



Docupedia-Zeitgeschichte

Begriffe, Methoden und Debatten der zeithistorischen Forschung

Didaktik der Geschichte

von Lars Deile

Alltägliche Beobachtung

Geschichtsdidaktik geht es um die Sichtbarkeit der Vergangenheit in der Gegenwart. In welcher Weise man ihr dabei begegnen kann, lässt sich an einer alltäglichen Beobachtung veranschaulichen. Das Bild zeigt einen Schnappschuss vor dem Colosseum in Rom: Inmitten von Touristenscharen sieht man einen als römischen Legionär verkleideten Mann und einen aufgeweckten Jungen miteinander scherzen. Die beiden imitieren einen Schwertkampf, während der Vater des Jungen diesen spielerischen Kontakt wohlwollend beobachtet.

Dem vermeintlichen Legionär geht es darum, historisches Wissen absichtsvoll zur Wirkung zu bringen. Dabei sind ihm kommerzielle Interessen wichtiger als eine Bildungsabsicht – aber das ist zunächst unerheblich. Er betreibt diese Vergegenwärtigung von Vergangenheit bewusst und mit Absicht, und er betreibt sie nicht ohne Methode. Didaktik erscheint neben dieser konstruktiven auch in einer reflexiven Form. Dafür steht hier der Vater des Jungen, der das Geschehen wohlwollend, aber auch kritisch begleitet. Er reflektiert, inwiefern das, was seinem Sohn passiert, angemessen und sinnvoll ist. Beide Formen bedingen einander. Didaktik sucht nach Wegen der Vergegenwärtigung von Vergangenheit, und sie befragt diese nach ihrer sinnhaften Begründung. Wie genau das geschieht, mit welchen Tendenzen und Konflikten, will dieser Artikel entfalten. Dabei soll bestimmt werden, was Didaktik innerhalb der Geschichtswissenschaft ausmacht, was sie als eigenständige Disziplin konstituiert, welche grundsätzlichen Inhalte sie kennzeichnen und wie sich ihre künftige Entwicklung gestalten könnte. Der Beitrag ist bewusst diskutierend verfasst und versucht damit dem Umstand Rechnung zu tragen, dass Geschichtsdidaktik ein vielfach nicht unumstrittenes Feld ist.¹

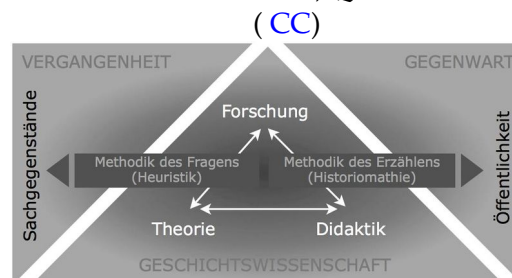
1 Vielleicht ist es deshalb kein einfaches Unterfangen, eine Geschichtsdidaktik zu schreiben. Dem Buchhandel sind zum Teil schon seit geraumer Zeit eine Reihe von Entwürfen angekündigt (Alois Ecker, Wolfgang Hasberg, Martin Lücke und Oliver Näpel). Gerade erschienen ist: Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, Schwalbach/Ts. 2013.

Didaktik als Dimension der Geschichte

Vergangenheit ist als Geschehen unwiederbringlich dahin. Sie kann in all ihren Facetten und Konstellationen nicht wieder Gegenwart werden. Nur die Bruchstücke, die von ihr geblieben sind, können als Zeichen wirken. Durch Fragen der Gegenwart können diese Bruchstücke zur Quelle von Erkenntnis werden. Damit ergibt sich – im besten Fall – ein Interesse an Geschichte, eine Verbindung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Es entstehen Geschichten über Vergangenheit, die als Antwort auf gegenwärtige Fragen sinnvoll erscheinen und die darauf abzielen, die Zukunft zu bewältigen.² Diese Rekonstruktionsversuche sind bewusstseinserweiternd. Sie ermöglichen uns Erfahrungen, die unsere eigene Lebenswirklichkeit übersteigen.

Diese Retrospektiven sind aber nie die Vergangenheit selbst, sie sind Geschichte und als solche im weitesten Sinne sprachlich verfasst.³ „[Historisches] Erzählen ist Sinnbildung über Zeiterfahrung und gehört damit zu den elementaren und allgemeinen Phänomenen kultureller Daseinsbewältigung“, bringt Jörn Rüsen es auf den Punkt.⁴ Wenn zwei die gleiche Geschichte erzählen, ist das nicht dieselbe Geschichte. Schon in der Gegenwart fallen Geschichten je nach Frage- und Erzählhorizont unterschiedlich aus. Auch die Zukunft wird sie verändern. Deshalb gibt es nicht die eine Geschichte, sondern immer eine Reihe verschiedener Geschichten. Deren Wahrheit lässt sich nicht festmachen, ihre quellenbasierte Triftigkeit wird in historischen Diskursen diskutiert, nicht selten auch kontrovers.

Grafik: Systematischer Aufriss der Geschichtswissenschaft, Quelle: Lars Deile



Historische Forschung wird zur Wissenschaft, indem sowohl das Erkunden der Vergangenheit als auch das Erzählen von Geschichte systematisch und mit Methode geschieht.

2 Bezogen auf Reinhart Kosellecks Konzeption von Geschichte als Abgleich zwischen Erfahrungsraum und Erwartungshorizont: Anders Schinkel, *Imagination as a Category of History. An Essay Concerning Koselleck's Concepts of *Erfahrungsraum* and *Erwartungshorizont**, in: *History and Theory* 44 (2005), S. 42-54.

3 In Abgrenzung zu einem Verständnis, das dem Begriff „Geschichte“ beide Dimensionen zuordnet, Vergangenheit und das Reden über sie, vgl. Hayden White, *Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Studien zur Tropologie des historischen Diskurses*, Stuttgart 1991; Michele Barricelli, *Narrativität*, in: ders./Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 255-280; Jörn Rüsen, *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Schwalbach/Ts. 2008.

4 Rüsen, *Lernen*, S. 31.

Und sie erlangt ihre Legitimität dadurch, dass diese Verfahren reflektiert und theoretisch begründet werden.⁵ Die reflektierende Begründung methodisch abgesicherten Fragens ist Aufgabe der **Geschichtstheorie**,⁶ die Reflexion historischen Erzählens Aufgabe der Geschichtsdidaktik.⁷ Geschichtstheorie reflektiert, auf welche Weise historische Erkenntnis möglich ist, Geschichtsdidaktik fragt danach, auf welche Weise sie sinnbildend und sinnvoll ist.

Wenn wir beim Eingangsbeispiel bleiben, dann erzählt der Legionär eine Geschichte, nicht wissenschaftlich systematisch, aber auch nicht ohne Methode (Historiographie). Der Vater reflektiert dieses Erzählen, wenn auch beiläufig (Didaktik). Irgendwie muss sich der Darsteller sein Wissen über die Vergangenheit römischen Legionärswesens angeeignet haben (Heuristik). Ob er dabei reflektiert hat, sich diese Kenntnisse auch auf gesicherte Weise verschafft zu haben (Theorie), bleibt ungewiss.

Geschichtswissenschaft kann es nur geben, wenn Fragen und Erzählen mit Methode geschehen (Heuristik und Historiographie) und beides reflektiert und abgesichert erfolgt (Theorie und Didaktik). Es gibt insbesondere in Deutschland eine Tradition historischer Forschung, die ihr Handwerk als *l'art pour l'art* versteht und daher Theorie und Didaktik nicht zum eigentlichen Bereich der Geschichtswissenschaft zählen mag. Das zeigt sich auch daran, dass es an Universitäten fast keine Professuren für Geschichtstheorie gibt und die für Didaktik nicht selten als entbehrlich erscheinen.

Obwohl es gegenwärtig (2013) an 73 deutschen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen Historische Seminare gibt, wird Didaktik als Disziplin an nur 37 Hochschulen durch Professuren vertreten.⁸ Mecklenburg-Vorpommern etwa kann es sich leisten, gänzlich ohne Hochschullehrer/-innenstelle und damit ohne institutionalisierte forschende Reflexion historischer Sinnbildung auszukommen, obwohl an zwei Universitäten Lehrer/-innen ausgebildet werden. In Sachsen-Anhalt, dem Saarland und Bremen sieht es ähnlich aus.

Diese Ignoranz gegenüber essenziellen Dimensionen historischen Denkens als Wissenschaft wird mit mangelnder Professionalität bezahlt. Entsprechend hat die Geschichtswissenschaft auf die erkenntnistheoretischen Debatten der vergangenen Jahrzehnte, deren Impulse meist von außerhalb kamen, oft vorschnell mit Abwehr reagiert, unabhängig, ob es sich dabei um einen „linguistic“, einen „cultural“, einen „pictorial“ oder einen „spatial turn“ handelte. Und auch die Vermittlung von Forschungsergebnissen bleibt unter ihren Möglichkeiten. Zwar kann man gegenwärtig nicht feststellen,

5 Erich Kosthorst (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik, Forschung, Theorie*, Göttingen 1977; Ernst Weymar, *Dimensionen der Geschichtswissenschaft*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 33 (1982), S. 1-11, 65-78, 129-153; Joachim Rohlfes, *Geschichte und ihre Didaktik*, 3. Auflage, Göttingen 2005, S. 9.

6 Eine Auswahl: Chris Lorenz, *Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*, Köln/Weimar/Wien 1997; Erhard Wiersing, *Geschichte des historischen Denkens. Zugleich eine Einführung in die Theorie der Geschichte*, Paderborn 2007; Stefan Jordan, *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft*, Paderborn 2009.

7 Hans-Jürgen Pandel, *Didaktik der Geschichte als Reflexionsinstanz historischen Denkens*, in: Walter Twellmann (Hrsg.), *Handbuch Schule und Unterricht*, Bd. 5.1, Düsseldorf 1981, S. 447-457.

8 Die Zahlen beruhen auf Angaben der Web-Präsenzen der Konferenz für Geschichtsdidaktik (kgd) [0] und des Verbands der Historiker und Historikerinnen Deutschlands [1] (Stand: 11.6.2013).

dass das Interesse an Geschichte nachlassen würde – im Gegenteil. Aber es wird weniger durch Bücher von Historiker/innen befriedigt als durch „Histotainment“, Mittelaltermärkte, das Fernsehen, Computerspiele oder historische Romane. Damit läuft die Geschichtswissenschaft Gefahr, einen Prozess fortzusetzen, der gegen Ende des 19. Jahrhunderts damit begann, dass sie ihr Monopol an Welterklärungsangeboten mit den Naturwissenschaften zu teilen hatte.⁹

Didaktik und Methodik

Der Begriff „Didaktik“ ist im 17. Jahrhundert vom griechischen *διδασκεῖν* (*didaskain*), lehren, abgeleitet worden.¹⁰ In der passiven Form bedeutet das: belehrt werden oder eben: lernen. Beides muss nicht deckungsgleich sein: „Man kann unterrichten, ohne dass Lernen stattfindet, und man kann lernen, ohne dass unterrichtet wird.“¹¹ Didaktik fragt aber danach, wie Lernen durch Lehren begründet initiiert werden kann: Wie und was und warum kann man etwas aus der Vergangenheit lernen und wie kann Geschichte gelehrt oder vermittelt werden?¹²

Im 18. Jahrhundert gab es dafür noch zwei Disziplinen. Während sich Didaktik mit der Begründung von Bildungsinhalten beschäftigte, konzipierte Historiographie Prozesse des Vermittelns historischer Inhalte. Didaktik fragte eher nach dem begründenden „Warum“ historischen Lernens, Historiographie dagegen nach dem „Wie“ des Lehrens.¹³ Seit im 19. Jahrhundert der Begriff Historiographie verloren ging, wird häufig zwischen dem „Wie“ und dem „Warum“ des Lehrens und des Lernens kein Unterschied mehr gemacht und beides als Didaktik bezeichnet. Mit Bezug auf Erich Weniger erscheint mir diese begriffliche Auffassung als zu ungenau.¹⁴ Denn beispielsweise lässt sich so nicht verstehen, warum es in der DDR keine Geschichtsdidaktik gab, wohl aber eine professionell aufgestellte Methodik des Geschichtsunterrichts. Es war nämlich nicht die Aufgabe von Lehrer/innen zu reflektieren, wie begründet historische Bildungsinhalte waren, wie und auf welche Weise der Vergangenheit Sinn verliehen und

9 Heinrich Rickert, *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft*, Freiburg 1899; Gangolf Hübinger, *Kapitalismus und Kulturgeschichte*, in: Rüdiger vom Bruch/Friedrich Wilhelm Graf/Gangolf Hübinger (Hrsg.), *Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Krise der Moderne und Glaube an die Wissenschaft*, Stuttgart 1989, S. 25-43.

10 Wolfgang Klafki, Art. „Didaktik“, in: Joachim Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 2, Basel 1972, Sp. 233ff.

11 Jürgen Oelkers, *Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*, Darmstadt 1985, S. 231f.

12 Zur Didaktik als Wissenschaft vom Lernen vgl. Klaus Bergmann, *Arbeit – ein blinder Fleck in der Geschichtsdidaktik*, in: *Geschichtsdidaktik* 10 (1985), H. 5, S. 337-340, hier S. 338; – zur Didaktik als Wissenschaft des Vermittelns vgl. Annette Kuhn, *Zum Begründungszusammenhang einer Geschichtsdidaktik*, in: Franz Neumann/Kurt Gerhard Fischer (Hrsg.), *Option für Freiheit und Menschenwürde, Festschrift für Wolfgang Hilligen zum 60. Geburtstag*, Frankfurt a.M. 1976, S. 83-90, hier S. 84.

13 Hans-Jürgen Pandel, *Historik und Didaktik. Das Problem der Distribution historiographisch erzeugten Wissens in den deutschen Geschichtswissenschaften von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765-1830)*, Stuttgart/Bad Cannstadt 1990.

14 Erich Weniger, *Didaktik als Bildungslehre, Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*, 2. Aufl., Weinheim 1956, S. 18ff. Prägnant auch Wolfgang Klafki, *Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 22 (1978), S. 77-94.

wie über unterschiedliche Deutungen von Vergangenheit gestritten wurde.¹⁵ Solch didaktische Fragen wurden direkt von den Zentralorganen der SED entschieden und verbindlich vorgegeben. Die Aufgabe des Vermittelns dieser diktierten Geschichtsbilder wurde hingegen intensiv erforscht, gelehrt und eingeübt.

Auch heute noch steht jede Lehrerin und jeder Lehrer bei der Stundenvorbereitung vor der Frage: „Warum sollen Schüler/innen das wissen wollen?“ – oder mit den Worten Klaus Bergmanns ausgedrückt: „Didaktisch ist eine Reflexion, die ihren Gegenstand daraufhin untersucht, was an ihm in lebenspraktischer Hinsicht gelernt und gelehrt wird, werden kann und sollte.“¹⁶ Bei dieser Reflexion geht es um Inhalte, Möglichkeiten und Absichten historischen Lernens und Lehrens. Erst wenn diese Fragen geklärt und entschieden sind, stehen die methodischen nach den Medien, Sozialformen, Kommunikationszusammenhängen usw. an, eben die Fragen nach dem „Wie“. Geht es dabei um den schulischen Geschichtsunterricht, so ist für das sinnvolle Gestalten von Lehr- und Lernsituationen die Methodik des Geschichtsunterrichts zuständig (die vielfach schlicht Didaktik genannt wird). Im Bereich des außerschulischen Lernens etabliert sich seit einigen Jahren die „Public History“ als neuer eigenständiger Bereich, was nicht ganz unumstritten ist. Beiden geht es aber um das „Wie“ des Repräsentierens von Vergangenheit.

Insgesamt sollte sinnvollerweise mindestens zwischen Methodik und Didaktik unterschieden werden. Mit dem Prozess wirkungsvollen Vermittelns beschäftigt sich nach diesem Begriffsverständnis die Methodik historischen Lehrens und Lernens als Anwendungswissenschaft, mit seiner Begründung die Didaktik historischen Lernens als Grundlagen- und Reflexionswissenschaft.

Formierung als Disziplin

Im Selbstverständnis der Disziplin gilt die Zeit der 1970er-Jahre nicht selten als eigentliche Gründungszeit der Geschichtsdidaktik. Diese Sichtweise verschüttet wertvolle ältere Reflexionstraditionen.¹⁷ Mit der Einrichtung der ersten geschichtsdidaktischen Professur 1961 in Hessen,¹⁸ einem eigenen Fachverband und einer Zeitschrift begann aber eine neue Phase in der Disziplin.¹⁹ In der damaligen Aufbruchstimmung wurden nicht nur Universitäten ausgebaut und neu gegründet, auch die Geschichtswissenschaft er-

15 Marko Demantowsky, *Die Geschichtsmethodik in der SBZ und DDR. Ihre konzeptuelle, institutionelle und personelle Konstituierung als akademische Disziplin 1945-1970*, Idstein 2003.

16 Klaus Bergmann, *Geschichte in der didaktischen Reflexion*, in: ders. u.a. (Hrsg.), *Handbuch Geschichtsdidaktik*, 5. Aufl., Seelze-Velber 1997, S. 243-254, hier S. 245.

17 Einige Beispiele dafür: Karl Biedermann, *Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode*, Wiesbaden 1885; Friedrich Nietzsche, *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, in: Giorgio Colli/Mazzino Montinari (Hrsg.), *Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe*, Bd. 3.1, Berlin/New York 1972 [zuerst 1874], S. 239-330; Siegfried Kawerau, *Alter und neuer Geschichtsunterricht*, Leipzig 1924.

18 Leider ohne Beleg bei Pandel, *Geschichtsdidaktik*, S. 133.

19 Die Konferenz für Geschichtsdidaktik wurde als Fachverband 1973 begründet. Sie veranstaltet alle zwei Jahre eine Fachtagung und gibt eine jährlich erscheinende „Zeitschrift für Geschichtsdidaktik“ heraus, online unter <http://www.historicum.net/kgd> (11.6.2013).

lebte einen konzeptionellen „Dammbruch“²⁰. Geschichte sollte nicht mehr nur um ihrer selbst willen geschrieben – was etwas verkürzend als Überwindung des Historismus verstanden wurde –, sondern in aufklärerischer, emanzipatorischer Form und in politischer Absicht betrieben werden. Schulischem Lernen wurde dabei eine Schlüsselrolle zugewiesen. Das war die Stunde der Geschichtsdidaktik.

Eigentümlicherweise erwies sich dabei eine konzeptionelle Verengung geradezu als Vorteil. Hatte didaktisches Reflektieren für aufklärerische Historiker noch zum professionellen Selbstverständnis dazugehört, so wurde Geschichtsdidaktik in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einer Methodik des Geschichtsunterrichts verengt und in die pädagogischen Lehrerseminare abgeschoben. Die Trennung vom fachwissenschaftlichen Diskurs und seinen Institutionen führte dazu, dass die Didaktik den Anschluss an die Geschichtswissenschaft verlor. Andererseits blieben zentrale didaktische Diskussionen auch ohne Auswirkung auf die akademische Forschung. Als etwa der deutsche Kaiser Wilhelm II. mit einer Kabinettsordre 1889 den Geschichtsunterricht als vaterländischen Gesinnungsunterricht ausrichtete, reagierte die Historikerkunft auf diese didaktische Katastrophe zwar mit Protest, was zur Gründung des Historikertags führte. Die methodischen Impulse (Lebensweltbezug etc.) wurden dabei aber gleich mit und unreflektiert abgewiesen.²¹

In den 1970er-Jahren änderte sich dieses (Nicht-)Verhältnis zwischen Didaktik und historischer Forschung. Indem die Geschichtsbilder der frühen Bundesrepublik auf den Prüfstand kamen, erhielt die didaktische Nische neue Bedeutsamkeit. Weil die Umgestaltung der Gesellschaft in der Schule beginnen sollte, wurde die Methodik von Lernen und Unterricht wiederentdeckt, mit neuem Selbstbewusstsein ausgestattet und die Didaktik als Reflexionsinstanz noch einmal neu erfunden. Das letzte disziplinäre Grundlagenwerk, das sich als Geschichtsmethodik verstand, erschien 1973.²²

Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur

Drei Jahre später präsentierte Karl-Ernst Jeismann auf dem Historikertag in Mannheim eine Geschichtsdidaktik, die sich als historische Metadisziplin verstand. Sie verließ dabei den engen Bereich einer Methodik des Geschichtsunterrichts und begann sich für alle Formen der Wirksamkeit von Geschichte, für alle „unvergangene Vergangenheit in der aktuellen Lebenswelt“,²³ zuständig zu fühlen. Dabei konzentrierte sie ihr neues Selbstverständnis als Reflexionsinstanz unter dem Paradigma des „Geschichtsbewusstseins“. Die Definition von Jeismann hat mittlerweile kanonischen Charakter: „Didaktik der Geschichte hat es zu tun mit dem Geschichtsbewußtsein in der Gesellschaft sowohl in seiner Zuständigkeit, den vorhandenen Inhalten und Denkfiguren, wie in seinem Wandel, dem ständigen Um- und Aufbau historischer Vorstellungen, der stets

20 Rohlfes, *Didaktik*, S. 15.

21 Lars Deile, „Oppositionswissenschaft“ mit Privileg. Kulturgeschichte und Geschichtsdidaktik im Kaiserreich, in: Bärbel Kuhn/Susanne Popp (Hrsg.), *Kulturgeschichtliche Traditionen der Geschichtsdidaktik*, St. Ingbert 2011, S. 71-99.

22 Kurt Fina, *Geschichtsmethodik. Die Praxis des Lehrens und Lernens*, München 1973.

23 Pandel, *Geschichtsdidaktik*, S. 22.

sich erneuernden und verändernden Rekonstruktion des Wissens von der Vergangenheit. Sie interessiert sich für dieses Geschichtsbewußtsein auf allen Ebenen und in allen Gruppen der Gesellschaft sowohl um seiner selbst willen wie unter der Frage, welche Bedeutung dieses Geschichtsbewußtsein für das Selbstverständnis der Gegenwart gewinnt; sie sucht Wege, dieses Geschichtsbewußtsein auf eine Weise zu bilden oder zu beeinflussen, die zugleich dem Anspruch auf adäquate und der Forderung nach Richtigkeit entsprechende Vergangenheitserkenntnis wie auf Vernunft des Selbstverständnisses der Gegenwart entspringt.“²⁴

Mit diesem Zuständigkeitsanspruch erlebte die Geschichtsdidaktik eine Zuspitzung als Disziplin, die insbesondere auf theoretischem Gebiet Bedeutsames hervorbrachte. Neben den Arbeiten von Karl-Ernst Jeismann haben auch die von Klaus Bergmann, Jochen Huhn, Annette Kuhn, Hans-Jürgen Pandel, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider, Hans Süßmuth und anderen die geschichtsdidaktischen **Diskurse** auf Jahrzehnte geprägt, immer um das Paradigma „Geschichtsbewusstsein“ kreisend. Die einzige wirklich paradigmatische Innovation seit dieser Zeit ist eine konzeptionelle Spezifizierung. Wenn Bergmann von „dem Geschichtsbewußtsein in der Gesellschaft“ (also einem Singular mit bestimmtem Artikel) sprach, so war diese Kollektivierung erkenntnistheoretisch etwas ungenau. Im Zuge stärkerer Einsicht in den konstruktivistischen Charakter historischen Wissens²⁵ wurde auch die individuelle Bezogenheit des Geschichtsbewusstseins deutlicher. Bewusstsein kann es nur individuell geben, geprägt wird es aber in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlich verfasster Lebenswelt. Insbesondere Jörn Rüsen hat seit Anfang der 1990er-Jahre diese kollektiven Verhandlungen von Geschichte mit der Einführung des Begriffs „Geschichtskultur“ vom individuellen Geschichtsbewusstsein abgesetzt.²⁶

Die definitorische Begründung kollektiver „Geschichtskultur“ gegenüber einem individuellen Geschichtsbewusstsein ist allerdings begrifflich nicht ganz sauber und folgt eher dem Metaphorisierungspotenzial, mit dem das lateinische „colere“ auf nahezu jede menschliche Lebenslage übertragbar ist. Die etymologische Wurzel von „Kultur“, „colere“, bedeutet „bebauen“ und „pflegen“ und bezeichnet damit sowohl den Prozess des Hervorbringens als auch die Wertschätzung eines Produkts. „Kultur“, verstanden als Prozess, ist somit stetiger Veränderung ausgesetzt. Von „Geschichtskultur“ zu reden und damit kollektive Auseinandersetzungen mit Geschichte von individuellen abzusetzen, greift ebenfalls begrifflich zu kurz. Kultur ist niemals nur kollektiv möglich. Vielmehr bezeichnet der Begriff gerade die Auseinandersetzung zwischen Individuum und Gesellschaft durch Prozesse von Internalisierung und Externalisierung.²⁷

24 Karl-Ernst Jeismann, *Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart*, in: Kosthorst, *Geschichtswissenschaft*, S. 9-33, hier S. 12.

25 Margarete Dörr, *Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland – Neuere Entwicklungen, gegenwärtige Positionen und offene Fragen*, in: Twellmann, *Handbuch*, Bd. 5.1, S. 429-446, hier S. 433.

26 Begrifflich zuerst: Karl Pellens/Siegfried Quandt/Hans Süßmuth (Hrsg.), *Geschichtskultur – Geschichtsdidaktik*. Internationale Bibliographie, Paderborn 1984. Sehr prominent dann: Jörn Rüsen, *Was heißt und zu welchem Ende betreiben wir heute (noch) Geschichtsdidaktik?*, in: ders., *Lernen*, S. 115-130 (zuerst veröffentlicht in: *Geschichte lernen* 4 (1991), H. 21, S. 14-19).

27 Norbert Elias, *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchun-*

Konsequenterweise müsste Geschichtskultur als gesamtes Feld der Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart verstanden werden, in dem Geschichtsbewusstsein individuell entsteht, vielleicht symbolisiert durch das Bild eines äußeren und inneren Kreises. Didaktik reflektiert beides in seinen Verwobenheiten und fragt danach, wie die uns umgebenden Geschichten im Fernsehen, in Museen, in Bezug auf Denkmäler, in Computerspielen und auch in der Schule auf den Einzelnen wirken und umgekehrt.

Interessanterweise fühlt sich für Geschichtskultur seit geraumer Zeit eine aus den USA importierte „Public History“ zuständig bzw. für eine wie auch immer gefasste „Angewandte Geschichte“.²⁸ Public History ist ihrem Selbstverständnis nach außerschulisch und außeruniversitär. Didaktik als Reflexionsinstanz hat gerade in dieser Public History eine der dringendsten Aufgaben, wenn sie verstehen will, welche Bedeutung Vergangenheit in unserer Gegenwart bekommt. Denn es besteht Anlass zu der Vermutung, dass Formen der Public History schulische Geschichtsvermittlung an Tragweite längst überholt haben.

Bisher hat die Geschichtsdidaktik auf dem Feld der Reflexion von Geschichtskultur wenig vorzuweisen. Es herrscht nicht einmal Einigkeit darüber, ob Geschichtsdidaktik nur gegenwärtige oder auch vergangene Geschichtskulturen erforschen sollte. Während Hans-Jürgen Pandel letzteres klar als Aufgabe kulturhistorischer (und nicht geschichtskulturell-didaktischer) Fachforschung begreift, ist diese Sichtweise für Bernd Schönemann ein „klarer Rückfall in das [...] geschichtsdidaktische Denken der Vormoderne“.²⁹ Nun können Geschichtsdidaktiker durchaus auch gute Fachforscher sein, entsprechend der hier vorgestellten Wissenschaftssystematik ist Pandels Ansicht aber plausibler. Geschichtsdidaktik interessiert sich für das sinnbildende Wirken der Vergangenheit in der Gegenwart, wie solche Prozesse in der Vergangenheit stattfanden, untersucht die **Kulturgeschichte**.

Die Uneinigkeit zwischen zwei maßgeblichen Fachvertretern verweist umso mehr darauf, dass das Fach mit der Integration des Begriffs „Geschichtskultur“ wohl eher dem Trend eines „cultural turn“ folgt, als selbst an der Spitze der Diskussionen zu stehen, wie das in den 1970er-Jahren noch der Fall war.³⁰ Nicht zuletzt deshalb konstatiert

gen, Frankfurt a.M. 1997, Bd. 2, S. 327ff; Otto Gerhard Oexle, Geschichte als historische Kulturwissenschaft, in: Wolfgang Hardtwig/Hans-Ulrich Wehler (Hrsg.), Kulturgeschichte heute, Göttingen 1996, S. 14-40; in Anlehnung an: Peter L. Berger/Thomas Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt a.M. 2000, S. 65.

28 Irmgard Zündorf, Zeitgeschichte und Public History, Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 11.2.2010, http://docupedia.de/zg/Public_History?oldid=84652; Simone Rauthe, Geschichtsdidaktik – ein Auslaufmodell? Neue Impulse der amerikanischen Public History, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 2 (2005), H. 2, <http://www.zeithistorische-forschungen.de/16126041-Rauthe-2-2005> (11.6.2013); Christoph Kühberger/Andreas Pudlat (Hrsg.), Vergangenheitsbewirtschaftung. Public History zwischen Wirtschaft und Wissenschaft, Innsbruck 2012.

29 Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 2005, S. 131; Bernd Schönemann, Geschichtskultur als Wiederholungskultur?, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik (2006), S. 182-191, hier S. 186.

30 So war das „Handbuch der Geschichtsdidaktik“ etwa als umfassendes theoretisch-didaktisches Grundlagentextwerk der Geschichtswissenschaft konzipiert: Klaus Bergmann/Klaus Fröhlich/Annette

Stefan Jordan ein Verblässen geschichtsdidaktischer Impulse und sieht die Didaktik auf dem „Abstellgleis im geschichtswissenschaftlichen Bahnhof“.³¹ Woran kann das liegen?

Die Geschichtsdidaktik scheint sich seit den 1970er-Jahren intellektuell daran abgearbeitet zu haben, ihre eigene Bedeutsamkeit zu begründen. Mit der Fokussierung auf das Paradigma des „Geschichtsbewusstseins“ wurde erfolgreich ein regelrechter „didactic turn“ initiiert. Mittlerweile haben auch Fachforscher/innen gelernt, didaktisch zu reflektieren und sich Relevanz- und Vermittlungsfragen selbst zu stellen. Damit kann Didaktik als Disziplin entbehrlich erscheinen. Überall dort, wo didaktische Professuren in den vergangenen Jahren fachwissenschaftlich umgewidmet worden sind, zeigt sich diese Tendenz deutlich.

Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik

Besonders die Zeitgeschichte hat von diesem „didactic turn“ profitiert. Sie hat konsequent und auch professionell viele der Plätze besetzt, die die Geschichtsdidaktik der 1970er-Jahre erschlossen und ursprünglich für sich beansprucht hatte. So ist z.B. eine rege Rezeptionsforschung entstanden, die der Zeitgeschichte eines ihrer zentralen Themen auch weiterhin sichert: die Geschichte des Nationalsozialismus. Seit es der Geschichtswissenschaft immer mehr um Themen wie „1945 und wir“ oder „Vergangenheitspolitik“ geht (Norbert Frei), betätigt sie sich erfolgreich in den Feldern, die Jeismann seinerzeit als genuin geschichtsdidaktische abgesteckt hatte.

Diese Überschneidungen sind in einer strukturellen Nähe zwischen Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik begründet: Die Grenze zwischen beiden Disziplinen ist fließend. Zeithistorisches Fragen endet als historische Forschung dort, wo Vergangenheit Gegenwart wird. In diesem sich stetig verschiebenden Moment wird es Fragen nach der Vergegenwärtigung von Vergangenheit, nach der Wirksamkeit der Vergangenheit in der Gegenwart, wird es didaktisches Fragen. Die zeithistorische Forschung der vergangenen 20 Jahre hat sich intensiv und erfolgreich an dieser Grenzlinie betätigt. Neben der Frage nach Rezeptionen von Geschichte ging und geht es um **Erinnerung**, häufig als kollektive Erinnerung, besser noch in Form von Erinnerungskultur. Weite Teile der Geschichtsforschung haben dieses Themenfeld forschend aufgenommen. Selbst Mediävisten kartografieren „Erinnerungsorte des Mittelalters“ und beschäftigen sich so mit der dezidiert didaktischen Frage des Wirkens von Vergangenheit in der Gegenwart.³²

Kuhn/Jörn Rüsen/Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. Aufl., Seelze-Velber 1997 (Erstauflage 1979).

31 Stefan Jordan, Die Entwicklung einer problematischen Disziplin. Zur Geschichte der Geschichtsdidaktik, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 2 (2005), H. 2, <http://www.zeithistorische-forschungen.de/16126041-Jordan-2-2005> (11.6.2013); dagegen: Martin Lücke/Michael Sturm, Stiefschwestern. Zum Verhältnis von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik, in: Michele Barricelli/Julia Hornig (Hrsg.), Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute, Frankfurt a.M. 2008, S. 67-84.

32 Johannes Fried/Olaf B. Rader, Die Welt des Mittelalters. Erinnerungsorte eines Jahrtausends, München 2011. Importiert wurde das französische Konzept der Erinnerungsorte durch: Etienne François/Hagen Schulze (Hrsg.), Deutsche Erinnerungsorte, 3 Bde., München 2001.

Je didaktischer zeithistorische Forschung wurde, desto intensiver begann sie sich öffentlich einzumischen, initiierte und beteiligte sich an Kontroversen um die Bedeutsamkeit der Vergangenheit in der Gegenwart.³³ Am prominentesten war dies bei den Debatten um die Errichtung eines Denkmals für die ermordeten Juden Europas, um einen Wiederaufbau des Berliner Stadtschlusses oder auch beim Umgang mit der DDR-Vergangenheit im vereinten Deutschland sichtbar. Auch die Frage einer Edition von Hitlers „Mein Kampf“ wird nicht als fachhistorische (da wäre sie unzweifelhaft zu beantworten), sondern als didaktische geführt.³⁴ In all diesen geschichtsdidaktischen Debatten haben sich keine Geschichtsdidaktiker/innen zu Wort gemeldet. Didaktische Diskurse prägt heute maßgeblich eine sich einmischende, didaktisch versierte Zeitgeschichte.

Das sieht im traditionellen Betätigungsfeld der Geschichtsdidaktik, dem historischen Lernen in der Schule, anders aus. Hier hat der emanzipatorische Schub der 1970er-Jahre dazu geführt, dass Geschichte konsequent als politische Bildung verstanden wird und Gegenwarts- und Problembezug als geschichtsdidaktische Prinzipien gelten.³⁵ Dadurch nehmen Themen der Vergangenheit, die in die Gegenwart hineinreichen, also Themen der Zeitgeschichte, eine privilegierte Stellung ein. Dort, wo es mitlebende Zeugen der Vergangenheit gibt, ist die Relevanz der Auseinandersetzung mit Vergangenheit für Schüler/innen zwangsläufig größer. Von „Schwestern“ reden Marko Demantowsky und Bernd Schönemann, wenn sie die Nähe zwischen Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik beschreiben, und doch sind es eher „Stiefschwestern“, die darum streiten, wem die Themen der Gegenwart zustehen.³⁶ Damit geht es im Kern um die Behauptung von Deutungshoheit in einem Feld, das sich nur theoretisch konzeptionell klar trennen lässt. Gerade weil sich Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik so nahe sind, ist ihr Verhältnis oft fruchtbar, nicht selten aber auch problematisch.

33 Aleida Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*, München 2006.

34 Martin Sabrow/Ralph Jessen/Klaus Große Kracht (Hrsg.), *Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Große Kontroversen seit 1945*, München 2003; Hans-Georg Stavginski, *Das Holocaust-Denkmal. Der Streit um das „Denkmal für die ermordeten Juden Europas“ in Berlin (1988-1999)*, Paderborn 2002; Guido Hinterkeuser (Hrsg.), *Wege für das Berliner Schloss/Humboldt-Forum. Wiederaufbau und Rekonstruktion zerstörter Residenzschlösser in Deutschland und Europa (1945-2007)*, Regensburg 2008; Martin Sabrow u. a. (Hrsg.), *Wohin treibt die DDR-Erinnerung? Dokumentation einer Debatte*, Göttingen 2007; Frank Möller/Ulrich Mähler (Hrsg.), *Abgrenzung und Verflechtung. Das geteilte Deutschland in der zeithistorischen Debatte*, Berlin 2008; Wolfgang Benz, „Mein Kampf“ – Verbot oder Edition? Zum Umgang mit einem schwierigen Text, Berlin 2012.

35 Klaus Bergmann, *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts. 2002; Uwe Uffelman, *Problemorientierter Geschichtsunterricht. Grundlegung und Konkretionen*, Villingen-Schwenningen 1990; Dirk Lange, *Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens*, 2. Auflage, Schwalbach/Ts. 2009.

36 Marko Demantowsky/Bernd Schönemann, Einleitung, in: dies. (Hrsg.), *Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Schnittmengen – Problemhorizonte – Lernpotentiale*, Bochum 2004, S. 7-17, hier S. 8; Lücke/Sturm, *Stiefschwestern*.

Geschichtsdidaktik als Methodik historischen Lernens (im Unterricht)

Auch wenn viele Forschungsfelder, für die die Geschichtsdidaktik seit den 1970er-Jahren Zuständigkeit beansprucht, heute nicht mehr von ihr allein bedient werden – der Geschichtsunterricht gilt nach wie vor und unbestritten als ihre Domäne. Als Disziplin bedient sie ihn mit methodischen Impulsen ebenso wie mit didaktischer Reflexion und Begründung. Bedenkt man, dass dieser Geschichtsunterricht die stärkste staatlich sanktionierte Form historischen Lernens ist, so kann man die Bedeutsamkeit professioneller Gestaltung dieser Aufgabe nicht überschätzen.

Traditionell wurde die Aufgabe der Methodik des Geschichtsunterrichts darin gesehen, Schülerinnen und Schülern ein Abbild universitären Wissens zu vermitteln. Das reichte so weit, dass diese „Abbilddidaktik“ selbst universitäre Präsentationsmethoden adaptierte. So kam die Vorlesung als Lehrervortrag ins Klassenzimmer und wurde zur Leitmethode des Geschichtsunterrichts.³⁷ Es ging um die Präsentation kanonisierter Faktenwissens durch Lehrerinnen und Lehrer und die Reproduktion dessen durch Schülerinnen und Schüler. Im Bewusstsein vieler heutiger Erwachsener ist Geschichte dementsprechend immer noch ein Bündel aus Jahreszahlen und dazugehörigen Ereignissen, ein „Paukfach“ also.³⁸

Diese Auffassung ist nicht zwingend und die Kritik ihr gegenüber so alt wie geschichtsdidaktische Reflexion überhaupt.³⁹ Als sich die Geschichtsdidaktik Mitte der 1970er-Jahre neu formierte, war es ein Ziel, dieses hierarchische Verhältnis grundlegend aufzubrechen. Wenn Schüler/innen zu mündigen und verantwortungsvollen Gestalter/innen der Gesellschaft erzogen werden sollten, dann mussten sie aus ihrer passiven Rolle befreit werden. Geschichte wurde als politische Bildung verstanden, als Möglichkeit der Emanzipation und als Weg zu kritischer Verantwortung. Bei der Umsetzung dieser Aufgabe lösten einige Bundesländer das Fach Geschichte ganz auf und verknüpften es mit politischer Bildung zu dem Fach „Gesellschaftslehre“, vielfach gegen erheblichen Protest.⁴⁰

Durch eine stärker konstruktivistisch begründete Geschichtsdidaktik hat sich diese Tendenz noch einmal verstärkt.⁴¹ Ausgehend von Befunden der Kognitionsforschung und Entwicklungspsychologie versteht dieser konstruktivistische Zugang historisches Lernen als Prozess, bei dem ein jeweils individuelles Bild der Vergangenheit entsteht.

37 Pandel geht von 70-80 Prozent frontalem Geschichtsunterricht aus. Pandel, *Geschichtsdidaktik*, S. 322.

38 Dagegen: Sylvia Mebus/Waltraud Schreiber, *Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen*, Meißen 2005.

39 Johann Matthias Schröckh, *Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte zum Gebrauche bey dem ersten Unterrichte der Jugend*, 5. Aufl., Berlin/Stettin 1795, S. 3; Karl Biedermann, *Der Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mängel und ein Vorschlag zu seiner Reform*, Braunschweig 1860; Hans Ebeling, *Methodik des Geschichtsunterrichts*, Hannover 1953, S. 34-44.

40 Waltraud Schreiber, *Die Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982*, Neuried 2005.

41 Bärbel Völkel, *Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts. 2002. Wie heftig sich die Praxis gegen solche Positionen stemmt, lässt sich in der jüngsten Debatte des Geschichtslehrerverbandes gegen den scheidenden Vorsitzenden beobachten: Peter Lautzas, *Wider einen Kanon in Geschichte*, in: *Geschichte für heute* 5 (2012), H. 3, S. 59f. Dagegen: Rolf Brütting, Martin Stupperich, Rolf Ballof, Ulrich Bongertmann und Ulrich Kirchen im darauffolgenden Heft 4/2012, S. 56-63.

Das erfordert eine Lernumgebung, die vielfältig sein muss, multiperspektivisch und kontrovers.⁴² Ein solches Lernen konzipiert Unterricht von den Lernenden her, sucht nach Bezügen zu ihrer Lebenswelt und ist bemüht, Lernen als Prozess mannigfaltig erfahrbar zu machen. Konsequenterweise mündet derart gestaltetes historisches Lernen im individuellen historischen Erzählen einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers als Ausdruck individueller historischer Sinnbildung. Das wird seit einigen Jahren mit dem Paradigma der Narrativität beschrieben.⁴³

Mit dieser Ausrichtung schulischen historischen Lernens war die Geschichtsdidaktik und -methodik gut auf den „PISA-Schock“ vorbereitet.⁴⁴ Vielleicht ist das ein Grund dafür, dass es nach PISA keine größeren Konflikte um den Geschichtsunterricht gab. In einer Reihe von Ansätzen ist seither geschichtsdidaktische Theoriebildung in die Begrifflichkeiten der PISA-Kompetenzorientierung übersetzt worden.⁴⁵ Ob damit aber schon ein wirklicher Wandel vom „Wissen“ zum „Können“ stattgefunden hat, bleibt fraglich. Ein Blick auf die einflussreichsten Modelle zeigt, dass die jeweils ausgewiesenen Kernkompetenzen zum Teil recht stark variieren.⁴⁶ Das bedeutet nicht weniger, als dass es recht unterschiedliche Auffassungen von dem gibt, was Schüler/innen im Geschichtsunterricht lernen sollen.

42 Martin Lücke, Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität, in: Barricelli/Lücke, Handbuch, Bd. 1, S. 281-288.

43 Vgl. die elaborierten Argumentationen insbesondere von Jörn Rüsen, Hans-Jürgen Pandel und Michele Barricelli, gebündelt bei: Barricelli, Narrativität.

44 Wolfgang Hasberg, Von PISA nach Berlin. Auf der Suche nach Kompetenzen und Standards historischen Lernens, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 56 (2005), S. 684-702; Pandel, PISA.

45 Überblick bei: Michele Barricelli/Peter Gautschi/Andreas Körber, Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle, in: Barricelli/Lücke, Handbuch, Bd. 1, S. 207-235; Werner Heil, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, Stuttgart 2010.

46 Waltraud Schreiber u. a. [FUER], Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, 2. Auflage, Neuried 2006, online unter: http://www.ku.de/fileadmin/140205/Publikationen/Sonderdruck_Kompetenzen_2Auflage.pdf (10.10.2013); Peter Gautschi, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, Schwalbach/Ts. 2009, S. 51; Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hrsg.), Bildungsstandards Geschichte, Rahmenmodell Gymnasium, 5.-10. Jahrgangsstufe, Schwalbach/Ts. 2006, online unter <http://www.geschichtslehrerverband.org/fileadmin/images/pdf/bildungsstandards.pdf> (10.10.2013); Pandel, *Geschichtsdidaktik*, S. 221-239; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.), Rahmenplan Gymnasium Geschichte 7-10, Schwerin 2002; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Geschichte, Berlin 2006, S. 9-16; Hilke Günther-Arndt, PISA und der Geschichtsunterricht, in: dies. (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2007, S. 254-264, hier S. 258.

Grafik: Übersicht geschichtsdidaktischer Kompetenzmodelle, Quelle: Lars Deile (CC)



Einige Bundesländer haben ein einheitliches Kompetenzmodell in alle Fächer implementiert (Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein, Thüringen und Baden-Württemberg). Ein solcher Zugang bedeutet nicht mehr als ein grundsätzliches Bekenntnis, das im Konkreten aber versagt, heißt es doch nur, dass im Geschichtsunterricht die gleichen Kompetenzen erworben werden sollen wie im Physik- oder Musikunterricht. Daneben gibt es eine Reihe von Modellen mit großen Schnittmengen, die versuchen, den Prozess historischer Erkenntnis abzubilden. Hilke Günther-Arndt unterscheidet etwa die Kompetenzfelder Recherche, Interpretation, Kommunikation und Präsentation. Ähnlich aufgebaut sind die Modelle von Peter Gautschi (umgesetzt in Hessen) und der FUER-Gruppe um Waltraud Schreiber, Wolfgang Hasberg, Andreas Körber, Bodo von Borries. Sachsen-Anhalt und Berlin/Brandenburg modellieren Narrativität als Zentralkompetenz (maßgeblich durch Hans-Jürgen Pandel und Michele Barricelli geprägt).

Diese im Rahmen akademischer Geschichtsdidaktik entstandenen Modelle unterscheiden sich trotz der erkenntnistheoretischen Fundierung stark in ihren Vorstellungen von historischem Wissen.⁴⁷ Während es bei Hilke Günther-Arndt um die eigenständige Aneignung und Verarbeitung bereits vorhandenen Wissens geht, entsteht Wissen bei der FUER-Gruppe erst durch individuelles Fragen und konstituiert sich in den narrativen Modellen jeweils erst im Akt historischen Erzählens. Ein traditioneller Wissensbegriff im Sinne kanonisierter und reproduzierbarer Fakten wird am stärksten und solitär durch das Modell des Verbands der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD) vertreten. Sachkompetenz wird hier zentral platziert und umfangreich entfaltet.⁴⁸ Faktenwissen wird als Sachkompetenz deklariert, favorisiert werden herkömmliche „content standards“, also Wissensinhalte. Dagegen setzen die PISA-Studien auf eine Schule, die sich der Ausbildung von „performance standards“ verschreibt, also aufzubauen Kompetenzen anstrebt wie z.B. die Fähigkeit historisch zu denken.⁴⁹ Das Modell des Geschichtslehrer-Verbands hat viel universitäre Kritik bekommen und macht die Konfliktlinie sichtbar, die zwischen Theorie und Praxis verläuft.

47 Christoph Kühberger (Hrsg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach/Ts. 2012.

48 Siehe <http://www.geschichtslehrerverband.org/fileadmin/images/Bildungsstandards/Webfassung/index.html> (11.6.13).

49 Pandel, PISA, S. 6.

Die Kommunikation zwischen universitärer Geschichtsdidaktik und schulischer Unterrichtspraxis ist nachhaltig gestört und von gegenseitiger Missachtung geprägt. Als die Geschichtsdidaktik in den 1970er-Jahren universitär Fahrt aufnahm, stärkte sie ihr didaktisches Profil auf Kosten des unterrichtsmethodischen und pragmatischen Vorgehens in der Schule. Die unvermeidlich behäbigere schulische Unterrichtspraxis konnte mit der intellektuellen Entwicklung der akademischen Didaktik nicht Schritt halten, und irgendwann wurde jeder neue Vorstoß aus den Universitäten als bevormundende Zumutung begriffen – als Zumutung von Leuten, die den Alltag Schule schon längst nicht mehr kannten. Für diese universitäre Didaktik wurde zunehmend alles Unterrichtspragmatische gleich zu einem Rückfall in die Vergangenheit des Schulmeisterlichen, aus der man sich gerade befreit hatte. Für mindestens zwei Jahrzehnte ist die Methodik des historischen Lernens (in der Schule) daher eklatant vernachlässigt worden.⁵⁰ Erst mit den Handbüchern „Medien im Geschichtsunterricht“, „Methoden im Geschichtsunterricht“ und „Praxis des Geschichtsunterrichts“ wurde hier wieder Anschluss genommen, auch wenn die Risse immer noch deutlich sichtbar sind.⁵¹

Die Zukunft der Geschichtsdidaktik

Die Zukunft der Geschichtsdidaktik liegt in der Gegenwart. Das klingt vielleicht etwas poetisch – Didaktik sollte aber konsequent als Gegenwartswissenschaft verstanden werden, als die Dimension der Geschichtswissenschaft, die sich mit der Wirksamkeit und Bedeutsamkeit der Vergangenheit in der Gegenwart beschäftigt. Als forschende Disziplin arbeitet sie in einer durch Bernd Schönemann etablierten Kartografie in drei Richtungen: Empirie, Theorie und Pragmatik.⁵² Anders ausgedrückt beschreibt Geschichtsdidaktik Prozesse historischen Lernens, reflektiert diese und entwickelt methodische Möglichkeiten, sie zu gestalten.

Die größte Bewegung ist gegenwärtig im Bereich der Empirie zu beobachten.⁵³ Nur so sind Reflexionen und pragmatische Modellierungen überhaupt erst auf gesicherter Grundlage möglich. Mit diesen noch recht jungen Zugängen, die sich im Moment vor allem der Beschreibung von Unterrichtsgeschehen, professionellem Lehrerhandeln und sinnvoller Lehrerbildung widmen,⁵⁴ entsteht wieder eine festere Bindung an die

50 Michael Sauer, *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht heute. Eine Bestandsaufnahme und ein Plädoyer für mehr Pragmatik*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 55 (2004), H. 4, S. 212-232.

51 Die vier Bände sind als umfangreiche universitäre Methodik historischen Lernens insbesondere für den Unterricht gedacht und versammeln Aufsätze vieler Geschichtsdidaktiker/innen. Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, 5. Aufl., Schwalbach/Ts. 2010; Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, 3. Aufl., Schwalbach/Ts. 2011; Barricelli/Lücke, *Handbuch*.

52 Bernd Schönemann, *Geschichtsdidaktik*, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider/Bernd Schönemann (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, 2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2009, S. 83f.; Bernd Schönemann, *Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft*, in: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, S. 11-22, 5. Aufl., Berlin 2011.

53 Wolfgang Hasberg, *Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht*, Neuried 2001.

54 Johannes Meyer-Hamme/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting, *Was heißt guter Geschichts-*

Pädagogik und ganz konkret an die empirische Bildungsforschung. Welche Erkenntniszuwächse dabei möglich sind, ist derzeit noch ungewiss. Skeptiker wie Friedrich Lucas und Joachim Rohlfes befürchten ein Missverhältnis zwischen „Arbeits- und Mittelaufwand [... und einem] Fingerhut voll Erkenntnis“, Hans-Jürgen Pandel warnt vor einer Empirie als einer Form der Wirklichkeitsbeschreibung, der oft die entscheidende Analyse fehle.⁵⁵ Mit derart sozialwissenschaftlicher Forschung wird auch der Bezug zu einer hermeneutisch arbeitenden Geschichtswissenschaft als Geistes- und Kulturwissenschaft brüchiger, was durchaus zu einem disziplinären Problem für die Geschichtsdidaktik werden könnte, die in der Regel in den Historischen Seminaren und nicht in den Pädagogischen angesiedelt ist. Entscheidend wird in jedem Fall sein, wie gut die Analysen empirisch gewonnener Wirklichkeitskenntnis ausfallen und welche Schlüsse daraus gezogen werden, wie diese Erkenntnisse also theoretisch reflektiert und in pragmatische Modelle überführt werden.

Zentraler Ansatzpunkt geschichtsdidaktischer Theorie scheint mir immer noch das „Geschichtsbewusstsein“ zu sein. Trotz umfangreicher normativer und empirischer Studien⁵⁶ fehlen weitgehend genauere analytische Durchdringungen des Prozesses, wie Geschichtsbewusstsein gebildet und verändert wird. Vielversprechend sind Ansätze, die aus den Bereichen der Lern- und Entwicklungspsychologie kommen.⁵⁷ Fruchtbar ist auch die im Wesentlichen auf Jörn Rüsen zurückgehende Theorie historischer Narrativität, die in den vergangenen Jahren gewinnbringend eingebracht wurde. Ausbaufähig aber ist alles Vor- und Nachnarrative, also Fragen der Wahrnehmung, der Imagination, der Bedeutung von **Emotionen** oder von Empathie überhaupt.⁵⁸ In diese Richtungen könnte weitergedacht werden, um zu verhindern, dass Geschichtsbewusstsein zu substanzloser Begrifflichkeit oder gar Dogmatik verkommt.

unterricht? Perspektiven im Vergleich, Schwalbach/Ts. 2012; Michael Sauer, Kompetenzen für Geschichtslehrer – was ist wichtig und wo sollte es gelernt werden? Ergebnisse einer empirischen Studie, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 63 (2012), H. 5/6, S. 324-348. Ähnliche Projekte gibt es in Potsdam, Heidelberg, Bochum, Eichstätt und Hamburg.

55 Rohlfes, *Didaktik*, S. 194 mit Bezug auf: Friedrich J. Lucas, *Geschichte als engagierte Wissenschaft. Zur Theorie einer Geschichtsdidaktik*, Stuttgart 1985, S. 89-96; Pandel, *Geschichtsdidaktik*, S. 433.

56 Bodo von Borries/Hans-Jürgen Pandel/Jörn Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsbewußtsein empirisch*, Pfaffenweiler 1991; Dagmar Klose, *Die Entwicklung von Sinnbildungsniveaus historischen Lernens bei elf- bis zwölfjährigen Kindern*, in: Bodo von Borries/Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.), *Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge*, Pfaffenweiler 1994, S. 47-98; Bodo von Borries, *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*, Weinheim/München 1995.

57 Bisher recht singular auf diesem Feld: Carlos Kölbl, *Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung*, Bielefeld 2004; Jörn Rüsen/Jürgen Straub (Hrsg.), *Die dunkle Spur der Vergangenheit. Psychoanalytische Zugänge zum Geschichtsbewußtsein*, Frankfurt a.M. 1998; Jürgen Straub (Hrsg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*, Frankfurt a.M. 1998.

58 Rolf Schörken, *Historische Imagination und Geschichtsdidaktik*, Paderborn 1994; Juliane Brauer/Martin Lücke (Hrsg.), *Emotionen und historisches Lernen revisited. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*, Göttingen 2013; Fritz Breithaupt, *Kulturen der Empathie*, Frankfurt a.M. 2009.

Die Pragmatik wird gegenwärtig vor allem durch die Diskussion um Kompetenzen historischen Lernens bestimmt. Zwar wurden in den vergangenen Jahren rasch die Vorworte der Rahmenpläne und Curricula auf PISA-Vokabular umgeschrieben, ihre Inhalte aber blieben weitgehend unverändert. Das ist inkonsequent: Kompetenzorientierung kann kein Additivum sein. Entweder geht es um einen Geschichtsunterricht, der möglichst viel reproduzierbares Wissen schafft, oder es geht um einen Unterricht, in dem Schüler/innen konkrete, lebensrelevante Handlungsstrategien erwerben. Beides schließt sich nicht vollkommen aus, müsste aber gänzlich neu zusammengedacht werden. Bisher ist das nur selten passiert.⁵⁹ Dabei hätte eine Umorientierung von den Wissensbeständen hin zu Kompetenzen historischen Denkens entscheidende Vorteile, nämlich die Chance größerer Nachhaltigkeit. Auch würde solch ein Vorgehen den Anforderungen einer vielfältiger werdenden Welt gerechter, welcher der Geschichtsunterricht entsprechen sollte. **Migration** muss heute eher als Normalfall denn als Besonderheit verstanden werden, vor allem wenn man Binnen- und Arbeitsmigration mit in den Blick nimmt. Geschichtsunterricht wird nur dann funktionieren, wenn die Vielfalt der Geschichten wieder in die Klassenzimmer einzieht. Die Wege dazu sind noch weitgehend ungewiss und unreflektiert.⁶⁰

Neben dieser neuen Heterogenität scheint mir gegenwärtige Geschichtskultur vor allem durch medial stark veränderte Gewohnheiten geprägt zu sein. Schüler/innen sind heute viel stärker als je zuvor außerhalb der Schule mit Geschichte konfrontiert: im Fernsehen, in Computerspielen, durch Denkmäler und Jahrestage, in Unterhaltungsliteratur, in Ausstellungen, in Comics ... Wikipedia ist auf Smartphones jederzeit verfügbar. Der reflektierte und reflexive Umgang mit diesen Formen aber braucht professionelle Ausbildung. Geschichtsunterricht ist mithin nur ein Aspekt gegenwärtiger Geschichtskultur unter vielen. Mehr als zuvor sollte die Geschichtsdidaktik daher auch die außerschulischen Bereiche in den Blick nehmen und sie im Verbund mit der **Public History**, der Museumspädagogik und den Medienwissenschaften gestalten.

Die Gegenwart ist voller Fragen. Die Einbringung der historischen Perspektive ermöglicht es, unser Denken, unser Bewusstsein zu erweitern. Damit kann es gelingen, der Begrenztheit der Gegenwart zu entkommen und so Werte für die Gestaltung einer Zukunft zu entwickeln, die auch anders sein kann als diese Gegenwart. Es ist die didaktische Reflexion, die danach fragt, in welcher Weise das sinnvoll geschehen kann.

59 Franziska Conrad, „Alter Wein in neuen Schläuchen“ oder „Paradigmenwechsel“. Von der Lernzielorientierung zu Kompetenzen und Standards, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 63 (2012), S. 302-323; Andreas Körber, Graduierung von Kompetenzen, in: *Barricelli/Lücke, Handbuch*, Bd. 1, S. 236-254.

60 Bettina Alavi, *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*, Frankfurt a.M. 1998; Bettina Alavi/Gerhard Henke-Bockschatz (Hrsg.), *Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft*, Idstein 2004; Andreas Körber/Bodo von Borries/Gudula Mebus/Uwe Reimer/Jürgen Sarnowsky (Hrsg.), *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung – Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze*, Münster 2001.

Zitation

Lars Deile, Didaktik der Geschichte, Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 27. 1.2014, URL: <http://docupedia.de/zg/>

Nutzungsbedingungen für diesen Artikel

Copyright (c) 2014 Clio-online e.V. und Autor, alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk entstand im Rahmen des Clio-online Projekts „Docupedia-Zeitgeschichte“ und darf vervielfältigt und veröffentlicht werden, sofern die Einwilligung der Rechteinhaber vorliegt. Bitte kontaktieren Sie: <redaktion@docupedia.de>