

Martin Nitsche,
Lale Yildirim,
Sebastian Barsch,
Jörg van Norden
(Hg.)

Geschichts- didaktisch forschen

Theorie und Empirie im Dialog



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

Martin Nitsche, Lale Yildirim,
Sebastian Barsch, Jörg van Norden (Hg.)

Geschichtsdidaktisch forschen

Theorie und Empirie im Dialog

Martin Nitsche, Lale Yildirim,
Sebastian Barsch, Jörg van Norden (Hg.)

Geschichtsdidaktisch forschen

Theorie und Empirie im Dialog



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter CC BY-SA 4.0 (Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird.

Lizenz-Text: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Die Bedingungen der Creative Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Die Reihe „Geschichtsdidaktik theoretisch“ wird herausgegeben vom Arbeitskreis „Geschichtsdidaktik theoretisch“ der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD) vertreten durch Lale Yildirim, Philipp McLean und Oliver Plessow.

© WOCHENSCHAU Verlag, Frankfurt/M. 2025

Dr. Kurt Debus GmbH, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main

info@wochenschau-verlag.de

www.wochenschau-verlag.de

Umschlaggestaltung: Ohl Design

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Print-ISBN: 978-3-7344-1724-5

PDF-ISBN: 978-3-7566-1724-1

ISSN: 2749-1528

eISSN: 2749-1544

DOI: <https://doi.org/10.46499/2528>

INHALT

MARTIN NITSCHKE, LALE YILDIRIM, SEBASTIAN BARSCH, JÖRG VAN NORDEN Geschichtsdidaktisch forschen: Theorie und Empirie im Dialog. Einleitung	7
PHILIPP MCLEAN Ziele historischer Bildung messen? Zwischen intelligibler Eigenschaft und empirischer Statuszuschreibung	12
JESSICA KREUTZ Educational Governance und Geschichtsdidaktik. Zur Steuerung und Nachhaltigkeit geschichtsdidaktischer Forschung und Lehre am Beispiel der Qualitätsoffensiven Lehrerbildung	35
JÖRG VAN NORDEN Interesse und Faszination. Ein Paradigmenwechsel und wieder zurück . . .	53
ANABELLE THURN, NOELLE HENGSTLER, MIRIAM SÉNÉCHEAU, EVA-KRISTINA FRANZ Historizitäts- und moralisches Geschichtsbewusstsein im Fokus. Zur Beziehung zweier Dimensionen des Geschichtsbewusstseins in Theorie und Empirie	76
CORINNA LINK Historische Sinnbildungen zwischen Theorie und Empirie. Die Geschichten Jugendlicher als Fallbeispiel	91
HEIKE KRÖSCHE Historische Lernprozesse in Transitionen. Eine geschichtsdidaktische Annäherung zur Verschränkung von Theorie und Empirie	107
MARIO RESCH Ein Blick zurück nach vorn. Über die Praxis der geschichtsdidaktischen Professionalisierungsforschung im Forschungskolleg „Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung“	123
MARTIN NITSCHKE, JAN SCHELLER, JONAS SCHOBINGER Historisches Lernen erforschen. (Wissenschafts-)Theoretische Grundlagen und empirische Fundierung.	138

LALE YILDIRIM¹, IMKE S. SELLE

Virtual Reality und *digital literacy* in Theorie, Lehre und Empirie.
 Ein Werkstattbericht 159

JAN SIEFERT

Verführerisches Erzählen?! Theorie und Empirie zwischen
 geschichtskultureller Praxis und propädeutischem Unterricht in der
 fachdidaktischen Forschung am Beispiel digitaler Spiele 179

JUDIT RAMB

Rassismustheorie und -kritik für die Geschichtsdidaktik? Auslotung
 von theoretischen Ansätzen und empirischen Befunden. 199

ANDREA BRAIT

Orientierungsbedürfnis und/oder (historisches) Interesse. Umriss eines
 Desiderats aus theoretischer und empirischer Perspektive. 222

SEBASTIAN BARSCH

Pragmatik. Für die Schule forschen wir! 243

Abstracts 252

Autor*innen. 258

1 Die Arbeit von Lale Yildirim an diesem Band wurde gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – SFB 1604–501120656.

MARTIN NITSCHKE, LALE YILDIRIM, SEBASTIAN
BARSCH, JÖRG VAN NORDEN

Geschichtsdidaktisch forschen: Theorie und Empirie im Dialog

Einleitung

```
<script>
const words = ["Norden", "Yildirim", "Nitsche", "Barsch"];
function shuffle(array) {
  for (let i = array.length - 1; i > 0; i--) {
    const j = Math.floor(Math.random() * (i + 1));
    [array[i], array[j]] = [array[j], array[i]];
  }
  return array;
}
const shuffledWords = shuffle(words.slice());
const wordList = document.getElementById('wordList');
shuffledWords.forEach(word => {
  const listItem = document.createElement('li');
  listItem.textContent = word;
  wordList.appendChild(listItem);
});
</script>
```

Beginnen wir mit dem Wichtigsten: Der Reihenfolge, in der die Herausgeber*innen dieses Buches genannt werden. Einerseits ist gerade die Zahl „4“ bei wissenschaftlichen Publikationen unbeliebt, gibt es doch einige Formatvorlagen von Verlagen und Zeitschriften, die bei mehr als drei Herausgeberinnen ein „u.a.“ nach der Nennung des ersten Namens verlangen. Zweitens: In einer Zeit, in der die Quantität der Publikationen oft auch für die wissenschaftliche Karriere relevant wird, ist die Reihenfolge der Namensnennung alles andere als trivial. So haben sich je nach Disziplin unterschiedliche Regeln herausgebildet, was eine Erst- oder Letztnennung bedeutet und welche Bedeutung den Personen dazwischen zukommt. Schon hier wird der Aushandlungsprozess in der Wissenschaft deutlich. Sie sind immer auch mit Machtfragen bzw. Fragen der Sichtbarkeit verbunden. Und gerade in einem schwach strukturierten Feld wie der Geschichtsdi-

daktik kann es noch mehr darum gehen, wer mit welchem Gewicht Positionen vertritt. Nicht nur, aber auch um solche Fragen geht es in unserem Sammelband.

Um den Gedanken der Herausgeberschaft zu Ende zu denken: Wie geht man vor, wenn die grundlegenden Arbeitsanteile gleich sind und eine Gruppe für sich beschließt, möglichst hierarchiefrei aufzutreten? Welche Aussage kann auch getroffen werden, wenn die Leitungen zweier unterschiedlich ausgerichteter Arbeitsgruppen gemeinsam in der Publikation auftreten? Wäre hier nicht schon die Reihenfolge der Namensnennung ein Aspekt, über den mancher im Hinblick auf die Frage nach der Bedeutung nachdenken würde? Für die vorliegende Publikation haben wir das Problem mit dem eingangs abgedruckten JavaScript-Code gelöst, der eingebettet in eine HTML-Seite die Reihenfolge der Namen bei jedem Neuladen zufällig generiert. Wir haben gelöst.

Im Grunde haben wir mit diesen Schilderungen schon den Kern dieser Publikation umrissen: Aushandlungsprozesse. Der vorliegende Sammelband dokumentiert die gemeinsame Tagung der Arbeitskreise „Geschichtsdidaktik theoretisch“ und „Empirische Geschichtsunterrichtsforschung“ der Konferenz für Geschichtsdidaktik, die vom 4. bis zum 6.10.2023 in Köln stattgefunden hat. Ziel war es, die Diskussion zwischen den beiden Bereichen zu fördern, die zwar ihr jeweils eigenes Profil haben, aber gleichzeitig auf einander angewiesen sind.

Für die Geschichtsdidaktik hat sich nunmehr seit längerem die Unterscheidung zwischen ihren Handlungsfeldern Theorie, Empirie und Pragmatik herausgebildet (z.B. Schönemann 2000). Auch wenn den meisten Beteiligten klar ist, dass diese Trennung nicht scharf sein kann und sich die jeweiligen Bereiche aufeinander beziehen, so scheint doch eine auch disziplinäre Differenzierung auf der Basis dieser Unterscheidung stattgefunden zu haben. Betrachtet man die universitäre Geschichtsdidaktik, so fällt auf, dass sich entweder auf der theoretischen oder auf der empirischen Ebene deutlich personengebundene Ausrichtungen feststellen lassen, während die Pragmatik zwar immer im Blick ist, aber eher als Gegenstand der Forschung betrachtet wird, da ein systematischer Wissenschaftstransfer in die Praxis des Geschichtsunterrichts nur selten stattfindet. Historisch betrachtet mögen dabei verschiedene Wellen und Umbrüche das wissenschaftliche Selbstverständnis der Geschichtsdidaktik beeinflusst haben. War sie bis in die 1970er Jahre eher Unterrichtsfachdidaktik, änderte sich ihre Ausrichtung mit der theoretischen Konzeptionierung von Geschichtsbewusstsein als Zentralkategorie seitdem deutlich (z.B. Jeismann 1988). Zunächst noch theoretisch dominiert, professionalisierte sich auch die Frage nach der empirischen Erkundung dessen, was unter Geschichtsbewusstsein verstanden wurde. So kann für die deutschsprachige Geschichtsdidaktik die Wende zur empiri-

schen Fundierung des Wissens über die Vermittlung von Geschichte ebenfalls in den 1970er Jahren verortet werden. In dieser Zeit rückte das Lernziel des historischen Denkens in den Fokus, mit dem Anspruch, das „Geschichtsbewusstsein“ (Jeismann, Rüsen) zu vertiefen und narrative Kompetenz (Pandel, Rüsen) zu fördern (z.B. Waldis/Ziegler 2018). Die in der Vergangenheit zu beobachtenden Kontroversen über den Stellenwert von Theorie und Empirie können heute weitgehend als überwunden gelten. So kritisierte etwa Paul Feyerabend – zwar auf die Naturwissenschaften bezogen, aber durchaus auch für die geisteswissenschaftliche Forschung relevant – die Fokussierung der Empirie auf die Validierung von Theorien und damit einen Wahrheitsanspruch der Empirie. Seine Forderung, stattdessen eine Vielzahl von Theorien in Betracht zu ziehen, um eine breitere und offenere Denkweise zu fördern und die Möglichkeit zu schaffen, empirische Ergebnisse auf eine Vielzahl von Theorien anzuwenden (z.B. Feyerabend 1962), scheint durchaus umgesetzt worden zu sein.

Empirische Arbeiten knüpfen häufig an theoretische Positionen an, um deren Reichweite zu überprüfen. Daneben gibt es aber auch theoriegenerierende empirische Verfahren, die jeweils spätestens bei der Interpretation der Daten in den bestehenden theoretischen Diskurs eingeordnet werden. Umgekehrt beziehen sich theoriegenerierende Arbeiten im Idealfall auf empirische Befunde und überprüfen so ihrerseits die Reichweite der eigenen Aussagen. Die Forschung zu historischem Denken und Lernen entwickelt sich gerade dann weiter, wenn seitens der Theorie oder der Empirie neue Impulse eingebracht werden, die das Gegenüber herausfordern. Insofern ist in Köln auch durchaus kontrovers diskutiert worden und es bietet sich an, solche gemeinsamen Tagungen auch in Zukunft in den Blick zu nehmen.

Die Beiträge Philipp McLeans, Jessica Kreutz und Jörg van Nordens beschäftigen sich mit dem Problem der Normativität, dem sich sowohl Empirie als auch Theorie zu stellen haben. Philipp McLean arbeitet die Ambivalenzen der in Schule institutionalisierten historischen Bildung heraus. Einerseits zielt sie auf Freiheit und Mündigkeit ab, andererseits versuche sie, Rechenschaft über ihre Wirksamkeit und empirisch fundierte Handlungsempfehlungen zu geben. Jessica Kreutz blickt auf die Ausbildung von Geschichtslehrkräften, die auf die Schulpraxis ausgerichtet ist, aber an Universitäten stattfindet und schließlich vor allem bildungswissenschaftlich evaluiert wird. Diese unterschiedlichen Systeme gelte es miteinander ins Gespräch zu bringen und die geschichtsdidaktischen Aspekte stärker zu akzentuieren. Jörg van Norden betont, dass sich Theorie und Empirie auf ein gemeinsames Paradigma beziehen, neue Ansätze aber auf den Bruch mit diesem Paradigma angewiesen sind. Er stellt zur Diskussion, ob nicht

der Orientierungstyp des narrativen Konstruktivismus durch den Faszinationstyp einer auf Neugier ausgerichteten Didaktik ergänzt werden kann.

Anabelle Thurn, Noelle Hengstler, Miriam Sénécheau und Eva-Kristina Franz einerseits sowie Corinna Link andererseits fokussieren sich auf Schule. Beide Beiträge fragen, ob die Fundamentalkategorie des Geschichtsbewusstseins für die empirische Forschung überhaupt tragfähig ist. Thurn, Hengstler, Sénécheau und Franz beziehen sich dabei auf die entsprechenden Dimensionen Pandels und betonen die Schlüsselrolle des Historizitätsbewusstseins. Die Proband*innen ihrer Studie stammen aus Kindergarten und Grundschule. Corinna Link hat dagegen in Abschlussklassen der Sekundarstufe I und II entsprechende Daten erhoben. Ihr Beitrag zeigt eindrücklich, dass empirische Forschung theoretische Annahmen, hier die Erzähltypologie Jörn Rüsens, auf den Prüfstand stellt. Hier braucht es offensichtlich einen theoretischen Neuanfang. Heike Krösche befasst sich mit Transitionen historischer Lernprozesse und arbeitet in ihrem Beitrag die wechselseitige Durchdringung und Auflösbarkeit von Theorie und Praxis heraus.

Die drei nachfolgenden Beiträge zielen auf Metareflexion empirischer Vorhaben. Mario Resch reflektiert das interdisziplinäre Projekt „Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung“ vor dem Hintergrund des „Heidelberger Kompetenzmodells für Geschichtslehrpersonen“ und zieht eine eher nachdenkliche Bilanz. Martin Nitsche, Jan Scheller und Jonas Schobinger sprechen sich für zyklische Bezüge zwischen Theorie und Empirie aus und verdeutlichen dies am Beispiel des Projekts „Research of Learning Processes in History (RicH)“, an dem Historiker*innen, Geschichtsstudierende, Lai*innen und Schüler*innen beteiligt waren. Lale Yildirim und Imke S. Selle verbinden in ihrem Werkstattbericht die Ebenen der Theorie, Empirie und Pragmatik hinsichtlich des Umgangs mit Geschichte. Sie stellen in Ihrem Beitrag vor, wie theoretische Überlegungen zu digital literacy mit virtual reality in der universitären Lehrer*innenbildung umgesetzt und empirisch begleitet werden können.

Jan Siefert, Judit Ramb und Andrea Brait setzen sich mit Rassismus und Globalgeschichte auseinander. Siefert diskutiert die Rolle von Geschichtskultur und Narrativität im inner- und außerschulischen Bereich und konkretisiert seine Überlegungen an „Ghost of Tsushima“, einem digitalen Spiel, das sich um die erste mongolische Invasion Japans 1274 dreht. Judith Ramb klärt zunächst die Begriffe ‚Rassismus‘ und ‚Rassismuskritik‘ theoretisch, um anschließend die Ergebnisse einer entsprechenden Erhebung vorzustellen. Bei ihren Proband*innen handelte es sich um Studierende des Fachs Geschichte auf Lehramt im Praxissemester. Andrea Brait thematisiert ‚Interesse‘ als zentrales Motiv historischen

Denkens und bewegt sich damit in einem ähnlichen Feld wie der Beitrag von Nordens. Interesse lasse sich nicht im Rüsenschen Sinne auf das Orientierungsbedürfnis beschränken, sondern umfasse auch ästhetische Aspekte. An ihre theoretischen Überlegungen schließt Brait eine Fragebogenstudie an. Sebastian Barsch schließt den Sammelband mit einem Ausblick auf die pragmatischen Konsequenzen der Verschränkung von Theorie und Empirie.

Literatur

- FEYERABEND**, Paul K. (1962): Explanation, reduction, and empiricism. Minneapolis. Retrieved from the University Digital Conservancy: <https://hdl.handle.net/11299/184633>.
- JEISMANN**, Karl-Ernst (1988): Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Schneider, Gerhard (Hg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik). Pfaffenweiler, S. 1–24.
- SCHÖNEMANN**, Bernd (2000): Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In: Mütter, Bernd, Schönemann, Bernd und Uffelman, Uwe (Hg.): Geschichtskultur: Theorie, Empirie, Pragmatik. Weinheim, S. 26–58.
- WALDIS**, Monika/Ziegler, Béatrice (2018): Geschichtsdidaktik. In: Weißeno, Georg u.a. (Hg.): Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Wiesbaden 2018, S. 39–59.

Ziele historischer Bildung messen?

Zwischen intelligibler Eigenschaft und empirischer Statuszuschreibung

„Erziehung kann wissenschaftlich in einer von Anspruch und Selbstverständnis her demokratischen Gesellschaft nicht anders gedacht werden, denn als Vorgang, in dem entsprechend den gültigen Grundsätzen der Aufklärung noch Unerwachsene zu Mündigkeit, das ist zu freiem und selbstständigen Verstandesgebrauch befähigt werden.“¹

1. Einleitung

Bei der Organisation von Bildungserfahrungen unter den gegenwärtigen institutionalisierten Bedingungen stellt sich stets die Frage nach der Normierbarkeit und Standardisierbarkeit dieser Erfahrungen und vor allem ihrer Ergebnisse (vgl. Adl-Amini u.a. 2022). Denn um die in der Regel intendierte Bildungsprogression feststellen zu können – die ja eine der Rechtfertigungen für staatliche Bildungsinstitutionen darstellt –, bedarf es der Definition von Zielen und deren empirisch fundierter Evaluation. Zugleich erscheint für diese Erfassung, aber auch für die pragmatische Umsetzung das, was theoretisch entwickelt und als Ergebnis von Bildungsprozessen gefordert wird, bisweilen als massive Herausforderung oder gar Überforderung. Entsprechend soll in diesem Beitrag der Frage nachgegangen werden, in welchem Verhältnis Normen, ihre theoretische Beschreibung und die scheinbar neutrale empirische Analyse historischer Bildungsprozesse stehen.

Einleitend (Abschnitt 2.) wird sich skizzenhaft dem schillernden Begriff der historischen Bildung zugewandt. Dieser wird hinsichtlich seiner theoretischen Ansprüche und empirischen Messbarkeit befragt. Bezogen auf ebendiese Messbarkeit kann die Frage gestellt werden, was eigentlich passiert, wenn man die Annahme eines auf die (Selbst-)Bestimmung eines Subjekts zielenden Kerns des Begriffs mit der Forderung nach Normierbarkeit (Abschnitt 3.) und empirischen Beschreibungsmöglichkeiten (Abschnitt 4.) konfrontiert. Die Forderung

1 Bergmann (1997, 269).

nach der empirischen Messbarkeit soll in diesem Zusammenhang nicht (nur) als Zumutung diskutiert werden. Denn dass unter institutionell organisierten Bildungsbedingungen *auch* etwas hinsichtlich der Erweiterung von Selbstbestimmungsmöglichkeiten erreicht werden soll, rechtfertigt z.B. die Einschränkung von Freiheitsrechten im Rahmen der Schulpflicht unter demokratisch-freiheitlichen Bedingungen (vgl. Bergmann 1976) und dürfte sich auch mit der Intention vieler Lehrkräfte decken. Dementsprechend werde ich abschließend (Abschnitt 5.) im Sinn eines reflexiven und vor allem offenen Umgangs mit Normativität im historischen Bildungsbegriff argumentieren, weil dies Voraussetzung und zugleich wesentliche Herausforderung desselben ist. Im Rahmen dieser Argumentation werde ich mich auch noch einmal skizzenhaft der Frage des Zusammenhangs von Theorie und Empirie zuwenden.

2. Historische Bildung?

Der Begriff der historischen Bildung selbst ist im geschichtsdidaktischen Diskurs nach wie vor erstaunlich unterbestimmt (vgl. z.B. Rösen 2008a, 186 f.). Dies verweist auf eine Leerstelle, die auffällig ist: Der Begriff wird in zahlreichen Lehrplänen und Curricula, in öffentlichen Texten und in der verlagsseitigen Beschreibung geschichtsdidaktischer Literatur häufig verwendet.² Darüber hinaus wird er im öffentlichen und politischen Diskurs häufig im Kontext einer „historisch-politischen Bildung“ gebraucht.³ Betrachtet man aktuelle geschichtsdidaktische Äußerungen, so wird diese Bezeichnung allerdings selten ausführlich thematisiert oder expliziert. Er findet sich dort, wenn überhaupt, eher in Aufsatz- und Buchtiteln wieder, wird aber selten erläutert.

2 Hier soll als knappes Beispiel nur die Website des Wochenschauverlags angeführt werden: Unter der Rubrik „Handbücher historische Bildung“ werden dort grundlegende geschichtsdidaktische Handbücher geführt (<https://www.wochenschau-verlag.de/Programm/Handbuecher/Handbuecher-historische-Bildung/> – abgerufen am 30.5.2024). In den Handbüchern unter diesem Label wird dann der Bildungsbegriff aber nur in den Beiträgen zur „Bildung und Lernen in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts“ von Hafenecker (2012) und „Geschichte als kulturelle Bildung. Mechanismen der Geschichtskultur“ von Pandel (2021) thematisiert, in denen die Begriffsklärung der „historischen Bildung“ nicht im Vordergrund steht und historische Bildung oder der Bildungswert der Auseinandersetzung mit dem Historischen gar nicht explizit als Schwerpunktthema angesprochen wird.

3 So bspw. auch die Bundeszentrale für politische Bildung (<https://www.bpb.de/lernen/historisch-politische-bildung/> – abgerufen am 30.5.2024).

Abgesehen von der in einer Geschichtswissenschaft eigentlich selbstverständlichen Tatsache der Verzeitlichung, Standortgebundenheit und Verhaftung von Begriffen in bestimmten (zu historisierenden) Diskursordnungen (vgl. Heuer 2023, 277), möchte ich mich hier hinsichtlich der Skizzierung des Begriffs zunächst dem wichtigen, auf der Grundlage von Adorno rekonstruierten Hinweis von Mirko Niehoff anschließen (Niehoff 2023, insb. 80–83; vgl. Adorno 2003): Niehoff macht deutlich, dass jeder Versuch, Begriffe letztgültig zu bestimmen, ihnen nicht gerecht werden kann, ihnen vielmehr, in Adornos Worten, „Gewalt“ antut. Dies gilt insbesondere für normative und politische Begriffe; beide Dimensionen treffen auf den Bildungsbegriff zu (vgl. Büniger 2013). Mit dem Versuch einer letztgültigen Bestimmung und damit ihrer Stilllegung geht das wesentliche Potential dieser Begriffe verloren, nämlich (auch) auf etwas zu verweisen, „was noch nicht in Reichweite liegt“ (Adorno 2003, 154; vgl. Niehoff 2023, 81 f.).

Gleichzeitig kann und darf diese Herausforderung eine Wissenschaft – zumal eine die sich als reflexive verstanden wissen möchte (bspw. Bergmann 1980) – nicht davon entbinden, eine Aussage darüber zu treffen, was mit einem Begriff gemeint ist und welche Implikationen damit verbunden sind. Niehoff weist mit Bezug auf Adorno darauf hin, dass eine Lösung des Dilemmas darin bestehen könnte, den Begriff im Rahmen eines „konstellativen Denkens“ zu erfassen. Dies bedeutet ihn aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, um so seinen Bedeutungshorizont offenzuhalten, seine Verhaftung und Referentiale in verschiedenen Strukturen aufeinander zu beziehen und die Spannung auszuhalten, die sich aus den unterschiedlichen Betrachtungs- und Verwendungsweisen ergeben können (Niehoff 2023, 89 f.). Entsprechend werden in diesem Beitrag zwei Perspektiven auf den Bildungsbegriff eingenommen, um die theoretischen und empirischen Herausforderungen des Begriffs zu skizzieren und die jeweiligen (Un-)Möglichkeiten negativ-dialektisch zu beschreiben (vgl. Müller 2023; Müller/Ritsert 2024). Weitere Perspektiven wären im Hinblick auf eine umfassendere Konstellation sicherlich wichtig und notwendig – sind im Rahmen eines kurzen Beitrags aber nicht zu leisten. Weil im Zuge des Bildungsbegriffs sehr häufig die Frage nach der Mündigkeit einer Person mitzuschwingen scheint (vgl. z. B. Dammer/Wortmann 2014; Benner/Brüggen 2010), ist es im Rahmen der Skizze angebracht auch die Frage nach der „Beschädigung der Autonomie der Individuen zu problematisieren“ (Müller/Ritsert 2024, 18).

Der Begriff der historischen Bildung scheint im geschichtsdidaktischen Diskurs heuristisch vor allem dort verwendet zu werden, wo darauf hingewiesen werden soll, dass sich aus historischem Lernen etwas Wesentliches für eine

Person, ihre persönliche Entwicklung und Orientierung in der (Lebens-)Welt ergibt. Der Anspruch auf eine wesentliche Veränderung des Subjekts zeigt sich bei einer grundsätzlicheren Betrachtung des Bildungsbegriffs: Er beinhaltet die Idee, dass es sich zunächst um einen wissensbasierten Denk- und Aneignungsprozess, also um einen Lernprozess handelt. Dieser soll aber nicht nur zur Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Einsichten führen, sondern zugleich bewirken, dass ein Subjekt aus dem Bildungsprozess als ein anderes hervorgeht, als es vorher war (vgl. Benner/Brüggen 2010). Bildung kann dementsprechend als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses verstanden werden, die ihrerseits transformativ auf die Gesellschaft zurückwirken kann (vgl. z.B. Koller 2007, 1999). Im Prozess der Aneignung verändert sich also das Angeeignete, aber auch das Aneignende (vgl. Jaeggi 2002). Üblicherweise wird, wie oben erwähnt, ein Ziel des Bildungsprozesses in einem mündigeren Weltverhältnis gesehen (vgl. McLean 2023, S. 314–320; Demirović 2010; Koselleck 1990). Im Rahmen des Bildungsbegriffs geht es also grundsätzlich um die Konstitution und Konstituierung des Subjekts, seiner Identität und seines Weltverhältnisses, womit umfassend und kaum abschließend aufzuzählen der Bezug auf die Umwelt, Kultur, Gesellschaft usw. gemeint sein kann.

Um, wie oben angedeutet, eine Konstellation zu beschreiben, in der der Bildungsbegriff zu betrachten ist, werden im Folgenden zwei scheinbar widersprüchliche Perspektiven herausgegriffen, die beide spätestens seit der Aufklärung grundlegend mit dem Bildungsbegriff verbunden sind und ihn fundamental zu konstituieren scheinen: Zum einen soll die Transformation aus dem Subjekt heraus erfolgen bzw. dieses soll sich überhaupt erst in einer bestimmten Weise konstituieren. Das Subjekt bildet sich also. Zum anderen geht mit dem Bildungsgedanken, vor allem unter institutionalisierten Bedingungen, die Forderung einher, dass ebendiese Prozesse auch lenk- und steuerbar sind. Das Subjekt soll also gebildet werden können. Dieses gleichzeitig aktive und passive Verständnis von Bildung entsteht spätestens mit der Entwicklung einer bürgerlichen Gesellschaft. In dieser wird sozial und funktional konstruiert, wer in der Gesellschaft als gebildet gilt. „Ohne einen gesellschaftlichen Funktionszusammenhang wäre Bildung weder zu gewinnen noch zu wahren“ (Koselleck 2010, 108). Entsprechend wird Bildung ein gesellschaftlicher Distinktionsmechanismus, ohne in dieser Funktion aufzugehen (ebd.). Bildungsprozesse sind somit ohne ihre soziale und habitualisierte Seite nicht zu verstehen (vgl. z.B. El-Mafaalani 2021, 21–56; Koselleck 2010, 1990; Bourdieu 1982), was dann auch dazu führt, dass Bildungsprozesse durch ihre von der jeweiligen gesellschaftlichen Ordnung geprägte Institutionalisierung immer auch einen politischen

Charakter haben (vgl. Bünger 2013). Der Bildungsbegriff steht somit in einem Spannungsverhältnis zwischen einem autonomen und einem heteronomen Verständnis sowie zwischen einem individuellen und einem kollektiven Verständnis, die jedoch aufeinander bezogen sind.

Gerät dabei die Konstellation dieser Dimensionen von Bildung aus dem Blick, kann übersehen werden, dass Subjekte in ihrer Genealogie und Aktualität nur relational im Verhältnis zu anderen Subjekten (in der Gesellschaft) als gebildet gedacht werden können und auf diese Weise Bildung gesellschaftlich zu machen ist und gemacht wird (vgl. Mignolo 2012; Etzkorn/Mecheril 2023, 133 f.). Mit dem Ausklammern der kollektiven Dimension und ihrer Naturalisierung oder Essentialisierung kann, verkürzt formuliert, auch die Nicht-Anerkennung und Dehumanisierung des „Anderen“ einhergehen (Maldonado-Torres 2007), vor allem dann, wenn damit die je eigene Autonomie und Subjektivität bestimmt und gesichert werden soll (Etzkorn/Mecheril 2023, 136).

3. Ziele historischer Bildung

Wie bereits angedeutet, ist es eine Herausforderung, spezifischere Ziele historischer Bildung genauer zu fassen, auch weil diese im geschichtsdidaktischen Diskurs überwiegend implizit verhandelt werden. Es ist anzunehmen, dass sie in Anlehnung an Ziele historischen Lernens formuliert werden können. Aber auch hier liegt ein breiteres Spektrum an Zielen vor (vgl. z.B. Meyer-Hamme 2018; Rösen 2008b). Das zu Lernende wird meist in der Aneignung einer bestimmten Denkweise (vgl. z.B. Thünemann/Jansen 2018) oder einer bestimmten Bewusstseinsform gesehen (vgl. bspw. van Norden/Yildirim 2024). Wenn Bildung in dem oben angesprochenen transformativen Sinne verstanden wird, dann müsste diese Veränderung der Denkweise bzw. Bewusstseinsform zusätzlich dadurch ausgezeichnet sein, dass sie sich auf das Selbst- und Weltverhältnis auswirkt. Genau diese Veränderung der historischen Denkform wird auch immer wieder in der Geschichtsdidaktik eingefordert, etwa unter dem Begriff des reflektierten Geschichtsbewusstseins oder im Kontext von Kompetenzmodellen, die versuchen auch die Veränderung der Denkweise und vor allem der aus ihr folgenden Orientierungsmöglichkeiten in der Welt zu erfassen (vgl. Thünemann/Jansen 2018). Mindestens implizit liegt also auch dem geschichtsdidaktischen Diskurs die Annahme eines Bildungswerts der Veränderung der historischen Denkweise zugrunde. Hinsichtlich der Frage, was das „Historische“ im Rahmen dieser Bildung ist, wäre zu spezifizieren, dass sich die Denkbewegung bzw. Bewusstwerdung mindestens auf die in der Geschichtskultur existierenden Narrative

und historischen Phänomene bezieht, was sicherlich auch die Reflexion biographischer Phänomene und zeitlicher Praktiken, Erfahrungen und Vorstellungen einschließt. Aber auch bildungsrelevante Erkenntnisse über die Inhalte ebendieser historischen Narrationen scheinen nicht unwichtig zu sein (vgl. McLean/Henke-Bockschatz 2018). Als wesentliche Ziele dieser Denkbewegung erhoffen sich viele Geschichtsdidaktiker:innen (mich eingeschlossen) somit zumindest einerseits die Erweiterung der Orientierungsfähigkeit und andererseits die Erweiterung der Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten des Subjekts in Bezug auf die Geschichtskultur, besser noch in der Gesellschaft überhaupt (vgl. z.B. Rösen 2013, 2008a; Schreiber u.a. 2006).

Schon im Zuge dieser knappen Skizze wird deutlich, dass eine solche Konzeption historischer Bildung in zentralen Punkten nach wie vor auf dem Fundament der europäischen Aufklärung ruht. Dies ist nicht verwunderlich, gilt dies doch auch für den überwiegenden Teil der Ziele „westlicher“ Geschichtswissenschaft(en) (z.B. Lorenz 1997, 420–436; Rösen 1993; vgl. McLean 2023, 218–258) und den Bildungsbegriff (vgl. Koselleck 2010).⁴ Dementsprechend soll historische Bildung zumindest auf der formalen Ebene in der Schule insgesamt zur Mündigkeit einer Person beitragen. In einigen Schulcurricula und vor allem in zahlreichen Beschlüssen der KMK ist dies entsprechend festgelegt, und auch in geschichtsdidaktischen Veröffentlichungen findet sich das Ziel der Mündigkeit, ohne dass dies in der Regel ausführlicher thematisiert wird (vgl. McLean 2023).

Gleichwohl kann das aufklärerische Fundament zusammen mit der partiellen Ignoranz gegenüber der kollektiven und strukturellen Dimension von Bildung problematisch werden, weil im Rahmen kritisch-reflexiver Bildungsbemühungen gerade die aus diesen Zusammenhängen resultierenden paradoxen Anforderungen zu berücksichtigen wären (vgl. McLean 2022; Müller 2021; Horkheimer/Adorno 1997). Ein solches Paradox besteht beispielsweise darin, dass die angedachte Selbstbestimmung durch Bildung in der Selbstdisziplinierung zu liegen scheint: Um sich als durch Bildung mündig geworden verstehen zu dürfen, bedarf es zuvor zumindest der Bejahung des vermuteten emanzipatorischen Potenzials von Bildung und des Versuchs ihrer Aneignung, d.h. der Annahme und des Zulassens, dass man durch sie gebildet wird. Erst dann kann

4 Es wäre sicherlich zu diskutieren, inwieweit die hier als europäisch markierten Positionen auch in einer globalen (historischen) Perspektive zu verstehen sind (vgl. Mende 2021). Mir geht es an dieser Stelle aber darum, deutlich zu machen, aus welcher Perspektive bisher überwiegend im geschichtsdidaktischen Diskurs hinsichtlich des Bildungswerts der historischen Bildung und des historischen Lernens argumentiert wird.

aus der Aneignung von Bildung die Kraft zur Kritik – die sich auch gegen den Bildungsprozess selbst richten kann – geschöpft werden (Horkheimer 1985, 415 ff.; vgl. Menke 2018). Nichts anderes versucht auch der vorliegende Text. Insofern hat Bildung immer einen fremdbestimmenden Anteil, der aber zugleich die Möglichkeit zur Selbstbestimmung eröffnen soll. Das eine scheint ohne das andere nicht zu haben zu sein (vgl. Menke 2018, 76 f.); womit sich auch zeigt, dass Bildung nur in diesem Spannungsfeld beschreibbar scheint

Unterdessen bleibt Bildung auch ein Herrschaftsinstrument, da mit ihrer Hilfe versucht wird, zu bestimmen, wie diejenigen, die der Bildung unterworfen sind, gebildet, d. h. geformt werden sollen. Damit verbunden werden bestehende gesellschaftliche Zustände und Wissensordnungen reproduziert, was Selbstbestimmung ermöglichen, aber auch hemmen kann. Darüber hinaus soll an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass zu eben dieser Doppelstruktur gehört, dass einer eurozentristischen und vor allem imperialistischen Argumentationsweise Vorschub geleistet werden kann: Die Gewaltförmigkeit kolonialer Unterwerfung wurde unter anderem mit dem Argument der Zivilisierung, Kultivierung und Bildung gerechtfertigt, da die (temporäre) Entmündigung, also Freiheitsrechte zeitweise zu dispensieren, als Mittel zum Zweck gerechtfertigt wurde, um ein nach europäischen Maßstäben normiertes Denken hervorzubringen (McLean 2023, 270–282; vgl. Etkorn/Mecheril 2023, 125–128). Es ist also gerade nicht davon auszugehen, dass die in Bildungsprozessen stattfindende Reflexion per se zu Mündigkeit oder Freiheit führt (vgl. Häcker 2019, 82 f., 86 ff.). Das Ziel eines (selbst-)reflektierten Geschichtsbewusstseins sagt also beispielsweise nicht zwangsläufig etwas darüber aus, ob jemand für uns relevanten Werten wie Freiheit oder Selbstbestimmung Bedeutung zumisst oder nicht. Gleichzeitig ist es interessanterweise gerade die zeitliche Dimension im Bildungsprozess, die es erst ermöglicht, ein „Vorher-Nachher“ mit einem „Unfrei-Frei“ in Beziehung zu setzen. Das problematische Verhältnis dieser auf Rationalität ausgerichteten Reflexionsvorstellungen der Aufklärung zu Körper und Emotionalität muss hier aus Platzgründen unberücksichtigt bleiben (vgl. Etkorn/Mecheril 2023, 134), soll aber zumindest erwähnt werden.

Neben diesem Paradox spielt vor allem die aufklärerische Vorstellung eines in die Zukunft gerichteten Fortschritts für die Bildungsidee eine wichtige Rolle: Auch hier zeigt sich die „Vorher-Nachher“-Relation: Sie ist u. a. mit der Vorstellung einer normativ imprägnierten Stufenleiter geistiger Entwicklung verbunden. Einerseits handelt es sich bei der Fortschrittsidee um ein wichtiges Narrativ in der Geschichtskultur (vgl. Rösen 2008b, 200) und andererseits handelt es sich um eine zentrale Vorstellung hinsichtlich der biographischen Entwicklung ver-

standen als den individuellen Fortschritt hin zu einem gebildeteren Individuum, die sich unter anderem auch in der Lernprogressionsforschung niederschlägt.

Die Vorstellung einer solchen progressiven Entwicklung des Geschichtsbewusstseins bzw. des historischen Denkens geht im Bildungskontext notwendigerweise mit dessen Normierung⁵ einher: Erst diese ermöglicht die Unterscheidung zwischen einem mehr oder weniger reflektierten, gelungen oder differenzierten historischem Denken. Wie genau die Differenz benannt und begründet wird, ist an dieser Stelle unerheblich, es geht zunächst um die Feststellung der Differenz und der Entwicklungslogik. Im schulischen Bildungskontext kommt eine zumindest implizite Hierarchisierung hinzu. Denn dort kann, anders als vielleicht im Rahmen der Forschung, Differenz nicht nur konstatiert werden. Stattdessen stehen Bildungsbemühungen in der Pragmatik immer vor der Frage, wie die als fortschrittlicher beschriebene Denkweise bzw. Geschichtsbewusstseinsform im Bildungsprozess evoziert werden kann. Auf diese Konsequenz eines Geschichtsbewusstseins, das einer Entwicklungslogik unterliegt, hat Peter Schulz-Hageleit schon vor Jahren hingewiesen (Schulz-Hageleit 1999, 55) und gleichzeitig ist es die Voraussetzung, sich überhaupt über die Förderung desselben Gedanken machen zu können. Bei der Formulierung und Ausdifferenzierung von Bildungszielen ergibt sich somit zwangsläufig eine Dichotomie zwischen erwünschten Denkweisen oder Bewusstseinsformen, die durch Bildungsbemühungen gefördert werden sollen, und solchen, die verdrängt oder verändert werden sollen. Dieser Punkt macht deutlich, dass die neuzeitliche (aufklärerische) Vorstellung von der „Machbarkeit des Menschen durch Erziehung“ und den darin implizierten Vorstellungen von der „Machbarkeit der Welt und der sozialen Verhältnisse durch den Menschen“, wie Helsper es formuliert (Helsper 2004, 16), auch vor den Zielen historischer Bildung nicht Halt machen. Im Rahmen der Bemühungen, historisches Denken (bzw. Geschichtsbewusstsein) zu formen, ist Geschichtsdidaktik dann auch als „Handlungswissenschaft“ (Schönemann 2014, 14) zu verstehen. Denn sie soll letztlich „Entscheidungshilfe[n]“ für die historischen Bildner:innen (in der Regel Geschichtslehrer:innen) liefern, damit diese auf der Grundlage geschichtsdidaktischen Wissens und Könnens entscheiden können, „was man unter gegebenen Verhältnissen tun soll und was nicht“ (Jeismann 1988, 6; vgl. zur Ausführung: Heuer 2023, 272), um entsprechende Bildungsprozesse zu fördern. Spätestens vor diesem Hintergrund können sich Geschichtsdidaktiker:innen den normativen Aussagen in Bezug auf historische Bildung nicht mehr entziehen.

5 Normierung wird im Folgenden vor allem in seiner Bedeutung als (auch implizites) „Handeln zur Herstellung von Normgeltung“ (Regenbogen 2010, 1810) verwendet.

4. (Selbst-)Reflexion als Weg zur Bildung

Die Veränderung der Selbst- und Weltwahrnehmung im Prozess historischer Bildung soll, wie der Begriff des (selbst-)reflektierten Geschichtsbewusstseins bereits deutlich macht, durch Reflexion gelingen. Die zugrunde liegende Vorstellung verweist darauf, dass das Subjekt in seinem Kern bestimmte mentale und geistige Qualitäten besitzt, die zugleich der Ort seiner jeweiligen Rationalität zu sein scheinen (Reckwitz 2008, 16). Mit ihrer Hilfe soll es sich selbst entfalten können. So werden Subjekte in vielen Bildungstheorien, etwa bei Tenorth (2020) oder Klafki (2007, 20), als freie, vernünftige und zur Selbstbestimmung fähige Wesen gedacht oder zumindest als solche, die es werden können (vgl. Koller 2007). Dementsprechend liegt hier der spätestens bei Kant zu fassende Gedanke zugrunde, dass es die Bestimmung des Menschen oder vielleicht abgemildert formuliert ein wesentliches Entwicklungsziel ist, diese Selbstbestimmung mit ihrer an die Vernunft gebundenen Möglichkeit zur rationalen Reflexion und Urteilsbildung in einer Gesellschaft von Gleichen zu realisieren (vgl. Etzkorn/Mecheril 2023, 129–131).

Neben der Veränderung der Denk- bzw. Bewusstseinsstruktur, zu der diese Reflexionen in der historischen Bildung führen sollen, gibt es auch einen historischen Bewusstseins- bzw. Denkgegenstand, auf den sich das Nachdenken in der Regel konkret richtet. Auch das Nachdenken über diesen Gegenstand kann zu Erkenntnissen führen, die einen bildenden Effekt haben sollen (vgl. McLean/Henke-Bockschatz 2018). Im Bildungsprozess fließen also inhaltliche und strukturelle Erkenntnisse zusammen und machen den Bildungswert aus. In diesem Zusammenhang verwendete Stichworte wie Standortbindung, Eigensinn, aber auch subjektive Aneignung von Geschichte zeigen, dass die subjektive Konstruktion jeweils eine wesentliche Rolle spielt und erst durch sie sowohl Strukturen als auch vor allem Inhalte eine subjektive und damit subjektivierende Bedeutung erlangen können (vgl. Ammerer u. a. 2015). Dieser Bezug auf das Subjekt und seine Bewusstseinsinhalte potenziert sich, wenn ernsthaft ein selbstreflexives Geschichtsbewusstsein angestrebt wird, da dann das jeweils eigene Bewusstsein und seine individuellen und sozialen Bedingtheiten in Zusammenschau mit seiner intentionalen Ausrichtung auf ein spezifisches historisches Phänomen zum Gegenstand der Reflexion werden sollen. Gleichzeitig sind es im Rahmen der institutionellen historischen Bildung in der Schule in der Regel die Geschichtslehrer:innen, die den Bildungsanlass evozieren und weniger die genuinen Bedürfnisse der Schüler:innen, die nur optional zu befriedigen seien (vgl. Heuer 2023, 276).

Hinsichtlich einer möglichen Erfassung oder gar Messung eben jener als frei zu verstehenden Reflexionsbewegungen kulminieren nun die benannten Spannungsfelder: Einerseits kann eine Lösung nicht darin bestehen, die jeweils gewählten subjektiven Zugänge als allgemein gültige Normalitätsvorstellungen zu generalisieren, da diese im Kontext des jeweiligen individuellen Eigensinns und Standortes entstehen. Andererseits sollte das Ziel des Reflexionsprozesses aber auch nicht durch eine theoretische Beschreibung normiert werden, die sich nur auf abstrakte Denkweisen bezieht, vor allem dann nicht, wenn das so formulierte Ziel eines Bildungsprozesses dann nur darin besteht, ebendiese Denkstrukturen oder die richtige Narration bzw. Erzählweise nachzuvollziehen (vgl. Adl-Amini u. a. 2022, 33). In beiden Fällen besteht das Problem, dass die eigentlich als offen gedachte Denkbewegung der Reflexion unzulässig eingeschränkt und damit die Vielfalt der Möglichkeiten eines als offen gedachten Erkenntnis- und Bildungsprozesses und damit letztlich die Selbstbestimmung deutlich eingeschränkt wird. Gleichzeitig sind aber auch (mindestens minimale) Bestimmungen, Differenzen und Gerichtetheit des Prozesses notwendig, um ihn überhaupt als Bildungs- und Aneignungsprozess verlaufen lassen zu können.

Am Ende dieser knappen theoretischen Skizze zeigt sich, dass historische Bildung auf eine Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses zielt, die durch Reflexion im historischen Denken vorangetrieben werden soll und dabei auch die Wahrnehmung und Aneignungsmöglichkeiten historischer Phänomene und das daraus resultierende Wissen über historische Phänomene betrifft. Wenn Hinweise auf eine mögliche Förderung und Ausrichtung des Bildungsprozesses gegeben werden sollen, muss besagte Reflexion normiert werden und wirkt damit selbst normierend. Zugleich bleibt die so normierte Reflexion vielleicht einer der wenigen Auswege in die Selbstbestimmung, deren Einschränkung wir üblicherweise in der oben beschriebenen Paradoxie sehen. Schließlich ist auch dieser Beitrag nichts anderes als eine theoretische Reflexion eben dieser Herausforderungen in der Hoffnung, sie ein wenig zu klären und damit Möglichkeitsräume in der Unfreiheit zu eröffnen.⁶ Entsprechend wäre es sicherlich sinnvoll, auf der Ebene ge-

6 Vgl. zu diesem in starker Anlehnung an Adorno und Menkes Hegel-Deutung entwickelten Freiheitsbegriff McLean 2023, 296–320. Statt eines als Wahlfreiheit verstandenen (und damit durch die Wahlmöglichkeiten bereits vorherbestimmten) Freiheitsbegriffs wird auf einen Prozess der Befreiung abgezielt. Dieser muss sich immer wiederholen, weil er im Akt der Befreiung Freiheit und Subjekt erst hervorbringt, um dann wiederholt werden zu müssen, weil durch die Bestimmung die Freiheit bereits wieder vergangen ist (vgl. Menke 2018). Die Befreiung kommt gewissermaßen immer schon zu spät und kann daher immer nur als Hoffnung einer erneut zu realisierenden Befreiung und Selbstbestimmung in die Zukunft entworfen werden.

schichtsdidaktischer Theoriebildung in Zukunft vertieft über die zugrunde liegenden Begriffe und Modelle und Ziele von Reflexion und Reflexivität ins Gespräch zu kommen, deren Diskussion hier nur angerissen werden konnte (z.B. Roll 2022; systematisch z.B. Lenske/Lohse-Bossenz 2023), wohl wissend, dass auch diese Begriffsbestimmungen jeweils nur konstellativ zu leisten wären (s.o.).

5. Der empirische Zugriff

Herausfordernd für den empirischen Zugang ist nun, dass es sich bei der Reflexion und Erweiterung von Selbstbestimmungsmöglichkeiten um intelligible Ziele handelt. Die Philosophin Andrea Esser stellt für solche intelligiblen Ziele grundsätzlich fest, dass „an der Freiheitsmöglichkeit des Menschen [...] offensichtlich jede empirische Untersuchung der Effekte bestimmter pädagogischer und didaktischer Maßnahmen [...] ihre Grenze [findet]“ (Esser 2009, 32). Ähnliches stellt Bernd Schönemann auch für das Geschichtsbewusstsein fest: Dieses entziehe sich, zumindest unter der Voraussetzung seiner freien Entfaltung, einem standardisierten Outcome, etwa in Form normierter Erkenntnisse oder Reflexionsergebnisse für das Individuum (Schönemann 2012, 110; vgl. Schönemann u.a. 2010, 15; Gegenposition: Pandel 2007, 44f.).

Versuche, eine solche Vermessung von Geschichtsbewusstsein oder historischem Denken in den Griff zu bekommen, haben in den letzten 20 Jahren häufig über Kompetenzen geführt. Dabei handelt es sich in verschiedenen Ausprägungen um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur generativen Problemlösung benötigt werden und aus denen routinierte Handlungsstrategien entwickelt werden sollen (Pandel 2007, 24). Konkreter auf das historische Denken bezogen kann man sie beispielsweise mit Waltraud Schreiber als „die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigene historische Fragen zu stellen, auf dieser Basis Geschichte zu rekonstruieren, das eigene Geschichtsbewusstsein so zu reorganisieren, dass es historische Orientierung möglich macht“ (Schreiber 2008, 202) fassen. Solche noch recht allgemeinen Kompetenzdefinitionen werden dann in der Regel in mehrere Teilkompetenzen zerlegt, um sie für empirische Messungen operationalisieren zu können. Im vorliegenden Beispiel hieße dies, dass verschiedene performative Vollzüge formuliert werden müssen (vgl. Brauch 2015, 29f.), von denen aus auf bestimmte mentale Dispositionen geschlossen werden kann, um auf dieser Grundlage wiederum die Annahme zu rechtfertigen, dass eine Reflexion stattgefunden hat, die sich im besten Fall auf die Erweiterung des Welt-, Fremd- und Selbstverständnisses auswirkt und damit letztlich auch die intendierte Erweiterung von Handlungsdispositionen umfasst (vgl. Schreiber

2008, 203). Schon an einer solchen Beschreibung einer möglichst habitualisierten Denkpraxis in Form von Kompetenzen, die auf die Erfassung latenter Reflexionsdispositionen abzielen, wird deutlich, wie viele empirisch schwer belegbare Schlussfolgerungen notwendig sind und wie groß der Einfluss der (bestenfalls theoretisch begründeten) Zuschreibung von beobachtbaren Performanzen auf die oben genannten intelligiblen Eigenschaften bleibt. Auch wenn es statistische (Hilfs-)Verfahren gibt, mit denen entsprechende Beobachtungen und angenommene mentale Denkprozesse relationiert werden können, bleibt „Historisches Denken als solches“ nicht direkt beobachtbar (Thünemann/Jansen 2018, 72). Für die Diagnose eines gelungenen Bildungsprozesses müsste also von der sich performativ äußernden Denkhandlung oder einer entsprechend zu interpretierenden Praxis auf eine spezifische Denkhandlung (Reflexion) geschlossen werden. Diese sollte bestenfalls nicht nur singular vorliegen, sondern eine mit Volitionen verbundene mentale Disposition darstellen. Hinzu kommt eine zeitliche Komponente, da die jeweiligen Erkenntnisse, Denkstrukturen und Reflexionen ihren Bildungswert nicht unmittelbar entfalten müssen, sondern dies möglicherweise erst über einen längeren Zeitraum, eben in einem Prozess, tun.

Die beobachtbaren Performanzen werden also kontextualisiert und als Hinweise auf bestimmte, vermutete intelligible Eigenschaften interpretiert, anders scheint der Schluss auf eine qualitative Veränderung in der Denkweise oder Bewusstseinsstruktur kaum möglich. Was hier beschrieben wird, ist in gewisser Weise banal, weil die beschriebenen Herausforderungen in der empirischen geschichtsdidaktischen Forschung in der Regel so reflektiert wird. Dieser Umstand ändert aber nichts daran, dass dies offenbar dazu führt, dass von geschichtsdidaktischer Seite kaum (mehr) explizite Aussagen über den Bildungswert gemacht werden und von der Diskussion der Bildungsziele Abstand genommen wurde. Gleichwohl kann der Kompetenzdiskurs durchaus als ein Diskurs über eben diese Frage nach dem Ziel historischer Bildung verstanden werden, schließlich geht es im Rahmen der Kompetenzformulierung auch um die Zielsetzung des historischen Lernens (vgl. Ziegler 2019). Die Auseinandersetzung um den Wert von Bildung findet dabei allerdings nur implizit statt, was mir problematisch erscheint (vgl. McLean 2023).

Eine Herausforderung, die mit einer solchen Zuschreibung einhergeht, ist, dass sich unter dem Postulat der neutralen Beschreibung (vgl. Pandel 2013, 129; Thünemann/Jansen 2018, 79 f.; z.B. in Jeismann 1977, 13–15; vgl. ausführlicher McLean 2024, 56 f.) der Fokus der Analyse auf die Problemlösungsfähigkeiten verschieben kann und damit die technische Nützlichkeit und die Dominanz der im Status quo herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse unhinterfragt ihre

Gültigkeit behalten. Auf diese Weise trägt die scheinbar neutrale Analyse von rein instrumentell verstandenen Kompetenzen und Denkweisen zu einer unkritischen Reproduktion eben dieser Verhältnisse bei. Denn es sind die bestehenden Verhältnisse, die der Rationalität, der Vernunft und den normativen Zielen, die der Reflexion zugrunde liegen, ihre Form, ihre Ziele und ihre Gültigkeit verliehen haben (vgl. Lahner 2013, 163f., 168f.). Solche Herausforderungen werden zwar durchaus auch im Kontext von Kompetenzentwicklungen und -messungen gesehen, etwa indem ein „trans-konventionelles“ Niveau (vgl. bspw. Körber 2012) angedeutet wird, bei dem auch die Frage des kritischen Bezugs auf bestehende Konventionen eine Rolle spielt (Schreiber et al. 2006, S. 44). Gleichzeitig bleibt aber das „konventionelle“ Niveau das, woran sich deutlich stärker orientiert wird, weil ihm zugeschrieben wird, dass es „in allen Gesellschaften eminente Bedeutung für die Festlegung dessen [hat], was im Geschichtsunterricht gelernt werden soll“ (Schreiber et al. 2006, S. 38, Fußnote 48; ähnlich bspw. Fenn/Zülsdorf-Kersting 2022, 77; empirisch bspw. Bernhard 2023; Henke-Bockschatz 2011, 310).

Anders formuliert: Bei dem Versuch, historische Bildung (oder ihre Teilaspekte) empirisch zu vermessen, *kann* es passieren, dass Reflexion und Subjektivität allzu leichtfertig in ein instrumentelles Verständnis gepresst werden und eine Domestizierung von beiden zu beobachten ist, als gelte es, Menschen mit Technik zu formen, statt ihnen mit der Bildung auch Selbstbestimmungsmöglichkeiten zu eröffnen. Allzu leicht *könnten* dann Verzögerungen oder Mängel hinsichtlich der Entwicklung bestimmter vorgegebener Stufen des (selbst-)reflektierten Geschichtsbewusstseins zur Legitimation von Herrschaft und zu weiteren und verstärkten Versuchen der Formung verwendet werden.⁷

Auch der Versuch, bei der Normierung der Reflexion auf scheinbar objektiv feststehende (natürliche oder anthropologische) Sachverhalte wie die Zeit auszuweichen, ist zum Scheitern verurteilt: So hat Manuel Köster jüngst unter Bezugnahme auf Achim Landwehr (Köster 2023, 7; vgl. Landwehr 2020, 49–76) noch einmal verdeutlicht, dass auch das, was Rösen in Abgrenzung zur „humanen Zeit“ als „Naturzeit“ bezeichnet hat (Rösen 1983, 51), menschengemachten Praktiken unterliegt. So mag die „Naturzeit“ zwar den Anschein einer Naturtatsache erwecken, ist aber letztlich auch das, was man als zweite Natur

7 Gerade im Bezug auf diese Vermutung wären sicherlich umfassendere Untersuchungen notwendig, um sie auch für den Bereich der historischen Bildung zu untermauern. Ein in die Richtung gehendes Beispiel, welches allerdings außerhalb des schulischen Kontextes liegt, liefert Ingolf Seidel (2023), ein allgemeineres Beispiel für den schulischen Bereich Andreas Gruschka (2011, 155–182).

bezeichnet, d.h. gesellschaftlich konstruiert und in ihrer Konstruktion historisch geworden (vgl. Jaeggi 2014, 240–253; 336–341). Dieser jeweils gesellschaftlich bedingte und historisch gewordene Umgang scheint mir auch für andere natürliche und anthropologische Sachverhalte zu gelten, auf die man versucht sein könnte auszuweichen, um einen objektiven Standard für Reflexionsleistungen zu entwickeln. Zumindest aber taucht er immer wieder auf, wenn sich geschichtsdidaktische Theorien auf diese von Rösen konstatierte universelle anthropologische Konstante beziehen und sei es nur, um historisches Lernen nicht gesellschaftlich oder politisch rechtfertigen zu müssen. So zeigt sich, dass auch die theoretische Annahme solcher archimedischer Punkte, von denen aus eine vermeintliche Neutralität in Bezug auf die Bewertung möglich sein könnte, gesellschaftlich konstruiert und daher für eine neutrale Beschreibung ungeeignet ist. Statt also auf die scheinbare Natürlichkeit der Zeit zu verweisen, die als Ausgangspunkt der Argumentation dient, scheint es mir sinnvoller, auf die gesellschaftliche Setzung eben jener Annahme einer „natürlichen Zeit“ hinzuweisen – denn gerade diese Vorstellung ist historisch geworden und auch historischem Wandel unterworfen. Erst die Entnaturalisierung dieser Grundlage ermöglicht eine reflexive Hinterfragung der in diese Annahme eingeschriebenen Normen und der damit verbundenen (gesellschaftlichen) Zeitpraktiken.

Und auch in Bezug auf die Praxis des Geschichtsunterrichts und damit die Pragmatik zeigt sich weitgehend das gleiche Problem, welches sich exemplarisch an dem Umgang mit Zeitpraktiken illustrieren lässt: So erweist sich dort die geforderte offene Orientierung in der Zeit in der Regel als eine den Status Quo stabilisierende Zeitpraxis und zwar vor allem deswegen, weil der Vergleichsmaßstab der Vergangenheit wiederum aus dem gegenwärtig Bestehenden gewonnen und vor diesem Hintergrund die Vergangenheit beurteilt wird (Bernhard 2023, 30f.). Dadurch werden im Geschichtsunterricht häufig bestehende Zeitpraktiken und -regime im Rahmen exemplarischen Lernens affirmiert und konserviert, statt eine Orientierung auf eine von der Vergangenheit abweichende Zukunft hin einzufordern. Diese Alternativen werden vielmehr verdeckt, weil einerseits die Andersheit der Vergangenheit in die Zeitpraxis der Gegenwart eingeeht wird (Bernhardt 2023, 31–33) und andererseits so die Möglichkeitsräume für eine andere Zukunft vernachlässigt werden (vgl. Deile 2021). Diese konkreten Probleme der Umsetzung von (historischen) Bildungsvorstellungen können sich wiederum überhaupt nur empirisch zeigen. Für eine konkrete Diskussion real vorhandener Möglichkeitsräume und Hemmnisse braucht es also notwendigerweise empirische Forschung. Anderenfalls könnte nichts über Verwirklichungsmöglichkeiten von Ideen historischer Bildung ausgesagt werden.

Ein anderer, zunehmend zu beobachtender empirischer Weg, der hier nicht weiter vertieft werden soll, ist der einer im weitesten Sinne als ethnographische Annäherung zu verstehende Beschreibung dessen, was als historisches Denken erkennbar wird (vgl. z.B. Kühberger 2020). Auch hier wird deutlich, dass es spätestens dann zu einer Normierung kommen muss, wenn die beobachteten Denk- und Vorstellungsweisen für die Pragmatik relevant werden sollen (vgl. Adl-Amini et al. 2022).

6. Normativität als Falle und Lösung?

Was bedeuten diese Herausforderungen nun für die Ziele historischer Bildung und ihre empirische Erfassung? Zunächst scheinen mir die naheliegenden Schlussfolgerungen, entweder auf Messungen zu verzichten oder von den an Freiheit und Mündigkeit ausgerichteten Zielen historischer Bildung abzurücken, zu kurz zu greifen. Mit guten Gründen werden Ziele wie Mündigkeit und Selbstbestimmung auch im Rahmen historischer Bildung verfolgt (vgl. McLean 2023) und es wird sinnvollerweise versucht, Aussagen über die Wirksamkeit historischer Bildung zu treffen. Zumindest für empirisch fundierte pragmatische Handlungsempfehlungen hinsichtlich bestimmter, theoretisch mehr oder weniger fundierter Ziele sind solche Beobachtungen sogar unverzichtbar (vgl. Fenn/Zülsdorf-Kersting 2022, 77). Sinnvoller erscheint es mir generell, sowohl die Zielbestimmung historischer Bildung als auch die empirische Messung und den Messzweck als normativen Akt zu verstehen (Meyer-Hamme 2018, 81 f.; Klieme/Hartig 2007, 22) und auch entsprechend zu diskutieren. Für das Verhältnis von Theorie und Empirie bedeutet dies, dass es nicht ohne die Frage der Normsetzung und normierenden Wirkung beider Vorgehensweisen diskutiert werden sollte. Auffällig schnell wurde beispielsweise in der Kompetenzdebatte der Anspruch zurückgestellt bzw. nicht mehr diskutiert, dass es sich bei Kompetenzen auch um einen „pragmatisch bedeutsamen Kern“ von Bildungszielen handelt, bei dem das „pädagogische Ziel der Vermittlung von Kompetenzen [...] die Befähigung zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln und damit zur Mündigkeit“ bleiben sollte, so Eckhard Klieme und Johannes Hartig in einem Beitrag von 2007 (Klieme/Hartig 2007, 21).

Wenn also am Ende die Frage steht, ob die Normativität der theoretischen Begründung historischer Bildung und ihrer Messung eine Falle ist, in die wir uns als Geschichtsdidaktiker:innen mit all unseren Ansprüchen hineinmanövriert haben und aus der wir nun nicht mehr entkommen können, dann müsste die Antwort meines Erachtens ja und nein zugleich lauten. Die Normativität und

die mit ihr verbundenen Ansprüche, die ich hier exemplarisch formuliert habe, halte ich für durchaus problematisch, wenn sie unhinterfragt ihre Gültigkeit beanspruchen und dazu führen, dass wir – Geschichtsdidaktiker:innen – in Theorie, Empirie und Pragmatik für eine unhinterfragte Reproduktion bestehender Verhältnisse sorgen. Genau auf diese Weise wird ein kritisches Urteil über diese Verhältnisse erschwert. Und ein guter Teil der empfundenen Differenz zwischen Empirie und Theorie und sicher auch zur Pragmatik dürfte m.E. auch aus den nur implizit thematisierten normativen Ansprüchen resultieren: Sowohl theoretische Konzeptionen und Konzepte als auch empirische Messungen und pragmatische Handlungsempfehlungen sind kaum aufeinander beziehbar oder miteinander diskutierbar, wenn die Ziele des historischen Bildungsprozesses (bzw. des historischen Lernens) unthematisiert bleiben. Vordergründig scheint dann eine Differenz zwischen Theorie und Empirie (und Pragmatik) diskutiert zu werden. Die wirkliche Differenz besteht dann aber darin, dass eigentlich über unterschiedliche Prozesse gesprochen wird, die auf unterschiedliche Ziele hinauslaufen und die im schlimmsten Fall inkommensurabel sind.

Entsprechend denke ich, dass in dieser Diskussion der Bezug auf reflektierte Normen wie Mündigkeit, die Befähigung zu einer auf das Individuum bezogene Selbstbestimmung und auf entsprechende solidarische Strukturen und Praktiken in der Gesellschaft (vgl. McLean 2023, v.a. 339–345) sinnvoll ist, weil man sich in einem so stark normativ geprägten Diskursfeld wie der Bildung der Normsetzung nicht entziehen kann. Diese Normen sind vor allem in der Geschichtsdidaktik durchaus verbreitet (vgl. McLean 2023). Sobald Lern- und Bildungsprozesse als zielgerichtete (beeinflussbare) Prozesse verstanden oder mit der Hoffnung auf eine Erfolgsmöglichkeit verbunden werden, stellt sich die Frage nach dem Ziel dieser Prozesse. Ich halte es zumindest für ungünstig, wenn diese Zielsetzung nur implizit erfolgt und damit versucht wird, sich einer Zieldiskussion zu entziehen, und umgekehrt, wenn empirisch feststellbare Probleme bei der Umsetzung bestimmter Bildungsvorstellungen bewusst nicht zur Kenntnis genommen und angemessen diskutiert werden; was beides häufig genug diskursstrategische Gründe hat.

Nicht ganz unwichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang dann auch die Reflexion des diesen Ideen inhärenten Eurozentrismus (Etzkorn/Mecheril 2023, 134; vgl. McLean 2023, 270–282), um auch hier die als Doppelbewegung zu beschreibende Aufklärung vor dem Hintergrund der Möglichkeit einer immanenten Kritik zu betrachten (vgl. Jaeggi 2014; Horkheimer/Adorno 1997). Dekoloniale Ansätze scheinen mir zum Teil auch deshalb argumentativ überzeugend zu sein, weil sie sich gerade des Arguments der Selbstbestim-

mung bzw. der Mündigkeit bedienen, die gar nicht notwendigerweise aus der europäischen Perspektive heraus begründet werden müssen (vgl. Mende 2021). Subjektivität und Reflexivität konnten von mir in diesem Beitrag auch deshalb kritisiert werden, weil ihnen eine rationale Argumentationsweise immanent ist, mit der sie sich selbst kritisieren lassen, und diese Möglichkeit sollten wir – Geschichtsdidaktiker:innen – meines Erachtens auch nutzen.

Es scheint mir aber nicht so zu sein – und das möchte ich in diesem Beitrag abschließend betonen –, dass sich dieses Spannungsfeld auflösen ließe und wir nach der endgültigen Lösung der Gleichung so etwas wie gute Bildung hätten. Die kolonialrassistischen Imaginationen des „Anderen“ beispielsweise als Unfall dieses Denkens zu betrachten, ist meines Erachtens nicht möglich, da sie auch in diesem Denken strukturell angelegt sind. Es ist also nicht möglich, den Diskurs einfach von diesen Gedanken zu bereinigen und dann weiterzumachen, als wäre nichts gewesen (Etzkorn/Mecheril 2023, 141). Mündigkeit und Selbstbestimmung durch ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein ist beides: Sie kann der Maßstab von Kritik sein, die der Einforderung von Selbstbestimmung in der Fremdbestimmung dienen kann, sie kann aber auch die Herabwürdigung und Fremdbestimmung des „Anderen“ und damit das Instrument von Herrschaft sein. Auch im Bildungskontext – und gerade in Bezug auf eine vermeintlich offene Reflexion – ist Herrschaft durch Freiheit möglich oder schließt sich zumindest nicht aus (vgl. Menke 2018, 182 f.).

Ein möglicher Umgang mit den hier benannten Herausforderungen könnte also darin bestehen, gemeinsam als Wissenschaftsdisziplin und darüber hinaus (z.B. mit Geschichtslehrer:innen, Schüler:innen und Bildungspolitik:innen) von Zeit zu Zeit um einen differenzierten Begriff von Selbstbestimmung zu ringen, legitime und illegitime Formen der Fremdbestimmung hinreichend oft zu diskutieren und die Frage zu stellen, welche Möglichkeiten der Selbstbestimmung in der Fremdbestimmung des historischen Bildungsprozesses zu finden sein sollten, um diese Fremdbestimmung zu rechtfertigen (vgl. Giesinger 2020, 242; Menke 2018; Bergmann 1976). Insofern knüpft dieser Beitrag an eine relativ alte Forderung nach einer reflexiven Geschichtsdidaktik an (Bergmann 1980, 41; vgl. Bergmann/Schneider 1997, 74). Letztlich könnte eine Lösung darin bestehen, die Spannungen zwischen Selbst- und Fremdbestimmung im Bildungsbegriff zu benennen, zu reflektieren und zu diskutieren, sie aber nicht einfach aufzulösen, sondern auszuhalten (vgl. Müller 2023). Für empirische Messungen könnte dies beispielsweise bedeuten, dass deren Möglichkeiten *und* Ergebnisse vor allem vor dem Hintergrund der pragmatischen Förderung einer vielleicht nie ganz zu fassenden, aber auf eine Vergrößerung der Selbst-

bestimmungsmöglichkeiten zielenden historischen Bildung theoretisch und pragmatisch zu diskutieren wären. Der Versuchung, aus diesen Messungen eine konkrete und klare Bewertung im Sinne einer Leistungsmessung oder gar Notenvergabe abzuleiten, sollte zumindest mit deutlich größerer Vorsicht behandelt werden, wenn sie überhaupt stattfinden muss. Solche Überlegungen würden aber auch zu einer grundsätzlichen Kritik an den institutionellen Rahmenbedingungen führen müssen, die in diesem Zusammenhang ebenfalls zu leisten wäre. Da Bildungsüberlegungen immer auch politisch sind und eine gesellschaftliche Dimension haben, ist klar, dass in der Pragmatik weitere normative und institutionelle Zwänge auf die in der Wissenschaft entwickelten Messverfahren einwirken, die dringend in der Diskussion reflexiv berücksichtigt werden müssten. Dementsprechend kann die entsprechende Kritik auch nicht im Rahmen des Geschichtsunterrichts verbleiben, sondern muss über diesen hinausgehen, wobei sie allerdings auf Machbarkeits- und Allmachtsphantasien hinsichtlich der Bildungsmöglichkeiten verzichten sollte. Schließlich ist der Geschichtsunterricht in ein größeres gesellschaftliches System eingebettet. Auf diese Weise ließe sich der Begriff Bildung vielleicht produktiv wenden und gleichzeitig nach seinen zahlreichen Fallstricken Ausschau halten, sodass am Ende bestenfalls „die Bildung, von der wir sprechen, gerade darin bestünde, daß man solche Begriffe, die hier als positiv gesetzt werden, in ihrer Problematik durchdenkt und daß man zu einem selbständigen und autonomen Urteil über sie gelangt“ (Adorno 1971, 55).

Literatur

- ADL-AMINI**, Katja/Jehle, May/McLean, Philipp/Müller, Stefan/Seifert, Anne (2022): Reflektierte Normativität, normierte Reflexivität? Möglichkeiten und Grenzen empirischer Zugänge. In: Reintjes, Christian/Kunze, Ingrid (Hg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn, S. 21–38.
- ADORNO**, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Frankfurt/M.
- ADORNO**, Theodor W. (2003): Negative Dialektik. In: Tiedemann, Rolf (Hg.): Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit (Gesammelte Schriften; Bd. 6). Frankfurt/M., S. 7–412.
- AMMERER**, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.) (2015): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.
- BENNER**, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2010): Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Weinheim, S. 174–215.
- BERGMANN**, Klaus (1976): Warum sollen Schüler Geschichte lernen? In: Geschichtsdidaktik, 1/1976, S. 3–14.

- BERGMANN, Klaus** (1980): Geschichtsdidaktik als Sozialwissenschaft. In: Süßmuth, Hans (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn, S. 17–48.
- BERGMANN, Klaus** (1997): Emanzipation. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Annette/Rüsen, Jörn/Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber, S. 268–272.
- BERGMANN, Klaus/Schneider, Gerd** (1997): Das Interesse der Geschichtsdidaktik an der Geschichte der Geschichtsdidaktik. In: Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung, 8/1997, S. 67–93.
- BERNHARDT, Markus** (2023): Orientierung für die Welt von gestern. Eine Kritik exemplarischer Zeitpraktiken im Geschichtsunterricht. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 2023, S. 25–40.
- BOURDIEU, Pierre** (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- BRAUCH, Nicola** (2015): Geschichtsdidaktik. Berlin.
- BÜNGER, Carsten** (2013): Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn.
- DAMMER, Karl-Heinz/Wortmann, Elmar** (2014): Mündigkeit. Didaktische, bildungstheoretische und politische Überlegungen zu einem schwierigen Begriff. Baltmannsweiler.
- DEILE, Lars** (2021): Geschichtsunterricht als Labor der Zukunft. In: Deile, Lars/Riedel, Peter/van Norden, Jörg (Hg.): Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts. Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag. Frankfurt/M., S. 269–279.
- EL-MAFAALANI, Aladin** (2021): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft: mit einem Zusatzkapitel zur Coronakrise. Köln.
- ESSER, Andrea M.** (2009): Vernunft in der Entwicklung. Kants Konzept der Erziehung und Bildung. In: Hutter, Axel/Kartheininger, Markus (Hg.): Bildung als Mittel und Selbstzweck. Korrektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs. Freiburg, S. 16–42.
- ETZKORN, Nadine/Mecheril, Paul** (2023): Autonomie als Gegenstand und Maßstab der Kritik. In: Akbaba, Yalız/Heinemann, Alisha M. B. (Hg.): Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim, S. 125–150.
- FENN, Monika/Zülsdorf-Kersting, Meik** (2022): Historisches Lernen: Ansätze einer Lerntheorie für den Geschichtsunterricht. In: dies. (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch. Berlin, S. 54–97.
- GIESINGER, Johannes** (2020): Autonomie. In: Weiß, Gabriel/Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden, S. 235–244.
- GRUSCHKA, Andreas** (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart.
- HÄCKER, Thomas** (2019): Reflexion und Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: Degeling, Maria/Franken, Nadine/Freund, Stefan/Greiten, Silvia/Neuhaus, Daniela/Schellenbach-Zell, Judith (Hg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der univer-

- sitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Heilbrunn, S. 81–96.
- HAFENEGER**, Benno (2012): Bildung und Lernen in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts., S. 25–58.
- HELSPER**, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 15–34.
- HENKE-BOCKSCHATZ**, Gerhard (2011): Guter Geschichtsunterricht aus fachdidaktischer Perspektive. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 5/6/2011, S. 298–315.
- HEUER**, Christian (2023): Meta-Reflexivität und Geschichtsdidaktik. Von der Ausbildung zur Bildung von Geschichtslehrer:innen. In: Cramer, Colin (Hg.): Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven. Münster, S. 271–284.
- HORKHEIMER**, Max (1985): Der Begriff der Bildung (1952). In: Schmid Noerr, Gunzelin (Hg.): Vorträge und Aufzeichnungen 1949–1973 (Gesammelte Schriften; Bd. 8). Frankfurt/M., S. 409–419.
- HORKHEIMER**, Max/Adorno, Theodor W. (1997): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente (Gesammelte Schriften; Bd. 3). Frankfurt/M.
- JAEGGI**, Rahel (2002): Aneignung braucht Fremdheit. In: Texte zur Kunst, 46/2002, S. 60–69.
- JAEGGI**, Rahel (2014): Kritik von Lebensformen. Berlin.
- JEISMANN**, Karl-Ernst (1988): Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Schneider, Gerhard (Hg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen. Pfaffenweiler, S. 1–24.
- KLAFKI**, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.
- KLIEME**, Eckhard/Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8/2007, S. 11–29.
- KOLLER**, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München.
- KOLLER**, Hans-Christoph (Hg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld.
- KÖRBER**, Andreas (2012): Graduierung von Kompetenzen. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts., S. 236–254.
- KOSELLECK**, Reinhart (Hg.) (1990): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Bd. 2: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart.

- KOSELLECK**, Reinhart (2010): Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: ders. (Hg.): Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Frankfurt/M., S. 105–158.
- KÖSTER**, Manuel (2023): Zeiterfahrung, Zeiterleben, Zeitpraktiken – Zeit als Gegenstand geschichtsdidaktischer Reflexion. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 2023, S. 4–24.
- KÜHBERGER**, Christoph (Hg.) (2020): Ethnographie und Geschichtsdidaktik. Frankfurt/M.
- LAHNER**, Alexander (2013): Über den Zusammenhang von Aufklärung, Kritik und erkenntnistheoretischem Interesse. In: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts., S. 162–170.
- LANDWEHR**, Achim (2020): Diesseits der Geschichte. Für eine andere Historiographie. Göttingen.
- LENKE**, Gerlinde/Lohse-Bossenz, Hendrik (2023): Stichwort: Reflexion im Pädagogischen Kontext. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2023.
- LORENZ**, Chris (1997): Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie. Köln.
- MALDONADO-TORRES**, Nelson (2007): On the Coloniality of Being. In: Cultural Studies, 2–3/2007, S. 240–270.
- MCLEAN**, Philipp (2022): Ideologiekritik als aktuelle Perspektive historischer Bildung?! In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 21/2022, S. 118–131.
- MCLEAN**, Philipp (2023): Mündigkeit in der historischen Bildung. Eine Untersuchung über Gründe, sich kritisch mit Geschichte zu befassen. Frankfurt/M.
- MCLEAN**, Philipp (2024 i.E.): Geschichtsbewusstsein als Ziel historischen Lernens? In: van Norden, Jörg/Yildirim, Lale (Hg.): Geschichtsbewusstsein, Geschichtsbilder, Zukunft. Frankfurt/M., S. 52–70.
- MCLEAN**, Philipp/Henke-Bockschatz, Gerhard (2018): Geschichtsunterricht ohne konkrete Inhalte? Zur geschichtsdidaktischen Modellierung von Fachlichkeit im Spannungsfeld zwischen Denkform und Sachwissen. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Bad Heilbrunn, S. 82–94.
- MENDE**, Janne (2021): Der Universalismus der Menschenrechte. Konstanz.
- MENKE**, Christoph (2018): Autonomie und Befreiung. Studien zu Hegel. Berlin.
- MEYER-HAMME**, Johannes (2018): Was heißt „historisches Lernen“? Eine Begriffsbestimmung. In: Sandkühler, Thomas/Bühl-Gramer, Charlotte/John, Anke/Schwabe, Astrid/Bernhardt, Markus (Hg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Göttingen, S. 75–92.
- MIGNOLO**, Walter D. (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien.

- MÜLLER, Stefan** (2023): Die Wiederentdeckung der Dialektik in der politischen Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 1/2023, 58–75.
- MÜLLER, Stefan/Ritsert, Jürgen** (2024): Dialektik jenseits von These, Antithese und Synthese. In: Soziologie, 1/2024, S. 7–19.
- NIEHOFF, Mirko** (2023): Über Gewalt und Zärtlichkeit. Eine Kritik des Gebrauchs theoretischer Begriffe – am Beispiel des politischen Urteils. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 1/2023, S. 76–94.
- NORDEN, Jörg van/Yildirim, Lale** (Hg.) (2024 i. E.): Geschichtsbewusstsein, Geschichtsbilder, Zukunft. Frankfurt/M.
- PANDEL, Hans-Jürgen** (2007): Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.
- PANDEL, Hans-Jürgen** (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts.
- PANDEL, Hans-Jürgen** (2021): Geschichte als kulturelle Bildung. Mechanismen der Geschichtskultur. In: Oswald, Vadim/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Geschichtskultur im Unterricht. Frankfurt/M., S. 11–35.
- RECKWITZ, Andreas** (2008): Subjekt. Bielefeld.
- ROLL, Ruth Fiona** (2022): Reflexivität, Reflexion und Selbstreflexion als Begriffe der Geschichtsdidaktik. In: Hensel-Grobe, Meike/Ochs, Heidrun (Hg.): Geschichtsdidaktik Update. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungsansätze der Early Career Researchers (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik; Band 026). Göttingen, S. 31–49.
- RÜSEN, Jörn** (1983): Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft (Grundzüge einer Historik; Bd. 1). Göttingen.
- RÜSEN, Jörn** (1993): Konfigurationen des Historismus. Studien zur deutschen Wissenschaftskultur. Frankfurt/M.
- RÜSEN, Jörn** (2008a): Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Schwalbach/Ts.
- RÜSEN, Jörn** (2008b): Historisches Lernen. Grundlage und Paradigmen. Schwalbach/Ts.
- RÜSEN, Jörn** (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln.
- SCHÖNEMANN, Bernd** (2012): Geschichtsbewusstsein – Theorie. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts., S. 98–111.
- SCHÖNEMANN, Bernd** (2014): Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Günther-Arndt, Hilke/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 11–23.
- SCHÖNEMANN, Bernd/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik** (2010): Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte. Münster.

- SCHREIBER, Waltraud** (2008): Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2/2008, S. 198–212.
- SCHREIBER, Waltraud/Körber, Andreas/Borries, Bodo von/Krammer, Reinhard/Leutner-Ramme, Sibylla/Mebus, Sylvia/Schöner, Alexander/Ziegler, Béatrice** (2006): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Schreiber, Waltraud/Körber, Andreas/Borries, Bodo von/Krammer, Reinhard/Leutner-Ramme, Sybilla/Mebus, Sylvia/Schöner, Alexander/Ziegler, Béatrice (Hg.): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Eichstätt, S. 13–49.
- SCHULZ-HAGELEIT, Peter** (1999): Emanzipation und Geschichtsbewusstsein. Anregung für die Wiederaufnahme und Fortsetzung einer Diskussion. In: Arnold, Udo (Hg.): Stationen einer Hochschullaufbahn. Festschrift für Annette Kuhn zum 65. Geburtstag. Dortmund, S. 52–61.
- SEIDEL, Ingolf** (2023): Erziehung nach Auschwitz? Aporien aufklärerischer Pädagogik. In: van Norden, Jörg/Yildirim, Lale (Hg.): Historisch-politische Bildung im Diskurs. Perspektiven der Geschichtsdidaktik. Frankfurt/M., S. 156–173.
- TENORTH, Heinz-Elmar** (2020): Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz. Stuttgart.
- THÜNEMANN, Holger/Jansen, Johannes** (2018): Historisches Denken lernen. In: Bracke, Sebastian/Flaving, Colin/Jansen, Johannes/Köster, Manuel/Lahmer-Gebauer, Jennifer/Lankes, Simone/Spieß, Christian/Thünemann, Holger/Wilfert, Christoph/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Theorie des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/M., S. 71–106.
- ZIEGLER, Béatrice** (2019): Innenblicke: Eine wissenssoziologische Perspektive auf die geschichtsdidaktische Community unter dem Paradigma der Kompetenzorientierung. In: Schreiber, Waltraud/Ziegler, Béatrice/Kühberger, Christoph (Hg.): Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017. Münster, S. 19–31.

Educational Governance und Geschichtsdidaktik

Zur Steuerung und Nachhaltigkeit geschichtsdidaktischer Forschung
und Lehre am Beispiel der *Qualitätsoffensiven Lehrerbildung*

1. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Nachhaltige Verbesserung der Lehramtsausbildung

Am 6. Oktober 2023 fand der Abschlusskongress der *Qualitätsoffensiven Lehrerbildung* (QLB) in Berlin statt. Nach mehr als zehn Jahren Projektlaufzeit und Kostenaufwendungen von circa 500 Millionen Euro wurden dort erreichte Ziele resümiert und zukünftige Aufgaben in der Lehrkräftebildung diskutiert. Grundlage der QLB war die Bund-Länder-Vereinbarung, die von der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) beschlossen wurde und in der Programmziele (z.B. Profilierung und Optimierung der Strukturen), Förderungsgegenstände (z.B. Verzahnung aller Ausbildungsphasen) und Förderkriterien (z.B. Qualitativer Mehrwert der Maßnahmen) benannt worden sind (GWK 2013). Auf dieser Grundlage formulierte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) konkrete Förderrichtlinien (BMBF 2014). Zentrales Anliegen der QLB war die inhaltliche und strukturelle Verbesserung der Lehrkräftebildung sowie die nachhaltige Implementierung der Projekte in den hochschulischen Kontext. Zehn Jahre später geht es nun darum, diese Projekte als Diskursimpulse und die daraus entstandenen Netzwerke nachhaltig zu nutzen. Auch wenn die QLB im Hinblick auf die bedeutende Rolle von Lehrkräften im Bildungssystem mehr als berechtigt und begrüßenswert war, bleiben dessen Förderrichtlinien in ihrer normierenden Wirkung nicht ohne Rückwirkung auf die Bildungsforschung. Denn mit der Bund-Länder-Vereinbarung, insbesondere mit den darin genannten Förderungsgegenständen, ging auch eine gewisse bildungspolitische Vorstellung darüber einher, was unter einer *qualitätsvollen* Lehramtsausbildung zu verstehen ist. Die sich aus den Förderrichtlinien ergebene Leitidee einer optimalen und nachhaltigen Lehrkräftebildung sollte daher im wissenschaftlichen Kontext auch kritisch reflektiert werden, denn als Voraussetzung für finanzielle Zusagen und/oder

Bewilligung von Qualifikationsstellen mussten die Hochschulen in ihren Anträgen Stellung dazu nehmen, wie sie gemäß den Förderrichtlinien die Qualität der Lehrkräftebildung an ihren Standorten verbessern und nachhaltig sichern möchten.

In diesem normativ geprägten und finanzstarken Wettbewerb ergab sich daraus für die Hochschulen, freilich in einem unterschiedlichen Maße, ein mehr oder weniger bewusst wahrgenommenes Spannungsfeld: Den QLB-Förderrichtlinien steht der Grundsatz der wissenschaftlichen Autonomie, das strukturelle Organigramm von Hochschulen, das jeweils spezifische Fachverständnis, die individuelle Forschungs- und Lehrfreiheit sowie die intrinsische Motivation von Akteur*innen gegenüber, die im Kontext von Bildungsforschung und/oder Lehrkräftebildung wissenschaftlich tätig sind. Es stellt sich daher die Frage, inwiefern solche bildungspolitischen Vorgaben einerseits der wissenschaftlichen Bildungsforschung Grenzen setzen und sich andererseits bezüglich ihrer Durchsetzbarkeit nicht auch an der hochschulischen Wirklichkeit orientieren müssen.

Diese Frage stellt sich aktuell umso dringlicher, weil sich die Lehrkräftebildung paradoxerweise nach mehr als zehn Jahren Projektlaufzeit in einer noch größeren Krise als vor Projektbeginn zu befinden scheint. Im Hinblick auf die Herausforderungen einer immer heterogeneren Studierendenschaft, den steigenden Studienabbruchsquoten im Lehramtsfach und dem nahezu dramatischen Problem des Lehrkräftemangels ist der Bedarf nach einer *qualitätsvollen* Lehrkräftebildung drängender denn je (SWK 2023). Diese Herausforderungen haben gravierende Folgen für die Schulen und damit für die Gesellschaft als Ganzes (OECD 2023). Die Forderungen nach einer *qualitätsvollen* und *nachhaltigen* Lehrkräftebildung werden daher erneut laut. Sie äußern sich zum Beispiel in bundeslandspezifischen Vorschlägen, sogenannten Punkte-Programmen, die dem akuten Lehrkräftemangel kurzfristig abhelfen sollen (GEW 2024). Warum eine Antwort auf die sich gesellschaftlich drängende Frage nach einer *qualitätsvollen* sowie *nachhaltigen* Geschichtslehrkräfteausbildung aufgrund der Komplexität des Bildungssystems allerdings nur unter bestimmten Voraussetzungen gelingen kann, wird im vorliegenden Beitrag im Kontext der *Educational Governance*-Forschung diskutiert, deren meta-reflexive Ansätze darauf abzielen, hochschulische Strukturen und Mechanismen sichtbar und transparent zu machen. Mithilfe dieser Ansätze soll ausgehend von einer im Rahmen der QLB entstandenen Studie im Fach Geschichte (Kreutz 2025; Kreutz 2022) nicht nur das Spannungs- und Bedingungsverhältnis zwischen theoretisch gesetzten Normen der Bildungspolitik

einerseits und wissenschaftlicher Bildungsforschung an den Hochschulen andererseits skizziert werden, sondern auch ein aus empirisch-fachspezifischer Perspektive kritischer Blick auf die normierenden Vorgaben der QLB geworfen werden.

Das Bedingungsverhältnis von Theorie(n) und Befund(en) wird im Kontext der Professionalisierungsforschung zu Lehrpersonen bereits mit dem Konzept der *Meta-Reflexivität* diskutiert. Meta-Reflexivität bezeichnet die „Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrerberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche verorten, in ein Verhältnis setzen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können sowie [...] exemplarisch-typisierende Deutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können.“ (Cramer et al. 2019, 410). Als grundlegend für die Professionalisierungsforschung wird die *Multiperspektivität* angesehen, die sich aus der Beteiligung unterschiedlicher Disziplinen am Ausbildungsprozess ergibt. Ziel sei die Durchdringung multipler theoretischer und empirischer Zugänge zu exemplarischen Situationsdeutungen von Unterricht (ebd., 401). Meta-Reflexion ist also von einer konkreten, d. h. auf den Einzelfall bezogenen Reflexion zu unterscheiden: „Während die Reflexion als ein bewusstes (retrospektives) Heraustreten aus einer spezifischen Handlungssituation verstanden werden kann, um Entscheidungen und Handlungen zu bedenken bzw. überdenken, bezeichnet Meta-Reflexivität das Heraustreten aus der Reflexionssituation selbst: Die Grundlagen der Reflexion sind zu bedenken bzw. zu überdenken.“ (Rothland 2023, 87). Es geht also nicht nur um die Reflexion der Grundlagen empirischer Forschung, sondern auch um die Reflexion der Entstehungs- und Rahmenbedingungen dieser Grundlagen selbst, also darum *wie* und *warum* diese (und keine anderen) Grundlagen gelegt worden sind.

Im fachspezifischen Kontext spricht Christian Heuer von einer *meta-reflexiven geschichtsdidaktischen Professionalisierungsforschung*: „Mit einer solchen meta-reflexiven Perspektivierung plädiere ich also auch für eine zukünftige geschichtsdidaktische Professionalisierungsforschung, die sich als situiert begreift und die sich selbst und die Bedingungen der eigenen Möglichkeiten aufmerksam im Modus wissenschaftlicher Reflexivität beobachtet, um so Perspektiven zu erweitern und um Anschlussfähigkeit gegenüber den Professionals der Praxis des Geschichtsunterrichts sowie anderen Bezugswissenschaften und deren Diskursen herzustellen.“ (Heuer 2023, 280). Nach Heuer müsse man daher bezüglich vorhandener Theorien in der Geschichtsdidaktik die disziplinäre Deutungsmacht im wissenschaftlichen Diskurs abgeben (ebd.,

274). Bevor man allerdings disziplinäre Deutungsmacht *abgeben* kann, stellt sich zuerst die Frage, *wer* diese disziplinäre Deutungsmacht überhaupt (nicht) innehat und vor allem *wie* und *warum* diese Deutungsmacht (nicht) zustande kommt. Im Kontext der geschichtsdidaktischen Professionalisierungsfor- schung ist im komplexen hochschulischen Bildungssystem daher zusätzlich ein Blick auf die Gesamtstrukturen von Institutionen und deren Rahmen- bedingungen notwendig, und zwar nicht nur um Theorien und empirische Ergebnisse der Bildungsforschung im Gesamtzusammenhang (nicht nur im wissenschaftlichen Diskurs) reflektieren zu können, sondern auch um die ge- wünschte Implementierung und geforderte Nachhaltigkeit von Forschungs- projekten diskutieren zu können.

2. Governance-Forschung: Warum eine Steuerung im Bildungs- system nicht funktionieren kann

Die Governance-Forschung habe sich als meta-reflexives Konzept aus der Beobachtung heraus generiert, dass politisch-gesellschaftliche *Top-Down- Steuerungen* nicht immer zum gewünschten Erfolg führen würden (Kus- sau/Brüsemeister 2007, 18). Mithilfe eines systemtheoretisch-analytischen Erklärungsansatzes untersucht die Governance-Forschung verschiedene Macht- bzw. Diskursstrukturen in einem Mehrebenensystem auf ihr Verhält- nis zueinander, um Aussagen über Erfolg, Misserfolg und damit zur Nach- haltigkeit von Maßnahmen treffen zu können. Es geht im Wesentlichen um die Beschreibung des Verhältnisses von Strukturen, Mechanismen und Per- sonen in einem System: „Dem Begriff liegt eine spezifische Betrachtungs- weise institutioneller Abläufe und Entscheidungsfindungen zugrunde. [...] Kontinuierlich ereignet sich dort eine Fülle von Kommunikations- und Aus- handlungsprozessen, die auf und zwischen allen Ebenen stattfindet, die daher nicht flächendeckend kontrolliert oder in eine bestimmte Richtung gelenkt werden können.“ (Nickel 2011, 124). Es wird versucht, eine Institution, einen Handlungssektor oder ein soziales System nicht nur mit Blick auf rechtliche und normative Kategorien zu denken, sondern auch hinsichtlich der den ein- zelnen Akteuren zur Verfügung stehenden Ressourcen (Kussau/Brüsemeister 2007, 16). Die Governance-Forschung rückt mit ihren praxistheoretischen Ansätzen insbesondere die Akteur*innen und ihre Gestaltungsmöglichkeiten in den Fokus: „Governanceforschung ist eine Möglichkeit, der Herausfor- derung der Kontingenz des Sozialen konzeptionell zu begegnen.“ (Houben 2022, 10).

Die *Educational Governance*-Forschung (z.B. Maak/Altrichter 2015, Langer/Brüsemeister 2019) geht im Speziellen der Frage nach, wie verschiedene Ebenen im Bildungssystem miteinander interagieren und welche Schnittstellenprobleme dabei auftreten können, wie z.B. durch unterschiedliche Handlungslogiken, Werthierarchien, Kompetenzen und Kapazitäten (Wieth 2020, 21). Die grundlegende Idee der *Educational Governance*-Forschung ist die „Rekontextualisierung“ (Magnus 2019), bei der es um die explizite Sichtbarmachung von impliziten Koordinationsprozessen in einem Mehrebenensystem geht. Die verschiedenen Akteursebenen, die zwischen ihnen bestehenden Interdependenzen sowie Formen der Handlungskoordination werden einer genaueren Betrachtung unterzogen, um zu prüfen, welche Relevanz diese für bildungspolitische Prozesse haben (können). In Bezug auf steuerungsrelevante Mechanismen an Hochschulen gibt es Kategorisierungsversuche, die das hochschulische System zu erklären versuchen, um Auskunft über die Nachhaltigkeit bildungspolitischer Maßnahmen prognostizieren zu können. Nach Uwe Schimank (2007) gibt es fünf Dimensionen im hochschulischen Bildungssystem: Die staatliche Regulation der Hochschule (*state regulation*), die Außensteuerung der Hochschule durch Akteur*innen, an die Steuerungsbefugnisse delegiert werden (*external guidance*), die akademische Selbstorganisation (*academic governance*), die hierarchische Selbststeuerung (*managerial governance*) und der Wettbewerb in und zwischen den Hochschulen (*competition*). Entscheidend ist, dass sich sowohl zwischen diesen Steuerungsdimensionen als auch innerhalb einer einzigen Steuerungsdimension Spannungsfelder ergeben können. Diese Spannungsfelder sind im wissenschaftlichen Kontext nicht unwesentlich auf wettbewerbsbedingte Konkurrenzen zurückzuführen.

In dieses Modell lässt sich auch die QLB einordnen: Die vom BMBF (*state regulation*) geförderte QLB ist zusammen mit den auf Länderebene initiierten Förderrichtlinien (*external guidance*) eine staatlich finanzierte Maßnahme. Die erfolgreiche Ausgestaltung der einzelnen Maßnahmen liegt in der Verantwortung der Hochschulen (*managerial governance*), wobei den einzelnen Hochschullehrenden die Aufgabe zukommt, bewilligte Projekte mit konkreten Inhalten auszufüllen, Lehr-Lern-Konzepte zu entwickeln und in bestehende Hochschulstrukturen zu implementieren (*academic governance*). Sowohl die Hochschulen mit ihren jeweiligen Projekten als auch die Hochschulakteur*innen treten untereinander in einem Wettbewerb zueinander (*competition*): „Mit dem Programm wurde auf *wettbewerblicher* Grundlage eine möglichst breit wirksame Förderung von Hochschulen mit Lehramtsstudiengängen angestrebt, um diese in ihren eigenen Anstrengungen bei der

Erreichung der genannten Ziele zu unterstützen und ihre Verbindungen zur Schulpraxis zu stärken.“ (BMBF 2014).

Innerhalb der Governance-Forschung werden verschiedene Governance-Modi unterschieden (Houben 2022, 7–13). Ein bislang wenig berücksichtigter Ansatz im deutschsprachigen Diskurs ist hierbei die *Reflexive (Educational) Governance-Forschung*, die für eine Metareflexion über die schwierige Frage nach einer *qualitätsvollen* und *nachhaltigen* Geschichtslehrkräftebildung besonders interessant ist. Bei diesem Ansatz geht es nicht nur um die Beschreibung und Analyse der Strukturen, Mechanismen und Personen innerhalb und zwischen den Ebenen in einem *Mehrebenensystem*, sondern auch um eine Risikoabwägung, die durch eine Reflexion über Probleme von Steuerung und Koordination und deren Auswirkungen sowie resultierenden Ambivalenzen erreicht wird: „Reflexive governance, as a new mode of governance, has been developed as a way to be more inclusive and more reflexive and respond to complex risks.“ (Leonard 2021).

3. Von der Theorie zur Empirie: Was ist eine gute Geschichtslehrkräftebildung?

Potentielle Rückwirkungen von bildungspolitisch gesetzten Vorgaben auf die Bildungsforschung werden im Folgenden anhand einer im Rahmen der QLB entstandenen Studie im Fach Geschichte skizziert (Kreutz 2025). Unter der Fragestellung, was eine gute und qualitätsvolle geschichtsdidaktische Lehrveranstaltung sein könnte, zielte diese empirisch-quantitativ angelegte Studie darauf ab, *Kohärenz* als konstituierendes Prinzip in der geschichtsdidaktischen Hochschullehre zu beschreiben (1. Teil: Grundlagenforschung), als methodischen Zugang zu erklären (2. Teil: Interventionsforschung) und als Qualitätskriterium zu legitimieren (3. Teil: Wirksamkeitsforschung). Auch wenn die Ergebnisse dieser Studie im Hinblick auf die bildungspolitischen Forderungen und projektbezogenen Vorgaben auf einer breiten empirischen Basis fußen, kann die Frage nach einer *qualitätsvollen* Geschichtslehrkräftebildung im Kontext geschichtsdidaktischer Hochschullehre nur bedingt beantwortet werden. Auch die sich aus dieser Studie ergebenden pragmatischen Empfehlungen für die Planung geschichtsdidaktischer Hochschullehre sind im Hinblick auf eine *nachhaltige* Geschichtslehrkräftebildung kritisch zu diskutieren. Um die Gründe für bedingt gültige Antworten darzulegen, werden im Hinblick auf die Planung und Durchführung dieser Studie drei Stolperfallen exemplarisch skizziert, die sich aus den QLB-Förderrichtlinien ergeben haben.

3.1 Theoretisches Verständnis von Kohärenz als Stolperfalle

Aus den Mitteln des Programms können (Verbund-)Projekte gefördert werden, die insbesondere die Zusammenarbeit von Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und schulpraktischen Lernorten verbessern, um eine stärkere Abstimmung und Kooperation unter den für die Ausbildung verantwortlichen Personen und Institutionen zu erreichen. (GWK 2013, 3)

Das Verständnis von einer *qualitätsvollen* und *nachhaltigen* Lehrkräftebildung misst sich gemäß den Förderrichtlinien an der Optimierung von Zusammenarbeit, Abstimmung und Kooperation zwischen den genannten Disziplinen. Begriffe wie *Verknüpfung*, *Verzahnung* und *Vernetzung* werden oftmals als Synonyme für *Kohärenz* verwendet (GWK 2013). Disziplinspezifische Besonderheiten standen nicht im Fokus der QLB. Aus dieser bildungspolitischen Norm heraus ergab sich im Sinne der quantitativen Forschung die empirisch zu prüfende Hypothese, dass eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Vertreter*innen der genannten Ausbildungsbereiche zu einer qualitativvolleren Lehrkräftebildung führt. Dieses theoretische Verständnis von Kohärenz hatte Einfluss auf die Konstruktion des Fragebogens der Studie: Im Rahmen der Grundlagenforschung (1. Teilstudie), in der es zunächst um die Beschreibung geschichtsdidaktischer Hochschullehre ging (Kohärenz als konstituierendes Prinzip), wurden Geschichtslehramtsstudierende gemäß den QLB-Förderrichtlinien und dem sich daraus ergebenden Konstrukt nach disziplinären Zusammenhängen in ihrer bisher absolvierten Ausbildung befragt; und nicht explizit nach Unterschieden (z.B. *In den geschichtsdidaktischen Veranstaltungen gab es Verknüpfungen mit der Geschichtswissenschaft*).

Entgegen dem disziplinären Harmoniebedürfnis der QLB enthält das Konzept *Kohärenz* jedoch auch andere semantische Facetten, sodass das Konstrukt *Kohärenz* hätte weitaus komplexer als in diesem bildungspolitischen Nimbus operationalisiert werden müssen. In Bezug auf dieses einseitige Kohärenz-Verständnis ist Colin Cramer im Kontext der wissenschaftlichen Lehrerbildungsforschung ähnlich kritisch und bringt ein Relationierungskonzept in den Diskurs ein, welches der sozialen Hochschulwirklichkeit eher entspricht. In diesem Konzept sind *conflicts*, *autonomy* und *lack* inhärenter Bestandteil der Ausbildung und daher zwangsläufig bei der Gestaltung kohärenter Ausbildung zu berücksichtigen (Cramer 2020, 269, zuletzt Rothland 2023, 84). Mit einem solchen erweiterten Kohärenz-Begriff gehen also sowohl disziplinäre Gemeinsamkeiten als auch disziplinäre Unterschiede einher, sodass es sinnvoll schien, Kohärenz

im Spannungsfeld von *Konvergenz* und *Divergenz* zu modellieren (Kreutz 2022). Fachspezifische Überlegungen dieser Art, d.h. zum Verhältnis zwischen der geschichtsdidaktischen Disziplin und ihren jeweiligen Nachbardisziplinen (Referenzdisziplinen) formulierte bereits Joachim Rohlfes: „Die Geschichtsdidaktik geht den fächerübergreifenden Zusammenhängen nach [...]. Sie bemüht sich um eine Klärung der interdisziplinären Gemeinsamkeiten wie der fachspezifischen Besonderheiten und erkundet die daraus abzuleitenden Möglichkeiten der wechselseitigen Ergänzung, der Kooperation oder Integration.“ (Rohlfes 2005, 21). Es ist also durchaus danach zu fragen, bis zu welchem Grad eine Verzahnung, Verknüpfung und Vernetzung im Sinne einer qualitätsvollen und nachhaltigen Geschichtslehrkräftebildung erstrebenswert ist und welche jeweiligen disziplinspezifischen Besonderheiten in der Hochschullehre zu beachten sind. Obwohl das theoretische Konstrukt *Kohärenz* gemäß den Förderrichtlinien eher einseitig operationalisiert worden ist, lassen sich in dieser Studie disziplinäre Unterschiede der Geschichtsdidaktik zu ihren Referenzdisziplinen implizit über die Kennzahlen *Kurtosis* und *Schiefte* graphisch abbilden (Kreutz 2025, 93). Diese im Sinne der Standardisierung eigentlich ungewollten Abweichungen vom statistischen Durchschnitt können Hinweise auf die Schnitt- und Differenzmengen bzw. Reibungspunkte zwischen den einzelnen Disziplinen liefern und Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen sein, die wiederum Impulse aus der Hochschulwirklichkeit für das theoretische Verständnis und für den Mehrwert von Kohärenz in der Professionalisierungsforschung liefern können.

3.2 Disziplinäre Nomenklatur als Stolperfalle

Aus den Mitteln des Programms können (Verbund-)Projekte gefördert werden, die insbesondere die Zusammenarbeit von Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und schulpraktischen Lernorten verbessern [...], die die Inhalte der Ausbildung stärker aufeinander abstimmen. (GWK 2013, 3)

Eine *qualitätsvolle* und *nachhaltige* Lehrkräftebildung misst sich gemäß den Förderrichtlinien daran, die Inhalte der Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und schulpraktischen Arbeit stärker aufeinander abzustimmen. Mehrfach wird die Weiterentwicklung professionsorientierter Inhalte betont (GWK 2013). Bei der Zuordnung konkreter Inhalte zu den einzelnen Disziplinen war dieses disziplinäre Korsett als konventionelle Phrase im Rahmen der Interventionsforschung (2. Teilstudie), in der es um die inhaltliche Konzipierung *kohärenter* geschichtsdidaktischer Hochschullehre ging (Kohärenz als Me-

thode), maßgebend, nicht zuletzt auch deshalb, weil die Projekte konzeptionell in die hochschulischen modularen Ausbildungsstrukturen einzubetten waren. Im modularen Korsett wurden die Interventionen im geschichtsdidaktischen Ausbildungsteil der Geschichtslehramtsstudierenden umgesetzt, sodass die im Sinne der empirisch-quantitativen Forschung manipulierten und kontrollierten Variablen ausgehend von der geschichtsdidaktischen Disziplin (und nicht z.B. von der geschichtswissenschaftlichen Disziplin) konzipiert worden sind (z.B. *Die Arbeitsaufträge in dieser geschichtsdidaktischen Veranstaltung wiesen einen Zusammenhang mit der Geschichtswissenschaft auf*).

Die Zuordnung von Inhalten zu einer disziplinären Nomenklatur ist insbesondere im Hinblick auf die nachhaltige Gestaltung von Hochschullehre problematisch, da jede akademische Statusgruppe über unterschiedliche Möglichkeiten verfügt, ihre Lehre selbstbestimmt zu organisieren. Im Detail ergeben sich daraus Abweichungen bei der Zuordnung von Inhalten zu eben diesen modularen Strukturen. Die disziplinäre Schablone bestehend aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften (und Schulpraxis) lässt sich nicht gänzlich problemlos fachspezifischen Disziplininkonstruktionen überstülpen, wie z.B. der Dreiteilung der Geschichtswissenschaft in *Didaktik*, *Forschung* und *Theorie* (z.B. Jeismann 1977) oder den drei Teildisziplinen *Geschichtswissenschaft*, *Geschichtsdidaktik* und *Geschichtskultur* (z.B. Schönemann 2018). In Bezug auf die disziplinäre Nomenklatur der Förderrichtlinien lassen sich vor allem die Bereiche der Geschichtskultur und Geschichtstheorie nominell nicht eindeutig zuordnen, obwohl deren Bedeutung im wissenschaftsinternen Diskurs außer Frage steht. Zweifelsohne obliegt die fachspezifische Füllung dieser disziplinären Nomenklatur den jeweiligen Fachvertreter*innen und wurde im Kontext unserer Community auch vielfach und schlüssig vorgenommen (z.B. Lüke et al. 2018, Heuer et al. 2017, Waldis et al. 2014). Diese Gleichzeitigkeit mehrerer (unterschiedlicher) Theorien ist dem wissenschaftlichen Diskurs freilich inhärent (Reeth/Heuer 2023), da dieser oftmals kompetitiv motiviert oder nicht unwesentlich auf die berufliche Sozialisation oder auf die institutionelle Anbindung des/r jeweiligen Theoretikers bzw. Theoretikerin zurückzuführen ist. Diese unterschiedlichen inhaltlichen Zuordnungen bleiben jedoch nicht ohne Rückwirkung auf die Ergebnisse solcher Studien. Diese sind infolgedessen untereinander wenig vergleichbar, da jeweils andere Aspekte bei der Untersuchung explizit im Vordergrund standen. Umgekehrt fördert die Anpassung an einen einzigen theoretischen Rahmen auch die Vereinheitlichung einer vorher vielleicht pluralen Theorielandschaft. Vor diesem Hintergrund kann es aus fachspezifischer Sicht (nicht nur seitens der Geschichtsdidaktik) durchaus interes-

sant sein, ganz grundsätzlich über die normierende Wirkung hochschulischer modularer Ausbildungsstrukturen nachzudenken, um sich der Frage nach einer *qualitätsvollen* und *nachhaltigen* Geschichtslehrkräftebildung nähern zu können.

3.3 Postulat der Schulpraxis als Stolperfalle

Aus den Mitteln des Programms können (Verbund-)Projekte gefördert werden, die insbesondere eine Fachdidaktik fördern, die die Schulwirklichkeit in die hochschulische Ausbildung angemessen einbezieht, schulpraktische Elemente frühzeitig und zielgerichtet in fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienelemente integrieren. (GWK 2013, 3)

Gemäß den Förderrichtlinien misst sich die Qualität und Nachhaltigkeit einer hochschulischen Lehrkräftebildung insbesondere an ihrem schulpraktischen Bezug, der sowohl im bildungswissenschaftlichen als auch im fachdidaktischen Ausbildungsteil frühzeitig herzustellen sei. Daraus ergab sich die Hypothese, dass mehr schulpraktische Elemente in den fachdidaktischen Veranstaltungen zu einer qualitätsvolleren Lehrkräftebildung beitragen. Dieses Verständnis einer schulnahen Fachdidaktik hatte in der Studie wiederum Einfluss auf die Modellierung des disziplinären Verständnisses der Geschichtsdidaktik im schulbezogenen Kontext historischen Lehrens und Lernens: Im Rahmen der Wirksamkeitsforschung (3. Teilstudie), in der es um den potentiellen (!) Effekt kohärenter geschichtsdidaktischer Veranstaltungen auf den Professionalisierungsprozess von Geschichtslehrkräften ging, wurden die Studierenden u.a. nach der Sinnhaftigkeit (Kreutz 2022, 183)¹ der erprobten Lehrveranstaltung für ihre zukünftige *Unterrichtstätigkeit* befragt (z.B. *Ich fühle mich auf die Herausforderungen des Lehrberufs gut vorbereitet*). Differenzierte Zugänge, die auch das Verhältnis von Schule und Gesellschaft bzw. historisches Lernen in der Gesellschaft berücksichtigen, wären ebenso denkbar gewesen.

Diese in den Förderrichtlinien der Geschichtsdidaktik zugeschriebene Bedeutung entspricht nicht gänzlich den Bedürfnissen, Entwicklungen und den

¹ Grundlage dieser Teilstudie war das von Aaron Antonovsky entwickelte Konzept *sense of coherence* (SOC). SOC ist ein Konstrukt aus der salutogenetischen Forschung und bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen, Lebensereignisse durch das Herstellen von Redundanzen und Akzeptanz von Problemen als sinnvoll zu erleben (Kohärenzgefühl). Dabei handelt es sich um keine statische Persönlichkeitseigenschaft, sondern um eine dispositionale Einstellung, die als veränderbar gilt.

sich daraus ergebenden Aufgabenfeldern von Geschichtsdidaktiker*innen, deren Forschungs- und Lehrtätigkeiten weit über den Bereich des Geschichtsunterrichts hinausgehen. Entgegen den Förderrichtlinien ist im Sinne einer *qualitätsvollen* und *nachhaltigen* Geschichtslehrkräftebildung danach zu fragen, welches Verständnis von den Fachvertreter*innen selbst ausgeht, und welche Bedeutungszuschreibung sich daraus für die hochschulische Ausbildung von Geschichtslehrkräften ergibt. Ohne Zweifel, der Bezug zur Institution *Schule* ist für die geschichtsdidaktische Disziplin eine wichtige konstitutive Komponente. Der Disziplin kommt aber auch eine *gesellschaftliche* Funktion zu (z.B. Jeismann 1977). Mit dem Postulat der Schulpraxis als Allheilmittel für eine qualitätsvolle Lehrkräftebildung geht also keineswegs die Frage einher, *ob* die Integration von schulpraktischen Elementen in den (geschichtsdidaktischen) Veranstaltungen sinnvoll ist, sondern es geht vielmehr um die Frage, wann und in welchem Umfang schulpraktische Elemente in der Lehramtsausbildung am sinnvollsten sind. Insbesondere im Hinblick auf die ECTS-Verteilung sind solche Fragen im engen Korsett des hochschulischen Leistungssystem relevant.

4. Academic Governance: Geschichtsdidaktiker*innen unter Druck?

Bildungspolitische Vorgaben für die Bewilligung von Forschungsprojekten, wie die QLB-Förderrichtlinien, können auf die Ergebnisse der Bildungsforschung an den Hochschulen, freilich in einem unterschiedlichen Maße, determinierend wirken. Andersherum müssen sich aber auch bildungspolitische Vorgaben an der strukturellen und sozialen Hochschulwirklichkeit orientieren, damit bewilligte Projekte nachhaltig implementiert werden können. Ein solches Spannungs- und Bedingungsfeld ergibt sich aber nicht nur zwischen der staatlich-politischen und der hochschulischen Governance-Ebene. Auch innerhalb der hochschulischen Ebene selbst ergeben sich Spannungsfelder, die nicht ohne Rückwirkung auf die Bildungsforschung bleiben. Die Academic Governance-Forschung betrachtet als Teilbereich der Educational Governance-Forschung die Art und Weise, wie akademische Angelegenheiten innerhalb der Hochschule geregelt werden: „Academic governance is concerned with the integrity and quality of the core higher education activities of teaching, student learning, research (including research training) and scholarship.“ (TEQSA 2023).² In Bezug auf Ansprüche an

2 Die *Tertiary Education Quality and Standards Agency* (TEQSA) ist eine unabhängige Qualitätssicherungs- und Regulierungsbehörde für die Hochschulbildung, mit Sitz in Australien. Die von TEQSA formulierten Leitlinien (Threshold Standards) dienen im

die Lehre, Ansprüche der Studierenden und der wissenschaftlichen Community stehen Geschichtsdidaktiker*innen im hochschulischen Mehrebenensystem in vielerlei Hinsicht unter Druck, sodass die im Wissenschaftssystem angelegte individuelle Forschungs- und Lehrfreiheit (HRG 2007, § 4) durchaus auf dem Prüfstand steht: „Academic governance that is robust and high functioning is a primary contributor to establishing a reputation as a quality provider through self-assurance of academic and research integrity, and delivering expected outcomes for students.“ (TEQSA 2023). Im Hinblick auf diese Herausforderungen sollen ausgewählte Besonderheiten der akademischen Governance-Strukturen vertieft werden, indem die genannten Aspekte *activities of teaching, student learning, research* and *scholarship* in ihrer normierenden Wirkung auf die geschichtsdidaktische Forschung im Kontext der OLB erläutert werden.

Activities of teaching: Das Lehrprofil als normierende Kraft. Die bildungspolitischen Anforderungen und die sich daraus ergebenden Qualitätskriterien geschichtsdidaktischer Hochschullehre zeigen (wenig verwunderlich), dass die Geschichtslehrkräftebildung eine anspruchsvolle Aufgabe für Hochschullehrende ist. Dennoch: Um die disziplinären Ausbildungsbereiche inhaltlich stärker verzahnen, verknüpfen und vernetzen zu können (Kap. 3.1), sind eine Reihe von Qualifikationen seitens der in der geschichtsdidaktischen Lehre tätigen Akteur*innen notwendig, die auf vielen Hochzeiten tanzen müssen, um *qualitätsvolle* Veranstaltungen konzipieren, durchführen und reflektieren zu können. Wird in der Geschichtslehrkräftebildung der Fokus stärker auf kohärente, d. h. auf vernetzte Strukturen gelegt, bleibt das nicht ohne Rückwirkung auf den Professionalisierungsprozess der Hochschullehrenden. Im Hinblick auf das Bespielen unterschiedlicher Disziplinen stellt sich die Frage, ob Hochschullehrende diesen bildungspolitischen Ansprüchen genügen können. Daher ist auch eine Reflexion über das im Sinne einer qualitätsvollen und nachhaltigen Geschichtslehrkräftebildung notwendige *Qualifikationsprofil* von Geschichtsdidaktiker*innen erforderlich, die sprichwörtlich zu *eierlegenden Wollmilchsäuen* mutieren müssen, um alle Bedürfnisse befriedigen, allen Ansprüchen genügen zu können. Das spiegelt sich auch in den Stellenausschreibungen und Denominationen von Lehrstühlen im Bereich der Geschichtsdidaktik wider: Von disziplinären Schnittstellen zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik ist die Rede und/oder es werden Geschichtsdidaktiker*innen mit langjährigen Schulerfahrungen gewünscht. Sollten Geschichtsdidaktiker*innen also eher über ein

englischsprachigen Raum als Orientierungs- und Regulierungshilfe für eine qualitätsvolle Ausbildung an den Hochschulen.

forschungsbezogenes oder eher über ein schulbezogenes Profil verfügen; oder doch über ein geschichtskulturelles Profil? Folgt man den Anforderungen der Ausschreibungstexte, fällt die Antwort auf die Frage, was eine qualitätsvolle und nachhaltige Ausbildung von Geschichtslehrkräften ist, sowohl je nach Bundesland als auch je nach Hochschule sehr unterschiedlich aus.

Student Learning: Studierende als normierende Kraft. Hochschullehrende seien Träger*innen von Lehrqualität und hinsichtlich dieses Anspruchs in der Pflicht, die Verwertbarkeit bzw. Nützlichkeit der von ihnen vermittelten Inhalte für die berufliche Praxis aufzuzeigen (HRG 2007, § 7). Im Hinblick auf die sinkenden Studierendenzahlen im Lehramt (Kap. 1) müssen Hochschulen ihrer Serviceleistung mehr denn je nachkommen, um wettbewerbsfähig bleiben zu können. In diesem Zusammenhang sind auch studentische Erwartungen an eine *qualitätsvolle* Lehre als normative Kraft zu reflektieren. Denn Studierende haben im Rahmen des hochschulischen Qualitätsmanagements, der Lehrevaluationen, eine Stimme, die nicht selten Voraussetzung für die Vergabe von Lehrpreisen an Hochschullehrende sind. Die Erwartungen von Studierenden an ihre hochschulische (kohärente) Ausbildung stehen jedoch nicht immer im Einklang mit der sozialen Hochschulwirklichkeit bzw. mit den institutionellen Rahmenbedingungen (Wagener et al. 2019) und nicht selten auch mit dem Profil der akademischen Geschichtsdidaktik.

Research and scholarship: Forschungsansprüche als normierende Kraft. Die Förderrichtlinien und die damit verbundenen finanziellen Zusagen und Qualifikationsstellen bleiben letztendlich nicht ohne Rückwirkung auf die Forschungstätigkeiten und damit auf die berufliche Sozialisation von Geschichtsdidaktiker*innen. Das Verständnis davon, was geschichtsdidaktische Forschung ist, wird seit knapp zehn Jahren wesentlich durch besagte finanzielle Rahmenbedingungen beeinflusst. Dietmar von Reeken sieht diese Entwicklung durchaus kritisch. Zukünftige Geschichtsdidaktiker*innen würden sich immer mehr der bildungswissenschaftlich orientierten empirischen Forschung und weniger der Geschichtsforschung widmen; manche von ihnen hätten deshalb kaum einmal ein Archiv von innen gesehen, geschweige denn an Originalquellen gearbeitet, was die Distanz zur Geschwisterdisziplin [Geschichtsforschung] erhöhe (von Reeken 2021, 82). Diese Kritik ist durchaus berechtigt, da die QLB mit ihrer Forderung nach evidenzbasierter und datengestützter Forschung (GWK 2013, 4) in den letzten zehn Jahren in einem nicht unerheblichen Maße zu einer sozial-empirischen Ausrichtung der geschichtsdidaktischen Forschung beigetragen hat. Es lassen sich mittlerweile nicht wenige Qualifikationsarbeiten in der schulischen bzw. hochschulischen Unterrichtsforschung aufzählen, die im

direkten oder indirekten Zusammenhang mit der QLB stehen und den empirischen Standards der Bildungs- und Sozialforschung folgen (z.B. Hensel-Grobe/Ochs 2022). Diese Entwicklung wirft erneut die (brisante?!) Frage auf, *wieviele* Geschichtswissenschaftler*in und/oder Bildungswissenschaftler*in in einem/r Geschichtsdidaktiker*in stecken sollte. Die Antwort hängt wohl auch hier nicht unwesentlich von der beruflichen Sozialisation des Antwortenden ab.

5. Von der Empirie zurück zur Theorie: Governance der Geschichtslehrkräftebildung

Empirische Studien, die im Zusammenhang der QLB entstanden, sind mal mehr, mal weniger im Spiegel der Förderrichtlinien zu deuten und als exemplarische Interpretationshorizonte und orientierende Diskussionsimpulse zu verstehen. Die Frage, was eine *qualitätsvolle* und *nachhaltige* Geschichtslehrkräfteausbildung ist, kann aufgrund der Komplexität des Bildungssystems nur diskursiv beantwortet werden. *Ein* einheitliches Bild einer *qualitätsvollen* und *nachhaltigen* Geschichtslehrkräftebildung ist nicht möglich: Damit ist die (Geschichts-) Lehrkräftebildung aber noch nicht zum Scheitern verurteilt. Im Hinblick auf zahlreich vorliegende empirische Einzelstudien wird in der Governance-Forschung für eine stärkere theoretische Reflexion empirischer Forschungsarbeit plädiert (Langer/Brüsemeister 2019). Dabei geht es nicht nur darum, die Befunde, sondern vor allem auch die theoretischen Grundlagen dieser Befunde hinsichtlich ihrer jeweiligen Entstehungs- und Rahmenbedingungen zu vergleichen; um dann über regionale, strukturelle und/oder personenbezogene Unterschiede hinausgehen und übergreifende Perspektiven entwickeln zu können, die *alle* Governance-Dimensionen im Mehrebenensystem berücksichtigen. Langer und Brüsemeister sprechen auch von einer *Theorie der Governance der Einzelschulen* (ebd., 4). Im Rahmen der Professionalisierungsforschung könnte in diesem Zusammenhang das „Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung“ (Arnold et al. 2021) als eine solche Governance-Theorie eingeordnet werden, das darauf abzielt, standortübergreifende Qualitätsstandards der Lehrerbildung zu formulieren.³

3 Zur Kritik an diesem Eckpunktepapier vgl. Berkemeyer, Nils (2023): Institutionalisierung der Lehrkräftebildung – warum so zaghaft? Ein Diskussionsbeitrag zum „Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung“ aus dem Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule 115(2)/2023, S. 162–171.

Wenn man diesen Überlegungen und Ansätzen folgt, ist eine aus den geschichtsdidaktischen Forschungspraktiken gewonnene *Governance der Geschichtslehrkräftebildung* aus mindestens drei Gründen interessant. Erstens würde eine solche Theorie nicht nur den Professionalisierungsprozess von Geschichtslehrkräften, sondern auch den Professionalisierungsprozess von Geschichtsdidaktiker*innen stärker in den Fokus rücken. In diesem Sinne geht es neben einer meta-reflexiven geschichtsdidaktischen Professionalisierungsforschung (Heuer 2023, 280) auch um eine meta-reflexive professionsorientierte Geschichtslehrkräftebildung. Etwas banal formuliert: Die Geschichtslehrkräfte sollten zweifelsohne im Hinblick auf den Geschichtsunterricht als ihr zukünftiges Berufsfeld ausgebildet werden, aber deren *Ausbildung* findet zunächst an den Hochschulen statt, deren Strukturen und Mechanismen sich wesentlich von denen an den Schulen unterscheiden. Aus der Governance-Perspektive zieht das also eine unterschiedliche Betrachtungsweise nach sich, wenn man die Nachhaltigkeit von wissenschaftlicher Forschung stärker in den Fokus rücken möchte. Zweitens können mithilfe einer solchen Theorie die unterschiedlichen am Prozess beteiligten Personen aktiv in einen Diskurs gebracht werden. Ziel wäre ein *diskursiver Konsens*, der als Kern einer Übereinkunft aller Governance-Ebenen notwendig ist, um eine qualitätsvolle Geschichtslehrkräftebildung nachhaltig sichern zu können. Drittens wäre im Vergleich zu anderen Lehramtsfächern interessant, ob eine *fachspezifische* Modellierung einer solchen Governance notwendig ist. Wenn ja, wäre eine externe Begutachtung von eingereichten Forschungsprojekten im Kontext der Professionalisierungsforschung (z.B. bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft) wohl stärker durch Fachvertreter*innen und weniger durch Bildungswissenschaftler*innen vorzunehmen.

Unter Berücksichtigung der Ansätze der reflexiven Educational Governance-Forschung (Kap. 2) wird unter einer *meta-reflexiven Governance der Geschichtslehrkräftebildung* (bzw. der geschichtsdidaktischen Hochschullehre) die Reflexion der verschiedenen Entstehungs- und Rahmenbedingungen theoretischer Zugänge und empirischer Befunde verstanden, die in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden, um Deutungen im komplexen Handlungsfeld Hochschule und Lehre vornehmen zu können. Da einer solchen Theorie die Empirie quasi inhärent ist, d.h. auf empirischen Befunden nebst ihren jeweiligen theoretischen Grundlagen aufbaut, könnte man somit durchaus die Frage beantworten, was eine qualitätsvolle und nachhaltige Geschichtslehrkräftebildung (nicht) sein könnte.

Literatur

- ARNOLD, Eva et al. (2021):** Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung. Diskussion und Etablierung elementarer institutioneller Standards der Lehrerbildung für die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen. Online: https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/tud-sylber/Eckpunktepapier-Institutionalisierung-Lehrerbildung_Bohl_et_al.pdf?lang=de (Zugriff: 30.5.2024).
- BMBF (2014):** Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Online: https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2014/07/951_bekanntmachung.html (Zugriff: 30.5.24).
- GWK (2013):** Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes. Online: <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf> (Zugriff: 30.5.24).
- GEW (2024):** Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. 15 Punkte gegen den Lehrermangel. Online: <https://www.gew-hessen.de/zeit-fuer-mehr-zeit/15-punkte-gegen-den-lehrkraefte-mangel> (Zugriff: 30.5.24).
- CRAMER, Colin/Harant, Martin/Merk, Samuel/Drahmann, Martin/Emmerich, Marcus (2019):** Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik, 65(3)/2019, S. 401–423.
- CRAMER, Colin (2020):** Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Julius/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 269–279.
- HENSEL-GROBE, Maik/Ochs, Heidrun (Hg.) (2022):** Geschichtsdidaktik Update. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungsansätze der Early Career Researchers. Göttingen.
- HEUER, Christian (2023):** Meta-Reflexivität und Geschichtsdidaktik. Von der Ausbildung zur Bildung von Geschichtslehrer:innen. In: Cramer, Colin (Hg.): Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven in der Diskussion. Münster, S. 271–283.
- HEUER, Christian/Resch, Mario/Seidenfuß, Manfred (2017):** Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 7(2)/2017, S. 158–176.
- HOUBEN, Daniel (2022):** Die verborgenen Mechanismen der Governance. Zur kulturellen und praktischen Bedingtheit organisationaler (Re-)Produktion. Wiesbaden.
- HRG (2007):** Hochschulrahmengesetz. Online: <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/index.html> (Zugriff: 30.5.24).
- JEISMANN, Karl-Ernst (1977):** Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Kosthorst, Erich (Hg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik, Forschung, Theorie. Göttingen, S. 9–33.

- KREUTZ, Jessica** (2022): Kohärenz in der Geschichtslehrerausbildung. Entwicklung einer Theorie für die Praxis. In: Hensel-Grobe, Maike/Ochs, Heidrun (Hg.): Geschichtsdidaktik Update. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungsansätze der Early Career Researchers. Göttingen, S. 171–187.
- KREUTZ, Jessica** (2025): Kohärenz in der geschichtsdidaktischen Hochschullehre. Aspekte einer „qualitätsvollen“ Ausbildung von GeschichtslehrerInnen. Frankfurt/M.
- KUSSAU, Jürgen/Brüsemeister, Thomas** (2007): Educational Governance. Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 15–24.
- LANGER, Roman/Brüsemeister, Thomas** (2019): Zum Verhältnis von Educational Governance und Theorien bzw. Theoriebildung. In: Langer, Roman/Brüsemeister, Thomas (Hg.): Handbuch Educational Governance Theorien. Wiesbaden, S. 1–12.
- LEONARD, Llewellyn** (2021): Reflexive Governance. Online: <https://encyclopedia.pub/entry/10096> (Zugriff: 30.5.24).
- LÜKE, Nicole/Seider, Jessica/Fenn, Monika** (2018): Struktur und Inhalt des fachbezogenen Professionswissens angehender Lehrkräfte in den Geisteswissenschaften. In: *heiEDUCATION Journal*, 1/2/2018, S. 75–98.
- MAAG Merki, Katharina/Altrichter, Herbert** (2015): Educational Governance. In: *Die Deutsche Schule*, 107/2015, 4, S. 396–410.
- MAGNUS, Christian** (2019): Rekontextualisierung als Konzept zur Erweiterung der analytischen Perspektive und der forschungspraktischen Operationalisierung von Educational Governance. In: Langer, Roman/Brüsemeister, Thomas (Hg.): Handbuch Educational Governance Theorien. Wiesbaden, S. 99–122.
- NICKEL, Sigrun** (2011): Governance als institutionelle Aufgabe von Universitäten und Fachhochschulen. In: Brüsemeister, Thomas/Heinrich, Martin (Hg.): Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule. Münster, S. 123–143.
- OECD** (2023): Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Ergebnisse der PISA-Erhebung 2022. Online: <https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/> (Zugriff: 30.5.24).
- REEKEN, Dietmar von** (2021): Freude an Geschichte? Über eine manchmal vergessene, aber unerlässliche Voraussetzung für historisches Lernen. In: Deile, Lars/Norden, Jörg van/Riedel, Peter (Hg.): Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts. Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag. Frankfurt/M., S. 79–83.
- REETH, Hannah van/Heuer, Christian** (2023): „Das ging wirklich mit der Theorie los.“ Möglichkeiten und Grenzen theoretischer Forschung in der Geschichtsdidaktik. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 14(1)/2023, S. 95–113. Rohlfes, Joachim (2005): *Geschichte und ihre Didaktik* (3. Aufl.). Göttingen.

- ROTHLAND, Martin** (2023): Das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ in der Perspektive der Meta-Reflexivität. In: Cramer, Colin (Hg.): Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven. Münster, S. 83–105.
- SCHIMANK, Uwe** (2007): Die Governance-Perspektive. Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: S. 231–260.
- SCHÖNEMANN, Bernd** (2018): Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur und Geschichtswissenschaft. In: Günther-Arndt, Hilke/Zülsdorf-Kersting, Maik (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (7. Auflage). Berlin, S. 11–23.
- SWK** (2023): Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrermangel. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf (Zugriff: 30.5.24).
- TEQSA** (2023): Tertiary Education Quality and Standards Agency. Academic Governance. Online: <https://www.teqsa.gov.au/sites/default/files/2023-11/guidance-note-academic-governance.pdf> (Zugriff: 30.5.2024).
- WAGENER, Uta/Reimer, Monika/Lüschen, Iris/Schlesier, Juliane/Moschner, Barbara** (2019): „Krass lehramtsbezogen“. Lehramtsstudierende wünschen sich mehr Kohärenz in ihrem Studium. In: HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 2(1)/2019, S. 210–226. Online: <https://doi.org/10.4119/hlz-2488> (Zugriff: 30.5.24).
- WALDIS, Monika/Nitsche, Martin/Marti, Philipp/Hodel, Jan/Wyss, Corinne** (2014): „Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet“. Theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur videogestützten Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 13/2014, S. 32–49.
- WIETH, Sven** (2020): Educational Governance in historischer Perspektive. Eine Analyse der Reform der Schulaufsicht in Hessen (1992–2015). Wiesbaden.

Interesse und Faszination

Ein Paradigmenwechsel und wieder zurück

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie belastbares geschichtsdidaktisches Wissen generiert werden kann. Ich vermeide hier bewusst den Begriff ‚Erkenntnis‘, weil in ihm die Möglichkeit mitschwingt, man könne diesbezüglich objektive Aussagen treffen. Weil ich sozialkonstruktivistisch argumentiere, schließe ich diese Möglichkeit aus (Berger/Luckmann 1969; Kühberger 2012). Geschichtsdidaktisches Wissen antwortet auf die Frage, was Geschichte eigentlich ist und wie wir etwas von der Vergangenheit wissen bzw. darüber lernen können. Zu der Erkenntnis kommen also die Geschichts- und die Lerntheorie hinzu. Weil es aber Menschen sind, die etwas wissen und etwas lernen, sind anthropologische Überlegungen unverzichtbar, um die oben genannten Fragen zu beantworten. Es mag auf den ersten Blick überraschen, dass ich in diesem Zusammenhang ontologische Annahmen für sinnvoll erachte. Dem zweiten, differenzierteren Blick erschließt sich, dass Ontologie und Konstruktivismus vereinbar sind, ja dass eine Ontologie der Offenheit Kreativität ermöglicht oder sogar erzwingt. Ontologische Annahmen, Erkenntnistheorie und die Modellierung von Begriffen wie Geschichte und Vergangenheit sind Gegenstand der Theorie. Des Weiteren ist im Sinne unserer Tagung die Rolle der Methode bei der Generierung von Wissen näher zu bestimmen. Ich gehe dabei von der These aus, dass Theorie und Methode stets an ein gemeinsames Paradigma gebunden sind, in dem sie interagieren. Dieses Paradigma ist der Standort, das *inter-esse*, von dem aus geforscht und die Welt in den Blick genommen wird. Der standortgebundene wissenschaftliche Fortschritt läuft auf mehr Quantität hinaus, das heißt, das entsprechende Wissen wird umfangreicher und detaillierter, ohne allerdings die Grenzen des Paradigmas zu überschreiten also eine neue Qualität zu erreichen. Meine These stützt sich in diesem Punkt auf Thomas Kuhn und Michel Foucault, ich greife aber, wie noch zu zeigen ist, auch auf Pierre Bourdieu zurück (Kuhn 1970; Foucault 1971; Bourdieu 2004). Zu einem qualitativen Sprung kommt es, so der zweite Teil meiner These, erst, wenn das alte Paradigma, das alte Interesse und der alte Standort aufgegeben werden. Der Grund dafür sind Neugier und Faszination durch etwas Unbekanntes, Fremdes. In dieser Situa-

tion kann kreativ Neues entwickelt werden. Hier beziehe ich mich unter anderem auf Bernhard Waldenfels, Graham Harman und Hanna Arendt (Arendt 1981; Waldenfels 2006; Harman 2011). Interessanterweise betont Jörn Rösen, „schöpferische Subjektivität“ sei jenseits von Wissenschaft zu verorten (Rösen 1997, 21 f.). Das neue Paradigma bietet Möglichkeiten, hat aber auch seinerseits Grenzen, sodass es wiederum nur auf Zeit tragfähig ist und irgendwann aus Neugier zurückgelassen wird. Interesse und Faszination wechseln einander ab. Daher kommt der Titel meines Beitrags.

Im ersten Teil gehe ich darauf ein, dass die Interaktion von Theorie und Methode immer standortgebunden ist, das heißt sich im jeweils aktuellen geschichtsdidaktischen Paradigma vollzieht. Standortgebundenheit, Paradigma und Interesse bezeichnen den gleichen Sachverhalt. Wie sich eine solche Interaktion vollzieht, zeige ich am Beispiel meiner Theorie des narrativen Konstruktivismus und der entsprechenden Methode, die Lernprogression narrativer Kompetenz empirisch zu erheben. Im zweiten Teil beschäftige ich mit den anthropologischen Annahmen, die sowohl den narrativen Konstruktivismus bedingen als auch den Paradigmenwechsel, der mit diesem theoretisch-methodischen Modell bricht. Wie ein solcher Bruch möglich wird, skizziere ich im dritten Teil meines Beitrags. Hier kommt die Faszination mit ins Spiel. Ich breche mit meinem eigenen Modell, um zu zeigen, dass jegliche Theorie und Methode ihre Grenzen haben, Grenzen, die ihnen das Paradigma setzt, das diese Theorie und Methode indes erst ermöglicht. Und meine Kritik an meiner eigenen Theorie und Methode verweist auf die Notwendigkeit und die Möglichkeit, Grenzen zu überschreiten.

1. Interesse, Standortgebundenheit und Paradigma

Interesse verstehe ich analog zum lateinischen *inter-esse* als Standortgebundenheit. Theorie und Methode sind interessenengebunden. Erkenntnisinteresse bezeichnet nicht das Ziel, die Frage, auf die die Forscher*innen eine Antwort suchen, sondern die Rahmenbedingungen, unter denen sie forschen. Dabei handelt es sich im weiteren Sinne um soziale, politische und ökonomische Faktoren. Im engeren Sinne ist der Forschungsstand inklusive der angestammten Theorien und Methoden gemeint. Thomas Kuhn nennt das die „normal science“ (Kuhn 1970, 5). Bourdieu spricht von den im Feld gültigen Konventionen, Rösen von normativer Triftigkeit (Bourdieu 2004, 47, 71; Rösen 2008, 62 f.; van Norden 2012, 66–68). Der narrative Konstruktivismus, der 2011 theoretisch konzipiert wurde, ist im geschichtsdidaktischen Paradigma inzwischen anerkannt (Körper

2021, 104; van Norden 2011). Er lässt sich methodisch operationalisieren, um die Lernprogression narrativer Kompetenz empirisch zu erheben (van Norden/Schürenberg 2019). Ich gehe zunächst auf besagte Theorie ein und anschließend auf das entsprechende methodische Forschungsdesign, um die Interaktion der beiden Aspekte zu verdeutlichen.

1.1 Die Theorie: der narrative Konstruktivismus

Der narrative Konstruktivismus geht erstens davon aus, dass die *historia rerum gestarum*, also das, was Menschen über das zum Ausdruck bringen, was früher einmal war, Narrationen sind. Historiographie, Geschichtspolitik, Erinnerungen, historische Bildung in und außerhalb von Schule haben narrativen Charakter. Der Begriff Narration meint die sinnstiftende Verknüpfung von Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit, ist also eng mit ‚Zeit‘ verbunden (van Norden 2014). Zweitens geht er davon aus, dass Narrationen und Zeit gesellschaftliche Konstruktionen von Wirklichkeit sind. Ein wesentlicher Grund, warum die *historia rerum gestarum* die *res gestae* nicht objektiv abbilden können, ist, dass der Standort der Akteur*innen – der damals Handelnden, derer, die davon berichtet haben, und der Historiker*innen – ein jeweils anderer ist. Sie bewegen sich in unterschiedlichen Paradigmata, in unterschiedlichen Diskursen, in unterschiedlichen Feldern (van Norden 2012).

Es gibt die Vorstellung, Zeit sei etwas Ontologischem, etwas, das Menschen nicht erfinden, sondern vorfinden. So verortet Kant Zeit und Raum als Kategorien a priori im Menschen selbst, der Marxismus in der Bewegung der Materie (van Norden 2014, 4–17). Im Gegensatz dazu vertrete ich die These, dass Zeit eine gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit ist, ein Instrument, soziales Handeln zu ermöglichen (Berger/Luckmann 1969). Es handelt sich um Zeit für uns. Mit diesem Ausdruck lehne ich mich an die Begrifflichkeit Kants an, obwohl er in puncto Zeit anders argumentiert (Kant 1979, 22–26, 30). Mit McTaggart, der wie ich der Zeit ihren ontologischen Charakter abspricht, unterscheide ich zwei Zeitkonstruktionen, die „A-“ und die „B-Series“ (McTaggart Ellis McTaggart 1993).

Die *B-Series* entspricht der Chronologie. Sie umfasst Kalender und Uhrzeit (van Norden 2014, 31–34; Trapp/Wallerus 2006, 36–77). Sie dienen dazu, gemeinsames Handeln zu koordinieren. Für Historiker*innen ist chronologische Zeit ein Hilfsmittel. Es strukturiert Narrationen und macht sie intersubjektiv verständlich. Obwohl die *B-Series* eine gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit ist, hat sie in einem Punkt ontologischen Charakter. Das gilt nicht für die Ereignisse selbst (Gell 1992, 6, 68, 233, 315, 321). Sie werden fälschlich-

cherweise oft als unumstößliche Realitäten verstanden (Schreiber 2006, 11, 19; van Norden 2011, 93), zerfallen aber bei näherem Hinsehen in viele einzelne Handlungen und bekommen eine Vor- sowie eine Nachgeschichte, die je nach Blickwinkel länger oder kürzer ausfällt (van Norden 2014, 38–43). Ereignisse sind Konstruktionen *ex post*. Aber ihr Nacheinander hat ontologischen Charakter. Ludwig der XVI. konnte selbstverständlich nicht vor seiner Geburt hingerrichtet werden. Dem Konstruktionscharakter der Ereignisse tut diese Ontologie keinen Abbruch, sie erfordert lediglich eine differenziertere Sicht der Dinge.

Ich bezeichne McTaggarts *A-Series* als Entscheidungszeit (McTaggart Ellis McTaggart 1993). Sie verortet sich in Situationen, in denen Herausforderungen bewältigt werden müssen und Routinen nicht mehr greifen. Narrationen antworten auf solche Krisen. Die Narration hat in diesem Fall orientierende Funktion: In der Regel will sie überzeugen, gemeinsam zu handeln. Zu diesem Zweck verknüpft sie Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit. Ausgangspunkt ist das aktuelle Problem und seine Bewältigung. Zu diesem Zweck wird auf Erfahrungen zurückgegriffen. Insofern kann man von Sinnggebung sprechen (Rüsen 1996, 525). Es geht dabei nicht um historische, sondern um aktuelle Fragen. Die Konstruktion entsprechender Zeitverhältnisse ist Teil der Antwort (Landwehr 2020, 239–265). Der Sinn der Narration ergibt sich einerseits aus dem Ziel, das sich die Erzähler*in setzt, und andererseits aus dem Standpunkt, von dem aus sie* erzählt, aber nicht aus den *res gestae*. Ob die oben erwähnte Ontologie des Nacheinanders sinntragend sein kann, wäre zu diskutieren, erscheint mir aber eher als unwahrscheinlich. Deshalb trägt die Erzähler*in die Verantwortung für das, was sie erzählt. Es gilt das Prinzip des epistemologischen Präsentismus: Epistemologie fragt danach, wie unser Wissen bzw. unsere Narration entsteht. Präsentismus meint, dass beide unhintergebar unserem Standort geschuldet sind. Das Prinzip des epistemologischen Präsentismus gilt auch für Erfahrungen. Sie werden im Hier und Jetzt gemacht, deshalb gibt es keine historische Erfahrung. Erfahrungen, die früher einmal gemacht worden sind, werden retrospektiv erinnert (van Norden 2022a). Erinnerung ist wie Erfahrung an ihre Gegenwart gebunden. Beide werden je nach Situation modelliert (van Norden 2017). Die Modellierung bewegt sich so lange wie möglich im Rahmen des angestammten, konventionellen Paradigma. Insofern handelt es sich um erweiterte Gegenwart.

Dass Narrationen Gegenwart, Vergangenheit und Gegenwart miteinander verknüpfen, um Antwort auf aktuelle Fragen zu geben, ist in zweierlei Hinsicht missverständlich. Erstens ist es, wie gesagt, die Erzähler*in, die zielorientiert Ereignisse verknüpft und damit ihre Narration in die Welt setzt. Zweitens ruft die Erzähler*in die genannten drei Zeitschichten erst ins Leben, indem sie erzählt.

Es handelt sich um *Zeit für uns*, das heißt *Zeit*, die die Erzähler*in für sich und ihre Adressat*innen konstruiert. Narrationen stiften phänographische Temporalität. „Temporalität“ heißt Zeitlichkeit, „phänographisch“, dass diese Zeitlichkeit mit dem Bezeichnen – γραφή – erscheint – φαίνεiv -. Ein Beispiel dafür sind die *tempora* der Verben, deren Infinitive wir konjugieren. *Zeit für uns* ist ein Phänomen narrativer Grammatik.

Die Erzähltypologie Rüsens zeigt, dass Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unterschiedlich verknüpft werden können (Rüsen 1982). Das traditionale und das exemplarische Erzählen setzen Vergangenheit und Gegenwart gleich und schreiben sie in die Zukunft fort. Die aktuelle Krise soll bewältigt werden, indem man das tut, was man immer schon getan hat. Das kritische Erzählen entwirft die Vergangenheit dagegen nicht als Vorbild, sondern als Alptraum. Man muss heute genau das Gegenteil von dem tun, was früher galt. Das genetische Erzählen ist die Synthese der bisher genannten Erzähltypen. Es geht einen Mittelweg, der Normen der Vergangenheit und der Gegenwart harmonisch vereint (Rüsen 1987, 18; van Norden 2011, 4–8).

Epistemologischer Präsentismus und phänographische Historizität laufen zwangsläufig auf *Zeit für uns* hinaus. Das ‚uns‘ möchte ich deshalb besonders betonen, weil meine bisherigen Ausführungen vielleicht den Anschein erweckt haben, die Erzähler*in konstruiere ihre Geschichte frei und ungebunden. Die Vergangenheit an sich grenzt sie zwar nicht ein, eine These, die ich im Folgenden erläutern werde, wohl aber die Meistererzählungen und Machtstrukturen, in denen die Erzähler*in lebt, also das Paradigma, der Diskurs, in dem sie agiert. Staat und Gesellschaft stecken einen Rahmen des Sagbaren ab (Foucault 1971). Mein Konstruktivismus ist ein Sozialkonstruktivismus. Ihre Bindung an besagten Rahmen verleihen den entsprechenden Konstruktionen eine gewisse Dauerhaftigkeit als erweiterte Gegenwart. Die Offenheit, die für Narrationen notwendig ist, entsteht erst, wenn die Ordnung des Diskurses kriselt.

1.2 Methode und Forschungsdesign: Lernprogression narrativer Kompetenz

Die Entscheidung für die Methode ergibt sich im vorliegenden Forschungsdesign aus meinen oben genannten theoretischen Prämissen. Im diesem Kapitel will ich also zeigen, wie eng Theorie und Methode aufeinander verwiesen sind, denn darum ging es ja in unserer Tagung. Weil Geschichte und Narration zeitlich verfasst sind, gilt es vor allem *Zeit* zu operationalisieren, also deduktiv ein entsprechendes Kategoriensystem zu entwickeln, mit dem das erhobene Material erschlossen wird. Die theoretischen Prämissen weisen darüber hinaus das

Lernziel historischer Bildung aus: Es ist narrative Kompetenz, also mit Rösen die Fähigkeit, Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit sinnstiftend zu verknüpfen. Sinnstiftend heißt in dem vorliegenden Beitrag im Unterschied zu Rösen, dass die Narration auf eine Frage reagiert, die aktuell relevant ist. Der Gegenwartsbezug ist also von zentraler Bedeutung für das Forschungsdesign.

Wenn Geschichtsunterricht narrative Kompetenz fördern und fordern soll, bietet es sich an, vor und nach einer Unterrichtsreihe Daten zu erheben, um festzustellen, ob und welche Fortschritte gemacht worden sind. Je nach Ergebnis ist zu überlegen, wie der Unterricht optimiert werden kann, um die gewünschte Lernprogression narrativer Kompetenz zu verbessern. Empirie adressiert also Pragmatik. Voraussetzung für den Unterricht ist, dass er sich an einem problemorientierten Gegenwartsbezug ausrichtet, um einen Anlass zu bieten, etwas, das uns hier und jetzt beschäftigt, im Blick auf die Vergangenheit zukunftsweisend zu diskutieren. Im Unterricht wird idealerweise gelernt, solche Narrationen, *historiae rerum gestarum*, zu entwickeln.

Das Testinstrument war im konkreten Fall eine Bilderreihe, die neben fünf Bildern aus früheren Zeiten eines aus der Gegenwart enthielt, das das Problem plausibel macht. Das Thema der Unterrichtsreihe, in der die Daten erhoben wurden, bestimmte die konkrete Auswahl der Bilder. Die Proband*innen hatten die Aufgabe, einen zusammenhängenden Text zu der Bilderreihe zu schreiben. Die einmal vor und einmal nach der Unterrichtsreihe geschriebenen Essays wurden kodiert, um den Lernfortschritt festzustellen. In die qualitative Inhaltsanalyse wurde ein dritter Essay einbezogen, der sechs Wochen nach Ende besagter Unterrichtsreihe entstand, um die Nachhaltigkeit des Gelernten in den Blick zu nehmen. Zwei der Kategorien des für die Analyse verwendeten Kodierleitfadens, der Gegenwartsbezug und die Chronologie, bezogen sich auf die oben skizzierte Zeitphilosophie McTaggarts, zwei weitere auf, weil nicht auf Zeit fokussiert, nicht geschichtsspezifische, aber für Narrationen wichtige Aspekte, auf Argumentation und Wissen. Jede der vier Kategorien wurde sachverhaltslogisch in drei Niveaus gestuft. Die Stufung der A-Reihe, der Gegenwartsbezug, fußt auf der oben erwähnten Erzähltypologie Jörn Rösens, die der B-Reihe, der Chronologie, auf verschiedenen zeitphilosophischen Ansätzen, die K-Reihe, die Argumentation, auf dem Geschichtenmodell der Bielefelder Germanistik und die W-Reihe, das Wissen, auf der von David Krathwohl revidierten Bloomschen Lernzieltaxonomie (van Norden/Schürenberg 2019, 12–15). Die Methode ist also theoriebasiert. Ist das nicht der Fall, bleibt das Verfahren, genauer gesagt die Alltagstheorie, die ihm unweigerlich zugrunde liegt, bzw. der Standort der Forschenden intransparent. Die wissenschaftliche Theorie diszipliniert die All-

tagstheorie. Die Transparenz dient der Kommunikation im Feld, sie ist auf Anschlussfähigkeit zu anderen Studien angelegt und öffnet sich für Kritik.

Dank der Interaktion von Theorie und Methode im Wechselspiel von Deduktion und Induktion bleibt das Paradigma beweglich, denn die empirischen Ergebnisse korrigieren gegebenenfalls das theoretisch entwickelte Kategorienmodell. Wenn zum Beispiel bei der Auswertung auffällt, dass Zukunft in den erhobenen Essays eine wichtige Rolle spielt, ist das Modell entsprechend zu modifizieren. Solche Weiterentwicklungen sprengen nach Kuhn allerdings nicht den Rahmen des Paradigmas, das Theorie, Methode und ihre Entwicklung ermöglicht, aber eben auch begrenzt (Kuhn 1970). Zum Beispiel gehören sowohl FUER als auch ich bzw. mein gerade skizziertes Forschungsprojekt zu dem Paradigma, das sich um Rüsens orientierende Sinnbildung über Zeiterfahrung seit den 70er Jahren gebildet und diesen Ansatz immer weiter ausdifferenziert hat (Körper u.a. 2007; van Norden/Schürenberg 2019). Wir sprechen die gleiche Sprache. Die große und unverzichtbare Leistung eines Paradigmas ist diese Ausdifferenzierung und der Fortschritt an Quantität, die unsere Zunft diesbezüglich gemacht hat. Kuhn sieht das Problem eines solchen Erfolgsrezepts darin, dass ein bestimmtes Paradigma Probleme unsichtbar macht bzw. als wirren Unsinn, als nicht dem Forschungsstand entsprechend oder als Messfehler exkludiert: „Normal science ... suppresses fundamental novelties, because they are necessarily subversive“ (Kuhn 1970, 5, 24, 35, 52). Neues sieht sich mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass die Fachsprache fehlt, es in Wort zu fassen. Weil das Alte und das Neue verschiedene Sprachen sprechen und die jeweiligen Erfahrungen aufgrund des unterschiedlichen Standorts nicht kompatibel sind, ist es schwierig, sich zu verständigen (Kuhn 1970, 50–51, 198).

Theorien und Methoden leisten viel, aber sie bleiben Konstruktionen ohne Anspruch auf Unfehlbarkeit. Einen solchen Anspruch könnte nur der erheben, der auf objektive Wahrheit, so etwas wie einen *common sense*, baut. Ob man dies tut oder nicht, ist eine Frage der Anthropologie. Dass der jeweils aktuelle theoretische und methodische *status quo* keinen Anspruch auf Unfehlbarkeit erheben kann, hat den unschätzbaren Vorteil, dass etwas qualitativ völlig anderes möglich ist.

2. Anthropologie der Offenheit

Ich gehe nicht davon aus, dass es im Sinne der geisteswissenschaftlichen Schule so etwas wie ein *humanum* gibt, einen gemeinsamen Nenner oder in anderen Worten einen *common sense*, den alle Menschen damals und heute im positiven Sinne miteinander gemeinsam haben. ‚Im positiven Sinne‘ meint, dass

dieses *humanum* einen konkreten Inhalt hat, zum Beispiel bestimmte Schlüsselprobleme sowie Grunderfahrungen und -strukturen menschlicher Existenz (Koselleck 2003, 12, 33, 45, 77, 100–108, 204, 218, 299, 331; Rösen 2013, 115–122). Das *humanum* lässt sich meines Erachtens nur negativ von dem her bestimmen, was Menschen nicht sind bzw. können (Sonnemann 2020). Ich mache hier also ontologische Aussagen, bzw. formuliere anthropologische Konstanten, aber im Gegensatz zum Objektivismus nicht positiver, sondern negativer, offener Art. Menschen sind Mängelwesen (Gehlen 1971, 93f.). Im Unterschied zu Tieren und Pflanzen haben sie sich im Laufe der Evolution nicht einer bestimmten ökologischen Nische angepasst. Deshalb sind sie gezwungen, sich eine zweite Natur, eine Kultur, zu erschaffen (Arendt 1981). Diese Kultur ist ihr Standort, ihr Paradigma, ihre gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit. Besagte Kultur folgt dem Prinzip der Adäquanz und ist so beschaffen, dass sie Grundbedürfnisse befriedigt. Die natürliche Umwelt bietet die materielle Grundlage für menschliches Überleben. Wie alle Lebewesen sind Menschen auf den Stoffwechsel mit dem, was sie umgibt, angewiesen. Um zu überleben, brauchen sie Nahrung, Kleidung, eine Behausung, Gemeinschaft und Wohlergehen. Sie müssen arbeiten, herstellen und handeln (van Norden 2022b, 14–18; Arendt 1981). Daraus ergibt sich eine Handlungslogik, die Narrativität präformiert. Die Notwendigkeit, etwas zu tun, entsteht, wenn hier und jetzt ein Problem, zum Beispiel der wachsende Rechtsradikalismus in der BRD, auftritt, das gelöst werden muss. Was zu tun ist, hängt von dem Ziel ab, das man sich setzt. Bei der Frage, wie das, was in Zukunft sein soll, erreicht werden kann, greift man auf frühere Erfahrungen zurück. Der Handlungsentwurf deckt also Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit ab. Während seiner Umsetzung wird das bisher Erreichte geprüft und veranschlagt, was noch zu tun bleibt. Rückblickend wird das Tun evaluiert und es werden Lehren für die Zukunft gezogen. Die drei Zeitschichten entstehen in diesem Prozess gewissermaßen als eine Kopfgeburt. Narrationen sind versprachlichte Handlungslogiken (van Norden 2014, 91–95).

Was eine Generation an Wissen, Narrationen und Praktiken entwickelt hat, gibt sie an die nächste weiter. Sie wird in das angestammte Materialitäts-, Gebrauchs-, Materialitäts- und Energieregime hineinwachsen, das den Stoffwechsel mit der Natur bislang prägt, und es in ihrem Sinne umgestalten (Tomasello 2002, 11–15, 24, 193). Ein solches Lernen bedeutet Anpassung an oder Modifikation von Tradition. Es entsteht so etwas wie eine erweiterte Gegenwart der Routinen, ein Paradigma. Hier gehe ich über Kuhn hinaus, der sich auf das Feld der Wissenschaft beschränkt (Kuhn 1970). Tradition ist das Schicksal der

neuen Generation und wird unausweichlich ihre Heimat. Aus neuen Herausforderungen erwächst neues prozedurales und kognitives Wissen, das kritisch mit der Tradition bricht oder eine Synthese von alt und neu darstellt. Rüsens Erzähltypologie lässt sich auch auf Lernprozesse anwenden. Wo Wahrnehmung angestammte Denkmuster fortschreibt, obwohl sich die Situation geändert hat, lässt sich von Assimilation sprechen. So arbeitet Erfahrung. Sie ist ein aktiver Prozess, der auf Tradition setzt. Neue Sachzwänge führen dazu, dass wie im kritischen und genetischen Erzählen um des eigenen Wohlergehens willen Traditionen ganz aufgegeben oder zumindest modifiziert werden. Praktiken und Narrationen, aber auch Wissensbestände als ein fluides Etwas sind strukturverwandt. Sie haben Prozesscharakter. In allen drei Bereichen wird versucht, Adäquanz herzustellen, also die geeignete Antwort auf Herausforderungen zu finden (Keßeler 2016, 346; Rubinstein 1977, 38; Leontjew 1982, 51–52, 65; Holzkamp 1975, 1994). Beide Aspekte, unaufhörlicher Wandel und Mängelwesen Mensch, haben ontologischen Charakter. Beide Aspekte hängen zusammen und verbürgen bzw. erzwingen die Offenheit, neu anzufangen. Die Ontologie des Mangels und des Wandels prädestiniert Konstruktivismus.

Was negativ als Mangel bezeichnet werden kann, ist im positiven Sinne eine Chance, angesichts neuer Herausforderungen kreativ neue Lösungen zu finden. Arendt leitet diese Kreativität von der „Natalität“ des Menschen ab, die sie Heideggers Geworfenheit, Sorge und Todesgewissheit gegenüberstellt. Menschen sterben nicht nur und kämpfen unter widrigen Rahmenbedingungen um ihr Überleben, sondern sie werden auch geboren und gestalten ihre zweite Natur in der ersten (Arendt 1981, 18, 215, 238, 300, 316). Weil Kreativität Neues schafft, ist sie auf Neugier angewiesen. Neugier ist die Gier nach etwas Neuem, nach etwas, das wir noch nicht kennen, sondern uns fremd ist (van Norden 2022b, 46–52). Wir erkennen es nicht wieder, sondern es befremdet uns, weil es aus dem Rahmen des Paradigmas, des Interesses, der sozialen Routinen herausfällt. Natürlich wenden wir uns reflexartig etwas Befremdlichem zu, genauso schnell aber wieder davon ab, wenn es ungefährlich ist und wir Dringenderes zu tun haben, zum Beispiel Krisen zu meistern und sie narrativ zu moderieren. Es braucht Neugier, die uns bewegt, etwas Befremdlichem ins Auge zu fassen und auf uns wirken zu lassen, und Muße, uns Zeit dafür nehmen zu können (Dobler 2021). Die Offenheit für Neues wird gewissermaßen zu dem *humanum* einer negativen Anthropologie (Sonnemann 2020). Mit Neugier lässt sich eine neue Zeitlichkeit jenseits der oben skizzierten handlungslogischen narrativen Grammatik verbinden, eine Zeit an sich, die ontologischen Charakter hat. Die Neugierpsychologie verweist auf zwei Aspekte, Langeweile und Unbehagen am *status quo*,

die Neugier auslösen können. Der Begriff Langeweile steht dafür, das etwas lange weilt, also ausgesprochen dauerhaft ist. Diese Eigenschaft gilt für alltägliche Routinen, die gleichzeitig überlebenswichtiger Teil der zweiten Natur sind (Litman 2019). Es handelt sich um besagte erweiterte Gegenwart. Neugier will in der Regel Routinen nicht aufgeben, aber über sie hinausgehen. Unbehagen geht weiter als Langeweile. Hier lösen Routinen Widerwillen aus, weil sie die eigene Selbstwirksamkeit einschränken. Das Unbehagen muss nicht so weit gehen, Routinen grundsätzlich in Frage zu stellen, denn sie sind häufig Konventionen bzw. Paradigmata, die einen hohen sozialen und wissenschaftlichen Wert haben. Aber Unbehagen macht gierig auf Neues (Ortega y Gasset 1966, 379–381; Deleuze 2007, 12).

Mit Neugier ist schließlich eine wichtige auf Aufmerksamkeit bezogene theoretische Prämisse verbunden, die sich in Anlehnung an Harman mit den Begriffen ‚Zuhandenheit‘ und ‚Vorhandenheit‘ beschreiben lässt (Harman 2011). Zuhanden sind Routinen, traditionelle Gewohnheiten, die unbemerkt funktionieren und erst auffallen, wenn dies nicht mehr der Fall ist. Dann sind sie erst für uns vorhanden. In der Vorhandenheit wird nicht das vorher Unsichtbare, aber Wirksame sichtbar, sondern wir konstruieren uns situationsbedingt ein Bild davon. Was uns befremdet, ist eine Störung. Der pädagogische Konstruktivismus Kersten Reichs lässt aus solchen Störungen expansives Lernen entstehen (Reich 2008; Holzkamp 1994). Was uns befremdet, weil es uns unbekannt ist, negiert unseren Standpunkt, denn er steht für das, was wir kennen. Sonnemann nennt das die „Sabotage des Schicksals“ (Sonnemann 2020, 322), jener Sozialisation, die uns dorthin gestellt hat, wo wir unseren Standort haben, von dem aus wir routiniert konstruieren. Die radikale Fremde, in die es uns aus Neugier zieht, ist in Anlehnung an Waldenfels das Nichts (Waldenfels 2012, 62, 2006, 19, 30; Lyotard 1987, 253, 261). Es ist mit Sartre gesprochen Existenz ohne Essenz (Sartre 1962, 561, 564). Es ist da wie ein schwarzes Loch, das unsere bisherigen Umstände obsolet macht, ohne aber inhaltliche Vorgaben zu machen, denn es ist inhaltsleer (Sartre 1962, 51). Damit korrespondiert die leere Vergangenheit, zu der ich im nächsten Kapitel kommen werde.

Wenn Neugier etwas Neues gefunden hat, kann sie es im Sinne des „open wonder“ Litmans respektvoll genießen oder es sich spielerisch bekannt machen (Litman 2019). Das Spiel beginnt vortheoretisch, nomadisch und tastend, indem es das Neue ausprobiert, ohne dabei ein konkretes Ziel oder eine bestimmte Methode zu verfolgen. Das nomadische mündet in ein sesshaftes Spiel, sobald die Spieler*innen neue Regeln und eine neue Anschauung von den Dingen, eine neue Theorie, entwickelt haben (Deleuze 2007, 352–354). Damit hat, um

mit Kuhn zu sprechen, ein Paradigmenwechsel stattgefunden (Kuhn 1970). Die Begegnung mit dem Nichts eröffnet einen Möglichkeitsraum, den wir kreativ und imaginativ nutzen können. Dieser Prozess soll im folgenden Kapitel theoretisch und methodisch auf historisches Denken und Lernen und damit auf Geschichtsdidaktik bezogen werden.

3. Neugier, Faszination und leere Vergangenheit

Dass Neugier und Faszination zentrale Motiv historischen Denken und Lernens sind, leuchtet unmittelbar ein (Hughes-Warrington 2019), didaktisch werden sie allerdings eher stiefmütterlich behandelt. Ein motivierender Einstieg in eine Geschichtsstunde versucht, die Neugier der Schüler*innen ernst zu nehmen, läuft aber Gefahr, sie letztlich doch nur als Mittel zum Zweck zu nutzen (Peters 2014, 102–106). Darum geht es im Folgenden nicht, vielmehr ist Neugier als didaktischen Wert an sich zu entdecken. Das hat Kurt Fina versucht. Er argumentiert allerdings auf der Grundlage des geisteswissenschaftlichen *humanums*, die er übrigens mit Rüsen teilt. Ich gehe zunächst auf Fina ein, um anschließend zu skizzieren, wie eine Neugierdidaktik aussehen kann, die ohne das *humanum* auskommt und einer negativen Anthropologie folgt (Sonnemann 2020, 284). Die Konsequenzen einer solchen Theorie sind alles andere als banal, negiert sie doch das übliche oben theoretisch und methodisch modellierte Konzept narrativer Zeit und entwirft die Möglichkeit eines prä-narrativen historischen Denkens, mit dem ein Paradigmenwechsel vorstellbar wird.

3.1 Finas Neugier

In den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt Fina die Subjektivität der Schüler*innen und definiert sie als die „Kategorie der Begegnung, in der ein Neuankömmling dem Fremden überrascht, stutzend, staunend, bald fragend, schließlich handelnd gegenübersteht“ (Fina 1985, 131). Geschichte werde „regelmäßig dort interessant, wo das Neu- und Fremdartige meinen Horizont sprengt und somit zur Fragestellung drängt“ (Fina 1985, 144). Fina argumentiert hier ähnlich wie Waldenfels, der dem Fremden eine überwältigende Wirkung zuschreibt, die den Menschen zum Objekt werden lässt (Waldenfels 2012, 63, 2006, 41–45, 49, 59). Deshalb ist hier der Begriff des Befremdens angebracht. Das Fremde ist der Akteur, während die Befremdete eine passive Rolle einnimmt, in der nicht konstruiert wird. An das nomadische und schließlich sesshafte Spiel Deleuzes erinnert Finas Abfolge von Überraschung, Stutzen, Staunen, Fragen und Handeln. An erster Stelle stehen bei Fina „Neugier“ und die „Naivität des ursprüng-

lichen unreflektierten Erlebens“ (Fina 1973, 164, 166). Sie heben sich von dem Standort des Betroffenen ab. Das Befremdende wirkt, bevor die Befremdete selbst wieder das Zepter in die Hand nimmt und Erfahrungen macht, indem sie kreativ imaginierend konstruiert. Für Fina ist ein positives *humanum* die Brücke zwischen Erleben und Verstehen: „Auch die Jugend kann geschichtliche Welt nur deswegen von innen her verstehen, weil auch hier der Mensch Werk von Menschenhand, also gleichsam sich selbst zu erkennen versucht, weil er als Mensch in seiner individuellen Totalität ein Vorverständnis für die Gesamtheit Geschichte mitbringt“ (Fina 1969, 99, 106). Fina argumentiert sehr deutlich im Sinne der Geisteswissenschaftlichen Schule (Glaser 1986). Er selbst bekennt sich zu dieser Schule, zur Phänomenologie – deshalb ist seine Methode empirischer Erkenntnis das Beschreiben – und mit dem Verweis auf Bultmann zum Existentialismus (Fina 1985, 159, 1969, 17, 66). Einerseits ermögliche der gemeinsame Nenner des Menschlichen „in der schier unendlichen Vielfalt seiner Erscheinungsformen“ Verstehen über Zeit und Raum hinweg (Fina 1969, 147), andererseits werde vor dem Hintergrund des Befremdens das Gemeinsame, das „Ähnliche(n) und Geistesverwandte(n)“ erst sichtbar (Fina 1969, 143, 1985, 135). In meinen Worten: Die Zuhandenheit, der Begriff ist oben im Zusammenhang mit der Anthropologie der Offenheit erläutert worden, schlägt durch die Störung, die Befremdung, in Vorhandenheit um. Historische Bildung ist laut Fina „ganzheitliche Menschenbildung, [...] grundlegende Geistesbildung“, die „zur verantwortlich gesetzten sittlichen Tat befreien“ soll. Das *humanum* befreie, weil es den eigenen Standort transzendiere (Fina 1969, 106, 140). „Das Faktum“ ist für Fina „der Zufluchtsort der Verängstigten“ (Fina 1985, 146): „Die Benennung eines Sachverhalts nimmt diesem seine beunruhigende Macht, ja seine Unheimlichkeit“. Sie mache das Befremdende verfügbar. Fina betont die Grenzen einer solchen Aneignung (Fina 1969, 80, 101).

Der narrative Konstruktivismus bricht mit dem Paradigma der Geisteswissenschaftlichen Schule, weil er von dem *humanum* absieht und ihr damit ihre anthropologische Grundlage entzieht. Wie stellt sich eine Theorie auf, die mit Waldenfels phänomenologisch, mit Arendt existentialistisch und mit Litman neugierpsychologisch argumentiert, also mit Fina korreliert, sich aber in puncto *humanum* von ihm absetzt?

3.2 Neugier, Nichts und leere Vergangenheit

Dass etwas Neues auch aus der Vergangenheit kommen soll und nicht nur aus der Zukunft, mag zunächst überraschen, ebenso wie die Annahme, dieses Neue trete uns als ein Nichts, als leere Vergangenheit an sich, gegenüber. Die

Überraschung ist darauf zurückzuführen, dass uns das, was uns aus alten Zeiten überliefert worden ist, nicht neu, sondern bekannt sein müsste, weil wir in der Geschichte als der Abfolge der Ereignisse stünden. Sie sei unsere Tradition, das Erbe, das uns präge. Eine solche Kontinuität, und sei sie auch nur partiell als anthropologische Konstante geisteswissenschaftlicher oder biologisch-physiologischer Art, scheint gerade in Zeiten beschleunigten Wandels wünschenswert, ist aber nicht plausibel. Sie verkennt, dass sich der Standort der Menschen in ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Rahmung und damit die vermeintliche Konstante selbst im Laufe der Zeit immer wieder geändert hat (Lowenthal 1985). Kontinuität wird stets von der Gegenwart aus retrospektiv konstruiert. Sie antwortet auf Bedürfnisse. Kontinuität und anthropologische Konstanten sind gesellschaftliche Konstruktionen von Wirklichkeit. Deshalb bezeichne ich sie wie die selbstverständlichen Routinen mittlerer oder langer Dauer als erweiterte Gegenwart (Braudel 1972). Die oben von mir erläuterte Anthropologie der Offenheit ist dagegen inhaltlich nicht gefüllt. Sie ist negative Anthropologie, Existenz ohne Essenz. Indes ist der Einwand nicht von der Hand zu weisen, dass gewisse Dinge essenziell gleich bleiben. Textliche Überlieferung lässt sich dafür jedoch nur eingeschränkt als Argument heranziehen, denn sie versprachlicht oder verbildlicht, das heißt verzeichnet Ereignisse und Strukturen, um die es der Historiographie ja geht, vom Standpunkt der historischen Autor*innen für bestimmte Adressat*innen. Zu dieser ersten Auslegung fügt die Historiker*in ein zweite, wiederum standortgebundene hinzu. Ohne die Prämisse eines gemeinsamen Nenners sind die jeweiligen Standorte bzw. Paradigmata aufgrund des historischen Wandel verschieden und deshalb auch die Auslegungen. Etwas mag gleich erscheinen, ist es tatsächlich aber nicht, sondern eine retrospektive Assimilation. Für materielle Überlieferung gilt das Gleiche, wenn auch die Beweisführung gerade bei Gebrauchswertvergegenständlichungen, Werkzeugen und Arbeitsmitteln, schwieriger ist. Was ihre Nutzer*innen angeht, haben sich nicht nur ihre Mentalität, sondern auch ihre körperliche Konstitution im Laufe der Zeit so verändert, dass die Hand, die heute zum Beispiel zu einem Spaten greift, dies anders tut als damals. Das haptische und kinästhetische Erleben ist ein anderes, weil leiblich verfasst und deshalb fluide. Der Spaten selbst mag substanziell der Alte geblieben sein, aber ich nutze ihn in der Regel heute anders als meine Vorfahren eher spielerisch und sporadisch und nicht für meinen Lebensunterhalt. Auch in Sachen materieller Überlieferung hat sich ein Paradigmenwechsel vollzogen.

Am Beispiel des Spatens lassen sich Zu- und Vorhandenheit sowie die damit verbundene Zeitlichkeit verdeutlichen. Wenn ich ihn heute nutze, geschieht

das routinemäßig. Das Alter des betreffenden Werkzeugs ist unerheblich, solange es seinen Dienst tut. Der Spaten ist zeitloser, zuhandener Akteur meiner erweiterten Gegenwart. Wenn er aber aus Materialermüdung seinen Dienst versagt, ist er aufgrund besagter Störung routinierter Praxis vorhanden. Jetzt kann ich ihn als Müll entsorgen und durch ein intaktes Exemplar ersetzen, das innerhalb der Handlungsroutine übrigens genauso wenig Neuigkeitswert hat, wie das, was jetzt Abfall ist, einen Altertumswert. Ich kann aber auch nach einem Ersatzteil für das gebrochene Spatenblatt suchen. Stellt sich dabei heraus, dass es sich um einen Reichsarbeitsdienstspaten gehandelt hat, den ein mittlerweile verstorbener Onkel während seines Dienstes entwendet hatte, wird der Abfall in eine Geschichte verstrickt und damit verzeichnet. Was eine Gebrauchswertvergegenständlichung war, ist nun ein Zeichen. Es wird nicht entsorgt, sondern bewahrt, weil es Teil der Familiengeschichte ist, die ich rückwirkend erzähle (van Norden 2022b, 140–144).

Eine weitere Form der Störung ist das Befremden. Materielle Gegenstände befremden, wenn mir ihre Funktion rätselhaft ist, und sind dadurch vorhanden. Dies ist insofern häufig der Fall, als die Zeitläufte die Gebrauchs-, Energie- und Materialitätsregimes radikal verändert haben, wie die Technik- und Umweltgeschichte zeigt. Eine Gehrungszange zum Beispiel ist heute ungebräuchlich, weil Sägeblätter inzwischen so gehärtet sind, dass ihre Zähne eher abbrechen, als sich schränken zu lassen. Handsägen, bei denen das eventuell noch der Fall sein könnte, werden nur sporadisch im Hobbybereich spielerisch genutzt und fallen so preiswert aus, dass sich der Aufwand des Schränkens nicht lohnt. Die Gehrungszange hat heute keinen Gebrauchswert mehr, weil sie weder gebraucht wird noch gebraucht werden kann. In ihr tritt mir etwas Neues, Unbekanntes gegenüber, das mich gerade deshalb fasziniert und mir auffällt. Dieses Neue kann ich der Vergangenheit zuordnen, weil ich ihre Griffseite automatisch richtig in die Hand nehme, wie ich das schon viele Male routiniert mit anderen Zangen getan habe. Solche Routinen sind, wie oben im Zusammenhang mit der Anthropologie der Offenheit erläutert, mittels Imitation oder try and error gelernt worden und festigen sich im praktischen Tun, solange bis eine Störung auftritt.

Mit meiner Erklärung habe ich die Gehrungszange in eine Geschichte verstrickt und zu einem Zeichen für Wandel gemacht. Sie ist zu einer Fußnote geworden, die meine Theorie belegt, nachdem ich vorher mit ihr herumgespielt, sie an verschiedenen Sägeblättern ausprobiert und abgewogen habe, ob sie Wert für mich hat. Damit mündet das Befremden über das nomadische im sesshaften Spiel (Deleuze 2007, 352). Das Ergebnis kann eine Verzeichnung sein wie im geschilderten Fall oder eine praktische Expertise im spielerischen Gebrauch des

Werkzeuges wie in der *living history* und experimentellen Archäologie (van Norden 2023). Die Beherrschung besagter Techniken bleibt trotz aller Perfektion spielerisch, denn das Paradigma ist im Vergleich zu damals nicht mehr dasselbe. Die Nutzer*innen sind körperlich, leiblich und mental anders, ebenso ihre politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen und materialen Umstände. Der springende Punkt ist, dass die menschlichen Akteure heute nicht mehr, um die Begrifflichkeit Arendts zu verwenden, mit den betreffenden Werkzeugen arbeiten und etwas herstellen, um ihren Lebensunterhalt zu bestreiten. Ihr Tun ist ein ‚Als-Ob‘. Damit ist das Schlüsselkriterium dafür erfüllt, dass es sich bei diesem Tun um ein Spiel handelt (Caillois 1958; Jünger 1959; Chateau 1976; van Norden 2021). Das Paradigma ist, wie gesagt, ein anderes.

Es ist bereits an verschiedenen Stellen angesprochen worden, dass der Prozess vom Befremden bis zum sesshaften Spiel mit dem *proprium* historischen Denkens, mit Zeit, zusammenhängt. Das Neue, Befremdende, macht erst das Alte sichtbar und umgekehrt. Das meint Zuhanden- und Vorhandenheit. Das Unbekannte stört die erweiterte Gegenwart der Selbstverständlichkeiten. An ihre Stelle treten eine Vergangenheit und eine auf das hier und jetzt beschränkte Gegenwart. Dabei handelt es sich nicht um die oben erwähnte narrative Grammatik, sondern um Vergangenheit an sich. Sie nimmt der Gegenwart ihre Alternativlosigkeit. Vergangenheit an sich ist immer ein Fremdkörper (Hennig 1978, 101 f.; Fina 1969, 99; Adorno 2003, 105; Gumbrecht 2012, 337–338, 342, 348; Runia 2014, 53; Ankersmit/Menezes 2017, 248–251, 259–261, 270). Unser Befremden ergibt sich aus dem Neuigkeitswert des Materials. Damit ist jedoch noch nicht deutlich, ob dieses Material nicht aus einem anderen, uns zeitgenössischen, aber fremden Erdteil stammt. (Feja u. a. 2018, 106; Bauer/Gryl 2018). Deshalb ist es im historischen Sinne wichtig, dass besagtes Material sowohl Neuigkeits- als auch Wiedererkennungswert hat. Erst das Wiedererkennen verortet es im Vordem, denn ich kann nur wiedererkennen, was ich früher einmal kennengelernt habe. Es geht hier um das formale Vorher-Nachher, das ontologischer Bestandteil der B-Series ist. Damit kein Missverständnis entsteht, das Wiedererkennen ist eine Konstruktionsleistung. Ich kann mir nicht sicher sein, dass das, was ich wiedererkenne, mir tatsächlich schon einmal begegnet ist. Im Rahmen eines über längere Zeit stabilen Paradigmas bleiben Konstruktionen aber routiniert die gleichen, solange das Wahrgenommene sich nicht essenziell ändert, sodass eine Störung eintritt. Das ‚Gleichbleiben‘ bezeichne ich mit dem Begriff der erweiterten Gegenwart. Sie kann chronologisch weit zurückreichen. Weil ein Paradigma sozialen Charakter hat, sind die entsprechenden Konstruktionen intersubjektiv verständlich.

Gegenwart kann anders sein, als sie ist, das zeigt sich im Befremdetsein angesichts der Vergangenheit an sich. Die Konfrontation mit dem Neuen, Unbekannten, Fremden, das uns aus dem Vordem gegenübertritt, weil sich die Verhältnisse stetig ändern, schafft einen Möglichkeitsraum, den ich kreativ und einfallreich nutzen kann im Blick auf eine Zukunft, die die Gegenwart nicht fortschreibt. Dieser Raum ergibt sich daraus, dass die Vergangenheit an sich mich befremdet, weil ich sie nicht kenne. Weil ich sie nicht kenne, ist sie inhaltlich leer. Sie ist existent, denn sie wirkt auf mich, indem sie mich befremdet, aber sie ist leer, sie entbehrt jeglicher Essenz.

In der handwerklichen Expertise im Umgang mit einem fremdartigen Werkzeug und mit der Auslegung eines befremdlichen Zeichensystems verschwindet das Befremden. Analog zum Neuigkeitswert geht die durch das Befremden hervorgerufene Präsenz leerer Vergangenheit in neuen Routinen verloren. Mit ihnen bildet sich eine neue erweiterte Gegenwart heraus, die, weil spielerisch, eine Alternative zur Alltagswelt des routinierten Arbeitens und Herstellens im Paradigma bietet. Man könnte dieses Als-Ob des sesshaften Spiels als Zwischenraum bezeichnen (Breser u.a. 2022). Jetzt stehen sich zwei Paradigmata gegenüber. Aus Spiel wird Ernst, sobald eine Krise der Alltagswelt praktisch und narrativ nach alternativen Lösungen verlangt. Der Verlust der Vergangenheit an sich hat insofern einen Bildungswert, als er einer verfahrenen Gegenwart spielerisch neue Wege aufzeigt. Diese Wege machen nicht wieder lebendig, was früher einmal war und es jetzt nicht mehr, weil vergangen, ist. Sie sind tatsächlich neu oder wie Zoltan Simon in anderem Zusammenhang sagt „unprecedented“ (Simon 2019). Aber die Präsenz leerer Vergangenheit hat sie ermöglicht.

Es bleibt allerdings die Frage, in welchem Ausmaß der Möglichkeitsraum tatsächlich kreativ gefüllt wird und ob nicht das alte Paradigma ihn sich zurückerobert. Wer von dem schwarzen Loch des Nichts, der leeren Vergangenheit, verzaubert wird, das ist die ursprüngliche Bedeutung von ‚fasziniert‘, hat ja bildlich gesprochen, im Blick auf das Neue das alte Paradigma im Rücken. Er steht auf der Grenze des Diskurses, auf der Schwelle. Wie groß bleibt der Assimilationsdruck des alten Paradigmas? Die skizzierten Sachverhalte müssen selbstverständlich noch näher ausgeführt werden, so an der Liminalität Turners (Turner 1969, 1989), der radikalen Unsicherheit Tuckett und Nikolic (Tuckett/Nikolic 2017), Sartres Phänomenologie des Nichts (Sartre 1962) und Hennigs Sein der Geschichte (Hennig 1967) um nur einige wenige Hinweise zu geben. Von zentraler Rolle ist Imagination, ein Aspekt, der geschichtsdidaktisch bereits Berücksichtigung gefunden hat und phänomenologisch weiter zu entfalten ist (Bonnemann 2007). Ebenfalls ist auszuloten, inwiefern das alte Paradigma einer

Ästhetik des Schönen und das neue einer Ästhetik des Erhabenen entspricht, wie es Lyotard und White vorschlagen. Letzterer definiert das Erhabene als den zentralen, aber oft vernachlässigten Aspekt von Historiographie (White 1990, 90–91, 105, 108; Lyotard 1987, 256–259, 264–265).

4. Ein Paradigmenwechsel und wieder zurück

Neugier auf und Faszination durch leere Vergangenheit stellen gegenüber dem narrativen Konstruktivismus ein neues Paradigma dar. Es stehen sich Vergangenheit für uns als Teil narrativer Grammatik und Vergangenheit an sich als das Befremdende, Konstruktion und Ontologie, Inhalt und Leere, Orientierung und Offenheit gegenüber. Das eine schließt das andere aus. Das alte Paradigma garantiert in den ihm eigenen Grenzen tragfähiges Wissen und quantitativen Wissenszuwachs. Es ist vollendete Normalwissenschaft. Das neue Paradigma ermöglicht, unkonventionell eine andere Qualität an Wissen zu schaffen. Ich habe das neue Paradigma theoretisch skizziert, nicht aber eine entsprechende Methode, es empirisch zu erheben. Denkbar wäre zu beobachten, ob und wie etwas aus alter Zeit, das uns heute fremd ist, auf uns wirkt und wie wir damit umgehen. Darüber mit anderen ins Gespräch zu kommen, Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung zu vergleichen, sodass die Rolle der Forschenden und die der Beforschten zusammenfallen, entspräche den Anforderungen aktueller ethnologischer Methode (Sanjek 2002; Haller 2005). Pragmatisch gilt es, in Lehr-Lernprozessen Neugier und Faszination durch leere Vergangenheit als Motiv historischen Denkens einen eigenen Wert zuzubilligen. Und die Frage, wie neues tragfähiges Wissen entsteht, stellt sich in modifizierter Form: Wie können Möglichkeiten entstehen, kreativ qualitativ neues Wissen zu schaffen? Subjektorientiertes, forschendes Lernen setzt ja auf Eigensinn. Andreas Fickers und Annie den van Oever untersuchen entsprechende Situationen im Kontext digitaler Geschichte (Fickers/van Oever 2022), Thomas Hellmut im Kontext historisch politischer Bildung. Möglichkeitsräume, die der Neugier freien Lauf lassen, versuchen laut Hellmuth eine „partielle Befreiung des Individuums aus den ‚Fesseln‘ der Sozialisation und Erziehung“ zu einer Muße, die Mündigkeit fördert (Hellmuth 2021, 27). Die mit einem solchen Lernen verbundene Erfahrung von Autonomie und Freiheit könne in Kritik am gesellschaftlichen *status quo* münden und vielleicht auch in dem Wunsch, die Gesellschaft zu verändern (Hellmuth 2022, 51, 53, 59; Hübner 2022, 63 f.; Dobler u.a. 2021, 1, 7; Dobler 2021, 308). Infolgedessen gehen politische und historische Bildung im Sinne einer gesellschaftswissenschaftlichen Didaktik Hand in Hand. Schwieriger ist

es vielleicht für die Historiker*in und die Geschichtsdidaktiker*in, wenn, wie in meinem Denkmodell vorgeschlagen, lediglich die Vergangenheit für uns mit Wissens- und Zeitkonstruktionen verbunden ist, nicht aber die Vergangenheit an sich. Der Verzicht auf ontologische Essenzialismen entzieht historischem Verstehen und historischer Empathie den Boden. Wo sind die Sicherheiten, wenn letztlich nur eine Ontologie des Mangels bzw. der Offenheit bleibt, die auf Konstruktivismus hinausläuft? Der Verlust der Vergangenheit an sich ist sicherlich der problematischste Punkt, denn damit wird nahegelegt, dass Geschichtsschreibung und Geschichtsdidaktik mit dem, was sie tun, verlieren, worum es ihnen eigentlich geht. Die Vergangenheit an sich geht mit den Narrationen, die historisches Denken imaginiert, verloren. Es bleibt als Trost, dass der Verlust ein Gewinn für Gegenwart und Zukunft sein kann. Die Möglichkeit zur Veränderung wird reale Utopie. Sie ist real, weil die Realität früher eine andere war (Bloch 1978, 288–289, 293, 300). Der neugierige Auszug aus dem alten Paradigma mündet in ein neues, das, zur vollendeten Normalwissenschaft erwachsen, selbst wieder zum Auszug reizt. Das ist ‚ein Paradigmenwechsel und wieder zurück‘.

Literatur

- ADORNO**, Theodor W. (2003): Vorlesung über Negative Dialektik. Fragmente zur Vorlesung 1965/66 (Theodor W. Adorno Nachgelassene Schriften; IV 16). Frankfurt/M.
- ANKERSMIT**, Frank R./Menezes, Jonathan (2017): Historical Experience Interrogated. A Conversation. In: *Journal of the Philosophy of History*, 2/2017, S. 247–273.
- ARENDT**, Hannah (1981): *Vita activa. oder Vom tätigen Leben*. München.
- BAUER**, Itta/Gryl, Inga (2018): Geographiedidaktik. innovativ, kreativ, reflexiv. In: *Feministische Geo-Rundmail*, 74/2018, S. 4–8.
- BERGER**, Peter L./Luckmann, Thomas (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/M.
- BLOCH**, Ernst (1978): Gibt es Zukunft in der Vergangenheit. Ein Rundfunkvortrag 1966. In: ders. (Hg.): *Tendenz-Latenz-Utopie*. Frankfurt/M., S. 286–300.
- BONNEMANN**, Jens (2007): *Der Spielraum des Imaginären. Sartres Theorie der Imagination und ihre Bedeutung für seine phänomenologische Ontologie, Ästhetik und Intersubjektivitätskonzeption (Phänomenologische Forschungen; Bd. 2)*. Hamburg.
- BOURDIEU**, Pierre (2004): *Science of Science and Reflexivity*. (2001). Chicago.
- BRAUDEL**, Fernand (1972): *Geschichte und Sozialwissenschaft. Die „longue durée“*. Annales 1958. In: Wehler, Hans-Ulrich (Hg.): *Geschichte und Soziologie (Neue Wissenschaftliche Bibliothek; Bd. 53)*. Köln, S. 189–215.

- BRESER**, Britta/Heuer, Christian/Marschnig, Georg (2022): Krisen erzählen. Über die Orientierungsfunktion historisch-politischer Bildung. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, 2/2022.
- CAILLOIS**, Roger (1958): Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. München, Wien.
- CHATEAU**, Jean (1976): Das Spiel des Kindes. Natur und Disziplin des Spielens nach dem dritten Lebensjahr. (1964). Paderborn.
- DELEUZE**, Gilles (2007): Differenz und Wiederholung. München.
- DOBLER**, Gregor (2021): Arbeit und Muße. Bruchlinien und offene Fragen. In: Wilke, Inga/Dobler, Gregor/Tauschek, Markus/Vollstädt, Michael (Hg.): Produktive Unproduktivität. Zum Verhältnis von Arbeit und Muße. Tübingen, S. 305–314.
- DOBLER**, Gregor/Tauschek, Markus/Vollstädt, Michael/Wilke, Inga (2021): Einleitung. In: dies. (Hg.): Produktive Unproduktivität. Zum Verhältnis von Arbeit und Muße. Tübingen, S. 1–12.
- FEJA**, Katharina/Lütje, Svenja/Neumann, Lena/Mönter, Leif/Otto, Karl-Heinz/Siegmond, Alexander (2018): „Klimawandel findet Stadt“. Ein Konzept zur Förderung der Bewertung von Klimafolgen und Anpassungsstrategie in städtischen Räumen im Sinne des entdeckenden und forschenden Lernens. In: Dickel, Mirka/Keßler, Lisa/Pettig, Fabian/Reinhardt, Felix (Hg.): Grenzen markieren und überschreiten. Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik. Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2017 in Jena (Geographiedidaktische Forschungen; Bd. 69). Münster, S. 100–112.
- FICKERS**, Andreas/van Oever, Annie den (2022): Doing experimental media archaeology. Theory. Berlin.
- FINA**, Kurt (1969): Geschichtsdidaktik und Auswahlproblematik. Vom Sinn des Exemplarischen im Geschichtsunterricht. München.
- FINA**, Kurt (1973): Geschichtsmethodik. Die Praxis des Lehrens und Lernens. München.
- FINA**, Kurt (1985): Vom geschichtsdidaktischen Ort der Subjektivität. Eine anthropologische Grundlegung historischer Bildung. In: Historisches Jahrbuch, 1985, S. 129–170.
- FOUCAULT**, Michel (1971): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaft. Frankfurt/M.
- GEHLEN**, Arnold (Hg.) (1971): Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung des Menschen (rowohlts deutsche enzyklopädie; Bd. 138). Hamburg.
- GELL**, Alfred (1992): The anthropology of time. Cultural constructions of temporal maps and images (Explorations in anthropology). Oxford.
- GLASER**, Hubert (1986): Kurt Fina. Nekrolog. In: Historisches Jahrbuch, 1986, S. 236–239.
- GUMBRECHT**, Hans Ulrich (2012): Präsenz (Taschenbuch Wissenschaft; Bd. 1942). Berlin.
- HALLER**, Dieter (2005): dtv-Atlas Ethnologie. München.
- HARMAN**, Graham (2011): Tool-Being. Heidegger and the Metaphysics of Objects. Chicago, La Salle.

- HELLMUTH, Thomas** (2021): Fröhlicher Eklektizismus. Diskursanalytische Schulbuchforschung als Beitrag zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik. In: Breitfuß, Judith/Hellmuth, Thomas/Svacina-Schild, Isabella (Hg.): Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik. Frankfurt/M., S. 15–56.
- HELLMUTH, Thomas** (2022): Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Zwei Seiten einer Medaille. In: Barsch, Sebastian (Hg.): Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts. Kiel, S. 51–58.
- HENNIG, John** (1967): Das Wesen des Gewesenen. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 11/1967, S. 673–681.
- HENNIG, John** (1978): Zur geschichtswissenschaftlichen Kategorie „Zeugnis“. In: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte, 2/1978, S. 97–106.
- HOLZKAMP, Klaus** (1975): Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung (Texte zur kritischen Psychologie; Bd. 1). Frankfurt/M.
- HOLZKAMP, Klaus** (1994): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Einführung in die Hauptanliegen des Buches. Vortrag im Rahmen des Potsdamer Kolloquiums zur Lehr- und Lernforschung am 23. Februar 1994. Potsdam (Stand v. 17.6.2020). https://publishup.uni-potsdam.de/frontdoor/index/index/start/0/rows/10/sortfield/score/sortorder/desc/searchtype/simple/query/holzcamp%2C+klaus+1994/facetNumber_year/all/yearfq/1994/docId/393
- HÜBNER, Andreas** (2022): „Anregung zum Müßiggang“. Historisches Lernen in Zeiten von Katechismus-Debatte, Globalisierung und Anthropozän. In: Barsch, Sebastian (Hg.): Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts. Kiel, S. 61–68.
- HUGHES-WARRINGTON, Marnie** (2019): History as wonder. Beginning with historiography. Abingdon, Oxon.
- JÜNGER, Friedrich Georg** (1959): Die Spiele. München.
- KANT, Immanuel** (1979): Kritik der reinen Vernunft. Leipzig.
- KESSELER, Arnica** (2016): Affordanz oder was Dinge können! In: Hofmann, Kerstin P./Meier, Thomas/Möders, Doreen/Schreiber, Stefan (Hg.): Massendinghaltung in der Archäologie. Der Material Turn und die Ur- und Frühgeschichte. Leiden, S. 343–363.
- KÖRBER, Andreas** (2021): Didaktische Perspektiven auf Reenactment als Geschichtsorte. In: Stach, Sabine/Tomann, Juliane (Hg.): Historisches Reenactment. Disziplinäre Perspektiven auf ein dynamisches Forschungsfeld (Medien der Geschichte; Bd. 4). Berlin, Boston, S. 97–129.
- KÖRBER, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander** (Hg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beispiel zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried.
- KOSELLECK, Reinhart** (2003): Zeitschichten. Studien zur Historik (Taschenbuch Wissenschaft; Bd. 1656). Frankfurt/M.
- KÜHBERGER, Christoph** (Hg.) (2012): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen (Forum historisches Lernen). Schwalbach/Ts.

- KUHN**, Thomas S. (1970): *The Structure of Scientific Revolutions* (International Encyclopedia of Unified Sciences; 1+2). Chicago.
- LANDWEHR**, Achim (2020): *Diesseits der Geschichte. Für eine andere Historiographie*. Göttingen.
- LEONTJEW**, Alexei Nikolajewitsch (1982): *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit* (Studien zur Kritischen Psychologie). Köln.
- LITMAN**, Jordan (2019): *Curiosity. Nature, Dimensionality, and Determinants*. In: Renninger, K. Ann/Hidi, Suzanne E. (Hg.): *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning*. Cambridge, S. 418–442.
- LOWENTHAL**, David (1985): *The Past is a Foreign Country*. New York.
- LYOTARD**, Jean-Francois (1987): *Das Erhabene und die Avantgarde. Über den Terror und das Erhabene – Ein Nachtrag*. In: Le Rider, Jacques/Raulet, Gérard (Hg.): *Verabschiedung der (Post-)Moderne? Eine interdisziplinäre Debatte* (Deutsche TextBibliothek; Bd. 7). Tübingen.
- MCTAGGART** Ellis, John (1993): *Die Irrealität der Zeit*. In: Zimmerli, Walther Ch./Sandbothe, Mike (Hg.): *Klassiker der modernen Zeitphilosophie*. Darmstadt, S. 67–86.
- NORDEN**, Jörg van (2011): *Was machst du für Geschichten. Didaktik eines narrativen Konstruktivismus*. Freiburg.
- NORDEN**, Jörg van (2012): *Geschichte ist Einstellungssache*. In: *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 1/2012, S. 54–75.
- NORDEN**, Jörg van (2014): *Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch*. Berlin.
- NORDEN**, Jörg van (2017): *Bewusstsein, Erinnerung, Gedächtnis, Kultur. Historisches Denken zwischen individueller Autonomie und kollektiver Normativität*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 2017, S. 17–31.
- NORDEN**, Jörg van (2021): *Zwischen Prädestination und Kreativität – Die Geschichtsvergessenheit des Netzwerks „Spiel“*. In: Kühberger, Christoph (Hg.): *Mit Geschichte spielen*. Bielefeld, S. 55–74.
- NORDEN**, Jörg van (2022a): *Erfahrung und Widerfahrnis. Versuche zu einer epistemologischen Historizität*. In: van Norden, Jörg/Yildirim, Lale (Hg.): *Historische Erfahrung* (Geschichtsdidaktik theoretisch; Bd. 1). Frankfurt/M.am Main, S. 67–84.
- NORDEN**, Jörg van (2022b): *Verlust der Vergangenheit. Historische Erkenntnis und Materialität zwischen Wiedererkennen und Befremden* (Geschichtsdidaktik theoretisch; Bd. 2). Frankfurt/M.
- NORDEN**, Jörg van (2023): *Bildungswert und Living History*. In: Eschwege, Kerstin/Köster, Gabriele/Lippok, Juliane (Hg.): *Living History – Lernen im historischen Gewand. Jubiläumsschrift zum 25-jährigen Bestehen der historischen Spielstadt „Magdeborch“ im Kulturhistorischen Museum Magdeburg* (Magdeburger Museumsschriften; Bd. 22). Magdeburg, S. 25–31.
- NORDEN**, Jörg van/Schürenberg, Wanda (Hg.) (2019): *Lernprogression narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht. Ein Vergleich von Waldorf- und Regelschule*. Frankfurt/M. Ortega y

- Gasset, José (1966): *La deshumanización del arte*. In: ders. (Hg.): *Obras completas*. Madrid, S. 353–386.
- PETERS**, Jelko (2014): *Geschichtsstunden planen (Historia et Didactica/Praxis; Bd. 1)*. St. Ingbert.
- REICH**, Kersten (2008): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim.
- RUBINSTEIN**, Sergej L. (1977): *Sein und Bewußtsein. Die Stellung des Psychischen im allgemeinen Zusammenhang der Erscheinungen in der materiellen Welt*. 1960. Berlin.
- RUNIA**, Eelco (2014): *Moved by the Past. Discontinuity and Historical Mutation (European Perspectives: A Series in Social Thought and Cultural Criticism)*. New York.
- RÜSEN**, Jörn (1982): *Die vier Typen des historischen Erzählens*. In: Koselleck, Reinhart/Lutz, Heinrich/Rüsen, Jörn (Hg.): *Formen der Geschichtsschreibung (Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik; Bd. 4)*. München, S. 514–605.
- RÜSEN**, Jörn (1987): *Ansätze zu einer Theorie des historischen Lernens II. Empirie, Normativität, Pragmatik*. In: *Geschichtsdidaktik*, 1/1987, S. 15–27.
- RÜSEN**, Jörn (1996): *Historische Sinnbildung durch Erzählen. Eine Argumentationsskizze zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft und deren Geschichtsdidaktik im Blick auf nicht-narrative Faktoren*. In: *Internationale Schulbuchforschung*, 1996, S. 501–543.
- RÜSEN**, Jörn (1997): *Was heißt: Sinn der Geschichte? Mit einem Ausblick auf Vernunft und Widersinn*. In: Müller, Klaus E./Rüsen, Jörn (Hg.): *Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien*. Reinbek bei Hamburg, S. 17–47.
- RÜSEN**, Jörn (2008): *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*. Schwalbach/Ts.
- RÜSEN**, Jörn (2013): *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln, Weimar, Wien.
- SANJEK**, Roger (2002): *Ethnography*. In: Barnard, Alan/Spencer, Jonathan (Hg.): *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. London, New York, S. 295–302.
- SARTRE**, Jean Paul (1962): *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie*. (1943). Hamburg.
- SCHREIBER**, Waltraud (2006): *Basisbeitrag. Mit Geschichte umgehen lernen–Historische Kompetenz aufbauen*. In: Schreiber, Waltraud/Mebus, Sylvia (Hg.): *Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern*. Neuried, S. 8–20.
- SIMON**, Zoltan Boldizsar (2019): *History in Times of Unprecedented Change. A Theory for the 21st Century*. London.
- SONNEMANN**, Ulrich (2020): *Negative Anthropologie. Schriften 3. Spontaneität und Verfügung. Sabotage des Schicksals*. Springe.
- TOMASELLO**, Michael (2002): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt/M.

- TRAPP**, Wolfgang/Wallerus, Heinz (2006): Handbuch der Maße, Zahlen, Gewichte und der Zeitrechnung. mit 99 Tabellen und 35 Abbildungen. Stuttgart.
- TUCKETT**, David/Nikolic, Milena (2017): The role of conviction and narrative in decision-making under radical uncertainty. In: *Theory&Psychology*, 27/2017, S. 501–523.
- TURNER**, Victor (1969): *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*. London.
- TURNER**, Victor (1989): *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur*. Aus dem Englischen von Sylvia M. Schomburg-Scherff (Theorie und Gesellschaft; Bd. 10). Frankfurt/M., New York.
- WALDENFELS**, Bernhard (2006): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt/M.
- WALDENFELS**, Bernhard (2012): Fremdheit und Alterität im Hinblick auf historisches Interpretieren. In: Becker, Anja/Mohr, Jahn (Hg.): *Alterität als Leitkonzept für historisches Interpretieren* (Deutsche Literatur Studien und Quellen; Bd. 8). Berlin, S. 61–71.
- WHITE**, Hayden (1990): *Die Bedeutung der Form. Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung*. Amerikanische Originalausgabe „*The Content of Form*“ 1987 (Fischer Wissenschaft; Bd. 2480). Frankfurt/M.

ANABELLE THURN, NOELLE HENGSTLER,
MIRIAM SÉNÉCHEAU, EVA-KRISTINA FRANZ

Historizitäts- und moralisches Geschichtsbewusstsein im Fokus

Zur Beziehung zweier Dimensionen des Geschichtsbewusstseins in
Theorie und Empirie

Einleitung: Theorie und Empirie

In unserem Projekt „*Früher gab's nur kalt.*“ *Zur Diagnostik des historischen Denkens und des Geschichtsbewusstseins von Kindern zwischen 4 und 12 Jahren* untersuchen wir auf der Basis halbstandardisierter Interviews u. a. das Geschichtsbewusstsein von Kindergarten- und Schulkindern. Ziel ist, herauszufinden, wie aus mündlichen Aussagen Einsichten u. a. in das Geschichtsbewusstsein von Kindern gewonnen werden können und welche didaktischen Ansätze bzw. theoretischen Modellierungen wie zu diesen Einsichten beitragen.

Im Zentrum steht dabei der Blick auf die Unterrichtspraxis. Denn wir gehen davon aus, dass Unterricht nur dann adaptiv gestaltet werden kann, wenn Lehrpersonen in der Lage sind, immanent das Geschichtsbewusstsein bzw. das historische Denken der Schüler*innen zu diagnostizieren. Sie müssen also, wie Barricelli es formuliert, den „Vorrat“ der Schülerinnen und Schüler „an Geschichtsgeschichten und den daraus entstehenden inneren Bildern über die Vergangenheit“ erfassen können (Barricelli 2011, 27).

Im Einklang mit aktuellen Forschungsdebatten stellt sich im Projekt zum einen die Frage, inwieweit die Kategorie ‚Geschichtsbewusstsein‘ überhaupt trägt. Die Interviewauswertungen zeigen zum anderen, dass Dimensionen des Geschichtsbewusstseins in unterschiedlichen Zusammenhängen zueinander stehen. Wir folgen der auf Pandel zurückgehenden Auffassung von Geschichtsbewusstsein als analytischem Begriff zur Bezeichnung einer formalen, mentalen, dimensionierten Struktur (vgl. Pandel 2013, 133, 137). Eine Reihe an Publikationen (El Darwich 1991, Beilner 1999a, Pape 2008b) verweisen auf eine enge Wechselwirkung von Theorie und Empirie. Denn die Anwendung von Theorien bzw. geschichtsdidaktischen Ansätzen in der Empirie erzeugt Einsichten erstens in deren Anwend- und Auswertbarkeit in der empirischen Praxis und

zweitens in die Zusammenhänge der angewandten Theorien bzw. geschichtsdidaktischen Ansätze bzw. Modellierungen.

Im Folgenden werden neben den Wechselwirkungen zwischen Theorie und Empirie im Besonderen die Beziehungen zwischen den Geschichtsbewusstseinsdimensionen Pandels (2005, 9–21) in den Fokus genommen. Dazu greifen wir exemplarisch das Historizitätsbewusstsein (Pandel 2013, 142) heraus und überprüfen es auf seine Relation zu den anderen von Pandel vorgeschlagenen Dimensionen mit besonderem Augenmerk auf die moralische Dimension des Geschichtsbewusstseins (Pandel 2013, 148).

Anhand einiger empirischer Beispiele erfolgt eine erste Antwort auf die Frage, ob und wie geschichtsdidaktische Theorie zum Historizitäts- und moralischen Geschichtsbewusstsein aus den empirischen Erhebungen heraus bestätigt und ob empirisch abgeleitete Zusammenhänge identifiziert werden können, welche eine Re-Reflexion der theoretischen Modelle initiieren. Darüber hinaus wird die Frage nach der Bedeutsamkeit historischen Sachwissens adressiert: Pandel setzte voraus, dass Geschichtsbewusstsein nicht etwa als umfangreiches Wissen misszuverstehen sei (Pandel 2013, 131), und Rohlfes warnte davor, dass Bewusstsein ohne Wissen „gefährlich vage“ bliebe (Rohlfes 1986, 92). So unbestritten diese Voraussetzung ist, so deutlich zeigen unsere Untersuchungen, dass Sachwissen in seiner Bedeutung für die Herausbildung von Geschichtsbewusstsein nicht unterschätzt werden darf. Wir eruieren abschließend die „besonders prekäre Beziehung“, die nach Pandel die Verbindung von Wissen und Geschichtsbewusstsein darstellt (Pandel 2013, 133).

1. Theoretische Grundlagen

Die Entstehung des Begriffs ‚Geschichtsbewusstsein‘ und seine Definition reichen zurück bis in die Weimarer Republik (vgl. van Norden 2018). Im Kontext der Auseinandersetzung um die sogenannte „emanzipatorische“ Didaktik (ebd., 233) in den 1970er Jahren verdichtete sich dessen Bedeutung in der geschichtsdidaktischen Theorie (vgl. Bracke u.a. 2018, 79): Der Begriff wurde von Jeismann (1977, 1980) in verschiedenen Publikationen als „Zentralkategorie der Geschichtsdidaktik“ etabliert (Bracke u.a. 2018, 79) und unter anderem durch Rüsen (1989), Pandel (1987, 2013) sowie von Borries (2001) weiterentwickelt. Unter diesen unterschiedlichen Ansätzen wird im Folgenden Pandels Modellierung aufgegriffen, die er 1987 vorstellte. Sie gliedert das Geschichtsbewusstsein in sieben Dimensionen auf. Zu den drei historischen Dimensionen zählt Pandel das Temporal-, Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstsein, zu den vier gesell-

schaftlichen Dimensionen das Identitäts- sowie das politische, ökonomisch-soziale und moralische Geschichtsbewusstsein.

Das Wandel- bzw. Historizitätsbewusstsein wurde in der geschichtsdidaktischen Forschung vielfach besprochen. Es besteht Konsens darin, dass es die Auffassungen über Veränderlichkeit und Konstanz im Verlauf der Zeit bzw. der Geschichte reflektiert (vgl. von Reeken 2011, 10). Die Einsicht in die Veränderlichkeit von Personen, sozialen Beziehungen und materiellen Gegebenheiten steht neben der scheinbaren Unveränderlichkeit bestimmter Sachverhalte innerhalb der kurzen Lebensspanne eines Individuums. Zu diesen potenziell als unveränderlich wahrgenommenen Aspekten können beispielsweise ökonomische Modelle, politische Strukturen oder Wertesysteme zählen (Pandel 2013, 142). Auch die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Geschwindigkeit, mit der sich bestimmte historische Aspekte transformieren, ist Teil des Historizitätsbewusstseins (vgl. Schreiber 1999, 31). Geht man davon aus, dass die Grundideen von Zeit und Realität verknüpft werden müssen, um historische Veränderungen zu verstehen, erhalten das Temporal- und Wirklichkeitsbewusstsein einen Voraussetzungscharakter für die Einsicht in Historizität. Kinder erlernen diese Fähigkeit erst im Laufe ihrer Entwicklung (vgl. Pandel 2013, 142).

Pandels Modell diene auch immer wieder als theoretische Basis für empirische Forschung zum Geschichtsbewusstsein, wobei vor allem die drei Grunddimensionen (Temporal-, Historizitäts- und Wirklichkeitsbewusstsein) fokussiert wurden. Aufgrund der Vermutung, dass sich Entwicklungsfortschritte im Temporal-, Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstsein in der Grundschule vollziehen, fokussierten sich Studien ab den 1990er-Jahren zu diesen Grunddimensionen auf die Primarstufe (vgl. Ammerer 2022, 83). Beilner (1999b) untersuchte bspw. das Zeitbewusstsein, Pape (2008a) die Entwicklung des Wirklichkeitsbewusstseins. Studien zum moralischen Bewusstsein im Vorschul- und Grundschulalter, dessen Verbindungen zum Historizitätsbewusstsein wir in den Mittelpunkt dieses Beitrags stellen, machen hingegen nach wie vor ein Forschungsdesiderat aus. Entsprechende Untersuchungen widmen sich bisher den Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen über Gerechtigkeit (El Darwich 1991, Beilner 1999) und gingen der Frage nach, auf welcher Grundlage sie moralisch urteilen bzw. wie stark sie dabei von gegenwärtigen Moralvorstellungen gelenkt werden (von Borries 1999, Klose 2004). In diesem Zusammenhang ist auch Hanflands Studie von 2008 zu erwähnen, die sich unter anderem auf die moralische Dimension des Geschichtsbewusstseins konzentrierte. Hanfland erforschte die Fähigkeiten von Grundschulkindern, sich mit dem Holocaust auseinanderzusetzen, und betonte dabei die Schwierigkeit, den Einfluss des historischen Kontexts auf die morali-

sche Bewertung zu bestimmen, da die Beschäftigung mit dem NS-Wertesystem zu kognitiven Konflikten führte (vgl. Hanfland 2008, 220).

Pandels Modellierung des Geschichtsbewusstseins wurde auch kritisch diskutiert. Wie die anderen Geschichtsbewusstseins-„Modelle“, die in den 1980er und 1990er Jahren in westlichen Gesellschaften entstanden sind, weist es eine standortgebundene Prägung auf. Dies hat zu zahlreichen Neumodellierungen (vgl. Gundermann u. a. 2021, 189) bzw. Vorschlägen für Erweiterungen wie beispielsweise um das Gender- bzw. Geschlechtsbewusstsein (vgl. Bergmann/Thurn 1998, 21; Dehne 2004; Lücke 2021) geführt. Hinzu kommt, dass etwa Schreiber Pandels Ansatz für den Unterricht für problematisch hält, da Geschichtsbewusstsein stark subjektiv sei und die „Potentialitäten“ der Dimensionen sich in jedem konkreten Fall anders aktualisierten (Schreiber 1999, 37). Dennoch weist Pandels Modell Aspekte auf, die gerade in ihrer pragmatischen Anwendbarkeit bestechen. So diente sein Ansatz immer wieder als theoretische Basis empirischer Untersuchungen (vgl. Ammerer 2022, 82–85), da er ermöglicht, das historische Denken in „operationalisierbare Einheiten“ (Sebening 2021, 49) einzuteilen. Im Folgenden wird dieser anzunehmende Vorzug überprüft.

Für die theoretischen und methodischen Rahmenbedingungen der beschriebenen Fallanalyse standen drei Arbeitshypothesen im Mittelpunkt: Erstens, dass Kinder bereits vor dem Schuleintritt auf Lernprozesse zu historischen Themen zurückgreifen können. Dieses historische Lernen zeigt sich in Studien am Beispiel von Epochen wie den Steinzeiten, der Zeit der Ägypter und Römer sowie dem Mittelalter zur Zeit der Burgen und Ritter, die sich als beliebte Wissensgebiete von jüngeren Kindern darstellen (vgl. Zabold 2017). Zweitens, dass diese (früh-)kindlichen Lernprozesse durch unterschiedliche Objektivationen der Geschichtskultur angestoßen werden, mit denen die Kinder durch die Freizeitgestaltung der Familie in Berührung kommen, sowie aus Erzählungen z. B. der eigenen Eltern. Drittens gehen wir davon aus, dass das Geschichtsbewusstsein von Proband*innen u. a. in leitfadengestützten Interviews angemessen erhoben werden kann.

2. Methodisches Vorgehen

Die vorzustellenden Fallbeispiele stammen aus einer Gesamtmenge von 216 halbstandardisierten Interviews mit Kindern von 4 bis 12 Jahren, die zwischen 2019 und 2024 geführt wurden. Halbstandardisierte Interviews sind eine Methode der Datenerhebung, die Elemente von strukturierten und unstrukturierten Interviews kombiniert. Diese Methode bietet eine ausgewogene Herangehensweise, die es ermöglicht, sowohl strukturierte Vergleichbarkeit als auch

tiefgehende Einsichten zu erzielen. Ein halbstandardisiertes Interview basiert auf einem Leitfaden mit festgelegten Fragen, die in einer bestimmten Reihenfolge gestellt werden sollen. Dennoch bleibt der*die Interviewer*in flexibel und kann die Reihenfolge der Fragen anpassen, zusätzliche Fragen stellen oder tiefer auf bestimmte Antworten eingehen, um mehr Details zu erhalten.

Als Erhebungsinstrument haben wir einen materialgestützten Leitfaden entwickelt, der die Steinzeiten, die Antike und das Mittelalter thematisiert. Frageimpulse und visuelle Anreize dienen der Erzeugung von Sprechansätzen. Zur wissenschaftlichen Präzisierung einerseits und zur Orientierung an Interessenschwerpunkten von Kindern andererseits wurde der Fokus auf die Altsteinzeit und das Leben der Neandertaler, die römische Antike in den Jahrhunderten um Christi Geburt sowie auf das Hochmittelalter speziell mit dem Thema Burgen und Ritter gelegt.

Die ausgewählten Materialien entsprechen fünf verschiedenen Kategorien, die 2023 ausführlich vorgestellt wurden (Thurn et al. 2023b, 62–65) und im Folgenden knapp umrissen seien: Die erste Kategorie umfasst Playmobil[®] Figuren als heutige Repräsentationen von vergangenen Kulturen im Bereich des Spielzeugs. Die zweite Kategorie umfasst aus der fachwissenschaftlichen Literatur bzw. aus Museen entnommene Lebensbilder (vgl. Sénécheau 2014, 167–172), d.h. auf solide recherchierter Basis entstandene, gegenwärtige, wissenschaftsorientierte Darstellungen der damaligen Lebenswelten. Die dritte Kategorie beinhaltet zeitgenössische (Selbst-)Darstellungen, d.h. historische Bild- bzw. Sachquellen. Die vierte Kategorie stellt in Form von Wohnplätzen oder Bauwerken Überreste des Wohnens, Siedelns oder Bauens als Zeugnis für die Lebenswelt der Epoche dar. Die fünfte Kategorie umfasst zeitgenössische gegenständliche Quellen als Überreste des Tuns bzw. des Alltags.

Neben diesen Materialien ist den Interviews ein Leitfaden zugrunde gelegt, der Fragen zu allen Geschichtsbewusstseinsdimensionen Pandels (2013) sowie zum Genderbewusstsein umfasst.

Die Auswertung erfolgt mithilfe einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018), die das Interview im Ganzen ebenso in Betracht zieht wie einzelne Aussagen. Damit wird das Geschichtsbewusstsein eines Kindes zunächst in seiner Gesamtheit betrachtet und dann erst anhand a-priori gebildeter Kategorien kodiert. Diese a-priori-Kategorienbildung markiert den Transfer geschichtsdidaktischer theoretischer Kategorien in die Empirie (vgl. Barsch 2016, 217). Zugrunde liegt der hier vorgestellten Fallanalyse das im Projekt entwickelte und 2023 beschriebene Kodiermanual (Thurn et al. 2023a). Im Folgenden soll nun eine Darstellung ausgewählter Ergebnisse erfolgen.

3. Ergebnisse

Einen breiten Befund hinsichtlich moralischer Vorstellungen von Proband*innen decken in unserem Projekt Gerechtigkeitsvorstellungen ab. Anschlussfähig sind unsere Ergebnisse daher an die Untersuchung von Beilner (1999a) zu Gerechtigkeitsvorstellungen von Grundschulkindern. Beilner unterscheidet vier Argumentationstypen, anhand derer er die Antworten der Kinder zur Beurteilung von Gerechtigkeit ordnet. Beim ersten Argumentationstyp wird die Vorstellung einer „zeitlose[n] Gültigkeit des universellen Prinzips ‚Gleichheit‘“ (ebd., 143) deutlich, d.h. das Individuum betrachtet Gleichheit und Gerechtigkeit als zeitunabhängig geltende Maßstäbe zur Beurteilung aller Handlungen und Zustände. Als zweiten Typ beschreibt er eine „Gültigkeit des Prinzips ‚Gerechtigkeit‘ nach Gegenwartsvorstellungen“ (ebd., 144). In dieser Denkweise werden historische Ereignisse und Gegebenheiten auf aktuelle Situationen übertragen und basierend darauf bewertet. Im dritten Argumentationstyp „Gültigkeit des Prinzips ‚Gerechtigkeit‘ unter Einbezug unzutreffender Vergangenheitsvorstellungen“ (ebd.) bedenkt das Individuum geschichtliche Rahmenbedingungen mit, allerdings unter sachlich falschen Vergangenheitsvorstellungen. In der höchsten Argumentationsfigur „Gültigkeit des Prinzips ‚Gerechtigkeit‘ unter Einbeziehung zutreffender geschichtlicher Gegebenheiten“ (ebd., 146) findet ein Bemühen um die Beachtung anderer geschichtlicher Gegebenheiten statt. Wir geben im Folgenden Beispiele wieder, die sich mit den von Beilner definierten Argumentationstypen in Verbindung bringen lassen.

Eine 11-jährige Probandin etwa, die bereits Geschichtsunterricht hatte, äußert sich über gesellschaftliche Zustände im Alten Ägypten folgendermaßen:

P: *„Auf jeden Fall weiß ich vom Pharao, also es gibt ja auch untergestufte Leute, zum Beispiel die Bauarbeiter und Verkaufsleute und so. Da hatten wir in WUK mal so eine Pyramide, keine Ahnung irgendwie sowas. Da waren halt untergestufte Bauern und die (.) Leute, die naja (..) die das gebaut haben. Und auch die Leute, die mit den Tieren waren und die Sklaven waren nicht sehr – wurden nicht gut behandelt.“*

I: *„Findest du das gerecht? War es ungerechter oder gerechter früher?“*

P: *„Also es war auf jeden Fall ungerechter, da ja jedes Leben gleich viel Wert ist und ein Pharao sollte sich nicht besser fühlen als ein Sklave [...].“*

(INT_11J-w_2020-12-27)

Die Probandin äußert den Wunsch nach Gleichbehandlung aller Menschen unabhängig von ihrer sozialen Stellung und drückt ihre Unzufriedenheit über Unterschied zwischen verschiedenen sozialen Gruppen aus. Ihre moralischen Empfindungen beziehen sich auf das Prinzip der Gerechtigkeit und Gleichheit aller Menschen. Diese Aussage ließe sich somit als „zeitlose Gültigkeit des universellen Prinzips Gerechtigkeit nach Gegenwartsvorstellungen“ verstehen (Beilner 1999a, 148). Die Probandin zeigt zwar die Bereitschaft, über historische Zusammenhänge nachzudenken, bezieht aber keinen Wertewandel in das moralische Urteil ein. Eine derartige Aussage lässt nicht auf ein ausgeprägtes moralisches Geschichtsbewusstsein schließen. Ähnlich hat auch John festgestellt, dass (gelungene) Werturteile in der Schulpraxis selten nach fachlichen Standards argumentierten (John 2020, 104). Wir beobachten im Rahmen unseres Projekts auch bei Studierenden, dass sie derartige Äußerungen als moralisches Geschichtsbewusstsein beurteilen, obwohl eine Unterscheidung zwischen Sach- und Werturteil bzw. die Berücksichtigung zweier Zeitdimensionen mit jeweils eigenen Normensystemen eindeutig fehlen (vgl. Völkel 2007, 52).

Die Herausforderungen bei der Urteilsbildung entstehen durch Kontingenz- und Zeitdifferenzerfahrungen (vgl. Winklhöfer 2021). Wenn Menschen sich gegenwärtig mit nicht mehr erlebbaren Phänomenen und Vorstellungen beschäftigen, kann der zeitliche Abstand das Verstehen und Erklären des Phänomens erschweren (ebd., 9). Für ein begründetes Urteil, das historisch und moralisch argumentiert, müssen die zeitlichen Grunddimensionen und die damit verbundenen Unterschiede dem Individuum also bewusst sein, um zu erkennen, „warum Menschen früher anders und auch moralisch anders dachten und was heute als verwerflich oder geboten gilt“ (Bergmann 2005, 23). Durch die Verbindung von moralischem Bewusstsein und Historizitätsbewusstsein können Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit entwickeln, die für das historische Denken von besonderer Relevanz ist, nämlich „Perspektivübernahme und Empathie“ (ebd., 24). Ohne diese Fähigkeit neigen Kinder dazu, historische Phänomene vorzuverurteilen (ebd., 27).

Der Interviewausschnitt veranschaulicht also die Relation zwischen dem moralischen und dem Historizitätsbewusstsein. Erst durch eine gelungene Verknüpfung des moralischen Urteilens mit der Einsicht in die Historizität entsteht die Erkenntnis, dass auch Wertvorstellungen einem historischen Wandel unterliegen und dass Normen, Vorstellungen und Erwartungen gesellschaftlich ausgehandelt werden und damit veränderbar sind (vgl. Hanke 2019, 132). Bewertungen historischer Sachverhalte enden aufgrund divergierender Wertesys-

teme fast immer in einem ablehnenden Urteil, wenn dieser Wertewandel nicht mitbedacht wird (vgl. Winklhofer 2021, 36). Pandel ging von Anfang an davon aus, dass es erst auf einer „zeitlich ziemlich späten lebensgeschichtlichen Stufe“ zu einer Verknüpfung von moralischem Bewusstsein und dem Bewusstsein von Geschichtlichkeit kommt (Pandel 1987, 139). Damit ist die Fähigkeit, Handlungslogiken anderer Zeiten zu verstehen und auf dieser Grundlage Sachurteile zu bilden, nicht zu verwechseln mit der den Kindern sehr nahen Neigung zum allgemeinen moralischen Bewerten, das bei Kindern durchaus früh erkennbar ist (vgl. Beilner 1999a, 143). Darüber hinaus muss Urteilen ohnehin nach Regeln und nicht willkürlich ablaufen (vgl. Pandel 2013, 148).

Auch bezogen auf den Unterricht zeigen Untersuchungen, dass ‚gelungene‘ Werturteile, das heißt nach fachlichen Standards fundierte Urteile, in der Praxis selten vorkommen, da Lernende auf der Basis ihrer gegenwärtigen Maßstäbe urteilen (vgl. John 2020, 105). Abhilfe könnte, so John, schaffen, den Wertewandel selbst zum Thema im Unterricht zu machen, um so das Urteilsvermögen der Lernenden zu schärfen (ebd., 120).

Die Relevanz der Erkenntnis für das moralische Geschichtsbewusstsein, dass auch Wertvorstellungen einem Wandel unterliegen, betonte bereits Pandel. Hankses Vorschlag, anstatt von einem moralischen Geschichtsbewusstsein von einem Wertebewusstsein zu sprechen, fokussiert sowohl auf die Einsicht, dass Werte perspektivisch sind, als auch auf die Bereitschaft, die eigenen Wertvorstellungen zu rechtfertigen. Denn sie weist darauf hin, dass unterschiedliche Wertesysteme nicht nur in zeitlicher Perspektive konkurrieren (Hanke 2019, 132). Dies eröffnet große Chancen für die Orientierungskompetenz in der Welt, sobald die Alterität konkurrierender Wertesysteme, die anhand des Vergleichs mehrerer Zeitmodi erfahren wurde, auf die eigene Gegenwart transferiert wird und so zur Bewältigung konkurrierender Wertesysteme in demselben Zeitmodus beitragen.

Möglicherweise könnte die Förderung eines in dieser Weise reflektierten moralischen Geschichtsbewusstseins helfen, ein von Körper beobachtetes Bedürfnis von Schüler*innen sichtbar zu machen, zuvorderst die eigene moralische Integrität zu wahren und dazu nach menschenrechtlich fundierten und universell verstandenen gegenwärtigen Prinzipien zu urteilen (vgl. Körber 2000, 431). Dies könnte dazu beitragen, die Fähigkeit zu fördern, zwischen Sach- und Werturteil zu unterscheiden. Die Verinnerlichung einer gegenwärtigen moralischen Integrität zeigt auch ein 10-jähriger Proband in Äußerungen über antike Gladiatorenkämpfe und Tierhetzen:

P: *„Das hört sich zwar eklig an, aber die haben es geliebt, Tiere gegeneinander kämpfen zu lassen, Gladiatoren gegeneinander kämpfen zu lassen, Blut fließen zu lassen und dass Verurteilte von Tieren angegriffen werden.“*

I: *„Ist das auch heute noch erlaubt?“*

P: *„Nein, das ist illegal, weil da werden Menschen getötet und es ist Tierquälerei, weil es meistens so schöne Tiere, z. B. Löwen oder Pandas, sind, die ganz viel Geld kosten und selten sind.“*

(INT_10J-m_2021-06-18)

Nach gegenwärtigen Maßstäben wird das Verhältnis von Mensch und Tier bewertet („Tierquälerei“), nach gegenwärtigen Rechtsvorstellungen das Töten von Menschen, das in den Kontext von Gladiatorenkämpfen gesetzt ist. Eine Verrechtlichung erfahren Werturteile des Probanden zudem durch den Hinweis auf die heutige ‚Illegalität‘ derartiger Handlungen. Es ist dabei nicht unbedeutend, dass dies eine Antwort auf die Frage, ob das heute „noch erlaubt“ sei, darstellt. Insofern ist eine Differenzwahrnehmung hinsichtlich der normativen Rahmenbedingungen der zwei Zeitmodi römische Antike einerseits und Gegenwart andererseits zumindest womöglich angelegt, nämlich in Form der Vorstellung, dass diese Handlungsweisen in der vergangenen Zeit (noch) nicht illegal gewesen seien könnten.

Erneut ist diese Haltung in den weiteren Ausführungen des Probanden zu beobachten:

B: *„[...] Und die hatten Sklaven, das waren Menschen, die meist aus Afrika stammten, aber auch aus anderen eroberten Ländern, und sie mussten arbeiten für ihre Herren und wurden nicht bezahlt, oft schlecht behandelt und hatten keine Rechte, ganz wenige Rechte. Und sie wurden auch gekauft.“*

I: *„Glaubst du, das gibt es heute noch?“*

B: *„Ne, das ist illegal, aber ich glaub’, das wird immer noch irgendwo gemacht. Das ist schlecht.“*

(INT_10J-m_2021-06-18)

Wieder argumentiert der Proband mit der heutigen Illegalität von Lebensverhältnissen, die er der römischen Antike zuschreibt, wie die unbezahlte Arbeit von Sklaven oder deren Rechtlosigkeit. Er transferiert diese Lebensverhältnisse nun aber auf Nachfrage ins Jetzt („das wird immer noch irgendwo gemacht“) und urteilt darüber („das ist schlecht“). Durch den Transfer in die eigene Gegenwart entsteht so das Bedürfnis, über andere Rechtsnormen in der eigenen Zeit

zu urteilen. Die Einsicht in einen Wertekonflikt innerhalb der eigenen Zeit wird nicht geäußert, könnte auf dieser Grundlage aber angebahnt werden.

Eine Interviewpassage, die zeigt, wie trotz der beschriebenen Tendenz, Handlungen nach gegenwärtigen moralischen Maßstäben zu beurteilen, im Ansatz ein historischer Wertehorizont Berücksichtigung finden kann, ist folgende:

K: „[...] also, das hat ja eigentlich keiner verdient, da sich beim Kämpfen zu verletzen, aber jetzt in der Sicht von dem Iulius Caesar (...)“

I: „Ja.“

K: „(...) gibt's ja viele Bürger so und für den wäre das dann relativ egal, wenn da einer fehlt, ähm und schlimmer verletzt wär', [...].“

(INT_11J-w_2022-01-15)

Die Probandin erwägt, wie ein Urteil aus der Sicht einer historischen Person, in diesem Fall C. Iulius Caesar, ausgefallen sein könnte. Anders als für uns heute könnte es für Caesar akzeptabel gewesen sein, wenn Personen („Bürger“) verletzt würden. Die Personalisierung ist hier schief, ein Wertebewusstsein wird dennoch angedeutet. Das Kind zeigt eine gewisse Anerkennung dafür, dass es früher moralische Ansichten gab, die nicht mit den eigenen gegenwärtigen Moralvorstellungen übereinstimmen. Da es versucht, vergangene Moralvorstellungen zu berücksichtigen, könnte es nach Beilners Kriterien der „Gültigkeit des Prinzips ‚Gerechtigkeit‘ unter Einbeziehung unzutreffender Vergangenhkeitsvorstellungen“ (Beilner 1999a, 146) zugeordnet werden. Sachlich angemessen ist eine solche Äußerung wohl (noch) nicht, sie zeigt aber ein Verständnis dafür, dass heutige Vorstellungen vom Anrecht aller Menschen auf körperliche Unversehrtheit kein Konzept antiker römischer Gesellschaften waren.

Verkürzt äußert dies auch ein siebenjähriger Proband:

K: „Wenn die einen getötet haben (.) also das war denen total egal.“

(INT_7J-m_2021-12-19)

Das Geschichtsbewusstsein sieht sich der Kritik ausgesetzt, eine Art „Containerbegriff“ für unzählige Umgangsformen zu sein (van Norden 2018). Begrifflich stellen auch wir das historische Denken dem Geschichtsbewusstsein im Titel unseres Projektes voran. Dennoch zeigen die in der Studie geführten Interviews, dass das Pandelsche Modell über Aspekte verfügt, die in ihrer pragmatischen

Anwendbarkeit bestehen. Im Praxisversuch mit Studierenden erweist es sich gar als besonders zugänglich für Studierende.¹

Unserer Meinung nach spiegeln Teilergebnisse der Interviewauswertungen: Ohne vertieftes Sachwissen ist kein fundiertes historisches Urteilen möglich. Die Probandin, die fähig war, einen historischen Wertehorizont in ihre Reflexionen zu integrieren, konnte bereits Erfahrungen mit geschichtlichen Themen sammeln, was die Bedeutung dieses Sachwissens verdeutlicht. Dies führt zu der Überlegung, dass anderen Proband*innen möglicherweise genau dieses Wissen fehlt, um über Ereignisse der Vergangenheit, wie etwa die Gladiatorenkämpfe, ‚historisch-moralisch‘ zu urteilen. Für ein moralisches *Geschichtsbewusstsein* (in Abgrenzung zu einem moralischen Bewusstsein) ist das Historizitätsbewusstsein als voraussetzend anzusehen, in enger Verbindung mit vorhandenem Sachwissen.

Außerdem formulieren Schülerinnen und Schüler ihre Wertmaßstäbe im Unterricht häufig nicht explizit, da sie diese als selbstverständlich betrachten und keinen Bedarf für eine ausführliche Begründung sehen. Hier wird deutlich, dass Lernende einen „Darstellungsgrund“ (John 2020, 111) für ihre Begründungen brauchen, was bei der Unterrichtsgestaltung mitbedacht werden sollte. Auch hier kommt dem gesicherten Sachwissen eine fundamentale Bedeutung zu.

Für die Weiterentwicklung geschichtsdidaktischer Konzepte hat dies zur Konsequenz, dass Lehrkräfte einen besonderen Fokus darauf legen sollten, die impliziten Vorstellungen der Lernenden zu erkennen und zu berücksichtigen. Von Präkonzepten, die die Schüler*innen in den Unterricht mitbringen, führt erst ein quellenbasiertes, wissenschaftsorientiertes und Sachkompetenz gleichermaßen wie andere Kompetenzen förderndes Unterrichtssetting zu elaborierten Konzepten (vgl. Fenn 2016), die das moralische Bewusstsein als eine der historischen Bewusstseinsdimensionen fördern. Grundlegende Voraussetzung hierfür ist zugleich ein Anknüpfen an das Historizitätsbewusstsein, welches wiederum ohne Temporalbewusstsein nicht auskommt.

4. Diskussion

In den Interviews zeigt sich, dass die Probandinnen und Probanden ihre moralischen Urteile aus einer gegenwärtigen Perspektive heraus treffen und dabei den Wandel der Wertsysteme vernachlässigen, also aus gegenwärtigen Wertsysteme-

1 Evaluationen zur Erfahrung Studierender mit der Codierung von Interviewaussagen anhand von Geschichtsbewusstseinsdimensionen oder Komplexitätsniveaus historischen Denkens im Vergleich zeigen regelmäßig einen Vorzug ersterer als Auswertungsinstrument.

men heraus auf die Vergangenheit bezogene (Wert-)Urteile fällen – zumeist im Sinne einer unreflektierten persönlichen Meinungsäußerung (vgl. Thünemann 2020, 16). Ein moralisches Geschichtsbewusstsein geht aber in dieser gegenwartsgebundenen Form des Urteilens nicht auf. Dies hat zur Folge, dass ein fundiertes, moralisches historisches Urteil nicht zustande kommt. Es wird moralisierend geurteilt, aber kein historisch triftiges Urteil gefällt, da der beurteilte Zeitmodus nicht sachrichtig einbezogen wird. Die Dimension des moralischen Geschichtsbewusstseins steht dem historischen Sachurteil damit zwar nahe, ist mit diesem epistemologisch aber nicht ohne weiteres zur Deckung zu bringen. Als historische Werturteile im Sinne von „theoretisch plausiblen Sachurteilen“ und „empirisch gesicherten Sachanalysen“ können die moralisierenden Urteile ebenfalls nicht gelten (ebd., 17).

Die Wechselwirkung zwischen Historizitätsbewusstsein und moralischem Geschichtsbewusstsein wird bestätigt. Ebenso zeigen die Interviews, dass das Historizitätsbewusstsein nicht nur als Voraussetzung für ein historisches moralisches Bewusstsein, sondern für alle anderen gesellschaftlichen Geschichtsbewusstseinsdimensionen zu sehen ist. Dies gilt für die von Pandel vorgeschlagenen Dimensionen des politischen, des ökonomisch-sozialen und des Identitätsbewusstseins ebenso wie für die vorgeschlagenen Erweiterungen wie beispielsweise das Gender- (Bergmann/Thurn 1998, 21) oder Raumbewusstsein (Gautschi 2015, 14f.).

Auf die Theorie lässt sich rückschließen, dass alle Facetten, die Gesellschaft ausmachen, berechtigterweise als Dimensionen von Geschichtsbewusstsein anzuerkennen, aber nur dann historisch (und nicht etwa gegenwärtig) zu nennen sind, wenn ihnen ein Historizitätsbewusstsein zugrunde liegt. Für die Erweiterbarkeit der gesellschaftlichen Geschichtsbewusstseinsdimensionen wäre zu sagen, dass letztlich alles historisch gedacht oder besser: erschlossen werden kann, wenn in angemessener Weise der Historizität Rechnung getragen wird. Stellt man diesen Gedanken mit dem Sachwissen in Zusammenhang, ergibt sich Sachkompetenz als unabdingbare Grundvoraussetzung für historische Sachurteile und damit die Einsicht in die Historizität aller Betrachtungsgegenstände. Für unzutreffende Vergangenheitsvorstellungen gilt: Eine Alterität an Moralvorstellungen wäre zwar gegeben, sachlich angemessen wären diese aber nicht. Liegt in diesem Moment ein moralisches Geschichtsbewusstsein vor – da doch Wertekonflikte mitgedacht werden und damit die Einsicht in die Historizität von Werten gegeben ist – oder ist die sachliche Angemessenheit vergangener Werthorizonte Voraussetzung? In diesem Fall wären antikebezogene Äußerungen sämtlich als defizitär zu bewerten, die das Verhältnis der Menschen zu Tieren, zur Natur, zu Arbeit oder Gerechtigkeit betreffen.

Literatur

- AMMERER**, Heinrich (2022): Konzepte historischen Denkens und ihre Entwicklungslogik. Eine Studie zur Genese historischer Verständnishorizonte, Frankfurt/M.
- BARRICELLI**, Michele (2011): Vielfältiges Erinnern und kreatives Vergessen. Geschichte, Geschichtsbewusstsein und historisches Lernen in gebrochenen Zeiten. In: Barricelli, Michele/Becker, Axel/Heuer, Christian (Hg.): Jede Gegenwart hat ihre Gründe: Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert. Hans-Jürgen Pandel zum 70. Geburtstag. Schwalbach/Ts., S. 15–42.
- BARSCHE**, Sebastian (2016): Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung. In: Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach/Ts., S. 206–228.
- BEILNER**, Helmut (1999a): Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit. In: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuried, S. 117–153.
- BEILNER**, Helmut (1999b): Zum Zeitbewusstsein bei Grundschulabgängern. Fähigkeiten und Strategien zur zeitlichen Ordnung geschichtlicher Sachverhalte. In: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuried, S. 153–195.
- BERGMANN**, Klaus/Thurn, Susanne (1998): Beginn des Geschichtsunterrichts. In: *Geschichte lernen*, 62/1998, S. 18–25.
- BERGMANN**, Klaus (2005): „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“ Frühes historisches Lernen in Grundschule und Sekundarstufe I. In: Bergmann, Klaus/Rohrbach, Rita (Hg.): *Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 8–32.
- BORRIES**, Bodo von (1999): *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*. Wiesbaden.
- BORRIES**, Bodo von (2001): Geschichtsbewusstsein als System von Gleichgewichten und Transformationen. In: Rüsen, Jörn (Hg.): *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*. Köln, S. 239–280.
- BRACKE**, Sebastian/Flaving, Colin/Jansen, Johannes/Köster, Manuel/Lahmer-Gebauer, Jennifer/Lankes, Simone/Spieß, Christian/Thünemann, Holger/Wilfert, Christoph/Zülsdorf-Kersting, Meik (2018): *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt/M.
- DEHNE**, Brigitte (2004): Gender und Geschichtsunterricht – Genderforschung und Geschichtsdidaktik. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 03/2004, S. 9–34.
- EL DARWICH**, Renate (1991): Zur Genese von Kategorien des Geschichtsbewusstseins bei Kindern im Alter von 5 bis 14 Jahren. In: von Borries, Bodo/Pandel, Hans-Jürgen/Rüsen, Jörn (Hg.): *Geschichtsbewusstsein empirisch*. Pfaffenweiler, S. 24–52.
- FENN**, Monika (2016): „Das war so. – Ich habe mir das so gedacht.“ – Erweiterung der Vorstellungen von Kindern über Fakten und Fiktionen bei der Rekonstruktion von Vergangenheit. In:

- Becher, Andrea/Gläser, Eva/Pleitner, Berit (Hg.): Die historische Perspektive konkret. Bad Heilbrunn, S. 196–211.
- GAUTSCHI**, Peter (2015): Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, Aargau.
- GUNDERMANN**, Christine/Brauer, Juliane/Carlà-Uhink, Filippo/Keilbach, Judith/Koch, Georg/Logge, Thorsten/Morat, Daniel/Peselmann, Arnika/Samida, Stefanie/Schwabe, Astrid/Sénécheau, Miriam (2021): Schlüsselbegriffe der Public History, Göttingen.
- HANKE**, Barbara (2019): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins 2.0 – ein Vorschlag. In: Zeitschrift für Didaktik der Geschichtswissenschaften, 10/2019, S. 124–134.
- HANFLAND**, Vera (2008): Holocaust – ein Thema für die Grundschule? Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern. Berlin.
- JEISMANN**, Karl-Ernst (1977): Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Kosthorst, Erich (Hg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie. Göttingen, S. 9–33.
- JEISMANN**, Karl-Ernst (1980): „Geschichtsbewußtsein“. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik. In: Süsmuth, Hans (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn, S. 179–222.
- JOHN**, Anke (2020): Historische Urteilsbildung. Wertewandel und historische Darstellungsfragen. In: Dickel, Mirka/John, Anke/May, Michael/Muth, Katharina/Volkman, Laurenz/Ziegler, Mario: Urteilpraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Ethik, Englisch, Geographie, Geschichte, politische Bildung, Religion. Frankfurt/M., S. 100–125.
- KLOSE**, Dagmar (2004): Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte. Hamburg.
- KÖRBER**, Andreas (2000): „Hätte ich mitgemacht?“. Nachdenken über historisches Verstehen und (Ver-)Urteilen im Unterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 51/2000, S. 430–448.
- KUCKARTZ**, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim.
- LÜCKE**, Martin (2021): Gender und historisches Lernen – Überlegungen zum systematischen Ort von Gender in der Geschichtsdidaktik. In: Musenberg, Oliver/Kloßmann, Raphael/Ruhlandt, Marc/Schmidt, Kristina/Uslu, Seda (Hg.): Historische Bildung inklusiv. Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten. Bielefeld, S. 119–135.
- NORDEN**, Jörg van (2018): Geschichte ist Bewusstsein. Historie einer geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie. Frankfurt/M.
- PANDEL**, Hans-Jürgen (1987): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik. Probleme, Projekte, Perspektiven, 12.2/1987, S. 130–142.
- PANDEL**, Hans-Jürgen (2005): Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts.

- PANDEL**, Hans-Jürgen (2013): *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach/Ts.
- PAPE**, Monika (2008a): *Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die unterrichtspraktische Gestaltung historischer Themen im Sachunterricht*. Hannover.
- PAPE**, Monika (2008b): *Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter: eine empirische Studie*. In: *Widerstreit Sachunterricht* 11/2008, S. 1–12.
- ROHLFES**, Joachim (1986): *Geschichtsbewußsein: Leerformel oder Fundamentalkategorie?* In: *Becher, Ursula/Bergmann, Klaus (Hg.): Geschichte – Nutzen oder Nachteil für das Leben?* Düsseldorf, S. 92–95.
- REEKEN**, Dietmar von (2011): *Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht*. 3. unveränd. Auflage, Baltmannsweiler.
- RÜSEN**, Jörn (1989): *Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens*. Göttingen.
- SCHREIBER**, Waltraud (1999): *Die Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen als Ziel des historischen Lernens mit Grundschulern*. In: *Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte*. Neuried, S. 15–76.
- SEBENING**, Lena (2021): *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Empirische Erkundungen eines tradierten Begriffs*. Hannover.
- SÉNÉCHEAU**, Miriam (2014): *Lebensbilder*. In: *Mölders, Doreen/Wolfram, Sabine (Hg.): Schlüsselbegriffe der Prähistorischen Archäologie*. Münster, S. 167–172.
- THÜNEMANN**, Holger (2020): *Historische Werturteile. Positionen, Befunde, Perspektiven*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 71/2020, S. 5–18.
- THURN**, Anabelle/Sénécheau, Miriam/Franz, Eva-Kristina/Degner, Bettina (2023a): *Historisches Denken diagnostizieren: Entwicklung und Pilotierung eines Kodiermanuals*. In: *Haider, Michael/Böhme, Richard/Gebauer, Susanne/Gößinger, Meike/Munser-Kiefer, Meike/Rank, Astrid (Hg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule, Wiesbaden 2023*, S. 291–296.
- THURN**, Anabelle/Sénécheau, Miriam/Degner, Bettina/Franz, Eva-Kristina (2023b): *Historisches Denken von Kindern diagnostizieren – Entwicklung und Pilotierung eines materialgestützten Interviewleitfadens*. In: *GDSU-Journal*, 14/2023, S. 58–70.
- VÖLKEL**, Bärbel (2007): *„Steinzeitmänner gingen auf die Jagd, die Frauen wuschen Wäsche.“. Kategorien und Prinzipien historischen Denkens in Schüleräußerungen erkennen*. In: *Geschichte lernen*, 116/2007, S. 46–52.
- WINKLHÖFER**, Christian (2021): *Urteilsbildung im Geschichtsunterricht*. Frankfurt/M.
- ZABOLD**, Stefanie (2017): *Empirische Erkenntnisse zum historischen Denken Neunjähriger: Das Beispiel der historischen Begriffskompetenz*. In: *McElvany, Nele/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günter/Hasselhorn, Johannes/Ohle Annika (Hg.): Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse. Aktuelle Befunde und Perspektiven für die Empirische Bildungsforschung*. Münster, S. 117–125.

CORINNA LINK

Historische Sinnbildungen zwischen Theorie und Empirie

Die Geschichten Jugendlicher als Fallbeispiel

1. Das Projekt

Ausgangspunkt für die nachfolgenden methodischen Überlegungen zum Thema Theorie und Empirie bildet eine Anekdote, die sich im Rahmen des Forschungsprojekts „Erzähl deine Geschichte“ ereignet hat. In dem Projekt interessieren wir uns für das historische Wissen und das individuelle Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen. Wir baten Jugendliche, uns ihre Geschichte ihres Landes zu erzählen, was auch immer sie unter „ihrer Geschichte“ und „ihrem Land“ verstanden.¹ Das Projekt wurde in Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg und Berlin überwiegend in Abschlussklassen (12, 10) und in Jahrgangsstufe 8 durchgeführt, was die Befragung gleichaltriger Schüler:innen aus allen Schulformen ermöglichte. Denn es wurden nicht nur Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen in die Stichprobe integriert, sondern auch Berufliche Schulen und Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren – eine Besonderheit in geschichtsdidaktischer Forschung. Die Gesamtstichprobe umfasst aktuell knapp 1000 Geschichten.

Die Aufgabe, die die Lehrkraft den Schüler:innen stellte und deren Bearbeitung durch ein konkretisierendes Video angeleitet wurde, lautete: „Du wirst zu einer Videokonferenz mit anderen Jugendlichen aus anderen Ländern der Welt eingeladen. Erzähle diesen gleichaltrigen Jugendlichen Deine Geschichte über Dein Land.“ Diese Aufgabenstellung ist, wie man unschwer erkennen kann, theoriebasiert:

1 Weitere Einsichten z.B. in: Seidenfuß/Sager 2023; Sager 2023.

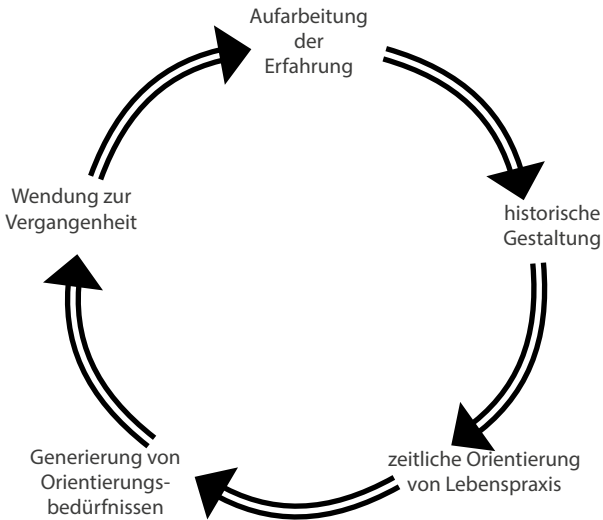


Abbildung 1: Operationsschema des historischen Lernens nach Rösen 1985, 254.

Zugrunde liegt dem Arbeitsauftrag das Operationsschema des historischen Lernens (vgl. Abbildung 1 nach Rösen 1985, 254), anderswo auch als Disziplinäre Matrix (Rösen 1983, 29) oder Prozessmodell des historischen Denkens (Hasberg/Körber 2003, 187) beschrieben. Der Arbeitsauftrag fordert zu einer Orientierungsleistung in der gegenwärtigen Lebenswelt auf. Die Jugendlichen fragen sich ganz konkret: Welche Geschichte soll ich den anderen Jugendlichen erzählen? Bei der Bearbeitung dieses Orientierungsproblems vergegenwärtigen die Schüler:innen ihre empirischen Wissens- und Erfahrungsbestände und entscheiden, ob und inwiefern diese für ihre Geschichte geeignet sind oder relevant werden sollen. Auf theoretischer und methodologischer Ebene herrscht in der Geschichtsdidaktik weitgehend Einigkeit, dass sich historisches Wissen (wie in anderen Fachwissenschaften auch) als narratives Wissen ausdrückt (Barricelli 2012, 56) und sich demnach im Akt des (historischen) Erzählens externalisiert. Historisches Wissen wird durch das Erzählen beobachtbar und empirisch untersuchbar. Vor diesem Hintergrund versteht es sich von selbst, dass Geschichtsdidaktiker:innen typischerweise und schon seit Langem historische Erzählungen zum Gegenstand ihrer empirischen Untersuchungen machen.

Je nach Fragerichtung bieten sich dafür verschiedene Dimensionen an²; eine der prominenteren stellt die Frage nach der Art der Sinnbildung dar. Fragen, die in diese Richtung zielen, beruhen üblicherweise auf einer Kategorienlehre, die auf dem Modell von Jörn Rösen fußt, der folgende vier strukturelle Möglichkeiten für historische Sinnbildungen zugrunde legt: traditionale, exemplarische, kritische und genetische Sinnbildung. Ausdrücklich muss darauf hingewiesen werden, dass Rösen diese Typen von Sinnbildungen ursprünglich keineswegs als analytisches Instrument für Schüler:innenaufsätze verwendet, sondern sie zunächst einmal – rein deskriptiv und allem Anschein nach aus der Lektüre geschichtswissenschaftlicher Literatur des 19. Jahrhunderts hergeleitet (van Norden 2011, 16)³ – als Wesensmerkmale historischen Erzählens als solchem verstanden hat. Erst später wurden sie – sowohl von ihm selbst als auch von anderen – als analytische Kategorien zur Untersuchung historischen Erzählens von Schüler:innen herangezogen und in diesem Zusammenhang auch mehrfach adaptiert (Rösen 1985, 265; von Borries 1988, 61 und Rösen 2013, 162.).⁴

In der damit für den deutschsprachigen Raum beschriebenen, nunmehr 40-jährigen geschichtsdidaktischen Tradition, Jörn Rösens Sinnbildungstypologie als deduktives Erhebungsinstrument für empirische Untersuchungen zu nutzen, standen wir nun unlängst vor der Aufgabe, Schüler:innengeschichten anhand von Sinnbildungskategorien zu kodieren. Zugrunde lagen 92 Geschichten 14–17-jähriger Jugendlicher (32 weiblich, 60 männlich) aus einer schulformübergreifenden Teilstichprobe aus Süddeutschland.⁵ Dabei handelt es sich um eine zufällige Teilstichprobe aus dem Gesamtprojekt, die als Grundlage für die Pilotierung der Auswertung herangezogen wurde. Eine solche Pilotierung ist bei umfangreichen quantitativen Studienanlagen üblich, um Herausforderungen und ggf. Schwächen der Auswertung frühzeitig aufzudecken. Einer solchen Herausforderung begegneten wir nun bei der Anwendung der Sinnbildungstaxonomie als deduktives Analyseraster. Wissen wollten wir, wie viele und welche

2 Z.B. Hans-Jürgen Pandels Merkmale (2015, 75–90), Joachim Rohlfes' Begriffstypologie (2005, 71 f.), Jörn Rösens Trifligkeiten (1994, 35 f.).

3 Jörg van Norden verweist bei dieser Analyse auf einen größeren Publikationszusammenhang und hier insbesondere auf Rösen 1981, 205 f., Rösen 1988, 23 f. und auf Jaeger/Rösen 1992.

4 Besonders einflussreich in Bezug auf die Anwendung als Analysekatogorien wurde die Adaption der Taxonomie durch Pandel 2002, 43.

5 Die Teilstichprobe setzte sich zu diesem Zeitpunkt und zu diesem Zweck aus den Geschichten Jugendlicher zusammen, von denen 16 ein Heidelberger Gymnasium (12. Klasse), 12 eine Realschule in Unterschleißheim (10. Klasse) und 26 eine 8. Klasse am Gymnasium, 39 eine 11. Klasse der Fachoberschule in Kempten besuchten.

der Geschichten traditional, exemplarisch, kritisch, genetisch-organisch⁶, telisch oder zyklisch erzählt wurden (Rüsen 1997, 60; Pandel 2002, 43). Bei der Zuordnung einzelner Aufsätze zu einer dieser Kategorien konnten wir uns aber kaum je einigen. Dass diese Schwierigkeit, sofern die Sinnbildungstypen als Analyse-kategorien genutzt werden, geradezu typisch zu sein scheint, zeigt die folgende Anekdote.

2. Die Anekdote

Um dieses Kategorisierungsproblem zu beheben, erschien es uns sinnvoll, das gemeinsame Treffen der Arbeitskreise Theorie und Empirie zu nutzen und das dort vertretene Expert:innen-tum anzurufen. Wir baten also die 28 dort anwesenden Vertreter:innen der Disziplin die Sinnbildungskategorien auf die folgende (nicht lektorierte) Beispielgeschichte einer Schülerin aus der 8. Jahrgangsstufe anzuwenden.

Liebe Jugendliche,

ich komme aus Deutschland.

So viel weiß ich gar nicht über mein Land. Natürlich kennt man die Weltkriege, besonders durch den zweiten Weltkrieg. Aber ich würde lieber über meine Sicht schreiben. Meine Großeltern sind im Gegensatz zu den meisten hier eher alt, gerade 92 und 83 (die Seite meines Vaters). Im Krieg war mein Großvater etwa 14, eigentlich ein perfektes Alter um in den Krieg zu ziehen, irgendwie hat er es aber geschafft das nicht tun zu müssen. Die Seite meiner Mutter ist etwas jünger. Zum Ende des Krieges ist mein Großvater geboren. Also in der Zeit, in der alles aufgebaut wurde. Jetzt ist er dement. Er wird demnach auch nicht mehr so viel Zeit zu leben haben, das ist natürlich nicht schön aber ich glaube es könnte auch eine Erlösung für meine Großmutter sein. Meine Großmutter wurde als Kind zu ihrer Oma geschickt. Ich weiß nicht ob das in Deutschland so üblich ist. Meine Vorfahren kommen zum Teil aus Österreich, deswegen bin ich auch Achtel Österreicherin. Der Rest kommt aus Deutschland. Sie sind sehr deutsch, was die Kultur angeht. Zum Essen gibt es meistens Kartoffeln und viel Fleisch. Nicht so meins. Ich finde es generell verwerflich, dass wir in Deutschland so viel Fleisch essen. Es gibt eindeutig schönere Länder als Deutschland aber Lust zu Verreisen habe ich auch nicht. Ich mag die ländlichen Regionen. Es ist schön ruhig.

Ich hoffe meine Geschichte hat euch gefallen.

6 Dies beschreibt die Mischform, die in unserer Interpretation aus der Zusammenlegung von genetisch (Rüsen) und organisch (Pandel) hervorgegangen ist.

Bei der anschließenden Abstimmung haben wir darum gebeten, nur eine (primäre) Sinnbildung zu kodieren, um auf diesem Weg zu einem möglichst eindeutigen Ergebnis zu gelangen. Dieser Versuch jedoch muss, bezogen auf die Gesamtgruppe der Kodierer:innen, als voll und ganz gescheitert gelten, da die Zuordnungen über das gesamte zur Verfügung stehende Feld streuten (vgl. Abbildung 2).

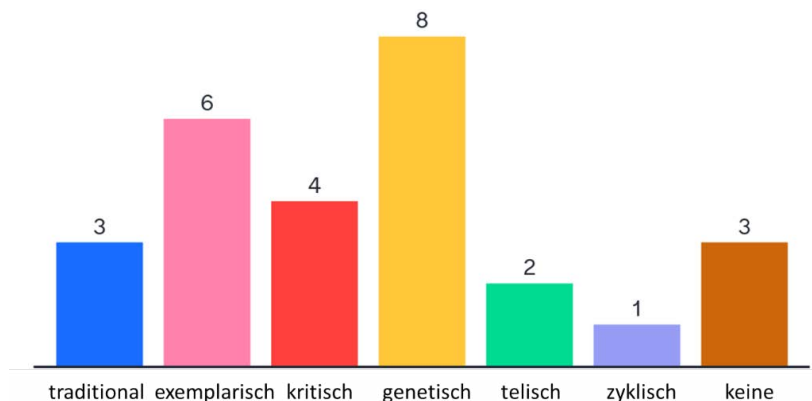


Abbildung 2: Die Mentimeter-Abfrage zeigt die Kodierungen der obigen Geschichte aus der Sicht von 27 Geschichtsdidaktiker:innen, die an der Kategorisierung nach Sinnbildungen teilnahmen.

Unter der Voraussetzung, dass es sich bei den beiden Gruppen – unserer kleinen Forschungsgruppe vorab und der größeren Analysegruppe in diesem zweiten Rahmen – nicht um zwei gleichermaßen diffuse Gruppen handelte, muss man also feststellen: Die Schwierigkeit, dass wir uns vorab nicht einigen können, lag wohl nicht an uns. Das Problem dürfte anderswo zu suchen sein – und zwar umso mehr, als diese eine Geschichte wohl als typisch gelten muss: 51 von 92 Geschichten ergaben in unserer kleinen Arbeitsgruppe ein ganz entsprechend disparates Bild. In 55 % der Fälle also scheiterte der Versuch, mithilfe der genannten Kategorien Sinnbildungen historischen Erzählens voneinander zu unterscheiden.⁷

Und tatsächlich waren wir nicht die ersten, die auf dieses Problem gestoßen sind: Schon Jörg van Norden liest Hans-Günter Schmidts Aufsatz in der Zeitschrift *Geschichtsdidaktik* von 1987 und kritisiert, dass dieser Schüler:innenzitate als exemplarisch charakterisiere, die aber „per definitionem zum Teil

⁷ Dank an dieser Stelle an Richard Bots, Theresa Kähler, Gerd Welk und Manfred Seidenfuß für die Diskussionen, die diesen Beitrag initiierten.

der kritischen narratio zuzuordnen“ seien und außerdem sei „ein von ihm ausführlich zitierter und dem kritischen Erzählen zugeordneter Text“ in dieser Kategorie falsch einsortiert, denn er habe vielmehr „eher genetischen Charakter“ (van Norden 2011, S. 16 f.). Selbst im Falle von besonders prägnanten, als Ankerbeispielen herangezogenen Texten scheint die Zuordnung also schwierig zu sein. Dieses Ergebnis zwingt zu der Frage, worin diese Schwierigkeiten wurzeln.

3. Die Sinnbildungstypologie im Spannungsfeld zwischen Theorie und Empirie

Einen ersten Hinweis bietet möglicherweise schon die Entwicklung, die die Sinnbildungstaxonomie im Laufe ihrer inzwischen 40-jährigen Forschungsgeschichte genommen hat. Hier zeigt sich nämlich, dass die einfache vierteilige Beschreibung, die Jörn Rüsen anfangs entwickelt hatte, inhaltlich und formal in vielerlei Hinsicht modifiziert werden musste oder jedenfalls modifiziert worden ist.⁸ Gleich als erstes gilt das schon für die Umwandlung von einer Beschreibung zu einer Kategorienlehre (Rüsen 1991, 236 f.). Doch auch die Taxonomie selbst hat im Laufe der Zeit zahlreiche Wandlungen durchgemacht: Anfangs bestand Rüsens Beschreibung aus folgenden vier idealtypischen Arten historischen Erzählens, die auch als Handbuchwissen festgehalten wurden (Rüsen 1997, 60): Traditionaler Sinn „erinnert an die Ursprünge, die gegenwärtige Lebensverhältnisse begründen; es stellt Kontinuität als Dauer dieser verpflichtenden Ursprünge vor“. Exemplarischer Sinn „erinnert an Sachverhalte der Vergangenheit, die Regeln gegenwärtiger Lebensverhältnisse konkretisieren“. Kritischer Sinn „erinnert an Sachverhalte der Vergangenheit, von denen her gegenwärtige Lebensverhältnisse infrage gestellt werden können“. Genetischer Sinn „erinnert an qualitative Veränderungen in der Vergangenheit, die andere und fremde Lebensverhältnisse in eigene und vertraute münden lassen“.

Rüsen selbst erweiterte diese Taxonomie um eine fünfte „Deutungsmöglichkeit“ („evolutionäre“ bzw. „universalhistorische“⁹) und leitete damit eine Tradition ein, die sein grundlegendes Modell durch immer neue Erweiterungen den jeweils neuen Bedürfnissen und Beobachtungen empirischer Erhebungen anzupassen

8 So auch im Forschungsprojekt „Erzähl deine Geschichte“; vgl. Anm. 6.

9 So verfährt er im Rahmen seiner eigenen empirischen Untersuchung „historischer Denkfiguren“. Zwar werden die Sinnbildungstypen hier als „Argumentationsniveaus“ bezeichnet, doch bleiben die Kategorien im Prinzip dieselben: „traditional/affirmativ“, „historistisch/genetisch“, „exemplarisch/pragmatisch“ und „kritisch“ (Rüsen 1991, 343).

versuchte. Am bekanntesten ist Hans-Jürgen Pandels Ergänzung um drei weitere Sinnbildungstypen (Pandel 2002, 43): Das organische Erzählen, das sich in Aufstieg und Verfall sowie in Begriffen wie „Wachsen“ und „Vergehen“ äußert, die telische Sinnbildung, die er als eine Erzählung charakterisiert, die auf einen imaginierten, außerhalb der eigenen Lebenswelt liegenden, aber unausweichlichen Zeitpunkt hin konstruiert wurde, und das zyklische Erzählen, das sich bei ewig wiederkehrenden (Heils-)Geschichten zeigt.¹⁰ In dieselbe Tradition stellte sich z.B. Jörg van Norden, der auf der Grundlage seiner Analyse von Schüler:innentexten als noch einmal neue Kategorie das „entrückte Erzählen“ hinzufügte und damit Narrative beschreibt, die sich nur aus der Faszination der Vergangenheit speisen und auf Gegenwartsbezüge verzichten (van Norden 2011, 23).

Erweiterungen wie diese stellen nicht den einzigen Versuch dar, Rüsens Modell für eine empirische Praxis handhabbar zu machen. Daneben finden sich Reduktionen. Schon Rüsens selbst vermutet gelegentlich, dass das kritische Erzählen „vielleicht“ „eher ein Medium des Übergangs als eine eigene Phase“, ein eigener Sinnbildungstypus, sei (Rüsens 1985, 265; so auch von Borries 1988, 61 und Rüsens 2013, 162)¹¹ und auch die anderen Sinnbildungstypen entfallen gelegentlich – van Norden z.B. verzichtet etwa auf das exemplarische Erzählen (van Norden 2019, 12). Und schließlich finden sich Neugliederungen, Verschachtelungen, die aus dem parataktischen Nebeneinander der Sinnbildungen ein hierarchisch gegliedertes Gebilde von Vor- und Nachordnungen machen. Dafür gibt es verschiedene Motive – sei es, dass man versucht, eine dieser Sinnbildungen als Lesart einer anderen (oder gar mehrerer anderer) zu begreifen¹²; sei es, dass man die Sinnbildungen als „Lernformen“ versteht (Rüsens 1985, 256–259),

10 Pandel ergänzt nicht nur andere, sondern kürzt auch Rüsens eigentliche „Ideal“-Typen um die kritische und die exemplarische Sinnbildung (Pandel 2002, 43).

11 Statt deshalb bei einer empirischen Erhebung auf diese Kategorie zu verzichten, empfiehlt Rüsens freilich, gerade durch empirische Studien zu prüfen, ob die kritische Sinnbildung eine eigene Kategorie darstellt oder eben nicht – so dann z.B. Lale Yildirim, die Rüsens Raster deduktiv anlegt und so in ihren Daten auch kritische Sinnbildung als eigenen Sinnbildungskomplex ausmachen kann (Yildirim 2018, 185).

12 Das gilt für die vier Sinnbildungstypen untereinander – die kritische Sinnbildung z.B. wurde etwa als eine quer zu den drei anderen Sinnbildungen liegende Konzeption, die bei rekonstruierender Anwendung in ihnen aufgeht, interpretiert (Fröhlich 1985, 291; Körber 2013; Körber 2014, 5 f.) – das gilt aber auch für die Melange der vier Rüsenschen Sinnbildungstypen mit anderen. So nutzt z.B. Britta Wehen Rüsens Taxonomie, ergänzt sie um Pandels zyklisches Erzählen, definiert dessen telische Sinnbildung aber als Sonderfall des genetischen, die organische als Sonderfall des exemplarischen Erzählens und unterlegt ihrer kategorialen Analyse stattdessen noch van Nordens entrücktes Erzählen (Wehen 2016, 131).

sie dann als Konzept für ein hermeneutisches Bildungsprogramm liest und ihnen so eine Fortschrittslogik zuschreibt, nach der das traditionale Erzählen etwa weniger elaboriert sei als das genetische (z.B. Rösen 1985, 262–265),¹³ so dass sich das erstgenannte vorzugsweise bei jüngeren Schüler:innen finden lasse, das letztgenannte eher bei älteren (so z.B. Schmidt 1987, 34; oder verschieden je nach Nationalität¹⁴ oder Sozialisationserfahrung (z.B. Yildirim 2018)). Gewissermaßen einen Höhepunkt all dieser Fortschritts- und Entwicklungsvorstellungen stellt die Idee dar, im Rösenchen Modell spiegele sich eine universalhistorische Ausprägung des historischen Denkens überhaupt wider, beginnend in der vorthukydeischen Antike und evolutionär fortgesetzt bis in die Zeit der Renaissance und der industriellen Revolution (Körper 2014, 4).

In der wissenschaftlichen Praxis, die sich der Sinnbildungstypologie sehr gerne bedient und damit auch bemächtigt hat, ist ein und dieselbe Taxonomie für ganz unterschiedliche Zwecke dienstbar gemacht, auf unterschiedliche Bereiche bezogen,¹⁵ und nicht zuletzt infolgedessen auch in ihrer Form ständig verändert worden. Das muss keineswegs ein Fehler des Modells sein, trägt aber sicherlich zu seiner performativen Schwäche bei, die sich auch wieder in der oben erläuterten empirischen Anwendung im Forschungsprojekt „Erzähl deine Geschichte“ zeigt.

4. Taxonomie und Datenmaterial

Dieser Befund zwingt geradezu zu der Frage nach dem Warum. Woran mag es liegen, dass – wie eingangs exemplifiziert – Taxonomie und Datenmaterial

13 Aus diesem Ansatz ergibt sich auch die wiederholt vorgeschlagene, noch kleinschrittigere Unterteilung der einzelnen Sinnbildungstypen in verschieden viele Niveaustufen oder anders beschriebene Kategorien, die dann wiederum empirisch untersucht werden – so z.B.: Appel/Lorenzen 1985; Fröhlich 1985; Schmidt 1985; Vörörs-Rademacher 1985; Schmidt 1987. Und neuer z.B.: Josef Memminger, der die Typologie um „zwei weitere kategoriale Zuschreibungen“ ergänzt, (Memminger 2023, 362). Aus diesem Ansatz ergibt sich auch die Diskussion darum, wo welche Sinnbildung „anzusiedeln“ sei – das kritische etwa „zwischen“ exemplarisch und genetisch? Dazu z.B.: Körper 2014, 5 f.

14 Bodo von Borries stellte fest, dass in Deutschland – wie auch in anderen hochindustriellen Ländern – die kritische Sinnbildung dominiere, in Südeuropa die traditionale. Für die exemplarische und die genetische Sinnbildung ergebe sich kein klares Profil. Die empirischen Ergebnisse finden sich zusammengefasst in Jörg van Norden 2011, 17 f.

15 So etwa auch auf Werbung (van Norden 2011, 18–24), auf museale Konzeptionen (Memminger 2023) und natürlich auf Schüler:innentexte, die unter ganz verschiedenen Rahmenbedingungen erstellt wurden – z.B. vor und nach Spielfilmanalysen (Wehen 2016, 2018) oder etwa auf der Grundlage von Gruppendiskussionen und in Einzelinterviews (Yildirim 2018).

(also hier: die Geschichte(n)) einfach nicht zueinander passen, dass also ein und dieselbe Geschichte die Anforderungen sämtlicher Sinnbildungskategorien zu erfüllen scheint?

Zwei Antworten sind denkbar. Erstens mag es sein, dass innere Unstimmigkeiten im Modell ganz unterschiedliche Antworten im gleichen Sinne als richtig erscheinen lassen. Dafür spricht neben dem schon beschriebenen Bedarf zur Modifikation, dass Rüsens Sinnbildungstypen nicht nur bei ihrer empirischen Anwendung nicht trennungsscharf sind, sondern auch schon auf rein theoretisch-sachlogischer Ebene.¹⁶ Warum etwa soll ein „traditionales Erzählen“, das auf die „Übernahme vorgegebener Weltordnungen und Lebensformen“ zielt, auf die Vermittlung von „Regelkompetenz in Handlungssituationen“ verzichten (wie Rösen sie für das exemplarische Erzählen für typisch hält; Rösen 1997, 60)?

Zweitens – und dieser Gedanke liegt möglicherweise näher – mag es sein, dass das Instrumentarium als Ganzes, ganz ungeachtet seiner inneren Disparität, an dem empirisch erfassbaren Datenmaterial, zu dessen Erklärung es doch beitragen soll, von vornherein vorbeigeht. Tatsächlich hat ja Rösen selbst schon herausgestellt, dass die vier Sinnbildungen sich – entgegen seiner Erwartungen – nicht als empirisches Erhebungsinstrument eignen. Zwar formuliert er in der umfassenden Studie „Geschichtsbewusstsein – empirisch“ zunächst noch, dass die Typologie sich charakterisieren lasse „als kategoriale Operationalisierung der Theorie des Geschichtsbewußtseins im Schritt zu seiner empirischen Erforschung“ und erklärt, dass die vier Typen „in ihrer Unterschiedlichkeit und in ihrem gedanklichen Zusammenhang ein Netz von Begriffen [abgeben], mit denen elementare und fundamentale Prinzipien der historischen Sinnbildung empirisch ausgemacht und als Klassen von Tatbeständen beschrieben werden [könnten]“ (Rösen 1991, 236). Unmittelbar an die heuristische Beschreibung der vier Sinnbildungen anschließend und unter Verweis auf die eigene empirische Auseinandersetzung mit Schüler:innendaten stellt er dann aber einschränkend fest, dass die vier Sinnbildungen „Ideal-Typen“ darstellten, die „empirisch selten rein auf[träten]“ und daher als Instrumente einer empirisch ausgerichteten Untersuchung auch nicht taugten (Rösen 1991, 239 f.).¹⁷

Es ist also tatsächlich so, dass, wie Rösen bereits 1991 gesagt hat, die Taxonomie sich nicht zur empirischen Erfassung historischer Sinnbildungen in

16 Eingängig festzumachen ist das – wie oben angerissen – auch am Beispiel der kritischen Sinnbildung: Rösen 1985, 265; von Borries 1988, 61; Rösen 2013, 162; Körber 2014, 5 f.

17 In der gesamten Studie „Geschichtsbewusstsein empirisch“ werden die Sinnbildungen in Reinform/als Ideal-Typen deshalb nicht untersucht (Rösen 1991, 343).

Schüler:innendaten eignet. Sowohl die eingangs erzählte Anekdote als auch all die Ausweichbewegungen, mit deren Hilfe man in den letzten vier Jahrzehnten versucht hat, der Spannung zwischen Theorie und Empirie zu entkommen, zeigen dies deutlich.¹⁸ Allerdings dürfte dies nicht wirklich daran liegen, dass – wie Rösen meint – die Sinnbildungen empirisch selten auftretende Ideal-Typen sind. Die Tatsache, dass irgendetwas ein „Ideal“ darstellt, hindert den Betrachter ja nicht daran, die empirisch vorfindliche Realität an eben diesem Ideal zu messen. Jede Schulnote etwa orientiert sich an einem Ideal und gibt die Distanz zwischen empirischer Realität und diesem Ideal an. Auch der Hinweis darauf, dass es sich bei Sinnbildungen in Schüler:innenarbeiten zumeist um „ein (mehr oder weniger komplexes) Mischungsverhältnis von Elementen der verschiedenen Typen“ (Rösen 1991, 240) handelt, verhindert ja nicht, zu fragen, welcher Typ in welchen Anteilen vorliegt.

Der Grund für die mangelnde Passung von Theorie und Empirie scheint vielmehr anderswo zu liegen. Die Rösensche Taxonomie setzt voraus, dass historisch Sinn gebildet wird – nach welchem der vier Muster auch immer. Es stellt sich die Frage, ob diese Vorannahme den empirisch erhobenen Schüler:innenarbeiten gerecht wird.

Blicken wir noch einmal auf die eingangs vorgestellte, geradezu typische (55%) Geschichte und fragen wir uns, ob es der Verfasserin überhaupt um „die Konstitution [von] Geschichtsbewusstsein[...] durch historisches Erzählen“ (Rösen 1997, 58) geht. Trägt man diese Frage einmal ohne deduktives Raster an die Schülergeschichte heran, tritt klar vor Augen, dass andere Motive der Autorin den Stift geführt haben.

5. Das Fallbeispiel

Was ist der Schülerin wichtig? Schauen wir noch einmal in den Text! Am Anfang und am Ende rahmt sie ihre Erzählung, und zwar durch eine unmittelbare formale Spiegelung des Arbeitsauftrags: „Liebe Jugendliche, ich komme aus Deutschland. [...] Ich hoffe meine Geschichte hat euch gefallen.“ Den eigentlichen Inhalt beginnt sie dann mit einer *captatio benevolentiae* („so viel weiß ich gar nicht über mein Land“). Mit dieser Bemerkung weist sie zunächst auf die Beschränktheit ihres Wissens hin und entspricht damit Pandels Merkmal der Partialität: Sie weiß, dass es neben ihrer Geschichte noch andere gibt. Anschließend beweist sie, dass sie weiß, was „man“ wissen muss: Sie kennt „die Weltkrie-

¹⁸ Vgl. dazu auch die ausführliche Diskussion bei Barricelli 2016, 48.

ge“ (und – wie sich später zeigt – den anschließenden Wiederaufbau). Mit dem Satz „Ich würde lieber über meine Sicht schreiben“ findet sie zum individualisierenden Teil des Arbeitsauftrags zurück, dem Teil, den sie als Aufforderung interpretiert, Persönliches zu erzählen. Es folgen biographische Angaben zu ihren Großeltern, die durchaus mit den zuvor benannten Kriegen und dem Wiederaufbau verknüpft werden. Interessant ist hier die Art der Verknüpfung – mit Pandel als „organisch“ zu bezeichnen – eine Verknüpfung, die die Schülerin von der Wiederaufbauleistung nach dem Krieg zur Demenz des Großvaters führt („Zum Ende des Krieges ist mein Großvater geboren. Also in der Zeit, in der alles aufgebaut wurde. Jetzt ist er dement.“). Ein Perspektivenwechsel ermöglicht es ihr, die in dieser Art angelegte „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ auf die Person der Großmutter zu projizieren und positiv zu wenden. Der Verfallsgeschichte des Großvaters entspricht die „Erlösungsgeschichte“ der Großmutter. Im Folgenden ermöglicht der Griff ins Familienarchiv der Schülerin, sich selbst geographisch und kulturell in ihrer eigenen Familie zu verorten (Österreich vs. Deutschland, „Kartoffeln und viel Fleisch“). Die Fortsetzung dieser Selbstverortung bildet eine wertende Positionsbestimmung („Nicht so meins“), zum Teil ausgerichtet an den aktuell geltenden Wertvorstellungen und Normen, die sie explizit benennt (Fleischgenuss als „generell verwerflich“), und den Abschluss ein Sammelsurium von nicht näher begründeten vagierenden Werturteilen („schönere Länder“/„schön ruhig“).

Mit dieser Darstellung entspricht diese – wie gesagt: ganz typische¹⁹ – Schülerantwort in hohem Maße der Aufgabenstellung, die ihrerseits unmittelbar aus dem Operationsschema des historischen Lernens nach Rösen (Rösen 1985, 254) hervorgegangen war. Die einzelnen Schritte des Schemas sind in der Aufgabenstellung klar erkennbar: Zunächst wird (1.) ein Orientierungsbedürfnis generiert („Erzähle [...] gleichaltrigen Jugendlichen“), dann (2.) die Wendung zur Vergangenheit („Erzähle deine Geschichte“), (3.) die Aufarbeitung der Erfahrung („Erzähle deine Geschichte“), (4.) die historische Gestaltung („Erzähle deine Geschichte“), und schließlich wird (5.) durch die Konferenzsituation mit Videodiskurs eine „zeitliche Orientierung von Lebenspraxis“ angeregt.

¹⁹ Die Antwort ist in formaler und inhaltlicher Hinsicht sogar so typisch, dass sie der Lösung entspricht, die ChatGPT wählt, wenn der *prompt* lautet: „Stell dir vor, du seist ein Jugendlicher aus Deutschland. Du wirst zu einer Videokonferenz mit anderen Jugendlichen aus anderen Ländern der Welt eingeladen. Erzähle diesen gleichaltrigen Jugendlichen Deine Geschichte über Dein Land.“ Die Schritte 1, 2, 4 und 5 entsprechen dem hier gewählten Fallbeispiel in hohem Maße. (Zugriff 19.3.2024).

Dieselben Schritte spiegeln sich auch in der Schülerantwort. Orientierungsbedürfnis (1.) und Orientierung (5.) „Liebe Jugendliche,“ und „Ich hoffe, die Geschichte hat euch gefallen“²⁰; (2.) Weltkriege und Wiederaufbau; (3.) Familienarchiv: „Achtel Österreicherin“ u. a.; (4.) streng chronologische Reihung bei inhaltlicher Anschlussnahme²¹: Weltkrieg I – II/ältere Großeltern – jüngere Großeltern/heute.

Trotz dieser formal klar vor Augen tretenden Entsprechungen konnten sich zwölf Kolleg:innen nicht vorstellen, dieser Geschichte den Charakter einer historischen Erzählung zuzubilligen. Die Aufgabe besteht daher darin zu bestimmen, was fehlt.

Das Operationsschema lässt sich in fünf Schritte unterteilen. Alle Schritte erfüllt die Schülerin. Die fünf Schritte des Schemas werden vom Verfasser der Taxonomie aber in ihrer Konzeption nicht nur einzeln, sondern in ihrem zyklischen Zusammenhang gedacht, sobald „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ als ein sich aus der Kombination dieser fünf Schritte herausbildendes Geschichtsbewusstsein anvisiert wird. Rüsens Sinnbildungstypen setzen also – für welches der vier Muster auch immer – voraus, dass das Operationsschema im Rahmen einer Ganzheitlichkeit angewendet würde und somit eine umfassende innere Geschlossenheit vorzufinden sei. Eben dies, eine solche Ganzheitlichkeit und Geschlossenheit aber, fehlt dieser typischen Schülergeschichte. Sie stellt vielmehr so etwas wie ein Kaleidoskop dar, in dem verschiedene Geschichten lose aneinandergereiht werden. Dabei werden – das ist zunächst einmal festzustellen – durchaus nicht alle einzelnen Geschichten ein- und demselben Sinnbildungstyp unterstellt, und eben daran zerbricht die Gesamtheit des Ganzen. Ebenso wenig verhält es sich indessen so, dass die Schülerin je einzelnen ihrer Geschichten je einzelne Sinnbildungstypen unterstellt hätte. Im Gegenteil: Die Sinnbildungstypen strukturieren nicht ihre Geschichte(n), sondern füllen die Lücken, die sich zwischen diesen Geschichten auftun. Besonders deutlich ist das in dem Fall, in dem sie eine – von Pandel als organisch beschriebene – Sinnbildung nutzt, um von dem Aufstiegsgeschehen des Wiederaufbaus zum

20 Kritisch anzumerken mag sein, dass sich in dieser Antwort kein sachlich-historisches, sondern ein rein sozial-gegenwartsbezogenes Bedürfnis ausdrückt.

21 In gewisser Weise also durchaus passend zu Dantos historischer Erklärung (Danto 1965); Narrativ verknüpft ist der Text durchaus, allerdings stellt die Schülerin verschiedene Narrative nebeneinander: Sachlich eng verknüpft führt die Erzählung z. B. vom Großvater zur Großmutter, sachlich unverknüpft die Erfahrung des Wiederaufbaus zur großväterlichen Demenz.

Abstiegsgeschehen der großväterlichen Demenz überzuleiten.²² Aufstieg und Verfall werden hier eigentlich auf zwei verschiedenen Ebenen (einer wirtschaftsgeschichtlichen, einer biographischen) beobachtet und dann zu einer einzigen Geschichte von Aufstieg und Niedergang zusammengefügt. Mit einem erheblichen Aufwand an kreativer Energie fügt die Schülerin methodische Vorgaben (die Aufgabenstellung) und sachliche Gehalte (ihre Geschichte(n)) ineinander.

6. ... und dazu Lukian: *Quomodoque historia conscribenda sit?*

Was zeigt uns dieses Fallbeispiel? Es zeigt, dass die Schülerin darauf verzichtet, ihre einzelnen Geschichten auf einen Sinnbildungstypus zu beziehen und damit zu einer Gesamtgeschichte zu formen. Ihre Reaktion auf die Aufgabenstellung ist damit jedenfalls nicht primär durch die Suche nach Sinnbildung aus historischer Tiefe gekennzeichnet. Obwohl sie sich ganz offensichtlich kooperativ gezeigt und ihren Arbeitsauftrag in allen fünf Schritten, die ihm zugrunde lagen, identifiziert und berücksichtigt hat, greift sie auf historische Sinnbildung nur in der Funktion einer Lückenbüsserin zurück; ihre Geschichte weist keine umfassende Sinnbildung im Sinne von Rüsen (oder Pandel) auf. Primär gekennzeichnet ist die Antwort vielmehr durch den Versuch, die Aufgabenstellung in ihren einzelnen Aspekten zu erfüllen, historisch Vergangenes zu benennen und zu zeigen, dass man weiß, was man über Vergangenheit und Gegenwart normenorientiert zu sagen hat. Damit zeigt uns das Fallbeispiel auch, dass man am narrativen Ergebnis vorbeigeht, wenn man eine Taxonomie wie die von Rüsen vorbehaltlos an die empirische Erfassung von Schüler:innenarbeiten anlegt, denn das ihr Wesentliche, eine umfassende Sinnbildung, setzt eine solche Taxonomie immer schon voraus. Typischerweise aber ist eine solche für die Jugendlichen der Stichprobe keine *conditio sine qua non*.

Vor diesem Hintergrund müsste man sich überlegen, ob nicht ein empirisch fundierter Ansatz weiter zu führen verspricht – ein Ansatz, der induktiv erhobene Kategorien, wie sie sich aus Schüler:innenaufsätzen ergeben, zur Grundlage macht. Leitende Fragen dazu könnten etwa sein: Liegt schon so etwas wie eine Einbettung der eigenen Existenz in ein historisches Geschehen vor? Oder wird das historische Geschehen schlicht im Sinne von Vergange-

²² Ebenso auffällig ist, dass die reine, an sich nicht sinnstiftende Chronologie ihr eine Klammer zu bieten scheint, ihre Geschichte als historische Erzählung zu strukturieren – leicht zu erkennen an der Funktion, die die Altersbestimmung ihrer vier Großeltern im Rahmen der Geschichte übernehmen.

nem erzählt (van Norden 2011, 23):²³ Dienen historische Erinnerungen (oder „Erinnerungen“) dazu, irgendwelche gegenwärtigen Standpunkte historisch zu fundieren? Oder bleibt das historische Wissen (oder „Wissen“) rein archiva-lisch unverbindlich?

In einem ersten Schritt könnte ein solcher induktiver Ansatz eine echte Hilfestellung für alle Geschichtsdidaktiker:innen sein, die Grundstrukturen histo-rischer Schüler:innentexte sachgerecht zu erheben versuchen – und in einem zweiten Schritt möglicherweise auch für die Schüler:innen, denen auf diesem Weg transparent gemacht werden könnte, in welcher Hinsicht eine entwickelte historische Sinnstiftung (welcher Art auch immer) über ein Aneinanderreihen historischer Sachverhalte hinausgeht. Und schließlich – vielleicht etwas überra-schend – könnte es auch noch zur Entlastung solcher Taxonomien wie der von Rüsen, Pandel und anderen beitragen, für die es sich als ein Stresstest erwiesen hat, durch die empirische Schüler:innenforschung in Dienst genommen zu wer-den – ein Stresstest, dem sie nur durch immer und immer wieder neue Modifi-kationen begegnen konnten.

7. Forschungstheoretische Implikationen der Anekdote

Ganz am Ende möchte ich nochmal die oben erzählte Anekdote komplettie-ren: Bevor wir die auf der Tagung anwesenden Vertreter:innen der Disziplin baten, eine (primäre) Sinnbildung in der Geschichte der Schülerin zu kodieren, fragten wir sie, ob die Geschichte überhaupt eine historische sei. Zwölf von 28 Geschichtsdidaktiker:innen verneinten dies. In der anschließenden Kategori-sierung nach historischem Sinnbildungskonzept glaubten acht von ihnen den-noch, im Text eine der vorgegebenen historischen Sinnbildungsmuster erkennen zu können. Dieses Beispiel zeigt deutlich, in welcher Gefahr wir alle stehen, theoretisch vorstrukturierte und scheinbar klare Strukturen im Sinne der Auf-gabenstellung auch auf solche empirischen Befunde anzuwenden, von denen wir eigentlich wissen und zu Recht annehmen, dass sie den angenommenen Sachverhalt gar nicht erfüllen können.

Literatur

- APPEL, Hans-Peter/Lorenzen, Thomas (1985): Traditionale Sinnbildung im Geschichtsunterricht. Strukturen und Funktionen, didaktische Möglichkeiten und Probleme. In: *Geschichtsdidaktik*, 03/1985, S. 273–300.

23 Vgl. van Nordens „Entrücktes Erzählen“.

- BARRICELLI, Michele** (2012): Narrativität. In: Ders./Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts., S. 255–280.
- BARRICELLI, Michele** (2016): Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens Wege zur narrativen Sinnbildung im Geschichtsunterricht. In: Buchsteiner, Martin/Nitsche, Martin (Hg.): Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen. Wiesbaden, S. 45–68.
- BORRIES, Bodo von** (1988): Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie. Stuttgart
- DANTO, Arthur C.** (1965): Analytical philosophy of history. Cambridge.
- FRÖHLICH, Klaus** (1985): Anmerkungen zum Typus der kritischen Sinnbildung im Geschichtsunterricht. In: Geschichtsdidaktik, 03/1985, S. 289–294.
- HASBERG, Wolfgang/Körper, Andreas** (2003): Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Körper, Andreas (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts., S. 179–202.
- JAEGER, Friedrich/Rüsen, Jörn** (1992): Geschichte des Historismus. Eine Einführung. München.
- KÖRBER, Andreas** (2013): Historische Sinnbildungstypen: Weitere Differenzierung. Online: URN: urn:nbn:de:0111-opus-72646. DOI: 10.25656/01:7264 (Zugriff: 19.3.2024).
- KÖRBER, Andreas** (2014): Jörn Rüsen's anthropologische Begründung des historischen Denkens und seine Lehre der dabei zur Verfügung stehenden Sinnbildungstypen. Online: URN: urn:nbn:de:0111-opus-91880. DOI: 10.25656/01:9188 (Zugriff: 19.3.2024).
- MEMMINGER, Josef** (2023): Wie erzählen Historische Museen Geschichte(n)? Eine Annäherung am Beispiel des Museums der Bayerischen Geschichte in Regensburg und des Historischen Museums Frankfurt. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 07/08/2023, S. 357–375.
- NORDEN, Jörg van** (2011): Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus. Freiburg.
- NORDEN, Jörg van/Schürenberg, Wanda** (2019): Lernprogression narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht. Ein Vergleich von Waldorf- und Regelschule. Bielefeld.
- PANDEL, Hans-Jürgen** (2002): Erzählen und Erzählakte. Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie. In: Demantowsky, Marko/Schönemann, Bernd (Hg.): Neuere geschichtsdidaktische Positionen. Bochum, S. 39–56.
- PANDEL, Hans-Jürgen** (2015): Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Methoden Historischen Lernens. Schwalbach/Ts.
- ROHLFES, Joachim** (2005): Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen.
- RÜSEN, Jörn** (1981): Geschichte als Aufklärung. Oder: das Dilemma des historischen Denkens zwischen Herrschaft und Emanzipation. In: Geschichte und Gesellschaft, 07/1981, S. 189–218.
- RÜSEN, Jörn** (1983): Grundzüge einer Historik I. Historische Vernunft: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen.

- RÜSEN, Jörn** (1985): Ansätze zur Theorie eines historischen Lernens I. Formen und Prozesse. In: *Geschichtsdidaktik*, 03/1985, S. 249–265. Schwann-Verlag.
- RÜSEN, Jörn** (1988): Historische Aufklärung im Angesicht der Post-Moderne. Geschichte im Zeitalter der ‚neuen‘ Unübersichtlichkeit? In: Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Streitfall Deutsche Geschichte. Geschichts- und Gegenwartsbewußtsein in den 80er Jahren*. Essen, S. 17–38.
- RÜSEN, Jörn u.a.** (1991): Untersuchungen zum Geschichtsbewußtsein von Abiturienten im Ruhrgebiet. In: von Borries, Bodo u.a. (Hg.): *Geschichtsbewußtsein empirisch*. Pfaffenweiler, S. 221–344.
- RÜSEN, Jörn** (1994): *Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen*. Köln.
- RÜSEN, Jörn** (1997): Historisches Erzählen. In: Bergmann, Klaus u.a. (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber, S. 57–63.
- RÜSEN, Jörn** (2013): *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln.
- SAGER, Urban** (2023): Jugendliche erzählen die Geschichte ihres eigenen Landes. Zum historischen Erzählen von Schülerinnen und Schülern am Ende ihrer schulischen Allgemeinbildung. Frankfurt/M.
- SCHMIDT, Hans-Günter** (1987): „Eine Geschichte zum Nachdenken“. Erzähltypologie, narrative Kompetenz und Geschichtsbewußtsein: Bericht über einen Versuch der empirischen Erforschung des Geschichtsbewußtseins von Schülern der Sekundarstufe I (Unter- und Mittelstufe). In: *Geschichtsdidaktik*, 01/1987, S. 28–35.
- SCHMIDT, Hans-Günter** (1985): Exemplarisches historisches Erzählen. In: *Geschichtsdidaktik*, 03/1985, S. 279–287.
- SEIDENFUSS, Manfred/Sager, Urban** (2023): Zum Was und zum Wie des historischen Erzählens. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 01/02/2023, S. 20–40.
- VÖRÖRS-RADEMACHER, Hildegard** (1985): Was heißt: Geschichte genetisch erzählen können? In: *Geschichtsdidaktik*, 03/1985, S. 295–299.
- WEHEN, Britta** (2016): Macht das Sinn? Historische Erzählungen von Schüler/innen vor und nach einer Spielfilmanalyse – Theoretisches Konzept und empirische Befunde. In: Buchsteiner, Martin/Nitsche, Martin (Hg.): *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*. Wiesbaden, S. 123–157.
- WEHEN, Britta** (2018): *Macht das (historischen) Sinn? Narrative Strukturen von Schülern vor und nach der De-Konstruktion eines geschichtlichen Spielfilms*. Berlin.
- YILDIRIM, Lale** (2018): *Der Diasporakomplex. Geschichtsbewusstsein und Identität bei Jugendlichen mit türkeibelegtem Migrationshintergrund der dritten Generation*. Bielefeld.

Historische Lernprozesse in Transitionen

Eine geschichtsdidaktische Annäherung zur Verschränkung von Theorie und Empirie

1. Theorie und Empirie: Eine Verhältnisbestimmung zur Einführung

Bildungs- und Unterrichtsforschung gehen von der Annahme aus, dass Schule eine gesellschaftliche Institution (Kalthoff 2014, 867) und Unterricht ein komplexer zwischenmenschlicher Vorgang ist (Tulodziecki u.a. 2013, 9). Vor dem Hintergrund dieser Annahme musste die lange bildungstheoretisch ausgerichtete Auseinandersetzung mit Lehr-Lernprozessen irgendwann an ihre Grenzen stoßen. Seit den 1960er/1970er Jahren wurde somit einerseits die fehlende empirische Fundierung kritisiert und entzündete sich andererseits eine Kontroverse um die Bedeutung empirischer Bildungsforschung für die Praxis. Damit verknüpft ist seitdem die Frage, wie der Brückenschlag zwischen abstrakter Theorie und streng regulierter und mit „Handlungszwängen“ (Hasberg 2006, 165) verbundener Praxis gelingen kann (vgl. Dürr/Ehrke 1977; für die Geschichtsdidaktik Schreiber 2021). Diese Verflechtung von Theorie und Praxis gehört immer noch zu den zentralen bildungspolitischen Forderungen für die Lehrer*innenbildung (Cramer 2014, 345). Seit der empirischen Wende ist dabei auf Seiten der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion neben der theoretischen ebenso die empirische Zugangsweise mitzudenken (vgl. Fischer u.a. 2021). Während im Rahmen dieser Entwicklung für Unterrichtsforschung und Fachdidaktiken und damit auch die geschichtsdidaktische Forschung einerseits die Trias von Theorie, Empirie und Praxis bzw. Pragmatik als konsensuell gilt (Schönemann 2003; Deile 2014), besteht weiterhin eine Diskrepanz zwischen wissenschaftlichen Befunden und Unterrichtspraxis, sodass Gerhard Tulodziecki, Silke Grafe und Bardo Herzig (2013, 10) die ungenutzten Chancen kritisieren, „die in einer Verbindung von praxisbezogenen Innovationen und Forschung lägen“.

Verschiedene methodologische Traditionen in der empirischen Sozialforschung haben darüber hinaus zur Differenzierung zwischen einem quantitativen

und einem qualitativen Paradigma geführt. Die daraus folgende teilweise apodiktische Zuordnung zu jeweils einer der beiden unterschiedlichen Forschungsstrategien und Qualitätskriterien werden in der deutschsprachigen Forschungslandschaft als Methodenschema charakterisiert (Kelle 2022). Dagegen rücken in der internationalen Methodendebatte weniger die Gegensätze als die sich ergänzenden Aspekte qualitativer und quantitativer Forschung in den Fokus (Baur/Blasius 2022). Im Anschluss an dieses Konzept der Mixed-Methods-Forschung lassen sich das quantitative und qualitative Paradigma jedoch selbst über die Verhältnisbestimmung von Theorie und Empirie nicht präzise unterscheiden. Obwohl die Hypothesenentwicklung beispielsweise als konstitutives Merkmal des qualitativen Forschungsprozesses gilt (Lamnek 2010, 80), ist dieser in zweifacher Hinsicht in theoretische Überlegungen eingebettet, da er zum einen an Theorien orientiert ist und zum anderen Theorien generiert (Fischer u.a. 2021, 6).

In der geschichtsdidaktischen Forschung hat sich das „empirisch-methodologische Bewusstsein“ (Köster 2016, 53) spätestens mit dem Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung geschärft und verstärkt empirische Erkenntnisse zum Geschichtsunterricht und dessen Akteur*innen, historischen Denkprozessen und Kompetenzen hervorgebracht (Barricelli/Sauer 2015; Köster 2016; Hellmuth/Kühberger 2021). Parallel dazu wurden intensive Diskussionen zur Verhältnisbestimmung von Theorie und Empirie geführt (z.B. Hasberg 2006; Borries 2013; Barricelli 2019; van Norden 2020). Dieses Verhältnis ist teilweise immer noch von der (künstlichen) Trennung theoretischer und empirischer Erkenntnisgewinnung geprägt, wie beispielsweise die separaten Arbeitskreise „Geschichtsdidaktik theoretisch“ und „Empirische Geschichtsunterrichtsforschung“ des Fachverbandes „Konferenz für Geschichtsdidaktik“ zeigen, und trägt zur Schwerpunktsetzung und Strukturierung von Sammelbänden bei (z.B. Lehmann u.a. 2016; Hellmuth u.a. 2021). In dieser Dichotomie spiegeln sich innerfachliche Spezialisierungen und disziplinäre Differenzierungen, die nicht immer individuellen Forschungsinteressen geschuldet sind, sondern ihre Ursachen darüber hinaus in der Förderpraxis der Wissenschaft und ihren Bewertungsverfahren haben (vgl. Sander 2023).

Im Folgenden wird diesem antithetischen Verhältnis von Theorie und Empirie nicht gefolgt, sondern eine Forschungshaltung zugrunde gelegt, welche die Verschränkung von theoretischem und empirischem Erkenntnisinteresse und damit die „gegenstandskonstitutive Funktion der Theorie und die theoriebildende Produktivität der Empirie“ (Fischer u.a. 2021, 12) adressiert. Zu diesem Zweck wird anhand eines bisher kaum beachteten geschichtsdidaktischen For-

schungsfeldes diskutiert, wie sich Theorie und Empirie im Sinne einer „theoretischen Empirie“ (Kalthoff u.a. 2008) wechselseitig durchdringen. Damit wird sich an Pierre Bourdieu angelehnt, der jede Forschungstätigkeit gleichermaßen als empirisch und theoretisch charakterisiert hat, weil sie sich einerseits auf die Welt der beobachtbaren Phänomene richtet und ihr andererseits immer bewusste oder unbewusste theoretische Annahmen zugrunde liegen (Bourdieu/Wacquant 1996, 61; Brake u.a. 2013).

Für die wissenschaftstheoretische Diskussion wird mit Transitionsprozessen exemplarisch ein Gegenstand herangezogen, für den aus geschichtsdidaktischer Perspektive ein Desiderat zu konstatieren ist und der sich gerade aus diesem Grund für eine Diskussion auf der Metaebene eignet, indem er zunächst theoretisch erschlossen, auf dieser Basis für ein empirisches Forschungsdesign operationalisiert und schließlich auf geschichtsdidaktische Theoriebildung zurückbezogen wird. Dabei geht es um bildungsrelevante Übergänge im Lebenslauf vorwiegend von Kindern und Jugendlichen, deren strukturelle und soziale Veränderungen und Herausforderungen nicht nur pädagogisch begleitet (Hof u.a. 2014), sondern auch fachdidaktisch bewusst gestaltet werden müssen (Krösche 2021a). Ziel des folgenden Beitrags ist in diesem Zusammenhang eine Gegenstandsbestimmung auf Basis theoretischer Konzepte zu Transitionen, aus der empirische Überlegungen für die geschichtsdidaktische Lehr- und Lernforschung abgeleitet werden, um abschließend einen reflektierenden Ausblick auf die theoretische Relevanz potenzieller empirischer Befunde und damit deren Beitrag zu einer Weiterentwicklung geschichtsdidaktischer Theorie zu geben.

2. Theoretische Annäherung: Übergänge, Transitionen, Trajektorien

Im Rahmen der theoretischen Annäherung geht es darum, welche Begriffe und Konzepte notwendig sind, um den Forschungsgegenstand, in diesem Fall Transitionsprozesse, genauer zu bestimmen. Wie die Kapitelüberschrift zeigt, gibt es unterschiedliche Begriffe und Konzepte, die man der Beschäftigung mit Transitionsprozessen zugrunde legen kann und im Folgenden kurz umrissen werden. Ethnologisches Interesse an dem Phänomen des Übergangs bestand schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als Arnold van Gennep (1905/2005) sich mit Ritualen beschäftigte, die zur Gestaltung von räumlichen und sozialen Übergängen bzw. Statuspassagen im Lebenslauf seiner Beobachtung nach erforderlich seien. Übergänge innerhalb des institutionalisierten Bildungssystems wurden in den letzten 15 Jahren vor allem anhand bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen bearbeitet (Fasching 2023). Dabei werden

die Begriffe Übergang und Transition, wie in diesem Beitrag, häufig synonym verwendet, obwohl es ganz unterschiedliche disziplinäre Traditionen gibt, weshalb auch die verallgemeinernde Bezeichnung Übergangsforschung eher diffus ist und den heterogenen Zugängen des inzwischen trans- und interdisziplinären Forschungsfeldes kaum gerecht wird. Zu unterscheiden sind vor allem die sozial- und erziehungswissenschaftliche Biografieforschung, die sozial- und entwicklungspsychologische Transitionsforschung und das sozialpädagogische Konzept der Lebensbewältigung. Für die übergreifende Untersuchung der damit einhergehenden Themen und Forschungsgegenstände dient nach Walther und Stauber (2018, 911 f.) der Übergangsbegriff als eine „fruchtbare Heuristik für individualisierte, reversible und fragmentierte Formen der Vergesellschaftung jenseits linearer Verläufe von Lebenslauf“.

In Zusammenhang mit formalen Bildungsprozessen sind Übergänge weniger selbst initiiert als von außen angestoßen und somit normativ gerahmt. Es handelt sich um sogenannte Schnitt- oder Nahtstellen zwischen verschiedenen Schulformen, an denen Entscheidungen über den weiteren Bildungsverlauf getroffen werden und mit denen Bildungsabschlüsse und -zertifikate einhergehen. Individuelle Bildungsverläufe werden durch Übergänge strukturiert und sind den damit implizierten bildungspolitischen Anforderungen und Regularien unterworfen. Gleichzeitig bedeuten Übergänge für Schüler*innen einen Rollen- bzw. Statuswechsel, der individuell erlebt und im besten Fall ko-konstruktiv von den verschiedenen Akteur*innen gestaltet und bewältigt wird.

Vor dem Hintergrund der Relevanz von Übergängen für den Bildungsverlauf und die Gestaltung von Bildungsprozessen fordern Walther und Stauber (2018; siehe auch Andresen u. a. 2022) unter dem Stichwort *doing transitions*, als der gesellschaftlichen Herstellung von Übergängen, eine reflexive Übergangsforschung, welche die diskursive, institutionelle und individuelle Ebene bzw. Modi der Gestaltung von Übergängen einbezieht. Alle drei Ebenen sind für fachdidaktische Fragestellungen essentiell: Mit der diskursiven Herstellung von Übergängen sind neben normativen Setzungen auch Anforderungen des Wissens und Könnens verbunden, ohne die der neue Status nicht erreicht werden kann. Die institutionelle Regulierung von Übergängen bezieht sich auf die Rahmenbedingungen für Wissens- und Könnensanforderungen. Individuelle Praktiken dienen der subjektiven Bewältigung von Übergängen, womit Lernprozesse, also das Entwickeln von Kompetenzen verknüpft ist. Während bei Walther und Stauber (2018) in Verbindung mit Wissens- und Könnensanforderungen, Lernprozessen und Kompetenzen überfachliche Aspekte im Vordergrund stehen, sind ihre Überlegungen aber auch für die fachdidaktische Lehr-Lernforschung

anschlussfähig, indem sie domänenspezifisch auf fachliche Lernprozesse und Kompetenzen übertragen werden. Davon ausgehend kann eine Annäherung an die Frage, welche Auswirkungen bildungsrelevante Übergänge auf historisches Lernen haben und welche Anforderungen damit verknüpft sind, stattfinden.

Für die geschichtsdidaktische empirische, vor allem qualitativ ausgerichtete Forschung lässt sich der theoretische Zugang weiter verdichten, indem die individuelle Ebene in den Fokus gerückt und gleichzeitig die Wechselwirkung mit den institutionellen Rahmenbedingungen nicht außer Acht gelassen wird. Denn für die fachdidaktische Gestaltung von Bildungsübergängen sind die Akteur*innen von Geschichtsunterricht zentral. Zu diesem Zweck kann zunächst der Transitionsansatz von Harald Welzer (1993) herangezogen werden. Aus einer sozialpsychologischen Perspektive geht er davon aus, dass sich Lebensläufe in einem permanenten Wandel befinden, und betrachtet vor diesem Hintergrund Transitionen als soziale Prozesse und dynamisch-relationales Übergangsgeschehen. Damit grenzt er sich von normativen, linearen Übergangskonzepten ab, die sich insbesondere auf institutionell aufeinander bezogene und klar definierte Herkunfts- und Zielzustände beziehen (Felder/Schiener 2010). Ohne die institutionelle Ebene aus dem Blick zu verlieren, bezieht sich Welzer stärker auf die betroffenen Subjekte und deren Bewältigungsstrategien und sieht Übergangsprozesse in soziale Beziehungsgeflechte eingebettet. Vor diesem Hintergrund versteht er Transitionen gerade als nicht-linear und nicht-kausal (Welzer 1993, 36 f.; Felder 2010, 33–36). Der Transitionsansatz von Harald Welzer lässt zwar insgesamt eine differenzierte Betrachtung von (bildungsrelevanten) Übergängen zu, anhand seiner eigenen Forschung erkannte er jedoch auch, wie schwierig es ist, die Prozesshaftigkeit und Dynamik des Übergangsgeschehens empirisch zu erfassen.

Aus diesem Grund erweitern Jörg Schwarz, Franziska Teichmann und Susanne Maria Weber (2015) den Transitionsansatz um eine praxeologische Perspektive und greifen dafür auf den Begriff der Trajektorie zurück. Astrid Reuter (2018, 171) charakterisiert den praxeologischen Ansatz von Pierre Bourdieu als „dritten Weg“ zwischen Struktur- und Handlungssoziologie, was bedeutet, dass „alle sozialen Strukturen notwendig mit der Alltagspraxis der sozialen Akteure verknüpft sind“ (Beer/Bittlingmayer 2009, 46). In dieser Praxeologie Pierre Bourdieus sehen Schwarz, Teichmann und Weber (2015) ein analytisches Instrumentarium, dass der bei Welzer angelegten relationalen und dynamischen Perspektive auf Übergänge gerecht wird und darüber hinaus institutionelle und individuelle Aspekte in ihrer wechselseitigen Beziehung berücksichtigt. Sie verknüpfen ihre theoretischen Ausführungen von daher von vornherein mit me-

thodologischen Implikationen und der Frage, wie sich Übergänge praxeologisch rekonstruieren lassen.

Das kaum rezipierte Konzept der Trajektorie hat Pierre Bourdieu (2023) in seiner Schrift „Die feinen Unterschiede“ von 1982 geprägt, in der er seine Theorie des sozialen Raums entwickelt. Der französische Begriff *trajectoire* bedeutet übersetzt Flugbahn, worunter Bourdieu die soziale Laufbahn versteht, die er auch als soziales Altern bezeichnet (Bourdieu 1990). Als Laufbahn definiert er „eine Abfolge von nacheinander durch denselben Akteur (oder eine bestimmte Gruppe) besetzten Positionen [...] in einem (sozialen) Raum, der sich ständig entwickelt und der nicht endenden Transformationen unterworfen ist.“ (ebd., 46).

Mit dem Konzept der sozialen Laufbahn denkt Bourdieu über den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen von Akteur*innen hinaus, wie Schwarz Teichmann und Weber (2015) es beschreiben. Vielmehr sammeln die Akteur*innen im Rahmen ihrer sozialen Laufbahn Erfahrungen, „indem sie an der Praxis verschiedener sozialer Orte teilgenommen und unterschiedliche gesellschaftliche Positionen eingenommen haben.“ (ebd., 142). Trajektorien sind somit Entwicklungen bzw. Positionen, die im sozialen Raum absolviert werden. Indem Laufbahneffekte rekonstruiert werden, werden die Dynamiken individueller und kollektiver Veränderungen transparent, die den jeweiligen Lebensweg durchziehen (Staab/Vogel 2009, 163).

Bourdieu (2023, 188 ff.) berücksichtigt sowohl individuelle als auch kollektive Laufbahnen und setzt Positionen im Sozialraum und deren Veränderungen ins Verhältnis zu anderen Akteur*innen. Demzufolge verwirklichen sich Trajektorien in Relation zu den Aufstiegs- und Abstiegsbewegungen anderer Akteur*innen. Sie entfalten sich, so Schwarz, Teichmann und Weber (2015), in einem dynamischen relationalen Gefüge, das Bourdieu als sozialen Raum, in späteren Arbeiten als soziales Feld definiert. Trajektorien vollziehen sich nicht nur innerhalb dieser sozialen Felder, sondern auch über verschiedene Felder hinweg. Mit dem Überschreiten von Feldgrenzen zeichnen sich zentrale Stationen innerhalb von Trajektorien ab und gehen häufig besonders intensive Lern- und Bildungsprozesse einher, wie Schwarz, Teichmann und Weber betonen. Der Eintritt von Akteur*innen in ein neues soziales Feld stellt eine Übergangsphase dar. Strukturiert wird das Übergangsgeschehen sowohl durch den Habitus als auch das Feld. Dieser Ansatz ergänzt Welzers stark an den Akteur*innen orientierte Überlegungen insofern, als er die Rekonstruktion der wechselseitigen Verwobenheit dieser Strukturen in den Blick rückt. Welzer und Bourdieu haben sich in ihren Arbeiten zwar nicht gegenseitig aufeinander bezogen, aber

bildungsrelevante Übergänge lassen sich aufgrund ihrer Komplexität als Erkenntnisgegenstand für die geschichtsdidaktische Forschung differenzierter erschließen, wenn beide theoretischen Zugänge einbezogen werden, da sie miteinander korrelieren. Im Sinne der Anschlussfähigkeit an den bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird auf der begrifflichen Ebene der Gegenstandbestimmung dennoch die synonyme Verwendung von Transition und Übergang beibehalten.

3. Zwischenschritt zur Verschränkung von Theorie und Empirie

Für die Operationalisierung des Forschungsgegenstandes sind somit sowohl die theoretischen Überlegungen von Welzer als auch von Bourdieu von Interesse. In Anlehnung an Welzer, der Transitionen in soziale Beziehungsgeflechte eingebunden sieht, sind mit Lehrer*innen, Schüler*innen und ggf. auch Eltern verschiedene Akteur*innen des Übergangsgeschehens für die empirische Erkenntnisgewinnung zu berücksichtigen. Aufschlussreich für fachdidaktische Fragestellungen sind die Blickwinkel von Schüler*innen, die von den Veränderungsprozessen und fachlichen Anforderungen am Bildungsübergang unmittelbar betroffen sind, und Lehrer*innen, die Übergangsphasen u.a. fachlich gestalten und Schüler*innen in diesem Prozess begleiten. Um historische Lernprozesse in Transitionen empirisch zu erschließen, sind neben den verschiedenen Akteur*innen die institutionellen Rahmenbedingungen nicht außer Acht zu lassen. Bourdieus Konzept der sozialen Laufbahn bezieht dazu neben den Sichtweisen und Wahrnehmungen der Akteur*innen die strukturellen bzw. institutionellen Bedingungen ein. Damit verknüpft sind Fragen der Anschlussfähigkeit im fachlichen Lernen, für die es institutionelle und curriculare Weichenstellungen braucht.

Daran anschließend leiten Schwarz, Teichmann und Weber (2015) drei Basisanforderungen für die praxeologische Rekonstruktion von Übergängen ab, die für empirische Untersuchungsdesigns zu berücksichtigen sind: Erstens müsse die Untersuchung relational angelegt sein, was bedeutet, dass sowohl die inkorporierten (verinnerlichten) Strukturen (= Habitus) als auch institutionalisierte Strukturen (= Feld) und ihr praktisches Zusammenwirken analysiert werden. Aus der Perspektive der Übergangsforschung werden damit der institutionelle und der individuelle Modus der Gestaltung von Übergängen berücksichtigt. Zweitens sind rekonstruktive Verfahrensweisen notwendig, um die Muster zu analysieren, die den inkorporierten und institutionalisierten Strukturen zugrunde liegen. Drittens ist es das Ziel, die Prozessualität von Übergängen zu erfassen. Das hat bereits Harald Welzer (1993, 33) als Herausforderung

für die empirische Forschung erkannt und u.a. auf die Notwendigkeit langer Untersuchungszeiträume verwiesen. Rückt man die Schüler*innen in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses, lässt das vor allem Intrakohortenstudien in einem Längsschnittdesign mit verschiedenen Erhebungszeiträumen als geeignet erscheinen, denn dadurch können Veränderungen in Sicht- und Handlungsweisen innerhalb einer Kohorte erhoben werden (Flick 2010, 256; Schnell u.a. 2023, 221 f.). Mit einem solchen Forschungsansatz kann das prozesshaft-dynamische Übergangsgeschehen zumindest aus der Perspektive einer Akteursgruppe erfasst werden. Allerdings sind Längsschnittstudien in der geschichtsdidaktischen Forschung bislang vor allem mit dem quantitativen Paradigma und Fragen der Professionalisierung verbunden (z.B. Kanert 2014; Resch/Heuer 2019), während der qualitative Ansatz in der Geschichtsdidaktik als eher prädestiniert gilt, um die Perspektive der handelnden Akteur*innen zum Beispiel im Rahmen von Geschichtsunterricht zu analysieren (Köster 2016, 31). Ein qualitatives Instrumentarium, um Veränderungen und Verläufe über einen längeren Zeitraum zu dokumentieren und gleichzeitig die Akteur*innen zu fokussieren, bietet die Forschungsstrategie der Ethnographie insbesondere in Form von (nicht-)teilnehmenden Beobachtungen (Flick 2010, 256; Knoblauch 2014). Die Vorteile einer ethnographischen Herangehensweise zum Beispiel durch die Beobachtung von Geschichtsunterricht an bildungsrelevanten Übergängen liegen in der sozialen Begegnung im Feld und der damit einhergehenden dichten Beschreibung (Kühberger 2021). Das Potential besteht vor allem darin, die Interaktionen der Akteur*innen zu erfassen (Schnell u.a. 2023, 373). Dem entgegen stehen Wahrnehmungs-, Selektions- und Reduktionsleistungen auf Seiten des Beobachters (Schnell u.a. 2023, 367), weshalb sich der Einsatz von mehreren Beobachter*innen gerade in Hinblick auf die Komplexität des Übergangsgeschehens und die Berücksichtigung verschiedener Akteur*innen empfiehlt (vgl. Dieckmann 2014, 551). Sowohl die kontinuierliche Datenerhebung über einen langen Untersuchungszeitraum als auch die Durchführung von Unterrichtsbeobachtungen mit mehreren Beobachter*innen sind sehr ressourcenintensiv. Letzten Endes sind die methodischen Möglichkeiten für eine geschichtsdidaktische Übergangsforschung vielfältig und müssen auf Basis des Erkenntnisinteresses und -ziels, den zur Verfügung stehenden Ressourcen und des Feldzugangs abgewogen und abschließend reflektiert werden.

Da es sich bei dem Forschungsgegenstand um ein Desiderat geschichtsdidaktischer Empirie handelt, ist ein explorativer Ansatz mit einer flexiblen Vorgehensweise naheliegend. Von daher ist es im Rahmen einer ersten Annäherung nicht das Ziel, historische Lehr-Lernprozesse in Transitionen in allen

Facetten zu erfassen oder alle Beteiligten zu berücksichtigen. Vielmehr geht es darum, historisches Lernen in Transitionen strukturell zu bestimmen und dadurch möglichst detailliert zu beschreiben. Um die Komplexität des Übergangsgeschehens zu reduzieren, wird der Blick zunächst auf eine Akteursgruppe gerichtet und innerhalb dieser werden zwei kontrastreich ausgewählte Kohorten miteinander verglichen (vgl. Kelle/Kluge 2010).

Zu diesem Zweck wird der Vorschlag von Schwarz, Teichmann und Weber (2015, 144) aufgegriffen, für die empirische Untersuchung von Übergängen in ihrer Prozessualität eine retrospektive und prospektive Ausrichtung zu wählen.

4. Empirische Annäherung: Geschichtsdidaktisches Erkenntnisinteresse und forschungspraktische Reflexion

Macht sich die Geschichtsdidaktik zur Aufgabe, die Entwicklung der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zum historischen Denken über die ganze Schullaufbahn zu betrachten, müssen bildungsrelevante Übergänge in die geschichtsdidaktische Lehr- und Lernforschung einbezogen werden. Dazu gehört u.a. der Wechsel von der Primar- in die Sekundarstufe, der einem Wechsel des sozialen Feldes entspricht und gleichzeitig einen Übergang vom historischen Sach- zum Fachunterricht impliziert. Zwar wird das Ziel des Geschichtsunterrichts, ein reflektiertes und (selbst)reflexives Geschichtsbewusstsein zu fördern (Körper u.a. 2007), auf alle Schulformen bezogen, dennoch fokussieren sich daraus entstehende geschichtsdidaktische Fragestellungen überwiegend auf die Sekundarstufe (Kühberger 2016; Krösche 2021b). Da insbesondere die „Entwicklungslinien“ historischen Denkens in Verbindung mit dem Bereich des frühen historischen Lernens von der Geschichtsdidaktik bislang nahezu „ausgeblendet“ werden (Kühberger 2016, 79), ist das Übergangsgeschehen an dieser Schnittstelle von besonderem Interesse.

Dieser Übergang ist dadurch gekennzeichnet, dass der vielperspektivische und ganzheitliche Zugriff auf die Domäne von dem stärker abgegrenzten Sachgebiet des Sekundarstufenfaches abgelöst wird. Es verändern sich also sowohl die inkorporierten (verinnerlichte) Strukturen (= Habitus) (also erworbene Fähigkeiten) als auch die institutionalisierten Strukturen (= Feld). Zunehmende Aufmerksamkeit erfährt der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe von Seiten der Grundschulpädagogik und Sachunterrichtsdidaktik, aber noch nicht durch die geschichtsdidaktische Unterrichtsforschung. Bislang gibt es lediglich punktuelle Ergebnisse wie z.B. von Stefanie Zabold (2020) und Sabine Hofmann-Reiter (2015), die zeigen, dass es zwischen historischen Lernprozessen in der Primar- und der Sekundarstufe keine fortlaufende Entwicklung gibt.

Vor diesem Hintergrund liegt dem gewählten empirischen Forschungsansatz zur Annäherung an Transitionsprozesse in der historisch-politischen Bildung in Österreich zwangsläufig ein exploratives Vorgehen zugrunde, wodurch sich zwei vorläufige Einschränkungen ergeben: Zum einen ist das Erkenntnisinteresse zunächst auf eine Zustandsbeschreibung und weniger auf die Rekonstruktion des Transitionsprozesses ausgerichtet. An diese wird sich jedoch durch eine vergleichende Perspektive auf zwei differente Zustände und deren Rahmenbedingungen mithilfe einer Fallkontrastierung angenähert (s.u.). Zum anderen wird mit Lehrer*innen nur eine Akteursgruppe des Übergangsgeschehens einbezogen, um diese Zustandsbeschreibungen aus Expert*innenperspektive vornehmen zu können. Damit liegt das Forschungsinteresse neben einer Dokumentenanalyse der Bildungspläne und Curricula zur Rekonstruktion der institutionellen Rahmenbedingungen erst einmal auf der Rekonstruktion der berufspraktische Perspektive von Lehrer*innen. Über das Expert*innenwissen der Lehrer*innen kann darüber hinaus das Zusammenwirken inkorporierter sowie institutionalisierter Strukturen rekonstruiert werden. Als Erhebungsinstrument werden dafür leitfadengestützte Expert*inneninterviews durchgeführt, da diese, so Köster (2016, S. 39) an „handlungspraktischem Wissen“ orientiert sind bzw. im Kontext von Lehrer*inneninterviews „professionsspezifische Handlungsrou-tinen“ in den Fokus rücken. Um detaillierte Erkenntnisse zu den Rahmenbedingungen und Herausforderungen historischer Lernprozesse am bildungsrelevanten Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe zu erhalten, wird sich diesem aus zwei Blickrichtungen angenähert:

- zum einen prospektiv, indem Primarstufenlehrer*innen befragt werden, die zum Zeitpunkt der Interviews in einer vierten Klasse im (historischen) Sachunterricht eingesetzt sind
- zum anderen retrospektiv, indem Sekundarstufenlehrer*innen für das österreichische Unterrichtsfach „Geschichte und Politische Bildung“ interviewt werden, die das Fach in einer sechsten Schulstufe unterrichten

Dieser Zugang entspricht einem Interkohortenvergleich und ist auf die gewählte Akteursgruppe abgestimmt. Zudem liegt diese Vorgehensweise darin begründet, dass in Österreich der Wechsel vom historischen Sach- zum Fachunterricht durch einen besonderen Bruch charakterisiert ist, da an den meisten Schulen das Unterrichtsfach „Geschichte und Politische Bildung“ erst ab der 6. Schulstufe unterrichtet wird. Der fehlende Fachunterricht in der 5. Schulstufe ist für eine längerfristige Intrakohortenbetrachtung auf Schüler*innenseite also eine zusätzliche Herausforderung.

Dem Prinzip der Offenheit qualitativer Forschung folgend (Lamnek 2010, S. 19f.), wird das Forschungsdesign der Entwicklung und dem Verlauf des Forschungsprozesses angepasst. Gerade um zu einem vielschichtigen Verständnis des Untersuchungsgegenstandes zu gelangen, ist eine Triangulation von zwei methodischen Zugängen anzudenken. Auf Basis der Ergebnisse aus den Interviewdaten lassen sich Leitfäden zur Strukturierung von Fokusgruppen erarbeitet. Bei dieser Form der fokussierten Diskussion stehen der diskursive Austausch und die Interaktion der Teilnehmer*innen im Mittelpunkt (Vogl 2014). Der Vorteil gegenüber Einzelinterviews besteht darin, durch den Kommunikationsprozess in der Gruppe „tieferliegende Einstellungen und ein[en] größeren Bereich von Reaktionsweisen“ (ebd., S. 582) sichtbar zu machen. Zu diesem Zweck werden die leitfadengestützten Diskussionen in gemischten Gruppen aus Primarstufen- und Sekundarstufenlehrkräften organisiert, mit dem Ziel, schulstufenübergreifende Lösungsansätze für einen kontinuierlichen Bildungsverlauf aus berufspraktischer Innenperspektive konstruktiv zu entwickeln.

Selbst durch die Triangulation von Expert*inneninterviews und Fokusgruppen wird es noch nicht gelingen, historische Lernprozesse am Übergang vom Sach- zum Fachunterricht in allen Facetten im Sinne einer praxeologischen Übergangsforschung zu erfassen. Insbesondere die individuelle Ebene der Gestaltung von historischen Lernprozessen am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe kommt auf Basis des skizzierten Forschungsdesigns zu kurz, denn die eigentlich Betroffenen im Sinne eines individuellen Entwicklungsverlaufs sind die Schüler*innen. Es ist also notwendig, über die Zustandsbeschreibungen hinauszudenken und das methodische Instrumentarium weiterzuentwickeln. Voraussetzung dafür ist nicht zuletzt eine methodologische Reflexion. Diese hat darüber hinaus die Funktion einer erneuten Rückbindung an die Theorie, um auf diesem Weg geschichtsdidaktische Konzeptionen zum historischen Lernen unter den Bedingungen von bildungsrelevanten Übergängen zu konstituieren.

5. Ausblick: Theoretische Rekontextualisierung

Im Mittelpunkt des Sammelbandes stehen Metadiskussionen zu der Frage, wie geschichtsdidaktische Erkenntnisse entstehen und transformiert werden. Daher wurden in dem Beitrag nicht die empirischen Ergebnisse des Forschungsprojektes zu Transitionsprozessen in der historisch-politischen Bildung in Österreich vorgestellt, sondern am Beispiel des geschichtsdidakti-

schen Forschungsgegenstandes herausgearbeitet, wie sich Theorie und Empirie wechselseitig durchdringen. Dazu wurde eine Forschungshaltung eingenommen, die von der Unauflösbarkeit des Theorie-Empirie-Verhältnisses ausgeht. Johannes Meyer-Hamme (2009, 105) hat im Zuge seiner qualitativ ausgerichteten Studie zu der Frage, welchen Einfluss Geschichtsunterricht auf die Ausbildung von historischen Identitäten bei Jugendlichen habe, festgestellt, dass „jede empirische Untersuchung selektiv [ist], weil die Datenerhebung, die Dateninterpretation und alle resultierenden Ergebnisse von der theoretischen Konstruktion des Gegenstandes, von der Fragestellung und von der methodischen Umsetzung abhängen. Dies ist kein Manko, muss aber angemessen reflektiert werden.“ Genau diese Reflexion muss letzten Endes im Rahmen einer Rekontextualisierung zur geschichtsdidaktischen Theoriebildung zurückführen, damit die Verschränkung von Theorie und Empirie vollständig gelingt. Da die empirischen Befunde zu historischen Lernprozessen in Transitionen nicht vorgestellt wurden und zum Teil noch nicht vorliegen, kann der Erkenntniswert des Forschungsgegenstands vorläufig nur zur Diskussion gestellt werden. Den Ausgangspunkt bildet dazu die Feststellung eines Desiderats, denn bildungsrelevante Übergänge wurden bislang als theoretische und empirische Perspektive in der Geschichtsdidaktik kaum berücksichtigt, woraus sich eine besondere Relevanz für die geschichtsdidaktische Forschung ergibt. Stattdessen ist eine geschichtsdidaktische Fixierung auf einzelne, in der Regel institutionell durch (vermeintlich) eindeutige Anfangs- und Endzeitpunkte getrennte Schulformen/-typen wie die Sekundarstufe I und II festzustellen, wodurch die jeweilige Phase historischen Lernens isoliert betrachtet wird. Letztendlich werden individuelle Bildungsverläufe durch eine derartige Trennung normativ aufgeladen. Stattdessen ist es notwendig, historisches Denken und Lernen im gesamten Bildungsverlauf als einen kontinuierlichen und individuellen Prozess in den Blick zu rücken.

Aus der Beschäftigung mit bildungsrelevanten Übergängen ergeben sich bisher kaum beachtete geschichtsdidaktische Fragen, wie z. B. :

- Welche Aufgabe kommt der Geschichtsdidaktik bei der Gestaltung von Bildungsübergängen zu?
- Welche domänenspezifischen Rahmungen sind für die Bewältigung von bildungsrelevanten Übergängen notwendig?
- Welche domänenspezifischen Erwartungen und Anforderungen an historisches Wissen und historische Kompetenzen sind mit fachspezifischen Lernprozessen in Transitionen verknüpft, ohne Differenz- und Defizitzuschreibungen zu reproduzieren (Walther/Stauber 2018, 910)?

Folgt man der Trias aus Theorie, Empirie und Pragmatik ist nicht zuletzt die Praxisrelevanz theoretischer und empirischer Erkenntnisse zu historischen Lernprozessen in Transitionen zu diskutieren.

Literatur

- ANDRESEN**, Sabine/Bauer, Petra/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2022): Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Grundzüge einer reflexiven Übergangsforschung. In: Dies. (Hg.): *Doing Transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf*. 68. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik, S. 15–31.
- BARRICELLI**, Michele/Sauer, Michael (2015): Empirische Lehr-Lern-Forschung im Fach Geschichte. In: Weißeno, Georg/Schelle, Carla (Hg.): *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven*. Wiesbaden, S. 185–200.
- BARRICELLI**, Michele (2019): Translation: Von der Theorie zur Empirie und zurück. Drei Vorschläge für den Weg. In: Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 17“*. Bern, S. 24–40.
- BAUR**, Nina/Blasius, Jörg (2022): Methoden der empirischen Sozialforschung. Ein Überblick. In: Dies. (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 1–32.
- BEER**, Raphael/Bittlingmayer, Uwe H. (2009): Karl Marx. In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (2009): *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart/Weimar, S. 46–53.
- BORRIES**, Bodo von (2013): Empirische – und andere? – Forschungsmethoden der Fachdidaktiken in den ‚Humanities‘ – am Beispiel der Domäne Geschichte. In: Demantowsky, Marko/Zurstrassen, Bettina (Hg.): *Forschungsmethoden und Forschungsstand in den Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer*. Bochum u.a., S. 98–137.
- BOURDIEU**, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History, Jg. 3, H. 1*, S. 75–81.
- BOURDIEU**, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/M.
- BOURDIEU**, Pierre (2023): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.
- BRAKE**, Anna/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2013): Empirisch arbeiten mit Bourdieu: Eine Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*. Weinheim/Basel, S. 7–19.
- CRAMER**, Colin (2014): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. In: *Die Deutsche Schule, Jg. 106, H. 4*, S. 344–357.
- DEILE**, Lars (2014): *Didaktik der Geschichte*, Version: 1.0. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, Online: http://docupedia.de/zg/deile_didaktik_v1_de_2014 DOI: <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.232.v1> (Zugriff: 6.4.2024).

- DIEKMANN**, Andreas (2014): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg.
- DÜRR**, Walter/Ehrke, Michael (1977): Zur theoretischen und praktischen Relevanz empirischer Bildungsforschung. In: Blankertz, Herwig (Hg.): Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften vom 29.-31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 13). Weinheim/Basel, S. 219–233.
- FASCHING**, Helga (2023): Übergangsforschung. In: Huber, Matthias/Döll, Marion (Hg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden, S. 637–643.
- FELDEN**, Heide von (2010): Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In: Felden, Heide von/Schiener, Jürgen (Hg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden, S. 21–41.
- FELDEN**, Heide von/Schiener, Jürgen (2010): Zum Übergang vom Studium in den Beruf aus qualitativer und quantitativer Perspektive. In: Dies. (Hg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden, S. 7–19.
- FISCHER**, Diana/Jergus, Kerstin/Puhr, Kirsten/Wrana, Daniel (2021): Theorie und Empirie – Einleitung. In: Dies. (Hg.): Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Halle-Wittenberg, S. 10–28.
- GENNEP**, Arnold van (2005): Übergangsriten (Les rites de passage). Frankfurt/M./New York.
- HASBERG**, Wolfgang (2006): Über den möglichen Nutzen des Fliegenbeinzählens. Empirische Forschung zum historischen Lernen. In: Demantowsky, Marko/Schönemann, Bernd (Hg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. Bochum/Freiburg, S. 143–171.
- HELLMUTH**, Thomas/Kühberger, Christoph (2021): Geschichtsdidaktik in Österreich. Zur Formierung einer Subdisziplin der Geschichtswissenschaft. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, Jg. 32, H. 2, S. 13–34.
- HELLMUTH**, Thomas/Ottner-Diesenberger, Christine/Preisinger, Alexander (Hg.) (2021): Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik. Frankfurt/M.
- HOF**, Christiane/Meuth, Miriam/Walther, Andreas (Hg.) (2014): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Basel/Weinheim.
- HOFMANN-REITER**, Sabine (2015): Zeitverständnis am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe. Empirische Erkundungen der Geschichtsdidaktik. Innsbruck/Wien/Bozen.
- KALTHOFF**, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hg.) (2008): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt/M.
- KALTHOFF**, Herbert (2014): Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 60, H. 6, S. 867–882.

- KANERT, Georg** (2014): Geschichtslehrausbildung auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess. Göttingen.
- KELLE, Udo** (2022): Mixed Methods. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, S. 163–177.
- KELLE, Udo/Kluge, Susann** (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.
- KNOBLAUCH, Hubert** (2014): Ethnographie. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, S. 521–528.
- KÖSTER, Manuel** (2016): Methoden empirischer Sozialforschung aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Einleitung und Systematisierung. In: Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach/Ts., S. 9–62.
- KÖRBER, Andrea/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander** (Hg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried.
- KRÖSCHE, Heike** (2021a): Diskontinuitäten in der historisch-politischen Bildung bewältigen. Forschungsperspektiven im Kontext von Transitionen. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, Jg. 32, H. 2, S. 182–189.
- KRÖSCHE, Heike** (2021b): Das Vermitteln und Fördern frühen historischen Denkens im Spannungsfeld von curricularen Vorgaben und Professionalisierungsprozessen im Primarstufenlehramt. In: Buchberger, Wolfgang/Kühberger, Christoph (Hg.): Historisches Lernen in der Primarstufe. Standpunkte – Herausforderungen – Perspektiven. Innsbruck/Wien, S. 133–149.
- KÜHBERGER, Christoph** (2021): Ethnografie und Geschichtsdidaktik. Frankfurt/M.
- KÜHBERGER, Christoph** (2016): Wo beginnt historisches Lernen? Die Herausforderungen der Inklusion für den Geschichtsunterricht. In: Kühberger, Christoph/Schneider, Robert (Hg.): Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts. Bad Heilbrunn, S. 65–83.
- LAMNEK, Siegfried** (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5. überarb. Aufl. Weinheim/Basel.
- LEHMANN, Katja/Werner, Michael/Zabold, Stefanie** (Hg.) (2016): Historisches Denken jetzt und in Zukunft. Wege zu einem theoretisch fundierten und evidenzbasierten Umgang mit Geschichte. Festschrift für Waltraud Schreiber zum 60. Geburtstag. Berlin.
- MEYER-HAMME, Johannes** (2009): Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung. Idstein.
- NORDEN, Jörg van** (2020): Theorie, Empirie, Pragmatik – Versuch einer Zuordnung. In: Sandkühler, Thomas/Bernhardt, Markus (Hg.): Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen. Göttingen, S. 277–295.

- RESCH**, Mario/Heuer, Christian (2019): Fachwissen und geschichtsdidaktisches Wissen und Können bei Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern zu Beginn der zweiten Ausbildungsphase. In: Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17: Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 17“. Bern, S. 107–118.
- REUTER**, Astrid (2018): Praxeologie: Struktur und Handeln (Pierre Bourdieu). In: Pollack, Detlef/Krech, Volkhard/Müller, Olaf/Hero, Markus (Hg.): Handbuch Religionssoziologie. Wiesbaden, S. 171–202.
- SANDER**, Wolfgang (2023): Theorie – zur Einführung in das Schwerpunktthema. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Jg. 14, H. 1, S. 9–17.
- SCHNELL**, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (2023): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin/Boston.
- SCHÖNEMANN**, Bernd (2003): Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Günther-Arndt, Hilke (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 11–20.
- SCHREIBER**, Waltraud: Theorie und Praxis der Geschichtsarbeit – Let’s take on the Challenge of the Gap. In: Kuhn, Konrad J./Nitsche, Martin/Thyroff, Julia/Waldis, Monika (Hg.): Zwischen-Welten. Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaft, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung. Festschrift für Béatrice Ziegler. Münster/New York, S. 309–331.
- SCHWARZ**, Jörg/Teichmann, Franziska/Weber, Susanne Maria (2015): Transitionen und Trajektorien. In: Schmidt-Lauff, Sabine/Felden, Heide von/Pätzold, Henning (Hg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 139–149.
- STAAB**, Philipp/Vogel, Berthold (2009): Laufbahn (trajectoire). In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (2009): Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart/Weimar, S. 163–165.
- TULODZIECKI**, Gerhard/Grafe, Silke/Herzig, Bardo (2013): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis. Bad Heilbrunn, S. 9–12.
- VOGEL**, Susanne: Gruppendiskussion. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, S. 581–586.
- WALTHER**, Andreas/Stauber, Barbara (2018): Bildung und Übergänge. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 905–922.
- WELZER**, Harald (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen.
- ZABOLD**, Stefanie (2020): Vor dem ersten Geschichtsunterricht. Zur empirischen Erschließung des historischen Denkens junger Lernerinnen und Lerner. Frankfurt/M.

MARIO RESCH

Ein Blick zurück nach vorn

Über die Praxis der geschichtsdidaktischen Professionalisierungsforschung im Forschungskolleg „Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung“¹

1. Einleitung

Während die geschichtsdidaktische Professionalisierungsforschung vor elf Jahren noch als „Problemfeld mit erheblichen Forschungs-, Diskussions- und Handlungsbedarf“ (Sauer 2013, 38) bezeichnet werden konnte, zeigt sich in den Jahren darauf ein deutlich gesteigertes Forschungsinteresse. Nahezu zeitgleich starteten zahlreiche Großprojekte, die u.a. vom BmBF, den Wissenschafts- und Kultusministerien sowie dem Schweizer Nationalfonds finanziell gefördert wurden, um Fragen nach der Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen in den Blick zu nehmen (Seidenfuß 2014, 6). Das gesteigerte bildungspolitische Interesse an diesen Fragestellungen intendierte auch eine Verknüpfung zwischen Forschungsbefunden und einer Effektivierung des Systems der Lehrer*innenbildung im Zuge der PISA-Debatten (Bühl-Gramer 2018, 357 f.). Auch die Forschungsbemühungen im Forschungs- und Nachwuchskolleg „Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung“ (EkoL), die in diesem Beitrag im Mittelpunkt stehen, sind in dieser „Blütezeit geschichtsdidaktischer Professionsforschung“ (Nitsche 2021, 29) zu verorten und ergänzen seit 2014 den geschichtsdidaktischen Forschungsdiskurs aus theoretischer und empirischer Perspektive (Resch u.a. 2019b).

Die regen Tätigkeiten im Feld der geschichtsdidaktischen Professionalisierungsforschung der letzten Jahre zeigen bei der theoretischen Fundierung der Forschungsarbeiten ein Phänomen, das sich auch schon in der Diskussion

1 Der Beitrag beinhaltet Abschnitte aus dem Manteltext der publikationsbasierten Habilitation mit dem Titel „Professionalisierungsprozesse im Fokus. Theoretische, empirische und pragmatische Perspektiven auf die Entwicklung von Fachwissen und geschichtsdidaktischem Können angehender Geschichtslehrkräfte“ (eingereicht bei der Fakultät für Natur- und Gesellschaftswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg).

um die ersten geschichtsdidaktisch profilierten Kompetenzmodelle Anfang der 2000er Jahre zeigte: Die theoretischen Modellierungen sind aufwendig, werden disziplinintern ausgiebig diskutiert, orientieren sich an anerkannten Vorarbeiten, was sich für die Professionalisierungsforschung an der Adaption des Modells professioneller Handlungskompetenz (Baumert/Kunter, 2006) und in der Ausdifferenzierung verschiedener Professionswissensbereiche zeigte, aber zuletzt unterscheiden sich die Modelle in grundlegenden Annahmen, wie zum Beispiel dem Verständnis von Wissen, Wissen und Können und Kompetenz (Resch 2022, 268f.). Dass die geschichtsdidaktischen Forschungen nicht auf einem einheitlichen Modell Professioneller Kompetenz aufbauen, erschwert folglich die Vergleichbarkeit und Reichweite der generierten Befunde. Hinzu kommt, dass sich die methodischen Zugriffe in Designs und Analysen stark unterscheiden (Nitsche 2021, 22–27).

Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag Reflexionen über die theoretische und empirische Praxis der geschichtsdidaktischen Professionalisierungsforschung im interdisziplinären EKoL-Projekt angeführt. Um das Verhältnis von Theorie und Empirie im Beitrag problematisieren zu können, weicht die Gliederung des Textes von der üblichen Darstellung empirischer Studien ab. Zunächst werden die Zielsetzungen, das methodische Vorgehen und die zentralen Befunde aus den EKoL-Studien zusammengefasst dargestellt. Die Reflexionen in den nachfolgenden Abschnitten fokussieren dann (1) die theoretischen Überlegungen im „Heidelberger Kompetenzmodell für Geschichtslehrpersonen“ und (2) die empirische Operationalisierung über Vignetten- und Fachwissenstests. In beiden Abschnitten werden zentrale Befunde aus einer Längsschnittstudie zum Vorbereitungsdienst in Baden-Württemberg herangezogen. Ausgehend von den Erfahrungen der rein quantitativ angelegten EKoL-Studien werden in einem abschließenden Kapitel alternative methodische Designs vorgeschlagen, die womöglich besser geeignet sind, um auf der Grundlage empirischer Befunde die Theoriebildung der geschichtsdidaktischen Professionalisierungsforschung voranzubringen.

2. Forschungs- und Nachwuchskolleg „Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung“ (EKoL)

Ausgehend von den Prämissen des professionstheoretischen Ansatzes, dass Lehrkompetenzen prinzipiell veränderbar sind und sich in den verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung ausprägen (Rothland u.a. 2018, 1017f.), wurden im EKoL-Projekt Wissens- und Könnensentwicklungen bei angehenden

Geschichtslehrpersonen vom Studium bis zum Ende des Vorbereitungsdienstes untersucht. Während die erste Projektphase (2013–2016) für die Entwicklung der Theoriemodelle und Validierung der Testinstrumente vorgesehen war, sollten in der zweiten Projektphase (2016–2019) über eine Längsschnittstudie Entwicklungsprozesse von Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst in Baden-Württemberg in den Blick genommen werden (Rutsch u.a. 2018, 9f.). Erwartet wurden signifikant ansteigende Entwicklungsverläufe v.a. im geschichtsdidaktischen Können, denn während in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung das wissenschaftliche Studium (von einzelnen Fächern) im Mittelpunkt steht, sollen in der Zeit des Vorbereitungsdienstes „unterrichtspraktische Kompetenzen“ aufgebaut werden (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2008, 3–5). Während die Auswertung der Daten zum ersten Messzeitpunkt der Längsschnittstudie zum Vorbereitungsdienst diese Entwicklungslogik zumindest für das Fachwissen zu bestätigen schien (Resch/Heuer 2019, 115), zeigten die Analysen über beide Messzeitpunkte (Beginn und Ende des Vorbereitungsdienstes) stagnierende Entwicklungen im Fachwissen und im geschichtsdidaktischen Können (Resch u.a. 2019a, 74f.).

Dieser erwartungswidrige Befund aus der Längsschnittstudie forderte zur empirischen Plausibilisierung über zwei Folgestudien (siehe Abschnitt 4.1) heraus. Für eine inhaltliche Plausibilisierung der Befunde wurden Fragen über Konsequenzen für die dichotome Wissensordnung von Theorie und Praxis und die damit für die Phasen der Lehrer*innenbildung verbundene tradierte chronologische Entwicklungslogik des Kompetenzaufbaus aufgeworfen (Heuer/Seidenfuß 2021, 249–253).

3. Kompetenztheoretische Reflexionen

Im Zentrum der kompetenztheoretischen Überlegungen bei EKoL steht ein Kompetenzmodell für Geschichtslehrpersonen, das in Anlehnung an das allgemeine Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert/Kunter 2006) domänenspezifisch profilierte Bereiche des Fachwissens (Geschichtswissen und geschichtsdidaktisches Wissen) ausweist. Zur weiteren Profilierung wurden aus den beiden Bereichen des Fachwissens sogenannte Wissensfacetten abgeleitet, die im Bereich des Geschichtswissens z.B. „geschichtstheoretisches Wissen“ und im Bereich des geschichtsdidaktischen Wissens z.B. „geschichtskulturelles Wissen“ umfassen (Heuer u.a. 2017, 160–169).

Für die Fachwissensbereiche wird im Vergleich zu anderen Wissenskonzeptionen wie z.B. im schweizerischen VisuHist-Projekt (Waldis 2019, 224–226)

oder dem Potsdamer Modell des erweiterten Fachwissens (Fenn/Urban 2021,109–114) eine sehr feingliedrige Unterteilung mit insgesamt zehn Wissensfacetten vorgenommen. Auch wenn der konzipierte Fachwissenstest Items zu den spezifischen Wissensfacetten aus dem Modell adressiert, war es in den Analysen nicht möglich, die einzelnen Facetten in einem mehrdimensionalen Fachwissensmodell empirisch abzubilden. Auch die Bereiche des Geschichtswissens und des geschichtsdidaktischen Wissens konnten nicht zufriedenstellend in einem zweidimensionalen Modell empirisch getrennt werden. Der Fachwissenstest musste in den Analysen immer in einem eindimensionalen Modell mit allen 113 Testitems zusammengefasst werden (Resch u.a. 2019a, 72).

Hinzu kommt, dass die empirische Erprobung der theoretischen Postulate u.a. durch die generierten Befunde aus der Längsschnittuntersuchung auf mögliche Leerstellen der Modellierung verweist und die Modelle eher einer Erweiterung der Wissensbereiche bedürfen. In diesem Zusammenhang hält aktuell eine interdisziplinäre Diskussion über die professionstheoretische Perspektive der Meta-Reflexivität Einzug in die Theorieentwicklung. Meta-Reflexivität meint in professionstheoretischen Kontexten „die Reflexion des eigenen Wissens und Handelns vor dem Hintergrund, dass es mehrdeutiges (sozial-)wissenschaftliches Wissen gibt, und dass dieses zueinander relationiert werden kann“ (Cramer 2023, 14). Für die Modellierung eines vertieften Fachwissens im Geschichts(lehramts)studium schlagen Monika Fenn und Tim Bräsel eine Erweiterung ihres Modells um Aspekte eines meta-reflexiven Wissens vor. In ihrem erweiterten Fachwissensmodell wird meta-reflexives Wissen erstens auf die Organisation und Strukturierung von fachlichem Wissen in Anwendungsbezügen des Geschichtsunterrichts und zweitens auf Reflexionen über den Konstruktcharakter des Fachs sowie über Geschichtskultur und Sinnbildungen für Gegenwart und Zukunft bezogen (Fenn/Bräsel 2024, 8–10). Während Fenn und Bräsel meta-reflexives Wissen als eigenständigen Fachwissensbereich in das Fachwissensmodell integrieren und Meta-Reflexionen auf die Anwendung fachlichen Wissens fokussieren, definiert Christian Heuer das Konzept der Meta-Reflexivität als ein grundsätzliches kritisches Nachdenken über das konstruierte Forschungswissen, wie es in den Kompetenz- und Wissensmodellen von Wissenschaftler*innen für Geschichtslehrpersonen normativ gesetzt wird. Meta-reflexives Wissen ist demnach nicht in die entsprechenden Wissensmodelle zu integrieren, sondern stellt diese Wissensordnungen aus einer professionellen Außenperspektive in Frage. Im Modus dieser wissenschaftlichen Reflexivität entsteht ein Möglichkeitsraum für Aushandlungsprozesse über Handlungsoptionen, die nicht zwangsläufig mit den postulierten Wissensbeständen erklärt

und begründet werden können, sondern grundsätzlich offen für andere, nicht durch den wissenschaftlichen Diskurs generierte Perspektiven auf professionelles Handeln in einer bestimmten (unterrichtlichen) Situation sind (Heuer 2023, 279 f.).

Führt man die empirischen Befunde zur Modellierung der Fachwissensbereiche und die aktuellen Überlegungen zum Konzept der Meta-Reflexivität zurück auf das Theoriemodell der EKoL-Studie, dann sind die postulierten Wissensbereiche und Wissensfacetten in zweierlei Hinsicht zu überarbeiten. Erstens ist aufgrund der Komplexität und der fehlenden Trennschärfe zwischen den einzelnen Wissensfacetten eine nicht zu feingliedrige Konzeption auf der Ebene der Wissensfacetten vorzunehmen. Zweitens ist zu diskutieren, inwiefern das Modell um das Konzept der Meta-Reflexivität als eigenständigen Wissensbereich erweitert werden kann, um Geschichtswissen und geschichtsdidaktisches Wissen plausibilisieren zu können, bzw. begründen zu können, warum in bestimmten unterrichtlichen Situationen fachliches Wissen nicht handlungsleitend sein muss, sondern auf andere Wissensbestände zurückgegriffen werden kann. Eine weniger komplexe Konzeption der Fachwissensbereiche bei einer gleichzeitigen Erweiterung um meta-reflexives Wissen kann dann auch dazu beitragen, dass Akteure der Lehrer*innenbildung die Konzeption des Fachwissens eher als praxistauglich wahrnehmen, als es in der aktuellen Modellierung der Fall ist.

Die Konstruktfacetten, die im Heidelberger Modell aus den Wissensfacetten abgeleitet wurden, um relevante Könnensaspekte wie Fähigkeiten zum Formulieren bzw. Erkennen geeigneter Aufgabenformate abzubilden, scheinen für pragmatische Anforderungen anschlussfähiger zu sein. Hier bestehen auch weitestgehend Übereinstimmungen zu anderen bekannten Modellen (Schreiber 2022 140–148). Inwiefern die einzelnen Kompetenzfacetten aus dem Modell mittlerweile in den curricularen Vorgaben für die universitäre Hochschullehre angekommen sind, wäre indes eine spannende Forschungsfrage, die zukünftig in den Blick genommen werden könnte.

In empirischer Perspektive zeigte sich vor allem die Facette „Aufgaben formulieren können“, die im Vignettentest adressiert wurde als besonders gut zur Operationalisierung geeignet, was durch eine Prüfung der Messinvarianz für den Fachwissens- und den Vignettentest nachgewiesen werden konnte (Resch u. a. 2019a, 73 f.). Es ist davon auszugehen, dass dies vor allem daran liegt, dass im geschichtsdidaktischen Diskurs ein klar strukturiertes Aufgabenwissen ausgearbeitet wurde, das u. a. Wissen über den Einsatz von Operatoren und Aufgabentypen umfasst (Heuer/Resch 2018, 11–18). Die Items für die Konstrukt-

facette „Aufgaben formulieren können“ konnten entsprechend recht eindeutig für die zugrunde gelegte Testlogik konstruiert werden (Resch 2018, 143–165). Weitere Konstruktfacetten aus dem Modell sind hingegen empirisch deutlich schwieriger zu operationalisieren, was sich an einer Studie zur Validierung eines Vignettentests zum „Diagnostizieren können“ und „Feedback geben können“ zeigte (Eckerth 2019).

4. Empirische Operationalisierung – Längsschnittstudie zum Vorbereitungsdienst

Auf der Grundlage des domänenspezifisch profilierten Kompetenzmodells für Geschichtslehrpersonen wurden in der Längsschnittstudie ein Vignettentest zum Formulieren von Aufgaben sowie ein Fachwissenstest (Geschichtswissen und Geschichtsdidaktisches Wissen) zu zwei Messzeitpunkten² eingesetzt. Insgesamt konnten 173 Lehramtsanwärter*innen befragt werden. Für die Kompetenzfacette „Aufgaben formulieren können“ konnte das Fachwissen und das geschichtsdidaktische Können in eindimensionalen Messmodellen über zwei Messzeitpunkte modelliert werden (Resch u.a. 2019a, 72–74). Während die Analyse der Daten in einem Vergleichsgruppendesign zum ersten Erhebungszeitpunkt (Experimentalgruppe mit Studienfach Geschichte, $n = 131$; Kontrollgruppe ohne Studienfach Geschichte, $n = 13$) darauf hindeuten, dass angehende Geschichtslehrpersonen am Ende des Studiums domänenspezifisches Fachwissen aufgebaut haben (Resch/Heuer 2019, 115), zeigen die berechneten Veränderungsmodelle zwischen beiden Erhebungszeitpunkten, dass in der Zeit des Vorbereitungsdienstes dieses Wissen nicht handlungswirksam erweitert wurde (Resch u.a. 2019a, 74f.).

4.1 Folgestudien

Die erwartungswidrigen Befunde aus der Längsschnittstudie forderten zu weiteren Teilstudien auf, um die Ergebnisse aus der Längsschnittstudie weiter zu plausibilisieren. In einer ersten Studie wurde die Frage nach der Inhaltsvalidität der Instrumente aufgegriffen, weil die Vermutung nahelag, dass fachliche Konzepte, die in den Testinstrumenten adressiert werden, im Vorbereitungsdienst in den Hintergrund rücken. Um die psychometrischen Eigenschaften der entwickelten Testinstrumente weiter untersuchen zu können, wurden in

2 Die Testung zum ersten Messzeitpunkt fand im Februar 2017 statt. Die Daten zum zweiten Messzeitpunkt wurden im Januar und Februar 2018 erhoben.

einer weiteren Teilstudie die Testinstrumente in einer Interventionsstudie eingesetzt.

4.1.1. Analyse curricularer Vorgaben für den Vorbereitungsdienst

Aufgrund der Bedeutung der Konstruktfacette „Aufgaben formulieren können“ im geschichtsdidaktischen Diskurs (Köster 2021, 38 f.) und der grundlegenden Orientierung an der geschichtsdidaktischen Theoriebildung bei der Testkonstruktion wie z.B. die Anlehnung der Items an den etablierten Teilkompetenzen Re- und De-Konstruktion der historischen Methodenkompetenz aus dem FUER-Kompetenzmodell (Schreiber 2007) war die Inhaltsvalidität der entwickelten Vignetten und Items gegeben. Durch die Befunde aus der Längsschnittstudie sollte der Blick auf diesen Aspekt aber noch einmal geschärft werden und es wurde der Frage nachgegangen, inwiefern die curricularen Vorgaben zur Gestaltung von Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst geschichtsdidaktisch (geschichtsdidaktische Theoriebildung und spezifisches Aufgabenwissen) profiliert sind, um Lehrkompetenzen für das Erkennen und Formulieren von geeigneten Aufgaben fördern zu können (Resch u.a. 2021, 147). Der aktuelle Bildungsplan für die Sekundarstufe I in Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016) und die Ausbildungsstandards der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrer*innenbildung (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2015) wurden als Datengrundlage für die Untersuchung herangezogen. Die zugrundeliegende Annahme war, dass im Vorbereitungsdienst genuin fachdidaktische Konzepte nur eine untergeordnete Rolle spielen und die Auseinandersetzung mit allgemeindidaktischen und pädagogischen Aspekten im Vordergrund stehen. Diese Annahme konnte anhand der untersuchten Formulierungen in den curricularen Vorgaben für den Vorbereitungsdienst zumindest für das Fach Geschichte nicht bestätigt werden. Bei den Lerngelegenheiten im Vorbereitungsdienst kann es sich bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Geschichtslektionen nicht um theorieferne Auseinandersetzungen handeln, denn in den Ausführungen der untersuchten Dokumente werden zentrale geschichtsdidaktische Konzepte hervorgehoben (Resch u.a. 2021, 150–153).

Auf der Grundlage dieser Befunde könnten die Ergebnisse aus der Längsschnittstudie dahingehend gedeutet werden, dass die in den curricularen Vorgaben aufgeführten Theoriekonzepte von den Lehrpersonen, die als Ausbilder*innen an den Seminaren fungieren oder als Mentor*innen in der Schulpraxis tätig sind anders ausgelegt werden als von Vertreter*innen der Wissenschaft. Die beschriebenen Theorien entfalten in der Berufspraxis eine andere

Bedeutung als in der Wissenschaftspraxis, was mitunter dadurch zu erklären ist, dass in der Berufspraxis andere Erfolgskriterien gelten als in der Wissenschaftspraxis (Leonhard 2018, 15–19). Die von Jan Hodel und Monika Waldis in einer Videoanalyse herausgearbeitete durchschnittliche Bearbeitungszeit von nur 7,68 Minuten für jede im Geschichtsunterricht gestellte Aufgabe (Hodel & Waldis 2007, 91 f.) deuten darauf hin, dass in der Berufspraxis eine überschaubare Bearbeitungsdauer der Aufgaben eher ein Erfolgskriterium darstellt, als der Einsatz von zeitaufwändigen Aufgaben zur historischen Reflexion und Urteilsbildung. Nach dieser Interpretation ist es naheliegend, wenn im Bereich der untersuchten Aufgabenfacette keine Entwicklungen festgestellt wurden, denn es war das Theorieverständnis der Testentwickler (Vertreter*innen der Wissenschaft), das grundlegend für die Konstruktion der Erhebungsinstrumente war. In den Lerngelegenheiten des Vorbereitungsdienstes wurde dieses Theorieverständnis wahrscheinlich nicht mit der Bedeutungszuschreibung der Testentwickler thematisiert. Anhand der untersuchten Dokumente zum Vorbereitungsdienst können freilich keine Aussagen darüber getroffen werden, inwiefern Wissenschaftler*innen und an der Ausbildung im Vorbereitungsdienst beteiligte Lehrpersonen sich in ihrem Blick auf Aufgaben im Geschichtsunterricht unterscheiden. Die Befunde von Jutta Mägdefrau und Andreas Michler zeigen in diesem Zusammenhang, dass Lehrpersonen und Wissenschaftler*innen das in Aufgabentexten angelegte geschichtsdidaktische Potential zur historischen Urteilsfähigkeit und Multiperspektivität in ihrer jeweiligen Perspektive unterschiedlich bewerten (Mägdefrau/Michler 2014, 114 f.). Ein weiterer Hinweis, der diese Annahme empirisch stützt, zeigt sich in einer Studie zur Wirksamkeit der Geschichtslehrer*innenbildung in Nordrhein-Westfalen. Hier konnte herausgearbeitet werden, dass angehende Geschichtslehrpersonen, die sich am Ende ihrer Ausbildung befinden zwar über deutlich mehr geschichtsdidaktisches Wissen zur Unterrichtsplanung verfügen als Studienanfänger*innen, aber ihr Verständnis über das didaktische Potential von Aufgaben in den ersten beiden Ausbildungsphasen kaum entwickelt wurde (Wolf 2021, 276).

4.1.2. Interventionsstudie

Um die Frage nach den psychometrischen Eigenschaften der eingesetzten Testinstrumente weiter bearbeiten zu können und um Hinweise generieren zu können, ob die eingesetzten Instrumente überhaupt sensitiv für Veränderungen in der Zeit sind, wurde eine Lehrveranstaltung zur Konstruktion von Lernaufgaben entwickelt und im Rahmen einer Interventionsstudie evaluiert (Resch u. a. 2023). In der Interventionsstudie wurden Studierende der Uni-

versität Heidelberg und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in einem Prä-Post Vergleichsgruppendesign (Experimentalgruppe mit Fokus Aufgabenkonstruktion, $n = 22$ mit Follow-Up-Erhebung $n = 5$; Kontrollgruppe mit allgemeinem geschichtsdidaktischem Fokus, $n = 15$) getestet. Beide Gruppen zeigten statistisch signifikante Interventionseffekte im Bereich des Fachwissens. Hinsichtlich des geschichtsdidaktischen Könnens zur Aufgabenkonstruktion zeigte hingegen nur die Experimentalgruppe statistisch bedeutsame Entwicklungen. Die Befunde der explorativen Follow-Up-Erhebung deuten auf eine langfristige Wirkung der Intervention hin (Resch u.a. 2023, 140–146). Auch wenn die Stichprobengröße der Interventionsstudie überschaubar ist, zeigt dieser Befund, dass die Instrumente grundsätzlich auf Veränderungen reagieren können, was als Hinweis gewertet werden kann, dass die erwartungswidrigen Ergebnisse der Längsschnittstudie nicht auf die instrumentellen Messeigenschaften der Wissens- und Könnens-Tests zurückzuführen sind.

5. Ausblick

Nach diesem Fokus auf unsere Teilstudien soll nun mit einem Ausblick auf weiterführende Diskurse und mögliche Forschungsperspektiven der Blick in die Zukunft gerichtet werden. In den vorangehenden Abschnitten sollte deutlich geworden sein, dass die theoretische Modellierung von Lehrkompetenzen im Heidelberger Modell im Diskurs um geschichtsdidaktische Kompetenzen verankert ist. Gleichzeitig bedarf es weiterer Überarbeitungen in der Konzeption der Wissensbereiche und es bestehen weiterhin Desiderate bei der empirischen Operationalisierung der postulierten Konstruktfacetten.

Es sollte bereits auch deutlich geworden sein, dass uns die Ergebnisse aus der Längsschnittstudie intensiv beschäftigten. Nimmt man den Befund, dass sich die angenommene Entwicklungslogik der Lehramtsausbildung empirisch nicht abbilden ließ ernst, liegt es nahe, die dichotome Wissensordnung von Theorie und Praxis und die damit für die Phasen der Lehrer*innenbildung verbundene tradierte chronologische Entwicklungslogik auf den Prüfstand zu stellen. Christian Heuer sieht in diesem Zusammenhang die gegenwärtige, der Geschichtslern*innenbildung inhärente Wissensordnung kritisch und plädiert für eine andere Perspektive auf die domänenspezifische Lehrer*innenbildung. Dabei geht er von aktuellen empirischen Befunden der geschichtsdidaktischen Professionsforschung aus, die darauf hindeuten, dass die grundgelegte Entwicklungslogik der Geschichtslehrer*innenbildung nicht funktioniert (Heuer 2020, 34–36). Diese Interpretation ist nachvollziehbar, aber in empirischer Perspekti-

ve nicht ganz so evident wie bei Heuer dargestellt. Im Bereich der geschichtsdiaktischen Professionsforschung liegen wenige echte Längsschnittstudien zum Vorbereitungsdienst (Resch u. a. 2019a) und zur Berufseinstiegsphase (Kanert 2014) vor, die allerdings mit unterschiedlichen methodischen Zugriffen operierten und nur ansatzweise vergleichbare Konstrukte operationalisierten. Gleiches gilt für die Querschnittstudien in diesem Bereich, die sich ebenfalls durch den Einsatz vielfältiger Methoden auszeichnen und Fragestellungen zu unterschiedlichen Aspekten professioneller Lehrkompetenz wie z.B. zur professionellen Unterrichtswahrnehmung (Waldis 2019), zum Planungswissen (Litten 2017; Wolf 2021) oder zu individuellen didaktischen Theorien und Beliefs (Schröer 2015; Nitsche 2019) bearbeiten. Neben den methodischen Ansätzen und Designs divergieren auch die Befunde der aufgeführten Studien und zeigen kein eindeutiges Bild in Bezug auf Entwicklungsverläufe von Wissens- und Kompetenzaspekten. Auch die Ergebnisse aus Untersuchungen zu universitären Praxisphasen, die in letzter Zeit häufig in den Blick genommen wurden (z.B. Barsch/Plessow 2020), eignen sich nur bedingt als Grundlage für eine grundsätzliche Diskussion über die Ausbildungsstruktur, weil diese Praxisphasen eben nur Aussagen über den Einfluss von Praktika im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums zulassen und Diskussionen über die Gestaltung dieser Praxisphasen und die daran gekoppelten Lehrveranstaltungen anregen können. Außerdem liegen für die erste Phase der Geschichtslehrer*innenbildung Befunde vor, die erwartete und statistisch bedeutsame Wissens- und Könnensveränderungen durch Praxisphasen nachweisen (z.B. Wolf u. a. 2018, 389). Betrachtet man die Ergebnisse der Studien zu den Praxisphasen genauer, ist auch festzustellen, dass in den operationalisierten Bereichen auf individueller Ebene erwartete Kompetenzentwicklungen und Wissenszuwächse festgestellt werden (für universitäre Praxisphasen z.B. Wilfert/Thünemann 2018, 210–212). Auch im Rahmen der EKoL-Längsschnittstudie zeigten sich bei der Entwicklung im Fachwissen statistisch signifikante individuelle Unterschiede innerhalb der getesteten Gruppe (Resch u. a. 2019a, 74f.), was auf individueller Ebene die Frage nach der Wirksamkeit von bestimmten Lerngelegenheiten aufwirft.

Nach meinem Dafürhalten ist nicht die Struktur der Lehrer*innenbildung insgesamt zu hinterfragen, sondern es sollten Fördermaßnahmen und Lerngelegenheiten entwickelt und evaluiert werden, die gezielt und in einem ganz normativen Sinne „besser“ den Aufbau von Fachwissen und geschichtsdiaktischem Können unterstützen. Hierfür können innerhalb der bestehenden Strukturen die Gestaltung von Lerngelegenheiten als Reflexionsanlässe fokussiert werden. Das Konzept der Meta-Reflexivität (siehe Abschnitt 3) kann in die-

sem Zusammenhang sehr gut in die bestehenden Konzeptionen aufgenommen werden, denn meta-reflexive Prozesse thematisieren zwangsläufig das Selbstverständnis der an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteure aus Wissenschaft und Schulpraxis. Christian Heuer und Manfred Seidenfuß plädieren in diesem Zusammenhang dafür, dass sich Wissenschaftler*innen und Lehrpersonen nicht mehr als die jeweiligen Vertreter*innen von Theorie und Praxis verstehen, sondern in der Reflexion von Geschichtsunterricht als Praxisgemeinschaft auftreten, die sich in ihrer jeweiligen Perspektive auf die Praxis und Logik des anderen einlassen kann (Heuer/Seidenfuß 2021, 252 f.). Kohärenzerfahrungen zwischen akademischem Wissen und schulischem Erfahrungswissen gehen in einem „doppelten Praxisverständnis“ (Hericks u. a. 2018, 260) von wissenschaftlicher und handlungsfeld-spezifischer Praxis auf. Die Perspektivendifferenz wird in diesem gewinnbringenden Ansatz als Stärke umgedeutet, um die Verhältnisbestimmungen zwischen Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht, Wissen und Können, Theorie und Praxis immer wieder neu zu verhandeln. Eine Professionalisierungsforschung, die einem solchen Paradigma folgt, würde in ihren Forschungen dann einen Möglichkeitsraum des Widerstreits in den Blick nehmen und wüsste gleichzeitig darum, dass immer auch andere Perspektiven möglich wären. Und gerade dadurch, dass sie die entscheidende Ungewissheit professioneller Praxis immer schon selbst reflektiert, könnte diese Professionalisierungsforschung der Komplexität der Geschichtslehrer*innenbildung überhaupt erst gerecht werden (Heuer 2023, 280).

Um diesen Ansatz weiter zu verfolgen, sollten in zukünftigen Forschungen die Perspektive von Lehrpersonen in die kompetenztheoretischen Modellierungen miteinbezogen werden, denn die Frage, was eine Geschichtslehrperson wissen und können sollte, wurde bisher mit theoretischen und empirischen Modellen aus der Forscher*innenperspektive beantwortet, was wie am Beispiel von EKoL ausgeführt, oft zu erwartungswidrigen Befunden führte und die in den Modellen zugrundeliegende Logik in Frage stellte. Als Konsequenz aus diesen Erfahrungen und unter Berücksichtigung des meta-reflexiven Ansatzes könnten in zukünftigen Forschungen partizipative Designs zum Einsatz kommen, um geschichtsunterrichtliche Deutungs- und Handlungsmuster von Forscher*innen und Praktiker*innen empirisch sichtbar zu machen. Zu untersuchen wären z. B. Gespräche über historische Lehr-Lernprozesse in Studienabschnitten, an denen wissenschaftliche Praxis und Schulpraxis zusammenkommen und in ihrer jeweiligen Perspektive Geschichtsunterricht gemeinsam reflektieren, was zwangsläufig zu einem Widerstreit führt, der nicht in der Dichotomie zwischen falschen und richtigen Aussagen zu unterrichtlichem Handeln entschieden werden kann.

Aus diesen Befunden könnten Impulse für die Theoriebildung abgeleitet werden, um in zukünftigen Modellierungen Deutungen über geschichtsdidaktische Wissensordnungen der Vertreter*innen aus der Schulpraxis zu berücksichtigen.

Literatur

- BARSCH**, Sebastian/Plessow, Oliver (Hg.) (2020): *Universitäre Praxisphasen im Fach Geschichte – Wege zu einer Verbesserung der Lehramtsausbildung?*. Berlin, S. 147–166.
- BAUMERT**, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 04/2006, S. 469–520.
- BÜHL-GRAMER**, Charlotte (2018): Wer? Die Akteure. Einführung in die Sektion. In: Sandkühler, Thomas/Bühl-Gramer, Charlotte/John, Anke/Schwabe, Astrid/Bernhardt, Markus (Hg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Göttingen, S. 355–365.
- CRAMER**, Colin (2023): Meta-Reflexivität in der Diskussion. Erweiterung der Theorie und empirische Perspektiven. In: Cramer, Colin (Hg.): *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven*. Münster, S. 9–49.
- ECKERTH**, Christiane (2019): *Feedback und Diagnose beim historischen Lehren und Lernen – Entwicklung eines Vignettestests zur Erfassung professioneller Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie in der Fakultät für Natur- und Gesellschaftswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*. https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/378/file/Dissertation_Eckerth.pdf.
- FENN**, Monika/Urban, Stefanie (2021): Das Potsdamer Modell des erweiterten Fachwissens für den schulischen Kontext Geschichte. Explorative Prüfung in einer Delphi-Studie. In: Barsch, Sebastian/Barte, Burghard (Hg.): *Motivation – Kognition – Reflexion. Schlaglichter geschichtsdidaktischer Professionsforschung*. Frankfurt/M., S. 105–133.
- FENN**, Monika/Bräsel, Tim (2024): Förderung von erweitertem, vertieftem Fachwissen im Geschichts(lehramts)studium. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 1,2/2024, S. 5–14.
- HERICKS**, Uwe/Meister, Nina/Meseth, Wolfgang (2018): Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In: Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn, S. 255–270.
- HEUER**, Christian/Resch, Mario/Seidenfuß, Manfred (2017): Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 7/2017, S. 158–176.
- HEUER**, Christian/Resch, Mario (2018): Aufgaben im Geschichtsunterricht. Stand, Desiderate, Perspektiven. In: *Geschichte für heute* 11/2018, S. 5–23.

- HEUER, Christian** (2020): Die Praxen der Geschichtslehrer*innenbildung. Für eine praxistheoretische Diskussion (nicht nur) geschichtsdidaktischer Wissensordnungen. In: Barsch, Sebastian/Plessow, Oliver (Hg.): *Universitäre Praxisphasen im Fach Geschichte – Wege zu einer Verbesserung der Lehramtsausbildung?*. Berlin, S. 29–50.
- HEUER, Christian/Seidenfuß, Manfred** (2021): Geschichtslehrer:innenbildung anders denken! Überlegungen zum Verhältnis von Disziplin und Profession. In: Barsch, Sebastian/Barte, Burghard (Hg.): *Motivation – Kognition – Reflexion. Schlaglichter geschichtsdidaktischer Professionsforschung*. Frankfurt/M., S. 241–260.
- HEUER, Christian** (2023): Meta-Reflexivität und Geschichtsdidaktik. Von der Ausbildung zur Bildung von Geschichtslehrer:innen. In: Cramer, Colin (Hg.): *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven*. Münster, S. 271–284.
- HODEL, Jan/Waldis, Monika** (2007): Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse. In: Gautschi, Peter/Moser, Daniel/Reusser, Kurt/Wiher, Pit (Hg.): *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern, S. 91–142.
- KANERT, Georg** (2014): *Geschichtslehrausbildung auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess*. Göttingen.
- KÖSTER, Manuel**. (2021): *Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht*. Frankfurt/M.
- LEONHARD, Tobias** (2018): Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Fridrich, Christian/Mayer-Frühwirth, Gabriele/Potzmann, Renate/Greller, Wolfgang/Petz, Ruth (Hg.): *Forschungsperspektiven 10*. Münster, S. 11–26.
- LITTEN, Katharina** (2017): *Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen*. Göttingen.
- MÄGDEFRAU, Jutta/Michler, Andreas** (2014): Arbeitsaufträge im Geschichtsunterricht – Diskrepanz zwischen Lehrerintention und didaktischem Potenzial? In: Ralle, Bernd/Prediger, Susanne/Hammann, Marcus/Rothgangel, Martin (Hg.): *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen: Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung*. Münster, S. 105–119.
- MINISTERIUM für Kultus, Jugend und Sport** (Hg.) (2016): *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe 1. Geschichte*.
- MINISTERIUM für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg** in Zusammenarbeit mit den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung (Werkreal-, Haupt- und Realschulen) (Hg.). (2015): *Ausbildungsstandards der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (Werkreal-, Haupt- und Realschulen)*.
- NITSCHKE, Martin** (2019): *Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie*. Bern.
- NITSCHKE, Martin** (2021): Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte. In: Barsch, Sebastian/Barte, Burghard (Hg.): *Motivation – Kognition – Reflexion. Schlaglichter geschichtsdidaktischer Professionsforschung*. Frankfurt/M., S. 18–35.

- RESCH, Mario** (2018): Aufgaben formulieren können. Entwicklung und Validierung eines Vignetentests zur Erfassung professioneller Kompetenz für historisches Lehren. Frankfurt/M.
- RESCH, Mario/Heuer, Christian/Lohse-Bossenz, Hendrik** (2019a): Zur Entwicklung von Fachwissen und geschichtsdidaktischem Können während des Referendariats – Ergebnisse einer Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 18/2019, S. 61–77.
- RESCH, Mario/Heuer, Christian/Seidenfuß, Manfred** (2019b): Theoretische Modellierung und empirische Erfassung von geschichtsdidaktischem Wissen und Können bei angehenden Geschichtslehrpersonen. In: Schreiber, Waltraud/Ziegler, Béatrice/Kühberger, Christoph (Hg.): Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017. Münster, S. 242–257.
- RESCH, Mario/Heuer, Christian** (2019): Fachwissen und geschichtsdidaktisches Wissen und Können bei Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zu Beginn der zweiten Ausbildungsphase. In: Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17. Beiträge zu Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 17“. Bern, S. 107–118.
- RESCH, Mario/Seidenfuß, Manfred/Lohse-Bossenz, Hendrik** (2021): Zur Profilierung des geschichtsdidaktischen Aufgabenwissens in den curricularen Vorgaben für den Vorbereitungsdienst in Baden-Württemberg. In: Lohse-Bossenz, Hendrik/Rehm, Markus/Friesen, Marita/Seidenfuß, Manfred/Rutsch, Juliane/Vogel, Markus/Dörfler, Tobias (Hg.): Professionalisierung in der Lehrerbildung. Erkenntnisse und Perspektiven des interdisziplinären Forschungsprogramms „Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung“. Münster, S. 143–160.
- RESCH, Mario** (2022): Professionelle Kompetenz von Geschichtslehrkräften. In: Weissen, Georg/Ziegler, Béatrice (Hg.): Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Wiesbaden, S. 267–282.
- RESCH, Mario/Heuer, Christian/Lohse-Bossenz, Hendrik** (2023): Eine Intervention zur Förderung geschichtsdidaktischen Wissens und Könnens zur Konstruktion von Aufgaben für den Geschichtsunterricht. In: Waldis, Monika/Nitsche, Martin (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 20. Beiträge zu Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 20“. Bern, S. 128–152.
- ROTHLAND, Martin/Cramer, Colin/Terhart Ewald** (2018): Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In: Tippelt, Rudolph/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 1011–1034.
- RUTSCH, Juliane/Vogel, Markus/Seidenfuß, Manfred/Dörfler, Tobias/Rehm, Markus** (2018): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen. In: Rutsch, Juliane/Rehm, Markus/Vogel, Markus/Seidenfuß Manfred/Dörfler, Tobias (Hg.): Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen. Wiesbaden, S. 9–25.
- SAUER, Michael** (2013): Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Einführung in das Tagungsthema. In: Popp, Susanne Sauer, Michael/Alavi, Bettina/Kenkmann, Alfons/Demantowsky, Marko (Hg.): Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven. Göttingen, S. 19–38.

- SCHREIBER**, Waltraud (2007): Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen. In: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Andreas (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried, S. 54–86.
- SCHRÖER**, Ludger (2015): Individuelle didaktische Theorien und Professionswissen. Subjektive Konzepte gelingenden Geschichtsunterrichts während der schulpraktischen Ausbildung. Münster.
- SEIDENFUSS**, Manfred (2014): Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 13/2014, S. 5–14.
- SEKRETARIAT** der Kultusministerkonferenz (2008) (Hg.): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Berlin.
- WALDIS**, Monika (2019): Professionelle Unterrichtswahrnehmung als Annäherung an fachdidaktisches Wissen von angehenden Geschichtslehrpersonen. In: Schreiber, Waltraud/Ziegler, Béatrice/Kühberger, Christoph (Hg.): Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“ in Eichstätt vom November 2017. Münster, S. 223–241.
- WILFERT**, Christoph/Thüneman, Holger (2018): Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem Praxissemester. Zum Verhältnis geschichtsdidaktischen Theorie- und unterrichtspraktischen Erfahrungswissens. In: Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn, S. 203–220.
- WOLF**, Jörgen/Seiffert, Joanna/Seifert, Andreas/Rothland, Martin/Brauch, Nicola (2018): Das geschichtsdidaktische Planungswissen von angehenden Geschichtslehrer/innen. Entwicklung und Pilotierung eines Testinstruments zur Messung des fachdidaktischen Planungswissens von Lehramtsstudierenden im Fach Geschichte. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 7,8/2018, S. 373–392.
- WOLF**, Jörgen (2021): (Wie) Wirkt Lehrerbildung? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Kompetenz- und Lehrerbildungsforschung am Beispiel des Unterrichtsplanungswissens von angehenden Geschichtslehrerinnen und -lehrern. Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie in der Fakultät für Geschichtswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. <https://d-nb.info/1252868278/34>.

Historisches Lernen erforschen

(Wissenschafts-)Theoretische Grundlagen und empirische Fundierung

1. Einleitung

Seit der akademischen Konstituierung der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik wird über das Verhältnis von Theorie und Empirie diskutiert. So stellten Skeptiker*innen wie Lucas (1985, 89–96) infrage, inwiefern geistige Phänomene wie Geschichtsdanken und -lernen empirisch untersucht werden könnten. Demgegenüber betonten Befürworter*innen wie Fürnrohr (1976, 20), es komme darauf an, „Empirie“ zu nutzen, solle „reale Praxis des menschlichen Lebens wissenschaftlich beschrieben“ werden. Inzwischen besteht ein gewisser Konsens darin, dass es beider bedarf, auch wenn die Ausgestaltung ihres Zusammenwirkens steter Aushandlung unterliegt (z.B. Hasberg 2007).

In den meisten Überlegungen wird die zentrale Rolle der Theorie betont, da empirische Daten sonst „unbrauchbares Rohmaterial bleiben“ (Hasberg 2001, 34). Auch von Borries (2011, 319) hebt die Bedeutung eines „konsistenten und expliziten Theoriehintergrundes“ hervor. Das Verhältnis von Empirie zur Theorie scheint hingegen weniger eindeutig. Während sich Lucas (1985) aufgrund seiner erwähnten Skepsis Rückmeldungen von der Empirie verwehrt, versteht Rohlfes (1999, 21) diese als eine „Rückmeldeinstanz“, um „die theoretischen Annahmen“ zu „verifizieren oder falsifizieren“. Hasberg (2001, 34) spricht in diesem Zusammenhang sogar von der „Crux der Empirie“ und schreibt ihr eine Kontrollfunktion zu (ebd., 63), die jedoch „Theoretiker [...] in Irritationen“ stürze „anstatt Sicherheit [...] zu gewähren“, seitdem hermeneutische Zugriffe in der geschichtsdidaktischen Empirie aufgrund der Anlehnung an sozialwissenschaftliche Verfahren seltener geworden sind (Hasberg 2007, 13). Ob dies zutrifft, mag offenbleiben. Tatsächlich dürfte der festgestellte Primat der Theorie jedoch darin begründet sein, dass die Verhältnisbestimmung von Theorie und Empirie häufig wie bei Barricelli (2019, 26) in den „verstehenden Geisteswissenschaften“ gründet. So geht er mit Wittgenstein davon aus, dass sich mittels

Empirie „nichts Neues“ lernen lasse, sondern nur verstehen, „was schon offen vor unseren Augen liegt.“ Vor diesem Hintergrund überrascht es wenig, dass die Konzepte historischen Denkens und Lernens im Kontext der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik bis in die Gegenwart vor allem theoretisch fundiert sind (z.B. Rösen 2008; Meyer-Hamme 2018; Fenn/Zülsdorf-Kersting 2023), während sie in der englischsprachigen *history education* eher auf empirischen Studien basieren, da sich diese spätestens seit den 1970er Jahren zumeist an den *educational sciences* orientiert (z.B. Lévesque/Clark 2018).

Demgegenüber plädieren wir am Beispiel unseres Forschungsprojektes „Research of Learning Processes in History (RicH)“¹ für ein zyklisches Verhältnis von Theorie und Empirie unter Einbezug normativer und pragmatischer Anforderungen an ein Konzept historischen Lernens.

Zur Begründung des Plädoyers skizzieren wir unsere wissenschaftstheoretischen Grundannahmen. Anschließend stellen wir einen Zusammenhang zwischen narrativer Kompetenz sowie historischem Lernen her. Schließlich zeigen wir anhand der RicH-Studie, wie sich beide Konstrukte nicht nur theoretisch und normativ, sondern auch empirisch konturieren lassen, bevor Schlussfolgerungen für das Verhältnis von Theorie und Empirie am Beispiel historischen Lernens gezogen werden.

2. Wissenschaftstheoretische Grundannahmen

Der Status wissenschaftlicher Erkenntnisgenese ist von epistemischer Ambiguität gekennzeichnet. So lässt sich im vorliegenden Kontext etwa argumentieren, warum geschichtsdidaktische Forschung schwierig ist (Lucas 1985) oder Denkprozesse vor allem selbstreferenzielle Konstrukte sind (Völkel 2014). Vielleicht besteht der einzige Unterschied zwischen wissenschaftlichen und anderen Erkenntnisweisen darin, dass erstere oft der Selbstverpflichtung folgen, ihre Voraussetzungen und Grenzen zu reflektieren sowie ihre Gültigkeit mittels Argumentation und Offenlegung der verwendeten Methoden nachvollziehbar zu begründen (Kempf 2009, 27). Dabei dient geistes- und naturwissenschaftliche Erkenntnis unabhängig von ihren theoretischen oder empirischen Wegen aus sozialkonstruktivistischer Sicht dazu, einen Beitrag zur funktionalen Orientierung menschlicher Lebenspraxis zu leisten. Wesentlich für die Gültigkeit von Erkenntnis ist folglich, ob ihre praktische Funktionalität (noch) gegeben ist

1 Das Projekt wurde vom Schweizerischen Nationalfond zwischen 2020 und 2024 gefördert (Fördernummer: 192414).

(Kempf 2009, 28). Aus Sicht der kulturhistorischen Schule begründet menschliche Praxis als Tätigkeit sogar die ontologische Voraussetzung von Erkenntnis, da sie Subjekte, Gesellschaft(en) und Objekte mittels haptischer und symbolischer Werkzeuge systemisch verbindet (Engeström 1999, 74–87).

Daran anknüpfend lässt sich die theoretische Erkenntnisweise als eine Tätigkeit charakterisieren, bei der Aussagen in einen mehr oder weniger komplexen Zusammenhang gebracht werden, der dann funktional ist, wenn er sich im wissenschaftlichen Diskurs als widerspruchsfrei und sachlogisch gültig erweist. Folgt man dem oben dargestellten Wissenschaftsverständnis, müssen die Kriterien der Geltung der enthaltenen Aussagen währenddessen festgelegt werden, um die Ergebnisse nachvollziehbar kommunizieren zu können (Kempf 2009, 28). Zudem kann die theoretische Erkenntnisgenese danach differenziert werden, ob sie spekulativen Zwecken dient, um mögliche Gesamtzusammenhänge darzustellen, deren Teile nicht durchweg wissenschaftlich nachvollziehbar sind oder ob sie praktische Ziele verfolgt, um menschliches Leben begründet zu orientieren.² Ist ersteres der Fall, implizieren die Ziele zugleich die Idealbedingungen ihrer Gültigkeit. Bildet die Lebenspraxis hingegen den Zielhorizont, entstehen eher „Theorien mittlerer Reichweite“, die zumeist lediglich für einen bestimmten Zeit-Raum gelten (Merton 1995, 3 f.). Die empirische Erkenntnisweise als Tätigkeit lässt sich demgegenüber dadurch kennzeichnen, dass sie nicht allein auf die Konstruktion von sachlogischen Aussagen zielt, sondern auf solche, die der Beobachtung bedürfen. Wissenschaftstheoretisch ist indes umstritten, wann sich sachlogische oder empirische Aussagen als funktional für den wissenschaftlichen Diskurs erweisen. Unstrittig scheint jedoch, dass Theorien, die keinen spekulativen Zwecken dienen, wie solche zum Lernen, sowohl sachlogischer wie empirischer Aussagen bedürfen, sollen sie ihre Funktionalität lebenspraktisch erweisen (Kempf 2009, 57).

Geschichtsdidaktisch lässt sich daher fragen, inwiefern vorliegende Theorien historischen Lernens diesem Anspruch mit Blick auf relevante Kontexte entsprechen. Diese lassen sich vor dem Hintergrund der geschichtsdidaktischen Aufgaben in theoretischer, normativer, empirischer und pragmatischer Hinsicht differenzieren (z.B. Bergmann 1998). Den ersten Bereich betreffend hebt Meyer-Hamme (2018, 92) hervor: „Theoretisch sind die Konzepte historischen Lernens weiterhin zu diskutieren, sowohl im Hinblick auf unterschiedliche Niveaus als auch auf

2 Ein fachspezifisches Bsp. für eine spekulative Theorie wäre etwa Hegels Geschichtsphilosophie wohingegen Droysens Historik die historische Forschung praktisch orientieren sollte (z.B. Baberowski 2013).

Konzepte der Graduierung und der Lernprogression.“ In normativer Hinsicht fordern Harter-Reiter und Kühberger (2020, 461): „Historisch gewachsene gesellschafts- und schulpolitische Zuweisungen an das Formulieren von Leistungsanforderungen [...] müssen neu geprüft, diskutiert und bewertet werden.“ Bezüglich empirischer Studien schlussfolgern Monte-Sano und Reisman (2016, 290): „Until the field has precise and valid measures that capture [...] student outcomes, the research on student historical learning will lag.“ Mit Blick auf die Pragmatik halten Fenn und Zülsdorf-Kersting (2023, 77) schließlich fest: „Erfahrene Lehrkräfte wissen im Laufe ihrer Berufsjahre vermutlich, wie entsprechende Lernprozesse progressiv anzuleiten sind. Hierzu besteht aber noch dringend Forschungsbedarf.“ Folglich ist bisher undeutlich, wie historisches Lernen funktioniert.

3. Narrative Kompetenz und historisches Lernen

Deutschsprachige Geschichtsdidaktiker*innen modellieren historisches Lernen häufig in Erweiterung des Geschichtsbewusstseins (z.B. Rösen 2008), dessen Veränderung als historisches Lernen aufgefasst wird, wobei dieser Prozess als in komplexe geschichts- und soziokulturelle (z.B. Sozialisation, Schul- und Unterrichtskontexte) sowie intraindividuelle Zusammenhänge (z.B. Präkonzepte, Einstellungen) eingebettet gilt (z.B. Fenn/Zülsdorf-Kersting 2023, 61). In den vergangenen zwanzig Jahren wurde dieser Vorgang vor allem mit Blick auf den Prozess historischen Denkens oder dessen Ausdruck als narrative Kompetenz ausdifferenziert.

So gilt im FUER-Modell die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins, operationalisiert anhand der Kompetenzen historischen Denkens (z.B. Frage, Re- und De-Konstruktionskompetenz), als historisches Lernen, das sich anhand eines Niveaustufenmodells hinsichtlich des Grads des Verfügens über gesellschaftliche Konventionen (a-konventionell, konventionell, trans-konventionell) hinsichtlich der Kompetenzbereiche sowie dessen Teiloperationen beschreiben lasse (Körber u.a. 2007, 415–472). Anknüpfend fassen Fenn und Zülsdorf-Kersting (2023, 76) in Anlehnung an Bracke u.a. (2018, 67f.) die Zunahme an Ausdifferenzierung und Vernetzung historischer Denkkoperationen (z.B. historische Fragen, Sachanalyse) sowie des historischen Wissens (z.B. konzeptionelles und metakognitives Wissen) als historisches Lernen auf.

Rösen (2008, 70–140) begreift hingegen narrative Kompetenz und dessen Teiloperationen (Erfahrung, Deutung, Orientierung) als Vermögen des Geschichtsbewusstseins. Er definiert historisches Lernen als Entwicklung der Fähigkeit, Sinn durch historisches Erzählen zu bilden.

Wie er nimmt van Norden (2011, 239) an, dass sich historisches Lernen unter anderem anhand der Beherrschung historischer Erzähltypen (traditional usw.) zeige. Ähnlich fasst Barricelli (2005, 78–81) die „Fähigkeit [...] Geschichten bilden, erzählen und verstehen zu können“ als narrative Kompetenz und deren Erwerb als historisches Lernen auf. Pandel (2013, 222) beschreibt das Konstrukt schließlich als Fähigkeit, „Ereignisse [zu] temporalisieren“ und „Kohärenzen her[zu]stellen“ sowie dessen Zunahme an Elaboriertheit und Komplexität als historisches Lernen. Gautschi (2009) und Hodel u. a. (2013) haben die vorherigen Ansätze miteinander verbunden, ohne jedoch eine weitreichendere Konzeptionalisierung historischen Lernens vorzuschlagen. Insgesamt wird historisches Lernen als subjektbezogene Bezeichnung der Veränderung, Zunahme, Entwicklung oder des Erwerbs von prozeduralen Aspekten (z. B. Kompetenzen, Operationen) historischen Denkens und damit verbundener begründungspflichtiger Strukturen (Wissen) sowie subjektiver Konstrukte (z. B. Einstellungen) vor dem Hintergrund geschichtskulturell fundierter Konventionen aufgefasst, wobei umstritten bleibt, wie sich dieser Wandel theoretisch operationalisieren und empirisch rückgebunden differenzieren lässt.

Im RicH-Projekt gehen wir von einem Modell narrativer Kompetenz aus, in das die Ansätze zur narrativen Kompetenz und zu historischem Denken integriert sind. Es wurde im Rahmen vorangegangener Studien in Adaption des FUER-Modells entwickelt und anhand der deutsch- und englischsprachigen Literatur mit dem Ziel operationalisiert (vgl. z. B. Lévesque/Clark 2018), Performanzen historischen Denkens als Ausdruck narrativer Kompetenz anhand von historischen Texten von Studienbeteiligten empirisch zu erfassen sowie deren Veränderung als historisches Lernen zu beschreiben (z. B. Nitsche u. a. 2023). Dabei erwies sich sowohl die kategoriale Erfassung von Teilaspekten narrativer Kompetenz (z. B. historisches Fragen) als auch die begründete Leistungsevaluation anhand von plausibel abgestuften Erwartungsindikatoren aufgrund des Fehlens empirisch begründeter Konzepte historischen Lernens als Herausforderung. Folglich stand die kognitive Validität des Modells infrage, also der Grad, inwiefern die subjektiven Ausprägungen und Veränderungen des interessierenden Konstrukts mit Hilfe des Modells begründet erfasst werden können (Ercikan u. a. 2015).

Im Gegensatz zum anthropologischen Anspruch vorheriger Modelle (z. B. Körber u. a. 2007) verstehen wir unseres eher als Heuristik (Streim 1975), also als ein System aus unvollständigen Informationen, das jedoch genügend Hinweise dafür liefert, wie sich historischem Denken und Lernen in theoretischer, normativer, empirischer sowie pragmatischer Hinsicht so angenähert werden

kann, dass diesbezügliche Tätigkeiten (z.B. Forschen, Unterrichten) in funktionaler Weise orientiert werden.

In der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik ist umstritten, inwiefern sich Geschichtsdenken anhand einer übergreifenden Kompetenz oder mehrerer Kompetenzen operationalisieren lässt (z.B. Körber u.a. 2007). Dabei gilt Kompetenz oft als eine Problemlösefähigkeit in variablen Situationen (Weinert 2001). Davon ausgehend impliziert eine Differenzierung in mehrere Kompetenzen, dass sie jeweils zur Lösung spezifischer Probleme beitragen. Indes fehlt eine Theorie historischer Probleme, die unterschiedliche Problemlösefähigkeiten erfordern (Barricelli 2011). Zudem legen Studien eher eine ein- statt mehrdimensionale Struktur des Konstrukts nahe (Trautwein u.a. 2017; Nitsche u.a. 2023). Folglich gehen wir von einer Kompetenz historischen Denkens aus. Wir bezeichnen diese als narrative Kompetenz, um den narrativ-konstruktivistischen Charakter des bezeichneten Problemlösevermögens zu verdeutlichen. Dabei legen wir mit Ricoeur (2007, 216–246) einen weiten Narrationsbegriff zugrunde, wonach jene Aussagen („narrative Sätze“), Formen (z.B. Beschreibungen, Argumentationen) und Aufgaben (z.B. schulische) dem narrativen Paradigma unterliegen, wenn sie in der Vergangenheitsform formuliert sind oder Begriffe enthalten, die sich auf Historisches beziehen, da dadurch Zeitdifferenz fassbar wird, was als wesentliches Destinktionsmerkmal des Begriffs gilt. Formal benötigen historische Narrationen einen Anfang und Schluss. Zudem sollten sie Plausibilitätskriterien genügen, wenn darin wissenschaftliche Ansprüche vertreten werden (Nitsche u.a. 2023, 99).

Anknüpfend definieren wir narrative Kompetenz „als zentrales menschliches Vermögen historischen Denkens, diverse Formen historischer Narrationen zu entfalten oder diese nachzuvollziehen“, um gegenwärtigen Irritationen aufgrund von Veränderungen (z.B. individuelle oder soziokulturelle Identitätskrisen) zu begegnen oder Anforderungen (z.B. selbstgewählte oder schulische Aufgaben) zu lösen. Aufgrund der empirischen Literatur gehen wir von einem Interaktionsprozess zwischen den Operationen historischen Denkens, historischem Wissen erster (z.B. zu Ereignissen) und zweiter Ordnung (z.B. zu Deutungsmustern wie Dauer und Wandel) und geschichtsbezogenen (z.B. epistemologischen) Beliefs aus (Nitsche/Gollin 2020, 285–296). Zudem dürften metakognitive Strategien (Poitras/Lajoie 2013), (situationales) Interesse (van Boxtel/van Drie 2018) und gegenwärtige Wertvorstellungen involviert sein (Bracke u.a. 2018). Angelehnt an die kulturhistorische Schule nehmen wir an (Engeström 1999, 74–84), dass historisches Denken als individuelle Handlung aufgefasst und in Operationen differenziert werden kann, welche in den Kontext von geschichtskultureller Tätigkeit eingebettet ist, die sich in jeweiligen Zeit-Räumen aus historischen Gründen (z.B. Identifikation, Bildung)

herausgebildet hat (Nitsche 2021). In diesem Zusammenhang unterscheiden wir folgende Operationen historischen Denkens idealtypisch (vgl. Abb. 1):

- I. Irritationen werden in Interessen³ überführt, indem Fragen oder Hypothesen formuliert oder solche von anderen Subjekten erkannt werden.
- II. Während der De-Konstruktion werden Aussagen über Vergangenes in Quellen und Darstellungen identifiziert sowie formal verglichen.
- III. Auf Operationen der Re-Konstruktion wird zurückgegriffen, sobald mittels Medienkritik die Plausibilität von Aussagen etwa hinsichtlich vergangener Situation oder zeitgenössischer Funktion der Medien eingeschätzt wird, wozu das Kontextualisieren mittels historischen Wissens sowie Medienvergleiche nötig sind. Zudem dient die Konstruktion von Zeitlichkeit mittels Chronologie und Deutungsmustern (z.B. Dauer und Wandel) der Strukturierung historischer Aussagen.
- IV. Der Prozess trägt dann zur historischen Orientierung bei, wenn mittels Sinnbildungsmustern zukünftiges Handeln begründet oder anhand gegenwärtig gültiger Werte die Relevanz von Vergangenem für heute beurteilt wird (abgewandelt nach Schobinger u.a. 2023, 258).

Während an anderer Stelle argumentiert wurde, dass die Veränderung geschichtskultureller Tätigkeit als gesellschaftliches historisches Lernen interpretierbar ist (Nitsche 2021), sprechen wir hier von historischem Lernen, um den Wandel der individuellen Handlung des historischen Denkens und zugehöriger Konstrukte (s.o.) zu bezeichnen. Sozialkonstruktivistisch begründet, gehen wir davon aus, dass sich diese Veränderungen hinsichtlich gesellschaftlich üblicher Konventionen identifizieren lassen (Fenn/Zülsdorf-Kersting 2023), wozu diverse Kategorien wie Komplexität, Reflektiertheit oder strukturelle Schematisierung geeignet sein könnten (Körper u.a. 2007, 46 f.). Allerdings ist aufgrund der bisher vorliegenden Studien undeutlich, inwiefern der Gesamtprozess und alle Operationen historischen Denkens mittels derselben Kategorien oder anhand unterschiedlicher zu differenzieren sind (Nitsche u.a. 2025), sodass die empiriebasierte Konturierung historischen Lernens nach wie vor herausfordernd ist.

3 Hier wird Interesse unabhängig von aktuellen lernpsychologischen Überlegungen noch nicht mit motivationalen Orientierungen verknüpft, sondern bezeichnet mit Rösen (1983, 24) in einem weiten Sinn „Bedürfnisse, die so interpretiert sind, daß diejenigen, die sie haben, wissen, was sie wollen, wenn sie sie befriedigen wollen“, wenngleich diese Definition anschlussfähig erscheint, da lernpsychologische Theorien zum Interesse häufig mit solchen zur Motivation verbunden werden, in denen von psychologischen Grundbedürfnissen ausgegangen wird (z.B. Deci/Ryan 2015).

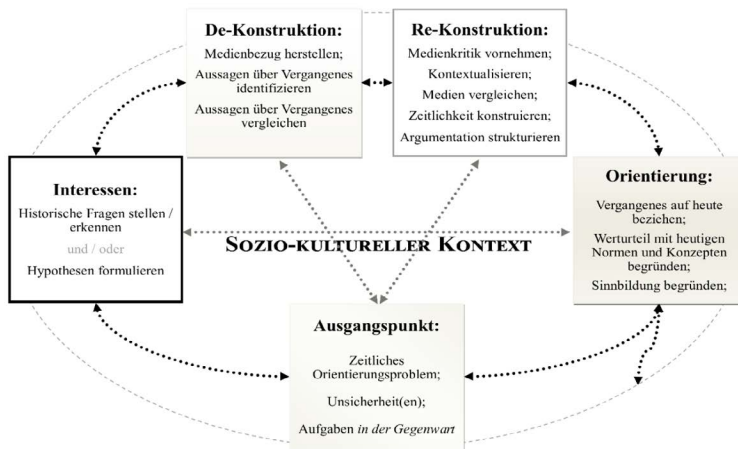


Abbildung 1: Modell narrativer Kompetenz (Nitsche/Gollin 2020, 322).

4. Research of Learning Processes in History (RicH) – ein Forschungsprojekt

Das RicH-Projekt ist in Erweiterung von Wineburg (1991) als Prozessstudie am Noviz*innen-Expert*innen-Design orientiert, weil es im Kern darauf zielt,

- 1) expertisegruppenübergreifende Operationen historischen Denkens zwecks Revision unseres Modells narrativer Kompetenz sowie
- 2) typische Ausprägungen historischen Denkens zu identifizieren, auf deren Grundlage Progressionsmodelle historischen Lernens konstruiert werden sollen.

Insgesamt konnten anhand ihrer institutionellen Verortung und erreichten Abschlüsse Personen aus sieben Gruppen in der Deutschschweiz für eine Teilnahme gewonnen werden, von denen wir annehmen, dass sie solche Resultate historischen Denkens äußern, welche konventionelle Formen über- oder unterschreiten:

- a) universitäre Historiker*innen, die sich mit dem Erhebungsthema (s. u.) oder anderen Schwerpunkten in ihrer Forschung befassen, sodass der Themenexpertise Rechnung getragen wird;
- b) außeruniversitäre Historiker*innen (z.B. Geschichtslehrpersonen, Museo-log*innen), um typische Geschichtsberufe einzubeziehen;

- c) Geschichtsstudierende, welche als Semi-Expert*innen fungierten;
- d) Geschichtsinteressierte Lai*innen (z.B. freiwillige Museumsguides), welche alltägliches Geschichtsdenken sichtbar machen sollten;
- e) Schüler*innen der Sekundarstufe II auf Klassenstufe 10 und 11;
- f) Schüler*innen, die die Sekundarstufe I auf mittlerem Niveau besuchten, auf der Klassenstufe 9 sowie
- g) auf Klassenstufe 7, damit historisches Denken im Rahmen des regulären Geschichtsunterrichts möglichst breit avisiert werden konnte.

An der Hauptuntersuchung (April bis November 2022) nahmen insgesamt 57 Personen ($M_{Alter} = 33,77$, $SD_{Alter} = 19,12$; weiblich = 50,9 %, divers = 3,5 %) teil. An der Pilotstudie (März 2021 bis Januar 2022), deren Daten wir hier nutzen (vgl. Tabelle 1), waren acht Personen aus vier Gruppen beteiligt ($M_{Alter} = 33,0$; $SD_{Alter} = 13,74$; weiblich = 37,5 %).

Tabelle 1: Hintergrundmerkmale der Teilnehmenden (Schobinger u. a. 2023, 259).

Gruppe	Expertise (Themen u. formaler Bildungsstand bzw. -gang)	Alter	Geschlecht (m, w, d)
Historiker*in (PE01)	Geschichtskultur zur Schweiz im 1. Weltkrieg u. a.; Habilitation	42,8	m
Historiker*in (PE02)	Mittelalter; Habilitation	38,9	m
Student*in (TP08)	Bachelor Deutsch und Geschichte; 14. Semester	28,2	w
Student*in (TP09)	Matura; 7. Semester	25,7	m
Lai*in (PE03)	Lehrabschluss; Museumsguide	50,9	w
Lai*in (PE04)	Lehrabschluss und Weiterqualifikation; Museumsguide	46,8	m
Schüler*in (PE05)	Klassenstufe 9; Realschule (niedriges Niveau)	15,3	m
Schüler*in (PE06)	Klassenstufe 9; Sekundarschule (mittleres Niveau)	15,6	w

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen von digitalen Videokonferenzen (z.B. Webex). Sie fand an zwei aufeinanderfolgenden Terminen statt. Während des 1. Termins wurden die Teilnehmenden mittels digitalen Fragebogens um die Angabe von Personenmerkmalen (z.B. Alter) gebeten sowie hinsichtlich ihrer

epistemologischen Beliefs, metakognitiven Strategien sowie ihres situationalen Interesses befragt. Das historische Denken der Proband*innen wurde anhand einer medienbasierten Aufgabe (s.u.) mittels ‚Lautem Denken‘ erhoben, mit dem sie anhand einer Übungsaufgabe vertraut gemacht wurden. Trotz Limitationen (z.B. Einfluss auf Denkprozesse), gilt das Verfahren als zielführend zur Erschließung kognitiver Prozesse (Thyroff 2022). Während des 2. Termins wurden die Teilnehmer*innen gebeten, ihre historische(n) Frage(n) schriftlich zu beantworten, die sie während des 1. Termins entwickelt hatten. Jeweils nach Abschluss wurden sie mittels kognitiver Interviews gebeten, ihr Vorgehen zu schildern (Beatty/Willis 2007). Die Daten wurden jeweils audiovisuell aufgezeichnet. Für diesen Beitrag stützen wir uns auf die Daten des 1. Termins.

In dessen Rahmen wurde eine medienbasierte Aufgabe angeboten. Sie basierte auf einer vorangegangenen Studie (z.B. Nitsche/Gollin 2020), wurde adaptiert und anschließend von zwei Geschichtspräsident*innen, die zum Aufgabenthema forschen sowie einem Professor für Geschichtsdidaktik auf ihre Plausibilität geprüft. Die Aufgabe bestand aus zwei Aufträgen. Der erste forderte dazu auf, die Medien hinsichtlich interessanter Stellen zu konsultieren, um eine historische Frage zu entwickeln, während der zweite darauf zielte, das Angebotene mit Hilfe der eigenen historischen Frage zu untersuchen. Die Medien bezogen sich auf die Schweizer Neutralität im 1. Weltkrieg, da Neutralität in der Schweiz generell als identitätsrelevant gilt, jedoch kaum mit Blick auf den 1. Weltkrieg (Tanner 2015). Dadurch sollte eine geschichtskulturelle Relevanz gewährleistet werden, ohne sozial erwünschte Urteile zu evozieren, die historische Denkprozesse bestimmen können (z.B. Hodel u.a. 2013). Sieben Medien wurden in der digitalen Cloud Switchdrive zur Verfügung gestellt:

- eine historiografische Darstellung zur Schweizer Neutralität,
- eine Textquelle zu Neutralitätsmaßnahmen von 1914,
- je eine Textquelle zur militärischen Zusammenarbeit mit Deutschland bzw. Frankreich,
- je eine Postkarte von 1915 und 1916 mit Verbildlichungen der Neutralität und
- eine journalistische Darstellung zur heutigen Sicht auf die Schweizer Neutralitätsgeschichte.

Die audiovisuellen Daten wurden mittels F4x automatisch transkribiert und anschließend von Hilfskräften aufbereitet. Die Auswertung der Transkripte erfolgte in MaxQDA mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2010). Ausgehend von unserem oben vorgestellten Modell narrativer Kom-

petenz codierten der Zweit- und Drittautor dieses Textes die Daten zunächst deduktiv. Diese Codierungen wurden daraufhin sowohl deduktiv und induktiv zwecks Theorierevision differenziert. Um die Trennschärfe zu gewährleisten und zugleich der Struktur der geäußerten Gedanken gerecht zu werden, umfasste die Codiereinheit wenige Worte bis zu mehreren Sätzen. Zudem waren Überschneidungen möglich. Die Codier-Übereinstimmung wurde anhand der Hälfte der Daten überprüft. Die Reliabilitätswerte fielen zufriedenstellend⁴ aus (vgl. Tabelle 2). Aspekte der historischen Orientierung waren anhand der Pilotdaten nicht reliabel zu identifizieren, konnten jedoch im Rahmen der Hauptauswertung zuverlässig erfasst werden.

Für die Differenzierung der Qualität historischen Denkens wurden die oben angedeuteten und andernorts anhand einer Literaturübersicht umfangreich herausgearbeiteten Kriterien an den Gesamtprozess angelegt (Nitsche u. a. 2025). Dabei wurde bisher explorativ vorgegangen und eine konsensuelle Übereinstimmung zwischen den Autor*innen hergestellt.

Tabelle 2: Operationen narrativer Kompetenz und Reliabilitätskoeffizienten anhand der Pilotdaten (n = 4).

Kategorie	Definition	Cohens κ
Historisches Fragen	Perplexität bezüglich Medien und Material wird geäußert, Fragen zu Vergangenheit oder Historischem werden ausformuliert.	0,55
Kontextualisieren	Eigenes Vorwissen wird einbezogen bzw. auf fehlendes Vorwissen verwiesen.	0,74
Medieninhalt erschließen	Auseinandersetzung mit dem Medium mit dem Ziel, den Inhalt zu verstehen.	0,58
Medienvergleich	Verschiedene Medien werden miteinander verglichen.	0,88
Medienkritisches Vorgehen	Formale Merkmale (z. B. Autor*in, Medienart) werden genannt bzw. genutzt, um Aussagen zur Perspektive, Relevanz oder Glaubwürdigkeit des Mediums zu treffen.	0,63
Aussagen hinsichtlich Frage identifizieren	Identifizierung inhaltlicher Aussagen, die für die Beantwortung der historischen Frage als relevant oder irrelevant eingeschätzt werden.	0,87
Konstruktion von Zeitlichkeit	Zeitlichkeit wird konstruiert, indem chronologisch oder mit Hilfe von Deutungsmustern erzählt wird.	0,70

4 Oft gilt $\kappa < 0.40$ = schwache, $0.40-0.59$ = moderate, $0.60-0.74$ = gute und $\kappa > 0.74$ = sehr gute Übereinstimmung (Wirtz 2022).

5. Exemplarische Ergebnisse⁵

Zunächst werden anhand von zwei Beispielcodierungen Chancen und Herausforderungen unseres Ansatzes illustriert. Anschließend wird ein Noviz*innen-Expert*innenvergleich dargestellt. Als paradigmatische Operation historischen Denkens gilt die Quellen- oder Medienkritik, welche Eingang in die meisten deutsch- und englischsprachigen Modelle historischen Denkens gefunden hat (z.B. Lévesque/Clark 2018; Körber u.a. 2007) und ebenfalls in unserem Modell im Bereich der Re-Konstruktion integriert ist. Als *medienkritisches Vorgehen* wurde codiert, wenn formale Merkmale wie Urheber*in, Gattung, Entstehungszeit bzw. -ort oder Adressat*innen genannt oder genutzt wurden, um Aussagen über die Perspektive, Relevanz oder Glaubwürdigkeit eines Mediums zu machen. So nutzte ein Teilnehmer Gattungsmerkmale, um die Perspektiven der Urhebenden zu reflektieren:

„[...] Knapp drei Jahre nach der, dem ersten Material A, äh Material B. Unterschied ist hier, dass es sich um eine geheime Mitteilung handelt. Dass sie natürlich entsprechend auch eine andere Perspektive der Quelle zu erwarten ist, während Material B war- en für ähm, öffentlich publiziert, zugänglich ist, ist hier Material D nicht öffentlich zugänglich.“ (PE02 nach Schobinger u.a. 2023, 264)

Demgegenüber stellte uns der Fokus auf Denkvorgänge, die Wissen erster Ordnung betreffen, und bisher etwa als Vergangenheitspartikel identifizieren (Körber u.a. 2007), Sachverhaltsanalyse (Bracke u.a. 2018) oder in unserem Modell als Aussagen über Vergangenes identifizieren operationalisiert wurden, vor Herausforderungen. Dies illustriert bereits der mäßige Reliabilitätskoeffizient (vgl. Tabelle 2) und wird an den folgenden Beispielen deutlich:

„Ja, also das sind einfach nur Hypothesen, viel mehr Material wird zumindest hier in der Quelle nicht ersichtlich, ob's das überhaupt gibt oder nicht. Wir geben mal weiter. Also hie-, dass ist eigentlich so ne hypothetisch angezeigte Verletzung des in der Quelle oder Material A angezeigten Naturrechts, äh, Neutralitätsrechts, nicht Naturrecht.“ (TP09 nach Scheller u.a. 2025, 82)

5 Die Ergebnisdarstellung basiert auf Auszügen von Schobinger u.a. (2023) und Scheller u.a. (2025).

„[liest] ‚Er darf den kriegführenden Staaten keine Truppen und Operationsbasen zur Verfügung stellen, ihnen keinen Durchmarsch gestatten, aus staatseigenen Beständen kein Kriegsmaterial liefern.‘ [liest nicht mehr] Das finde ich noch interessant, aus staatseigenen Beständen. [schweigt, liest leise] Aus staatseigenen Beständen, okay die Wirtschaft darf weiterhin liefern, so wie ich das verstehe.“ (PE04 nach ebd.)

Im ersten Beispiel wird eine Zusammenfassung eines Quelleninhalts vorgenommen („Verletzung des in der Quelle [...] angezeigten [...] Neutralitätsrechts“), welche der Textebene zugeordnet und folglich mittels *Aussagen über Vergangenes identifizieren* im Bereich der De-Konstruktion codiert werden könnte. Zugleich ist jedoch eine Deutung und folglich ebenfalls ein rekonstruktiver Bezug auf Vergangenes (Verletzung des damaligen Neutralitätsrechtes) impliziert. Das zweite Beispiel ließe sich hingegen vor allem als vergangenheitsbezogene Aussage auffassen, die das damalige Geschehen als ‚geschichtlichen Inhalt‘ direkt rekonstruiert „okay die Wirtschaft darf weiterhin liefern“). Da solche Beispiele, die die de- und re-konstruktiven Funktionen der zugrundeliegenden Operationen in den Blick rückten, indes zu selten waren, haben wir uns im Rahmen der Pilotdaten für die Konstruktion der Hybridoperation *Medieninhalt erschließen* entschieden. Auch wenn der Code inzwischen differenziert werden konnte, verweisen die Beispiele, wie bereits in der Literatur mehrfach angedeutet, auf grundsätzliche Schwierigkeiten (Bracke u. a. 2018; Fenn/Zülsdorf-Kersting 2023). So lässt sich als vorläufiges Zwischenfazit festhalten, dass unser Ansatz für die theoriebasierte Untersuchung paradigmatischer Operationen historischen Denkens (z. B. Medienkritik) gut geeignet ist, während die Unterscheidung ihrer de- und re-konstruktiven Funktionen jedoch herausfordernd bleibt.

Tabelle 3: Vergleich historischen Denkens eines Historikers und einer Schülerin (Schobinger u. a. 2023, 256)

Historiker (PE02)		Schülerin (PE06)	
Zeit	Denkoperationen	Zeit	Denkoperationen
00.00–10.00	Medieninhalte erschließen	00.30–11.45	Medieninhalt erschliessen Konstruktion von Zeitlichkeit Historisches Fragen (spontan)
10.00–12.15	Medienkritisches Vorgehen Medienvergleich	11.45–18.30	Medieninhalt erschliessen Medienkritisches Vorgehen Historisches Fragen (spontan)
13.00–14.00	Historisches Fragen (Hauptfrage)	18.45–29.15	Medienkritisches Vorgehen Medieninhalt erschliessen Historisches Fragen (spontan)
14.30	Medienvergleich	30.00–43.15	Medieninhalt erschliessen Konstruktion von Zeitlichkeit Historisches Fragen (spontan)
15.15–17.30	Konstruktion von Zeitlichkeit Kontextualisieren Medieninhalt erschließen Medienkritisches Vorgehen	43.30–49.00	Medienkritisches Vorgehen Medieninhalte erschliessen Historisches Fragen (spontan)
14.45–24.00	Medienkritisches Vorgehen Medienvergleich Konstruktion von Zeitlichkeit Medieninhalt erschließen	49.00–53.45	Medieninhalt erschliessen Konstruktion von Zeitlichkeit Historisches Fragen (spontan)
24.00–29.00	Medienkritisches Vorgehen Kontextualisieren Konstruktion von Zeitlichkeit Medieninhalt erschließen Medienvergleich	53.45–1.05.00	Medieninhalt erschliessen Historisches Fragen (spontan)
29.00–35.30	Medienkritisches Vorgehen Medienvergleich Kontextualisieren Konstruktion von Zeitlichkeit	1.05.00–1.21.00	Medieninhalte erschliessen Quellenkritisches Vorgehen Medienvergleich Historisches Fragen (spontan)
35.30–36.15	Historisches Fragen (Hauptfrage)		
36.45–38.45	Medienvergleich		

In Tabelle 3 sind die Codierungen des historischen Denkens eines Mittelalterhistorikers und einer Schülerin der 9. Klasse gegenübergestellt, um erste Einblicke in qualitative Differenzen mit Blick auf den Gesamtprozess zu ermöglichen. Auffällig ist, dass die Beteiligten vergleichbare Denkoperationen nutzten, sich

aber hinsichtlich des Umfangs und Ablaufs des Prozesses sowie der operationalen Anwendung unterschieden. So formulierte der Experte basierend auf einer Durchsicht aller Medien (Min. 0 bis 12.15) eine historische Frage für den 2. Termin (Min. 13 bis 14), bevor er mehrere Medien miteinander verglich, kritisierte (Min. 14.30 ff.) und davon ausgehend die Plausibilität der Frage prüfte (Min. 15.15 bis 35.30). Zudem nahm er nach der ersten Annäherung an seine historische Hauptfrage, mehrfach Kontextualisierungen und Konstruktionen von Zeitlichkeit vor (z.B. Min, 15.15 bis 17.30). Demgegenüber erschloss sich die Novizin die Medien mittels spontaner Fragen (Min. 0.30 bis 1.21.00) und nahm erst nach der Inhaltserschließung von zwei Medien (Min. 53.45 bis 1.05.00) eine Zusammenfassung derselben vor (Min. 30 bis 43.15). Eine übergreifende historische Frage für den 2. Termin entwickelte sie nicht.⁶ Medienvergleiche spielten keine und Medienkritiken nur eine untergeordnete Rolle. Generell wirken die operationalen Vorgänge der Novizin eher zufällig und unstrukturiert, wenngleich ihr spontanes Fragen ein gewisses Muster bildet, das für die Medienschließung relevant war, um ‚Inhaltliches‘ zu klären⁷ oder um Deutungen zu erwägen.⁸ Der Prozess des Experten erscheint hingegen kleinschrittiger und fokussierter als der der Novizin, was ebenfalls daran deutlich wird, dass die Novizin doppelt so viel Zeit benötigte wie der Experte. Zudem griff der Experte häufig auf verschiedene Denkoperationen in kürzerer Zeit zurück und verwendete diese repetitiv (Min. 15.15 bis 35.30), während dies bei der Novizin kaum zu beobachten ist.

Insgesamt ist festzuhalten, dass beide Prozesse spezifische Charakteristika aufweisen. Legt man etwa die Schematisierung und Komplexität als Kriterien zugrunde (Körper u.a. 2007, 47), lässt sich der Denkprozess des Experten als zyklisch und iterativ, jener der Novizin als linear klassifizieren. Ähnlich wie in der Expertiseforschung anderer Domänen (Reimann/Markauskaite 2018, 55) verweist die Abfolge der Denkoperationen des Experten auf ihre komplexere Verschränkung, da in kürzeren Zeiträumen unterschiedliche Operationen zum Ausdruck kommen, während die Novizin etwa spontane Fragen eher schematisch über einen längeren Zeitraum einsetzte, um einzelne Medien zu erschlie-

6 Die historische Hauptfrage wurde erst im Rahmen des 2. Termins mit Hilfe des Erhebungsleiters konstruiert.

7 Z.B. „Ich hob [...] hervor, dass wir uns vorbehalten, Grenzverletzungen [...] der Zentralmächte.“ Wer waren die Zentralmächte?“ (PE06 nach Schobinger u.a. 2023, 266).

8 Z.B. „Und äh, sie sieht wohl traurig aus, dass es Krieg gab. Und die Schweiz und umarmt so [...]. Weil sie neutral war oder weil sie dazwischen waren da?“ (PE06 nach ebd.).

ßen, ohne diese jedoch mittels Medienvergleichen strukturiert zu verknüpfen. Damit deutet sich an, dass ein operationales Konzept historischen Lernens, das auf theoretischen Annahmen und empirischen Einsichten in Prozesse historischen Denkens von Personen unterschiedlicher Expertise basiert, vor dem Hintergrund der zugrunde gelegten Kriterien auf einem Kontinuum zwischen unstrukturiert-ziellos und strukturiert-zielgerichtet sowie unverbunden und verbunden konstruiert werden kann.

6. Schlussfolgerungen – historisches Lernen zwischen theoretischer Fundierung und empirischer Evidenz

In diesem Beitrag plädierten wir am Beispiel unserer Forschung zu historischem Lernen für eine zyklische Verknüpfung von Theorie und Empirie (sowie von Normierung und Pragmatik) im Kontext der geschichtsdidaktischen Erkenntnisgenese. Im Kern argumentierten wir, dass Erkenntnis mittels Tätigkeit sozial begründet wird, die Subjekte, Gesellschaften und Objekte unter Rückgriff auf Werkzeuge (hier v.a. Sprache und Symbole) systemisch verknüpft (Engeström 1999), sodass Bezüge zwischen theoretischen und empirischen (sowie normativen und pragmatischen) Erkenntnissen und -weisen möglich sind. Weiterhin gingen wir von der sozialen Orientierungsfunktion wissenschaftlicher Erkenntnis als ihrem Begründungskriterium sowie von der Notwendigkeit aus, dass Theorien zum (historischen) Lernen theoretische und empirische Aussagen enthalten (müssen), wenn sie funktional sein sollen (Kempf 2009).

Hinsichtlich Theorie, Normierung, Empirie und Pragmatik (z.B. Bergmann 1998) stellten wir unter Bezug auf geschichtsdidaktische Autor*innen infrage (z.B. Meyer-Hamme 2018; Fenn/Zülsdorf-Kersting 2023), inwiefern vorliegende Theorien historischen Lernens ihre soziale Orientierungsfunktion in den genannten Feldern hinreichend konkret erfüllen. Daraufhin skizzierten wir unser Modell narrativer Kompetenz, das uns als Heuristik dient(e) (Streim 1975), um individuelles historischen Denkens valider zu konturieren. Ebenfalls literaturbasiert fass(t)en wir historisches Lernen als Veränderungen historischen Denkens auf, die vor dem Hintergrund von Konventionen im Rahmen geschichtskultureller Tätigkeit konzipiert werden können.

Anhand der bisherigen Analysen der RicH-Studie, in der wir die genannten Felder wie Theorie, Empirie usw. aufeinander bezogen, verdeutlichten wir, dass (1) paradigmatische Operationen historischen Denkens wie die Medienkritik mittels theoriegeleiteten Codierens an Prozessdaten von Personen diverser Expertise begründet werden können, wodurch sich Teile unseres Modells

- sowie bisherige englischsprachige Studien ebenfalls für den deutschsprachigen Kontext bestätigen lassen (z.B. Wineburg 1991);
- (2) die Differenzierung von Operationen historischen Denkens hinsichtlich de- und re-konstruktiver oder orientierender Funktionen weiterhin herausfordernd ist und zukünftiger theorie- sowie empiriebasierter Validierungsbemühungen bedarf (z.B. Bracke u.a. 2018);
 - (3) historisches Lernen anhand von Prozessen historischen Denkens von Personen unterschiedlicher Expertise sowie theoriebasierten Kriterien auf einem Kontinuum z.B. zwischen unstrukturiert-ziellos und strukturiert-zielgerichtet konstruiert werden kann;
 - (4) eine funktionale Operationalisierung historischen Lernens, einen normativ begründeten Erwartungshorizont wie das konventionelle Verfügen über historisches Denken und ein darauf bezogenes empirisches Forschungsdesign erfordert, um Ausprägungserwartungen historischen Denkens valide begründet zu konturieren.

Insgesamt lassen sich einige Einwände gegen unser Vorgehen erheben. So ließe sich etwa fragen, inwiefern unsere Modellbildung formallogischen Ansprüchen genügt (Kempf 2009), weil sie sich auf Literatur stützt, die auf divergenten Theorien basiert. Zudem könnte argumentiert werden, historisches Denken und Lernen sei lediglich als empirische Entdeckung theoretischer (z.B. Barricelli 2019) oder normativer Setzungen zu begreifen (z.B. van Norden 2011). Aufgrund unserer wissenschaftstheoretischen Fundierung (s.o.) nehmen wir jedoch an, dass sich *unterschiedliche* Bezüge (theoretische, empirische usw.) im Verlauf wissenschaftlicher Tätigkeit begründet miteinander verknüpfen lassen, solange sie sprachlich oder symbolisch fundiert sind und sich nicht grundsätzlich widersprechen (z.B. Geschichte als Abbildung vs. Konstruktion). Zudem dürften Theorien zum historischen Lernen, die wie beschrieben fundiert werden, eher der wissenschaftstheoretischen Anforderung gerecht werden, in den Aufgabebereichen der Geschichtsdidaktik (Theorie, Normierung, Empirie, Pragmatik) gesellschaftlich funktional zu sein (Kempf 2009), wenn während ihrer Genese Erkenntnisse der genannten Felder berücksichtigt und ihre (mittleren) Reichweiten reflektiert werden (Merton 1995).

Allerdings stehen wir zukünftig vor einigen Herausforderungen. So ist (nach Abschluss der Datenanalyse) zu diskutieren, welche Reichweite Modellbildungen zum historischen Lernen insgesamt und hinsichtlich unserer Konzeption erreichen. Zudem sind für die Fundierung des Konstrukts weitere theorie- und empiriebasierte Analysen wie Typenbildungen nötig. Dafür bedürfen die vorliegenden

Kriterien wie Strukturierung jedoch der Operationalisierung (Körper u.a. 2007). So ist bisher offen, wie sie sich konkret auf empirische Daten und die Annahme beziehen lassen, geschichtliche Lernprogression lasse sich anhand des Verfügens über gesellschaftliche Konventionen historischen Denkens beschreiben (Fenn/Zülsdorf-Kersting 2023). Zwar mag der von uns unternommene Einbezug von Personen diverser Expertise eine geeignete Annäherung darstellen, jedoch steht die Fundierung noch aus. Trotz dieser noch zu bearbeitenden Aufgaben stehen geschichtsdidaktische Theorie und Empirie (sowie Normierung und Pragmatik) aus unserer Sicht nicht in einem komplementären oder hierarchischen Verhältnis. Vielmehr bilden sie zumindest für historisches Lernen den Kontext einer geschichtsdidaktischen Forschung, die die Gültigkeit ihrer Erkenntnisse fortlaufend am normativen Anspruch misst, ob sie menschliche Tätigkeit wie Unterrichten oder Forschen (noch) funktional orientieren kann.

Literatur

- BABEROWSKI**, Jörg (2013): *Der Sinn der Geschichte: Geschichtstheorien von Hegel bis Foucault*. München.
- BARRICELLI**, Michele (2005): *Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts.
- BARRICELLI**, Michele (2011): *Problemorientierung*. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts., S. 78–90.
- BARRICELLI**, Michele (2019): *Translation: Von der Theorie zur Empirie und zurück – Drei Vorschläge für den Weg*. In: Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 17“*. Bern, S. 24–40.
- BEATTY**, Paul C./Willis, Gordon B. (2007): *Research Synthesis: The Practice of Cognitive Interviewing*. In: *Public Opinion Quarterly*, Jg. 71, Heft 2, S. 287–311, DOI: 10.1093/poq/nfm006.
- BERGMANN**, Klaus (1998): *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*. Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.). Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts.
- BORRIES**, Bodo von (2011): *Beobachtungen zum Stand der empirischen Geschichtsdidaktik*. In: Hodel, Jan/Ziegler, Béatrice (Hg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 09“*. Bern, S. 317–322.
- BOXTEL**, Carla van/Drie, Jannet van (2018): *Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications*. In: Metzger, Scott Alan/Harris, Lauren McArthur (Hg.): *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York, S. 149–176. Bracke, Sebastian u.a. (2018): *Theorie des Geschichtsunterrichts. Geschichtsunterricht erforschen*, Bd. 9. Schwalbach/Ts.

- DECI**, Edward L./Ryan, Richard M. (2015): Self-Determination Theory. In: Wright, James D. (Hg.): *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. S. 486–491, DOI: 10.1016/B978-0-08-097086-8.26036-4.
- ENGESTRÖM**, Yrjö (1999): *Lernen durch Expansion*. Internationale Studien Tätigkeitstheorie, Bd. 5. Marburg.
- ERCIKAN**, Kadriye u.a. (2015): Cognitive Validity Evidence for Validating Assessments of Historical Thinking. In: Ercikan, Kadriye/Seixas, Peter (Hg.): *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York, S. 206–220.
- FENN**, Monika/Zülsdorf-Kersting, Meik (2023): Historisches Lernen – Ansätze einer Lerntheorie für den Geschichtsunterricht. In: Fenn, Monika/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für den Geschichtsunterricht*. Berlin, S. 54–97.
- FÜRNROHR**, Walter (1976): Zur Bedeutung von Theorie und Empirie für die Geschichtsdidaktik. Eine Einführung in 12 Thesen. In: Fürnrohr, Walter/Kirchoff, Hans Georg (Hg.): *Ansätze empirischer Forschung im Bereich der Geschichtsdidaktik. Anmerkungen und Argumente zur historisch-politischen Bildung*, Bd. 15. Stuttgart, S. 20–23.
- GAUTSCHI**, Peter (2009): *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts.
- HARTER-REITER**, Sabine/Kühberger, Christoph (2020): Leistungsfeststellung im inklusiven Geschichtsunterricht. In: Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph und Lücke, Martin (Hg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*. Frankfurt/M., S. 453–467.
- HASBERG**, Wolfgang (2001): Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik: Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht. *Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik*, Bd. 3.1. Neuried.
- HASBERG**, Wolfgang (2007): Im Schatten von Theorie und Pragmatik – Methodologische Aspekte empirischer Forschung in der Geschichtsdidaktik. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Jg. 6: 9–40.
- HODEL**, Jan u.a. (2013): Schülernarrationen als Ausdruck historischer Kompetenz. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Jg. 4, Heft 2, S. 121–145.
- KEMPF**, Wilhelm (2009): *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik*. Band 1: Theorie und Empirie. Berlin.
- KÖRBER**, Andreas u.a. (Hg.) (2007): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung*, Bd. 2. Neuried.
- LÉVESQUE**, Stéphane/Clark, Penney (2018): Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. In: Metzger, Scott Alan/Harris, Lauren McArthur (Hg.): *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. London, S. 117–148, DOI: 10.1002/9781119100812.ch5.

- LUCAS**, Friedrich (1985): *Geschichte als engagierte Wissenschaft. Zur Theorie einer Geschichtsdidaktik*. Stuttgart.
- MAYRING**, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Beltz Pädagogik. Weinheim.
- MERTON**, Robert King (1995): *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Meja, Volker/Stehr, Nico (Hg.). Berlin.
- MEYER-HAMME**, Johannes (2018): Was heißt „historisches Lernen“? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens. In: Sandkühler, Thomas/Barricelli, Michele/Fenn, Monika/Bernhardt, Markus/Schwabe, Astrid (Hg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Göttingen, S. 75–92.
- MONTE-SANO**, Chauncey/Reisman, Abby (2016): Studying Historical Understanding. In: Corno, Lyn/Anderman, Eric M. (Hg.): *Handbook of Educational Psychology*. 3. Aufl. New York, S. 281–294.
- NITSCHKE**, Martin (2021): Historisches Lernen und Geschichtskultur oder gesellschaftliches historisches Lernen als künftiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. In: Kuhn, Konrad J./Nitsche, Martin/Thyroff, Julia/Waldis, Monika (Hg.): *ZwischenWelten. Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung*. Festschrift für Béatrice Ziegler. Münster & New York, S. 225–238.
- NITSCHKE**, Martin/Gollin, Kristine (2020): Zeitlichkeit und narrative Kompetenz – zur kategorialen Erfassung des Umgangs mit Zeit. In: Bernhardt, Markus/Sandkühler, Thomas (Hg.): *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen*. Beihefte der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 21. Göttingen, S. 311–327.
- NITSCHKE**, Martin u.a. (2025): Historische Denk- und Lernprozesse erforschen. Ein Literaturüberblick zum historischen Fragen, Umgang mit Quellen und Darstellungen, Schreiben sowie Orientieren. In: Krause, Susan/McLean, Philipp/Ramb, Judit/Schwabe, Nicole/van Norden, Jörg (Hg.): *Theorie und Empirie – ein unzertrennliches Paar*. Göttingen.
- NITSCHKE**, Martin u.a. (2023): Narrative Kompetenz und epistemologische Beliefs im Geschichtsunterricht fördern? Zur Wirksamkeit einer Schreibintervention an Deutschweizer Gymnasien. In: Waldis, Monika/Nitsche, Martin (Hg.): *Geschichtsdidaktisch intervenieren. Geschichtsdidaktik heute*, Bd. 13. Bern, S. 97–127.
- NORDEN**, Jörg, van (2011): *Was machst Du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus*. Reihe Geschichtsdidaktik, Bd. 13. Freiburg.
- PANDEL**, Hans-Jürgen (2013): *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts.
- POITRAS**, Eric G./Lajoie, Susanne P. (2013): A Domain-Specific Account of Self-Regulated Learning: The Cognitive and Metacognitive Activities Involved in Learning through Historical Inquiry. In: *Metacognition and Learning*, Jg. 8, Heft 3, S. 213–234, DOI: 10.1007/s11409–013–9104–9.

- REIMANN, Peter/Markauskaite, Lina** (2018): Expertise. In: Fischer, Frank/Hmelo-Silver, Cindy E./Goldman, Susan R./Reimann, Peter (Hg.): *International Handbook of the Learning Sciences*. New York, S. 54–63.
- RICŒUR, Paul** (2007): *Zeit und Erzählung*. Band I: *Zeit und historische Erzählung*. Paderborn.
- RÜSEN, Jörn** (1983): *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Kleine Vandenhoeck-Reihe, Bd. 1489. Göttingen.
- RÜSEN, Jörn** (2008): *Historisches Lernen. Grundlage und Paradigmen*. 2. Aufl. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts.
- SCHELLER, Jan u. a.** (2025): Den Umgang mit Quellen und Darstellungen digital beforschen – eine Pilotstudie. In: Nitsche, Martin/Waldis, Monika (Hg.): *Historisches Denken erforschen. Geschichtsdidaktik heute*. Bern, S. 72–96.
- SCHOBINGER, Jonas u. a.** (2023): Historisches Fragen aufgabenbasiert und digital beforschen. In: Krösche, Heike/Brait, Andrea/Oberhauser, Klaus (Hg.): *Neue Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht? Theoretische Zugänge und empirische Befunde*. Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich, Bd. 3. Frankfurt/M., S. 251–268.
- STREIM, Hannes** (1975): Heuristische Lösungsverfahren. Versuch einer Begriffsklärung. In: *Zeitschrift für Operations Research*, Jg. 19: 143–162, DOI: 10.1007/bf01999748.
- TANNER, Jakob** (2015): *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*. München.
- THYROFF, Julia** (2022): Lautes Denken. In: Weißeno, Georg/Ziegler, Béatrice (Hg.): *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Wiesbaden, S. 443–457, DOI: 10.1007/978-3-658-29668-1_32.
- TRAUTWEIN, Ulrich u. a.** (2017): Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking Competencies in History (HiTCH)“. Münster.
- VÖLKEL, Bärbel** (2014): *Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik*. 3. Aufl., Schwalbach/Ts.
- WEINERT, Franz E.** (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique/Salganik, Simone/ Hersh, Laura (Hg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Bern et al., S. 45–65.
- WINEBURG, Samuel** (1991): Historical Problem Solving. A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. In: *Journal of Educational Psychology*, Jg. 83, Heft 1, S. 73–87, DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>.
- WIRTZ, Markus Antonius** (2022): Cohens Kappa. In: Wirtz, Markus Antonius (Hg.): *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/cohens-kappa> (4.7.2025)

Virtual Reality und *digital literacy* in Theorie, Lehre und Empirie

Ein Werkstattbericht

1. Einleitung

Die Themen Digitalisierung und Digitalität sind nicht erst seit der COVID-19-Pandemie zentral in der Forschung und Praxis der universitären Lehrer*innenbildung sowie im schulischen Alltag. Mit dem verstärkten politischen Engagement für den digitalen Wandel und Initiativen wie dem durch den Bund geförderten DigitalPakt,² der mit sieben Milliarden Euro mehr oder weniger effektiv und nachhaltig den Schulen Mittel zum Aufbau digitaler Infrastrukturen bereitstellte, haben sich zahlreiche inhaltliche, methodische und kompetenzorientierte Fragestellungen in verschiedenen Fächern und Disziplinen entwickelt, die Anlass zu Forschungsprojekten bieten.

Im Folgenden wird das interdisziplinäre Lehr- und Forschungsprojekt „Forschen, vermitteln, ausstellen: Virtuelle Lernräume in der Geschichtswissenschaft“ vorgestellt,³ das an der Universität Osnabrück mit dem LehrZeit-Preis ausgezeichnet wurde.⁴ Zunächst werden die methodischen, konzeptionellen und theoretischen Ansätze des Projekts erläutert, ebenso wie die empirische

-
- 1 Die Arbeit von Lale Yildirim an diesem Band wurde gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – SFB 1604–501120656.
 - 2 Siehe dazu: <https://www.digitalpaktschule.de/de/digitalpakt-1699.html>.
 - 3 Dieses interdisziplinäre Projekt wurde geleitet von Lale Yildirim (Didaktik der Geschichte), Christoph Rass (Neueste Geschichte und Historische Migrationsforschung) sowie Michael Brinkmeier (Didaktik der Informatik) an der Universität Osnabrück im SoSe 2023. Es fand seinen Abschluss in einer Mixed-Reality-Ausstellung in Kooperation mit der Universitätsbibliothek Osnabrück im November 2023. Das Projekt ist zudem als Vorstudie für das Transferprojekt: „Reflexive Migrationsforschung im Museum. Potenziale und Perspektiven virtueller Realitäten“ im Sonderforschungsbereich 1604 „Produktion von Migration“ zu verstehen. Die Arbeit von Lale Yildirim an diesem Band wurde gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – SFB 1604–501120656.
 - 4 Siehe dazu: <https://www.uni-osnabrueck.de/studium/lehrkolleg/preisgekroente-projekte-studium-und-lehre/#c303555>.

Begleitung und Evaluation der LehrZeit und der daraus entstandenen Mixed-Reality-Ausstellung.⁵ Dabei fokussiert der Beitrag auf Basis der erhobenen Daten die zentrale Frage, ob das Verständnis Rüsen von historischem Denken als „Sinnbildung über Zeiterfahrung im Modus des Erzählens“ (Rüsen 1983, 2008, 2013) uneingeschränkt auf das digitale Storytelling übertragbar ist, das durch Integration, Verfügbarkeit, Vernetzung und Interaktivität geprägt ist (Herbst/Musiolik 2022, 23), also einen viel partizipativeren Charakter hat.

Ein weiterer Fokus wird auf die „Spielregeln“ der Nutzung der geschichtskulturellen Partizipationsmöglichkeiten der Teilnehmenden gelegt. Denn es wird immer wieder behauptet, dass „[d]as Web 2.0 und die Verbreitung von Smartphones [...] die Partizipationsmöglichkeiten vielfältiger, niederschwelliger und mobiler“ machen würden (Gloe/Puhl 2019, 35). Versteht man nach Rüsen (2008, 5) Geschichtskultur als die äußere Seite historischen Denkens, in der sich das Geschichtsbewusstsein als die innere Seite historischen Denkens praktisch wirksam „im Leben einer Gesellschaft artikuliert“ (ebd.), so stellt sich in einer pluralen und durch Machtstrukturen geprägten Gesellschaft immer auch die Frage, wer sich „im Leben einer Gesellschaft“ (ebd.) praktisch wirksam artikulieren kann und wessen Geschichte(n) Gehör finden (vgl. Yildirim/Chmiel, 436). In digitalen Formaten fallen diese Machtstrukturen nicht weg, insbesondere im digitalen Raum wird Sichtbarkeit zunehmend durch Algorithmen bestimmt und die Nutzung vieler digitaler Formate erfordert das Verfügen über digitale Kompetenzen.

Abschließend wird ein Ausblick auf die Erkenntnisse aus der Verknüpfung von Theorie, Empirie und Praxis gegeben und der Ertrag der theoretischen und empirischen Forschungs- und Lehrintegration dargestellt.

2. LehrZeit „Forschen, vermitteln, ausstellen: Virtuelle Lernräume in der Geschichtswissenschaft“

Das Projekt „Forschen, vermitteln, ausstellen: Virtuelle Lernräume in der Geschichtswissenschaft“ brachte ein geschichtswissenschaftlich-geschichtsdidaktisches Seminar mit einer Informatik-Projektgruppe zusammen. Im Rahmen des Seminars erlernten die Studierenden, dreidimensionale Modelle von historischen Artefakten in Form von öffentlichen Osnabrücker Denkmälern zu

5 Der Begriff Mixed-Reality-Ausstellung wurde gewählt, da diese nicht nur aus einem virtuellen Ausstellungsraum bestand, sondern auch aus analogen Elementen, wie 3D-Drucken und Informationstafeln zu den einzelnen Denkmälern.

den Themen Krieg, Gewalt und Frieden zu erstellen, diese wissenschaftlich zu kontextualisieren und in eine Virtual Reality-Ausstellung zu integrieren. Diese Ausstellung wurde als interaktives und partizipatives Public History-Format gestaltet. Die Zusammenarbeit mit einer Masterprojektgruppe der Informatik ermöglichte die Entwicklung dieser virtuellen und partizipativen Lehr- und Lernumgebungen. Daraus entstand eine fächerübergreifende Mixed-Reality-Ausstellung, die in einem digitalen Ausstellungsraum mithilfe von „digital twins“ die Geschichts- und Erinnerungskultur neu und diskursiv veränderbar machte. Diese Öffnung hin zur Public History verstand sich sowohl als Form der öffentlichen Geschichtsdarstellung, die ein breites, nicht-wissenschaftliches Publikum anspricht, als auch als dem Teilbereich der Geschichtswissenschaft, der sich der Untersuchung von Geschichtspräsentationen widmet (Lücke/Zündorf 2018, 24).

Zur Orientierung folgt eine kurze Beschreibung der Mixed-Reality-Ausstellung, die von analogen und hybriden Elementen begleitet wurde. Unter dem Titel „Das Denkmal in Bewegung. Krieg und Frieden in Osnabrück neu erinnern“ war die Ausstellung zwei Wochen lang zu sehen. Auf der Ausstellungsfläche waren mehrere Stationen eingerichtet, an denen Virtual Reality-Brillen bereitgestellt wurden. Diese wurden durchgehend von Mitarbeitenden der beteiligten Lehrstühle betreut, sodass auch Besucher*innen ohne Vorerfahrung mit Virtual Reality die Ausstellung problemlos erleben konnten.

Der virtuelle Teil der Ausstellung startete im Osnabrücker Friedenssaal, einem der Orte, an dem 1648 die Friedensverträge zur Beendigung des Dreißigjährigen Krieges unterzeichnet wurden. An den Wänden dieses Saals hängen Porträts von 42 europäischen Gesandten des Friedenskongresses sowie der Herrscher der damaligen Kriegsparteien. Für die Ausstellung wurden diese historischen Porträts durch Abbildungen der gescannten und als virtuelle Modelle aufbereiteten Denkmäler ersetzt. Dabei handelt es sich um Friedens-, Kriegs- und Gewaltdenkmäler, die die Studierenden selbst ausgewählt und digitalisiert haben. Durch das Auswählen eines Denkmals in der virtuellen Umgebung konnten die Besucher*innen zu einem 3D-Modell des jeweiligen Denkmals gelangen.

Wählte man beispielsweise das Kriegerdenkmal am Osnabrücker Bucksturm aus, konnte man einem von den Studierenden geschriebenen und vertonten Streitgespräch zwischen diesem Denkmal und einem Friedensdenkmal lauschen. Zusätzlich ließen sich verschiedene historische Zeitungsartikel, die über die Errichtung des Denkmals berichten, aufrufen und lesen. Wählte man hingegen das Mahnmal zur Erinnerung an die verstorbenen Kinder von Zwangs-

arbeiterinnen aus, hatte man die Möglichkeit, digital eine Rose niederzulegen und ein Interview mit den Verantwortlichen der Initiative anzuhören, die sich für die Errichtung des Mahnmals eingesetzt haben.

Nach der Betrachtung eines Denkmals kehrte man stets in den digitalen Zwilling des Osnabrücker Friedenssaals zurück. Da es im Laufe eines Semesters nicht möglich war, alle 3D-Modelle umfassend aufzubereiten und zu kontextualisieren, wurde zusätzlich ein virtuelles Archiv erstellt, das alle weiteren 3D-Modelle enthielt und ebenfalls begehbar war.

Neben den Virtual Reality-Stationen bestand die Möglichkeit, die Ausstellung eigenständig an mehreren aufgestellten Bildschirmen zu erkunden. Darüber hinaus konnte man sich einen virtuellen Rundflug über die Stadt Osnabrück ansehen, in dem die Standorte der gescannten Denkmäler und deren 3D-Modelle gezeigt wurden.

Als analoge Exponate wurden verschiedene Denkmäler mittels 3D-Druck nachgebildet. Auch diese waren in interaktive Angebote eingebunden. Zum einen konnten die Modelle auf einem Stadtplan positioniert werden. Zum anderen dienten die 3D-Drucke als Spielfiguren in einem Schachspiel, bei dem die Besucher*innen entweder mit den „Friedensdenkmälern“ (weiß) oder den „Kriegsdenkmälern“ (schwarz) gegeneinander antreten konnten. Dieses Spiel sollte den Prozess der Aushandlung von Geschichtskultur symbolisieren.

3. Theoretisch-methodische Grundlagen

In Gedenkstätten, der universitären Bildung und im musealen Bereich werden seit der COVID-19-Pandemie vermehrt Augmented Reality- und Virtual Reality-Anwendungen eingesetzt (vgl. Kuchler 2021, 214f.).⁶ Der Großteil dieser Anwendungen zielt darauf ab, zu motivieren, zu interessieren und damit

6 Virtual Reality-Anwendungen werden nach Lewers et al. (2022, 45) „als Zusammenschluss verschiedener visueller, auditiver, text- und videobasierter Technologien in einer dreidimensionalen computergenerierten Umgebung verstanden und sollen eine Simulation von ‚Wirklichkeit‘ ermöglichen. Mittels Head Mounted Displays oder Handschuhen mit Bewegungssensoren werden Anwender:innen in die Ego-Perspektive versetzt und Interaktionen im virtuellen Raum vermittelt. AR-Technologien werden wiederum als erweiterte Realitäten konzipiert. Über geeignete Datenbrillen, Projektionsflächen oder Bildschirme mobiler Endgeräte werden zusätzliche Informationsebenen in die natürliche Umwelt integriert (Bsp.: MauAR-App), wobei meist auditive und visuelle Sinneskanäle angesprochen werden. Informationen, Bilder oder dreidimensionale Objekte werden eingeblendet und überlagern auf diese Weise das natürliche Sicht- und Hörfeld.“

auch zu aktivieren (ebd., 215). Im vorliegenden Projekt wurde der Einsatz von Virtual Reality-Anwendungen weiterentwickelt. Dabei stand die Ausbildung zukünftiger Geschichtslehrkräfte und Historiker*innen im Mittelpunkt, die als Multiplikator*innen einer partizipativen digitalen Public History agieren sollen. Gleichzeitig sollten ihre digitalen Kompetenzen (digital literacy) gefördert werden. Die Studierenden wurden nicht nur als Rezipient*innen in vorgefertigte Virtual Reality-Anwendungen eingeführt, sondern waren aktiv an der kooperativen und dialogischen Konzeption, Erstellung und Ausstellung dieser Anwendungen in transdisziplinären Gruppen beteiligt. Das Projekt wurde sowohl vor als auch während und nach dem Projektseminar empirisch begleitet, und das entstandene Produkt, die Mixed-Reality-Ausstellung, wurde evaluiert.

Der Prozess war dabei geprägt von der interdisziplinären Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie der empirischen Begleitung. Ziel war es, dass Virtual Reality-Anwendungen nicht nur als Abbilder von historischen Orten fungieren und den Besuch vor Ort ersetzen oder ihn digital anreichern, sondern selbst Orte des digitalen historischen Erzählens werden (Lewers et al. 2023, 45) und damit partizipative Räume der (digitalen) Geschichtskultur schaffen. Es ging bei der Verknüpfung von Theorie, Empirie und Praxis nicht nur darum, materielle und reale Umgebungen zu simulieren, die in der VR-Umgebung reflektiert werden müssen, sondern auch darum, dass Geschichte in diesen digitalen Räumen erzählt und kritisch hinterfragt wird (Yildirim/Lücke 2020). Dieser Ansatz stellt keine Übertragung analoger Perspektiven ins Digitale dar, sondern bringt bereits einen eigenen Perspektivwechsel mit sich, da das Erzählen in einem digitalen Raum stattfindet, der neue narrative Möglichkeiten und Rahmenbedingungen eröffnet. Dies unterscheidet sich von Habbo Knochs Verständnis digitaler historischer Raumbilder, die er als mehrdimensionale, multisensorische und realitätsnah erfahrbare Räume beschreibt (Knoch 2021, 100). Im Projekt liegt der Fokus bewusst auf der partizipativen und perspektivischen Problematisierung, die in und mit einem digitalen Standort entsteht.

Im Rahmen der digitalen Bildung, insbesondere beim digitalen historischen Lernen, geht es nicht um eine Unterscheidung zwischen analogem und digitalem Lernen. Vielmehr steht die Befähigung der Lernenden im Vordergrund, auf gesellschaftliche Veränderungen adäquat zu reagieren. Dies macht eine Neubestimmung historischer Kompetenzen für das Leben in einer digitalen Welt erforderlich und es stellt sich die Frage, ob bereits eine Übertragung vorhandener historischer Kompetenzen auf den digitalen oder hybriden Raum den aktuellen Anforderungen und den veränderten Rahmenbedingungen genügt, da ein Denken und Lernen in Digitalität mehr als eine Verwendung von Digitalisaten bedeutet.

Wie Irion, Peschel und Schmeinck in ihren Überlegungen zur Bildung in der Digitalität betonen, ist Digitalität kein Automatismus oder „mechanischer Selbstläufer“ (Irion/Peschel/Schmeinck 2023, 24), der zwangsläufig aus technischen Entwicklungen hervorgeht. Dies trifft ebenso wenig auf die Gruppe der sogenannten „Digital Natives“ zu. Aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive muss Historisches Lernen vielmehr darauf abzielen, Orientierung und Handlungsfähigkeit in einer digital geprägten Welt zu fördern. Dabei geht es nicht nur um die Kenntnis und den Gebrauch digitaler Werkzeuge und Produkte, sondern auch um die Fähigkeit, den kulturellen Wandel aktiv aufzugreifen. Hierfür ist eine „Digitalitätskompetenz“ notwendig, die verantwortungsvolle Partizipation ermöglicht (vgl. ebd., 26). Um diesen historischen Kulturwandel nicht passiv zu „erleiden“, sondern mit historisch-kultureller Handlungsmacht, verstanden als:

*„Die Fähigkeit sozial eingebetteter Akteur*innen, sich historische Kategorien und Handlungsbedingungen auf Grundlage persönlicher oder kollektiver Identitäten und Interessen anzueignen sowie Vorstellungen und Einstellungen zur Vergangenheit zu re-konstruieren oder potenziell dynamisch zu verändern und zu erzählen, um partizipativ Gesellschaft zu gestalten“ (vgl. Scherr 2012: 108; Lücke/Zündorf 2018: 39; Chmiel 2021; Yildirim 2021),*

ausgestattet zu sein, muss diese Handlungsmacht auch als digitale „geschichtskulturelle Agency“ gefördert werden. Nur so können Lernende auf dem „Markt der Erinnerungen“ (Yildirim 2024) aktiv und sichtbar agieren.

Angelehnt an die Ansätze von Herbst und Musiolik (2022, 23) wird in diesem Beitrag davon ausgegangen, dass digitales historisches Denken und Lernen nicht nur eine Erweiterung der Methodenkompetenz erfordert, sondern eine neue Form des historischen Denkens und damit auch der geschichtskulturellen Partizipation. Diese Partizipation, also die praktisch wirksame Artikulation „im Leben einer Gesellschaft“ (vgl. Rüsen 1994, 5), ist unerlässlich.

Dies bedeutet jedoch einen radikalen Bruch mit bestehenden Überlegungen und Annahmen. Unsere Disziplin hat sich immer mit der Förderung historischen Denkens und Lernens beschäftigt. Denn in Anlehnung an Martin Lücke lässt sich historisches Lernen als „produktive eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten als selbst erzählte und selbst imaginierte Geschichte“ definieren (Lücke 2018, 39).

Sebastian Barsch und Horst Schilling untersuchten 2019 die Bedeutung des digitalen Storytellings im schulischen Kontext und fokussierten sich da-

bei auf handlungsorientierte Lernaktivitäten, bei denen Schüler*innen eigene Erzählungen in Form von Lernvideos erstellen (Barsch/Schilling 2019, 158–160; vgl. auch Schmeinck 2023). Die Lernenden sollten in die Rolle von Akteur*innen versetzt und mit der Methode des digitalen Storytellings vertraut gemacht werden, um eine kritische Perspektive auf die digitale Geschichtskultur zu entwickeln (vgl. Barsch/Schilling 2019, 172). Es geht dabei nicht nur um den Einsatz digitaler Medien oder die Reflexion über digitales Storytelling, sondern auch um die grundsätzliche Frage, welche Bedeutung digital literacy für unsere theoretischen Grundannahmen in der Geschichtsdidaktik hat.

„Digital literacy“ wird in diesem Kontext nach Ferrari (2012) wie folgt definiert:

„Digital Competence is the set of knowledge, skills, attitudes [...] that are required when using ICT (information and communications technology) and digital media to perform tasks, solve problems, communicate, manage information, collaborate, create and share content, and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socializing, consuming, and empowerment.“ (Ferrari 2012, 3f.)

Dieser Kompetenzbegriff kann als Brücke zu dem von Weinert entwickelten Verständnis von Kompetenzen dienen. Weinert definiert Kompetenzen als:

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001; vgl. auch Klieme 2004)

Ferraris Definition bietet somit die Möglichkeit einer Übertragung auf den digitalen Raum und die Einnahme einer geschichtsdidaktisch-theoretischen Perspektive auf Kompetenzerwerb in einer (Geschichts-)Kultur der Digitalität (Stalder 2016, Hartung 2024).

Gleichwohl existieren verschiedene Modelle für digitales Lernen und Digitalität in der Bildung, die sich teilweise überschneiden oder ergänzen. Auffällig ist der Konsens, dass digitale Kompetenzen einen transdisziplinären Ansatz erfordern. Die Kultusministerkonferenz (KMK) formulierte 2017 sechs zentrale Kompetenzen:

- 1) Suchen, Verarbeiten, Aufbewahren
- 2) Kommunizieren, Kooperieren
- 3) Produzieren, Präsentieren
- 4) Schützen, sicheres Agieren
- 5) Problemlösen, Handeln
- 6) Analysieren, Reflektieren.

Die Gesellschaft für Informatik definierte 2019 ähnliche, aber differenziertere Kompetenzen:

- 1) Modellieren, Implementieren
- 2) Begründen, Bewerten
- 3) Strukturieren, Vernetzen
- 4) Kommunizieren, Kooperieren
- 5) Darstellen, Interpretieren.

Bereits 1996 führte Dieter Baacke vier Kompetenzdimensionen ein, die als Grundlage für digitale Bildung dienen können:

- 1) Reflexion
- 2) Analyse
- 3) Nutzung
- 4) Gestaltung.

Auch Irion, Peschel und Schmeinck nannten 2023 diese vier Säulen digitaler Bildung.

Die didaktische Literatur macht deutlich, dass neue digitale Kompetenzen erforderlich sind, um eine aktive Teilhabe an politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Prozessen zu ermöglichen. Dies schließt das Konzept des „digital citizen“ ein, wie es von Ribble (Ribble 2015) formuliert wurde. Das Ziel ist es, Lernende zu befähigen, aktiv an einer technologisch geprägten Gesellschaft teilzuhaben.

Wenn Digitalisierung als Prozess und Digitalität als Zustand der Verschränkung von digitaler und analoger Welt definiert wird, zeigt sich der Wandel in drei zentralen Dimensionen: Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität (vgl. Stalder 2016 und Peschel 2022). Der entscheidende Aspekt hierbei ist der Mehrwert, den die Digitalisierung bieten könnte. Es genügt nicht, ausschließlich die digitalen Kompetenzen zu fördern; vielmehr muss auch die digitale geschichtskulturelle Handlungsmächtigkeit (Agency) im Mittelpunkt stehen, um eine aktive Teilhabe an einer technologisch ge-

prägten Gesellschaft zu fördern (vgl. Ribble 2015). Dies wird besonders im Zusammenhang mit dem Konzept der „spatial citizenship“ relevant, die eine aktive Mitgestaltung des digitalen und räumlichen Umfelds in Schule und Hochschule voraussetzt.

Um diese Ziele zu erreichen, bedarf es einer partizipativen digitalen Public History.

Abschließend lässt sich festhalten, dass digitale Kompetenzen nicht einfach aus dem analogen Kontext auf das digitale historische Lernen übertragen werden können. Wenn digitales historisches Erzählen im Studium gefördert werden soll, muss eine Translation von Handlungsfähigkeit in Handlungsmächtigkeit erfolgen und somit der Capability-Ansatz der geschichtsdidaktischen Theorien durch einen Agency-Ansatz erweitert werden (vgl. Raitelhuber 2012, 2011, 16; siehe Abbildung 1). Der Capability-Ansatz ist ein gerechtigkeits-theoretischer Ansatz, der nach einer Möglichkeit eines „guten Leben(s) bzw. einer praktischen Lebensführung“ fragt (Otto/Ziegler 2010, 9) und sich auf den Capabilty Approach vom Amartya Sen (Sen 1992; 2000) bezieht. Hierbei werden vor allem die Dispositionen hervorgehoben, die ein Individuum hat. In der Capability-Forschung wird Handlungsfähigkeit am Maß der Befähigung zu selbstständigem Leben gemessen (vgl. Grundmann 2010, 131) und Handlungsbefähigung als Handlungsressource verstanden. Diese äußert sich in „Wissen um Handlungsalternativen und den Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe“ (ebd.) also in der Fähigkeit, Wissen und Können einzusetzen, um personale und soziale „Wohlfahrtsproduktion“ zu erreichen (ebd. vgl. auch Kulis 2005). Ressourcen und deren bloße Verfügbarkeit allein garantieren nicht automatisch Handlungsmächtigkeit, weder in der analogen noch in der digitalen Welt. Der tatsächliche Einsatz von Kompetenzen wird maßgeblich durch intersektionale sozioökonomische Machtstrukturen und im digitalen Raum zudem durch Algorithmen beeinflusst.

Im digitalen Kontext ist die Integration eines Agency-Ansatzes eine Chance, um digital literacy und damit eine tatsächliche und selbstverständliche Partizipation in der digitalen, hybriden und analogen Geschichtskultur zu fördern.

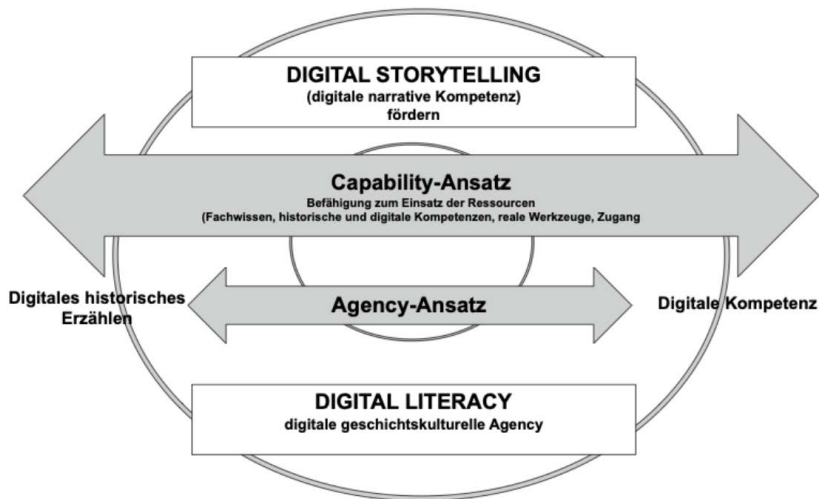


Abbildung 1: Modell digital storytelling und digital literacy (Lale Yildirim).

Obwohl Kompetenzen als Ressourcen betrachtet werden, die situationsgerecht zur eigenen „Wohlfahrtsproduktion“ (Sewell 1992; Bandura 1995) eingesetzt werden können, wird ihr tatsächlicher Einsatz oft durch Machtstrukturen und systemische Einschränkungen begrenzt. Aus diesem Grund benötigt auch die digitale Geschichtskultur eine Erweiterung des theoretischen Rahmens durch den Agency-Ansatz. Nur auf diese Weise kann digitale Kompetenz, verstanden als digital literacy, in eine produktive Partizipation in der digitalen, hybriden und analogen Geschichtskultur übergehen (siehe Abbildung 2).



Abbildung 2: Modell „digitale geschichtskulturelle Agency“ (Lale Yildirim).

Unser Modell verbindet den Capability-Ansatz und den Agency-Ansatz in einem dynamischen Zusammenspiel. Durch digitales historisches Erzählen, verstanden als digitales Storytelling, das sowohl digitale Kompetenzen als auch Narrativität miteinander verknüpft, fördern wir digital literacy in der Praxis und im Handeln als eine Form der (digitalen) geschichtskulturellen Agency.

Es wird deutlich, dass Ressourcen und Agency sich in einem interdisziplinären Projekt nicht einfach additiv ergänzen, sondern sich wechselseitig bedingen und verstärken. Erst durch diese Synergie werden Sichtbarkeit, Partizipation und eine starke Stimme im geschichtskulturellen Raum ermöglicht. Dies schafft das Potenzial, Wandel und Kommunikation in der Geschichtskultur anzustoßen und diese Prozesse auch in den schulischen Geschichtsunterricht zu integrieren.

4. Empirische Begleitung

4.1 Erhebung

Das Projekt brachte ein Vertiefungsseminar im Fach Geschichte und eine Projektgruppe im Fach Informatik zusammen, die in transdisziplinären Gruppen zusammenarbeiteten. Beide Seminare fanden im Sommersemester 2023 statt. Das Projekt schloss, wie bereits beschrieben, im November 2023 mit der sogenannten Mixed-Reality-Ausstellung ab (siehe Abschnitt 2).

Die explorative empirische Untersuchung bestand aus einem überwiegend quantitativen und einem stärker qualitativen Teil, die im Rahmen eines Mixed-Methods-Verfahrens kombiniert wurden. Die Untersuchung erfolgte in zwei Erhebungsphasen, also als Prä-Post-Design. Eine erste Erhebung fand zu Beginn des Sommersemesters nach der ersten Sitzung der jeweiligen Seminare statt, die zweite Erhebung erfolgte nach Abschluss des Projekts im Januar 2024. Zusätzlich wurde der Projektverlauf in einer Beobachtungsstudie evaluiert. Diese empirische Begleitstudie hatte das Ziel, die Entwicklung der digital literacy der Studierenden im Verlauf des interdisziplinären Projekts und der Mixed-Reality-Ausstellung zu untersuchen. Am Projekt nahmen sowohl Studierende der Informatik als auch der Geschichte teil. Bei den Informatikstudierenden handelte es sich um Masterstudierende, während am Vertiefungsseminar im Fach Geschichte sowohl Bachelor- als auch Masterstudierende teilnahmen.

Für die Prä-Studie wurde ein Sample von 33 an der LehrZeit teilnehmenden Studierenden zu ihren Vorstellungen, Einstellungen und bisherigen Erfahrungen im Hinblick auf Digitalität und Virtual Reality befragt, darunter 20 Geschichts- und 13 Informatikstudierende. Die Befragung erfolgte über ei-

nen Online-Fragebogen. Die erhobenen Daten wurden anschließend mit dem Statistikprogramm SPSS ausgewertet. Ziel der Befragung ist es gewesen, die Vorstellungen und Einstellungen der teilnehmenden Studierenden vor der Praxis-Theorie-Erfahrung zu erheben. In diesem Kontext stellt das Seminar eine Intervention dar. Um die Veränderungen im Erfahrungsprozess und Wissens- sowie Kompetenzzuwachs sichtbar werden zu lassen, dient die Prä-Studie zum Vergleich mit der Post-Studie sowie den Beobachtungen und der Evaluation der Mixed-Reality-Ausstellung durch die Besucher*innen.

Die Post-Studie wurde in Form von Gruppendiskussionen durchgeführt, um den vielfältigen Erfahrungen der Studierenden im Rahmen des Projekts angemessen Rechnung zu tragen. Die Diskussionsgruppen setzten sich aus Studierenden zusammen, die während des Projekts gemeinsam gearbeitet haben. Es wurden exemplarisch drei Gruppen à drei Studierende ausgewählt und befragt. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde und einer Einführung in das Forschungsvorhaben diskutierten die Teilnehmer*innen gezielt über die folgenden zwei zentralen Thesen als Diskussionsimpuls sowie die zwei darauf aufbauenden Fragestellungen zur thematischen Zentrierung der Befragung:

Thesen-Impuls

1. Es gibt keine Unterschiede zwischen digitalen und analogen Ausstellungen.
2. Die Chancen der Partizipation an Geschichtskultur unterscheiden sich zwischen analogen und digitalen Formaten kaum.

Fragen zur thematischen Zentrierung

1. Welche Potenziale sehen Sie in digitalen Formaten für den Geschichtsunterricht?
2. Haben Sie rückblickend das Gefühl, dass Ihre Möglichkeiten zur Partizipation an Geschichtskultur durch die Teilnahme an diesem Projekt erweitert wurden?

Die Diskussionen wurden aufgezeichnet, anschließend mit MAXQDA transkribiert und gemäß der dokumentarischen Methode ausgewertet. Die Methode fragt nach der Herstellung von sozialen Realitäten und ermöglicht die Analyse handlungsleitender Orientierungsmuster und Deutungen, die nicht explizit geäußert werden müssen. Hierbei wird auf handlungsleitendes Wissen und auch auf die Deutung in der Gruppe geblickt, indem sequenzanalytisch Interaktionsfolgen in ihrer Entstehung betrachtet werden. Die Gruppen werden verglichen und der gemeinsame Erfahrungsraum untersucht, der die identifizierten Prak-

tiken hervorbringt. Die dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack basiert auf der praxeologischen Wissenssoziologie nach Karl Mannheim, der betont, dass:

„[w]ir [...] [Weltanschauungen] nicht erschließen [können], indem wir uns lediglich den Produkten und Gegenständen des Denkens zuwenden, also dem, was gedacht und getan wird, sondern indem wir, um es mit Mannheim zu formulieren, zu rekonstruieren suchen, wie es gedacht und mehr noch und vor allem, wie es handlungspraktisch hergestellt wird: ‚Nicht das ‚Was‘ eines objektiven Sinnes, sondern ‚Dafs‘ und das ‚Wie‘ wird von dominierender Wichtigkeit“ (Mannheim 1964, 134, zit. n. Bohnsack 2021b, 88f.).

Dabei wird eine Unterscheidung zwischen kommunikativem Wissen und konjunktiven Erfahrungen zugrunde gelegt:

„Wer [...] in einer religiösen Gemeinde sozialisiert ist, kennt die Art, Gottesdienste zu feiern, die Gebete, Lieder und Rituale der Liturgie. Die Gemeindemitglieder verhalten sich intuitiv den Regeln entsprechend, ohne dass dieses Wissen reflektiert werden muss. In Mannheims Terminologie handelt es sich dabei um ‚konjunktive Erfahrungen‘, die die Gemeindemitglieder teilen – umgekehrt sind gerade diese verbindenden Erfahrungen Ausdruck eines Milieus. Wenn die Regeln des Milieus aber einem Außenstehenden, der diese Erfahrung nicht teilt, erläutert werden müssen, dann können diese konjunktiven Erfahrungen kommuniziert und damit expliziert werden – deshalb spricht Mannheim hier vom ‚kommunikativen Wissen‘“ (Mannheim 1980, 296, zit. n. Meyer-Hamme 2009, 115, s. a. Nohl 2006, 10–11).

Die „Spielregeln“ der digitalen geschichtskulturellen Partizipation können als „konjunktive Erfahrungsräume“ der einzelnen Studierendengruppen verstanden werden, die mit der dokumentarischen Methode aufgedeckt werden können. Dabei wurde in folgenden Schritten vorgegangen:

1. Erstellen eines thematischen Verlaufs der Gruppendiskussion;
2. Formulierende Interpretation;
3. Reflektierende Interpretation.

„Bei der formulierenden Interpretation geht es um eine zusammenfassende (Re-)Formulierung des immanenten, des kommunikativ-generalisierten oder – alltagssprachlich ausgedrückt – des allgemein verständlichen Sinngehalts“ (Przyborski/Wohlrab-Saar 2021, 370). Ziel ist es, die thematische Struktur, die Gliederung des Textes nachzuzeichnen.

Bei der reflektierenden Interpretation wird fokussiert, wie etwas gesagt wird, d.h., in welchem Orientierungsrahmen Themen bearbeitet werden. Ziel der Analyse ist es, herauszufinden, „was sich in den Darstellungen über die Darstellenden und deren Orientierungen *dokumentiert*“ (Bohnsack 2021a, 67, Herv. i. O.). Orientierungen werden dabei als Sinnmuster verstanden, die Handlungen hervorbringen. Man könnte auch von „Spielregeln“ (s. o.) sprechen.

Die Gruppendiskussionen, die nach in der Retrospektive zum Seminar geführt wurden, dienten der Untersuchung der Wahrnehmung und der (Selbst-)Einschätzung von Partizipationsmöglichkeiten an Geschichtskultur durch ein bzw. in einem digitalen Setting.

An der Evaluation der Ausstellung beteiligten sich 115 Besucher*innen, die nach ihrem Besuch einen Fragebogen zu ihren Virtual Reality-Erfahrungen ausfüllten. Die Daten aus den Befragungen wurden daraufhin mit dem Statistikprogramm SPSS analysiert. Die Besucher*innenbefragung zeigt grundsätzliches Interesse an neuen digitalen Möglichkeiten und der Umsetzung dieser in und für Geschichtskultur. Besonders bemerkenswert sind hierbei jedoch auch die positiven Rückmeldungen zur Verschränkung von analoger und digitaler Ausstellung als hybride Ausstellung und die als „neu“ und „perspektiverweiternd“ wahrgenommenen Interventionsmöglichkeiten als Besucher*in. Individuelle Rückmeldungen bei offenen Frageitems oder einer Kommentarmöglichkeit weisen Rückmeldungen auf, die danach fragen, ob die Besucher*innen selbst auch eine Intervention zu einem Denkmal ihrer Wahl konzipieren könnten oder beispielsweise auch, dass Sie sich wünsche würden Denkmäler oder Gedenkorte Ihrer Wahl selbst zu konstruieren oder bestehende aus dem Stadtbild zu entfernen. Insgesamt zeigt die Auswertung das viel Besucher*innen die Partizipationsmöglichkeiten als wertvolle Erweiterung zur digitalen Ausstellung wahrnehmen und selbst durch die unterschiedlichen Interaktionsangebote Überlegungen zum Umgang mit Gewalt- und Friedensdenkmälern angestoßen wurden.

4.2 Auswertungseinblicke

Die Auswertung des Fragebogens im Rahmen des Prä-Tests zeigt deutlich, dass nur die befragten Studierenden über Vorerfahrungen mit Virtual und Augmented Reality verfügten. Darüber hinaus wurde ersichtlich, dass Virtual Reality zu Beginn des Seminars von den Studierenden vor allem als Unterhaltungsmedium wahrgenommen wurde. Sie beschrieben Virtual Reality-Umgebungen als stimulierend und unterhaltsam. Gleichzeitig erkannten sie das Potenzial digitaler Medien, insbesondere von Virtual Reality, für die Partizipation an der Geschichtskultur und in inklusiven Kontexten.

Diese Einschätzungen wurden auch in den Gruppendiskussionen des Post-Tests bestätigt. Eine befragte Person hob hervor: „In VR kann man eben auch neue Dinge schaffen und einfach etwas erschaffen“ (DI4, 22), und verwies auf die kreativen Möglichkeiten, die in der realen Welt durch physikalische Gegebenheiten begrenzt sind. Eine andere Person betonte: „Ein Vorteil einer digitalen Ausstellung ist, dass Menschen, die normalerweise nicht ins Museum gehen, einfach mal reinschauen können. Im Vergleich muss ich mich überwinden, aufzustehen, ins Museum zu fahren, Eintritt zu zahlen und so weiter. Digital ist das nicht der Fall. So kann man Ausstellungen einem viel breiteren Publikum zugänglich machen.“ (DII2, 15)

Die Digitalisierung bietet also die Möglichkeit, räumliche Barrieren zu überwinden und einen breiteren Zugang zu kulturellen Angeboten zu schaffen. Jedoch wurde auch auf die Notwendigkeit bestimmter technischer Fähigkeiten und Fertigkeiten hingewiesen. Ein Teilnehmender erklärte: „Es hängt davon ab, ob man befähigt ist, mit der Technik umzugehen. Wenn man das kann, ist die Partizipation viel einfacher, weil räumliche Barrieren keine Rolle spielen.“ (DII4, 14) Ein weiterer Diskutand betonte: „Die Technik muss man erst einmal beherrschen.“ (DIII1, 11) Häufig wurde in den Interviews die Problematik der Motion Sickness in Verbindung mit Virtual-Reality-Anwendungen thematisiert. Die Studierenden zeigten jedoch Reflexionsvermögen, indem sie diese Herausforderung erkannten und darauf reagierten, etwa durch den Einsatz von Audiodateien anstelle von Texten zur Kontextualisierung der Denkmäler. Dies verdeutlicht, dass es nicht nur um die Übertragung analoger Ausstellungskonzepte in den digitalen Raum ging, sondern um eine bewusste Auseinandersetzung mit digitalem Storytelling.

Bezogen auf das Orientierungsproblem des Umgangs mit Digitalität konnten bei der Auswertung der Gruppendiskussionen anhand der dokumentarischen Methode drei verschiedene Studierendentypen beschrieben werden:

Tabelle 1: Typenbeschreibung (eigene Darstellung Imke Selle und Lina-Sofie Winkler).

	Typ 1	Typ 2	Typ 3
Orientierungsproblem des Umgangs mit Digitalität	Selbstverständlicher Umgang mit Digitalität	Über den Projektprozess immer selbstverständlicher werdender Umgang mit Digitalität	Strategische Auseinandersetzung mit Digitalität
Vermeintlicher Lernfortschritt im Umgang mit Digitalität	Stark ausgeprägte Vorkenntnisse	Wenig Vorkenntnisse; Kenntnisse wurden über den Projektprozess erworben.	Auseinandersetzung ausschließlich mit den digitalen Werkzeugen, deren Benutzung zwingend notwendig war; Kenntnisse konnten über den Projektprozess kaum vertieft werden.
Digitalitätsbewusstsein	Starke Befürwortung von Digitalität; die Notwendigkeit von einer Auseinandersetzung mit Digitalität wird erkannt.	Die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit Digitalität wird erkannt, Herausforderungen werden problematisiert.	Ablehnende Haltung gegenüber Digitalität; vor allem Probleme und Herausforderungen werden betont.
Geschichtskulturelle Partizipation	Partizipationsmöglichkeiten werden genutzt und auch in die Virtual Reality-Umgebung werden Partizipationsmöglichkeiten eingebaut.	Partizipationsmöglichkeiten werden genutzt, in die Virtual Reality-Umgebung werden nur gering ausgeprägte Interaktionsmöglichkeiten eingebaut.	Partizipationsmöglichkeiten werden nur widerstrebend genutzt. Die Virtual Reality-Umgebung wird ausschließlich als passives Erlebnis konzipiert.
Umgang mit Unsicherheiten und Schwierigkeiten	Kaum Unsicherheit bzgl. des Outputs; Vertrauen in den Prozess	Geringe Unsicherheit bzgl. des Outputs	Große Unsicherheit bzgl. des Outputs; kein Vertrauen in den Prozess

Die Evaluation der Ausstellung selbst ergab zu den bereits geschilderten Ergebnissen, dass die Besucher*innen – ähnlich wie die Studierenden zu Beginn des Seminars – Virtual Reality hauptsächlich als unterhaltsam empfanden. Bei offenen Frageitems des Fragebogens äußerten viele jedoch, dass ihr Interesse an der Ausstellung nicht ausschließlich durch das Virtual Reality-Erlebnis geweckt wurde. Darüber hinaus gaben 99 % der Befragten an, die Ausstellung als teilweise oder sehr informativ empfunden zu haben. Die Möglichkeit, durch Virtual Reality-Ausstellungen Diskussionen über Geschichts- und Erinnerungskultur anzusto-

ßen, wurde als hoch eingeschätzt. 32 % der Besucher*innen äußerten den Wunsch, ein Denkmal in der virtuellen Realität selbst umzugestalten oder zu verändern.

5. Reflexion und Ausblick

Die konsequente transdisziplinäre Zusammenarbeit, die sich über alle Phasen des Projekts erstreckte, erforderte einen erheblichen organisatorischen Aufwand und intensive Kommunikation. Die Beobachtungen des Projektverlaufs verdeutlichen insbesondere in diesem Bereich einen bedeutsamen und anfänglich irritierenden Wechsel der Handlungsmacht, den sowohl Studierende als auch Lehrende annehmen müssen. In der universitären und schulischen Lehre wird aufgrund der Bewertungssituation von Schüler*innen und Studierenden ein Machtgefälle und eine systemische Konditionierung deutlich. Um diese Strukturen aufzubrechen und transdisziplinär, interaktiv und vor allem wirklich partizipativ agieren zu können, muss eine Verschiebung der Agency im Vorfeld durchdacht und strukturell verankert werden.

Dabei übt der Einfluss außerschulischer bzw. außeruniversitärer Geschichts- und Erinnerungskultur einen förderlichen Effekt aus. Akteur*innen der Public History sowie Ansätze aus der Public History ermöglichen nicht nur eine Erweiterung der Perspektiven, sondern auch eine Veränderung der Machtstrukturen in der Lehr-Lern-Umgebung. Die in diesem Beispiel als Projektseminar umgesetzten Ansätze zeigen, dass der intensive Vorbereitungs- und Begleitaufwand in der Lehre umso mehr abnimmt, je mehr die neuen Strukturen als Chance und Möglichkeit für eine gemeinsame und selbstverständliche Partizipation erkannt werden.

Die Förderung einer digitalen geschichtskulturellen Agency und somit der digital literacy kann Lernende und angehende Lehrkräfte zu Multiplikator*innen ausbilden, die in schulischen oder außerschulischen Kontexten die erworbenen Fähigkeiten und die erweiterte Perspektive weitergeben. Auf diese Weise bleiben sie in einer analogen, digitalen wie auch hybriden Geschichtskultur handlungsfähig und handlungsmächtig.

Ein reflektierter und (selbst-)reflexiver Umgang mit Geschichte und Vergangenheit in einer digitalen Kultur ist keine zukünftige Herausforderung, sondern eine der Gegenwart. Unsere Lebenswelt ist durch Digitalisierung und Digitalität geprägt. Schüler*innen und Studierende müssen im digitalen Zeitalter nicht nur im analogen historischen Denken, sondern auch in digital literacy gefördert werden, um gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit und Identitätskonstruktionsfähigkeit zu stärken. Wie das Projekt gezeigt hat, gelingt dies besonders durch transdisziplinäre Verknüpfungen und gemeinsame Interaktion.

Literatur

- BAACKE**, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, S. 112–124.
- BANDURA**, Albert (1995): Self-efficacy in changing societies. Cambridge.
- BARSCHE**, Sebastian/Schilling, Horst (2019): Förderung der historischen Urteilsfähigkeit durch Digital Storytelling? Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Barsch, Sebastian/Lutter, Andreas/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.) unter Mitarbeit von Hans-Joachim Langbehn: Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität. Frankfurt/M., S. 155–178.
- BOHNSACK**, Ralf (2021a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10., durchgesehene Auflage. Opladen.
- BOHNSACK**, Ralf (2021b): Praxeologische Wissenssoziologie. In: ZQF 1/2021, S. 87–105.
- CHMIEL**, Cornelia (2021): Pädagogische Mitarbeiter*innen an Gedenkstätten und das Dilemma der antifaschistischen Waschmaschinen – Agency im geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft. In: Lernen aus der Geschichte (03/2021): Geschichtsdidaktik Konkret. Aktuelle Forschungen aus der Geschichtsdidaktik. Online: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15047>, 8.10.2024.
- FERRARI**, Anusca (2012): Digital Competence in Practice. An Analysis of Frameworks (JRC Technical Reports). Luxemburg.
- GESELLSCHAFT** für Informatik (2019): Kompetenzen für informatorische Bildung im Primarbereich. Empfehlungen der Gesellschaft für Informatik e.V. erarbeitet vom Arbeitskreis „Bildungsstandards Informatik im Primarbereich“. Beilage zu: LOG IN 39/2019.
- GRUNDMANN**, Matthias (2010): Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In: Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (2010): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 131–142.
- HARTUNG**, Olaf (2024): Historisches Lernen in einer ,(Geschichts-)Kultur der Digitalität? In: Ders./Krebs, Alexandra/Meyer-Hamme, Johannes (Hg.): Geschichtskulturen im digitalen Wandel. Frankfurt/M., S. 131–146.
- HERBST**, Dieter Georg/Musiolik, Thomas Heinrich (2022): Digital Storytelling. Spannende Geschichten für interne Kommunikation, Werbung und PR. Köln.
- IRION**, Thomas/Peschel, Markus/Schmeinck, Daniela (2023): Grundlegende Bildung in der Digitalität. Was müssen Kinder heute angesichts des digitalen Wandels lernen? In: Dies. (Hg.): Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 155). Frankfurt/M., S. 18–42.
- KLIEME**, Eckhard (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 56/2006. Weinheim, S. 10–13.
- KMK** (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf, 8.10.2024.

- KMK** (2017): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf, 8.10.2024.
- KMK** (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 9.12.2021. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf, 8.10.2024.
- KNOCH**, Habbo (2021): Das KZ als virtuelle Wirklichkeit. Digitale Raumbilder des Holocaust und die Grenzen ihrer Wahrheit. In: *Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für historische Sozialwissenschaft* 47/2021. Göttingen, S. 90–121.
- KUCHLER**, Christian (2021): Lernort Auschwitz. Geschichte und Rezeption schulischer Gedenkstättenfahrten 1980–2019. Göttingen.
- LEWERS**, Elena/Neuberger, Olga/Limpinsel, Inga Lotta/Bunnenberg, Christian/Aßmann, Sandra (2022): Im Spannungsfeld von Vergangenheit und Gegenwart: Interdisziplinäre Überlegungen zur Förderung von Reflexion über geschichtsbezogene VR-Anwendungen in Gedenkstätten. In: Neumann, Andreas/Bilavsky, Jörg (Hg.): *Geschichte vor Ort und im virtuellen Raum. Einblicke in die Arbeit an der Gedenkstätte Hohenschönhausen (ars digitalis)*. Online: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37983-4> (Stand: 7. August 2024).
- LÜCKE**, Martin (2018): Geschichtsdidaktik und Public History. In: Ders./Zündorf, Irmgard: *Einführung in die Public History*. Göttingen, S. 37–59.
- LÜCKE**, Martin/Zündorf, Irmgard (2018): *Einführung in die Public History*. Göttingen.
- MANNHEIM**, Karl (1964): *Wissenssoziologie*. Neuwied.
- MANNHEIM**, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/M.
- MEYER-HAMME**, Johannes (2009): *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 26)*. Idstein.
- NOHL**, Arnd-Michael (2006): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (Qualitative Sozialforschung)*.
- OTTO**, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (2010): *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden.
- PESCHEL**, Markus (2022): Digital literacy – Medienbildung im Sachunterricht. In: Kahlert, Joachim et al. (Hg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn, S. 188–197.
- PRZYBORSKI**, Aglaja/Wohrab-Sahr, Monika (2021): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage (Lehr- und Handbücher der Soziologie)*. Berlin/Boston.
- RAITELHUBER**, Eberhard (2011): *Übergänge und Agency. Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebenslaufkonzepts*. Stuttgart.

- RAITELHUBER**, Eberhard (2012): Ein relationales Verständnis von Agency. Sozialtheoretische Überlegungen und Konsequenzen für empirische Analysen. In: Bethmann, Stephanie/Helfferich, Cornelia/Hoffmann, Heiko/Niermann, Debora (Hg.): *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Weinheim, S. 122–153.
- RIBBLE**, Mike (2015): *Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know*. Washington DC.
- RÜSEN**, Jörn (1983): *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Bd. 1489)*. Göttingen.
- RÜSEN**, Jörn (2008): *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Mit einem Beitrag von Ingetraud Rösen. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage (Forum Historisches Lernen)*. Schwalbach/Ts.
- RÜSEN**, Jörn (1994): Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In: Fußmann, Klaus/Grütter, Heinrich Theodor/Rösen, Jörn (Hg.): *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Köln.
- RÜSEN**, Jörn (2013): *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln.
- SCHERR**, Albert (2012): „Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie“. In: Bethmann, Stephanie/Hefferich, Cornelia/Hoffmann, Heiko/Niermann, Debora (Hg.): *Agency*. Weinheim, S. 99–121.
- SCHMEINCK**, Daniela (2023): Erklärvideos für den Unterricht selbst produzieren. In: Irion, Thomas/Peschel, Markus/Schmeinck, Daniela (Hg.): *Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 155)*. Frankfurt/M., S. 220–228.
- SEWELL**, William (1992): A Theory of Structure. Duality, Agency and Transformation. In: *American Journal of Sociology* 98.1/1992, S. 1–29.
- STALDER**, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin.
- WEINERT**, Franz Emanuel (2001): *Leistungsmessungen in Schulen (Beltz-Pädagogik)*. Weinheim.
- YILDIRIM**, Lale/Lücke, Martin (2020): „Race als Kategorie historischen Denkens“. In: Sebastian Barsch/Bettina Degner/Christoph Kühberger/Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts., S. 146–158.
- YILDIRIM**, Lale (2021): Historische Agency auf dem Markt der Erinnerungen in der pluralen Gesellschaft: Historische Diskursfähigkeit als Handlungsmächtigkeit. In: *Lernen aus der Geschichte (03/2021): Geschichtsdidaktik Konkret. Aktuelle Forschungen aus der Geschichtsdidaktik*, S. 24–29. Online: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15084>, 8.10.2024.
- YILDIRIM**, Lale (2024): Geschichtskulturelle agency auf dem „Markt der Erinnerungen“. In: Dies./Barricelli, Michele (Hg.): *Geschichtsbewusstsein – Geschichtskultur – Public History. Ein spannendes Verhältnis (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 33/2024)*. Göttingen, S. 131–150.

Verführerisches Erzählen?!

Theorie und Empirie zwischen geschichtskultureller Praxis und propädeutischem Unterricht in der fachdidaktischen Forschung am Beispiel digitaler Spiele

Schüler*innen sind sowohl im Unterricht als auch im öffentlichen Raum mit unterschiedlichsten, oft ambivalenten und kontingenten Geschichtserzählungen konfrontiert, mit denen sie im Rahmen einer theoretisch konstruierten geschichtskulturellen Kompetenz (Lücke 2020, 261) umgehen können müssen. Gegenwärtige Debatten um *Fake News*, revisionistische Geschichtserzählungen und Verschwörungsmymen zeigen, dass genau diese Kompetenz in Zeiten der Krise wichtig ist. Die Orientierung in einer immer komplexeren, multipolaren Welt ist schwierig und erfordert immer Resilienz und Ambiguitätstoleranz.

Es gibt in verschiedenen Medien unterschiedlichste Orientierungs- und Sinnstiftungsangebote, die teils sehr erfolgreich sind. Sie funktionieren allerdings anders als ein Geschichtsunterricht, der für De- und Rekonstruktion auf Quellen und Darstellungen zurückgreifen sollte (Trautwein u.a. 2017, 29, 33). Die Sinnstiftungsangebote in Roman, Film und digitalem Spiel sind niederschwellig und verführerisch, gelegentlich auch elegant, wobei auf erzählerische Prinzipien der Dramentheorie zurückgegriffen wird. In digitalen Spielen werden zusätzlich weitere Kategorien wie Immersion und Interaktivität bedeutsam, welche die Erfahrbarkeit und Wirksamkeit des Mediums und seiner Inhalte theoretisieren. Im Gegensatz dazu scheint historisches Lernen im schulischen Unterricht ein träges und langwieriges Unterfangen zu sein; Geschichtsunterricht konkurriert mit anderen – verführerischeren – Sinnstiftungsangeboten. Dies hat Konsequenzen für Theorie und Empirie der Geschichtsdidaktik.

1. Geschichte in Öffentlichkeit und Unterricht

Als Disziplin geht die Geschichtsdidaktik in ihrer Forschung normativen, theoretischen und empirischen Fragen nach, die das Verständnis von Zielperspektiven, Kategorien und Prozessen historischen Lernens vertiefen sollen (Trautwein 2017, 17). Im engeren Sinn betrachtet die Disziplin vor allem historisches

Lernen im Geschichtsunterricht, ist sich der Existenz informeller historischer Lernprozesse im weiteren Sinn allerdings bewusst, wenn es um den Aufbau von Geschichtsbewusstsein geht (Hellmuth 2024, 29; Fenn/Zülsdorf-Kersting 2023, 60/61).

Während Geschichtsbewusstsein als Zielperspektive vor allem ein disziplin-internes Konstrukt ist, wird bei der Konzeption von Lehrplänen vor allem die Orientierung in der Lebenswelt durch historisches Lernen im Unterricht fokussiert (Drüding 2021, 153), womit der Geschichtskultur als Gegenstand des Fachunterrichts zumindest theoretisch Gewicht verliehen wird. Beide Kernkategorien der Geschichtsdidaktik sind (bei allen begrifflichen Unschärfen und alternativen Termini) zwei Seiten derselben Medaille, so dass die Ausbildung individuellen Geschichtsbewusstseins von den erreichbaren Narrationen im öffentlichen Raum der Geschichtskultur abhängt.

Viele informelle historische Lernprozesse finden damit außerhalb von Unterricht statt, aber die vermittelten Geschichtsbilder und Narrative beeinflussen selbstredend das Geschehen im Unterricht (Baumgärtner 2019, 43). Die Bedeutung von Schülervorstellungen gilt als gesichert. Vorwissen und bestehende Geschichtsbilder beeinflussen die Zugangswege zur Geschichte und Perspektive auf die Inhalte des Unterrichts. Aktuelle Kontroversen um die unterschiedlichen Krisen der Gegenwart ragen in den Unterricht hinein.

Es scheint also lohnenswert, einen theoretischen wie auch empirischen Blick auf die Narrationen zu werfen, die außerhalb von Unterricht erzählt werden. Viele dieser Geschichtserzählungen werden von der Geschichtsdidaktik auf ihre Nutzung im Unterricht hin diskutiert, wobei Unterrichtsmedien auch in der Bildungsforschung betrachtet werden: Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Schulbuch (Matthes/Schütze 2021, 269), dessen Aufbau, Struktur und Inhalte immer wieder kritisiert werden. Als Leitmedium des Geschichtsunterrichts spielt es aber eine wichtige Rolle, obwohl die enthaltenen Narrationen nicht immer ersichtlich sind (Onken 2016, 84). Das Schulbuch bietet nicht unbedingt die Orientierung, die Schülerinnen und Schüler von ihm erwarten.

Allerdings fokussieren sich Geschichtsdidaktik und Bildungsforschung jenseits der Schulbuchanalyse auf jene Medien, die für den Einsatz im Unterricht konzipiert wurden (Matthes/Schütze 2021, 268) oder bei denen ein Transfer möglich scheint. Dazu gehören neben historischen Comics und Romanen auch Filme und in besonderem Maße digitale Spiele. So hat Christine Gundermann Möglichkeiten aufgezeigt, wie beispielsweise Comics im Unterricht thematisiert werden können (Gundermann 2017, 97/98). Die von ihr genannten Beispiele sind in unterschiedlichem Maße didaktisiert: *Prisca et Silvanus* ist beispielsweise

explizit als Unterrichtsmaterial gedacht, während der Graphic Novel *Maus* auch ein Objekt einer Erinnerungskultur ist. Manga wie *Barfuß durch Hiroshima* (Nakazawa 2004–2006) oder Graphic Novel wie *Die Bombe* (Alcante/Bollée/Rodier 2020) sind nicht mit dem Blick auf die Verwendung im Unterricht verfasst worden. Oliver Näpel und Thomas Dahms sehen Geschichtscomics als Teil der Geschichtskultur mit limitierter Reichweite (Näpel/Dahms 2020, 162).

Geschichte im Roman, als weiteres Beispiel, wird durch die Geschichtsdidaktik mit Blick auf die Public History rezipiert, wobei es keine Modelle für die Aufnahme in den Geschichtsunterricht zu geben scheint. Sowohl Hans-Jürgen Pandel als auch Felix Hinz und Tanja Kinkel formulieren grundsätzliche Zweifel an der Eignung dieser schwer bestimmbareren Textgattung für historisches Lernen (Pandel 2021, 286 und Hinz/Kinkel 2020 43); letztere verorten zudem die Zielgruppe des historischen Romans außerhalb des unmittelbaren Zugriffs der Geschichtsdidaktik (Hinz/Kinkel 2020, 41). Die Reichweite historischer Romane ist allerdings durchaus groß, wie auch Pandel feststellt (Pandel 2021, 266).

Auch Geschichte im Film wurde vielfach diskutiert (Schmidt 2020, 360), wobei sich die Konzepte vor allem auf die handwerkliche Analyse und Triftigkeitsprüfung der Erzählung konzentrieren (Schmidt 2020, 368). Dabei konzentrieren sich Didaktiker auf den historischen Spielfilm; allerdings mögen auch andere Genre des Films Geschichtsbilder enthalten, die bisher theoretisch unbeachtet geblieben sind und empirisch nicht erfasst werden. In Science-Fiction und Fantasy, also rein fiktionalen Erzählungen, werden Geschichtsbilder unterschiedlich tradiert. Rebecca Kuangs Fantasy-Roman *Babel* spielt beispielsweise in einer alternativen Kolonialzeit, die die Opium-Krieg und koloniale Herrschaft Britanniens thematisiert.

Das neueste Medium, das sich auf Geschichte bezieht, ist das digitale Spiel. Begreift man Geschichtskultur wie Bernd Schönemann als soziales System (Lücke 2023, 256), so reihen sich digitale Spiele in die Medien ein, die Geschichte instrumentalisieren respektive transportieren (Friedrich/Heinze/Milch 2021, 261). Sie werden nicht überall explizit als Darstellungen gefasst, begriffen als Erzählungen würden sie aber im Sinne des *linguistic turn* als Texte verstanden (Memminger 2023, 174). Sie zeichnen sich durch ein hohes Maß an Intertextualität aus (Hartung 2019, 70). Markus Bernhardt unterschied 2018 Lernspiele mit einer dezidiert didaktischen Absicht von kommerziellen Spielen (Bernhardt 2018, 219/220). Innerhalb der Game Studies werden diese häufiger als *Serious* und *Entertainment Games* gegenübergestellt. Wie bei Comics, Roman und Film werden auch hier von der Geschichtsdidaktik vor allem jene Beispiele in den

Blick genommen, die eine Bedeutung für historisches Lernen im Unterricht haben. Diese werden oftmals nicht als Träger der Narration, sondern als Objekt der Analyse und Diskussion in den Blick genommen (Mai/Preisinger 2020, 27). Die Narrationen, die außerhalb unterrichtlicher Zugriffe liegen, spielen scheinbar weder für fachdidaktische Empirie noch Theorie eine (größere) Rolle. Dies gilt – auch aus technischen Gründen – in besonderem Maße für digitale Spiele.

Dieter Köhler hat einem frühen Beitrag zur Rolle digitaler Spiele in der Geschichtskultur prognostiziert, dass sich das Medium angesichts der immer besseren technischen Möglichkeiten auch künstlerisch innovieren müsse (Köhler 2009, 232). Tatsächlich haben digitale Spiele wie Comics (Gundermann 2017, 68/69) einen gattungstypischen einzigartigen Zugang zum Erzählen entwickelt. Die Entwickler digitaler Spiele erzählen Geschichte in unterschiedlichen linearen und non-linearen Formen, die zur Legendenbildung beitragen (Keil 2020, 37) und eben Geschichtsbilder vermitteln. Eine große Innovation wie der Sprung zu dreidimensionalen Spielwelten und *Open Worlds* ist nicht absehbar, so dass sich die einzelnen Genre und Erzählungen in ihrer jeweiligen Ästhetik und Struktur ausdifferenzieren und verstetigen. Damit wird auch der theoretische wie empirische Zugriff auf das digitale Spiel einfacher, weil sich einmal etablierte Zugänge weiterhin verwenden lassen.

Ihre Eignung als Lehrmittel wurde und wird allerdings aufgrund ihrer mangelhaften narrativen Qualität in Frage gestellt (Preisinger 2021, 73). Da Erzählungen in der Geschichtskultur unabhängig vom Medium nicht an das Kriterium der Wissenschaftsfundierung gebunden sind (Baumgärtner 2019, 58), ist diese Kritik zunächst rein deskriptiv und nicht als Vorwurf zu sehen. Wie historische Romane dienen *Entertainment Games* vor allem der Unterhaltung und orientieren sich an den Interessen der Rezipient*innen. Geschichte wird in digitalen Spielen in sehr unterschiedlichem Umfang herangezogen (Schwarz 2023, 70), formuliert für ihre Narrationen aber keinen Anspruch auf fachliche Korrektheit (Preisinger 2021, 73). Trotz ihrer geringen empirischen Trifftigkeit können sie aufgrund hoher Immersion und Authentizitätsanmutung Geschichtsbilder vermitteln und Narrative weitergeben. Aufgrund ihrer Bildlichkeit gelten digitale Spiele als besonders einfach zugänglich. Dieser Eindruck ist vermutlich trügerisch. Digitale Spiele perpetuieren Geschichtsbilder, die bereits aus anderen Medien bekannt sind (Schwarz 2023, 77/82), wodurch die Konzepte der Intermedialität und Referentialität an Bedeutung gewinnen. Letztlich tradieren (Bernhardt 2018, 221) und multiplizieren sie (Keil 2020, 35) folkloristische Vorstellungen.

Geschichtsunterricht hingegen bricht mit Blick auf seine Wissenschaftsorientierung (Baumgärtner 2019, 58) diese Narrationen und Geschichtsbilder im Rahmen von De- und Rekonstruktion auf. Auch Michele Barricelli verweist bei der Betrachtung von Narrativität im Fachunterricht auf die fachspezifische historische Methode (Barricelli 2022, 170). Die Sachanalyse deckt wesentliche Operationen des historischen Lernens im Geschichtsunterricht ab. Erzählungen im Rahmen öffentlicher Geschichtskultur verlangen natürlich keine Quellenanalyse. Wie historische Romane und Spielfilme sind auch digitale Spiele als geschichtskulturelle Produkte der Gegenwart zu betrachten (Bernhardt 20018, 223) und im Kern als Darstellungen zu verstehen. Mit diesem Medium umzugehen, ist daher Teil geschichtskultureller Handlungskompetenz (Lücke 2023, 261), die im Unterricht angelegt werden soll. Die theoretische Konstruktion der geschichtskulturellen Kompetenz ist nach Martin Lücke unspezifisch, was sowohl für die empirische Fachdidaktik als auch für die Unterrichtspraxis nicht unproblematisch ist (Lücke 2023, 265). Gattungsspezifische Zugänge würden diese Lücke verkleinern.

Angela Schwarz hebt die Bedeutung der Narration als Träger historischer Inhalte auch für digitale Spiele explizit hervor (Schwarz 2023, 70/71). Dies haben alle genannten Medien zunächst gemeinsam, obwohl sich die jeweiligen medien- und genretypischen Konventionen natürlich unterscheiden. Dies gilt auch für digitale Spiele, was nicht unbedingt intuitiv ist. Simulationen wie *Age of Empires* enthalten aber Geschichtserzählungen. Besonders deutlich werden diese in narrativen Spielen wie *Ghost of Tsushima* (2020) oder *Rise of the Rōnin* (2024). Die genannten (Text-)Gattungen vermitteln mit unterschiedlicher Reichweite historisches Wissen und Geschichtsbilder. Zwar liegen methodische Hinweise zur Nutzung der benannten Medien vor. Es gibt aber keine abgeschlossene Theorie zu Mechanismen und Wirksamkeit dieser Geschichtsdarstellungen mit Blick auf die Erzeugung von Geschichtsbildern. Dies liegt auch daran, dass Spiele als Textgattung ohne exklusive Merkmale verstanden werden, die erzähltheoretischen Konventionen folgen (Hartung 2019, 70). In den *Game Studies* gibt es jedoch mit dem Blick auf Immersion (van Looy 2017, 56) und inszenierter Authentizität Beiträge zur Wirksamkeit von Geschichtsdarstellungen in digitalen Spielen (Rittmann 2008 und Pietschmann 2009). Eine theoretische wie empirische Berücksichtigung von Immersion als Kategorie und als Objekt empirischer Untersuchungen gibt es in der Geschichtsdidaktik nicht.

2. Narrationen in Theorie und Empirie mit Perspektive auf digitale Spiele

2.1 Geschichtserzählungen in der Public History in der fachdidaktischen Theorie

Die Theorie legitimiert zwar an dieser Stelle die Auseinandersetzung mit genau jenen Geschichtserzählungen, die aufgrund ihrer Merkmale nicht Teil der wissenschaftlich fundierten (Normal-)Narration/Meistererzählung im Geschichtsunterricht sind. Sowohl Theorie als auch Empirie betrachten aber primär jene Erzählungen, die sich im Unterricht mit seinen institutionellen Charakteristika (Baumgärtner 2019, 58) nutzen lassen. In der einführenden Skizze (s.o.) wurde bereits angedeutet, dass Narrationen herangezogen werden, die für eine Nutzung im Unterricht aufbereitet worden sind. *Entertainment Games* rücken damit aus dem Zugriff für Unterricht heraus, während *Serious Games* aufgrund ihrer inhärenten Didaktisierung genauer in den Blick genommen werden, obwohl sie die Gattungsmerkmale von digitalen Spielen nicht abbilden. Die Frage nach der didaktischen Reduktion ist nicht notwendigerweise eine theoretische, sondern eher eine unterrichtspragmatische Fragestellung, die auf die Theorie zurückwirkt.

Narrationen in der Geschichtskultur beruhen in den benannten Medien auf anderen Gestaltungsprinzipien, die an die Gattung gebunden sind und in der Erzähltheorie benannt werden. Gelungene Geschichtserzählungen haben verschiedene Qualitätsmerkmale (Hasberg 2022, 32), die auch ohne historische Richtigkeit funktional sein können und dabei ähnliche Funktionen wie Mythen erfüllen. Sie bieten Orientierung, indem sie Unerklärliches oder Bedrohliches erklären (Hinze S. 38). Unterricht zielt explizit auf Orientierung ab; Narrationen in der Geschichtskultur unterhalten primär und bieten quasi „versehentlich“ Orientierung. Geschichtserzählungen in Öffentlichkeit und Unterricht haben also nicht den gleichen Anspruch. Das Verhältnis von Fakt und Fiktion macht hier den entscheidenden Unterschied (Barricelli 2022, 182). Die Analyse der Fiktionen überlässt die Geschichtsdidaktik in ihren theoretischen Diskursen der Literaturwissenschaft und ihrer Didaktik, obwohl historisches und literarisches Lernen verzahnt sind. Sinnstiftende Erzählungen in Roman, Film und Spiel aus den theoretischen Betrachtungen auszuschließen, weil es ihnen an empirischer Triftigkeit mangelt, ist so nachvollziehbar wie problematisch.

Als vorwissenschaftliche, vielleicht naive Geschichtsbilder oder als Schülervorstellungen betrachtet wird noch einmal deutlich, dass diese Erzählungen zwar sinnstiftend aber auch fachlich unfundiert sein können. Auch wenn man ihre Defizite und Verführungskraft kritisieren mag, so ist eine Fachdidaktik, die narrative

Kompetenz als (empirisch greifbaren) Ausdruck von Geschichtsbewusstsein ins Zentrum ihrer Zugänge fasst, gut beraten, sich mit diesen Formen von Erzählungen auseinanderzusetzen. Die Schlussfolgerung darf nicht sein, die Gattungsmerkmale, dramaturgischen Kniffe und Instrumente zur Erzeugung von *Immersion* und *Envolvement* selbst auf Unterricht anzuwenden. Geschichtsunterricht würde sich dann von seinem methodischen Kern lösen. Vielmehr ist zu fragen, welche Faktoren die Wirksamkeit von gelungenen Geschichtserzählungen beeinflussen. Der Fachunterricht konkurriert mit den narrativen Sinnstiftungsangeboten, die in der Öffentlichkeit frei verfügbar sind. Geschichte wird im Unterricht anders tradiert als in der öffentlichen Erzählpraxis, so dass die Gefahr besteht, dass geschichtsdidaktische Theorie zentrale Aspekte des Erzählens unberücksichtigt lässt. Das wäre die theoretische Separation einer Orientierungssuche in einen literarischen und einen wissenschaftlichen Modus. Interesse und Begeisterung für Geschichte sind gerade in Krisenzeiten quer durch die Erzählgemeinschaften greifbar, aber im Fachunterricht kollabiert diese Motivation.

Auch Gattungskompetenzen finden vor allem im produktiven Teil erzählenden Geschichtsunterrichts nur unzureichend Berücksichtigung. Diese sind aber inhärenter Teil der Erwartungen an Erzählungen in der Geschichtskultur (Adamski 2014, 25). Die klassische Heldenreise, die Akt-Struktur aus der Dramentheorie sind ebenso Gegenstand des Deutsch- bzw. Literaturunterrichts wie die unterschiedlichen Merkmale von Texten in den jeweiligen Genre und Epochen der Weltliteratur. Ein Verständnis der Struktur einer Erzählung ermöglicht es Rezipient*innen folgende Ereignisse vorherzusagen, ohne den Inhalt zu kennen. Allerdings kollidiert dieses dramaturgisch organisierte Erzählen mit der Idee der Kontingenz von Geschichte, die keiner Akt-Struktur folgt.

Michele Barricelli erkennt an, dass Schüler*innen aus verschiedensten Quellen Erzählungen mit in den institutionalisierten Rahmen historischen Lernens einbringen (Barricelli 2022, 176), doch fehlt es an Folgerungen für Theorie und empirischen Arbeiten mit Perspektive für die Praxis. Oft spielen Wissensbestände aus diesen informellen Lernprozessen im Unterricht trotz ihrer theoretischen Herleitung und hervorgehobenen Bedeutung keine prominente Rolle. Für die empirische Forschung hingegen sind sie relevant und können ein erhebliches Dilemma für das Design von Erhebungsinstrumenten darstellen, wie im folgenden Abschnitt verdeutlicht wird.

2.2 Narrationen in der Public History in der fachdidaktischen Empirie

Aus empirischer Perspektive sind besagte Wissensbestände sowohl auf inhaltlicher als auch auf methodischer Ebene als Verzerrungseffekt zu betrachten, da

sie in empirischen Studien zu Urteilsfehlern führen können (Meyer/Jansen 2016, 45). Dies gilt auch dann, wenn diese Erzählungen den Qualitätskriterien für historische Narrationen nicht genügen (Trautwein u.a. 2017, 23). Schülervorstellungen, bekannte Narrationen und Geschichtsbilder, sowie bekannte Konventionen (von Borries 2007, 670) können in empirischer Forschung dennoch Auswirkungen auf erhobene Daten haben und die Verbindung von Explanans und Explanandum verschleiern. Die Verbindung der Theorie zur Narrativität mit der empirischen Forschung ist also schwierig (van Norden 2020, 293).

Auf inhaltlicher Ebene spielt das Vorwissen als solches eine Rolle, wenn es Einzelfakten/Begriffswissen oder Kontextwissen/Strukturwissen zur Verfügung stellt. Auf methodischer Ebene sind fehlende Gattungskompetenzen relevante Verzerrungseffekte. Dies gilt vor allem dann, wenn narrative Kompetenzen oder Sprachhandlungen gefordert werden. Die Sprachhandlungen können auf (Lern-)Aufgaben oder umfänglichere empirisch erfassten Performanzleistungen der narrativen Kompetenz bezogen werden. Gattungskompetenzen zu literarischen Texten stehen aber in theoretischen Modellen der Geschichtsdidaktik nicht im Mittelpunkt, weil sie der Literaturdidaktik zugeordnet werden, obwohl Gattungen relevante Kategorien sind (Hartung 2019, 66) Die zentrale Textgattung des Geschichtsunterrichts bleibt die historische Erzählung im propädeutischen Sinn. Für Schüler*innen ist diese komplexe Schreibaufgabe jedoch eine große Herausforderung (Eckerth/Resch 2019, S. 176).

Die empirische Erfassung der Kompetenz von Schüler*innen evoziert – dem Paradigma der Outputorientierung folgend – die beobachtbaren Handlungen, denen die theoretisch konzipierten Kompetenzen. Wenn allerdings geschichtskulturelle und Gattungskompetenzen aus dem theoretischen Diskurs nicht in die Vorüberlegungen zur empirischen Arbeit integriert werden, können Verzerrungseffekte eventuell übersehen werden. Dies gilt natürlich nicht für jede empirische Fragestellung, der forschende Kolleg*innen nachgehen.

Für Interventionsstudien werden vor allem Inhalte gewählt, die in den jeweiligen Curricula verankert sind (Husemann 2020, 200; Nitsche/Gollin 2020, 325, van Norden 2020, 287). Dies ist forschungspragmatisch plausibel, da Forscher*innen Lerngruppen benötigen, die an den jeweiligen Tests teilnehmen. Ein Forschungsprojekt muss auch die Unterstützung von Lehrer*innen finden. Diese berufen sich gerade bei längeren Forschungsprojekten auf das Curriculum, aber auch einzelne Projektstage müssen zumindest einen Anknüpfungspunkt zu den Lehrplanthemen aufweisen. Da aber diese Inhalte auch in Medien außerhalb unterrichtlicher Praxis vorliegen, ist sowohl bei Interventions- als auch Leistungsstudien nicht notwendigerweise eindeutig, ob institutionalisier-

tes historisches Lernen tatsächlich die Ursache für die Performanz ist. Gerade gelungene Geschichtserzählungen außerschulischer Geschichtskultur könnten die Einfluss nehmen, sei es, dass die Inhalte bereits bekannt sind, sei es, dass Schüler*innen auf erworbene Gattungskompetenzen zurückgreifen, um unterrichtliche Lücken zu füllen. Bei digitalen Spielen rückt hier Immersion als exklusive Kategorie für die Gattungskompetenz in den Blick.

Es ist umgekehrt nicht einfach und ressourcenintensiv, Kompetenzen und Wissensbestände zu erfassen, die außerhalb der unmittelbaren Forschungsfrage liegen (Adamski 2014, 72). Da aber empirische Ergebnisse auf die Theoriebildung rückwirken, muss die Reichweite empirischer Ergebnisse expliziert werden und sich auch der Diskussion stellen (van Norden 2020, 293). Im Zusammenspiel zwischen Theorie und Empirie gibt es daher einige Faktoren zu bedenken, wenn es um die Rolle von Erzählungen außerhalb unterrichtlicher Kontexte geht. Die Geschichtsdidaktik als Disziplin muss sowohl in theoretischen als empirischen Zugängen auf die Public History blicken, in denen eine Vielzahl anderer Erzählungen vorliegt. Curricula berücksichtigen viele Erzählungen nicht, die in der Public History vorliegen und teils große Reichweite haben. Hierzu gehören auch digitale Spiele wie *Ghost of Tsushima*.

3. Beispiel: *Ghost of Tsushima* (2020) als narratives, digitales Spiel

Das narrative Spiel *Ghost of Tsushima* (2020) ist ein gutes Beispiel für das skizzierte Dilemma im Umgang mit außerschulischen Narrationen in der Geschichtsdidaktik. Nicht alle Spiele enthalten Narrationen, können ggf. aber auch für historisches Lernen interessant sein. Eine Unterscheidung zwischen Simulationen und narrativen Spielen scheint deshalb sinnvoll. Bei Simulationen geht es um ein Verständnis und Ausnutzen der Spielmechaniken. Spiele wie *Civilisation* oder *Anno* erfordern ein Verständnis von Strukturen und verwobenen Mechaniken, aber sie bieten keine historische Narration an; inwieweit sie ein in ihnen enthaltenes Geschichtsbild auch weitergeben, ist nicht untersucht. Narrative Spiele erzählen analog zum historischen Roman oder Film eine Geschichte und referieren dabei auf diese Medien. An ihnen wird sofort ersichtlich, dass sie Vorstellungen von Geschichte beeinflussen. Es gibt mehrere Gründe, sich diese digitalen Spiele genauer anzuschauen. Am Beispiel von *Ghost of Tsushima* werden mehrere Gründe sichtbar:

1. Die fiktive Erzählung des Spiels um die erste mongolische Invasion von 1274 wird in einem digitalen Spiel entfaltet. Da dieser Gegenstand im Geschichtsunterricht nicht vorgesehen ist, können Schülerinnen und Schüler

nur eine narrative und normative Triftigkeitsprüfung durchführen; faktisch liegt in ihren Schülervorstellungen ein vorwissenschaftliches vielleicht naives Geschichtsbild besagten Gegenstands vor. Eine Trennung der fiktiven Erzählung von der historischen Realität ist nicht möglich, wenn kein wissenschaftlich „verbürgtes Wissen“ (Keil 2009, 39) vorliegt.

2. Die Autor*innen des Spiels beziehen sich nämlich auf Erzählungen anderer geschichtskultureller Medien (hier die Filme von Akira Kurosawa). *Ghost of Tsushima* tradiert ein folkloristisches Bild japanischer Geschichte. Unterschiedliche Erzählungen in Film, Comic, Roman und Spiel nehmen aufeinander Bezug und verstetigen ein bestimmtes Geschichtsbild Japans während seiner Feudalzeit. Referentialität und Intermedialität spielen eine große Rolle: Das Geschichtsbild von *Ghost of Tsushima* deckt sich mit Erzählungen in Film und Roman. Es gewinnt dadurch an Plausibilität. Hier zeigt sich, dass die Bedeutung von Referentialität und Intermedialität in der geschichtsdidaktischen Theorie noch nicht hinreichend diskutiert und daher auch nicht empirisch erfasst wurde.
3. Das Spiel folgt in allen Erzählungen der Haupt- und Nebenhandlungen einer klassischen Heldenreise, deren verbreitetes Erzählmuster nicht nur Kriterien gelungener Geschichtserzählungen (Hasberg 2022, 32) berücksichtigt sondern auch Orientierung innerhalb der Erzählung bietet. Damit ist Geschichtswissen für ein Verstehen der Erzählung nicht notwendigerweise notwendig; ein (implizites/naives) Verständnis der Funktionsweise von Erzählungen mag genügen. Gattungskompetenzen ermöglichen damit die Vorhersage von Ereignissen in Geschichtserzählungen. Beispielsweise folgt auf die Zurückweisung des Mentors stets eine Niederlage der handelnden Figuren.
4. Innerhalb der spielinternen Erzählung werden unterschiedliche Narrative, Werte und Emotionen (Schwarz 2023, 71) sowohl im äußeren Konflikt (Japaner gegen die mongolischen Invasoren) als auch in den inneren Konflikte (Schuld, Vergeltung, Opportunismus, Loyalität, Identität) gezeigt, aber nicht explizit benannt. Die Figuren der unterschiedlichen Handlungsstränge sind Personifikationen bestimmter Positionen mit eigener Agency. Damit folgen die Autor*innen dem literarischen Grundsatz von „*Show; don't tell*“, so dass der Interpretationsspielraum größer wird. Die Urteilsbildung über die Entscheidungen der fiktiven Charaktere ist damit angelegt, wird aber anders als im Unterricht nicht explizit eingefordert. Da die Spielerzählung aber in ihrer Referenz auf andere Erzählungen etablierten Konventionen folgt, liegt die Dekodierung von Motiven und Narrativen bereits vor. Digitale Spie-

le mit Geschichtsbezug erhöhen Immersion und inszenierte Authentizität (vermutlich) auch durch eben diese Referenz auf andere Erzählungen.

5. Als Resultat aus den vorangegangenen Punkten ist *Ghost of Tsushima* besonders immersiv und – vermutlich – effizient in der Vermittlung eines Geschichtsbildes der mongolischen Invasion Japans. Dafür ist es unerheblich, dass die spielinterne Erzählung abgesehen von der Prämisse rein fiktiv ist.

Die genannten fünf Aspekte betreffen, ohne expliziert zu werden, sowohl die fachdidaktische Theoriebildung als auch empirische Arbeiten zum historischen Lernen, die sowohl die Konzeption fachdidaktischer Modelle als auch die Messung von Performanzleistungen des historischen Lernens beeinflussen. Dabei geht es nicht um deklaratives Wissen, sondern um die Darstellung der Geschichte in der spielinternen Erzählung. Die leitende Frage beim Umgang mit digitalen Spielen muss sein, mit welchen Mitteln Immersion und Authentizität erreicht wird (Siefert 2025). *Ghost of Tsushima* erzählt keine reine Abfolge von Ereignissen: Es ist eine (folkloristische) Darstellung der Mentalität der Samurai während des Ashikaga-Shōgunats. Das vermittelte Geschichtsbild wäre ein guter Lerngegenstand für die kritische Reflexion von geschichtskulturellen Produkten.

3.1 Das narrative Spiel und fachdidaktische Theorie

Digitale Spiele wie *Ghost of Tsushima* werden als Kulturgut anerkannt (Preisinger 2021, 35). Sie sind nicht nur Subjekt der Narration, sondern auch Objekt zahlreicher Diskurse in unterschiedlicher Form (Preisinger 2021, 35). Debatten um Geschlechterbilder und Gewalt im Computerspiel haben lange den Diskurs über digitale Spiele in öffentlichen Debatten aber auch im Unterricht bestimmt. Über ihren Effekt auf Geschichtsbilder gibt es nur wenige Erkenntnisse.

Es ist nicht ganz einfach, Aussagen über Reichweite und Wirkungsmacht digitaler Spiele zu machen; die Verkaufszahlen lassen sich quantifizieren, erlauben aber keine Aussage über den Einfluss der spielinternen Narration. *Ghost of Tsushima* hat sich auf der Playstation 5 über 10 Millionen Mal verkauft. Verkaufszahlen zur Veröffentlichung auf dem PC im Mai 2024 liegen noch nicht vor. Es ist allerdings nicht klar, welche Schlüsse man aus den Erfolgen ziehen kann. Hans-Jürgen Pandel hatte beim historischen Roman ebenfalls auf die Verkaufszahlen verwiesen (Pandel 2021, 266), aber ein empirischer Nachweis über die Wirksamkeit der Narration ist dies nicht. Bei digitalen Spielen ist die Qualität der Erzählung nur ein Faktor, der den Erfolg eines Spiels bestimmt.

Mai und Preisinger betrachten vor allem die Erzählmodi des Mediums. In ihrem Vorschlag wird die Darstellungsweise von Geschichte in den Fokus

gerückt (Mai/Preisinger 2020, 13/14). Die Erzählung in den Spielen ist nicht Gegenstand ihrer Arbeit. Wenn man *Ghost of Tsushima* als non-linearen Text begreift – wofür ein Zugriff auf die Konzeptionen der Literaturdidaktik hilfreich ist, der auch in der sprachsensiblen Geschichtsdidaktik Anwendung findet – so werden die Kriterien gelungener Geschichtserzählungen konsequent bei der Analyse berücksichtigt. Sowohl die Haupthandlung als auch die Nebengeschichten werden in Episoden erzählt. Die Figuren entsprechen Archetypen, deren Heldenreisen sogar bis in ihre Wendungen hinein berechenbar sind. Die Erzählung der Eroberung der Insel Tsushima durch die Mongolen ist zugänglich, weil sie erzählerischen Konventionen folgt. Mit hinreichender Gattungskompetenz (s.o.) ist die Handlung des Spiels vorhersehbar.

Die Details des Spiels, z.B. die Kleidung der Figuren, vermitteln Geschichtlichkeit (Schwarz 2023, 94). Wie in George Orwells *1984* gilt hier, dass man die großen Regeln brechen darf, wenn man sie im kleinen Rahmen beachtet. Das Detail trägt nicht nur zur Immersion bei, sondern erzeugt bei Rezipient*innen auch den Eindruck der Historizität. Die Rahmenhandlung kann völlig fiktiv sein und wird trotzdem als historisch wahrgenommen, weil die Details historisch korrekt oder in Referenz zu anderen Erzählungen stimmig sind. *Ghost of Tsushima* bietet insgesamt eine historische digitale Spielwelt (Mai/Preisinger 2020, 11). Ihre narrative Kraft beim Aufbau von Geschichtsbildern erhält sie durch die Gesamtkomposition. Einzelne Fakten oder Details an sich genügen nicht. Erst im sinnstiftenden Kontext seiner Narration kann das Spiel ein Geschichtsbild erzeugen.

Ghost of Tsushima erzeugt ein folkloristisches Geschichtsbild vom Japan des Ashikaga-Shōgunats aber auch von den mongolischen Invasoren. Die Darstellung referiert auf andere Erzählungen wie die Werke von Akira Kurosawa, die explizit als Inspiration genannt werden. Mit Blick auf die *Game Studies* kann als weitgehend sicher gelten, wie geschichtskulturelle Narrationen beschaffen sein müssen, um rezipiert zu werden. Narrationen in digitalen Spielen greifen extensiv auf Erzählungen in anderen Medien zurück – digitale Spiele werden der Analyse nur zugänglich, wenn die Referenzen aus Roman, Film und Comic berücksichtigt werden. Wie diese Erzählungen in empirischen Arbeiten berücksichtigt werden können, ist noch ungeklärt.

3.2 Das narrative Spiel und fachdidaktische Empirie

Empirische Arbeiten in der Geschichtsdidaktik beziehen sich naturgemäß auf die verschiedenen Diskurse innerhalb der Bezugsdisziplin. Diese greifen oft schon bei der Wahl der Methodik auf andere Disziplinen zurück: Die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2022, 11) und die dokumentarische Methode (Nohl 2017, 6)

sind nicht exklusiv für fachdidaktische Forschung erdacht worden und haben einen expliziten Alltagsbezug (Minnameier u. a. 2023, 181). Dies ist kein Argument gegen die Nutzung dieser Methoden, aber die nötige Transferleistung der Methoden ist jedoch im Forschungsprozess mit zusätzlichem Aufwand verbunden. Mit der Ausweitung und Professionalisierung der empirischen Arbeiten in der Geschichtsdidaktik steigt auch der Aufwand zur Legitimation, Herleitung und Durchführung der gewählten Forschungsmethode (Mietzner 2021, 129)

Die Ressourcen sind in aller Regel nicht unbegrenzt und alle forschenden Kolleg*innen müssen die Menge an Daten auf ein Maß eingrenzen, welche der Beantwortung der Forschungsfrage dient. Die Theoriebildung kann dabei in den Hintergrund geraten (Minnameier u. a. 2023, 228).

Die präventive Erfassung von Erzählungen in unterschiedlichen Medien ist in kleinen Projekten kaum möglich und bedarf daher der theoretischen Betrachtung. Untersuchungen zur Wirksamkeit einzelner digitaler Spiele liegen nicht vor: Dies gilt sowohl für *Serious* als auch für *Entertainment Games*. Es gibt eine Reihe digitalen Spielen in beiden Kategorien, die für Unterricht fruchtbar gemacht wurden. Am bekanntesten ist dabei sicherlich die *Assassin's Creed* Reihe von Ubisoft, die auch außerhalb der *Game Studies* rezipiert wurde (Mai/Preisinger 2020, 14/ Bernhardt 2018, 232). Auf ihre Erzählungen wird aber in der Vorbereitung von Interventionsstudien und Leistungsstudien nicht zurückgegriffen.

Verstehen der Narrationen digitaler Spiele gehört mittelbar zur narrativen Kompetenz (Barricelli 2022, 174). Abhängig vom Spiel kann dies sowohl die Rezeption und Verstehensleistung einer Narration als auch die Produktion von Erzählungen im Austausch mit dem digitalen Spiel sein. Einige *Serious Games* gehen diesen Weg im kleineren Rahmen.

In einer Interventionsstudie zur narrativen Kompetenz kann die Narration von *Ghost of Tsushima* die Leistungen von Schüler*innen verzerren. Um dies auszuschließen bzw. transparent zu machen, müsste in Studien erfasst werden, welche dieser Erzählungen aus digitalen Spielen von Proband*innen bekannt sind – idealerweise ohne die Proband*innen auf diese Erzählung aufmerksam zu machen. Das Spiel vermittelt ein Geschichtsbild, dass in verschriftlichen Produkten der Schüler*innen wieder manifest werden kann. Bei Themen, die nicht im Geschichtsunterricht vorkommen, kann die Auswertung den Ursprung einer Sprachhandlung offenlegen. Wählt man allerdings ein klassisches Lehrplanthema, so ist nicht eindeutig zuzuordnen, ob Schüler*innen aufgrund der Intervention eine Leistung erbringen oder Sach- bzw. Gattungswissen von außen eingebracht wurden und lediglich wiedergegeben werden. Dies ist zwar auch als Performanzleistung zu verstehen, trübt aber den Blick auf die Wirksamkeit von

Interventionen. Bei Auswahl von Inhalten für die Interventionen kann es daher zielführend sein, öffentlich vorliegende Erzählungen genauso auszuklammern wie Themen des Unterrichts.

Da digitale Spiele noch mehr als Romane und Filme eine kurze Halbwertszeit haben, ist es nicht einfach, ihren Effekt auf das Geschichtsbild von Schüler*innen zu erfassen. Neben einem entsprechenden Test-Design könnte die theoretische Analyse auf vorliegende und erreichbare Narrationen eine Möglichkeit sein, um mit den Verzerrungseffekten umzugehen. Statt zu versuchen, alle erreichbaren Narrationen in den Wissensbeständen der Schüler*innen zu erfassen, könnte eine theoretische Analyse ausreichend sein. Eine entsprechende Auswahl der Lerninhalte muss präzise begründet werden und könnte über hypothesengenerierende Forschung (Minnameier u.a. 2023, 228/229) in eigenen Forschungsprojekten tragfähig werden.

4. Fazit

Die Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern werden vermutlich nicht primär vom Geschichtsunterricht bestimmt. Insbesondere da, wo blinde Flecken in Curricula keine Einordnung ermöglichen, haben geschichtskulturelle Narrationen die Deutungshoheit. Dies gilt beispielsweise für weite Teile der Regional- und Globalgeschichte, aber auch viele wenig bekannte Erzählungen werden im Geschichtsunterricht nicht thematisiert. Rezipient*innen können diese also keiner empirischen Triftigkeitsprüfung unterziehen; aber eine normative und narrative Triftigkeitsprüfung kann auch bei geringen inhaltlichen Kenntnissen durchgeführt werden (Siefert 2024, i.V.). Gerade wenn die Konsistenz zu anderen Erzählungen greifbar ist, werden Geschichtsbilder verstetigt (Schwarz 2023 77/82).

Theoretische Diskurse und empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik müssen den Einfluss von Erzählungen in den Blick nehmen, die in der Geschichtskultur und außerhalb von Unterricht vorliegen. Insgesamt scheint das Interesse an Geschichte ebenso groß wie das Orientierungsbedürfnis zu sein; im Austausch von Theorie und Empirie müssen beide ihre Perspektive über den eigentlichen Geschichtsunterricht hinaus in die Public History hinein erweitern.

Digitale Spiele sind ein Beispiel für ein Medium, welches mit einzigartigen Erzählweisen und Inhalten Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein von Schüler*innen nimmt. Eine stärkere theoretische Berücksichtigung der Gattungsmerkmale sowie der Instrumentalisierung von Geschichte sowie die empirische Betrachtung der Wirksamkeit von Erzählungen im Spiel sind also lohnenswert. Digitale Spiele verdienen nicht nur aufgrund ihrer Reichweite

besondere Berücksichtigung. Die eingangs erwähnten anderen Medien (Comic, Roman und Film) finden sich mit ihren Erzählweisen und Geschichtsbildern referentiell in digitalen Spielen wieder. Auch für digitale Spiele gelten die Qualitätsmerkmale der anderen genannten Medien -alle vier Gattungen müssen daher gemeinsam betrachtet werden. Hinzu kommen im Spiel noch Immersion und Interaktivität. Erstere könnte sich als Kernkategorie für die Analyse erweisen, da in den Game Studies dezidiert auf Instrumente des *Worldbuilding* verwiesen wird, die Immersion in historische Spielwelten erzeugen. Der Konstruktcharakter von Geschichte wird hier besonders deutlich (Adamski 2014, 25).

Digitale Spiele sind nicht grundsätzlich als einzigartige Texte zu verstehen, aber mit Blick auf Intermedialität und Referentialität verdichten sich in den Narrationen digitaler Spiele bestehende Geschichtsbilder; sie sind auch dann in die geschichtsdidaktische Theorie einzubinden, wenn sei nicht wissenschaftlichen Gütekriterien genügen. An Erzählungen in digitalen Spielen wird dies besonders deutlich, da diese Erzählungen oft auf andere weltregionale Erzählungen zurückgreifen und enge Referenzen zu anderen Erzählungen in anderen Medien knüpfen. Ihre besonderen Erzählmodi zur Erzeugung von Immersion müssen ebenfalls in den Blick genommen werden.

Die Geschichtsdidaktik würde von einem empirischen und theoretischen Zugriff auf die Narrationen in digitalen Spielen profitieren. Eine theoretische Annäherung an die geschichtskulturelle Bedeutung des Mediums ist für die empirische Forschung relevant, weil historische Erzählungen in hohem Maße Einfluss auf das Vorstellungen von Schüler*innen haben. Da aber nicht all diese Erzählungen in empirischen Studien vorab erfasst werden können, ist eine theoretische Diskussion von potentiell beeinflussenden Narrationen notwendig. Dies gilt sowohl für die vermittelten Inhalte als auch für den Umgang mit dem Medium und seinen gattungsspezifischen Narrationen mitsamt Konventionen zur Erzeugung zur Immersion.

Digitale Spiele mit Geschichtsbezug sind auf Basis der theoretischen Annäherung auch für empirische Arbeiten in der Geschichtsdidaktik relevant, da sie Geschichtsbilder mitprägen und mindestens ein naives Vorwissen und Gattungskompetenz ermöglichen. Dies gilt nicht nur für die Inhalte der Erzählungen in digitalen Spielen sondern auch für ihre Erzählstruktur als Textgattung. Insgesamt bedarf es einer (geschichts-)didaktischen Theorie zu Analyse der Narrationen im digitalen Spiel. Im Rahmen empirischer Forschung müssen Erzählungen in dieser Gattung auf ihre Wirksamkeit und als Verzerrungseffekt bei der Erfassung unterschiedlicher Kompetenzen (Sachkompetenz, Gattungskompetenz, narrative Kompetenz) betrachtet werden.

Literatur

- ADAMSKI, Peter (2014):** Historisches Lernen diagnostizieren. Lernvoraussetzungen – Lernprozesse – Lernleistungen. Frankfurt/M.
- ALCANTE/BOLLÉE, Laurent-Frédéric/Rodier, Denis (2020):** Die Bombe – 75 Jahre Hiroshima. Hamburg.
- ASSMANN, Jan (2018):** Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.
- BARRICELLI, Michele (2016):** Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens. Wege zur narrativen Sinnbildung im Geschichtsunterricht. In: Buchsteiner, Martin/Nitsche, Martin (Hg.): Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen. Wiesbaden, S. 45–68.
- BARRICELLI, Michele (2022):** Narrativität im Geschichtsunterricht oder vom unaufhörlichen Erzählen. Begründung, Herleitung, Bedeutung. In: Must, Thomas/van Norden, Jörg/Martini, Nina (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Debatte. Frankfurt/M., S. 169–185.
- BARRICELLI, Michele (2005):** Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.
- BAUMGÄRTNER, Ulrich (2019):** Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule. 2. Aufl. Paderborn.
- BECKER, Franz (2011):** Umriss des Kulturbegriffs der Kulturgeschichte von der Aufklärung bis zur Gegenwart. In: Kuhn, Bärbel/Popp, Susanne (Hg.): Kulturgeschichtliche Traditionen der Geschichtsdidaktik. St. Ingbert, S. 15–38.
- BERNHARDT, Markus (2018):** Das Spiel im Geschichtsunterricht. Frankfurt/M.
- BERNHARDT, Markus (2022):** Pragmatische Lücken in der geschichtsdidaktischen Narrativitätsdebatte, in: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hg.): Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Forschungsperspektiven und -befunde. Berlin, S. 27–47.
- BIEKER, Markus (2022):** Wie die Perspektivität unser historisches Denken bestimmt. Ein zeichentheoretisch-kommunikativer Neuansatz. In: Brauer, Juliane/Yildirim, Lale (Hg.): Heimat(en). Diskurse und Perspektiven aus geschichtsdidaktischer Sicht. Göttingen, S. 98–116.
- BORRIES, Bodo von (2007):** Empirie: Ergebnisse messen. (Lerndiagnose im Fach Geschichte). In: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner Alexander (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried, S. 653–673.
- BORRIES, Bodo von (2016):** Geschichte von Geschichtslernen und Geschichtsunterricht (1949–2014). Eine qualitativ-empirische Studie. In: Buchsteiner, Martin/Nitsche, Martin (Hg.): Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen. Wiesbaden. S. 9–42. Breithaupt, Fritz (2022): Das narrative Gehirn. Was uns Neuronen erzählen. Berlin.

- DOMSCH**, Sebastian (2019): Space and Narrative in Computer Games. In: Aarseth, Espen/Günzel, Stephan (Hg.): Ludotopia. Spaces, Places and Territories in Computer Games. Bielefeld, S. 103–126.
- DRÜDING**, Markus (2021): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Zur Situation des Fachs Geschichte an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I. In: Hoffrogge, Jan M./Schlutow, Martin/Twickler, Max (Hg.): Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft. Festschrift für Bernd Schönemann zum 65. Geburtstag. Frankfurt/M., S. 132–159.
- ECKERTH**, Christiane/Resch, Mario (2019): Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Von der geschichtsdidaktischen Theorie über die Empirie zur Unterrichtspraxis. Zusammenfassung der Abschlussdiskussion. In: Bertram Christiane/Kolpatzik, Andrea (Hg.): Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Von der Theorie über die Empirie zur Pragmatik. Frankfurt/M., S. 175–184.
- FENN**, Monika/Zülsdorf-Kersting, Meik (2023): Historisches Lernen: Ansätze einer Lerntheorie für den Geschichtsunterricht. In: Fenn, Monika/Zülsdorf-Kersting (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch. Berlin, S. 54–97.
- FRIEDRICH**, Jörg/Heinze, Carl/Milch, Daniel (2020): Digitale Spiele. In: Hinz, Felix/Körper, Andreas (Hg.): Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen. Göttingen, S. 261–281.
- GIERE**, Daniel (2019): Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen. Zu Repräsentation und Rezeption von Geschichte in digitalen Spielen. Frankfurt/M.
- GUNDERMANN**, Christina (2017): Jenseits von Asterix. Comics im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.
- GUNDERMANN**, Christine (2021): Geschichte in Comics. In: Oswalt, Vadim/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Geschichtskultur im Unterricht. Frankfurt/M., S. 338–359.
- HARTUNG**, Olaf (2019): Gattungskompetenz 3.0. Zur Performativität formbewussten Geschichtslernens. In: Bertram Christiane/Kolpatzik, Andrea (Hg.): Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Von der Theorie über die Empirie zur Pragmatik. Frankfurt/M., S. 64–78.
- HASBERG**, Wolfgang (2022): Vergangenheit in Geschichte vermitteln. Münster.
- HELLMUTH**, Thomas (2024): Geschichtsbewusstsein? Anregungen zu einer geschichtsdidaktischen Häresie. In: Husemann, Charlotte/Neeb, Sven Alexander/Onken, Björn/Schmitz-Zerres, Sabrina (Hg.): Historisches Lernen für das 21. Jahrhundert. Festschrift für Markus Bernhardt zum 65. Geburtstag. Frankfurt/M., S. 25–37.
- HINZ**, Felix (2023): Historische Mythen. Theorie und Zugriffe für die Praxis. Frankfurt/M.
- HINZ**, Felix/Kinkel, Tanja (2021): Historische Romane. In: Hinz, Felix/Körper, Andreas (Hg.): Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Göttingen, S. 37–56.
- HUSEMANN**, Charlotte (2020): Fachspezifische Sprachhandlungen konkretisieren Schüler*innentexte zum Beschreiben, Erklären und Begründen im Rahmen des Historischen Sachurteils. In: Sandkühler, Thomas/Bernhardt, Markus (Hg.): Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen. Göttingen, S. 189–210.

- JANSEN, Johannes** (2023): Zeit als narratologische Kategorie historischen Erzählens. In: Köster, Manuel (Hg.): Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2023. Zeit. Göttingen, S. 69–83.
- KEIL, Lars-Broder** (2009): Fiktionen im Geschichtsbewusstsein. Wie Legenden und Mythen das Bild von vergangener Wirklichkeit beeinflussen können. In: Horn, Sabine/Sauer Michael (Hg.): Geschichte und Öffentlichkeit. Orte – Medien – Institutionen. Göttingen, S. 32–39.
- KÖHLER, Dieter** (2009): Historischer Realismus in Computerspielen. In: Horn, Sabine/Sauer, Michael (Hg.): Geschichte und Öffentlichkeit. Orte – Medien – Institutionen. Göttingen, S. 226–234.
- KOSCHORKE, Albrecht** (2017): Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie. Frankfurt/M.
- LÜCKE, Martin** (2023): Geschichtskultur im Geschichtsunterricht. In: Fenn, Monika/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Geschichtsdidaktik Praxishandbuch. Berlin, S. 250–267.
- MAI, Stephan Friedrich/Preisinger, Alexander** (2020): Digitale Spiele und historisches Lernen. Frankfurt/M.
- MATTHES, Eva/Schütze, Sylvia** (2021): Unterrichtsmedien. In: Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter/Groppe, Carola/Caruso, Marcelo (Hg.): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Stuttgart, S. 267–272.
- MAYRING, Philipp** (2022): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- MEMMINGER, Josef** (2023): Darstellungen im Geschichtsunterricht. In: Fenn, Monika/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch. Berlin, S. 164–180.
- MEYER, Markus/Jansen, Christian** (2016): Schulische Diagnostik. Bad Heilbrunn.
- MIETZNER, Ulrike** (2021): Qualitative Methoden. In: Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter/Groppe, Carola/Caruso, Marcelo (Hg.): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, S. 127–136.
- MINNAMEIER, Gerhard/Oberwimmer, Konrad/Steger, Martin/Wenzl, Thomas** (2023): Methodik und Systematik der empirischen Bildungsforschung. Wissenschaftstheoretische Grundlagen, methodische Zugänge, forschungspraktische Hinweise. Bad Heilbrunn.
- NÄPEL, Oliver/Dahms, Thomas** (2020): Comics. In: Hinz, Felix/Körber, Andreas (Hg.): Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Göttingen, S. 138–168.
- NAKAZAWA, Keiji** (2004): Barfuß durch Hiroshima. Hamburg.
- NOHL, Arnd-Michael** (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- NITSCHKE, Martin/Gollin, Kristine** (2020): Zeitlichkeit und narrative Kompetenz – zur kategorialen Erfassung des Umgangs mit Zeit. In: Sandkühler, Thomas/Bernhardt, Markus (Hg.): Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen. Göttingen, S. 311–330.

- NORDEN**, Jörg van (2020): Theorie, Empirie, Pragmatik – Versuch einer Zuordnung. In: Sandkühler, Thomas/Bernhardt, Markus (Hg.): Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen. Göttingen, S. 279–296.
- ONKEN**, Björn (2016): Theorie und Praxis im Konflikt. Überlegungen zur Narrativität von Verfasserstexten in Geschichtsschulbüchern. In: Buchsteiner, Martin/Nitsche, Martin (Hg.): Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen. Wiesbaden, S. 69–84.
- PANDEL**, Hans-Jürgen (2021): Geschichte im Roman. Fakten und Fiktionen. In: Oswalt, Vadim/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Geschichtskultur im Unterricht. Frankfurt/M., S. 265–291.
- PANDEL**, Hans-Jürgen (2002): Erzählen und Erzählakte. Neue Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie. In: Demantowsky, Marko/Schönemann, Bernd (Hg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. Stuttgart/Bonn, S. 70–83.
- PANDEL**, Hans-Jürgen (2021): Geschichte als kulturelle Bildung. Mechanismen der Geschichtskultur. In: Vadim Oswalt/Hans-Jürgen Pandel (Hg.): Geschichtskultur im Unterricht. Frankfurt/M., S. 11–35.
- PANDEL**, Hans-Jürgen (2010): Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.
- PIETSCHMANN**, Daniel (2009): Das Erleben virtueller Welten. Involvierung, Immersion und Engagement in Computerspielen. Boizenburg.
- PREISINGER**, Alexander (2022): Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung. Frankfurt/M.
- PREUSSER**, Ulrike (2022): Narrativität aus literaturdidaktischer Perspektive oder: Geschichten sind (nicht nur) Narration. In: Must, Thomas/van Norden, Jörg/Martini, Nina (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Debatte. Frankfurt/M., S. 185–194.
- RITTMANN**, Timm (2008): MMORPGs als virtuelle Welten. Immersion und Repräsentation. Boizenburg.
- SALLGE**, Martin (2010): Interaktive Narration im Computerspiel. In: Thimm, Caja (Hg.): Das Spiel: Muster und Metapher der Mediengesellschaft. Wiesbaden, S. 79–106.
- SCHMIDT**, Thorsten (2020): Geschichtslehrer der Massen? Der historische Spiel und seine Elemente als Teil der Geschichtskultur. In: Oswalt, Vadim/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Geschichtskultur im Unterricht. Frankfurt/M., S. 360–386.
- SCHWARZ**, Angela (2021) Geschichte im digitalen Spiel. Ein interaktives Geschichtsbuch zum Spielen, Erzählen, Lernen? In: Oswalt, Vadim/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Geschichtskultur im Unterricht. Frankfurt/M., S. 565–612.
- SCHWARZ**, Angela (2023): Geschichte im digitalen Spiel. Populäre Bilder und historisches Lernen. Stuttgart.

- SCHWARZ, Angela** (2019): „Join us in making history“. Muster von Geschichtsinzenierung im Computerspiel. Geyken, Frauke/Sauer, Michael (Hg.): Zugänge zur Public History. Formate – Orte – Inszenierungsformen. Frankfurt/M., S. 41–61.
- SEIXAS, Peter** (2016): Narrative Interpretation in History (and Life). In: Thünemann, Holger/Elvert, Jürgen/Gundermann, Christine/Hasberg, Wolfgang (Hg.): Begriffene Geschichte – Geschichte begreifen. Frankfurt/M., S. 83–100.
- SIEFERT, Jan** (2020): Alterität im Geschichtsunterricht. Diagnose des Fremdverstehens in der Sekundarstufe I am Beispiel der Implementierung japanischer Geschichte (1600–1912). Berlin.
- SIEFERT, Jan** (2024): Unangenehme Narrative in der Erzählung der „Anderen“. Zum Potential von Narrationen aus Perspektive außereuropäischer Kulturräume für einen kritischen Geschichtsunterricht in einer globalisierten Geschichtskultur. In: van Norden, Jörg/McLean, Philipp (Hg.): Geschichte als Kritik. Frankfurt/M., S. 67–85.
- TRAUTWEIN, Ulrich u.a.** (2017): Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking -Competencies in History (HiTCH)“. Münster. Van Looy, Alexander (2017): Der digitale Raum: Augmented und Virtual Reality. In: Stengel, Oliver/van Looy, Alexander/Wallaschkowski, Stephan (Hg.): Digitalzeitalter – Digitalgesellschaft. Das Ende des Industriezeitalters und der Beginn einer neuen Epoche. Wiesbaden, S. 51–62.

JUDIT RAMB

Rassismustheorie und -kritik für die Geschichtsdidaktik?

Auslotung von theoretischen Ansätzen und empirischen Befunden

Die Demonstrationen, in denen sich seit Januar 2024 mehrere tausend Menschen in ganz Deutschland gegen Rassismus und Rechtsextremismus positionieren, zeigen, dass Rassismus als ein Gegenwartsproblem innerhalb der bundesdeutschen Gesellschaft wahrgenommen wird, gegen das man sich positionieren muss. Auch in der Wissenschaft gerät Rassismus zunehmend innerhalb verschiedenster Disziplinen in den Blick, sodass von einer „Konjunktur“ der Rassismusforschung gesprochen wird (Bojadžijev 2018; Sinanoğlu/Polat 2023, 7). Für die deutschsprachige Geschichtsdidaktik ist jedoch zu konstatieren, dass Rassismus und seine Kritik bis dato nur eine marginalisierte Rolle in der Forschung spielen (vgl. ausführlich dazu Ramb 2025). Obgleich eine Orientierung an Gegenwartsproblemen in verschiedensten Modellen des historischen Lernens eine große Rolle spielt und im Geschichtsunterricht mit dem Paradigma des Lebenswelt- und Gegenwartsbezugs auch Eingang in die Pragmatik findet, scheint Rassismus bisher nur zögerlich als ein solches Problem identifiziert zu werden.

Der folgende Beitrag spricht sich dafür aus, Rassismustheorie und Rassismuskritik als Perspektive in geschichtsdidaktischer Forschung zu implementieren. Dies, so die These, muss zunächst auf theoretischer Ebene geschehen, da die entsprechenden grundlegenden Begriffe bisher domänenspezifisch nicht geklärt wurden. Erst im Anschluss daran ist es möglich, empirische Zugänge in Betracht zu ziehen. Zunächst wird in diesem Beitrag also eine theoretische Grundlage gelegt, indem die Begriffe „Rassismus“ und „Rassismuskritik“ definiert werden, und skizziert, wie eine rassismuskritische Geschichtsdidaktik aussehen kann. Bevor anschließend beispielhaft anhand eines Forschungsprojekts zur rassismuskritischen Professionskompetenz von Geschichtsstudierenden aufgezeigt wird, wie sich empirisch ausgerichtete, rassismuskritische Forschung in der Geschichtsdidaktik gestalten ließe und welche Herausforderungen damit einhergehen, wird zudem die Rolle von Rassismuskritik in der Lehrer*innenbildung näher beleuchtet.

1. Rassismus und Rassismuskritik – Theoretische Annäherungen

Vermeintlich scheint eindeutig zu sein, worüber gesprochen wird, wenn etwas als „Rassismus“ benannt wird. Ein Blick in die geschichtsdidaktische Literatur, die den Begriff verwendet, zeigt jedoch, dass diese Eindeutigkeit keinesfalls gegeben ist. Rosa Fava definiert Rassismus als „individuell vorfindliche[...] feindliche[...] oder abwertende[...] Einstellungen gegenüber natio-ethno-kulturellen Gruppen und daraus resultierenden Handlungen“ (Fava 2015, 46). Dagegen fokussiert Regina Richter den Machtaspekt, der bei Rassismus eine Rolle spielt: „Unter Rassismus verstehe ich eine historisch spezifische Machtordnung der (Post-)Moderne, die im Rahmen des europäischen Kolonialismus (und Nationalismus) bzw. der Kolonialität entstand und bis heute auch in Deutschland wirkmächtig ist.“ (Richter 2015, 227) Dagegen verwenden die Autor*innen des maßgeblichen Sammelbandes zu Rassismuskritik und historischem Lernen einen sehr offenen Rassismusbegriff, da sie Rassismus als Mittel verstehen, „soziale Distinktion mittels körperlicher Merkmale zu begründen“ (Brüning u. a. 2016, 13). In verschiedenen einschlägigen Beiträgen wird das eigene Rassismusverständnis gar nicht erst offengelegt (so bspw. Deile 2022). Dieser bruchstückhafte Überblick zeigt bereits, dass Rassismus scheinbar Vieles – Einstellung, Machtordnung, soziale Distinktion – sein kann und ein einheitliches Verständnis in der Geschichtsdidaktik nicht vorliegt. Theoriearbeit als Begriffsklärung verstanden ist also dringend notwendig. Mein Vorschlag für eine Definition des Begriffs „Rassismus“ nimmt Bezug auf verschiedene rassismustheoretische Ansätze (Memmi 1987; Miles 1991; Rommelspacher 2011) und für sich nicht in Anspruch, der Weisheit letzter Schluss zu sein, sondern ist als Aufschlag zum Weiterdenken zu verstehen: Rassismus ist eine historisch gewachsene Ideologie, die auf struktureller, institutioneller und individueller Ebene wirksam wird. Es geht in dieser Ideologie um die Zuteilung von Menschen anhand verschiedener Merkmale wie Hautton, Herkunft, Sprache, Religion oder „kulturellen“ Zuschreibungen in ein als hegemonial konstruiertes „Wir“ und ein als fremd konstruiertes „Anderer“. Dabei produziert die Gruppe des „Wir“ negative Vorstellungen, Stereotype, Vorurteile und implizites Wissen über die „Anderen“. Zugleich ist an diese Unterscheidung die Verteilung von ökonomischer, gesellschaftlicher und politischer Macht und Ressourcen geknüpft, die der hegemonialen Gruppe als Privilegien zugeteilt werden. Diese Ideologie weist eine örtliche und zeitliche Fluidität auf, d. h. beispielsweise, dass gegenwärtiger Rassismus in Deutschland zu unterscheiden ist vom Rassismus des Nationalsozialismus oder von zeitgenössi-

schem Rassismus in den USA. Das Alltäglicherwerden von Rassismus kann sich in mannigfaltigen Formen offenbaren, die von sog. Mikroaggressionen – bspw. der Ausschluss Schwarzer¹ Kinder beim Spielen – bis hin zu körperlicher Gewalt und Mord – hier sei bspw. an die Morde von Hanau am 19. Februar 2020 erinnert – reichen. Dieser hier präsentierte Definitionsvorschlag bietet den Vorteil, dass Rassismus zum einen eine gesellschaftliche Realität beschreibt und ebenso als Analysekatgorie im wissenschaftlichen Kontext dienen kann.

Nicht nur für den Begriff des Rassismus, sondern auch der Rassismuskritik zeigt sich in die geschichtsdidaktischen Literatur uneindeutig: Keiner der verschiedenen Beiträge erklärt oder definiert gar Rassismuskritik (Richter 2015; Brüning u.a. 2016; Brüning 2016; Deile 2022). Somit ist unklar, was in der Geschichtsdidaktik darunter verstanden wird. Aus den Ausführungen Favas ist immerhin zu entnehmen, dass sie sich an die Definition von Paul Mecheril und Claus Melter anlehnt (vgl. Fava 2015, 33), die auch für den vorliegenden Beitrag als Grundlage dienen soll. Mecheril und Melter verstehen unter Rassismuskritik eine „Kunst [...], sich nicht dermaßen von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen“ (Mecheril/Melter 2011, 14). Diese Kunst beinhalte „macht- und selbstreflexive Betrachtungsperspektiven auf Handlungen, Institutionen, Diskurse und Strukturen“ (ebd., 14). Ziel von Rassismuskritik sei im Gegensatz zu antirassistischen Bestrebungen nicht das sofortige Erreichen einer rassismusfreien Gesellschaft, sondern eine Sensibilität für den eigenen Standpunkt und die eigenen Verstrickungen in rassistische und andere Verhältnisse. Hierfür seien kontinuierliche Reflexionsprozesse ebenso notwendig wie eine aus dieser Perspektive heraus entwickelte Kritik an bestehenden rassistischen Strukturen und Handlungen mit dem Ziel, diese zu verhindern, schwächen oder abzubauen (ebd., 15). Bei Rassismuskritik handelt es sich also nicht nur um eine individuelle Haltung und Reflexionspraxis, sondern ferner um eine Analysekatgorie. Erst zusammen mit der definitorischen Bestimmung, was Rassismus überhaupt meint, kann diese Kategorie wirksam werden, da sie für sich genommen Gefahr läuft, einer gewissen Beliebigkeit anheim zu fallen, weil Rassismuskritik Rassismus als ein Gesellschaft strukturierendes

1 In Anlehnung an die Herausgeberinnen des grundlegenden Bandes zur kritischen Weißseinsforschung in Deutschland von Eggers u.a. (2020b), übernehme ich die Großschreibung von „Schwarz“ als Markierung der Selbstpositionierung von Rassismus betroffener Personen in Abgrenzung zum Farbadjektiv „schwarz“. Analog verwende ich *weiß* kursiv und klein als typographische Abgrenzung und Markierung der hegemonialen Konstruktion von Weißsein, vgl. Eggers u.a. (2020a, 13). Ich selbst bin *weiß* positioniert.

Merkmal voraussetzt (vgl. Simon/Fereidooni 2022, 3). Als Weiterführung dieses Ansatzes sind Überlegungen zu verstehen, die Rassismuskritik auf Bildungsprozesse übertragen. Dabei rücken Dekonstruktions- und Reflexionsprozesse in den Vordergrund, die zum einen rassismusrelevante Inhalte in verschiedensten Materialien thematisieren und zum anderen Konstruktionsprozesse, wie sie durch Rassismus stattfinden, analysieren (ebd., 4).

2. Rassismuskritische Geschichtsdidaktik – Ein Vorschlag

Wie kann die soeben theoretisch skizzierte Begrifflichkeit von Rassismus und Rassismuskritik in die Disziplin eingewoben werden? Die folgenden Ausführungen sind zunächst nur als ein erster Vorschlag zu verstehen. Die gerade entstehende Dissertation der Autorin wird die Grundlegung einer rassismuskritischen Geschichtsdidaktik in aller Ausführlichkeit vornehmen. Rassismuskritik kann für die Geschichtsdidaktik m. E. auf drei verschiedenen Ebenen wirksam sein: Die erste Ebene ist eine epistemische, auf der nicht nur (curriculare) Inhalte in Schule oder Universität einer rassismuskritischen Revision unterzogen werden, sondern auch Wissensbestände der Disziplin selbst. Hierbei wird Rassismuskritik als analytische Perspektive auf einer Metaebene relevant, die den zuvor bestimmten Rassismusbegriff als Analysekatgorie nutzt. Darüber hinaus geht es ebenfalls auf epistemischer Ebene um die theoretische Ausformung eines rassismuskritischen historischen Denkens und Lernens. Lediglich durch die domänenspezifische Adaption und Anpassung rassismuskritischer Theorien kann gewährleistet werden, dass die (Re-)Produktion von Rassismus innerhalb der Disziplin und zudem in historischen Denk- und Lernprozessen in Zukunft eine geringere Rolle spielen wird.

Aus diesen Anforderungen ergibt sich auf der zweiten Ebene die Frage danach, welche (Forschungs-)Methoden geeignet sind, um die erste, die epistemische Ebene, zu erfassen und zur Dekonstruktion² beizutragen, beziehungsweise welche neuen Forschungsmethoden in die Geschichtsdidaktik implementiert werden müssen, um die Theorie einer rassismuskritisch ausgerichteten Geschichtsdidaktik empirisch überprüfbar zu machen. Auch auf dieser Ebene wird Rassismuskritik vornehmlich als analytische Perspektive verstanden. Bei der dritten, der pragmatischen oder handlungsorientierten

2 Dekonstruktion wird hier nicht im geschichtsdidaktischen Sinne als Rekonstruktion von historischen Narrationen verstanden, sondern als rassismuskritische Praxis, meist versteckte Rassismen als Konstrukte zu entlarven.

Ebene hingegen fungiert sie als Haltung. Dabei gerät zum einen die Frage nach der *agency* geschichtsdidaktischer Akteur*innen in den Blick: Wer ist an geschichtsdidaktischer Wissensproduktion beteiligt? Wie sind diese Akteur*innen positioniert und wie wirkt sich die Positionierung auf die epistemische Ebene aus? Die deutschsprachige Geschichtsdidaktik ist, so die Vermutung, eine *weiße* Dominanzgesellschaft (vgl. Rommelspacher 1995). Ein Blick in das Autor*innenverzeichnis dieses Tagungsbandes deutet dies an.³ Auch geschichtsdidaktische Tagungen selbst können als Beispiel für *weiße* Diskursräume angeführt werden. Evident wurde dies auf einer Anfang Februar 2024 in Salzburg veranstalteten Tagung zu geschichtsdidaktischen Perspektiven auf Dekolonisierung, bei der entgegen dem ursprünglich geplanten Programm⁴ die einzig Schwarz positionierte Vortragende kurzfristig absagte, sodass Schwarze Perspektiven bei der Tagung fehlten und dies in der Diskussion u. a. von Christina Brüning mit den Worten „Weiße halten *weiße* Räume *weiß*“ (Wachendorfer 2020) kritisiert wurde. Diese Feststellung macht die Implementierung einer rassismuskritischen Perspektive umso notwendiger, da ein Verbleiben in den skizzierten Verhältnissen zur Verstetigung und Perpetuierung rassistischer Strukturen innerhalb der Disziplin führt. Die Umsetzung eines rassismuskritischen Paradigmenwechsels in der Disziplin kann jedoch nur durch die gleichberechtigte Beteiligung Schwarzer Wissensbestände und Schwarzer Akteur*innen erfolgen. Im Hinblick auf Akteur*innen in historischen Lernprozessen ist ebenfalls nach der jeweiligen Positionierung zu fragen. Hier kann jedoch davon ausgegangen werden, dass es sowohl unter Schüler*innen als auch Lehrkräften Schwarz positionierte Personen gibt, sodass in zwei Richtungen zu denken ist.

Zum einen ist eine rassismuskritische Kompetenz für alle Beteiligten anzustreben, die eine praktische Umsetzung der auf der epistemischen Ebene entworfenen geschichtsdidaktischen Theorie darstellt. Dies kann u. a. durch das Implementieren einer rassismuskritischen Kompetenz oder Komponente in historische Lernprozesse geschehen. So schlägt Brüning für das historische Lernen im Geschichtsunterricht eine rassismuskritische Kompetenz vor, die sie auf vier Ebenen (A bis D) verortet:

-
- 3 Dies ist zunächst eine Zuschreibung der Autorin, da bisher ein Offenlegen der eigenen Position in der Disziplin nicht üblich ist.
 - 4 Abzurufen unter URL: <https://www.hsozkult.de/event/id/event-140610> (zuletzt abgerufen am 14.2.2024). Der Tagungsbericht von Georg Marschnig ist unter URL: <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/fdkn-142740> zu finden (zuletzt abgerufen am 6.6.2024).

„A) Die Anerkennung von rassistischen Zuordnungen generell als Diskursprodukt. Der Konstruktcharakter von race muss erkannt und reflektiert werden. B) Der historische Nachweis über diese Konstruiertheit wird durch die Reflexion über den Wandel des Konstrukts über die Zeit bewusst gemacht. C) Nicht nur die Reflexion über die Wandelbarkeit dieser Kategorie, sondern auch die Analyse, inwiefern dieser Differenzierungsmodus in vergangenen Wirklichkeiten im Sinne gesellschaftlicher Teilhabewirkmächtig wurde, soll im Vordergrund stehen. D) Auf einer Handlungsebene sollten schließlich nicht nur diese Konstruktionen erkannt werden, sondern auch die Veränderbarkeit durch persönliche Positionierung und Engagement gegen rassistische (Sprach-) Handlungen gefördert werden.“ (Brüning 2016, 188)

Brüning verbindet also rassismuskritische Dekonstruktionsprozesse mit Historizitätsbewusstsein (vgl. Pandel 2017, 142) sowie handlungsorientierten Selbstpositionierungen. Da sie jedoch die Kompetenz lediglich für den Geschichtsunterricht entwickelt, ist zu fragen, ob sie auf historische Lernprozesse außerhalb der Schule übertragen werden kann. Da in rassismuskritischer Perspektive davon ausgegangen wird, dass alle Akteur*innen, die an historischen Lernprozessen beteiligt sind, in rassistische Strukturen verstrickt sind (vgl. Simon/Fereidooni 2018, 19), ist die Reflexion dieser Verstrickungen für alle Akteur*innen, wie oben angedeutet, gleichermaßen von Bedeutung.

Zum anderen können und sollten Möglichkeiten geschaffen werden, empowernde Räume für Schwarze Akteur*innen in historischen Lernprozessen herzustellen, indem bspw. Schwarze deutsche Geschichte, d.h. Geschichte(n) von und über Schwarze deutsche Personen, zum Thema gemacht wird (vgl. Digoh-Ersoy 2017; Bendler u.a. 2021).

Im Folgenden soll der Fokus auf die Ausbildung von angehenden Geschichtslehrkräften gelegt werden, denn sie betreffen alle drei der oben skizzierten Ebenen einer rassismuskritischen Geschichtsdidaktik. Im Studium sind sie als Studierende mit geschichtsdidaktischer Theorie und Methodik konfrontiert, in der Unterrichtspraxis der ersten, zweiten und dritten Phase mit der pragmatischen Seite ihrer Profession. Es wird also zunächst kurz die Rolle von Rassismuskritik in der Lehrer*innenbildung skizziert, bevor eine empirische Studie vorgestellt und diskutiert wird, die einen Versuch darstellt, eine erste empirische Überprüfbarkeit rassismuskritischer Kompetenzen innerhalb der ersten Ausbildungsphase von Geschichtslehrkräften abzubilden.

3. Rassismuskritische Lehrer*innenbildung – Wege zur Professionalisierung

Ausgehend von migrationspädagogischen Überlegungen zu Professionalisierungsprozessen in der Lehrer*innenbildung kann die universitäre Lehrer*innenbildung als ein diskursiv hergestellter Ort verstanden werden, der eine enge Verwobenheit mit gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen aufweist (vgl. Shure 2021, 49). Bezieht man Rassismus in diesen Ort mit ein und geht man davon aus, dass an diesem nicht nur Rassismus (re-)produziert wird, sondern „eine gestalterische Kraft“ (ebd., 287) auf Rassismus rückwirken kann, so scheint es folgerichtig, Rassismuskritik als notwendigen Teil von Professionalisierung innerhalb des Lehramtsstudiums aufzufassen. Welche Inhalte oder welche methodische Umsetzung zu einer rassismuskritischen Professionalisierung gehören, ist bisher jedoch noch nicht konkret ausgearbeitet worden. Dennoch können aus verschiedenen Publikationen Grundtendenzen abgeleitet werden, die sich auch für die geschichtsdidaktische Lehrer*innenbildung domänenspezifisch adaptieren lassen. Ein reflexiv-kritischer Umgang mit der eigenen Position, eigenen Wissensbeständen auf der einen und Lehr-Lernmaterialien auf der anderen Seite, stehen hierbei im Fokus (vgl. Aygün u. a. 2020, 84f.). Karim Fereidooni betont beispielsweise die Notwendigkeit einer Rassismuskritik als Professionskompetenz im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Ausbildung angehender Lehrkräfte, an die er drei verschiedene Anforderungen stellt: Eine rassismuskritische Professionskompetenz müsse Lehrkräfte dazu befähigen, zuerst eigene Wissensbestände rassismuskritisch zu reflektieren, um anschließend Schüler*innen rassismuskritisches Wissen bereitzustellen, sodass diese in der Lage seien, sich gegen Rassismus einzusetzen (Fereidooni 2019, 294). Diese Kompetenz umfasse die (selbst-)kritische Reflexion nach den Prinzipien der Gleichheit und Gleichberechtigung, das Ernstnehmen von Rassismuserfahrungen, das Schaffen von Möglichkeitsräumen, damit alle Personen eine Sprache fänden, Rassismuserfahrungen zu benennen, sowie die Anerkennung der eigenen strukturellen Verwobenheit (ebd., 314). Die Ausführungen Fereidoonis beinhalten keine konkreteren Formulierung, sondern stellen vielmehr Anforderungen und grobe Rahmenbedingungen für eine solche Kompetenz dar.

Für die Lehrer*innenbildung im Unterrichtsfach Geschichte können im Anschluss an die hier dargestellten Rahmenbedingungen, das oben ausgeführte Begriffsverständnis von Rassismus und Rassismuskritik sowie die von Brüning entworfenen rassismuskritischen Kompetenz für historisches Lernen verschiedene Ansprüche formuliert werden: Zunächst sollten Studierende

über rassismustheoretisches Wissen verfügen. Dies umfasst nicht nur die Frage, was Rassismus eigentlich ist, sondern beinhaltet zudem die Entstehungsgeschichte von Rassismus und das Wissen um die zeitliche sowie räumliche Kontingenz des Phänomens. Zweitens stellt Reflexionsfähigkeit ein zentrales Merkmal einer rassismuskritischen Professionskompetenz dar. Diese Fähigkeit bezieht sich nicht nur auf die Analyse von Lehr-Lern-Materialien und Curricula, sondern auch auf die Konstruktion von Narrationen über Vergangenes. Drittens ist der Einbezug des Selbst in die Reflexionsfähigkeit entscheidend. Erst wenn die eigene Verwobenheit in rassistische Strukturen erkannt wird und eine Selbstpositionierung stattfindet, können viertens Handlungsoptionen im rassismuskritischen Sinne aufgezeigt werden. Versucht man, diese Ansprüche an eine rassismuskritische Professionskompetenz für Geschichtslehrkräfte in eine Kompetenz umzusetzen, so könnte eine Formulierung, wie folgt, lauten:

Studierende sind in der Lage, die Relevanz von Rassismus für historische Lernprozesse zu erkennen, indem sie

- a) definieren können, was Rassismus ist.*
- b) Kenntnisse über die historische Genese von Rassismus haben.*
- c) rassismusrelevantes Wissen in curricularen Vorgaben, Lehr-Lern-Materialien oder anhand von Fallbeispielen aus der Praxis dekonstruieren können.*
- d) die eigene Position innerhalb rassistischer Strukturen bestimmen*
- e) und daraus Handlungsweisen für rassismussensible Lernarrangements ableiten können.*

Ein Seminarkonzept zur Anbahnung einer solch gestalteten Kompetenz wurde im Rahmen einer empirischen Erhebung evaluiert. Diese Evaluation soll im Folgenden vorgestellt werden.

4. Rassismuskritik als Professionskompetenz für angehende Geschichtslehrkräfte – Empirische Befunde⁵

Da es sich bei Rassismus um ein komplexes und vielschichtiges Problemfeld handelt, stellt empirische Forschung zu und über Rassismus eine besondere Herausforderung dar. In besagtem Forschungsprojekt sollten daher nicht Ein-

5 Die in diesem Kapitel vorgestellte Studie wurde im Rahmen von Bi^{professional} als Teil der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, die aus Mitteln des BmBF gefördert wurde, durchgeführt (Förderkennzeichen 01JA1908).

stellungen von Studierenden untersucht werden, sondern lediglich der Kompetenzzuwachs, der durch das rassismuskritische Seminar beabsichtigt wurde. Dabei stand die Frage im Vordergrund, ob Studierende durch den Besuch eines Seminars mit dem Themenschwerpunkt „Rassismus(-kritik)“ anschließend rassismuskritisch bzw. rassismussensibel narrativieren können. Der Fokus der Erhebung auf das Erzählen der Studierenden ergibt sich aus zweierlei Gründen. Zum einen wird davon ausgegangen, dass Sprache bei der Artikulation von Rassismus eine wesentliche Rolle spielt, da mithilfe von Sprachhandlungen Rassismus auf mannigfaltige Art und Weisen (re-)produziert, verfestigt und normalisiert wird (vgl. Hornscheid/Nduka-Agwu 2010, 21). Gleichzeitig lässt sich in Sprachakten Rassismus dekonstruieren bzw. feststellen, ob eine rassismuskritische (Sprach-)Sensibilität vorliegt. Ob und ab wann eine Sprachhandlung als rassistisch bzw. rassismuskritisch bewertet werden kann, ist kontext- und situationsabhängig (vgl. ebd., 34). Dabei steht nicht die Intention der Sprechenden Person im Vordergrund, sondern vielmehr die Frage danach, ob und wie die Sprachhandlung rassistische Wissensbestände (re-)produziert. Für das Forschungsprojekt wurden dazu drei Graduierungsstufen festgelegt (vgl. 4.1). Zum anderen stellt Narrativität ein, wenn nicht das zentrale Paradigma innerhalb der Geschichtsdidaktik dar, das von der teilweise erzählerischen Verfasstheit historischer Denkprozesse ausgeht. Auf der Grundlage dieses Paradigmas hat Jörg van Norden ein Forschungsdesign für die Progression narrativer Kompetenzen im Geschichtsunterricht und bei Geschichtsstudierenden entwickelt, das für die vorliegende Studie ergänzt und erweitert wurde (vgl. van Norden 2014; Neumann u. a. 2016; van Norden 2018, 2019; van Norden/Must 2020). Ob dieses Forschungsdesign auch im Rahmen einer empirisch ausgerichteten geschichtsdidaktischen Rassismus(kritik)forschung anwendbar ist, um eine rassismuskritische Narrationskompetenz zu erfassen, bleibt zu diskutieren.

4.1 Forschungsdesign: Rassismuskritische Narrationskompetenz erheben

Die Erhebung wurde im Wintersemester 2022/2023 im Modul zum Praxissemester des Master of Education an der Universität Bielefeld im Rahmen der sog. „Geschichtsdidaktischen Vertiefung“ vorgenommen. Dabei wurden die Testungen in einem Treatmentseminar ($n=30$), das im Vorfeld im elektronischen Vorlesungsverzeichnis mit „Rassismuskritik als Professionskompetenz für angehende Geschichtslehrkräfte“ betitelt worden war, sowie einem Kontrollseminar ($n=20$), das verschiedene Begriffe und Konzepte aus der Geschichtsdidaktik thematisierte, jeweils zu in der ersten (t1) und in der letzten Seminarsitzung (t2) des

Semesters vorgenommen. Dabei verfassten die Studierende auf Grundlage einer Bilderreihe (vgl. 4.2) zusammenhängende Texte, die anschließend transkribiert und in Atlas.Ti kodiert mithilfe von der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010) ausgewertet wurden. Jeder Text erhielt dabei jeweils eine Kodierung pro Kategorie für die höchste nachweisbare Niveaustufe, die durch das erweiterte Kompetenzmodell von Nordens vorgegeben waren (vgl. Tabelle 1). Dieses wurde, um die Methode für eine rassismuskritische Erhebung anwendbar zu machen, durch eine rassismuskritische Kategorie (R-Reihe) ergänzt.

Tabelle 1: Kompetenzniveaus (Erweiterung von van Norden 2019, 12).

	Basales, nonrelatio- nes Niveau (1)	Intermediäres, rela- tionales Niveau (2)	Elaboriertes, multi- relationales Niveau (3)
Zeitkompetenz Gegenwartsbezug A-Reihe	Entrücktes Erzählen	Traditionales Er- zählen Kritisches Erzählen	Genetisches Erzählen
Zeitkompetenz Chronologie B-Reihe	Nebeneinander des Geschehenen	Gleichzeitigkeit Nacheinander	Zeitspanne, Dauer
Kompositorische Kompetenz Argumentation K-Reihe	Parataxe	Hypotaxe Kausal, konditional, modal, konsekutiv, final, komparativ	Hypotaxe Konzessiv, termina- tiv, adversativ
Wissen W-Reihe	Beschreiben (AFB I)	Erläutern (AFB II)	Urteilen (AFB III)
Rassismuskritische Kompetenz R-Reihe	Reproduktion von Rassismus	Rassismuskritisches Erzählen	Rassismussensibles Erzählen

Dabei bildet die basale Stufe R1 rassistisches Erzählen ab. Rassistisches Erzählen erzeugt in Anlehnung an die oben dargestellte Begriffsstimmung von Rassismus (vgl. 1.) eine Dichotomie zwischen einem als fremd markierten „Anderen“ und einem (meist unbenannten) *weißen* „Wir“. Zudem werden auf dieser Stufe als rassistisch einzustufende Stereotype und Vorurteile reproduziert. Beispielsweise wurden von den Studierenden problematische Fremdbezeichnungen für Schwarze Menschen (bspw. N-Wort oder I-Wort), Bezeichnungen für ver-

schiedene Hauttöne (bspw. „schwarz“⁶, „schwarzafrikanisch“, „farbig“, „dunkelhäutig“), die implizit auf biologische Rassismen schließen lassen (vgl. Nduka-Agwu 2010; vgl. Bauer/Petrow 2018; Arndt 2019), Othering-Konstruktionen (bspw. durch die Betonung von „Fremdheit anderer Kulturen“) oder Narrative, bei denen eine Rückständigkeit, Unzivilisiertheit oder andere stereotype Abwertung formuliert wurden („Stamm“, „wild“, „Häuptling“), reproduziert. Wichtig zu betonen ist, dass nicht die Intention der Studierenden darüber entscheidet, ob ihre Narration als rassistisch qualifiziert werden muss. Vielmehr wird den meisten Studierenden unterstellt, dass sie nicht absichtlich rassistisch erzählen. Die jeweilige Absicht stellt jedoch für Rassismus kein hinreichendes Kriterium dar (vgl. 1.). Eine Narration kann also trotz bester Absicht rassistisch sein und eine Diskriminierung betroffener Personen darstellen.

Ab dem zweiten Kompetenzniveau (R2) wird das Vorhandensein einer rassismuskritischen Kompetenz angenommen. Dabei werden Texte als rassismuskritisch bezeichnet, in denen Rassismus als Phänomen benannt, eine kritische Verwendung von Selbst- und Fremdbezeichnungen oder ein Reflektieren ungleicher Machtverhältnisse und Othering-Prozesse vorgenommen wird. Als Marker für die Kodierung auf diesem Niveau werden die Verwendung der Wörter „Rassismus“ oder „rassistisch“ sowie die offensichtlich differenzierte Verwendung von „Schwarz/*weiß*“ als Kennzeichnung sozialer Positionierung verwendet. Rassismussensibel im Sinne der dritten, höchsten Niveaustufe (R3) der rassismuskritischen Kompetenz sind Narrationen, die die Kriterien für rassismuskritisches Erzählen und zugleich das Selbst, die eigene Positioniertheit und Verwobenheit in rassistische Strukturen thematisieren. Dabei werden dieselben Marker der zweiten Stufe zusammen mit dem Bezug auf die eigene Person (beispielsweise durch die Verwendung des Personalpronomens „ich“) angenommen. Die drei Niveaustufen der rassismuskritischen Kompetenz versuchen somit, verschiedene Stadien rassismuskritischen Lernens abzubilden. Die Erkenntnis der eigenen Involviertheit stellt für rassismuskritische Ansätze ein zentrales Moment dar, weil von dem ausgehend Handlungsoptionen entwickelt werden können (vgl. 2.), die in der vorliegenden Studie jedoch nicht erhoben wurden.

Der rassismuskritische Lernprozess, der mithilfe der R-Reihe abgebildet wird, ist angelehnt an die zuvor formulierte rassismuskritische Kompetenz (vgl. 3.). Hierfür sah das Seminarkonzept des Treatmentseminars eine Dreiteilung vor, in der zunächst rassismustheoretische Grundlagen anhand verschiedener

6 „schwarz“ ist hier im Sinne des Farbadjektivs und nicht der bewussten Verwendung der Selbstbezeichnung zu verstehen.

Grundlagentexte erarbeitet wurden und die Frage „Was ist Rassismus?“ im Vordergrund stand. Im zweiten Block wurde dann der Transfer zu Rassismuskritik in der Schule im Allgemeinen und im Geschichtsunterricht im Speziellen fokussiert. Abschließend fand eine projektorientierte Phase statt, in der Studierende eine Doppelseite eines aktuellen Geschichtsschulbuches rassismuskritisch konstruierten (vgl. zum Konzept Ramb 2024). Bei der empirischen Erhebung rassismuskritischer Kompetenzen in der Didaktik der Geschichte gibt es bisher keine methodische Grundlage, auf die in dem Forschungsprojekt zurückgegriffen werden konnte. Daher müssen in der Diskussion der Ergebnisse ebenso die Erhebungs- und Auswertungsmethode kritisch reflektiert werden. Bevor die Forschungsergebnisse der R-Reihe erläutert werden, wird das Testinstrument, mithilfe dessen die Narrationen der Studierenden erhoben wurden, vorgestellt.

4.2 Testinstrument: Schulbuchbilder narrativieren

Das Testinstrument bestand aus einer Bilderreihe⁷, die sechs verschiedene Bilder aus aktuell gültigen Geschichtsschulbüchern enthält, die in Inhaltsfeldern des Kernlehrplans in NRW (KLP) für die Sekundarstufe I an Gymnasien und Gesamtschulen verortet werden und bei denen die Reproduktion von Rassismus angenommen wird. Das erste Inhaltsfeld „Lebenswelten im Mittelalter“, für das stellvertretend eine Miniatur mit zwei musizierenden Personen gewählt wurde (vgl. Derichs u. a. 2011, 45), ist in zwei Teile aufgeteilt. Für den zweiten Teil des Inhaltsfeldes sieht der KLP vor, dass „kontinentale Handelsbeziehungen zwischen Europa, Asien und Afrika“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019, 24) sowie „Einsichten in zeitgenössische Perspektiven auf als fremd wahrgenommene Menschen anderer Kulturkreise“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019, 16 f.) in den Blick geraten. Im ersten Teil des Inhaltsfeldes wird dagegen eurozentristisches Wissen über die „Norm“ von Lebenswelten des Mittelalters konstruiert, sodass es im Zusammenhang mit dem zweiten Teil zu einer indirekten Abgrenzung vom „Fremden“ kommt. Da solche „Kulturvergleiche“ zur Betonung der Differenz führen können und dabei die konstruierte hegemoniale Norm nicht benannt, sondern als Vergleichsfolie herangezogen wird, besteht für dieses Inhaltsfeld die Gefahr, Othering zu fördern.

Das zweite Inhaltsfeld „Frühe Neuzeit: Neue Welten, neue Horizonte“ wird durch eine Darstellung von einem versklavten Menschen und einem Menschenhändler repräsentiert (vgl. Derichs u. a. 2011, 90). Schon anhand des Titels des

7 Ein Beispiel für eine solche Bilderreihe findet sich in van Norden/Schürenberg (2019, 419).

Inhaltsfeldes wird augenscheinlich, dass der KLP für das vierte Inhaltsfeld das Narrativ der „Entdeckung der Neuen Welt“ aufgreift, das eine ausschließlich *weiße*, verharmlosende Kolonisierungslegende von der „Neuen Welt“ als imaginiertem leeren Raum beinhaltet (vgl. Danielzik/Bendix 2019). Alle weiteren vier Bilder sind dem Inhaltsfeld 6 „Imperialismus und Erster Weltkrieg“ zuzuordnen. Dabei sind zwei Bilder, einem Titelbild einer Zeitung von 1884 über die Ankunft deutscher Kolonialtruppen im heutigen Namibia (vgl. Lenzian u.a. 2022, 27) und einer Kolonialfotografie von inhaftierten Herero (vgl. Derichs u.a. 2011, 257), als zeitgenössische Quellen in der Bilderreihe enthalten.

Da mit der Bilderreihe rassistische Kontinuitäten angesprochen werden sollten, um Niveau R3 der rassismuskritischen Kompetenz zu erreichen, enthält sie zwei aktuelle Repräsentationen von Kolonialismus. Dabei handelt es sich um die Fotografie einer Benin-Bronze (vgl. Cornelissen u.a. 2021, 41) und eine Fotografie des Genozid-Denkmals in Windhoek (vgl. Baumgärtner u.a. 2021, 18). Verschiedene vorliegende Schulbuchanalysen haben aufgezeigt, dass das entsprechende Inhaltsfeld 6 des KLPs insbesondere zur Reproduktion von Rassismus beiträgt (Kerber 2005; Grindel 2017; Ramb 2024). Die Bilderreihe umfasst also nicht nur Zeiträume, in denen Rassismus historisch eine bedeutende Rolle spielte, sondern bezieht ebenso gegenwärtige Perspektiven auf Rassismus mit ein. Mit der Bilderreihe war die Aufgabe verbunden, einen zusammenhängenden Text zu verfassen. Für das Schreiben der Texte wurde keine Zeitangabe gemacht, jedoch ergab sich eine indirekte Zeitbegrenzung durch den Seminarrahmen.

4.3 Ergebnisse: Rassismuskritik gelernt?

Nach Transkription und Kodierung der Texte in Atlas.Ti konnte festgestellt werden, dass das höchste Kompetenzniveau R3 sowohl in der Treatment- als auch in der Kontrollgruppe zu beiden Testzeitpunkten nicht erreicht werden konnte, sodass im Folgenden lediglich auf die ersten beiden Kompetenzstufen Bezug genommen wird. Wie in Abb. 1 zu sehen, ist bei der Kontrollgruppe zwischen dem ersten und zweiten Testzeitpunkt nur eine geringfügige Änderung zu erkennen, die aufgrund der geringen Anzahl an Texten zudem nicht signifikant ist. Festgestellt werden kann jedoch, dass von den Studierenden vorwiegend auf basalem Kompetenzniveau erzählt wird.

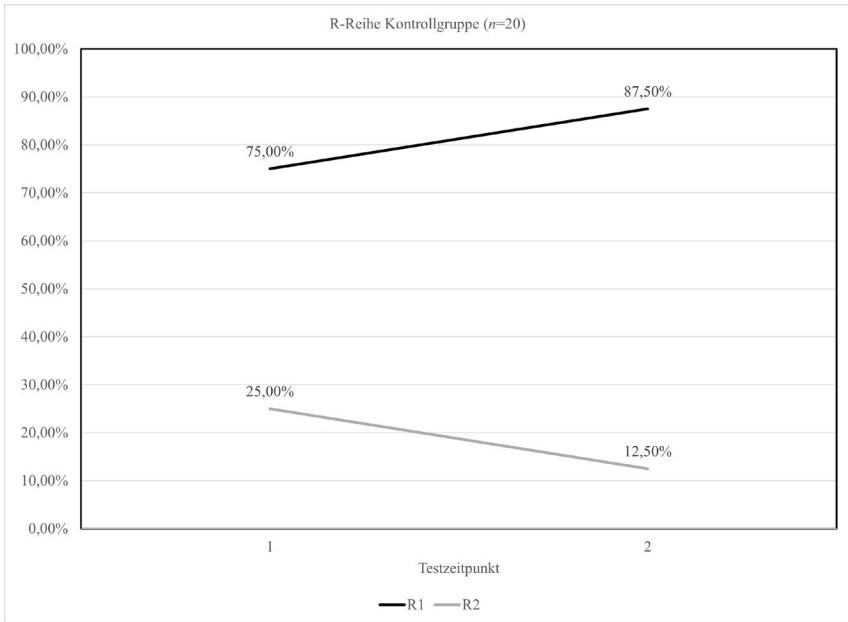


Abbildung 1: R-Reihe Kontrollgruppe (eigene Darstellung)

Bei der Treatmentgruppe (vgl. Abb. 2) ist bereits beim ersten Testzeitpunkt der Anteil an rassistuskritischen Texten höher als bei der Kontrollgruppe. Dies mag daran liegen, dass bereits im Vorfeld das Seminar als Rassismuskritik-Seminar im Vorlesungsverzeichnis gelabelt war und somit Studierende mit Vorkenntnissen zum und allgemeinem Interesse am Thema teilgenommen haben. Aufgrund von Datenschutzbestimmungen konnte dieser Punkt nicht erhoben werden. Jedoch ist auffällig, dass zum zweiten Testzeitpunkt hin 90 % der Texte eine R2-Kodierung erhalten, also ein erheblicher Lernfortschritt in der Treatmentgruppe festzustellen ist. Der Unterschied zwischen beiden Gruppen und Testzeitpunkten ist erheblich.

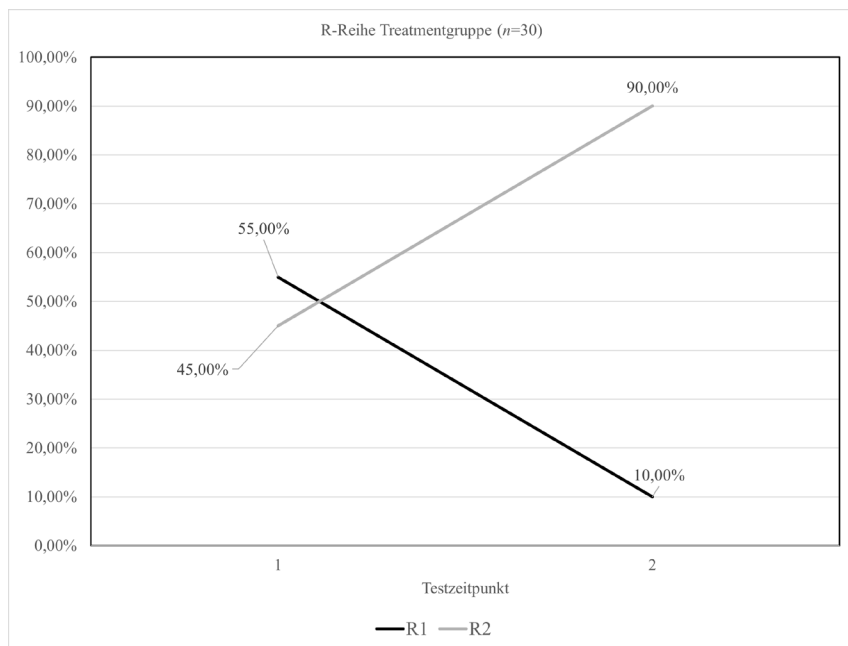


Abbildung 2: R-Reihe Treatmentgruppe (eigene Darstellung)

Bei der Kodierung wurde bei van Norden jeweils immer die höchste Niveaustufe einer Kompetenz kodiert. Dies scheint für die Erhebung von rassismuskritischer Kompetenz nur bedingt sinnvoll, da bspw. ein Text hauptsächlich rassistisch erzählen kann, jedoch durch einen Satz, der ein höheres Kompetenzniveau erreicht, als rassismuskritisch eingestuft werden müsste. Somit schien es sinnvoller, eine quantitative Auswertung der Texte durchzuführen, in der für jeden Text alle Sätze, die auf R1- oder R2-Niveau anzusiedeln sind, kodiert werden. Dies wurde in Anschluss an die erste Auswertung der Ergebnisse ebenfalls in Atlas-Ti realisiert. Hieraus ergab sich, dass in der Kontrollgruppe ($n=20$) kein einziger Text vorlag, der nur rassismuskritisch, d.h. ausschließlich auf R2-Niveau erzählte. Ein Viertel (25 %) der Texte erzählen indifferent, also sowohl auf R1-, als auch auf R2-Niveau. Für die Treatmentgruppe ($n=30$) konnten 47 % der Texte als eindeutig rassismuskritisch identifiziert werden, während 33 % der Texte als indifferent kategorisiert werden mussten. Fast ausschließlich auf den ersten Testzeitpunkt zu datieren sind diejenigen 20 % der Texte, die in der Treatmentgruppe eindeutig rassistisch erzählen.

Zudem ergab sich bei der Auswertung der Daten eine auffällige Häufung von Gegenwartsbezügen (A-Reihe) in rassismuskritischen Texten. Dies kann durch signifikante (Signifikanzniveau $p \leq 0.005$) Korrelationen (Pearson-Korrelationskoeffizient r) zwischen rassismuskritischen Erzählen und Bezügen zur Gegenwart statistisch nachgewiesen werden (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Korrelationen zwischen A- und R-Reihe.

	A-Reihe ^a (gesamt)	R-Reihe ^a (gesamt)	A-Reihe ^b (Kontroll- gr.)	A-Reihe ^c (Treat- mentgr.)	R-Reihe ^b (Kontroll- gr.)	R-Reihe ^c (Treat- mentgr.)
A-Reihe ^a (gesamt)	1	.83*				
R-Reihe ^a (gesamt)	.83*	1				
A-Reihe ^b (Kontrollgr.)		.37*	1		.37*	
A-Reihe ^c (Treatmentgr.)				1		.93*
R-Reihe ^b (Kontrollgr.)			.37*		1	
R-Reihe ^c (Treatmentgr.)				.93*		1

Anmerkungen: a $n=50$, b $n=20$, c $n=30$ * $p \leq 0.005$

Dabei ergibt sich eine stark positive Korrelation von A- (Gegenwartsbezug) und R-Reihe. Zum Teil wird sogar „Zukunft“ in den Erzählungen thematisiert (in insgesamt 22 % der Texte), in dem Kompetenzmodell van Nordens ausgeklammert wird:

„Bis heute ist Rassismus ein Teil des Alltags vieler Lebenswirklichkeiten weltweit. Doch es beginnen Prozesse des Widerstandes. Es gab große Schritte, wie die Abschaffung der Sklaverei und das Wahlrecht, aber auch viele Fortschritte im sozialen Konstrukt und dennoch zu wenig, dass Rassismus noch besteht in vielen sozialen und institutionellen Bereichen. Es muss also noch weiterhin in vielen Ebenen angefangen werden.“ (D80, Transkription J. R.)

Das Beispiel zeigt, dass die Person zunächst Rassismus als globale Lebenswirklichkeit von Menschen benennt. Dies entspricht dem rassismuskritischen Narrativieren (R2) und stellt einen Gegenwartsbezug im Sinne genetischen Erzählens her. Zudem wird Rassismus als historisches Phänomen, das Wandel unterliegt, erfasst. Dabei wird jedoch kein Endpunkt gesetzt, sondern der Blick in die Zukunft gerichtet, die gestaltbar zu sein scheint durch erfolgreiche Widerstände gegen Rassismus. Diese Narration verbindet also verschiedene Zeitebenen (Gegenwart, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) kohärent miteinander. Ein solcher Befund macht eine Erweiterung des Kompetenzmodell dringend erforderlich.

4.4 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass das Treatmentseminar erfolgreich war. Es konnte ein eindeutiger Kompetenzzuwachs bei den Studierenden zwischen erstem und zweitem Testzeitpunkt gemessen werden. Mehr Studierende erzählten nach dem Besuch des Seminars rassismuskritischer als zum Semesterbeginn. Dies wird auch durch die quantitative Auswertung der Texte gestützt, da der Anteil der rassismuskritisch erzählenden Texte in der Treatmentgruppe höher ist als in der Kontrollgruppe. Dort war kein Kompetenzzuwachs zu verzeichnen. Der leichte Anstieg des rassistischen Erzählens in der Kontrollgruppe vom ersten zum zweiten Testzeitpunkt hin ist aufgrund der geringen Anzahl der Texte als nicht signifikant zu bezeichnen.

Problematisch scheint, dass das höchste Kompetenzniveau auch in der Treatmentgruppe nicht erreicht wurde. Dies ist m. E. auf das Testinstrument zurückzuführen, da kein Bild der Reihe explizit einen Selbstbezug herstellt. Es ist fraglich, ob solche Bilder gefunden werden können oder ob bspw. ein leerer Bilderrahmen oder Spiegel als Teil der Bilderreihe ein rassismussensibles Erzählen auslösen können. Daher scheint das Verwenden der Bilderreihe als alleiniges Testinstrument nicht sinnvoll, um rassismuskritische Kompetenz zu erheben. Vielmehr sollte diese um einen Fragebogen oder leitfadengestützte Interviews ergänzt werden, die explizit die Positioniertheit der Proband*innen fokussiert. Dass das Niveau R3 im Seminar dennoch erreicht wurde, bleibt eine Vermutung der Autorin, da in der Feedbackrunde der letzten Sitzung ein Studierender äußerte, dass er jetzt Schulbücher nicht mehr so unproblematisch sehen könne wie zuvor. Dieses Feedback zeigt, dass er Schulbücher nicht mehr so einfach als Lehrmaterial für seinen Geschichtsunterricht verwenden wird, da er durch das Seminar um ihr Potenzial für die Reproduktion von rassistischem Wissensbeständen zu wissen scheint. Diese reflexive Ebene würde im Kompetenzmodell

einem rassismussensiblen Erzählen R3 entsprechen. Es steht noch aus, diese Ebene auch empirisch belegbar zu erheben.

Die positiven Korrelationen zwischen rassismuskritischen Erzählen der Studierenden einerseits und Gegenwartsbezügen sowie der Einbezug von Zukunft andererseits spricht dafür, dass Rassismus als Gegenwartsproblem identifiziert wird. Es bleibt jedoch offen, ob und wie die Studierenden in ihrem Praxissemester oder der späteren Berufspraxis dieses Gegenwartsproblem in ihren Unterricht integrieren werden. Insgesamt kann von der Studie nicht auf das Vorhandensein einer rassismuskritischen Professionskompetenz bei den Studierenden geschlossen werden. Zum einen spielt bei den Essays die soziale Erwünschtheit vermutlich eine nicht unerhebliche Rolle, obgleich die Erhebungen selbst nicht durch die jeweils dozierenden Personen durchgeführt wurden. Da das Vorhandensein rassistischer Einstellungen und Vorurteile gesamtgesellschaftlich verurteilt wird und als moralisch verwerflich gilt, ist soziale Erwünschtheit ein Faktor, der die Texte der Studierenden beeinflussen kann, gerade bezogen auf das Treatmentseminar und den zweiten Testzeitpunkt. Fraglich bleibt also, ob das Forschungsdesign derart angepasst werden kann, um diesen Faktor zu minimieren. Zum anderen wäre ein Blick in die Praxis notwendig, um vom Vorhandensein einer rassismuskritischen Professionskompetenz bei den Testpersonen auszugehen. Daher kann die im dritten Kapitel dieses Beitrages entworfene rassismuskritische Kompetenz durch die Studie nur teilweise abgebildet werden. Nur die ersten drei (a) bis c)) Teilkompetenzen werden abgebildet. Die anderen beiden, die im rassismuskritischen Sinne besonders wünschenswert sind, scheinen durch das Forschungsdesign nicht erhebbar.

5. Ausblick – Rassismustheorie und -kritik für die Geschichtsdidaktik!

Rassismus ist ein vielschichtiges und komplexes Problemfeld, an das sich von verschiedenen Seiten und Perspektiven angenähert werden kann. Der vorliegende Beitrag hat daher aus geschichtsdidaktischer Perspektive argumentiert, eine Implementierung von rassismustheoretischen und rassismuskritischen Ansätzen in Angriff zu nehmen. Er ist als Annäherung an das Problemfeld zu betrachten, da die Vielschichtigkeit und Komplexität des Themas keine einfachen Antworten zulassen. Dennoch scheinen Rassismustheorie und -kritik für die Geschichtsdidaktik in mehrfacher Hinsicht lohnenswerte Perspektiven zu eröffnen. Zunächst muss jedoch ein entsprechendes theoretisches Fundament geschaffen werden, auf dem eine rassismuskritische Sensibilisierung der Dis-

ziplin erfolgen kann. Erst dann kann, so wurde aufgezeigt, Rassismus auch als Analysekategorie empirisch operationalisiert werden. Gleichzeitig wird einen rassismustheoretische Fundierung einer inflationären Begriffsverwendung entgegenwirken, bei der der Terminus selbst diffus verwendet wird.

Das Formulieren und die empirische Überprüfung rassismuskritischer Kompetenz für verschiedene Bereiche historischen Lernens, u.a. auch als geschichtsdidaktische Professionskompetenz, ermöglichen einen angemessenen Umgang mit Diversität in historischen Lernprozessen. Während dies für die Diskriminierungskategorie *gender* bereits in der Geschichtsdidaktik etabliert wurde, steht eine vertiefte Auseinandersetzung mit weiteren Ungleichheitsdimensionen – auch in intersektionaler Perspektive – weitgehend noch aus. In diesem Zusammenhang bleibt offen, inwiefern bestehende Überlegungen aus der inklusiven Geschichtsdidaktik auch für das Problemfeld Rassismus gelten können. Dies hätte pragmatische Konsequenzen für historische Lernprozesse, in denen die Frage nach der Förderung rassismuskritischer Kompetenz im Vordergrund stehen sollte. Das in diesem Beitrag vorgestellte Forschungsprojekt und damit verbundene Seminarkonzept können hierfür als ein erster Versuch, diese Ebene anzusprechen, aufgefasst werden.

Das Projekt hat zugleich aufgezeigt, wie komplex und herausfordernd die empirische Operationalisierung von Rassismuskritik ist und gibt ebenso einen Einblick darin, dass eine Verzahnung von Theorie und Empirie für geschichtsdidaktische Forschung unabdingbar zu sein scheinen. Da die empirische Rassismusforschung bisher eine große Methodenvielfalt aufweist und zugleich noch in den Kinderschuhen steckt, scheint es sinnvoll zu überprüfen, welche Erhebungsmethoden, die für geschichtsdidaktische Forschung erprobt wurden, um eine rassismuskritische Ebene erweitert werden können. Zudem kann geprüft werden, welche Forschungsmethoden, die in der Rassismus(kritik)-forschung angewandt werden, für die Geschichtsdidaktik adaptiert werden können.

Die Ergebnisse der oben skizzierten Studie deuten darauf hin, dass ein rassismuskritisches Narrativieren verschiedene Zeitebenen anspricht, Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. Daraus ergibt sich die Frage, ob eine rassismuskritisch ausgerichtete Geschichtsdidaktik historisches Denken im besonderen Maße fördern kann. Auch kann innerhalb der gesamten Disziplin auf einer Metaebene mithilfe einer rassismuskritischen Haltung danach gefragt werden, wie die Wissensproduktion innerhalb der Disziplin durch einen disziplininhärenten Rassismus beeinflusst wird und welche Auswirkungen dies auf die Disziplin und Forschung selbst hat.

Das Etablieren von Rassismustheorie und Rassismuskritik in die Geschichtsdidaktik kann folglich nur durch den Einbezug von Theorie und Empirie gleichermaßen geschehen. Rassismuskritische Forschung hat stets eine darauf ausgerichtete Pragmatik im Blick. Diese ist jedoch nicht reiner Selbstzweck, sondern gleichsam Ziel von Rassismuskritik. Rassismus abzuschwächen und in ferner Zukunft zu überwinden, kann nur als gesamtgesellschaftliche Aufgabe begriffen werden. Auch die Geschichtsdidaktik sollte hier ihren Beitrag leisten.

Literatur

- ARNDT**, Susan (2019): Hautfarbe. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster, S. 332–342.
- AYGÜN**, Derman/Friecke, Lisa/Kasatschenko, Tatjana/Zitzelsberger, Olga (2020): Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildung an Hochschulen etablieren. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 3/2020, S. 77–93.
- BAUER**, Marlene/Petrow, Kathrin (2018): „Farbige/Farbiger“. In: Arndt, Susan/Hornscheid, Antje (Hg.): *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster, S. 128–131.
- BAUMGÄRTNER**, Ulrich/Fieberg, Klaus/Peters, Jelko/Scherberich, Klaus/Schweppenstette, Frank/Arnold, Daniela/Brieske, Rainer (Hg.) (2021): *Horizonte 3. Geschichte*. Braunschweig.
- BENDLER**, Ilinda Rebecca/Golly, Nadine/Digoh-Ersay, Laura (2021): Empowerment. Selbstermächtigung. Ein politisches und emanzipatives Konzept zur Schaffung eigener Räume und Narrative. In: Fereidooni, Karim/Hösl, Stefan E. (Hg.): *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis*. Frankfurt/M., S. 160–183.
- BOJADŽIJEV**, Manuela (2018): Konjunkturen der Rassismustheorie in Deutschland. In: Foroutan, Naika/Geulen, Christian/Illmer, Susanne/Vogel, Klaus/Wernsing, Susanne (Hg.): *Das Phantom „Rasse“. Zur Geschichte und Wirkungsmacht von Rassismus (Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung; Band 10243)*. Bonn, S. 47–64.
- BRÜNING**, Christina (2016): Das Fremde in den Unterricht holen. Systematische Überlegungen zum rassismuskritischen Potenzial des bilingualen Geschichtsunterrichts. In: Brüning, Christina/Deile, Lars/Lücke, Martin (Hg.): *Historisches Lernen als Rassismuskritik (Forum Historisches Lernen)*. Schwalbach/Ts., S. 185–211.
- BRÜNING**, Christina/Deile, Lars/Lücke, Martin (2016): „Let’s talk about race!“. In: dies. (Hg.): *Historisches Lernen als Rassismuskritik (Forum Historisches Lernen)*. Schwalbach/Ts., S. 10–18.
- CORNELISSEN**, Joachim/Burgmann, Moritz/Arnold, Kerstin (Hg.) (2021): *Forum Geschichte 3*. Berlin.

- DANIELZIK**, Chandra-Milena/Bendix, Daniel (2019): „Neue Welt“. In: Arndt, Susan/Ofuatuey-Alazard, Nadja (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster, S. 695.
- DEILE**, Lars (2022): Vom Parkett in den Rang. Möglichkeiten und Grenzen einer Geschichte als Rassismuskritik. In: Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung (Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse)*. Wiesbaden, S. 77–105.
- DERICHS**, Johannes/Intemann, Gabriele/Juneja-Hunke, Monica/Maaß, Kerstin/Machate, Christian/Pankratz, Wolfgang/Schröfel, Karin/Stiller, Eike (Hg.) (2011): *denk|mal Geschichte 2. Nordrhein-Westfalen*. Braunschweig.
- DIGOH-ERSOY**, Laura (2017): Schwarze Geschichte(n) in Deutschland erinnern. Rassismuskritische Bildung als Empowermentarbeit. In: Broden, Anne/Höfl, Stefan E./Meier, Marcus (Hg.): *Antisemitismus, Rassismus und das Lernen aus Geschichte(n)*. Weinheim, S. 98–108.
- EGGERS**, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (2020a): Konzeptionelle Überlegungen. In: dies. (Hg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster, S. 11–13.
- EGGERS**, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hg.) (2020b): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster.
- FAVA**, Rosa (2015): *Die Neuausrichtung der „Erziehung nach Auschwitz“ in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse*. zugl. Diss. Univ. Hamburg 2013. Berlin.
- FEREIDOONI**, Karim (2019): *Rassismuskritische Theorie und Praxis der sozialwissenschaftlichen Lehrer_innenbildung. Notwendigkeiten, Gelingensbedingungen und Fallstricke*. In: Kergel, David/Heidkamp, Birte (Hg.): *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre (Prekarisierung und Soziale Entkopplung – Transdisziplinäre Studien (PSETS))*. Wiesbaden, S. 293–318.
- GRINDEL**, Susanne (2017): *Mythos Kolonialismus. Die europäische Expansion in Afrika*. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hg.): *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern. Von Marathon bis zum Élysée-Vertrag (V&R eLibrary; Band 142)*. Göttingen, S. 117–136.
- HORNSCHIEDT**, Antje Lann/Nduka-Agwu, Adibeli (2010): Der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache. In: Nduka-Agwu, Adibeli/Hornscheidt, Lann (Hg.): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen (Transdisziplinäre Genderstudien; Bd. 1)*. Frankfurt/M., S. 11–49.
- KERBER**, Anne (2005): *Kolonialgeschichte in deutschen Schulbüchern – kritisch oder kritikwürdig?* In: Lutz, Helma/Gawarecki, Kathrin (Hg.): *Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft (Niederlande-Studien; Bd. 40)*. Münster, S. 81–94.
- LENDZIAN**, Hans-Jürgen/Austermann, Lambert/Bethlehem, Siegfried/Bröhenhorst, Ulrich (Hg.) (2022): *Zeiten und Menschen 3. Geschichte G9*. Braunschweig.

- MAYRING**, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik). Weinheim.
- MECHERIL**, Paul/Melter, Claus (2011): Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In: dies. (Hg.): *Rassismustheorie und -forschung* (Reihe Politik und Bildung; Band 47). Schwalbach/Ts., S. 13–22.
- MEMMI**, Albert (1987): *Rassismus* (Die kleine weiße Reihe; Bd. 96). Frankfurt/M.
- MILES**, Robert (1991): *Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs*. Hamburg.
- MINISTERIUM** für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen Geschichte. KLP Gym Sek I*.
- NDUKA-AGWU**, Adibeli (2010): „Farbig“, „Farbige_r“. In: Nduka-Agwu, Adibeli/Hornscheidt, Lann (Hg.): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen* (Transdisziplinäre Genderstudien; Bd. 1). Frankfurt/M., S. 127–131.
- NEUMANN**, Vanessa/Schürenberg, Wanda/van Norden, Jörg (2016): *Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht? Eine qualitative Studie*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 2016, S. 149–164.
- NORDEN**, Jörg van (2014): *Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch* (Geschichte Forschung und Wissenschaft; Bd. 49). Berlin.
- NORDEN**, Jörg van (2018): *Students and their „idea of history“. A theory based testing of hermeneutical and narrative competences*. In: Neumann, Friederike/Shopkow, Leah (Hg.): *Teaching history, learning history, promoting history. Papers from the Bielefeld conference on teaching history in higher education* (Wochenschau Wissenschaft). Frankfurt/M., S. 163–192.
- NORDEN**, Jörg van (2019): *Lernprogression narrativer Kompetenz – Einleitung*. In: van Norden, Jörg/Schürenberg, Wanda (Hg.): *Lernprogression narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht. Ein Vergleich von Waldorf- und Regelschule* (Wochenschau Wissenschaft). Frankfurt/M., S. 9–25.
- NORDEN**, Jörg van/Must, Thomas (2020): *Im Praxissemester historisches Denken lernen? In: Barsch, Sebastian/Plessow, Oliver (Hg.): Universitäre Praxisphasen im Fach Geschichte. Wege zu einer Verbesserung der Lehramtsausbildung?* (Hochschulpädagogik; Band 4). Münster, S. 195–217.
- NORDEN**, Jörg van/Schürenberg, Wanda (Hg.) (2019): *Lernprogression narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht. Ein Vergleich von Waldorf- und Regelschule* (Wochenschau Wissenschaft). Frankfurt/M.
- PANDEL**, Hans-Jürgen (2017): *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis* (Wochenschau Geschichte). Schwalbach/Ts.
- RAMB**, Judit (2024): *Rassismus in Geschichtsschulbüchern kritisch begegnen – ein Praxisbericht aus der geschichtsdidaktischen universitären Lehre*. In: Brüning, Christina/Gessner, Susann

- (Hg.): Decolonize Teacher Education?! Wieviel postcolonial studies brauchen die gesellschaftswissenschaftlichen Didaktiken? Frankfurt/M., im Erscheinen.
- RAMB**, Judit (2025): Über Rassismus(kritik)forschung in der Geschichtsdidaktik. In: McLean, Philipp/Ramb, Judit/Riedel, Peter/van Norden, Jörg (Hg.): Theorie und Empirie. Ein unzertrennliches Paar (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik). Göttingen, S. 251–266.
- RICHTER**, Regina (2015): Rassismuskritisches Geschichtslernen oder: Wie historisch-politische Bildung dekolonisieren? In: Marmer, Elina/Sow, Papa (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, S. 225–240.
- ROMMELSPACHER**, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin.
- ROMMELSPACHER**, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismustheorie und -forschung (Reihe Politik und Bildung; Band 47). Schwalbach/Ts., S. 25–38.
- SHURE**, Saphira (2021): De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion. zugl. Diss. Uni. Oldenburg, 2019. Weinheim.
- SIMON**, Nina/Fereidooni, Karim (2018): Rassismuskritische Fachdidaktik. In: Fereidooni, Karim/Hein, Kerstin/Kraus, Katharina (Hg.): Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis. Beiträge für die Unterrichtsentwicklung (Gemeinsam Schule gestalten/Collaborative School Development; Bd. 2). Münster, S. 17–30.
- SIMON**, Nina/Fereidooni, Karim (2022): Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken. In: dies. (Hg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung (Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse). Wiesbaden, S. 1–17.
- SINANOĞLU**, Cihan/Polat, Serpil (2023): Rassismusforschung in Bewegung: Rassismus – ein neues altes Thema? In: Nationaler Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (Hg.): Rassismusforschung I. Theoretische und interdisziplinäre Perspektiven (Gesellschaft der Unterschiede; Band 73). Bielefeld, S. 7–22.
- WACHENDORFER**, Ursula (2020): Weiße halten weiße Räume weiß. In: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster, S. 530–539.

Orientierungsbedürfnis und/oder (historisches) Interesse

Umriss eines Desiderats aus theoretischer und empirischer Perspektive

1. Einleitende Grundsatzüberlegungen

In der deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Forschung sind in den letzten 10–15 Jahren ohne Zweifel Studien zur Kompetenzorientierung sehr präsent. Im österreichischen Kontext wurde etwa untersucht, inwiefern Schulbücher die in den Lehrplänen vorgegebenen Kompetenzen abdecken (Mittnik 2017; Buchberger 2020), welches Kompetenzverständnis Geschichtslehrkräfte haben (Bernhard 2020), auf welchem Kompetenzniveau Maturantinnen und Maturanten sind (Pichler 2020) oder inwiefern Museumsbesuche im Rahmen des Geschichtsunterrichts zur Kompetenzförderung beitragen (Brait 2020). Bei all diesen Studien wurde stark auf das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein bzw. die Förderung oder Nicht-Förderung einzelner Kompetenzbereiche fokussiert.

Geht man – wie die österreichischen Lehrpläne – vom Kompetenzbegriff von Weinert (2001, 27f.) aus, dann ist jedoch festzustellen, dass dieser nicht nur Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert – wenngleich diese im schulischen Kontext gerne ins Zentrum gerückt werden und auch die Versuche, Kompetenzen zu testen (Trautwein 2017), im Wesentlichen auf diese beiden Bereiche abzielen –, sondern auch Bereitschaften. Folglich sollten Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, außerhalb des Klassenraumes bzw. von Unterrichtssituationen aller Art historisch zu denken bzw. zu lernen.

Daher stellt sich die – bislang von der Empirie und der Theorie gleichermaßen kaum beachtete – Frage, wie es zu dieser Bereitschaft kommt bzw. wie diese gefördert werden kann. Was führt dazu, dass sich Menschen – ohne einen konkreten Arbeitsauftrag im schulischen Kontext – mit historischen Themen beschäftigen und der Prozess des historischen Denkens in Gang kommt, wenn es keinen für ein Unterrichtssetting konstruierten Arbeitsauftrag gibt? Das Modell des historischen Denkens von Wolfgang Hasberg und Andreas Körber (2003), das eine wichtige Grundlage für das in Österreich weit verbreitete

FUER-Kompetenz-Strukturmodell darstellt, antwortet auf diese Frage mit dem Konzept des Orientierungsbedürfnisses. Es wird davon ausgegangen, dass „historische Denkprozesse im eigentlichen Sinne durch ein akutes Orientierungsbedürfnis ausgelöst werden, d.h. durch eine lebensgeschichtliche Situation [...], in der die bisherigen Vorstellungen über Geschichte [...] nicht mehr ausreichen, um das gegenwärtige Handeln zu orientieren“ (187). Wiewohl dies in manchen Fällen (in wie vielen wäre empirisch zu untersuchen) sicherlich zutrifft, ist anzunehmen, dass in der Mehrheit der Fälle ein anderer (bzw. vorgelagerter) Faktor entscheidend ist, nämlich Interesse (bzw. kann dieses auch umgekehrt von einer Orientierungslosigkeit initiiert werden.) Grundlegend für diese These ist die auch von Hasberg und Körber vertretene Ansicht, dass der „überwiegende Teil des historischen Denkens [...] ohne Zweifel im Alltag durch nicht methodisch vorgebildete Fachleute statt[findet]“ (182) und „ein Großteil des historischen Denkens keineswegs mittels (mehr oder minder) methodisch regulierter Verfahren auf ‚die Vergangenheit‘ zurückgreift, gar Quellen analysiert, sondern dass ein großer, wenn nicht gar der überwiegende, Anteil darin besteht, bereits existierende Sinnbildungen zu sichten, kritisch zu analysieren und in modifizierter Form zu übernehmen“ (185). Es ist also davon auszugehen, dass die Beschäftigung der meisten Menschen (auch hierzu fehlen empirische Studien, um diese Annahme belegen zu können) mit historischen Themen vornehmlich über die vielfältige Geschichtskultur der Gegenwart – verstanden als „Art und Weise, wie eine Gesellschaft mit ihrer Vergangenheit und ihrer Geschichte umgeht“ (Pandel 2013, 164) – und weniger über historische Quellen erfolgt, wiewohl eine Reihe von geschichtskulturellen Produkten auf Quellen Bezug nimmt oder sogar beinhaltet, wie beispielsweise Ausstellungen oder Dokumentationen. Interesse ist für diese Menschen wohl eher der Ausgangspunkt der Beschäftigung mit historischen Themen als ein Orientierungsbedürfnis.

In Bezug auf die Ausrichtung des Unterrichts wird das Ausgehen von subjektiven Interessen, nämlich der lernenden Subjekte, auch eingefordert. So heißt es im Kommentar zum Lehrplan für die Sekundarstufe I (Buchberger u.a. 2024, 4), der seit dem Schuljahr 2023/24 in Kraft ist, in Bezug auf das didaktische Prinzip „Lebensweltbezug und Subjektorientierung“:

„Zum einen ist den Lernenden bewusst zu machen, dass bestimmte Themen die eigene Lebenswelt betreffen. Zum anderen sind die Interessen der Schülerinnen und Schüler und somit unterschiedliche Themen aus deren Lebenswelt [...] zu berücksichtigen. Über lebensweltliche Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern (z. B. über Musik, Filme, Social Media, Computerspiele) werden bereits vorhandene individuelle Vorstellungen,

Denk- und Handlungsmuster zu Geschichte und Politik in den Blick genommen, die im Lernprozess aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Ein Großteil dieser Erfahrungen fußt bei vielen Jugendlichen auf Erfahrungen aus Social Media bzw. digitalen Medien. Diese sollten entsprechend berücksichtigt, kontextualisiert und kritisch reflektiert werden.“

Im Folgenden wird der Begriff Interesse zunächst näher bestimmt, wovon ausgehend erste Überlegungen zu einem Modell zum historischen Interesse vorgestellt werden. Im Anschluss daran werden ausgewählte Teilergebnisse einer darauf Bezug nehmenden Fragebogenstudie vorgestellt. Abschließend wird die Frage diskutiert, inwiefern die Weiterentwicklung der geschichtsdidaktischen Theorie sowie der empirischen Forschung zum Faktor Interesse einander bedingen.

2. Begriffsbestimmung

Interesse stellt „die Grundlage für eine Vielzahl unserer Alltagshandlungen“ dar (Schenk 2007, 167). Der Begriff bezieht sich auf eine „Person-Gegenstands-Relation“. Eine Person hat also Interesse an etwas, das sowohl materieller als auch immaterieller Art sein kann (Müller 2006, 51). Interesse kann also als eine „gegenstandsspezifische Motivation“ beschrieben werden (Waldis/Buff 2007, 179). Diesem ist eine epistemische Tendenz inhärent. Ein Individuum, das an einem Gegenstand interessiert ist, ist bestrebt das entsprechende Wissen oder Können zu erweitern (Krapp 1999, 398). Es ist daher nicht verwunderlich, dass in der Pädagogischen Psychologie weitgehende Einigkeit besteht, dass „Interessen eine zentrale motivationale Komponente im schulischen und außerschulischen Lehr-/Lerngeschehen darstellen“ (Krapp 1998, 185). Sie umfassen einerseits einen emotionalen Bereich, woraus sich eine „insgesamt als anregend und angenehm erlebte emotionale Tönung des gegenstandsbezogenen Erlebens“ ergibt, also eine von angenehmen Gefühlen begleitete Beschäftigung mit dem Interessensgegenstand, und andererseits einen Wertbereich, woraus sich eine „herausgehobene Wertschätzung des Gegenstandes“ ergibt, die Beschäftigung mit dem Gegenstand wird als wertvoll betrachtet und daher angestrebt (Prenzel u. a. 1986, 167).

In der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung wird traditionell zwischen einem situationalen Interesse, das „primär durch die besonderen Anreizbedingungen der (Lern)Umwelt hervorgerufen“ wird (Krapp 2018, 287) und somit eine „aktuelle Beziehung zwischen Person und Gegenstand in einer

konkreten Situation beschreibt“ (Kapelari u.a. 2014, 95), und einem individuellen (oder persönlichen) Interessen unterschieden, das „als eine motivationale Disposition im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals aufgefasst“ werden kann (Krapp 2018, 287). Im Hinblick auf didaktische Fragestellungen zu Unterrichtsgestaltungen bzw. -konzeptionen ist zudem relevant, dass Interessen keineswegs „naturwüchsig“ grundgelegt sind, wenngleich viele Menschen die konkreten Ursprünge ihrer Interessen nicht benennen können (Schiefele 1986, 161). K. Ann Renninger und Suzanne E. Hidi (2016, 13) zeigen auf, dass sich Interesse in mindestens vier Phasen entwickeln kann, ausgehend von einem „triggert situational interest“ bis zu einem „well-developed individual interest“. Davon ausgehend kann angenommen werden, dass eine entsprechende Unterrichtsausrichtung zu einer „interest experience“ (Krapp 2018, 287) führen kann, aus der sich im Idealfall über einen längeren Zeitraum ein dauerhaftes individuelles Interesse entwickelt (Waldis/Bufß 2007, 180).

Ausgehend von diesen Theorien sind das Interesse, seine Entwicklung und Förderungsmöglichkeiten ein wichtiger Gegenstand in bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschungen geworden. Dabei konnte gezeigt werden, dass „Interesse das Lernen erleichtert, das Verstehen verbessert und die persönliche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand anregt“ (Kapelari u.a. 2014, 96). Im Vergleich etwa zur Politikdidaktik, in der das Interesse an Politik ein zentraler und immer wiederkehrender Untersuchungsgegenstand ist (u.a. Onken/Lange 2018), oder auch den Naturwissenschaftsdidaktiken, die das Interesse als „zentrale[n] Forschungsgegenstand“ und als „wesentliche Voraussetzung für gelingendes Lernen“ ansehen (Blankenburg/Scheerso 2018, 245), ist die Interessensforschung in der (gegenwärtigen) Geschichtsdidaktik weniger präsent. Das Desiderat in der Geschichtsdidaktik zeigt sich etwa darin, dass im Wörterbuch Geschichtsdidaktik (Mayer u.a. 2022) kein Eintrag zu diesem Schlagwort zu finden ist, wiewohl in mehreren Artikeln auf die Bedeutung des Interesses der Lernenden eingegangen wird. Auffällig ist auch, dass im „Praxis-handbuch“ in der Auflage von 2014 (Günther-Arndt/Zülsdorf-Kersting) noch eine längere Passage „Motivation und Interesse“ zu finden ist (Günther-Arndt 2014, 33–37), während in der Neuausgabe des Werks mit dem gleichen Titel von 2023 (Fenn/Zülsdorf-Kersting) dieser Themenkomplex unberücksichtigt bleibt. In vielen älteren Publikationen, wie dem „Handbuch Geschichtsdidaktik“ (Kuhn 1997) taucht das Interesse hingegen immer wieder als zentraler Faktor auf und dessen Berücksichtigung wird eingefordert. So meint beispielsweise Annette Kuhn (1974, 7), wohlgermerkt ohne den Begriff näher zu definieren, „daß der Geschichtsunterricht vom Schüler, vom Schülerinteresse, von

der Schülerbetroffenheit und von den nur mit Hilfe empirischer, sozialwissenschaftlicher Methoden zu erfassenden Sozialisationserfahrungen des Schülers auszugehen hat.“

Neben diesem (scheinbaren?) Bedeutungsverlust des Interesses ist auffällig, dass in der sogenannten „Sechs-Felder-Matrix“ von 2002 (Schreiber), auf die sich Hasberg und Körber (2003, 178) im oben beschriebenen Modell des Prozesses des historischen Denkens beziehen, der Faktor „Motivation/Interesse“ genannt ist. In der Fassung der Sechs-Felder-Matrix von 2006 im Band zum FUER-Kompetenzmodell (Schreiber u.a. 2006, 53) taucht der Aspekt „Motivation/Interesse“ nicht mehr auf. Allerdings hält die FUER-Gruppe fest: „Ausgangspunkt von historischen Denkprozessen sind Verunsicherungen/Interesse, für deren Ausgleich Vergangenheit/Geschichte als relevant angesehen werden“ (Schreiber u.a. 2006, 20). Damit erfolgt anschließend an die Grundsatzüberlegungen von Jörn Rüsen (1983), der in seiner disziplinären Matrix der Geschichtswissenschaft Interessen als „interpretierte Bedürfnisse nach Orientierung in der Zeit“ definiert und von „Interessen an der Erkenntnis der Vergangenheit“ (Rüsen 1983, 25) spricht, eine Gleichsetzung von Interesse mit dem Orientierungsbedürfnis. Diese wurde auch von den theoretischen Konzeptionen zum Unterrichtsprinzip der Subjektorientierung nicht aufgelöst, das in den österreichischen Lehrplänen verankert ist, wiewohl angemerkt wurde, dass der „motivationale Aspekt der ‚Verunsicherung‘ nicht aus dem Lernprozess ausgeschlossen werden [dürfe], sondern vielmehr zu einem zentralen Anker und individuell wendbaren Ausgangspunkt des historischen Lernens gemacht werden“ sollte (Kühberger 2015, 24). Ähnliches gilt für andere Ansätze: So beschreiben etwa die „sieben Triebkräfte des Interesses an Geschichte“ von Horst Gies (2004, 62f.) mehrheitlich ein Bedürfnis nach historischer Erkenntnis, wenngleich er auch ein „ästhetisches“ Erkenntnisbedürfnis definiert, bei dem es darum geht, sich zu „unterhalten, die Vielfalt menschlichen Lebens genießend [zu] betrachten [und] sich [zu] freuen am geistigen Nachvollzug außergewöhnlicher, abenteuerlich-dramatischer Handlungsabläufe“. Kuhn (1997, 360) trennt die Konzepte hingegen klarer und definiert „Schülerinteressen als Prämisse und als Resultat historischer Lernprozesse“, verankert dieses also außerhalb des Prozesses historischen Lernens.

Im Folgenden soll ein Modell (Abb. 1) vorgeschlagen werden, das einerseits die beiden Konzepte Interesse und Orientierungsbedürfnis und andererseits zwei Formen von Interesse unterscheidet. Als Ausgangspunkt für diese Überlegungen sollen vier fiktive, prototypische Beispiele der Begegnung mit Geschichte dienen:

1. Eine Historikerin liest einen fachwissenschaftlichen Artikel und erkennt die Bedeutung der Erkenntnisse für ihre eigenen Forschungen. So entschließt sie sich, die Quellen, die sie gerade bearbeitet, neuerlich zu untersuchen, womit der oben beschriebene Prozess des historischen Denkens in Gang kommt – konkret findet eine Re-Konstruktion statt.
2. Zwei Freunde treffen sich nach der Arbeit, essen zu Abend und sehen ein wenig fern. Zufällig stoßen sie auf einen Film, die ersten gesehenen Szenen versprechen eine spannende Handlung und so beschließen sie, diesen zu Ende zu sehen. Bald verstehen sie, dass im Film auf den Ersten Weltkrieg Bezug genommen wird, befassen sich aber nicht weiter mit diesem, sondern verfolgen das Schicksal der Protagonistinnen und Protagonisten. Am Ende des Abends verabreden sie sich für den nächsten Tag, um Fußball zu spielen. Der Prozess des historischen Denkens kommt hier nicht in Gang, zumal das geschichtskulturelle Produkt nur „konsumiert“ wird, ohne eine nähere Befassung mit der dargestellten Vergangenheit, der Form der Darstellung oder Ähnlichem.
3. Eine Familie macht an einem schönen Sonntag im Frühling einen Ausflug in eine andere Stadt. Sie stellen schnell fest, dass sich diese in vielerlei Hinsicht von ihrer eigenen optisch unterscheidet. Sie fragen sich, woran das liegen könnte und entscheiden, eine Stadtführung zu buchen, um die Baugeschichte besser zu verstehen. Die Familie strebt somit historische Erkenntnis durch eine Stadtführung an.
4. Ein Ehepaar besucht mit den Enkelkindern eine Burg, wo ein Ritterfestival stattfindet. Alle sind begeistert von den Rüstungen und dem (nachgestellten) Turnier. Ein Schausteller erzählt den Kindern, dass es bei mittelalterlichen Ritterturnieren meist Geld, das Pferd und die Rüstung des Gegners zu gewinnen gab. Auf der Heimfahrt schwärmen die Großeltern und die Enkelkinder gleichermaßen von den Rüstungen und den Pferden. Ein Prozess des historischen Denkens kann in diesem Fall nicht festgestellt werden, zumal lediglich eine Ergänzung des Faktenwissens (Kühberger 2012, 35) der Kinder erfolgte.

Fall 1 stellt den Prototyp historischen Forschens dar. Die Lektüre des wissenschaftlichen Textes hat eine neue Interpretationsmöglichkeit von Quellen aufgezeigt, was als eine (wenngleich nicht identitätsnahe) Verunsicherung eingestuft werden kann. Aus dem sich ergebenden zeitlichen Orientierungsbedürfnis wird eine historische Frage entwickelt usw. Auch in Fall 3 kann eine Verunsicherung festgestellt werden. Um zu einer Orientierung zu gelangen, wird im Gegensatz zum Quellenstudium jedoch eine Hinwendung zu einer Geschichtsdarstellung

(in Form einer Stadtführung) gewählt. Fall 2 zeigt hingegen, dass nicht jede Begegnung mit Geschichte zu einer solchen Verunsicherung führen muss. Die beiden Freunde kamen an diesem Abend zwar in Kontakt mit einem historischen Thema, doch haben sie sich nicht näher damit befasst. In Fall 4 wurde nach dem Kontakt mit dem historischen Thema ein wenig historisches Faktenwissen erbeten. Es ist jedoch kein Orientierungsbedürfnis in der oben zitierten Definition von Hasberg und Körber (2003, 187) zu erkennen. Der Fall zeigt, dass eine Ausdifferenzierung zwischen den Konzepten Orientierungsbedürfnis und Interesse sinnvoll sein könnte.

In einem weiteren Punkt sind die Fälle unterschiedlich gelagert: Während in Fall 1 die Beschäftigung mit historischen Themen von Beginn an intendiert war, hatten die handelnden Personen in den Fällen 2, 3 und 4 etwas anderes im Sinne: es ging zunächst um Ablenkung, Unterhaltung, Freude, Freizeitgestaltung etc. Die drei Beispiele zeigen: Vielfach ergibt sich die Beschäftigung mit der Geschichtskultur eher zufällig und nicht aus einem Bedürfnis nach historischer Erkenntnis. Ein Interesse an Ablenkung oder Entspannung kann diese initiieren. Thomas Hellmuth (2022, 28) spricht diesbezüglich von einer „zweckbefreiten und freudvollen Beschäftigung mit Geschichte“. In Fall 3 entwickelte sich jedoch in der Folge eine Verunsicherung, die den Prozess des historischen Denkens in Gang setzte; in den Fällen 2 und 4 blieb dies aus. Die in Fall 4 beschriebene Schwärmerei zeigt, dass die Beschäftigung mit dem historischen Thema positiv eingestuft wurde, während dies in Fall 2 nicht feststellbar ist.

Ausgehend davon soll ein Modell zur Diskussion gestellt werden, das dem Prozess des historischen Denkens vorgelagert ist:

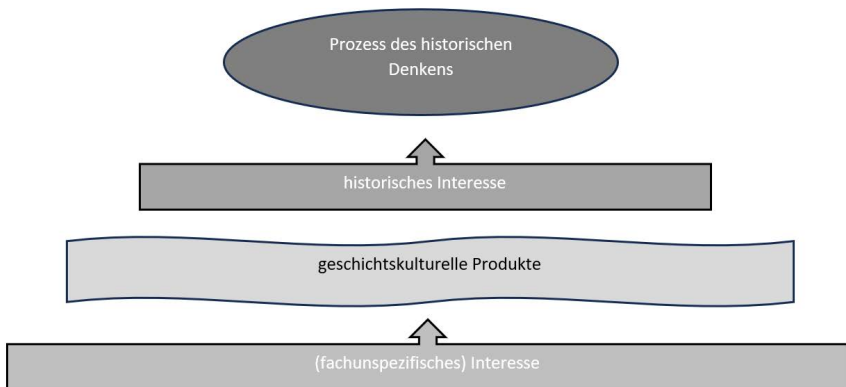


Abbildung 1: Überblick über Formen des Interesses an Geschichte.

Ausgangspunkt für den Kontakt mit Geschichte kann sowohl ein (fachunspezifisches) Interesse (an Ablenkung usw.) darstellen (Fälle 2–4) als auch ein historisches Interesse (Fall 1). Aus einem (fachunspezifischen) Interesse kann sich ein Kontakt mit der Geschichtskultur oder mit Quellen ergeben (Fälle 2–4), doch ist dies nicht zwingend. Die beiden Freunde in Fall 2 hätten beispielsweise auch einen anderen Film auswählen können und folglich an dem Abend keinen Kontakt mit einem historischen Thema erlebt. Erfolgt ein Kontakt mit Quellen oder der Geschichtskultur, kann sich ein historisches Interesse entwickeln, ohne dass jedoch ein Orientierungsbedürfnis zu identifizieren ist (Fall 4); jedoch ist auch eine Verunsicherung denkbar und der Prozess des historischen Denkens wird in Gang gesetzt (Fall 3). Es ist also davon auszugehen, dass nicht allen Fällen der Begegnung mit Geschichte ein historisches Interesse zugrunde liegt, dass aber jegliche Beschäftigung mit Bezugnahmen auf die Vergangenheit zu einem historischen Interesse führen kann.

Weiters ist anzunehmen, dass sich dieses historische Interesse als situationales Interesse (Fall 3) oder als personales Interesse (Fall 1) zeigen und sich aus einem situationalen Interesse ein personales Interesse entwickeln kann. Wie von Kuhn (1997, 360) angenommen, ist dies als ein Ergebnis eines historischen Lernprozesses möglich. So kann in Fall 3 beispielsweise der Fall eintreten, dass sich ein Kind der Familie ausgehend von den gemachten Erfahrungen auch weiterhin mit der Baugeschichte von Städten auseinandersetzt, beginnt Dokumentationen zu historischen Themen zu schauen und vielleicht irgendwann Geschichte studiert.

3. Geschichtsdidaktischer Forschungsstand

Wie Jonas (2018, 89) bilanziert, wurde das Interesse in der Geschichtsdidaktik selten zum Kern eines Forschungsvorhabens gemacht, aber immer wieder mit-erhoben (u. a. Angvik/Borries 1997; Kölbl 2004; Sauer 2010; Ammerer 2022). Wiewohl das Interesse in den bisherigen Studien unterschiedlich konzeptualisiert und operationalisiert wurde, können diese einige Erkenntnisse für eine weitere Beforschung beisteuern. So wurde etwa auf geschlechterspezifische Unterschiede (Sauer 2010, 242) hingewiesen und gezeigt, dass verschiedene Themen (sowie Epochen) und Unterrichtsaktivitäten als unterschiedlich interessant eingestuft werden (Kölbl 2004; Waldis/Buf 2007; Ammerer/Seixas 2015). Auch die Relevanz eines Gegenwarts- und Lebensweltbezuges ist auf Basis der Forschung anzunehmen (Jonas 2018). Darüber hinaus wurde gezeigt, dass es einen Zusammenhang zwischen einem konstruktivistischen Geschichtsverständnis

und dem individuellen Interesse gibt, der jedoch noch näher untersucht werden muss (Stoel u.a. 2017), und das Interesse an Geschichte einen „geringfügig positiven Einfluss auf die Komplexität historischer Vorstellungen“ hat (Ammerer 2022, 239).

Außerdem wurde mehrfach nachgewiesen, dass das Interesse am Fach im Laufe der Schulzeit schwankt (u.a. Wunderer 1985, 80; Borries 2001, 8; Sauer 2010, 237). Dies wurde teilweise entwicklungspsychologisch erklärt, jedoch auch die Frage gestellt, welchen Einfluss die Unterrichtsausrichtung hat und demzufolge, welche Bedeutung Lehrkräften zukommt (Litten 2017, 70). Auch wenn, wie Johannes Meyer-Hamme (2016, 27) zu Recht feststellt, „das Interesse der Schüler nicht das einzige Auswahlkriterium für Themen im Geschichtsunterricht sein [kann], weil ein Unterricht, der sich nur an solchen Kriterien orientiert, absolut beliebig wäre“ – und dies gleichermaßen für Quellen und Geschichtsdarstellungen anzunehmen ist –, stellt sich doch die Frage nach der Passung. In Bezug auf die Berücksichtigung der im Alltag präsenten (digitalen) Geschichtskultur im schulischen Kontext und ihrer Bewertung durch Lernende fehlen jedoch empirische Daten, was einerseits damit zu tun hat, dass zentrale Erkenntnisse zum historischen Interesse auf älteren Studien basieren (u.a. Marienfeld 1974; Anwander 1976; Lohse 1992), und andererseits diese auch in neueren Studien (Waldis/Buff 2007; Jonas 2018) wenig Beachtung gefunden hat. Dies überrascht insofern, als beispielsweise Toralf Schenk (2007, 167) in seiner Interviewstudie gezeigt hat, dass Jugendliche ihr historisches Interesse durchgehend auf Situationen außerhalb der Schule zurückführen, wie „eine Urlaubsreise nach Ägypten, den Besuch von Ritterfestspielen auf der Leuchtenburg, Gespräche mit dem Opa über seine Kindheit, den Kinobesuch oder die Lektüre eines Historiendramas“. Auch die Studienergebnisse von Christoph Kühberger (2021) zu Spielzeug im Kinderzimmer lassen auf die Bedeutung außerschulischer Faktoren bei der Entwicklung von historischem Interesse schließen. Daran schließt die im Folgenden in Auszügen dargestellte Fragebogenstudie an.

4. Fragebogenstudie

4.1 Methodisches Vorgehen

Ausgehend von diesen theoretischen Ansätzen wurde ein Fragebogen entwickelt. Insgesamt umfasste dieser 137 Items in 34 Item-Batterien, die sich teilweise auf den Geschichtsunterricht und die Politische Bildung bezogen, zumal diese Fächer in den allermeisten Schulen in Österreich gemeinsam unterrichtet

werden. In der Folge werden aber nur drei Item-Batterien (zur Interessantheit des Geschichtsunterrichts, zur Verwendung von bestimmten Medien im Geschichtsunterricht und privat) ausgewertet. Zum Einsatz kamen hauptsächlich sechsstufige Likert-Skalen (mit den Ankerpunkten „oft“ und „fast nie“, „sehr“ und „gar nicht“ bzw. „(fast) jede Stunde“ und „(fast) nie“), dazu einige Ranking-Fragen sowie offene Fragen. Bei allen Items, die sich nicht auf die Gegenwart bezogen, gab es die Option „ich erinnere mich nicht“ anzugeben, die optisch von den anderen Antwortmöglichkeiten abgehoben dargestellt wurde. Die Entscheidung für sechsstufige Likert-Skalen fiel, da einerseits eine „Tendenz zur Mitte“ vermieden werden sollte (Bogner/Landrock 2015, 4f.) und andererseits in der Literatur davon ausgegangen wird, dass maximal 5–7 Abstufungen vorgesehen werden sollen (Steiner/Benesch 2021, 56).

Die Entwicklung des Fragebogens erfolgte in mehreren Schritten: Ausgegangen wurde bei allen Items von bestehenden, wobei auf Studien sowohl aus der Geschichtsdidaktik als auch aus der Politischen Bildung Bezug genommen wurde, die eine theoretische Nähe zu den abgefragten Konstrukten aufwiesen und von denen daher einzelne Items übernommen werden konnten oder nur geringfügig adaptiert werden mussten (insbesondere Waldis/Bufß 2007; Kühberger/Neureiter 2017; Stoel u.a. 2017; Onken/Lange 2018; Perlot u.a. 2022). Erste Entwürfe des Fragebogens wurden im Sommersemester 2022 und im Wintersemester 2022/23 in je einem Seminar im Masterstudium mit den Studierenden eingehend diskutiert und schließlich erprobt (jeweils 20 Fragebögen pro Person, insgesamt rund 800 ausgegebene Fragebögen). Auf Basis der Rückmeldungen und Auswertungsergebnisse wurde Ende 2022 eine fast finale Fassung erstellt, zu der noch Rückmeldungen in qualitativer Form von potentiellen Befragten (ohne besondere Expertise zu den abgefragten Themen) eingeholt wurden. Außerdem erfolgten hierzu zwei Feedbacks von Forschenden in der Geschichts- und Politikdidaktik. Die via LimeSurvey erstellte digitale Version wurde schließlich noch hinsichtlich der Handhabbarkeit auf verschiedenen Endgeräten geprüft, woraufhin noch kleinere Anpassungen erfolgten.

In Bezug auf die Bewertung der Interessantheit des Geschichtsunterrichts wurde das Erhebungsinstrument (bestehend aus sieben Items) mittels einer explorativen Faktoranalyse (Bühner 2004, 173–195) geprüft. Der Bartlett-Test ($\text{Chi}^2 = 4998,77$, $p < .001$) und die Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy ($\text{KMO} = .840$) zeigen, dass die Variablen für eine solche geeignet sind. Die Analyse weist im Ergebnis darauf, dass zwei Faktoren vorliegen könnten, nämlich „Interessantheit des Geschichtsunterrichts“ und „Leistungseinschätzung im Geschichtsunterricht“. Da der zweite Faktor nur über

zwei Items abgedeckt wird, wurde entschieden, für die Bildung der Skala zur Einschätzung der „Interessantheit des Geschichtsunterrichts“ ($\alpha = .894$) nur fünf Items heranzuziehen. Mit den beiden anderen in der Folge ausgewerteten Item-Batterien wurden keine kognitiven Konstrukte abgefragt, weshalb hierzu keine Prüfungen erfolgten.

Ziel der Studie war es, die Ansichten von Absolventinnen und Absolventen zu erheben. Daraus ergibt sich zweifellos der Nachteil, dass der Unterricht aus einer gewissen Distanz beurteilt wird. Dies ist allerdings auch ein wichtiger Vorteil, denn damit ist die Befragung losgelöst vom alltäglichen schulischen Geschehen und unbeeinflusst von punktuellen Ereignissen, wie beispielsweise einem als langweilig und arbeitsintensiv wahrgenommenen Arbeitsauftrag oder einer als spannend eingestuften Exkursion. Außerdem erfolgt eine Gesamteinschätzung, die für Schülerinnen und Schüler nicht möglich ist. In einer Folge-studie wäre es dennoch wichtig, (auch) Personen zu befragen, die Geschichtsunterricht aktuell erleben, und etwaige Unterschiede zu ermitteln.

Die Umfrage lief von 4. Mai bis 31. Dezember 2023 und setzt sich aus zwei Erhebungskontexten zusammen: Einerseits wurden über zwei E-Mail-Aufrufe und Flyer, die sich insbesondere an Studierende in den Städten Innsbruck und Wien richteten, versucht, Personen für das Ausfüllen der Umfrage zu gewinnen. Andererseits wurde die Umfrage im Wintersemester 2023/24 in ein geschichtsdi-daktisches Seminar an der Universität Innsbruck eingebunden, in dessen Rahmen die Lehrveranstaltungsteilnehmerinnen und -teilnehmer die Erhebung quantita-tiver Daten anhand dieses praktischen Beispiels übten.¹ Die Studie war grund-sätzlich nicht auf Studierende begrenzt, aber es ist anzunehmen (wenngleich dies nicht abgefragt wurde), dass aufgrund der Verbreitungsstrategien hauptsächlich Studierende daran teilgenommen haben. Da über 85 % der Maturantinnen und Maturanten einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) und auch über 50% der Maturantinnen und Maturanten einer Berufsbildenden Höheren Schule (BHS) ein Studium zumindest beginnen (Statistik Austria 2023, 86), wurde je-doch nur ein geringer Teil der Absolventinnen und Absolventen einer AHS oder BHS durch die Verbreitungsstrategien schlecht erreicht.

1 In diesem Seminar ist ein Teil immer der Erhebung und Auswertung quantitativer Daten gewidmet. Während dies in anderen Semestern zu Übungszwecken erfolgte, wurden die Studierenden in diesem Fall in den Forschungsprozess eingebunden. Dies erfolgte nach Zustimmung aller Lehrveranstaltungsteilnehmerinnen und -teilnehmer. Wie in jedem Semester war es zur Erfüllung der Aufgabe nötig, 20 vollständig ausgefüllte Fragebögen retour zu erhalten. Dieser Wert wurde von den 20 Studierenden teilweise übertroffen.

Zugang zum Fragebogen erhielten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie über einen Link bzw. einen QR-Code. Am Ende des Fragebogens gab es (die zu Beginn, in den E-Mails und auf den Flyern angekündigte) Möglichkeit, an einem Gewinnspiel teilzunehmen (zwei Gutscheine eines großen Online-Versandhändlers zu je 25 EUR).² Die Beteiligung an der Umfrage zeigt folgendes Bild:

Tabelle 1: Beteiligung an der Fragebogenstudie.

	teilweise	vollständig	gesamt
Umfrage allgemein	515	587	1102
Umfrage innerhalb des Seminars	67	439	506
Summe	582	1026	1608

Von den 1608 zumindest teilweise ausgefüllten Fragebögen wurden für die nachfolgende Auswertung jene ausgeschlossen, die den folgenden Kriterien entsprechen:

- Personen, die den Fragebogen vor dem letzten Item, das sich auf den Geschichtsunterricht bezog, abgebrochen haben,
- Personen, die die Sekundarstufe II nicht in Österreich besucht haben,
- Personen, die zuletzt keine AHS oder BHS besucht haben, sowie
- Personen mit Maturajahrgang 2013 und früher.³

Somit basiert die folgende Auswertung auf 461 Fragebögen. Sie erfolgte mit SPSS und bezieht sich auf eine relativ homogene Gruppe, nämlich Personen, welche die österreichische Matura in den letzten zehn Jahren abgelegt haben, was für die Aussagekraft in Bezug auf den österreichischen Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II von Bedeutung ist.

In der Folge werden die Ergebnisse zu jenen Items vorgestellt, in denen auf Medien im Geschichtsunterricht Bezug genommen wurde. Hierbei werden

² Die Verlosung erfolgte über die Generierung eines Zufallsgenerators am 31.12.2023. Die Links zu den Gutscheinen wurden am 1.1.2024 versandt.

³ Mit Verordnungen über die abschließenden Prüfungen an AHS (BGBl. II Nr. 174/2012) und BHS sowie BAKIP/BASOP (BGBl. II Nr. 177/2012) wurde Ende Mai 2012 die kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung gesetzlich festgeschrieben. Diese wurde ab dem Maturajahr 2014/15 an AHS bzw. 2015/16 an BHS durchgeführt.

nicht nur Quellen und Formen der Geschichtskultur verstanden, also die allseits anerkannten geschichtsdidaktischen Medien (Günther-Arndt 2015, 29), sondern auch Unterrichtsmedien, d.h. „speziell für institutionalisierte Lehr-/Lernprozesse entwickelte, didaktisierte Medienarrangements“ (Bramann/Kühberger 2022, 490).⁴ Ausgehend von den oben skizzierten Überlegungen, dass geschichtskulturelle Produkte historisches Interesse befördern können, wird untersucht,

- inwiefern verschiedene geschichtskulturelle Produkte im privaten Kontext genutzt werden,
- inwiefern die private Nutzung von verschiedenen geschichtskulturellen Produkten vom Einsatz im Geschichtsunterricht abweicht und
- inwiefern sich der Einsatz verschiedener geschichtskultureller Produkte auf die Bewertung des Geschichtsunterrichts auswirkt – also ob der Geschichtsunterricht als interessanter erinnert wird, wenn diese mehr zum Einsatz kommen.

Zur Beantwortung der letzten Frage wurde eine Kendalls Tau Korrelationsanalyse (Kendall-Tau-b) durchgeführt, die sich für ordinalskalierte Variablen mit der gleichen Anzahl an Kategorien, wie dies hier der Fall ist, eignet (Roßnagl 2023, 221 f.).

4.2 Ausgewählte Erkenntnisse

Hinsichtlich der privaten Nutzung geschichtskultureller Produkte ist zunächst festzustellen, dass von den abgefragten geschichtskulturellen Produkten Dokumentationen ($M = 2.85$, $SD = 1.56$) am häufigsten genutzt werden, digitale Spiele (Handy, PC etc.) am wenigsten ($M = 4.59$, $SD = 1.76$), wobei die Standardabweichungen auf ein recht unterschiedliches, individuelles Nutzerverhalten schließen lassen.

4 Diese Dreiteilung wird auch von Rolf Gies (2004, 220) ausgeführt, der neben Geschichtsquellen und Geschichtsdarstellungen ebenso Medien beschreibt, „die nach didaktischen Gesichtspunkten speziell für schulisches Lehren und Lernen aufbereitet und für oder im Unterricht bereitgestellt werden (Lehrmittel und Lernmaterialien).“

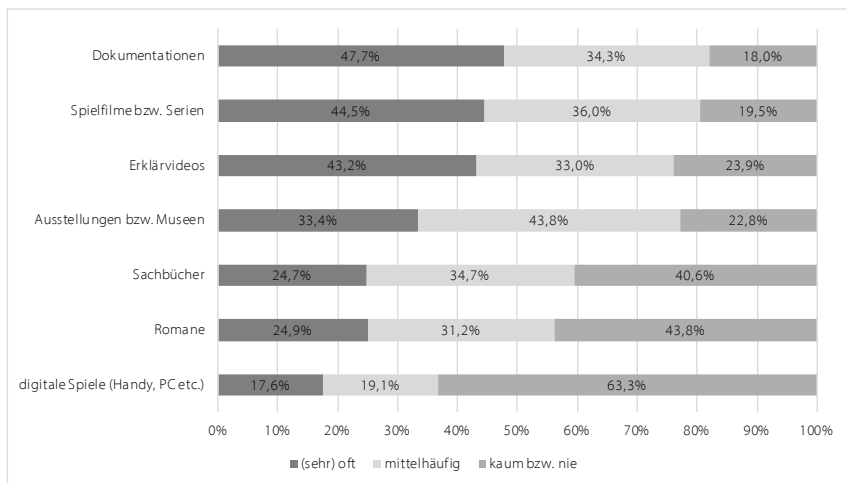


Diagramm 1: Privat nutze ich im Zusammenhang mit historischen Themen ... oft – (fast) nie (eigene Darstellung).

Von den eben erwähnten sieben verschiedenen geschichtskulturellen Produkten wurde die Nutzung von vier im Geschichtsunterricht abgefragt. Unter diesen wurden Dokumentationen (bzw. Ausschnitte davon) der Erinnerung der Befragten zufolge am häufigsten eingesetzt ($M = 3.68$, $SD = 1.42$) und digitale Spiele (Handy, PC etc.) am seltensten ($M = 5.88$, $SD = 0.67$), wobei auffällt, dass die Nutzungshäufigkeit unter den Befragten in Bezug auf digitale Spiele deutlich ähnlicher ist als in Bezug auf Dokumentationen. Im Vergleich mit der privaten Nutzung scheint sich zunächst eine Passung zu ergeben, doch schaut man sich die Verteilung genauer an, dann zeigt sich bei allen vier geschichtskulturellen Produkten, dass die Nutzung im privaten Kontext im Schnitt deutlich häufiger erfolgt als im schulischen. Es kann eine klare Abweichung festgestellt werden.

Darüber hinaus ist festzustellen, dass die Unterrichtsmedien Handouts bzw. Arbeitsblätter ($M = 2.92$, $SD = 1.75$) sowie Schulbuch ($M = 3.53$, $SD = 1.90$) deutlich häufiger im Geschichtsunterricht zum Einsatz kommen. Dies gilt auch für historische Quellen⁵ ($M = 3.64$, $SD = 1.72$).

5 Auf Basis von Rückmeldung in der Entwicklungsphase wurde der Begriff wie folgt erklärt: „Bei Quellen handelt es sich um Überreste aus der jeweiligen historischen Zeit (Brief eines Soldaten aus dem Ersten Weltkrieg, Foto vom Fall der Berliner Mauer etc.).“

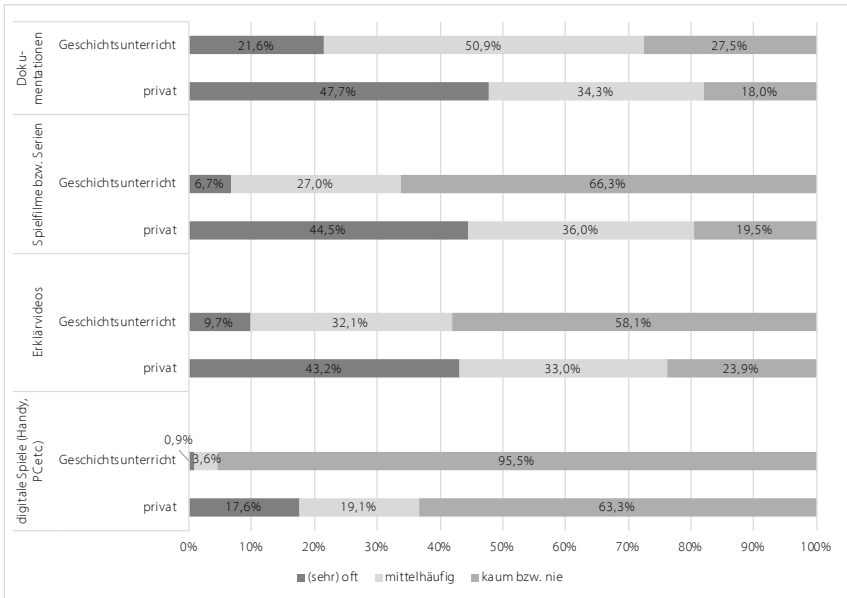


Diagramm 2: Privat nutze ich im Zusammenhang mit historischen Themen ... oft – (fast) nie vs. Wir haben im Geschichtsunterricht ... (fast) jede Stunde – (fast) nie (eigene Darstellung).

Die Daten zeigen zudem, dass der Geschichtsunterricht von den Befragten als recht durchschnittlich interessant eingestuft wurde: 41,9% bewerteten ihn als (eher) interessant, 25,2% als (eher) nicht interessant. In Bezug auf Dokumentationen (bzw. Ausschnitte davon), Spielfilme (bzw. Ausschnitte davon) sowie Erklärvideos ist eine statistisch signifikante, wenngleich schwach positive Korrelation mit der erlebten Interessantheit des Geschichtsunterrichts festzustellen; in Bezug auf digitale Spiele (Handy, PC etc.) ist der (sehr schwache) Zusammenhang nicht statistisch signifikant. Ein noch stärkerer statistisch auch signifikanter Zusammenhang ist jedoch in Bezug auf historische Quellen festzustellen. Während der Einsatz des Schulbuchttextes in einem negativen Zusammenhang mit der erlebten Interessantheit des Geschichtsunterrichts steht, zeigt sich in Bezug auf Handouts und Arbeitsblätter wiederum, dass diese in einem positiven Zusammenhang mit der erlebten Interessantheit des Geschichtsunterrichts stehen.

Tabelle 2: Korrelationen zur wahrgenommenen Interessantheit des Geschichtsunterrichts.

	Kendall-Tau b	p	n
Dokumentation	.211	<.001	454
Spielfilme bzw. Serien	.163	<.001	448
Erklärvideos	.145	<.001	442
digitale Spiele (Handy, PC etc.)	.031	.427	440
historische Quellen	.272	<.001	447
Schulbuchtext	-.103	.003	450
Handouts und Arbeitsblätter	.144	<.001	456

5. Fazit und Ausblick

Wurde dem Interesse von der Geschichtsdidaktik zunächst viel Aufmerksamkeit geschenkt – 1978 war sogar eine Sektion des Historikertages dem Themenkomplex „Geschichte im Interesse der Schüler?“ gewidmet (Kuhn 1997, 357) –, ist diese Kategorie in den letzten Jahren nur selten zentraler Forschungsgegenstand. Dies betrifft die Theorie ebenso wie die Empirie und hat Folgewirkungen auf die Pragmatik. Wie Christoph Kühberger (2015, 18) feststellt, findet sich in unterrichtspragmatischen Publikationen inkl. Schulbüchern „nur selten ein evidenzbasiertes Aufgreifen der subjektiven Schülerinteressen als tatsächliche Grundlage für die Unterrichtsgestaltung.“ Auch die hier in Auszügen präsentierte Fragebogenstudie liefert Hinweise darauf, dass der Geschichtsunterricht nicht den personalen Interessen in Bezug auf die Nutzung der Geschichtskultur entspricht – zumindest wäre auf Basis der Daten eine stärkere Berücksichtigung von Dokumentationen, Spielfilmen sowie Erklärvideos wünschenswert; digitale Spiele kamen im Geschichtsunterricht der Befragten derart wenig zum Einsatz, dass die Ergebnisse als nicht aussagekräftig einzustufen sind.

Die private Nutzung von geschichtskulturellen Produkten kann als ein Element von historischem Interesse angesehen werden. Welche Bedeutung die Art des geschichtskulturellen Produkts (Sachbuch, Spielfilm, digitale Spiele etc.) hat und in welchem Verhältnis dies beispielsweise zu thematischen Aspekten (inkl. epochalen) steht, wäre in einem weiteren Schritt zu erforschen. Sind etwa Personen, die sich grundsätzlich gerne Dokumentationen ansehen, an diesen (weitgehend) unabhängig vom behandelten Thema interessiert? Wie ist das Verhältnis zu jenen Personen, die sich insbesondere für einen thematischen bzw. epochalen Aspekt interessieren (beispielsweise einen

speziellen Krieg) und sich für die Aufarbeitung in verschiedenen Formen der Geschichtskultur, wie etwa Ausstellungen und digitale Spiele, (gleichermaßen oder ähnlich) interessieren? Ebenso wäre das Verhältnis der hier unterschiedenen Konzepte eines (fachunspezifischen) Interesses zu einem historischen Interesse und dem Orientierungsbedürfnis näher zu bestimmen und nach der Verteilung zu fragen. Über qualitative Forschungszugänge könnten schließlich die hier geschilderten prototypischen Fallbeispiele realen Begegnungen mit Geschichte zugeordnet werden, wobei es gilt, unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen – insbesondere Schülerinnen und Schüler verschiedener Altersstufen – in den Blick zu nehmen.

Hierbei bedingen einander theoriegeleitete und empirische geschichtsdidaktische Forschung: Ausgehend von den oben beschriebenen Konzepten eines (fachunspezifischen) Interesses sowie eines historischen Interesses lassen sich weitere empirische Beobachtungen machen; diese sollten folglich zu einer Überprüfung und Schärfung dieser herangezogen werden.

Literatur

- AMMERER**, Heinrich (2022): Konzepte historischen Denkens und ihre Entwicklungslogik. Eine Studie zur Genese historischer Verständnishorizonte. Frankfurt/M.
- AMMERER**, Heinrich/Seixas, Peter (2015): Historical Consciousness in Austrian (Salzburg) and Canadian (Vancouver) Youth. Findings of an intercultural comparative exploration. In: Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 273–318.
- ANGVIK**, Magne/Borries, Bodo von (Hg.) (1997): Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. B: Documentation: Original and Combined Measures for Dimensions in Historical Consciousness. Hamburg.
- ANWANDER**, Gerhard (1976): Geschichtliches Interesse und politische Bildung Jugendlicher. Eine psychologisch-soziologische Untersuchung in Münchner Schulen (Fachdidaktische Studien; Bd. 13). München.
- BERNHARD**, Roland (2020): Von PISA nach Wien. Historische und politische Kompetenzen in der Unterrichtspraxis. Empirische Befunde aus qualitativen Interviews mit Lehrkräften. Frankfurt/M.
- BLANKENBURG**, Janet/Scheersoi, Annette (2018): Interesse und Interessenentwicklung. In: Krüger, Dirk/Parchmann, Ilka/Schecker, Horst (Hg.): Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin, S. 245–259.
- BOGNER**, Kathrin/Landrock, Uta (2015): Antworttendenzen in standardisierten Umfragen. Mannheim.

- BORRIES**, Bodo von (2001): Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. Eine Bestandsaufnahme zum Spannungsfeld zwischen Geschichtsunterricht und Geschichtspolitik. In: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.): *Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts., S. 7–32.
- BRAIT**, Andrea (2020): *Museumsbesuche im Geschichtsunterricht. Eine Studie zum historischen Lernen im Zuge von Besuchen der österreichischen Landesmuseen*. Habilitationsschrift. Innsbruck.
- BRAMANN**, Christoph/Kühberger, Christoph (2022): Methoden zur Erforschung von Unterrichtsmedien. In: Weißeno, Georg/Ziegler, Béatrice (Hg.): *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Wiesbaden, S. 489–501.
- BUCHBERGER**, Wolfgang (2020): *Historisches Lernen mit schriftlichen Quellen. Eine kategoriale Schulbuchanalyse österreichischer Lehrwerke der Primar- und Sekundarstufe (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung; Bd. 15)*. Innsbruck.
- BUCHBERGER**, Wolfgang/Kühberger, Christoph/Mittnik, Philipp/Rabl, Martina/Hellmuth, Thomas (2024): *Kommentar zum Fachlehrplan Geschichte und Politische Bildung*. Wien.
- BÜHNER**, Markus (2004): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München.
- FENN**, Monika/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.) (2023): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für den Geschichtsunterricht*. Berlin.
- GIES**, Horst (2004): *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*. Köln.
- GÜNTHER-ARNDT**, Hilke (2014): *Historisches Lernen und Wissenserwerb*. In: Günther-Arndt, Hilke/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin, S. 14–49.
- GÜNTHER-ARNDT**, Hilke (2015): *Ein neuer geschichtsdidaktischer Medienbegriff angesichts des digitalen Wandels?* In: Pallaska, Christoph (Hg.): *Medien machen Geschichte. Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel (Geschichtsdidaktische Studien; Bd. 2)*. Berlin, S. 17–36.
- GÜNTHER-ARNDT**, Hilke/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.) (2014): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin.
- HASBERG**, Wolfgang/Körper, Andreas (2003): *Geschichtsbewusstsein dynamisch*. In: Körper, Andreas (Hg.): *Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag*. Schwalbach/Ts., S. 179–202.
- HELLMUTH**, Thomas (2022): *Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Zwei Seiten einer Medaille?* In: Barsch, Sebastian (Hg.): *Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts (Think! Historically; Bd. 3)*. Kiel, S. 35–60.
- HELLMUTH**, Thomas/Kühberger, Christoph (2016): *Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016)*. Wien.

- JONAS**, Katharina (2018): Zum Verhältnis von Interesse und Lebensweltbezug bei Lernaufgaben im Unterrichtsfach Geschichte. Dissertation. Passau.
- KAPELARI**, Suzanne/Oberrauch, Anna/Carli, Elisabeth (2014): Forschendes Lernen ohne Netz und Seil. In: Kapelari, Suzanne (Hg.): Tagung der Fachdidaktik 2013. Innsbruck, S. 91–107.
- KÖBL**, Carlos (2004): Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung. Bielefeld.
- KRAPP**, Andreas (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1998, S. 185–201.
- KRAPP**, Andreas (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/1999, S. 387–406.
- KRAPP**, Andreas (2018): Interesse. In: Rost, Detlef H./Sparfeldt, Jörn R./Buch, Susanne (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 286–296.
- KÜHBERGER**, Christoph (2012): Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens. In: ders. (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Ts, S. 33–74.
- KÜHBERGER**, Christoph (2015): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik. In: Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 13–47.
- KÜHBERGER**, Christoph (2021): Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit. Bielefeld.
- KÜHBERGER**, Christoph/Neureiter, Herbert (2017): Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Schwalbach/Ts.
- KUHN**, Annette (1974): Einführung in die Didaktik der Geschichte. München.
- KUHN**, Annette (1997): Schüler- und Schülerinneninteresse. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Annette/Rüsen, Jörn/Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Wolfenbüttel, S. 357–361.
- LITTEN**, Katharina (2017): Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik; Bd. 14). Göttingen.
- LOHSE**, Bernd (1992): Geschichtsinteresse von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung an bayrischen Gymnasien. Hamburg.
- MARIENFELD**, Wolfgang (1974): Geschichtliches Interesse bei Kindern und Jugendlichen. In: Filser, Karl (Hg.): Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts. Bad Heilbrunn/Obb., S. 126–151.
- MAYER**, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hg.) (2022): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Frankfurt/M.

- MEYER-HAMME**, Johannes (2016): „Ja also, das war 'ne gute Stunde“. Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht aus Schülerperspektiven. In: Meyer-Hamme, Johannes/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich (Geschichtsunterricht erforschen; Bd. 2). Schwalbach/Ts., S. 24–40.
- MITTNIK**, Philipp (2017): Holocaust-Darstellung in Schulbüchern. Deutsche, österreichische und englische Lehrwerke im Vergleich. Schwalbach/Ts.
- MÜLLER**, Florian H. (2006): Interesse und Lernen. In: Report, 1/2006, S. 48–62.
- ONKEN**, Holger/Lange, Dirk (2018): Politisches Interesse und Bürgerbewusstsein. Variierende Voraussetzungen Politischer Bildung. In: Menzel, Sabine/Oberle, Monika (Hg.): Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 193–204.
- PANDEL**, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts.
- PERLOT**, Flooh/Grimm, Marc/Hainzl, Christina/Ingruber, Daniela/Juen, Isabella/Nutz, Viktoria/Oberluggauer, Patricia (2022): Demokratieradar. Demokratieradar, Welle 9 – Wahlrecht. Krems.
- PICHLER**, Christian (2020): Geschichtsmatura. Eine empirische Untersuchung zum kompetenzorientierten Prüfungsmodus (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung; Bd. 14). Innsbruck.
- PRENZEL**, Manfred/Krapp, Andreas/Schiefele, Hans (1986): Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2/1986, S. 163–173.
- RENNINGER**, K. Ann/Hidi, Suzanne E. (2016): The Power of Interest for Motivation and Engagement. New York.
- ROSSNAGL**, Susanne (2023): Bivariate Korrelationen – Unterschiedliche Methoden und deren Anwendung. In: Fridrich, Christian/Herzog-Punzenberger, Barbara/Knecht, Harald/Kraker, Norbert/Riegler, Peter/Wagner, Gundula (Hg.): Forschungsperspektiven 15. Wien, S. 211–223.
- RÜSEN**, Jörn (1983): Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen.
- SAUER**, Michael (2010): Zur „Kartenkompetenz“ von Schülern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 4/2010, S. 234–248.
- SCHENK**, Toralf (2007): Der Zug ist abgefahren (...). Konzeption und Zwischenergebnisse einer Untersuchung zu geschichtlichen Interessen und historischen Vorstellungen von Schülern im Primär- und Sekundarstufenbereich. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 2007, S. 166–198.
- SCHIEFELE**, Hans (1986): Interesse – Neue Antworten auf ein altes Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2/1986, S. 151–162.
- SCHREIBER**, Waltraud (2002): Reflektiertes und (selbst)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 2002, S. 18–43.

- SCHREIBER**, Waltraud/Körber, Andreas/Borries, Bodo von/Krammer, Reinhard/Leutner-Ramme, Sibylla/Mebus, Sylvia/Schöner, Alexander/Ziegler, Béatrice (2006): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: dies.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung; Bd. 1). Eichstätt, S. 13–49.
- STATISTIK Austria** (2023): Bildung in Zahlen 2021/22. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien (Stand v. 10.3.2024). https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2021-22_Schlüsselindikatoren.pdf.
- STEINER**, Elisabeth/Benesch, Michael (2021): Der Fragebogen. Von der Forschungsfrage zur SPSS-Auswertung. Wien.
- STOEL**, Gerhard L./van Drie, Jannet P./van Boxtel, Carla A. M. (2017): The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history. In: *Journal of Educational Psychology*, 3/2017, S. 321–337.
- TRAUTWEIN**, Ulrich et al (2017): Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH). Münster.
- WALDIS**, Monika/Buff, Alex (2007): Die Sicht der Schülerinnen und Schüler – Unterrichtswahrnehmung und Interessen. In: Gautschi, Peter/Moser, Daniel V./Reusser, Kurt/Wiher, Pit (Hg.): *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern, S. 177–210.
- WEINERT**, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, S. 17–31.
- WUNDERER**, Hartmann (1985): Das Interesse von Schülern an Geschichte. In: *Geschichtsdidaktik*, 1/1985, S. 75–81.

Pragmatik

Für die Schule forschen wir!

Der vorliegende Beitrag versteht sich als Diskussionsbeitrag. Er dient vor allem der Verortung von Wirkungsweise und Zweck der wissenschaftlichen Geschichtsdidaktik und plädiert für eine stärkere Berücksichtigung der Pragmatik historischen Lernens. Dieser kommt traditionsgemäß neben der Theorie und Empirie eine wissenschaftliche Bedeutung zu, wird aber in den meisten geschichtsdidaktischen Publikationen – so auch dieser – begrifflich ausgeklammert. Dieser Beitrag versucht, den Wert der Pragmatik herauszustellen, indem diese als Ziel einer anwendungsorientierten Geschichtsdidaktik betrachtet wird. Der Debattenbeitrag zeichnet sich dadurch aus, dass es einige Zuspitzungen geben wird, die aber vor allem das Ziel haben, eine Diskussion anzuregen und einen Brückenschlag zwischen schulischer Praxis, wissenschaftlicher Forschung und gesellschaftlicher Verantwortung zu initiieren. Dabei bin ich mir bewusst, dass die Frage, ob Geschichtsdidaktik in erster Linie Unterrichtsfachdidaktik ist oder sich mit Geschichte und Geschichtskultur in der Gesellschaft auch über die schulische „Vermittlung“ hinaus insgesamt befasst, *keineswegs* kontrovers diskutiert wird. Vielmehr ist sich die geschichtsdidaktische Community nahezu einig, dass die Geschichtsdidaktik zwar auch, aber bei weitem nicht ausschließlich eine Fachdidaktik des Unterrichts ist und mit der von Jeismann vollzogenen und viel zitierten Hinwendung zum Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft den Anspruch einer umfassenden Beschäftigung mit Geschichte auch über den schulischen Kontext hinaus verfolgt (Schönemann 2022, 96; Jeismann 1977, 12). Ich möchte hier weniger darauf eingehen, warum es von Vertreter*innen einer wissenschaftlichen Disziplin als problematisch angesehen werden könnte, dass ihre Disziplin vor allem Anwendungsszenarien verfolgen könnte und die Geschichtsdidaktik unter einer solchen Betrachtungsweise primär die Aufgabe haben könnte, Erkenntnisse aus der Forschung für die schulische Praxis zu liefern. Die Auseinandersetzungen über die historische Genese dieses Selbstverständnisses finden an anderer Stelle statt, und es scheint, dass die Frage, *was* Geschichtsdidaktik ist, *wer* für sie sprechen darf und welchen *Geltungsanspruch* sie verfolgt, in der Vergangenheit wie in der Gegenwart vor allem eine innerhalb

der geschichtsdidaktischen Community ausgetragene Form der Wissenschaftspolitik ist, die weder die fachwissenschaftliche Bezugsdisziplin einbezieht (und von dieser wohlgemerkt auch nicht wahrgenommen wird), noch den Dialog mit den Geschichtslehrkräften angemessen sucht (für den Binnendiskurs siehe Heuer/Hasberg/Seidenfuß 2020; Heuer 2021). Fazit dieser Diskurse ist jedoch – grob betrachtet – dass die akademische Geschichtsdidaktik in öffentlichen Debatten meist weder gefragt noch gehört wird, ein Beispiel dafür siehe unten. Dies betrifft Probleme der Erinnerungskultur ebenso wie den Stellenwert des Geschichtsunterrichts.

Ersteres mag durchaus auch ein Ergebnis wissenschaftspolitischer Auseinandersetzungen sein, bei dem sich die Geschichtsdidaktik als Disziplin gegenüber der (Zeit)Geschichte zu behaupten versuchte. Als *ein* Ergebnis dieser Auseinandersetzung mag die in diesem Zusammenhang schon 2005 von Martin Sabrow geäußerte Einordnung bezüglich eines interdisziplinären Dialogs auch heute noch gelten:

„Die Spanne zwischen proklamierter Zentralität und erlebter Randständigkeit der Geschichtsdidaktik ist beträchtlich. Nach wie vor publizieren Geschichtsdidaktiker in eigenen Verlagen und Schriftenreihen, die von Nicht-Didaktikern kaum wahrgenommen werden, und die Suche nach theoretischer Verortung mutet Außenstehenden nicht selten wie ein kategoriales Glasperlenspiel an, dessen Systematisierungsbemühungen ebenso scharfsinnig wie arbiträr wirken.“ (Sabrow 2005)

Ob die Geschichtsdidaktik tatsächlich so einheitlich erscheint, wie Sabrow sie darstellt, soll hier nicht diskutiert werden. Christian Heuer macht zwar seit geraumer Zeit immer wieder rhetorisch darauf aufmerksam, dass es keine einheitliche Ausrichtung der Disziplin gibt, indem er die dem Wort Geschichtsdidaktik vorangestellten Artikel kursiv oder in Anführungszeichen setzt (vgl. z.B. Heuer 2021). Solche Formulierungen mögen allerdings eher dazu dienen, sich selbst als „abweichend“ von diesem Mehrheitsdiskurs zu positionieren (und können damit ebenso als wissenschaftspolitisch betrachtet werden), denn den in der Wissenschaft Tätigen ist bewusst, dass Wissenschaft trotz dominanter Positionen in der Regel von pluralen Sichtweisen geprägt ist. Natürlich gibt es „die“ Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin mit kanonischen, aber auch darüber hinausgehenden Theorien und Ansätzen.

Geschichtsdidaktische Positionen werden im öffentlichen Diskurs nicht nur in Bezug auf erinnerungskulturelle Fragen wenig gehört. Auch bezogen auf den Geschichtsunterricht ist fraglich, ob neuere Theorien und Erkenntnisse

außerhalb der fast kanonischen Elemente wie „(Förderung des) Geschichtsbeusstseins“ und „Urteilsbildung“ (Baumgärtner 2015, 32–33) oder auch transdisziplinäre Ansätze jenseits der Bildungs- und Sozialwissenschaften Bedeutung erlangen. Dies zeigt sich öffentlich ausgetragen in einer Anfang 2024 in der FAZ veröffentlichten gemeinsamen Stellungnahme des Verbands der Geschichtslehrerinnen und -lehrer Deutschlands (VGD) und des Verbandes der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD) zur sinkenden Zahl von Geschichtsstudierenden (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 27.3.2024, Nr. 74, N4).¹ Dort wurden Positionen vorgetragen, die sicher nicht dem wissenschaftlichen State of the Art der Geschichtsdidaktik entsprechen – und es ist bezeichnend, dass Vertreter*innen der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD) scheinbar gar nicht erst gefragt wurden, sich an dieser Stellungnahme zu beteiligen. Woran mag das liegen? Zugegeben, die Geschichtsdidaktik ist nicht die einzige Disziplin, die Schwierigkeiten hat, ihre Erkenntnisse in die Schule zu transferieren, dies betrifft generell den Transfer von Wissenschaft in die schulische Praxis (vgl. Holtappels 2019). Aber sie hat es vielleicht auch besonders schwer, weil die Pragmatik historischen Lernens in ihren Theoriebildungen zu selten berücksichtigt wird und die Empirie, welche die schulische Wirklichkeit in den Blick nimmt, im deutschsprachigen Raum außerhalb von Qualifikationsarbeiten von wenigen Wissenschaftler*innen betrieben wird und die Kommunikation von Forschungsergebnissen für praktische Tätigkeiten nicht immer gelingen mag. Erschwerend kommt hinzu, dass unter Geschichtsdidaktiker*innen „im Allgemeinen keine Einigkeit darüber [besteht], ob und wann eine konkrete Geschichtsunterrichtsstunde als ‚gut‘ zu beurteilen ist“ (Henke-Bockschatz 2011, 298). Henke-Bockschatz betont zudem, dass guter Unterricht auch allgemeine und spezielle Anforderungen erfüllen muss, die oft durch äußere Bedingungen wie Lehrpläne und gesellschaftliche Erwartungen eingeschränkt werden. Diese äußeren Rahmenbedingungen können die didaktisch sinnvolle Gestaltung des Unterrichts beeinträchtigen, wodurch wichtig sei, bei der Beurteilung von gutem Geschichtsunterricht sowohl die pädagogischen als auch die institutionellen Voraussetzungen zu berücksichtigen (ebd., 299). Dies ist keine Einzelposition, die systemischen Bedingungen von „Schule“ auch für den Geschichtsunterricht werden immer wieder thematisiert (u. a. in Bracke u. a. 2018, 56–61). Haben solche Erkenntnisse aber Einfluss auf die Theoriebildung genommen und werden die systemischen Bedingungen bei empirischen Untersuchungen ausreichend

1 Online verfügbar unter https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb3/prof/GES/NG3/240327_faz_fd0202403275010958030303.pdf

berücksichtigt? Ich denke nicht. Natürlich ist auch zu berücksichtigen, die Diskussion um Gelingensbedingungen des Geschichtsunterrichts nicht unidirektional von der akademischen Geschichtsdidaktik ausgehen. Auch aus der Schulpraxis mag zu wenig berücksichtigt werden, was wissenschaftlich geboten ist. So sind praxisbezogene Publikationen häufig eher von individuellen Erfahrungen geprägt, ohne dass sie wissenschaftlich abgesichert sind. Auch daran kann und sollte Kritik geübt werden. Allerdings stimme ich Markus Bernhard zu, wenn Kritik an der Praxis des Geschichtsunterrichts vermeintliche „institutionelle Logiken“ nicht konkretisiert und die Mechanismen des ‚Geheimen Lehrplans‘ nicht aufklärt“ (2023, 27). Somit kann ebenfalls mit Bernhard gefordert werden, die Curriculumforschung in der Geschichtsdidaktik wiederzubeleben (2021).

Ich möchte an den Polen Theorie und Empirie verdeutlichen, warum also aus meiner Sicht die universitäre Geschichtsdidaktik über ihr Selbstverständnis nachdenken sollte. Ich beziehe mich dabei auf Textpassagen, die bereits in anderen Publikationen verwendet wurden (etwa Barsch, Bartosch und Dannecker 2024) und hier für einen geschichtsdidaktischen Diskussionsbeitrag noch einmal verdichtet beleuchtet werden sollen.

1. Theorie und Empirie

Das Problem, dass fachspezifische Theoriebildung auf schulische Anforderungen übertragen und den konkreten Anwendungsfragen oft nicht gerecht wird, besteht nicht nur im deutschsprachigen Kontext und wird schon länger verhandelt. So fragten Lee, Dickinson und Ashby bereits 1998 mit Blick auf den Gegenstand empirischer Forschung zu Schüler*innenvorstellungen über Geschichte, ob diese Forschung nicht per se von falschen Grundannahmen geprägt sei. Denn um das historische Denken von Kindern (und Jugendlichen) zu erforschen, werden ihnen historische Aufgaben gestellt und es wird versucht, aus der Art und Weise, wie sie diese Aufgaben lösen, auf ihre Fähigkeiten zu schließen. Die Autor*innen sind skeptisch, ob sich die Befragten ohne die Forschungsbemühungen überhaupt mit den von den Forschenden gestellten Fragen auseinandergesetzt hätten. Wird also wirklich das erforscht, was in den Gedanken und Vorstellungen der Proband*innen vorhanden ist, oder dient die Forschung lediglich der Bestätigung oder Verwerfung akademischer Theorien, die wenig das berücksichtigen was als Lebenspraxis bezeichnet werden könnte? Oder anders gefragt: Müssen komplexe Theorien und Kategorien für das historische Denken und Lernen per se zum Scheitern führen, wenn sie auf Kinder und Jugendliche übertragen werden? In den Worten der Autor*innen:

„How far are we simply imposing our own conceptual framework on children's desperate efforts to respond to what researchers have inflicted on them?“ (Lee, Dickinson & Ashby 1998, 231)

Zugegeben, in der geschichtsdidaktischen Forschung gibt es neben theorieprüfenden Verfahren auch theoriegenerierende, und in den vergangenen Jahren hat sich die empirische Geschichtsunterrichtsforschung durchaus professionalisiert (für eine allgemeine Übersicht siehe Thünemann/Zülsdorf-Kersting 2016; Waldis 2022). Es bleibt aber zu fragen, inwieweit Erkenntnisse aus diesen Forschungen überhaupt die Theoriebildung beeinflussen oder ob diese letztlich unberührt von der Empirie und auch den Erfordernissen der Unterrichtspragmatik (weiter) entwickelt werden. Finden etwa Erkenntnisse aus Forschungen zu Diversität, Sprachsensibilität und andere Forschungsfelder Eingang in die Kompetenzmodellierungen? Werden diese überhaupt noch weiterentwickelt? Möglicherweise ist der Fokus falsch, denn obwohl in der geschichtsdidaktischen Theorie dem historischen Denken eine Orientierungsleistung für das gesamte Leben zugesprochen wird (etwa im FUEER-Kompetenzmodell, siehe Körber/Schreiber/Schöner 2007), fokussieren nahezu alle Studien schulisches Lernen unter den besonderen systemischen Bedingungen von Schule (s.o.). Den oben schon geäußerten Gedanken möchte ich ergänzend hinzufügen, dass dies insofern bemerkenswert ist, als dass in der geschichtsdidaktischen Theoriebildung der Gesellschaft gleichsam als Trägerin des Geschichtsbewusstseins eine enorme Bedeutung beigemessen wird, während die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Geschichte wenig erforscht sind und meist nur die einzelnen Schüler*innen mit ihren jeweiligen individuellen Leistungen in den Blick genommen werden. Zwar finden sich in jüngster Zeit unter dem Stichwort der empirischen Geschichtskulturforschung vermehrt Hinweise darauf, dass auch die gesellschaftlichen Bedingungen von Geschichtskultur in den Blick genommen werden sollten. Konkrete empirische Forschungen zu diesen Bereichen sind jedoch bislang eher selten (etwa bei Georgie u.a. 2023). Erkenntnisse auf diesem Gebiet sind aber dringend nötig, wenn an der These festgehalten wird, dass historisches Denken auch einen Wert unabhängig von schulischem Lernen – also einen Wert für das Leben insgesamt – haben soll. Denn aus meiner Perspektive ist es ein Trugschluss, von schulischen Fertigkeiten (deren Anforderungen theoretisch hergeleitet und empirisch überprüft werden) auf lebenspraktische Fähigkeiten und Bereitschaften zu schließen. Es wäre völlig legitim, Kompetenzmessungen vorzunehmen, um Aussagen über die Effektivität schulischen Lernens zu machen. Wenn aber der Wert schulischen Geschichtsunterrichts nicht in der temporären Leistungserbringung im Kontext von Schule gesehen wird – so

wie die geschichtsdidaktische Theorie dies annimmt – reicht der Blick auf Schule und die empirische Überprüfung der Leistungen von Schüler*innen anhand von theoretischen Annahmen nicht aus. Vor diesem Hintergrund und angesichts der Herausforderung, gesellschaftliches Handeln in den Blick zu nehmen, erscheint mir daher das Konzept der Könnerschaft, wie es u.a. von Georg Hans Neuweg konzipiert wurde, sowohl für die geschichtsdidaktische Theoriebildung als auch für empirische Zugänge zum Umgang mit Geschichte vielversprechender für die Frage, wie und nach welchen Maßstäben Individuen in der Gesellschaft handeln und welches Wissen sie dabei begleitet und leitet (Neuweg 2020; für die Geschichtsdidaktik ausgearbeitet bei Barsch/Bartosch/Dannecker 2024). Im Kern geht es bei diesem Ansatz um die Frage, wie und ob implizites Wissen das tatsächliche Handeln auch außerhalb formaler Bildungsinstitutionen beeinflusst. Könnerschaft nach Neuweg kann somit als Kern von Bildung verstanden werden, insofern hier Individuen in die Lage versetzt werden, kollektiv handlungsfähig zu werden. Der Unterschied zwischen Könnerschaft und Kompetenz lässt sich so skizzieren, dass Könnerschaft vor allem die Fähigkeit ist, Wissen auch außerhalb formaler Bildungssituationen intuitiv und flexibel anzuwenden, während Kompetenz sich eher auf die effektive Bewältigung spezifischer Probleme bezieht. Die stark erfahrungsbasierte und langjährige Praxis, die zu Könnerschaft führt, beinhaltet also eine intuitive Handlungsfähigkeit, während Kompetenz zwar auch Erfahrung beinhaltet, aber stärker auf die bewusste Anwendung von Wissen und Fähigkeiten in meist strukturierten Formen abhebt. In ähnlicher Weise betont Können auch die Fähigkeit, kreativ zu handeln, während Kompetenz stärker durch festgelegte Standards und Verfahren gelenkt wird. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Könnerschaft eine tiefere und reifere Form von Expertise darstellen, die auf intensiver Erfahrung und Reflexion beruht und sich durch ein hohes Maß an Flexibilität und Intuition in der Anwendung auszeichnet. Im Gegensatz dazu ist Kompetenz ein breiteres Konzept, das die Fähigkeit beschreibt, Wissen und Fertigkeiten in verschiedenen Kontexten effektiv anzuwenden, oft auf der Grundlage formaler Qualifikationen und standardisierter Verfahren (grob zusammengefasst aus Neuweg 2015).

Für die empirische geschichtsdidaktische Forschung bedeutet dies, sich auch Feldern außerhalb des Systems Schule zuzuwenden und vor allem auch empirische Erkenntnisse über die tatsächliche praktische Ausprägung des Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft zu liefern, indem verschiedene gesellschaftliche Facetten in den Blick genommen werden. Für die Theoriebildung bedeutet dies, sich von tradierten Kanones zu lösen und offen zu sein für Forschungen, die tatsächlich theoriegenerierend sein können, ohne dass der Versuch im Vorder-

grund steht, bestehende Theorien, die außerhalb der Geschichtsdidaktik kaum beachtet werden, weiterhin als zentral zu betrachten. Dies ist nicht opportunistisch in dem Sinne gemeint, dass Theorien dann verworfen werden sollen, wenn sie praktisch nicht wirksam werden. Die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Theorie und Empirie erfordert indes eine differenzierte wissenschaftstheoretische Betrachtung und eine genaue Analyse ihrer jeweiligen Leistungsfähigkeit. Dabei zeigt sich, dass nicht nur die Theoriebildung problematisch ist, sondern auch die Art und Weise, wie Theorien angewendet und empirische Untersuchungen durchgeführt und interpretiert werden. Ein zentraler Punkt ist dabei der Umgang mit empirischen Studien, die häufig zu Defizitfeststellungen führen, weil der reale Geschichtsunterricht nicht den theoretisch-normativen Erwartungen entspricht. Diese Diskrepanz wirft die Frage nach der Relevanz solcher Forschung auf und deutet darauf hin, dass ein verstehender Ansatz zielführender sein könnte. Ein solcher Ansatz könnte implizite Theorien im Sinne von Könnerschaft erfassen, bestehende Theorien modifizieren oder ersetzen und die Praxis im Einklang mit theoretischen Standards weiterentwickeln. Veränderungen in Richtung einer theoretisch-normativen Wünschbarkeit sind durchaus möglich, wenn entsprechende empirische Untersuchungen durchgeführt werden und eine enge Zusammenarbeit mit Lehrkräften angestrebt wird. Ob solche Veränderungen jedoch wünschenswert sind, hängt von normativen Bezügen ab, die im wissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs immer wieder neu ausgehandelt werden müssen. Dabei sollte der Diskurs über theoretische Standards und ihre praktische Umsetzung offen und kritisch geführt werden, um eine reflektierte und praxisnahe Geschichtsdidaktik zu gewährleisten.

2. Ausblick

Wie vertragen sich diese Positionen mit dem Titel dieses Beitrags, der explizit die Notwendigkeit einer schulbezogenen Forschung einfordert, sowohl in der Theoriebildung als auch in der Empirie? Ganz einfach: Angesichts der aktuellen, teils neuen, teils schon immer in menschlichen Gesellschaften vorhandenen politischen, gesellschaftlichen und umweltbezogenen Krisen sollte historisches Denken und Lernen einen pragmatischen Zweck haben. Wenn Geschichte eine Orientierungsfunktion für Gesellschaften hat oder haben soll, die auch die Zukunftsbewältigung adressiert, dann kommt eine auf Pragmatik bezogene Forschung nicht umhin, neben der schulischen Leistung auch das gesellschaftliche Handeln stärker als bisher in den Mittelpunkt zu stellen. Dabei reicht es nicht aus, nur theoretisch zu behaupten, dass Geschichte Orientierungsbedürfnisse bediene.

Es muss untersucht werden, inwieweit der kompetente Umgang (also der Erwerb schulischer Kompetenzen) mit Geschichte tatsächlich zu einer lebenslangen geschichtskulturellen Könnerschaft führt, nicht nur in Institutionen der formalen und non-formalen historischen Bildung. Bezogen auf die Schule bedeutet dies aber auch, darüber nachzudenken, inwieweit der Geschichtsunterricht so gestaltet werden muss, dass er eben nicht nur schulbezogene Facetten historischen Denkens fördert, sondern stärker die gesellschaftliche Dimension von Geschichte verhandelt. Dies kann auch bedeuten, dass im akademischen Diskurs regelmäßige Fragen nach dem „Wozu“ der Geschichte viel stärker als bisher in den Unterricht einfließen und damit theoretische Fragen verhandelt werden (Fink/Furrer/Gautschi 2023). Allerdings sollte dies vor dem Hintergrund der großen Facette theoretischer Pluralität geschehen, ohne auf das Primat einer vermeintlich „richtigen“ Theorie historischen Denkens zu setzen. Denn wenn Letzteres geschieht, besteht die Gefahr, dass im Unterricht eben nur bestimmte theoretische Perspektiven als „richtig“ gelehrt werden. Dies erscheint angesichts der Komplexität der Theorien zunächst wie eine potenzielle Überforderung der Schüler*innen. Dennoch ist zumindest aus dem Zusammenspiel von Inklusion und historischem Lernen bekannt, dass die Thematisierung von Geschichtstheorien auf verschiedenen Ebenen das Verständnis von Geschichte und die Bedeutungszuschreibung an Geschichte fördert (Ferretti/MacArthur/Okolo 2001).

Literatur

- BARSCH**, Sebastian/Bartosch, Roman/Dannecker, Wiebke (2024): Vom Anthropozän erzählen – narrative Könnerschaft und Zukunftsverstehen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Jg. 23 (in Druck).
- BERNHARD**, Markus (2021): Das Sein bestimmt das Geschichtsbewusstsein. Für eine Wiederbelebung der Curriculumforschung in der Geschichtsdidaktik. In: Lars Deile/Jörg van Norden/Peter Riedel (Hg.): *Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts. Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag*. Frankfurt/M. 2021, S. 244–251.
- BERNHARD**, Markus (2023): Orientierung für die Welt von gestern. Eine Kritik exemplarischer Zeitpraktiken im Geschichtsunterricht. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Jg. 22, S. 25–40.
- BRACKE**, Sebastian u. a. (2018): *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt/M.
- BAUMGÄRTNER**, Ulrich (2015): *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*. 2. Aufl. Paderborn.
- FERRETTI**, Ralph/MacArthur, Charles/Okolo, Cynthia (2001): Teaching for Historical Understanding in Inclusive Classrooms. In: *Learning Disability Quarterly*, Jg. 24, Heft 1, S. 59–71. <https://doi.org/10.2307/1511296>

- FINK**, Nadine/Furrer, Markus/Gautschi, Peter (Hg.) (2023): *Why history education?* Frankfurt/M.
- GEORGI**, Viola B./Lücke Martin/Meyer-Hamme, Johannes/Spielhaus, Riem (Hg.) (2023): *Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft.* Bielefeld.
- HENKE-BOCKSCHATZ**, Gerhard: *Guter Geschichtsunterricht aus fachdidaktischer Perspektive.* In: *GWU* 62, 2011, H. 5/6, S. 298–315.
- HEUER**, Christian/Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred (2020): *Der lange Sommer der Geschichtsdidaktik – Aufriss einer reflexiven Disziplingeschichte.* In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Jg. 19, S. 73–89.
- HEUER**, Christian (2021): „*Quo vadis?*“ oder die Gatekeeper des Diskurses. Vorüberlegungen zu einer reflexiven Disziplingeschichte in kritischer Absicht. In: Deile, Lars/Riedel, Peter/van Norden, Jörg (Hg.): *Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts.* Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag. Frankfurt/M., S. 217–223.
- HOLTAPPELS**, Heinz Günter (2019): *Transfer in der Schulentwicklung.* In: *DDS – Die Deutsche Schule*, Jg. 111, Heft 3, S. 274–293. <https://doi.org/10.31244/ddS.3.3.2019>
- JEISMANN**, Karl-Ernst (1977): *Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart,* in: Kosthorst, Erich (Hg.): *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie.* Göttingen, S. 9–33
- KÖRBER**, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hg.) (2007): *Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik.* Neuried.
- LEE**, Peter/Dickinson, Alaric/Ashby, Rosalyn (1998): *Researching children's ideas about history.* In: Voss, James & Carretero, Mario (Hg.): *Learning and reasoning in history.* International review of history education. London, S. 277–251.
- NEUWEG**, Georg Hans (2015): *Das Schweigen der Könner: gesammelte Schriften zum impliziten Wissen.* Münster.
- NEUWEG**, Georg Hans (2020): *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis.* 4. überarb. Aufl. Münster.
- SABROW**, Martin (2005): *Nach dem Pyrrhussieg. Bemerkungen zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik.* In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, Online-Ausgabe, Jg. 2, Heft 2, S. 268–273. <https://doi.org/10.14765/zzf.dok-2004>
- SCHÖNEMANN**, Bernd (2022): *Geschichtsdidaktik.* In: Mayer, Ulrich et al. (Hg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik.* 4. Aufl. Frankfurt/M., S. 96–97.
- THÜNEMANN**, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.) (2016): *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung.* Schwalbach/Ts.
- WALDIS**, Monika (2022): *Interventionsstudien zu Geschichte.* In: Georg Weißenö/Béatrice Ziegler (Hg.): *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik.* Wiesbaden, S. 299–313.

Abstracts

Philipp McLean: Ziele historischer Bildung messen? Zwischen intelligibler Eigenschaft und empirischer Statuszuschreibung

The aim of this article is to explore the normative tension that arises for historical Bildung between the demand for empirical measurability and the setting of goals that are described as intelligible. On the one hand, it is postulated that these goals, such as (reflected) historical awareness, are individual and intelligible goals. In fact, they should to some extent elude empirical measurability. On the other hand, there has long been a demand in the field of historical didactics that historical learning processes should be measurable in as much detail as possible. This article therefore focuses on the question of the relationship between norms, their theoretical description and the seemingly neutral empirical analysis in the context of historical educational processes. It will be shown that not only do the empirical and theoretical poles of the field of tension have to be in relation to each other, but that the individual and collective dimensions of educational processes must also be taken into account in such a relation. The article concludes by arguing that the success of such a relation requires not only a reflection on the normativity that is always present, but also that the resulting tensions should be endured in order to search for spaces of possibility for successful historical Bildung.

Jessica Kreutz: Educational Governance und Geschichtsdidaktik. Zur Steuerung und Nachhaltigkeit geschichtsdidaktischer Forschung und Lehre am Beispiel der Qualitätsoffensiven Lehrerbildung

The question of what constitutes quality and sustainable teacher education can only be answered discursively in the complex education system. The reasons for a conditionally valid answer are discussed in this article in the context of educational governance research, whose meta-reflexive methods aim to make education structures and mechanisms visible. With the help of these methods, the tension between educational policy requirements and scientific educational research is explained using the example of the project "Qualitätsoffensive Lehrerbildung". Problems are explained on the basis of a scientific study from the perspective of historical-didactic research. Further challenges for researchers

in teacher professionalization research are explained with regard to academic structures and mechanisms (activities of teaching, student learning, research and scholarship). Finally, the potential of a subject-specific governance theory (educational governance of history teacher education) is discussed for the professionalization research of history teachers is discussed.

Jörg van Norden: Interesse und Faszination. Ein Paradigmenwechsel und wieder zurück

Theory and methods are inseparably linked in a certain paradigm. Following Thomas Kuhn innovation depends on paradigmatic change. The traditional paradigm of history didactics is narrative constructivism: Narration combines present, past and future in order to deal with actual problems and depends on its social context (Rüsen). Time is a result of narrative grammar. Methods of empirical research which investigate narrative competencies and are based on that theory of history operationalize time and analyse their data correspondingly. The article proposes a new paradigm focused on a new theory of time. In the old one past is an element of narrative grammar, it is past for us (Kant). In the new one past at itself arises when we are puzzled by something strange in written records or objects we use as historical sources. This strangeness is something fascinating which we cannot explain. It is beyond our knowledge. Past at itself proves that there are alternatives to our present. In history education such an approach appreciates difference, curiosity and agency.

Anabelle Thurn, Noelle Hengstler, Miriam Sénécheau, Eva-Kristina Franz: Moralisches Geschichtsbewusstsein erforschen. Zur Anwendung theoretisch-didaktischer Ansätze in der Empirie

In our project „Früher gab's nur kalt“ („In the past cold was all there was“) we analyse children's historical thinking from various historical didactic perspectives. The aim is to gain insights into the children's historical consciousness to assess the extent to which didactic approaches contribute to teachers' ability to carry out immanent diagnostics in the classroom. The dimensions of historical consciousness according to Pandel are taken as an example. The historical and social dimensions of historical consciousness are tested for correlations using the example of historicity and moral consciousness. Since test persons often make moral judgments from a present perspective, historicity consciousness is confirmed as a prerequisite for moral historical consciousness and, if applicable, all social dimensions of historical consciousness. Historicity consciousness, temporal consciousness, and subject knowledge may form the basis for historical

narration and the development of elaborate concepts. For the development of historical didactic knowledge, social dimensions are therefore only historical if they are based on a consciousness of historicity and that a lack of historicity leads to inaccurate conceptions of the past. The presence of a moral consciousness of history is found to depend on an understanding of the historicity of values and norms.

Corinna Link: Historische Sinnbildungen zwischen Theorie und Empirie. Die Geschichten Jugendlicher als Fallbeispiel

How do we form knowledge in the field of history didactics? How do theory and empiricism influence each other in this process? And what epistemologies emerge when these two approaches are related to each other?

I address these questions in the following article by examining Jörn Rösen's theoretical concept of a typology of historical consciousness in its application as an instrument for empirical analysis. The typology, which Rösen initially used to characterize the meaning that can underlie historical narratives in a purely descriptive way, has been applied as a deductive framework in empirical studies for 40 years now. History didacticians could thus be considered as the primary "users" of this typology, and empirical research appears as a particularly strong "market" for this "product".

The article examines the various and complex applications of Rösen's typology in empirical studies and shows that it has undergone constant modifications. I will argue that these modifications – as well as the findings of the following article itself – strongly indicate that the typology is hardly suitable as an instrument for the empirical investigation of student narratives. The article thus raises the question whether – in this field of historical consciousness – one should continue to infer from theory to empiricism, or whether, conversely, empirical data could be used to a greater extent to form theory.

Heike Krösche: Historische Lernprozesse in Transitionen. Eine geschichts-didaktische Annäherung zur Verschränkung von Theorie und Empirie

Based on the assumption that an interweaving of theory and empiricism is necessary for the production of scientific knowledge, this article theoretically explores an object of research in history didactics that has received little attention to date. It operationalizes the objective for an empirical research design and relates it back to history didactic theory formation. The focus is on educationally relevant transitions and their didactic design. First, a theoretical approach to the object of research takes place via Harald Welzer's transition approach and Pierre

Bourdieu's concept of trajectory. Both theories make it possible to understand educational transitions in a differentiated way by focussing on both the actors involved and the structural framework conditions. The transition from historical subject teaching to specialized teaching is of particular interest for historical didactic considerations and this article. This can then be operationalized in an explorative approach and with a focus on the teachers' perspective using an inter-cohort comparison. On this basis, the research design can be further developed and questions for historical didactic theorizing can be derived.

**Mario Resch: Ein Blick zurück nach vorn. Über die Praxis der geschichts-
didaktischen Professionalisierungsforschung im Forschungskolleg
„Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung“**

In historical didactic professionalisation research, questions about domain-specific professionalisation processes in the context of teacher education have now become the focus of historical didactic research efforts. This article presents reflections on history didactic professionalisation research in the interdisciplinary research and junior research programme “Effective Competence Diagnosis in Teacher Education” (EKoL) against this background. Based on a longitudinal study of trainee teachers, which showed that expected competence developments could not be empirically mapped, the theoretical modelling of a competence model for history teachers and the empirical operationalisation of aspects of history didactics knowledge and competence via vignette and knowledge tests will be examined. On the basis of these fields of reflection, perspectives for future research into professionalisation in history didactics will be discussed.

**Martin Nitsche, Jan Scheller, Jonas Schobinger: Historisches Lernen
erforschen. (Wissenschafts-)Theoretische Grundlagen und empirische
Fundierung**

Contrary to the prevailing view of the supremacy of theory, the paper argues for a cyclic connection of theory and empiricism in the process of knowledge creation in the field of history didactics. We justify this view against the background of the activity theory of the cultural-historical school and show how we use our concept of narrative competence, existing approaches to historical thinking and learning, and empirical analyses from our research project “Research of Learning Processes in History” to substantiate historical thinking and learning in such a way that its understandings contribute to social orientation in relevant fields (e.g., research, history teaching). Finally, we discuss the opportunities and challenges of

our approach and draw implications for the relationship between theoretical and empirical (as well as normative and pragmatic) knowledge production.

Lale Yildirim, Imke S. Selle: Virtual Reality und digital literacy in Theorie, Lehre und Empirie. Ein Werkstattbericht

This article presents an interdisciplinary teaching and research project carried out at the University of Osnabrück, which culminated in a participatory mixed-reality exhibition. The project brought together students from history and computer science to collaboratively design, contextualize, and exhibit virtual learning environments focusing on public monuments. The article outlines the theoretical and methodological foundations that link digital literacy, virtual reality, and historical-cultural participation, and it details the project's empirical evaluation. The study reveals that engaging with digital storytelling and developing digital competencies are essential for historical learning in a digitally shaped culture. It proposes an expansion of history education theories through the concept of "digital historical-cultural agency" to empower learners to act reflexively, creatively, and meaningfully within digital memory spaces. Empirical findings highlight the educational value of participatory digital formats in history education and stress the importance of addressing digital inequalities and power structures.

Jan Siefert: Verführerisches Erzählen?! Theorie und Empirie zwischen geschichtskultureller Praxis und propädeutischem Unterricht in der fachdidaktischen Forschung

Historical novels, movies and digital games pass along images of history, that are taken into account more specifically by other disciplines such as literary studies and public history. In fact, the narratives in these media hardly play a role in didactic theory and empirical research, which primarily relate to narratives in history class. The article advocates for a greater consideration of narrative modes in those media that have not been overhauled with educational purpose in mind. This applies both to empirical studies in history education and to theory development, because established and consistent images of history outside of institutional history classes are recorded in lessons as part of historical learning and thus have an impact on theory development.

Judit Ramb: Rassismustheorie und -kritik für die Geschichtsdidaktik? Auslotung von theoretischen Ansätzen und empirischen Befunden

This article argues for the inclusion of racism theory and racism-critical approaches in history didactics. This must first be achieved through a theoretical

foundation in the form of definitions and the formulation of competencies critical of racism, which can then be empirically tested. As an example, the results of a study on racism-critical professional competence among history students at university will be presented. This example will also be used to illustrate the challenges of implementing a racism-critical perspective in the teaching of history.

**Andrea Brait: Orientierungsbedürfnis und/oder (historisches) Interesse.
Umriss eines Desiderats aus theoretischer und empirischer Perspektive**

This article deals with historical interest, a topic that received a lot of attention from history didactics in the 1970s, but little in recent years. Theoretical assumptions and empirical research have been few and far between, which has had an impact on teaching methodology. The article first presents a model of the development of historical interest, which is prior to the process of historical thinking. In addition, selected results of a questionnaire-based survey are presented. This study showed that in a private context, documentaries and feature films are the most popular media. However, these media were less present in the participants' history lessons. Furthermore, a statistically significant correlation with the perceived interest of history lessons and the media used was found.

Sebastian Barsch: Pragmatik. Für die Schule forschen wir

The article considers the importance of the practice of historical learning in academic history didactics. It argues for greater consideration of pragmatic approaches to historical learning and stresses the need to transfer academic knowledge into school practice. The paper criticises the frequent lack of connection between theoretical models and the practical requirements of history teaching. It calls for more research into the social relevance of history teaching and for the inclusion of empirical studies that go beyond the school context. The article focuses on the concept of proficiency (= "Könnerschaft", according to Neuweg), which emphasises the application of knowledge in real, extracurricular situations. Finally, the article argues for pragmatic research that takes into account both school performance and social action in order to ensure a more comprehensive and practice-oriented history education.

Autor*innen

Sebastian **Barsch** studierte Geschichte und Philosophie im Lehramt Sonderpädagogik. Nach Zweitem Staatsexamen, Promotion und mehrjährigem Schuldienst arbeitet er nach Stationen unter anderem in Kiel als Professor für Geschichtsdidaktik an der Universität zu Köln. Seine Forschungsinteressen sind die empirische Geschichtskulturforschung, Inklusion und Umweltgeschichte.

Andrea **Brait** studierte Geschichte, Politikwissenschaft sowie Germanistik an der Universität Wien, wo sie promovierte. Sie arbeitete als Geschichtsdidaktikerin und Zeithistorikerin u.a. an der Universität Innsbruck, wo sie habilitiert wurde. Derzeit ist sie Studienleiterin am Zentrum für Kulturen und Technologien des Sammelns der Universität für Weiterbildung Krems. Ihre Forschungsinteressen sind Museen, Geschichtskultur sowie Politische Bildung.

Eva-Kristina **Franz** ist Professorin für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe an der Universität Trier. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die didaktische Adaptivität im Kontext des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts.

Noelle **Hengstler** studierte Geschichte auf Lehramt der Sekundarstufe an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und ist Mitarbeiterin im Projekt *„Früher gab's nur kalt“*.

Jessica **Kreutz** studierte Geschichte, Latein und Deutsch als Fremdsprache. Nach Zweitem Staatsexamen und Promotion in der Geschichtswissenschaft war sie am Seminar für Didaktik der Geschichte an der Goethe-Universität in Frankfurt/M. tätig, wo sie habilitiert wurde. Nun ist sie Professorin für Historische Bildung und Public History an der Universität Passau. Ihre Forschungsinteressen sind geschichtsbezogene Professionsforschung sowie Digital History in Forschung und Unterricht.

Heike **Krösche** ist Universitätsassistentin (Postdoc) und Leiterin des Bereichs „Geschichte und Politische Bildung“ am Institut für Fachdidaktik der Universität Innsbruck. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören u.a. Transitionspro-

zesse in der historisch-politischen Bildung und Konzepte für einen fächerübergreifenden Unterricht der historischen und politischen Bildung.

Corinna **Link** studierte Geschichte und Englisch. Nach dem Zweiten Staatsexamen, Schuldienst und Promotion forscht und lehrt sie als Juniorprofessorin für die Didaktik der Geschichte an der TU Dresden. Ihre Forschungsinteressen liegen derzeit im Bereich des historischen Erzählens und der Perspektivität.

Philipp **McLean** studierte Geschichte, Ethik, Philosophie sowie Politik und Wirtschaft an der Philipps-Universität in Marburg und der Goethe-Universität in Frankfurt/M. Nach seinem zweiten Staatsexamen, seiner Promotion und Tätigkeiten an der Goethe-Universität Frankfurt/M. und der Universität Bielefeld arbeitet er nun als an der Universität zu Köln in der Abteilung für Didaktik der Geschichte und Public History. Seine Forschungsschwerpunkte sind Geschichtsphilosophie und -theorie und ihre Vermittlung in der Lehre, die Förderung von Mündigkeit, Kritikfähigkeit und Reflexivität durch historische Bildung sowie die Frage nach der historischen Imagination.

Martin **Nitsche** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz am Zentrum für Demokratie in Aarau. Er leitet das SNF-Projekt „Historische Lernprozesse erforschen – Research of Learning Processes in History (RicH)“.

Judit **Ramb** studierte Geschichte und Latein an den Universitäten Münster und Bielefeld. Sie ist seit September 2021 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld und widmet sich in ihrem Dissertationsprojekt der Frage, ob und an welchen Stellen historisches Denken rassismuskritisch gestaltet werden kann. Seit Mai 2023 erhält sie ein Promotionsstipendium des Cusanuswerkes.

Mario **Resch** ist Geschichtslehrer und seit Oktober 2024 Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Seine Forschungsinteressen sind empirische Professionalisierungsforschung, Aufgabekultur im Geschichtsunterricht sowie Diversität und historisches Lernen.

Jan **Scheller** ist Akademischer Rat am Arbeitsbereich Fachdidaktik des Historischen Instituts der Universität Greifswald. Er arbeitet darüber hinaus als assoziierter Mitarbeiter am SNF-Projekt „Historische Lernprozesse erforschen – Research of Learning Processes in History (RicH)“ am Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz am Zentrum für Demokratie in Aarau mit.

Jonas **Schobinger** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz am Zentrum für Demokratie in Aarau. Er arbeitet am SNF-Projekt „Historische Lernprozesse erforschen – Research of Learning Processes in History (RicH)“ mit.

Imke Sofie **Selle** ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Die Emslandlager als Konfliktlandschaft in Transformation. Forschendes Lernen am Schnittpunkt universitärer Lehrer*innenbildung, Gedenkstättenpädagogik und partizipativer digital public history“ am Historischen Seminar der Universität Osnabrück.

Miriam **Sénécheau** ist Akademische Oberrätin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehört die Ur- und Frühgeschichte in der Geschichtskultur.

Jan **Siefert** ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am historischen Institut der Universität Duisburg-Essen. Er unterrichtete seit 2012 Geschichte, Biologie und Deutsch als Fremdsprache in Gesamtschulen des Landes NRW. Seine Dissertation zur Alterität im Geschichtsunterricht erschien 2020; Er erforscht nun im Rahmen der Habilitation Sprachhandeln des Erklärens als Teil von Narrationen. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören weiterhin die Globalgeschichte mit einem besonderen Fokus auf China und Japan in der Frühen Neuzeit und Erzählungen globaler Geschichte in der Public History, speziell in digitalen Spielen. Forschungsschwerpunkte: Sprache im Geschichtsunterricht, Globalgeschichte mit Schwerpunkten auf China und Japan in der Frühen Neuzeit/Moderne, empirische Erforschung historischen Lernens.

Anabelle **Thurn** ist Professorin für Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehört das Frühe historische Lernen, ein fachwissenschaftlicher Fokus liegt auf der Alten Geschichte.

Jörg **van Norden** studierte Geschichte, Spanisch und Religion. Nach Zweitem Staatsexamen, Promotion und Schuldienst arbeitete er als Geschichtsdidaktiker an der Universität Bielefeld. Dort wurde er habilitiert und zum Professor ernannt. Seine Forschungsinteressen sind Geschichtstheorie, Geschichtskultur und empirische Lehr-Lernforschung.

Lale **Yildirim** ist Professorin für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

GESCHICHTSDIDAKTIK THEORETISCH

Geschichte als Kritik

Historisch-politische Bildung hat die Aufgabe, demokratische Werte zu vermitteln, gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und zur Selbstbestimmung in der Gesellschaft zu befähigen. Gerade in Krisenzeiten kann es aber fatal sein, politische Errungenschaften nur zu verteidigen. Geschichte als Kritik zielt darauf ab, auch im Bestehenden über eine bessere Zukunft nachzudenken. Kritik heißt hier zu unterscheiden zwischen dem, was es zu bewahren gilt, und dem, was es zu verändern, auszubauen und weiterzuentwickeln gilt und wo Widerstand notwendig ist. Dieser differenzierte Blick umfasst im vorliegenden Band Race und Gender, Historiographie, Geschichtsdidaktik, Erinnerungskultur und Digitalität.



hrsg. von Philipp McLean und Jörg van Norden
Reihe „Geschichtsdidaktik theoretisch“
ISBN 978-3-7344-1704-7, 568 S., € 74,00
PDF: ISBN 978-3-7566-1704-3, € 73,99



ISBN 978-3-7344-1614-9



ISBN 978-3-7344-1602-6



ISBN 978-3-7344-1558-6

Alle Titel
der Reihe im
Webshop -
auch als PDF.



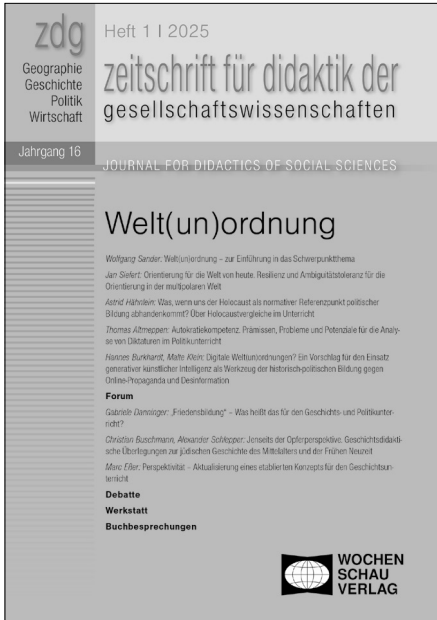
www.wochenschau-verlag.de



**WOCHENSCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

ZEITSCHRIFT FÜR DIDAKTIK DER
GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTEN



Welt(un)ordnung

Die internationale Ordnung befindet sich in einer Umbruchsituation. In der Politikwissenschaft ist die Rede von einer neuen Weltunordnung (Masala) und von einer „Welt in Aufruhr“ (Münkler). Welche Herausforderungen und neuen Fragen ergeben sich daraus für gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und ihre Fachdidaktiken? Die Beiträge im Schwerpunkt dieses Heftes fragen nach dem angemessenen Umgang mit der Vielfalt von Geschichtserzählungen, nach dem künftigen Stellenwert der Holocaust als normativem Referenzpunkt, nach Möglichkeiten der Thematisierung von Autokratien sowie nach der Relevanz von digitaler Kommunikation für Desinformation und Propaganda.

hrsg. von Peter Gautschi, Susann Gessner, Jochen Laub, Tilman Rhode-Jüchtern, Wolfgang Sander und Birgit Weber

Bestellnr.: zdg1_25, 196 S., € 38,90

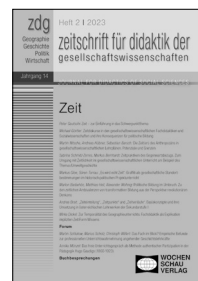
PDF: ISBN 978-3-7566-0148-6, € 37,99



Bestellnr.: zdg2_24



Bestellnr.: zdg1_24



Bestellnr.: zdg2_23

Alle Titel
der Reihe im
Webshop -
auch als PDF.



www.wochenschau-verlag.de



**WOCHENSCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

GESCHICHTSUNTERRICHT ERFORSCHEN



Kohärenz in der geschichtsdidaktischen Hochschullehre

Aspekte einer „qualitätsvollen“
Ausbildung von GeschichtslehrerInnen

Im Zentrum dieser empirischen Studie steht die Erkundung kohärenter Strukturen in der geschichtsdidaktischen Hochschullehre sowie deren Beschreibung, Profilierung und Prüfung. Es zeigt sich, dass es lohnenswert ist, die jeweiligen disziplinspezifischen Schnittmengen zwischen den an der GeschichtslehrerInnenbildung beteiligten Ausbildungsbereiche in der geschichtsdidaktischen Hochschullehre gezielt zu nutzen. Im Ergebnis ist die Studie als praxisorientierte Handreichung oder/und diskursiver Impuls für Gestaltungsmöglichkeiten kohärenter Lehr-Lern-Prozesse zu verstehen.

von Jessica Kreutz

Reihe „Geschichtsunterricht erforschen“

ISBN 978-3-7344-1705-4, 224 S., € 28,90

PDF: ISBN 978-3-7566-1705-0, € 27,99



ISBN 978-3-7344-1659-0



ISBN 978-3-7344-1673-6



ISBN 978-3-7344-1600-2

Alle Titel
der Reihe im
Webshop -
auch als PDF.



www.wochenschau-verlag.de

Geschichtsdidaktische Theorie und Empirie bedingen sich gegenseitig. Wie können sie voneinander profitieren? Wie setzen sie sich ins Verhältnis, um Anregungen für die Forschungspraxis zu generieren? Diesen Fragen gehen die Autor*innen dieses Bandes nach und setzen sich nicht nur mit normativen, wissenschaftstheoretischen und schulischen Fragestellungen auseinander, sondern auch mit gesellschaftlichen Herausforderungen wie Digitalisierung und Rassismus. Der Band richtet sich über den Kreis der Geschichtsdidaktiker:innen hinaus an alle, die interessiert, wie im aktuellen Diskurs über diese zentralen Spannungsfelder der Forschung nachgedacht wird.

Die Herausgeber*innen

Dr. Martin Nitsche ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule FHNW.

Dr. Lale Yildirim ist Professorin für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Dr. Sebastian Barsch ist Professor für Geschichtsdidaktik an der Universität zu Köln.

Dr. Jörg van Norden ist emeritierter Professor für Geschichtsdidaktik an der Universität Bielefeld.

ISBN 978-3-7344-1724-5



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**