und kollektives Geschichts-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45558>



bewusstsein und gemachte (Sozialisations-) Erfahrungen des Erzählenden geprägt werden. Es muss daher unterschieden werden zwischen der Vergangenheit (der realen, aber vergangenen Wirklichkeit) und der Geschichte, also den Erzählungen über diese vergangenen Zeiten.

In der Erzählveranstaltung Geschichtsunterricht lernen Schülerinnen und Schüler also zu arbeiten wie Historikerinnen und Historiker, das heißt sie erlernen selbst historische Narrationen zu konstruieren und ihnen präsentierte Narrationen zu dekonstruieren. Beide Aspekte sind gleichermaßen als Bestandteile narrativer Kompetenz (Überblick zu geschichtsdidaktischen Kompetenzmodellen bei Körber et al., 2017) relevant, auch wenn im nachschulischen Leben die meisten Menschen eher mit von anderen gefertigten und präsentierten Narrativen der Geschichtskultur, sei es in der Politik, durch das Fernsehen oder in der Zeitung, konfrontiert werden. Das heißt, alle Menschen benötigen kritische Analyse- und Dekonstruktionskompetenzen, um sich als mündige Bürgerinnen und Bürger mit einem reflektierten Geschichtsbewusstsein zu den Darstellungen von Themen positionieren zu können. Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass narrative Kompetenz die Kernkompetenz des historischen Lernens darstellt. Teilweise wird sie in unterschiedlichen Formulierungen und aufgliedert in Teilkompetenzen wie Analyse- und Deutungskompetenzen festgehalten, sie hat aber vor allem im letzten Jahrzehnt als Grundlage des Fachs Geschichte Eingang in fast alle bundesdeutschen Lehrpläne gefunden.

Diese basalen Kenntnisse der Theorie zur Narrativität, geprägt unter anderem von Hayden White (1973), sowie ihre Weiterentwicklungen für die Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik durch Jörn Rüsen oder Michele Barricelli sind für Geschichtslehrkräfte unerlässlich, da sie nur so von einem positivistischen (*so ist es gewesen damals*) und nicht dekonstruierenden Geschichtsverständnis abrücken können und ihren kritischen Blick auf präsentierte Geschichtsdeutungen schärfen können. Diese Kompetenzen sind es, die sie als Kern an ihre Schülerinnen und Schüler weitergeben werden und die an den verschiedensten historischen Inhalten erworben werden können. Das Kerngeschäft des Erzählens und des Dekonstruierens von Erzählungen kann im Sinne der Kompetenzorientierung an austauschbaren Themen eingeübt werden, was allerdings keineswegs eine absolute Beliebigkeit von Inhalten bedeutet. Der genetisch-chronologische Geschichtsunterricht, der von der Antike bis zur Gegenwart durchläuft, ist heute umstritten, sodass einige Rahmenpläne zu einer Schwerpunktsetzung mit Längsschnitten (ein Phänomen wird in verschiedenen Epochen betrachtet und vergleichend untersucht) tendieren. Dieses Vorgehen ermöglicht eher eine Sinnbildung, die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verknüpft und ist darüber hinaus bei der Wahl besonders geeigneter Schlüsselthemen

(Krieg, Migration, Armut, Herrschaft, etc.) in der Lage, kategoriale Einsichten zu ermöglichen.

Einer der Gründungstheoretiker der modernen Geschichtsdidaktik und mit seinen Texten bis heute für jede Einführungsveranstaltung relevanter Vater unserer Disziplin ist Jörn Rösen. Historisches Lernen verstanden im Sinne Rösens (2008) bedeutet, dass man aus der Geschichte eine Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft ableiten kann und dass man seine individuelle Sinnbildung in einer historischen Erzählung darstellen kann. Historisches Lernen entspringt – meist aufgrund von Kontingenzerfahrungen in der eigenen Lebenswelt – dem Bedürfnis, sich in der Gegenwart und Zukunft zu orientieren. Kontingenz oder Nichtberechenbarkeit bedeutet innerhalb eines Möglichkeitsraums mit erheblicher Varianz und Offenheit zu rechnen (Bracke et al, 2018). Diese Kontingenz fehlt einem positivistischen Geschichtsunterricht, der starre Geschichtsbilder vermittelt und das Gewordensein des Heute als linearen, unabänderlichen Fortschrittsweg erzählt. Und leider sieht Geschichtsunterricht, insbesondere wenn er von fachfremden Kolleginnen und Kollegen abgedeckt wird, die sich der Theorien der Geschichtswissenschaft nicht bewusst sind, an vielen Schulen immer noch so aus.

Die Vergangenheit für Erklärungen gegenwärtiger Zustände heranzuziehen und Fragen an die Vergangenheit aus der Perspektive der Gegenwart zu stellen, ist eine der grundlegenden Kompetenzen, die im gegenwärtigen Geschichtsunterricht erworben werden sollen. Daher definierte beispielsweise die FUER-Gruppe die historische Fragekompetenz als einen Kernbegriff ihres Modells von historischem Lernen (Körber et al., 2006; Gautschi, 2011). Die zentrale Kategorie Geschichtsbewusstsein (Pandel, 1987) konstituiert sich aus »einer bewusst vollzogenen Verbindung der Gegenwart mit der Vergangenheit, also eben der geistigen Tätigkeit, die sich als (historisches) Erzählen identifizieren und beschreiben lässt« (Rösen, 2001, S. 7). »Sinn entfaltet sich vor allem, wenn nicht sogar nur, in narrativen Kontexten« (Hartung et al., 2001, S. 14). Von den Fragen der Lernenden auszugehen, ist eine wichtige Grundlage jeder unterrichtsplanerischer Überlegung und sowohl Rösen als auch auf Rösen aufbauende Kompetenzmodelle wie beispielsweise Peter Gautschis Modell für guten Geschichtsunterricht (Gautschi 2011), stellen die Lernende beziehungsweise den Lernenden ins Zentrum.

Im Fach Geschichte, in dem über etwas nicht (mehr) Existentes verhandelt wird, ist die Bedeutung von Sprache besonders ausgeprägt (Handro, 2015). Das Fach kann seine Nähe zu sprachlichen Fächern wie den Erzähltheorien aus der Germanistik nicht leugnen. Narrativitätsparadigmatiker der Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik wie Hayden White, Jörn Rösen und Michele Barricelli verweisen immer

wieder auf die Konstruktion von Geschichte durch Narrationen, oder prägnanter: »Historisches Wissen ist immer narratives Wissen« (Barricelli, 2012, S. 258). Beim Erzählen werden Informationen organisiert und Sinn und Bedeutung wird konstruiert. Als Menschen begreifen und denken wir unser Leben und Handeln stets in Form narrativer Strukturen (Hartung et al., 2001).

Eine der gegenwärtig anwendbarsten und anschaulichsten Definitionen von historischem Lernen formulierte Martin Lücke wie folgt: Historisches Lernen ist die produktiv, eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten als selbst-imaginierte und/ oder selbst-erzählte Geschichten (Brüning & Lücke, 2013). In dieser Definition finden sich fast alle relevanten didaktischen Grundlagen der Geschichtsdidaktik, die sich Lehrende in der Theorie ebenso wie in der pragmatischen Unterrichtsplanung vor Augen führen sollten.

Vergangene Wirklichkeiten waren stets multiperspektivisch. Der in der Definition genutzte Plural verweist hier also auf die Ebene der Multiperspektivität in den Quellen. Menschen der Vergangenheit, also die handelnden Akteurinnen und Akteure – teilweise wie Bergmann stets formuliert auch Leidende mit wenig Handlungsspielraum – sind den Schülerinnen und Schülern *kulturell* fremd. Diese Menschen verfügten über andere Wissensbestände und Deutungskonzepte, die heute für Jugendliche vielleicht überholt, unlogisch, abergläubig etc. wirken können. Gerade diesen Wandel von Konzepten zu thematisieren, bietet große Chancen, denn Wandel- oder auch Historizitätsbewusstsein ist nach Pandel (2007) eine der drei domänenspezifischen Dimensionen von Geschichtsbewusstsein. Geschichtsunterricht öffnet den Lernenden also eine Tür in einen Raum, in dem Alteritätserfahrungen gemacht werden können. Alterität bezieht sich dabei auf die diachrone Fremdartigkeit des Historischen. Die synchrone Andersartigkeit wurde unter dem Stichwort der Multiperspektivität bereits erläutert. Diese *doppelte Fremdheit*, wenn man so will, ist einer der Gründe für die Komplexität historischen Lernens. Hier wird auch klar, welche große Rolle Empathie und Perspektivenkoordination zukommen. Beim Einüben (historischer) Perspektivwechsel gibt es die Chance, mit anderen Deutungen und Menschen in wechselseitige Kommunikation zu treten, insofern ist Geschichtsunterricht ohne *interkulturelles* Lernen nicht denkbar (Rüsen, 1998).

Wichtig ist weiterhin, dass die Sinnbildungen, die die Lernenden vornehmen, sich in imaginierten und vorzugsweise dann im nächsten Schritt auch sprachlich geäußerten/ erzählten/aufgeschriebenen Erzählungen niederschlagen, die dann auf empirische Triftigkeit untersucht sowie im Abgleich mit den Erzählungen anderer reflektiert werden können. Dieser Schritt ist es, der geschichtsdidaktisch Forschende in den empirischen Arbeiten oft, wie wir weiter unten sehen werden, vor immense Herausforderungen stellt.

## 3

Von Schülerinnen und Schülern konstruierte Narrative gleichen sich durch ihren Eigen-Sinn niemals genau und diese plurale Deutung von Vergangenheit wird in der Definition durch den Plural des letzten Wortes erneut betont: GeschichtEN. Geschichte als quellengebundenes Konstrukt, wie oben ausgeführt, heißt aber, dass die Narrationen intersubjektiver Überprüfbarkeit zugänglich sein müssen. Urteile und Deutungen müssen bei aller zulässigen Kontroversität und Pluralität kategorial gestützt sein und somit für andere diskutierbar bleiben.

Dass sich diese oben dargestellten Vorstellungen über den Konstruktcharakter von Geschichte und auch die Idee von Geschichtsdidaktik als theoriebildende und sich den Geschichtswissenschaften verpflichtete eigene Forschungsdisziplin über Geschichtsbewusstsein in Gesellschaften herausgebildet haben, ist eine, wie bereits erwähnt, recht junge Entwicklung.

Geschichtsdidaktik tendierte bis in die 1970er Jahre (in der DDR durchaus auch noch länger; Deile, 2014) dazu, sich lediglich als Pragmatik und Methodik von Unterricht zu verstehen. Die Vorläufer von Überlegungen zur Vermittlungspraxis reichen dabei weit zurück. Bereits in der Antike und im Mittelalter machten sich Geschichtsschreibende darüber Gedanken, was und wie man aus Geschichte lernen könnte. Es handelte sich dabei aber eher um Regeln zur Darstellung von Geschichte. Während des Humanismus begannen erste Überlegungen einer Didaktik von Lernenden her gedacht. Auch wenn Johann Amos Comenius in seiner *Didactica Magna* noch keine expliziten Ideen zum historischen Lernen entwickelte, so waren doch seine Ansätze der Realienkunde sowie der Forderung nach Alltagsbezug bahnbrechend und zukunftsweisend. Heute sind Forderungen nach gegenständlichen Quellen und Gegenwartsbezug beziehungsweise Lebensweltbezug in fast allen einschlägigen Geschichtsdidaktiken als zu empfehlende Überlegungen in der Unterrichtsplanung zu finden.

Leider wurde mit Einführung der Schulpflicht (in Preußen bspw. 1717) deutlich, dass Schule eher als ein Ort gesehen wurde, wo Liebe zur herrschenden Dynastie und später zum Vaterland anerzogen werden konnte, sodass man bei den didaktischen Vermittlungskonzepten und -empfehlungen bis ins 20. Jahrhundert hinein eher von Indoktrination sprechen muss. Besonders deutlich trat dieser Missbrauch der Erziehung zu Untertanen mit Hilfe des Geschichtsunterrichts in der Phase des Nationalismus und danach zu Tage. Verständlicherweise hing dieser Ruf dem Geschichtsunterricht erst recht nach seinem Missbrauch in den Jahren des Nationalsozialismus nach.

Eine kritisch-emanzipatorische Geschichtsdidaktik, die stark angelehnt an die Politikdidaktik und die Sozialwissenschaften Menschen als mündige, selbst-reflexive und

kritische Bürgerinnen und Bürger konzeptionalisierte, bildete sich unter anderem mit führenden Köpfen wie Klaus Bergmann und Annette Kuhn erst Ende der 1970er beziehungsweise zu Beginn der 1980er Jahre heraus. Letztlich geht die Herausbildung der gegenwärtigen Geschichtsdidaktik als eigenständige Wissenschaft, die sich nicht mehr als reine Vermittlungs- oder Brückendisziplin versteht, die *nur* die Erkenntnisse historischer Forschung in mundgerechte Happen für Schülerinnen und Schüler umformen soll, auf den Historikertag 1976 in Mannheim zurück. Karl-Ernst Jeismann entwarf hier die Geschichtsdidaktik als eine Metadisziplin und brachte die Fundamentalkategorie des Geschichtsbewusstseins in den Diskurs ein (Jeismann, 1977). Auf diesen Paradigmenwechsel gehen auch die bis hierher dargestellten theoretischen Überlegungen zu Domänenspezifität des historischen Lernens zurück.

## 2. Fokussierungen

### 2.1 Empirische geschichtsdidaktische Forschung

Da historisches Wissen, wie unter 1. ausgeführt wurde, stets narratives Wissen ist, das erst dann messbar wird, wenn es in historischem Erzählen geäußert und über diese Erzählungen diskursiv reflektierbar wird, ist sprachliches und inhaltliches Lernen untrennbar verbunden und muss in der empirischen Erforschung domänenspezifisch fassbar gemacht werden. Historisches Lernen, das nach Jörn Rüsen (1997, S. 261) als »Sinnbildung über Zeiterfahrung im Modus historischen Erzählens« verstanden wird, ist aber ein sehr komplexer Vorgang, der sich in vielerlei Hinsicht einer empirischen Erforschung entzieht. Trotzdem ist genau diese Form der Evaluation etwas, das von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern nicht nur in ihren eigenen Forschungen für die Master- oder Examensarbeiten in der Geschichtsdidaktik verlangt wird, sondern auch im Unterricht zum täglichen Brot wird. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Bereich historischen Lernens messen zu können, bedeutet, sich der empirischen Methoden der geschichtsdidaktischen Forschung bewusst zu sein.

Die historischen Imaginationen und Verknüpfungen, die die Lernenden herausbilden, wenn sie einen oder mehrere verschiedene Punkte in der Vergangenheit mit der Gegenwart verbinden, müssen eine sprachliche oder andere äußere Kommunikationsform finden, damit man sie als Forschende und Forschender oder evaluierende Lehrperson analysieren und deuten kann. Mittlerweile hat es sich durchgesetzt, und das nicht nur im schulischen Kontext, den Begriff der Erzählungen weiter zu fassen, um

auch Collagen, Standbilder, Videokurzfilme, Comiczeichnungen und ähnliches evaluieren zu können. So könnten die eigen-sinnigen historischen Sinnbildungen der Lernenden in einer größeren Breite erfasst werden. In den Klassen der weiterführenden Schulen stellt die Sprachgebundenheit von Geschichte regelmäßig ein Forschungsproblem dar. Häufig werden die historischen Narrationen von Lernenden mit geringerer sprachlicher Ausdruckfähigkeit und fehlerhafter oder begrenzter Schreibkompetenz als weniger elaboriert gesehen und ihnen wird oft automatisch unterstellt, weniger *gelernt* zu haben. Da aber historisches Lernen auch aus den oben erwähnten Imaginationen besteht, die sich erst in einem zweiten Schritt in einer sprachlichen Äußerung niederschlagen, muss dies nicht zwangsläufig der Fall sein. Im frühen historischen Lernen wird aufgrund des Mangels an Schreibkompetenzen häufig auf Gruppendiskussionen, aufgezeichnete Klassengespräche, das Malen von Bildern oder das Erzählen anhand von Bildgeschichten zurückgegriffen (Billmann-Mahecha, 1998). Alle diese Methoden sind tendenziell eher der qualitativen als der quantitativen Forschung entnommen, was einer der Gründe ist, warum geschichtsdidaktische Studien im Vergleich zu bildungswissenschaftlichen eher mit kleineren Stichproben arbeiten, weniger repräsentativ sind und damit auch oft bei den Förderanträgen auf Drittmittel Schwierigkeiten haben, sich durchzusetzen.

## 2.2 Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen

Wenden wir unseren Blick im Folgenden auf die Gegenwart und die Rolle, die historisches Lernen hier spielen kann und soll. Gesellschaftliche Herausforderungen stehen immer auch in Wechselwirkungen mit Unterricht; erst recht in Fächern wie Geschichte und Politik, die sich mit geschichtspolitischen Diskursen beschäftigen und diese als Diskussionsgegenstand haben. Aktuell lässt sich in Deutschland mit den Wahlsiegen der AfD ein besorgniserregender Rechtsruck konstatieren, der mindestens seit 2015 die Grenzen des Sagbaren in Bezug auf Rassismus, Homophobie, Sexismus und Geschichtsrevisionismus deutlich verschiebt. Studien zur Einstellungsforschung und zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit stellen seitdem eine zunehmende Polarisierung und ein Fehlen der Mitte fest (Zick et al., 2016).

Gleichzeitig lässt sich durch die vermehrte Zuwanderung von Menschen aus islamisch geprägten Ländern eine Pluralisierung von Narrativen feststellen, die Kernbereiche des historischen Selbstverständnisses der BRD wie die Solidarität mit Israel, die unbedingte Verurteilung von Antisemitismus oder auch die Gleichberechtigung von Mann und Frau betreffen. Hierzu muss allerdings unbedingt angemerkt werden, dass viel Polemik und Medieninteresse an Themen wie dem *importierten Antisemitismus*

herrschen. Solide Studienergebnisse, die Einstellungen der neuen Einwandererinnen und Einwanderer erfassen und vor allem unterscheiden zwischen einer durch Sozialisation erworbenen, reflexhaften Israelkritik als Identitätsvergewisserungsmoment und einem geschlossenen antisemitischen Weltbild mit tatsächlich in (gewaltvollen) Handlungen resultierenden Überzeugungen, sind noch rar (Feldmann, 2018).

Festzuhalten ist: Deutschland wandelt sich durch Migration. Unsere heterogene Gesellschaft muss sich mit zunehmend verschiedenen Deutungsmustern zu historischen Themen auseinandersetzen. Die sich immer stärker diversifizierenden Präkonzepte und Vorkenntnisse der Jugendlichen, die diese in die Schule tragen, werden in absehbarer Zukunft durch die starke Zuwanderung geflüchteter Menschen und ihrer Kinder seit 2015 vermutlich ein noch größeres Thema in den Schulen spielen. Hier müssen neue Wege gefunden werden, Heterogenität als Chance zu begreifen und produktiv in den Geschichtsunterricht einzubinden, ohne die Gesellschaft weiter zu spalten.

Insbesondere bei der Erörterung von Lehr- und Lernprozessen in heterogenen Gruppen ist es unerlässlich, einen reflektierten und sensiblen Umgang mit Begrifflichkeiten zu pflegen, die Gruppenbildungen vornehmen. Begriffe, die mittlerweile eindeutige Assoziationen wecken, sind mehr als irreführend. Da wird eine *veränderte Zusammensetzung der Schülerschaft* konstatiert (Sirsch, 2006) und ganz allgemein von *Heterogenität* gesprochen, letztlich rekurren die Ausführungen aber oft auf Menschen *nicht-deutscher Herkunft* und beziehen sich auf die Kategorie *Race* und selten auf andere Kategorien, die ebenso Heterogenität ausmachen. Beispielsweise werden *Gender*, *Class*, *Body*, sexuelle Orientierung und Alter nicht thematisiert. Daher sind Begriffe wie *Kultur*, *Migrationshintergrund* und *Migrationsgesellschaft* als problematisch zu kennzeichnen und zu reflektieren. Gleiches gilt für alternative Trägerbegriffe für *Race* wie Ethnie, Religion etc., die den deutschen Diskurs prägen und die tendenziell rassistische und ethnische Subtexte mitbringen können. Insofern ist es für angehende Geschichtslehrkräfte unerlässlich, auch die Theoriebildungen der *Postcolonial Studies*, der *Critical Whiteness Studies*, der *Gender Studies* und so weiter zur Kenntnis zu nehmen und für historische Lehr- und Lernprozesse fruchtbar zu machen. Diese Theoriebildungen sind beispielsweise für das Abfassen von Unterrichtsentwürfen im Referendariat unerlässlich, da hier Lerngruppendiagnostik und Lerngruppenbeschreibungen gefordert sind. Diese sprachlich sensibel abzufassen beziehungsweise sich zunächst jeder neuen Lerngruppe mit einem offenen Verständnis für hybridkulturelle Identitäten zu nähern, wird durch die theoretischen Grundlagen einer rassismuskritischen Geschichtsdidaktik gefördert und wirkt so in die Praxis hinaus.



### 2.3 Zukunftsweisende Tendenzen für die Forschung

Aktuelle Forschungsthemen der Geschichtsdidaktik reichen von der klassischen, aber immer noch neue Einblicke bringenden Schulbuchforschung über Professionsforschung, Einstellungsforschung, Medienrezeption und -nutzung bis hin zur detaillierten Unterrichtsforschung, die sich auf Methoden der teilnehmenden Beobachtung und/oder videografierte Stunden stützt. Die Erkenntnisse bei letzteren methodischen Herangehen sind dabei oft nicht bahnbrechend neu, die medialen Möglichkeiten (Aufzeichnungsgeräte usw.) sind aber deutlich verbessert, sodass Lernende-Lehrende-Interaktionen sehr viel tiefer und genauer erfasst werden können; dies geht bis hin zu *Eye-Tracking*-Studien oder die Überprüfung der Effizienz von Videovignetten im Lehramtstraining (Thiel et al., 2017).

Wie bereits erwähnt, sind eigen-sinnige Sinnbildungsmuster im Geschichtsunterricht eher mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden erfassbar, denn die Sinnbildungen liegen meist in Form von Erzählungen vor. Bracke et al. (2018, S. 72) erläutern dazu: »Indem nämlich historische Denkleistungen im Unterricht in Sprache transformiert werden, werden sie für andere sichtbar, das heißt sie können wahrgenommen und durch ebenfalls sprachlich verfasste Denkleistungen beantwortet werden [...].« Narrationen lassen Rückschlüsse auf zugrunde liegende Kompetenzen historischen Denkens zu. Die komplexen Lernprozesse in einem diskursiven Denk- und Reflexionsfach wie Geschichte lassen sich tendenziell schwieriger operationalisieren und evaluieren. Nicht zuletzt deshalb, weil Unterrichtskommunikation mit dem Ziel historischen Lernens deutlich mehr Kontingenzmöglichkeiten aufweist als beispielsweise Lernaufgaben im Mathematikunterricht.

Insbesondere die Lehrerprofessionsforschung hat in den vergangenen Jahren neue, fachlich relevante Schwerpunkte gesetzt, beispielsweise mit Blick auf Diversität im Lehrerzimmer und nicht mehr nur wie in den Jahrzehnten zuvor im Klassenzimmer (Georgi, 2011; Fereidooni, 2016). Eine an die Ansätze der *Diversity Studies* und *Critical Whiteness Studies* angelehnte Forschungsrichtung der Geschichtsdidaktik stellt aktuell auch die Verbindung sprachlichen und rassismuskritischen Lernens dar. Generell zeigt die hohe Bedeutung von Sprache für historisches Lernen, die unter Punkt 1. ausgeführt wurde, wie wichtig eine konsequente Sprachförderung im Fach ist und wie dringend methodische Ansätze der sprachlichen Lerngerüstunterstützung (*Scaffolding*) beispielsweise aus dem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) in die Sachfächer auch von nicht-bilingual unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen eingebunden werden sollten. Dies gilt nicht nur für Lerngruppen mit vielen Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache, sondern für alle. Denn die Fachsprache des

Sachfachs ist ebenso eine zu erlernende Sprache wie eine andere Fremdsprache (Brüning, 2016). Kritische Beschäftigung mit Sprache, mit dem historisch bedingten Wandel von Sprache, aber auch mit gegenwärtigen Ausprägungen unserer Sprachverwendung kann rassistuskritisches Denken und historisch-politisches Lernen fördern. In der Analyse von sprachlichen Strukturen als Teil der Formen der Legitimation von Herrschaft einer Mehrheit über marginalisierte Minderheiten sollten die Schülerinnen und Schüler also lernen, sensibel und kritisch reflektiert mit Sprache umzugehen und sich den Unterdrückungsmustern, die sich in solchen Begrifflichkeiten manifestieren, entgegenzustellen. Dieses Ziel wird auch in den neuen Rahmenlehrplänen mitgedacht, die versuchen, den eurozentrischen Blick auf Themenfelder und Forschungsfragen aufzubrechen, indem Bereiche der Globalgeschichte und Ansätze der *Postcolonial Studies* zunehmend Eingang finden. Hier liegt allerdings noch ein langer Weg vor uns, der ermöglicht durch die *Fenster zur Welt* (Bildungsplan Gymnasium Baden-Württemberg, 2016) mit fremden Perspektiven zu blicken und nicht weiterhin eine westliche, *weiße* Perspektive auf vermeintlich *Exotisches* einzunehmen (Grewé, 2016, 2017).

### 3. Ausblick und kritische Würdigung

In den letzten Jahren ist in den Forschungen und der Lehre der Geschichtsdidaktik zu den drei Feldern Theorie, Empirie und Pragmatik ein weiteres, sehr umfangreiches Arbeitsfeld hinzugekommen, das sich auch auf die Schule und den Geschichtsunterricht auswirkt beziehungsweise in Wechselwirkung damit steht, aber unabhängig davon existiert: das Feld der Geschichtskultur oder *Public History*. Die öffentliche Auseinandersetzung mit Geschichte, ihre Nutzung beziehungsweise Instrumentalisierung für politische und gesellschaftliche Argumentationen in Disputen, das Medienangebot an Geschichte, all dies unterliegt oft anderen Zielsetzungen, Zwecken und Spielregeln als der wissenschaftliche und der schulische Umgang mit Geschichte. Auch für diese Alltagsangebote und die Relevanz von Geschichte in der Öffentlichkeit braucht es Expertinnen und Experten, die über eine profunde Theoriebildung verfügen. Da *Public History*, wie der englische Begriff schon nahelegt, zunächst ein eher angelsächsisches Phänomen war, das vor allem durch konkretes Agieren wie beispielsweise das *Reenactment* von Schlachten und andere *Living-History*-Inszenierungen geprägt war, war es ein eher wenig theorieaffines Gebiet. Letztlich sind allerdings die Anknüpfungspunkte zumindest in der deutschen Geschichtswissenschaft an Theoriebildungen der Erinnerungskulturen beziehungsweise Geschichtskulturen so offensichtlich,

## 3

dass mittlerweile tragfähige Überblicksdarstellungen zur Theorie und Praxis der *Public History* vorliegen (Lücke et al., 2018).

Viele der alltäglichen Angebote im Bereich der *Public History* haben, wie beispielsweise Studien zur Filmrezeption oder zu Vorstellungen über Geschichte in historischen Romanen gezeigt haben, prägende Auswirkungen für das historische Denken von erwachsenen Menschen. Hier muss sich die Schule der Herausforderung stellen, in den wenigen Jahren Geschichtsunterricht (mit zunehmend geringem Anteil an der Stundentafel) die relevanten Grundlagen für ein kritisches Geschichtsbewusstsein zu legen, sodass die zukünftigen Bürgerinnen und Bürger in reflexiver und dekonstruierender Art und Weise mit den ihnen präsentierten Deutungen umgehen können. Die erinnerungs- und geschichtspolitischen Phänomene der Gegenwart sind daher auch für angehende Geschichtslehrer ein sehr wichtiges Thema, weil sie Zeit ihres Berufslebens damit konfrontiert werden. Die Studierenden der Geschichtsdidaktik und *Public History* in Tübingen beispielsweise werden nicht nur mit der Theorie zum Thema ausgebildet, sondern bekommen gleichzeitig auch Angebote für analytisch begleitete *Hands-on*-Erfahrungen in Museen, Gedenkstätten und Medien, wo Geschichte inszeniert wird.

Ebenfalls in den Fokus gegenwärtiger und zukünftiger Forschungsfragen geraten seit einigen Jahren die Fragen aus dem Bereich des digitalen Wandels. Das Internet als virtueller Erinnerungsraum, in denen unzählige parallele Narrationen entstehen, steht noch am Beginn seiner Erforschung durch die Geschichtsdidaktik. Die Vervielfältigung von Geschichtsbildern in der heterogenen Gesellschaft wird durch die digitalen Medien beschleunigt. Auch mit der hohen Suggestionskraft bei teilweise oft gleichzeitiger geringer Triftigkeit gegenwärtiger (multi-)medialer Angebote müssen sich Geschichtslehrende und –lernende auseinandersetzen. Die Ausbildung einer geschichtskulturellen Kompetenz, die auch die Präsenz von Geschichtsin szenierungen nicht-akademischer Natur berücksichtigt und sich handlungsorientiert und konstruktiv mit ihnen auseinandersetzt, ist daher ein unbedingtes Ziel von Geschichtsunterricht heute und hochanschlussfähig an die oben dargelegte Ausrichtung der Theoriebildung und Forschung der Geschichtsdidaktik in Richtung der *Public History*.

Unbestreitbar gibt es bei allen spannenden Neuerungen und Erweiterungen, die die Theorie- und Forschungsbereiche der Geschichtsdidaktik aktuell erfahren, auch *Blind Spots* und bedenkliche Tendenzen. So lässt sich konstatieren, wenn man sich die bundesweit mangelhafte Repräsentation der Geschichtsdidaktik an Hochschulen anschaut, dass zwischen den immer größer werdenden Herausforderungen und den wachsenden Themen und Theorien, die es zu berücksichtigen gibt, sowie der personellen wie finanziellen Ausstattung erhebliche Lücken klaffen.

Die Geschichtsdidaktik als Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft weitet also weiterhin ihren disziplinären Blick deutlich über die Methodik und Pragmatik des Geschichtsunterrichts hinaus. Dies ist, wie oben dargestellt, ein seit den 1970er Jahren durch Rösen, Jeismann und auch Pandel angestoßener Prozess, der aktuell durch eine Internationalisierung der Forschung, eine Verbreiterung der Themen sowie durch die Kooperation mit der Psychologie und Erziehungswissenschaft im Bereich der Methoden neuen Schub gewonnen hat. In der Theoriebildung arbeiten gegenwärtig immer noch viele Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker an teilweise konkurrierenden Kompetenzmodellen (Körber et al., 2012), auch wenn letztlich die in diesem Beitrag unter Punkt 1. geschilderten grundlegenden Vorstellungen über Narrativität, Konstruktcharakter und Geschichtsbewusstsein kaum abweichen. Auch diese noch in der Entwicklung befindlichen Kompetenzmodelle zeigen, dass Geschichtsdidaktik eine junge, in der Diskussion aktive und streitbare Wissenschaftsdisziplin ist.

## Literatur

- Barricelli, M. (2015). Worte zur Zeit. Historische Sprache und narrative Sinnbildung im Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 25-46.
- Barricelli, M. (2017). Narrativität. In M. Barricelli, & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1* (S. 255-280). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bergmann, K. (2004). Gegenwartsbezug – Zukunftsbezug. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 55, 37-46.
- Billmann-Mahecha, E. (1998). Empirisch-psychologische Zugänge zum Geschichtsbewusstsein von Kindern. In J. Straub (Hrsg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte* (S. 266-297). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bracke, S., Flaving, C., Jansen, J., Köster, M., Lahmer-Gebauer, J., Lankes, S., Spieß, C., Thünemann, H., Wilfert, C., & Zülsdorf-Kersting, M. (2018). *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Brüning, C. & M. Lücke (2013). Nationalsozialismus und Holocaust als Themen historischen Lernens in der Sekundarstufe I – Produktive eigen-sinnige Aneignungen. In H.-F. Rathenow, B. Wenzel, & N. Weber (Hrsg.), *Lernfeld Nationalsozialismus und Holocaust. Ein Handbuch für Schule, außerschulisches Lernen und Lehrerbildung*. (S. 149-165). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Brüning, C. (2016): Das Fremde in den Unterricht holen – systematische Überlegungen zum rassismuskritischen Potential des bilingualen Geschichtsunterrichts. In dies., L. Deile, & M. Lücke (Hrsg.), *Historisches Lernen als Rassismuskritik* (S. 185-211). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Deile, L. (2014). *Didaktik der Geschichte*. Version: 1.0. Abgerufen von [http://docupedia.de/zg/deile\\_didaktik\\_v1\\_de\\_2014](http://docupedia.de/zg/deile_didaktik_v1_de_2014).
- Feldman, D. (2018). *Antisemitismus und Immigration im heutigen Westeuropa. Gibt es einen Zusammenhang? Ergebnisse und Empfehlungen einer Studie aus fünf Ländern*. Berlin: Stiftung Erinnerung Verantwortung und Zukunft. Abgerufen von [https://www.stiftung-evz.de/fileadmin/user\\_upload/EVZ\\_Uploads/Handlungsfelder/Handeln\\_fuer\\_Menschenrechte/Antisemitismus\\_und\\_Antiziganismus/BBK-J5998-Pears-Institute-Reports-GERMAN-FINAL-REPORT-180410-WEB.pdf](https://www.stiftung-evz.de/fileadmin/user_upload/EVZ_Uploads/Handlungsfelder/Handeln_fuer_Menschenrechte/Antisemitismus_und_Antiziganismus/BBK-J5998-Pears-Institute-Reports-GERMAN-FINAL-REPORT-180410-WEB.pdf).
- Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraxen im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer.
- Gautschi, P. (2011). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Georgi, V. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Grewe, B.-S. (2016). Geschichtsdidaktik postkolonial. *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 15.
- Grewe, B.-S. (2017). Entgrenzte Räume und die Verortung des Globalen. Probleme und Potentiale für das historische Lernen. In M. Sauer, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe, A. Kenkmann, & C. Kuchler (Hrsg.), *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen*. (S. 297-320). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Handro, S. (Hrsg.). (2015). Sprache und historisches Lernen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14.
- Hartung, O., Steininger, I., & Fuchs, T. (2001). *Lernen und Erzählen interdisziplinär. Verhältnisse, Grenzen und offene Fragen*, in: dies. (Hrsg.), *Lernen und Erzählen interdisziplinär* (S. 11-23). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Jeismann, K. (1977). Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In E. Kosthorst (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik, Forschung, Theorie* (S. 9-33). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Körper, A., Barricelli, M., & Gautschi, P. (2017). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Geschichtsunterricht. In M. Barricelli, & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1* (S. 207-235). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Lücke, M., & Zündorf, I. (2018). *Einführung in die Public History*. Stuttgart: utb.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungsplan Gymnasium – Geschichte*. Abgerufen von <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G>.
- Pandel, H. (1987). Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. *Geschichtsdidaktik* 12(2), 130-142.
- Pandel, H. (2007). *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rüsen, J. (1997). Historisches Lernen. In: K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, ders., & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (S. 261-265). Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
- Rüsen, J. (1998). Einleitung. Für eine interkulturelle Kommunikation in der Geschichte. Die Herausforderung des Ethnozentrismus in der Moderne und die Antwort der Kulturwissenschaften. In ders., M. Gottlob, & A. Mittag (Hrsg.), *Die Vielfalt der Kulturen* (S. 12-36). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rüsen, J. (2001). *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*. Köln: Böhlau.
- Rüsen, J. (2008). Historisches Lernen – Grundriss einer Theorie. In ders. (Hrsg.), *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen* (S. 70-114). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schreiber, W., Körper, A., von Borries, B., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S., Schöner, A., & Ziegler, B. (2006). *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. 2. Auflage. Neuried: ars una. Abgerufen von [http://www.ku.de/fileadmin/140205/Publikationen/Sonderdruck\\_Kompetenzen\\_2Auflage.pdf](http://www.ku.de/fileadmin/140205/Publikationen/Sonderdruck_Kompetenzen_2Auflage.pdf).
- Sirsch, R. (2006): „Wie sagen wir es unseren Kindern?“ Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht. In *Epd-Dokumentation* 4/5, 4-6.
- Thiel, F., & Seidel, T. (2017). *Videobasierte Unterrichtsforschung. Analysen von Unterrichtsqualität, Gestaltung von Lerngelegenheiten und Messung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer.
- Thünemann, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (2016). *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- White, H. (1973). *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Zick, A., Küpper, B., & Krause, D. (2016). *Gespaltene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016*. Bonn: Dietz.