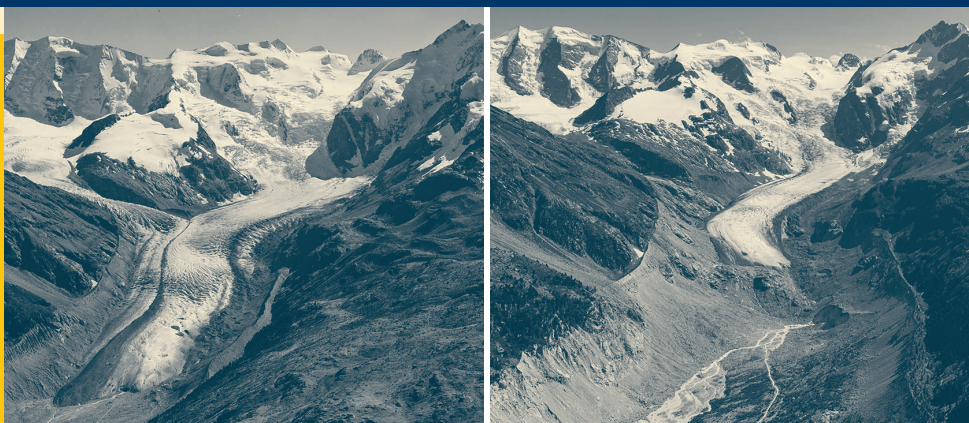


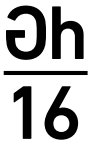
Martin Nitsche, Julia Thyroff, Monika Waldis (Hrsg.)

Geschichtslernen in Zeiten der Krise

gh
16

Geschichtsdidaktik heute





Geschichtsdidaktik heute
www.geschichtsdidaktik-heute.ch

In der Reihe «Geschichtsdidaktik heute» werden Arbeiten veröffentlicht, die sich mit innovativen Ansätzen und methodischer Klarheit der empirischen Erforschung theoretischer Konzepte sowie der Rückbindung empirischer Befunde an die Theoriebildung im Feld der Geschichtsdidaktik widmen.

Herausgeberschaft der Reihe «Geschichtsdidaktik heute» im hep Verlag

Prof. em. Dr. Béatrice Ziegler
Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, Pädagogische Hochschule FHNW am
Zentrum für Demokratie Aarau

Prof. em. Dr. Markus Furrer
Em. Professor für Geschichte und Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen
Hochschule Luzern

Stephan Hediger
Bereichsleiter Geografie, Geschichte, Religion und Kultur, Pädagogische Hochschule
Zürich

Dr. Nadine Ritzer
Dozentin in der Abteilung Internationale Bildungsentwicklung der Pädagogischen
Hochschule Zürich

Martin Nitsche, Julia Thyroff und Monika Waldis (Hrsg.)

Geschichtslernen in Zeiten der Krise

Reihe «Geschichtsdidaktik heute», Band 16



Die Druckvorstufe dieser Publikation wurde vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung unterstützt.

Publiziert von
hep Verlag AG
Gutenbergstrasse 31
3011 Bern
hep-verlag.com

ISBN Print: 978-3-0355-2900-5
ISBN PDF: 978-3-0355-2901-2

DOI: 10.36933/9783035529012
1. Auflage 2026

© 2026 hep Verlag AG, Bern



Dieses Werk steht unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitung 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0).

Inhaltsverzeichnis

Einführung	7
Umriss geschichtsdidaktischer Krisendiskurse	9
<i>Martin Nitsche, Julia Thyroff und Monika Waldis</i>	
Funktionale Krisendiskurse	23
Historisches Denken und Erzählen in Zeiten der «Polykrise»	25
<i>Sebastian Barsch</i>	
Geschichtskulturen des Anthropozäns	39
<i>Zoltán Boldizsár Simon</i>	
Sich-hörbar-Machen in der Krise	69
<i>Britta Breser, Christian Heuer und Georg Marschnig</i>	
Lernen, im Geschichtsunterricht zu recherchieren, um in Krisenzeiten aktuelle Medienberichte zu kritisieren	90
<i>Sylvain Doussot, Nadine Fink und Elise Guenoux</i>	
Chancen und Herausforderungen des Krisenbegriffs zur Untersuchung historischen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht	113
<i>Franziska Pilz</i>	
Pänomenologische Krisendiskurse	135
An der Krise lernen	137
<i>Sabrina Schmitz-Zerres und Rainer Lupschina</i>	
Geschichtsunterricht, Migration, Krise?	159
<i>Anne Albers</i>	

Zur Sicht österreichischer Lernender auf den Geschichtsunterricht in der Pandemie	185
<i>Heinrich Ammerer, Jasmin Katzier und Christoph Kühberger</i>	
Historisches Lernen als <i>distance learning</i>	208
<i>Christoph Kühberger, Jasmin Katzier und Heinrich Ammerer</i>	
«Antisemitismus» im österreichischen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II	231
<i>Andrea Brait</i>	
Zeitliches Denken in politischen Protesten der Gegenwart	253
<i>Nina Reusch und Matthias Sieberkrob</i>	
Historisches Orientieren in Zeiten des Krieges digital beforschen	276
<i>Jonas Schobinger, Jan Scheller und Martin Nitsche</i>	
Formale Krisendiskurse	301
«Geschichtsbewusstsein» in der «Generation 1975»: Typische Erzählweisen über die deutsch-deutsche Geschichte	303
<i>Christiane Bertram</i>	
Friedensbildung und Konzeptuelles Lernen in Krisenzeiten	334
<i>Gabriele Danninger</i>	
Verschörungserzählungen im Geschichtsunterricht in Zeiten der Krise	355
<i>Anna Lienau und Franziska Rein</i>	
Abstracts	375
Autor:innen	383
Reviewer:innen	389

Einführung

Umriss geschichtsdidaktischer Krisendiskurse

Zur Ausgangslage

Martin Nitsche, Julia Thyroff und Monika Waldis

1 Gegenwartskrisen

Die Gegenwart wird seit etwa 20 Jahren wieder als krisenhaft wahrgenommen und die wissenschaftlichen Krisendiskurse sind nicht mehr zu überblicken, so dass sie hier lediglich umrissen werden können. Nach dem Ende des Kalten Krieges bestand in den 1990er-Jahren vor allem in westlichen Ländern noch eine Hoffnung darin, dass sich «die» liberale Moderne erneuern könne, welche sich insbesondere anhand von Fortschritten hinsichtlich bürgerlich-demokratischer Freiheitsrechte, wirtschaftlicher Prosperität und des Grads der technischen Beherrschung des Planeten kennzeichnen lässt. Diese Hoffnung fand einen besonders prägnanten Ausdruck in Fukuyamas geschichtsphilosophischer Formel vom «Ende der Geschichte», die aufgrund der Verbreitung seines gleichnamigen Buchs von 1992 Karriere machte und der Ansicht einen Ausdruck verlieh, der Fortschritt westlich-pluraler Weltordnungsvorstellungen sei nach dem Zusammenbruch des Kommunismus nicht mehr aufzuhalten. Die Annahme bekam jedoch spätestens nach dem 11. September 2001 Risse (Reckwitz, 2022).

Seit dem Einbruch der Börsenkurse im Jahr 2008, den sich anschließenden Bankenpleiten, Staatsverschuldungen und Währungerschütterungen dient die Krise als beherrschendes Deutungsmuster der Gegenwart (Weber, 2022). So flohen aufgrund des Syrienkrieges ab 2011 Millionen von Menschen unter anderem nach Europa, was spätestens 2015 als «Flüchtlingskrise» medial markiert wurde. Der «Hitzesommer 2018» und die in der Folge verstärkt wahrgenommenen Klimabewegungen schärfen das allgemeine Bewusstsein dafür, dass sich die Erde in einer planetaren Krise befinde. Dies verhalf dem Anthropozän zur kategorialen Karriere als Epochenbezeichnung der erweiterten Gegenwart. Das Konzept wurde ursprünglich in die Erdsystemwissenschaften eingebracht, um den Ein-

fluss des Menschen auf das gesamte Erdsystem zum Ausdruck zu bringen (z. B. Zalasiewicz, Thomas, Waters, Turner & Head, 2024). Als 2020 die Coronapandemie begann, befand sich schliesslich «die ganze Welt im Krisenmodus» (Weber, 2022, 9–10). Der Angriff Russlands auf die Ukraine sorgte 2022 nicht nur für eine (weitere) Erschütterung der Weltordnung, sondern wurde im deutschsprachigen Raum von einer «Energiekrise» begleitet. Die Liste liesse sich fortsetzen. All diese Phänomene sorgten mit ihrer Allgegenwart für Krisenwahrnehmungen, die bis in soziale Binnengruppen und die psychische Verfassung einzelner Menschen hineinwirken, was sich wiederum in öffentlichen Diskussionen etwa um die Zunahme psychischer Krankheiten bei Jugendlichen oder von Fehltagen im Beruf aufgrund von Burnouts von Erwachsenen niederschlägt (ebd.)

Für die Deutungen dieser Zusammenhänge erlangte der Begriff der «Polykrise» in den letzten Jahren Popularität, mit dem sich Situationen kennzeichnen lassen, in denen «das Ganze gefährlicher ist als die Summe seiner Teile», da sich die Einzelphänomene gegenseitig bedingten und verstärkten (Tooz, 2022; zitiert nach Weber, 2022, 10). Dadurch wirkt die Gegenwart derart krisenbehaftet, dass präventive Massnahmen sofort notwendig scheinen, woraus wiederum politische Irrtümer für die Zukunft resultieren können (Meyer, Patzel-Mattern & Jasper Schenk, 2013).

Dabei ist die «Krise» (grie. κρίσις für Entscheidung, Zuspitzung) als Deutungsmuster keineswegs neu und wird üblicherweise für die Interpretation von Situationen herangezogen, in denen innersubjektive oder externe Ereignisse als Gefahren aber auch Chancen für den subjektiven oder gesellschaftlichen Wandel gelten, jedoch zugleich für Gefühle von Unsicherheit sowie Zeit- und Handlungsdruck sorgen, da die Informationen nicht ausreichen, um angemessene Entscheidungen für die Zukunft zu treffen (z. B. Weber, 2022). In der deutschsprachigen Öffentlichkeit wurde der Begriff im 18. Jahrhundert aus der Medizin übernommen, die ihn bereits seit der Antike für jenes Stadium menschlicher Krankheiten verwendete, währenddessen eine Genesung der Patient:innen offen ist. Nach der «Urkatastrophe» des Ersten Weltkriegs erschien die Krise den Zeitgenoss:innen ebenfalls als Symptom ihrer Zeit, wovon etwa die entsprechenden Klassifizierungen wie das «Krisenjahr 23» oder die «Börsenkrise» von 1929 zeugen. Dabei gingen «Katastrophen»- und «Krisen»-Stimmungen begrifflich Hand in Hand (Nitzke, 2021). Die Nationalsozialist:innen verwendeten den Krisenbegriff entsprechend ihrer Ideologie hingegen eher positiv, indem sie ihn mit Wortfeldern des Kampfes (z. B. «Kampfzeit») verbanden, währenddessen es sich zu bewähren gelte (Oralová, 2009, 46). Im Kalten Krieg diente der Terminus

in den Ostblockstaaten tendenziell zur Markierung von systemischen Bedrohungen etwa im Kontext des Arbeiteraufstands 1953 in der DDR (Page, 2019). Im Westen wurden mit dem Begriff eher Einzelphänomene charakterisiert, indem etwa die Wirtschaftsrezession ab 1973 als «Ölkrise» und das Waldsterben oder Ozonloch in den 1980er-Jahren als «Umweltkrise» firmierten, wenngleich sich die Krisenwahrnehmungen bereits zu verdichten begannen (Meyer et al., 2013).

Parallel zu den angeführten gesellschaftlichen scheinen sich die wissenschaftlichen Krisendiskurse ebenfalls wieder zu intensivieren. Dabei fokussieren wir uns auf geschichts- und bildungswissenschaftliche sowie geschichtsdiaktische Kontexte, die sich indes hier lediglich skizzieren lassen.

2 Geschichts- und bildungswissenschaftliche Krisendiskurse

Nach dem Rückgang der Krisendeutungen in den 1990er-Jahren (siehe oben), haben sich Historiker:innen inzwischen wieder verstärkt den vielfältigen Krisendiskursen in Vergangenheit und Gegenwart zugewandt (z. B. Lenel, 2023; Pernau, 2020). So verwiesen sie etwa auf die gesellschaftliche Funktion von Krisennarrativen, die den «Ereignissen, Motiven, Handlungs- und Bedingungsbeziehungen» im Chaos der Krisen eine gewisse Ordnung und Logik zu verleihen scheinen, in deren Kontext sich «Politiker oder «Experten» [...] selbst zum Akteur machen und als «Therapeut» oder «Krisenmanager» anbieten» (Meyer et al., 2013, 10). Lenel (2023) betont indes, die narrative Logik der Geschichtswissenschaft trage mit ihren Fokussierungen der Erzählungen auf vergangene Überraschungsmomente dazu bei, der Krise als Deutungsmuster zur Popularität zu verhelfen. Sie mahnt insbesondere mit Blick auf die Zukunft zur Vorsicht bei der Übertragung von narrativen Mustern der Krise, um derartige Wahrnehmungen nicht prospektiv zu verlängern. Richter (2020, 11) vertritt in ihrer Demokratiegeschichte hingegen die These: «Demokratie ist eine spannungsgeladene Affäre, eine brenzlige Angelegenheit, wankend; nichts ist garantiert, ihr Modus ist die Krise.»

Die Krise der Geschichtswissenschaft wurde in der Vergangenheit ebenfalls mehrfach ausgerufen. Galt sie während des Historismus im 19. Jahrhundert besonders in Deutschland zunächst als Leitdisziplin, um nationale Politik zu orientieren (Baberowski, 2013), wurde dieses Selbstverständnis von den Sozialwissenschaften zu Beginn des 20. Jahrhunderts erschüttert, welche die geschichtsphilosophische Grundannahme einer zeitlich überdauernden Konstante infrage stellten (Hidas, 2001). In den 1970er-Jahren sorgte der Streit um

analytische und narrative Darstellungsweisen, Erklär- sowie Repräsentationsmodi und deren Wahrheitsansprüchen im Zuge des Aufkommens der historischen Sozialwissenschaften und der Reflexion postmoderner Ansätze dafür, dass die Erkenntnismöglichkeiten der Geschichtswissenschaft zur Disposition standen und verschiedene Autor:innen fragten, ob die Disziplin «in einer tiefen Krise» stecke (Iggers, 2007, 111). Um die Jahrtausendwende verschob sich der Diskursfokus von den epistemologischen auf die strukturellen Krisensymptome, da die europäische Bologna-Reform die akademische Bedeutung der Geschichtswissenschaft als wirtschaftlich attraktive Studienrichtung vor Herausforderungen stellte (Fahrmeir, 2003). In jüngster Zeit scheint diese Selbstwahrnehmung allerdings überwunden und Historiker:innen melden sich selbstbewusst zu Wort, um etwa die Krise der demokratischen Ordnung (Richter, 2020), der öffentlichen Gesundheit (Lenel, 2023) und des Klimas im Licht vergangener Ereignisse zu orientieren (Simon, 2023) oder metareflexiv zu fragen, inwiefern sich aus Geschichte (noch) lernen lässt (Pernau, 2020).

Auch in den Bildungswissenschaften hat der Topos der «Krise» bereits seit Jahrzehnten Konjunktur. Stand in den 1960er- und 1970er-Jahren vor allem die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems vor dem Hintergrund der Forderung moderner Industriegesellschaften nach gut (aus)gebildeten Fachkräften aufgrund des geringen Anteils an Schulabsolvent:innen mit Hochschulzugangsberechtigung infrage, sodass mehrfach eine «Bildungskrise» ausgerufen wurde (z. B. Hüfner, 1970), verschob sich der Fokus in den 1990er-Jahren infolge internationaler Schulleistungsvergleichsstudien wie TIMSS und PISA auf die Wahrnehmung der Leistungsdifferenzen zwischen den Teilnahmestaaten. So sorgten besonders Diskrepanzen zwischen Leistungsansprüchen und -daten anhand von Länderrankings für öffentliche Aufregung, was im Jahr 2001 besonders augenfällig im Rahmen des deutschen «PISA-Schocks» wurde (z. B. Odendahl, 2017). Während sich dieses Wahrnehmungsmuster seitdem mehrfach wiederholte (ebd.), war der Diskurs in den vergangenen Jahren zudem darauf konzentriert, wie bildungswissenschaftliche Antworten auf die Gegenwartskrisen gegeben werden können. So wurde etwa sondiert, wie in Schulen und im Rahmen der Professionalisierung von Lehrpersonen auf die gesellschaftliche Diversität oder Digitalisierung reagiert werden kann und welche bildungsinstitutionellen Antworten auf den Klimawandel sowie gesellschaftliche Disruptionen möglich sind (Domsel, 2024). Daneben erschienen die pädagogischen Disziplinen mehrfach in der Krise, etwa weil sie in ihrer geisteswissenschaftlichen Prägung an Bedeutung verloren hätten oder dem Drittmitteldruck der Naturwissenschaften

nicht standhalten könnten (z. B. Weiß, 2013). Allerdings waren seit den 2010er-Jahren ebenfalls (wieder) vermehrt Stimmen zu vernehmen, die den Bildungswert der Krise reflektierten. So betonte Koller 2012, dass in Bildungsprozessen «Welt- und Selbstverhältnisse [...] gänzlich infrage gestellt und verändert werden müssen». Umstritten scheint indes, in welchem Mass derartige Erschütterungen notwendig sind, um Bildung zu ermöglichen, also ob Irritationen ausreichen oder ob immer «die gesamte Identität des Subjekts auf dem Spiel steht» (beides zitiert nach Lipkina, 2024, 118).

3 Geschichtsdidaktische Krisendiskurse

Das Krisenkonzept ist in der geschichtsdidaktischen «Wissensordnung» (Heuer, 2021, 49) bisher immer wieder, jedoch eher beiläufig aufgegriffen worden. Dabei handelt es sich gegenwärtig eigentlich um «gute» (Breser, Heuer & Marschnig, 2022, 51) oder zumindest «aufregende Zeiten» für die Disziplin, wenn von einem ähnlichen Bildungsverständnis wie oben ausgegangen wird, «da für die Diagnose der Gegenwart als «Krise» ein narratives Muster herangezogen wird, [...] dem das Potential zugeschrieben wird, herkömmliche gesellschaftliche Strukturen zu verunsichern sowie Wandlungsprozesse anzustoßen. Diese Merkmale gelten in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik tendenziell als Kennzeichen jener individuellen Zustände, die historisches Lernen ermöglichen» (Nitsche, 2021, 225–226). So wird der Verunsicherung der historischen Identität von Subjekten oder ihrer Kontingenzerfahrung im Unterricht bereits seit den 1970er-Jahren ein *funktionale Bedeutung* für das Erlernen historischen Denkens zugeschrieben (Buchsteiner, Scheller & Nitsche, 2023; Kuhn, 1974; Peters, 2014; Rüsen, 1982), weil sich damit die Hoffnung verknüpft, dass sich aus derartigen Zuständen solche Orientierungsbedürfnisse ergeben, die den Lernenden die Sinnpotenziale von Geschichte einsichtig machen, um historische Orientierungskompetenzen auszubilden. Dabei wird die Krise vor allem als subjektive Erfahrung eines «unerklärten Wandel[s]» in der Zeit verstanden (Bräuer, 2024, 199). Allerdings steht eine systematische Entfaltung eines derartigen Krisenkonzepts erst am Anfang (vgl. auch den Beitrag von Pilz in diesem Band).

Hingegen erfolgte die *Auseinandersetzung mit Phänomenen*, die sich als Krisen deuten lassen, immer wieder. Beispielhaft lassen sich von Borries Überlegungen nennen, welcher seit den 1970er-Jahren zahlreiche Unterrichtsmodelle zu Völkermord während des Kolonialismus und Nationalsozialismus, Krisen der Weimarer Republik oder dem Transatlantischen Sklavenhandel publizierte, die

er kürzlich in einer erweiterten Buchfassung vorlegte, um den Gegenwartskrisen zu begegnen, und der Forderung zu genügen, dass «historische Orientierungskompetenz als das eigentliche Ziel aller Geschichtsbeschäftigung [...] theoretisch wie praktisch einzulösen ist» (Borries, 2022, 15). Daneben sind Umweltaspekte mehrfach pragmatisch in den Blick gerückt worden (z. B. Kuhn & Windus, 2013; Reeken, Döpcke & Wehen-Behrens, 2015), wenngleich sie erst in jüngster Zeit im Kontext der Debatte um Chancen und Potenziale des Anthropozäns verstärkt hinsichtlich ihrer Krisencharakteristik diskutiert werden (z. B. Hawkey, 2023; Hübner, Nitsche & Barsch, 2023; Power & Kitson, 2024).

In *formaler Hinsicht* wurden schliesslich Krisendarstellungen und narrative Muster in Schulbüchern sowie Herausforderungen und Chancen digitaler Formate für Krisen reflektiert. So haben Breser et al. (2022) etwa die fehlende Kontroversität von Krisennarrativen in Schulbüchern kritisiert. Ritzer (2015) hat unter anderem die Darstellung der Kubakrise in Schweizer Lehrmitteln analysiert. Heuer (2022, 553) forderte schliesslich aufgrund der Corona-Pandemie die «tradierten Muster neu zu überdenken», in denen sich schulisches Geschichtslernen mittels digitaler Medien vollzieht.

Daneben wurde dem Geschichtsunterricht (Klose, 1995; Multhoff, 1974), der historischen Identitätsbildung in Deutschland (Uffelman, 1993), der Institutionalisierung der Geschichtsdidaktik an Hochschulen (Borries, 1990; Rauthe, 2005) oder der Leistungsfähigkeit der Schüler:innen in loser zeitlicher Abfolge bescheinigt (Schroeder, Deutz-Schroeder, Quasten & Schulze Heuling, 2012), in der Krise zu sein, ohne dass diese konzeptuell für die Analysen entfaltet worden wäre. So entsteht insgesamt der Eindruck, dass geschichtsdidaktische Autor:innen erst in jüngerer Zeit unter dem Eindruck der Polykrisen begonnen haben, Krisenkonzepte systematischer heranzuziehen. Aufgrund dessen dürfte es zukünftig darauf ankommen, sich «mit den Diskursen der Krisenbeschwörung» ebenfalls kritisch-reflexiv auseinanderzusetzen, um zu vermeiden, dass der geschichtsdidaktische Krisenbezug lediglich «instrumentalisierend genutzt» wird, um «für die eigenen Positionen als Problemlösealternative zu werben» (Weber, 2022, 12–13). Dabei sind wir überzeugt, dass die Beiträge dieses Bandes dieser Forderung gerecht werden und einen guten Ausgangspunkt bilden, um geschichtsdidaktische Krisendiskurse systematisch zu entfalten, ohne gesellschaftliche Krisenstimmungen unreflektiert fortzuschreiben.

4 Die Beiträge

Die Beiträge sind entsprechend der skizzierten Diskursstränge den Abschnitten *Funktionale, Phänomenologische¹* und *Formale Krisendiskurse* zugeordnet, wenngleich sich Überschneidungen ergeben. Den Auftakt bildet *Sebastian Barschs* Diskussion der Frage, ob historisches Denken und historische Kompetenzen als Konzepte ausreichen, um mit komplexen Krisen wie dem Anthropozän umzugehen. Er argumentiert, dass der Geschichtsunterricht kollektives Handeln und außerschulische Perspektiven stärker in den Blick nehmen sollte, anstatt sich auf individuelle Kompetenzen zu konzentrieren. Neuwegs Konzept der «Könnerschaft» wird als möglicher neuer Ansatz für historisches Lernen in Krisenzeiten vorgestellt, da es die Bedeutung von implizitem Wissen und praktischer Erfahrung für die Lebensbewältigung betont. Daraufhin entfaltet *Zoltán Boldizsár Simon* Geschichtskulturen des Anthropozäns und untersucht drei davon genauer: eine techno-managerialistische, die das Erbe der Moderne fortsetzt, um die gesellschaftliche Entwicklung in Richtung einer besseren Zukunft zu steuern, eine adaptionistische, die den Übergang in eine schlechtere Zukunft vermeiden will und eine survivalistische, die auf einen zivilisatorischen Neustart setzt. Abschliessend fasst der Autor seine Argumentation in drei Thesen zur historischen Bildung im Anthropozän zusammen. *Britta Breser, Christian Heuer und Georg Marschnig* sondieren den Zusammenhang von historisch-politischem Lernen und politischem Handeln in einem umfassenderen Sinn. Dazu diskutieren sie die Rolle von Geschichten und die Bedeutung politischen Handelns in der Krise, um sie als Instrumente einer zeitgemässen historisch-politischen Bildung zu modellieren und Ableitungen für Lehr- und Lernprozesse zu formulieren. Sie argumentieren, dass historisch-politisches Lernen ohne Handeln hohl und starr bleibt, wenn politisches Handeln nicht in den Mittelpunkt gerückt wird. Zum Abschluss werden Grundlinien einer neuen Handlungsorientierung des historisch-politischen Lernens abgeleitet. Die letzten zwei Beiträge des Abschnitts wenden sich dem historischen Lernen und Krisen empirisch zu. *Sylvain Doussot, Nadine Fink und Elise Guenoux* adressieren die historisch-politische Medienbildung in Krisenzeiten anhand einer dreijährigen schweizerisch-französischen Unterrichtsstudie, in der untersucht wurde, inwiefern die Entwicklung von Medienkompetenz im Unterricht mittels Auseinandersetzung mit

1 Mit dem Begriff ist hier nicht impliziert, dass sich die Beiträge auf phänomenologische Philosophien beziehen, sondern schlicht, dass sie spezifische Krisen in den Blick nehmen.

Berichten über aktuelle Ereignisse auf historischen Kompetenzen von Schüler:innen basiert. Dazu vergleichen die Autor:innen zwei Unterrichtssequenzen zum Krieg in der Ukraine und den Unruhen in Neukaledonien und leiten Schlussfolgerungen ab. Auf Lernpotenziale von Krisen im Geschichtsunterricht ist das Erkenntnisinteresse von *Franziska Pilz* gerichtet. Ausgehend von Oevermanns und Combes Krisenbegriff stellt sie Zusammenhänge mit geschichtsdidaktischen Diskursen her und verbindet diese theoretischen Reflexionen mit ersten empirischen Beobachtungen aus dem bilingualen Geschichtsunterricht in Deutschland. Auf dieser Grundlage werden die Chancen und Herausforderungen des Krisenbegriffs für die Geschichtsdidaktik am Beispiel ihres empirisch ausgerichteten Qualifikationsprojekts diskutiert.

Die phänomenologischen Krisendiskurse werden von *Sabrina Schmitz-Zerres* und *Rainer Lupschina* eröffnet, welche von einem Entwicklungsprojekt im Kontext des deutschen Sonderforschungsbereichs «Bedrohte Ordnungen» (Universität Tübingen) berichten. Ausgehend von theoretischen Erläuterungen werden die geschichtsdidaktischen Lernpotenziale einer im Rahmen des Projekts entwickelten Lernplattform untersucht, die kontingente historische Situationen als Ausgangspunkt historischen Lernens modelliert. Am Beispiel von Lernmodulen zur Revolution von 1848/49 und zum Deutschen Herbst 1977 wird herausgearbeitet, inwieweit die Kompetenzen der Lernenden durch historische Krisenerfahrungen gefördert werden können. *Anne Albers* führt den Abschnitt mit einer Studie zu differenzbezogenen Beliefs von Geschichtslehrpersonen in der Migrationsgesellschaft fort, in der sie unter anderem untersucht, inwiefern Migrationsgeschichten von Lernenden von Lehrpersonen eher als krisenartiges Problem angesehen oder differenzsensibel adressiert werden. Sie stellt dazu die Validierung eines Fragebogens vor und erörtert erste mögliche Schlussfolgerungen für die Lehrpersonenbildung. *Heinrich Ammerer*, *Jasmin Katzier* und *Christoph Kühberger* stellen ihre Befragung von österreichischen Studierenden zum Geschichtsunterricht während der Corona-Pandemie vor, welche diesen damals im Distanzunterricht erlebt hatten. Dadurch werden Besonderheiten und Herausforderungen des Unterrichts, verwendete Methoden, eingeforderte Lernprodukte und Verhaltensweisen der Lehrpersonen sowie Einschätzungen des Fernunterrichts während der Pandemie fassbar. Anknüpfend berichten *Christoph Kühberger*, *Jasmin Katzier* und *Heinrich Ammerer* aus demselben Projektzusammenhang anhand ihrer Analysen von Geschichtsaufgaben der Klassenstufen 9 bis 13 während des Distanzlernens, inwiefern darin die Lehrplangaben historischer Kompetenzorientierung und die Möglichkeiten digitaler

Lernumgebungen genutzt wurden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die unzureichende und unkritische Nutzung der vielfältigen digitalen Angebote und die schwach ausgeprägte domänenspezifische Kompetenzorientierung nicht zu einem Innovationsschub in den Fernstudienphasen während der Pandemie geführt haben. Im folgenden Beitrag von *Andrea Brait* steht ebenfalls der österreichische Geschichtsunterricht im Fokus. In ihrer Untersuchung von Geschichtsmappen von Lernenden der Sekundarstufe II fragt die Autorin, inwieweit diese Belege für einen Geschichtsunterricht liefern, der einen Beitrag zur Demokratieerziehung leistet und als antisemitismuskritisch eingestuft werden kann. Sie zeigt, dass dies kaum der Fall ist, sondern der Unterricht von Inhaltsüberlieferung gekennzeichnet zu sein scheint. *Nina Reusch und Matthias Sieberkrob* konturieren als nächstes das zeitliche und zukunftsorientierte Denken von Akteur:innen gegenwärtiger Protestbewegungen, die als Reaktion auf als krisenhaft empfundene Phänomene der Gegenwart entstanden sind. Anhand journalistischer Interviews aus den Jahren 2023/24 mit Teilnehmenden der Proteste von Landwirt:innen in Deutschland und mit Akteur:innen der deutschen Klimabewegung wird deutlich, dass die Zukunftsvorstellungen stark von den spezifischen Erfahrungen und Erwartungen der jeweiligen Gruppe abhängen, wobei die Klimaaktivist:innen ein eher dystopisches und die Landwirte ein eher pragmatisches Bild der Zukunft haben. Davon ausgehend erörtern die Autor:innen Implikationen für die Geschichtsdidaktik. *Jonas Schobinger, Jan Scheller und Martin Nitsche* beschliessen den Abschnitt, indem sie aus ihrer Studie zu Prozessen historischer Orientierung von schweizerischen Personen diverser Expertise (z. B. Schüler:innen, Studierende, Historiker:innen) im Kontext des russischen Angriffs auf die Ukraine berichten. Die Daten wurden in einem digitalen Setting anhand einer Aufgabe zur Schweizer Neutralität im Ersten Weltkrieg erhoben; ein Thema, das in der Schweiz mit Blick auf die Neutralität des Landes als orientierungsrelevant gilt. Die Analysen verdeutlichen entgegen der Theorie jedoch, dass der Ukrainekrieg weder bei Noviz:innen noch bei Expert:innen per se eine vertiefte Suche nach historischer Orientierung auslöste, weshalb abschliessend die Differenz zwischen den normativen Annahmen der geschichtsdidaktischen Literatur und den empirischen Ergebnissen diskutiert wird.

Den Auftakt zu formalen Krisendiskursen bildet *Christiane Bertrams* Untersuchung von narrativen Mustern der Erinnerung von Ost- und Westdeutschen an die Ereignisse im Kontext des Jahres 1989. Anhand von Inhaltsanalysen von 26 Interviews mit Zeitzeug:innen, die 30 Jahre nach der deutschen Wiedervereinigung geführt wurden, arbeitet sie vier Typen des historischen Erzählens he-

raus, die sich als «vorsichtig», «egozentrisch», «berührt» und «orientiert» charakterisieren lassen. Die Ähnlichkeiten zu Rüsens Sinnbildungsmustern und Möglichkeiten für Krisen werden abschliessend diskutiert. Das Konzeptionelle Lernen hinsichtlich Friedensbildung rückt *Gabriele Danninger* in den Fokus, indem sie Friedensbildung mit Zielen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung verbindet und Ergebnisse einer qualitativen Studie zu Friedenskonzepten von fünfzehn- bis achtzehnjährigen Schüler:innen an österreichischen berufsbildenden höheren Schulen vorstellt. Das Fazit bilden didaktische Erörterungen in Bezug auf konzeptionelles Lernen und globale Perspektiven im Kontext der Friedenserziehung. Zum Abschluss des Bandes erörtern *Anna Lienau und Franziska Rein* die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Krisen, technologischen Veränderungen und Verschwörungsnarrativen. Ausgehend von der Annahme, dass Verschwörungsnarrative demokratische Gesellschaften heute und in Zukunft vor massive Herausforderungen stellen werden, wird untersucht, wie eine Auseinandersetzung mit Verschwörungsnarrativen im Geschichtsunterricht begründet werden kann. Schliesslich wird der Fokus darauf gelegt, wie Verschwörungsnarrative im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Krisen in einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, der kritisch-reflexive Fähigkeiten der Lernenden fördert, thematisiert werden können.

Insgesamt verdeutlichen die Beiträge die gegenwärtigen geschichtsdidaktischen Reflexionen der vielfältigen Krisen und legen hoffentlich eine Grundlage, um zukünftig systematische Krisendiskurse im Kontext geschichtsdidaktischer Wissensordnungen zu entfalten. Theoretisch legen die Beiträge nahe, dass Krisen inzwischen als dauerhaftes Deutungsmuster der Gegenwart sowie Auslöser für Irritationen und damit Bildungschancen fungieren können. Dabei deutet sich an, dass Geschichtslernen in Krisenzeiten nicht mehr allein über subjektzentrierte Kompetenzmodelle konzipiert werden kann. Gefragt sind vielmehr transdisziplinäre Zugänge, die kollektive Praktiken miteinbeziehen, um gesellschaftliches Handeln zu ermöglichen. Dafür könnte es zielführend sein, nicht nur derartige Konzepte zu erarbeiten, sondern zugleich die Spannungen zwischen kollektiven oder – im Angesicht des Anthropozän – planetar gedachten und individuellen Funktionen historischen Lernens etwa hinsichtlich Pluralität oder Agency diskursiv transparent zu verhandeln.

Empirisch deutet sich an, dass Krisen nicht automatisch zu Lernprozessen beitragen, sei es mit Blick auf historische Orientierungen in Kriegszeiten oder digitale Unterrichtssettings während der Coronapandemie. Vielmehr scheinen kontingenzsensible Umgebungen geboten, die individuelle und kollektive Be-

dürfnisse mit den Herausforderungen der jeweiligen Krisen relationieren. Methodologisch scheinen zudem Ansätze nötig, die die jeweiligen Krisenphänomäne im spezifischen Kontext adressieren.

Zukünftig dürfte es auf der theoretischen Ebene etwa darauf ankommen, den Krisenbegriff geschichtsdidaktisch zu schärfen, historisches Lernen transdisziplinär zu öffnen, ohne die Domänenspezifik aufzugeben und zu diskutieren, wie derartige Konturierungen angemessen in Curricula und Forschungspraxis operationalisiert werden können. Empirisch sollte untersucht werden, wie Geschichtslernen für Krisenzeiten gefördert werden kann, welche Lehr-Lernarrangements dafür geeignet und Ausbildungsformate für Geschichtslehrpersonen geboten sind. Methodologisch sollten schließlich Herangehensweisen erprobt werden, die sich Geschichtslernen in Krisenzeiten weit genug annähern, um damit verbundene individuelle und soziokulturelle Vorgänge zu untersuchen sowie verallgemeinerbare Aussagen zum Komplex zu generieren (z. B. Design Science, Methodentriangulation).

Wir hoffen, dass wir mit dem vorliegenden Band die Voraussetzungen zur Bearbeitung der skizzierten Aufgaben geschaffen haben. Wir wünschen den Lesenden eine anregende Lektüre, danken den Autor:innen für ihre Beiträge, den Reviewer:innen für ihre Verbesserungsvorschläge, Joanna Lina Sophie Verwold für ihre formalen Korrekturen sowie den Mitarbeitenden des Hep-Verlags für Ihre Unterstützung des Publikationsprozesses.

Literatur

- Baberowski, Jörg. (2013). *Der Sinn der Geschichte: Geschichtstheorien von Hegel bis Foucault*. München: CH Beck.
- Borries, Bodo von. (1990). Krise und Perspektive der Geschichtsdidaktik – Eine persönliche Bemerkung. *Geschichte lernen*, 15, 2–5.
- Borries, Bodo von. (2022). In *Krisen Geschichte lernen, um Zukunft zu gewinnen: Überlebens-
training bei Umweltkollaps, Menschheitsverbrechen und Demokratieverfall*. Frankfurt: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1919>
- Bräuer, Benjamin. (2024). *Historische Orientierungsgelegenheiten: Wie Irritationen historisches Denken anregen* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-044534-5>
- Breser, Britta/Heuer, Christian & Marschnig, Georg. (2022). Krisen erzählen – Über die Orientierungsfunktion historisch-politischer Bildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 13(2), 37–55. <https://doi.org/10.46499/2079.2531>

- Buchsteiner, Martin / Scheller, Jan & Nitsche, Martin. (2023). *Geschichtsstundenplanung. Theorie und Praxis*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Domsel, Maike. (2024). Krisendiskurse in bildungswissenschaftlichen, psychologischen und soziologischen Zeitschriften von 2020 bis 2023 – eine Literatursichtung aus religionspädagogischer Perspektive. *Theo-Web*, 23(1), 23–39. <https://doi.org/10.23770/two325>
- Fahrmeir, Andreas. (2003). Zur «Krise» der Geschichte. Anmerkungen zu einer aktuellen Diskussion. *Historische Zeitschrift*, 276(1), 561–579. <https://doi.org/10.1524-hzhz.2003.276.jg.561>
- Hawkey, Kate. (2023). *History and the climate crisis. Environmental history in the classroom*. London: UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781800082731>
- Heuer, Christian. (2021). Von Deutungskämpfen und den disziplinären Ordnungen der Diskurse. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 32(2), 21. <https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-3>
- Heuer, Christian. (2022). Apokalyptiker:innen und Integrierte? Geschichte Lernen und Unterrichten in den postdigitalen Zeiten von Corona. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 73(9 / 10), 546–553.
- Hidas, Zoltán. (2001). *Entzauberte Geschichte. Max Weber und die Krise des Historismus*. Universität Erfurt, Erfurt. Abgerufen von <urn:nbn:de:gbv:547-200200039>
- Hübner, Andreas / Nitsche, Martin & Barsch, Sebastian. (2023). Diffundierende Zeit(en). Das Anthropozän als Herausforderung für das historische Zeitverstehen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 22, 84–99. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2023.22.1.84>
- Hüfner, Klaus. (1970). Die weltweite Bildungskrise. *Vereinte Nationen: German Review on the United Nations*, 18(1), 2–9.
- Iggers, Georg G. (2007). *Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert. Ein kritischer Überblick im internationalen Zusammenhang*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klose, Dagmar. (1995). Geschichtsunterricht in der Krise – ein gesamtdeutsches Problem. *LLF-Berichte der Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung*, 11. Abgerufen von <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/412/file/KLOGESC.pdf>
- Kuhn, Annette. (1974). *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München: Kösel.
- Kuhn, Bärbel & Windus, Astrid (Hrsg.). (2013). *Umwelt und Klima im Geschichtsunterricht*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Lenel, Laetitia. (2023). Krise als Dauerzustand. Die Corona-Pandemie in der Geschichte der Gegenwart. *Neue Politische Literatur*, 68(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s42520-022-00466-3>

- Lipkina, Julia. (2024). Bildung, Krise, Differenz – subjektive Deutungsmuster, Bewältigungspotenziale und Fragen sozialer Ungleichheit. In Anke Wischmann, Juliane Engel, Christine Demmer & Paul Vehse (Hrsg.), *Differenz und Krise. Krisenthematisierungen in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 117–136). Opladen et al.: Budrich.
- Meyer, Carla / Patzel-Mattern, Katja & Jasper Schenk, Gerrit. (2013). Krisengeschichte(n). «Krise» als Leitbegriff und Erzählmuster in kulturwissenschaftlicher Perspektive – Eine Einführung. In Carla Meyer, Katja Patzel-Mattern & Gerrit Jasper Schenk (Hrsg.), *Krisengeschichte(n). «Krise» als Leitbegriff und Erzählmuster in kulturwissenschaftlicher Perspektive* (S. 9–24). Stuttgart: Steiner.
- Multhoff, Robert. (1974). Probleme des Geschichtsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Literaturbericht. *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht*, 15, 37–61.
- Nitsche, Martin. (2021). Historisches Lernen und Geschichtskultur oder gesellschaftliches historisches Lernen als künftiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. In Konrad J. Kuhn, Martin Nitsche, Julia Thyroff & Monika Waldis (Hrsg.), *ZwischenWelten. Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung. Festschrift für Béatrice Ziegler*. (S. 225–238). Münster & New York: Waxmann.
- Nitzke, Solvejg. (2021). Krise und Erzählung. *Journal für politische Bildung*, 11(1), 10–13. <https://doi.org/10.46499/1669.1803>
- Odendahl, Wolfgang. (2017). Bildungskrise – PISA and the German Educational Crisis. *IAFOR Journal of Education*, 5(1). <https://doi.org/10.22492/ije.5.1.11>
- Oralová, Barbora. (2009). *Die Sprache der NS-Propaganda* (Diplomarbeit). Masaryk-Universität, Brünn. Abgerufen von https://is.muni.cz/th/d4wqk/Oralova_Diplomova_prace.pdf
- Page, Benjamin. (2019). *Die Regimeeliten der DDR während der Krisen 1953 und 1989: Eine komparative Krisenstudie aus der Perspektive des Politbüros der SED*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23351-8>
- Pernau, Margrit. (2020). Aus der Geschichte lernen? *Geschichte und Gesellschaft*, 46(3), 563–574. <https://doi.org/10.13109/gege.2020.46.3.563>
- Peters, Jelko. (2014). *Geschichtsstunden planen*. St. Ingbert: Röhrig.
- Power, Amanda & Kitson, Alison. (2024). The role of school history in helping young people to navigate their future at a time of climate crisis. *History Education Research Journal*, 21(1). <https://doi.org/10.14324/HERJ.21.1.08>
- Rauthe, Simone. (2005). Geschichtsdidaktik – ein Auslaufmodell? Neue Impulse der amerikanischen Public History. *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, 2, 287–291.

- Reckwitz, Andreas. (2022). Verlust und Moderne – eine Kartierung. *Merkur*, 76(872), 5–12.
- Reeken, Dietmar von/Döpcke, Indre & Wehen-Behrens, Britta (Hrsg.). (2015). *Umweltgeschichte lehren und lernen. Keine Katastrophe!* Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Richter, Hedwig. (2020). *Demokratie: eine deutsche Affäre vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart* (4. Aufl). München: C. H. Beck.
- Ritzer, Nadine. (2015). *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse* (1. Aufl). Bern: hep.
- Rüsen, Jörn. (1982). Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik. In Siegfried Quandt & Hans Süßmuth (Hrsg.), *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen* (S. 129–170). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Schroeder, Klaus / Deutz-Schroeder, Monika / Quasten, Rita & Schulze Heuling, Dagmar. (2012). *Später Sieg der Diktaturen?: Zeitgeschichtliche Kenntnisse und Urteil von Jugendlichen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Simon, Zoltán Boldizsár. (2023). The Anthropocene and the planet. *History and Theory*, 62(2), 320–333. <https://doi.org/10.1111/hith.12303>
- Uffelmann, Uwe (Hrsg.). (1993). *Identitätsbildung und Geschichtsbewußtsein nach der Vereinigung Deutschlands*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Weber, Birgit. (2022). Krise, nichts als Krise? *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 13(2), 9–18.
- Weiß, Edgar. (2013). Krise der Allgemeinen Pädagogik und allgemeine Krise der Pädagogik. – Ein Versuch über Gegenwartssituation und Zukunftsperspektiven der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. *Jahrbuch für Pädagogik 2013*, 125–142. https://doi.org/10.3726/264978_125
- Zalasiewicz, Jan / Thomas, Julia Adeney / Waters, Colin N./Turner, Simon & Head, Martin J. (2024). What should the Anthropocene mean? *Nature*, 632, 980–984. <https://doi.org/10.1038/d41586-024-02712-y>

Funktionale Krisendiskurse

Historisches Denken und Erzählen in Zeiten der «Polykrise»

Ein kritischer Blick auf geschichtsdidaktische Theorien am Beispiel des Anthropozäns

Sebastian Barsch

1 Vorbemerkungen

Reicht das Nebeneinander des disziplinären Wissens in seinen zahlreichen, aber doch konzeptuell meist fachgebundenen Facetten aus, um in Krisen handlungsfähig zu werden (für eine Definition historischen Wissens siehe etwa Fenn & Zülsdorf-Kersting, 2023)? Mit diesem kurzen Debattenbeitrag möchte ich eine Diskussion darüber anregen, ob eine Ausweitung des disziplinären Paradigmas hilfreich sein könnte, um die Komplexität der multiplen Krisen verstehen und diese vielleicht sogar bewältigen zu können. Damit verbunden ist eine Kritik an den gegenwärtigen Praktiken institutionalisierten historischen Lernens, die zwar zur Bewältigung fachlicher Probleme beitragen mögen, die aber als Probleme außerhalb des institutionalisierten Rahmens nicht in einer solchen Form isoliert auftreten. Die hier skizzierten Überlegungen betten sich in aktuelle internationale Diskurse ein, die angesichts der globalen Krisen neue Perspektiven auf Bildung auch in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern befürworten (u. a. Barton & Ho, 2022; Paraskeva, 2021). Insbesondere wird dabei auch immer wieder auf das Verhältnis zwischen individuellen Formen der Wissensaneignung durch Schule und die Bewältigung von lebensweltlichen Anforderungen hingewiesen, die nur im Kollektiv angegangen werden können. Es stellt sich dabei die Frage, ob die gegenwärtigen Formen historischen Lernens und Wissens, die im deutschsprachigen Raum stark mit Kompetenzmodellierungen verbunden sind, ein geeignetes Mittel sind, um diesen kollektiven Herausforderungen zu begegnen. Ebenso stellt sich die Frage, ob die beim Individuum verorteten historischen Kompetenzen ausreichen, um an einer auf Gemeinschaftlichkeit basierenden Geschichtskultur teilhaben und diese mitgestalten zu können. Wenn der reflexive und partizipative Umgang mit Geschichtskultur tatsächlich,

wie im Fachdiskurs behauptet, Gegenwarts- und Zukunftsfragen nicht nur adressiert, sondern Zukunft erfahrungsgestützt mitentwickeln soll (Rüsen, 2013, 221), sollte die Wirksamkeit von Maßnahmen zur Förderung geschichtskultureller Partizipation reflektiert werden.

Eingebettet werden sollen die hier formulierten Gedanken in das Konzept der «Könnerschaft», mit dem Georg Hans Neuweg die Fähigkeit beschreibt, komplexe Handlungen auf der Grundlage von implizitem Wissen und praktischer Erfahrung auszuführen, ohne dabei explizit auf theoretische Regeln zurückgreifen zu müssen. Nach Neuweg kann Könnerschaft als wesentlicher Bestandteil von Bildung verstanden werden, da sie Individuen befähigt, kollektiv handlungsfähig zu werden. Der Unterschied zwischen Könnerschaft und Kompetenz lässt sich knapp so beschreiben: Könnerschaft ist die Fähigkeit, Wissen intuitiv und flexibel auch außerhalb formaler Bildungssituationen anzuwenden, während Kompetenz sich auf die gezielte Bewältigung spezifischer Probleme konzentriert. Könnerschaft basiert auf langjähriger, erfahrungsbasierter Praxis und beinhaltet eine intuitive Handlungsfähigkeit. Im Gegensatz dazu betont Kompetenz die bewusste Anwendung von Wissen und Fähigkeiten, meist in strukturierten Formen. Während Könnerschaft kreative Handlungsmöglichkeiten betont, orientiert sich Kompetenz stärker an festgelegten Standards und Verfahren. Zusammengefasst ist Könnerschaft eine tiefere Form der Expertise, die auf intensiver Erfahrung und Reflexion basiert und sich durch hohe Flexibilität und Intuition auszeichnet. Kompetenz hingegen beschreibt die Fähigkeit, Wissen und Fertigkeiten in verschiedenen Kontexten effektiv anzuwenden, oft gestützt auf formale Qualifikationen und standardisierte Verfahren (zusammengefasst nach Neuweg, 2015). Die Idee der «Könnerschaft» kann auch in Überlappung zu einigen internationalen Überlegungen zur Rolle des historischen Denkens in Gesellschaften der Krise gebracht werden, die in diesem Aufsatz exemplarisch angerissen werden. Trotz unterschiedlichen Perspektiven vereinen die hier skizzenhaft zusammengetragenen Positionen die Ansicht, dass der Wert historischen Denkens stärker als bislang hinsichtlich gemeinschaftlichen Handelns (auch außerhalb der Schule) und somit der Verbesserung der Welt betrachtet werden sollte.

2 Könnerschaft, Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein

Im Vorwort zu seinem Buch «Könnerschaft und implizites Wissen» schreibt Georg Hans Neuweg:

«Über Jahre hinweg war ich überzeugt, Klarheit und Wahrheit wären allein oder doch vorwiegend durch analytisches Denken zu gewinnen. [...] Andererseits: Finden wir nicht ständig in selbstverständlicher Weise Lösungen für Regressprobleme einfach dadurch, dass wir leben, anstatt bloß um unsere eigenen Gedanken zu kreisen?» (Neuweg, 2020, 5–6)

Neuweg äußert dabei eine Skepsis hinsichtlich unseres Verständnisses über die Grundlagen von Erkenntnis und Lernen, obwohl diese Phänomene von essentieller Bedeutung für Bildung sind. Ungeklärt bleibt im Bereich des fortgeschrittenen Lernens, wie etwa Expert:innenwissen durch Handlungserfahrung beeinflusst wird (Neuweg, 2020, 7–8). Im Kontext didaktischer Fragestellungen kann dieser Lesart nach angezweifelt werden, ob ein Transfer von Wissen auf Anwendungssituationen gelingen kann, ohne die impliziten und unerforschten Aspekte des Wissens zu berücksichtigen. Neuweg kritisiert somit Positionen, die vorschlagen, dass durch den Erwerb bestimmter schulischer Fähigkeiten und Fertigkeiten Handlungswissen generiert werden kann, ohne dabei gesellschaftliche und unausgesprochene, implizite Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Für ihn besteht der Kern der Bildung darin, «Könnerschaft» zu entwickeln, die auf implizitem Wissen basiert. Diese «Könnerschaft» ermöglicht es dem Individuum, selbstbestimmt innerhalb der gesellschaftlichen Traditionen zu handeln, als Individuum also wirksam im Kollektiv zu werden. Man könnte also sagen, dass die «Könnerschaft» des Einzelnen ein Baustein ist, Gesellschaften zu verändern. Neuweg betont dabei, dass bei der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen insbesondere drei Aspekte vermieden werden sollten:

«Verbalisierungs- statt Handlungsexpertentum, der Aufbau der bloßen Fähigkeit, Können durch Könnensbeschreibungen vor[...zu]täuschen [...], atomisiertes Können im Sinne der Fähigkeit, zwar Elemente wahr[...zu]nehmen, sie aber nicht im größeren Kontext deuten zu können, oder der Fähigkeit, Teilhandlungen ausführen, ohne sie jedoch integrieren zu können, implizite Blindheit als Festgefahresein in starren Deutungs- und Handlungsmustern» (Neuweg, 2020, 347).

Dies kann auf den ersten Blick als Kritik an der Kompetenzorientierung im (Geschichts)unterricht verstanden werden. Ich denke, dass man Neuwegs Äußerungen auch so interpretieren kann, dass im System Schule mit seiner Logik der Leistungsüberprüfung die Hinwendung zur Kompetenzorientierung zwar eine Funktion im Hinblick auf die Überprüfung schulischer Leistungen hat, dass mit diesen Kompetenzen aber nicht unbedingt die mit dem Aufbau schulischen Wissens verbundene Hoffnung verbunden werden kann, dass damit auch Handlungsfähigkeiten für die praktische Lebensgestaltung aufgebaut werden.

Und tatsächlich, schaut man sich die Entwicklungen kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts unter einer historischen Perspektive an, fällt auf, dass die Entwicklung der Modelle entlang Theorien historischen Denkens vollzogen wurden und nur wenig von empirischer Forschung untermauert waren, die grundlegend erst im Nachgang zu den Modellierungen durchgeführt wurde (beispielsweise bei der FUER-Gruppe 2006; Schreiber et. al., 2006). Behauptet wird etwa, dass Menschen mehr oder minder per se ein historisches Orientierungsbedürfnis hätten (Rüsen, 2008). Es herrscht zudem weitgehend Konsens darüber, was eine gute historische Erzählung sei, etwa zusammengetragen von Michele Barricelli (2016) oder Hans-Jürgen Pandel (2015, 75–93) – und demnach auch, welche Fähigkeiten zumindest theoretisch nötig seien, historische Erzählungen zu re- bzw. de-konstruieren (Körber, 2015). Geschichtsdidaktische Theorien sind dabei durchaus komplex und die überwiegende Anzahl empirischer Untersuchungen kommt zu ernüchternden Ergebnissen bezüglich der Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schüler:innen, historische Kompetenzen entlang der theoretischen Anforderungen zu entwickeln – was freilich keine neue Erkenntnis ist:

«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)

Inwiefern die oben adressierten Fähigkeiten Auswirkungen auf das Leben haben und ob die oben genannten Orientierungsbedürfnisse tatsächlich vorhanden sind, ist ungeklärt. Und ob Geschichte tatsächlich bei dem Bedürfnis hilft, gegenwärtige Krisen (durch Könnerschaft) zu lösen, ebenfalls. Wenn dies aber so sein sollte, müsste wieder stärker die gesellschaftliche Funktion von Geschichtsunterricht berücksichtigt werden, bei der Geschichtsunterricht *ein* Baustein ist, um die Welt verstehbar zu machen und Menschen zu befähigen, in dieser hand-

lungsfähig zu werden. Diese Sichtweise findet sich durchaus auf konzeptioneller Ebene. So analysiert McLean auf Basis einer Sichtung von Fachdiskurs und ausgewählten Lehrplänen, dass historisches Lernen auf die gesellschaftliche Gestaltung abzielen sollte mit dem zentralen Ziel der Entwicklung historischer Orientierungsfähigkeit, die auch zeitliche und gesellschaftliche Orientierung sowie politische Orientierungsfähigkeit umfasst. Außerdem solle der Geschichtsunterricht zur Identitätsbildung und zur individuellen Mündigkeit beitragen, was die Fähigkeit zur Partizipation und Verantwortungsübernahme fördert (McLean, 2023, 244). Aber auch in diesen Diskursen steht das Individuum im Fokus und das Kollektiv ist allenfalls eine theoretische Zielmarke. In neueren Publikationen gesellschaftswissenschaftlicher Fachdidaktiken dagegen steht zunehmend die Handlungsebene als «Nahziel» im Fokus der didaktischen Theoriebildung. Ähnlich wie bei Neuwegs Konzept der «Könnerschaft» werden dabei nicht nur akademische Kompetenzen, sondern auch Dimensionen gesellschaftlichen Handelns thematisiert. Ebenso wird im internationalen Diskurs verstärkt darauf hingewiesen, dass eine normative Zielsetzung von historischem Lernen von Bedeutung ist, insbesondere in der Forderung, ethische Aspekte des historischen Denkens stärker zu berücksichtigen, um auf aktuelle Krisen reagieren zu können (Ammert et. al, 2020). Zudem gibt es eine neuere Hinwendung zu Konzepten wie «Critical Hope», die das Handlungspotenzial junger Menschen deutlicher als bislang adressieren möchten. Lisa Farley beispielsweise macht in ihrem Aufsatz «Radical Hope: Or, the Problem of Uncertainty in History Education» darauf aufmerksam, dass die Unbestimmtheit der Geschichte nicht zu Hoffnungslosigkeit führen sollte, sondern dahingehend thematisiert werden müsste, dass hoffnungsvoll, aber realistisch, auf die Zukunft geblickt werde, um diese bewältigbar zu machen (Farley, 2009). Auch hier zeigen sich Parallelen zur «Könnerschaft», indem mit dem Anspruch der Bewältigung der Zukunft Handlungsoptionen eröffnet werden sollen. Keith Barton und Li-Ching Ho versuchen aus der Perspektive der gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken, westliches Denken mit verschiedenen philosophischen und kulturellen Traditionen, einschließlich des Konfuzianismus und indigener Philosophien, zu verknüpfen. Ihr Ziel ist es, eine Vision für eine globale Bildung zu schaffen, die Schüler:innen in ihrem Streben nach sozialer Gerechtigkeit und Harmonie unterstützt und dabei die Vielfalt der Krisen sowie die Notwendigkeit kollektiven Handelns berücksichtigt. Anhand von Beispielen aus dem indigenen Ressourcenmanagement schlagen sie einen Ansatz zur Umweltethik vor, der auf Prinzipien wie Interdependenz, moralischer Verpflichtung und dynamischer Erneuerung verschiede-

ner natürlicher Lebenssysteme beruht. Dieser Ansatz stellt eine Abkehr von den vorherrschenden anthropozentrischen, materialistischen und individualistischen und primär «westlichen» Annahmen dar, die vielen Ansätzen zu Umweltfragen auch unter fachdidaktischen Perspektiven zugrunde liegen (Barton & Ho, 2022). Eine solche Kritik an fachlichen Paradigmen findet sich im deutschsprachigen Raum bislang nicht.

Dies bringt mich zu folgender These: Trotz der enormen Bedeutung, welche die Geschichtsdidaktik der Gesellschaft als Trägerin des Geschichtsbewusstseins zumisst (Thünemann, 2018), generiert sie Erkenntnisse meist lediglich hinsichtlich der einzelnen «lernenden Subjekte». Es stimmt, dass in unserer Theorie die Gesellschaft als Faktor des Geschichtsbewusstseins präsent ist. Aber alles, was wir erforschen, alles, wofür wir unsere Konzepte entwickeln, ist für die einzelnen Lernenden bestimmt, adressiert eher explizit geäußertes Wissen und keine «Könnerschaft». Das gilt für den Unterricht ebenso wie für die Forschung: Wir untersuchen individuelle Kompetenzen und Fähigkeiten, um Probleme zu lösen, die von Lehrer:innen im geschlossenen System der Schule gestellt werden. Große gesellschaftliche Probleme, die nur kollektiv gelöst werden müssen, tauchen oft nicht auf oder wenn, dann aus einer retrospektiv-analysierenden Perspektive. Krisen aber müssen kollektiv bewältigt werden, weil sie auch kollektiv erlebt werden.

Aber: erste Projekte widmen sich dieser Kollektivität auch aus geschichtsdidaktischer Sicht. Unter dem Stichwort «empirische Geschichtskulturfor-

schung» wird zunehmend auch die «Gesellschaft» in den Blick genommen. Matthias Sieberkrob von der Freien Universität Berlin etwa geht der Frage nach, welche Zukunftsvorstellungen in sozialen Bewegungen vorhanden sind und welche historischen Dimensionen sich in diesen identifizieren lassen.¹

1 Siehe sein angenommener Vortrag mit dem Titel «Historical Thinking in Social Movements: Polycrisis, Future Imagination, and Implications for Historical Learning» auf der Tagung «History and Its Discontents: Theory and Practice, Stories from the Classroom». Annual Conference of the International Society for History Didactics, Providence, Rhode Island (10. bis 12. Oktober 2024). https://ishd.co/wp-content/uploads/2024/05/2024.05.01_Conference_program_03_Preliminary.pdf sowie den Beitrag von Reusch und Sieberkrob in diesem Band.

3 Das Anthropozän und das historische Erzählen

Ich möchte meine Ausführungen am Beispiel des Phänomens Anthropozän und dem Zusammenspiel verschiedener disziplinärer Perspektiven konkretisieren. Dieses Thema wird in letzter Zeit auch innerhalb der Geschichtsdidaktik intensiv verhandelt (siehe den Jahresband der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik von Hübner & Sommer, 2024 oder zusammenfassend Bernhard & Popp, 2023), so dass ich hier nicht grundsätzlich auf die mit dem Anthropozän verbundene Problematik eingehen, sondern einzelne Aspekte herausgreifen möchte, um zu zeigen, dass disziplinäres Denken nicht ausreicht, um diese Krise zu verstehen. Warum sich die Geschichtsdidaktik bzw. die Geschichtswissenschaft überhaupt mit dem Phänomen auseinandersetzen sollte, lässt sich in der Zusammenschau der Diskurse grob so zusammenfassen, dass durch das Zusammenspiel der Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im historischen Denken die eben primär zukunftsbezogenen Probleme des Anthropozäns auch historisch reflektiert werden sollten, wobei dem Verständnis von Zeit eine besondere Bedeutung zukommt – dazu später mehr. Ausgangspunkt auch hierbei ist ein normativer, auf die Veränderung der Bedingungen gerichteter Blick: die globale Krise bedarf demnach nicht nur der Analyse der Situation, sondern benötigt Handlungsfähigkeit (Könnerschaft), um den Mind-Behaviour-Gap zu überwinden, welcher ein umfassendes Problem in Krisensituationen ist, wie unter anderem eine von Krista Hiser und Matthew Lynch kürzlich durchgeführte Studie zur *climate literacy* von College-Studenten in den USA, zeigt: «concern does not always translate to action. There is a ‹know-do› gap that seems to keep an individual, group, or nation from moving attained knowledge into required action» (Hoydis, Bartosch & Gurr, 2021, 97).

In den Geschichtswissenschaften und in der Geschichtsdidaktik ist in den letzten Jahren herausgearbeitet worden, dass zum Verständnis des Anthropozäns vor allem ein Verständnis verschiedener Zeitskalen und ein kompetenter Umgang mit diesen notwendig sei. Das Anthropozän spielt sich, wie andere große Krisen auch, nicht nur auf den Skalen sozialer oder historischer Zeit ab. Vielmehr müssen immer auch Aspekte etwa der physikalischen, geologischen und biologischen Zeit berücksichtigt werden. Die intensive Auseinandersetzung mit der Zeit, dem Umgang mit der historischen und der sozialen Zeit ist daher keine Aufgabe eines Faches an sich, sondern bedarf einer transdisziplinären Perspektive, um die dahinter liegenden Phänomene wirklich zu verstehen (Nitsche, Hübner & Barsch, 2023). Dies bedeutet auch, dass diese Phänomene in ihrer

transdisziplinären Wirkungsweise thematisiert werden sollten. Dipesh Chakrabaty macht aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive darauf aufmerksam, dass die Erzählungen über das Anthropozän bislang vor allem von Naturwissenschaftler:innen vollzogen wurden (Chakrabarty, 2018, 143). Auch hier kann angemerkt werden, dass ein wissenschaftsbasierter Umgang mit den verschiedenen in der Gesellschaft vorhandenen Erzählungen eine interdisziplinäre Perspektive erfordert. Denn obwohl sich mit der Geschichtskultur eine mächtige Schablone für die Analyse des Historischen in der Gesellschaft etabliert hat, wird in der Geschichtsdidaktik oft übersehen, dass geschichtskulturelle Prägungen sehr oft außerhalb des disziplinären Rahmens vollzogen werden, oder vielmehr: Dies wird zwar angenommen, aber das führt lediglich dazu, dass mit disziplinären Methoden auf diese eingegangen wird. Aber das zeitliche Verständnis des Umgangs mit dem Anthropozän und anderen Umweltkrisen ist möglicherweise mindestens ebenso stark etwa von *Climate Fiction* geprägt wie von historischer Fachliteratur (Barsch, Bartosch & Dannecker, 2024).

Die oben angerissene «Könnerschaft» könnte also bedeuten, verschiedenen Erkenntnisse und Zugangsweisen auf das Anthropozän, also verschiedene Erzählungen darüber, in ihrer Differenziertheit aufzunehmen und sich in dieser Verschiedenheit zu orientieren. Anders gesagt: Um «Könnerschaft» als Handlungsfähigkeit in Krisen auszubilden, muss Handlungswissen entstehen, welches nicht in isolierten Unterrichtssettings mit fachlichem Bezug entsteht, da dort eben Wissen oder Fertigkeit atomisiert wird. Denn wie gestalten Subjekte und Gesellschaften Sinn? Über Erzählungen, aber nicht die formal überladenen, technisierten Erzählungen, welche die Geschichtsdidaktik in der Regel als fachlich adäquat bezeichnet, sondern solche, die alltäglich in diffuser Weise entstehen und Krisenwahrnehmung prägen: «Our lives are influenced by the stories we tell and by how these stories are told. Stories are crucial for making sense and providing orientation – but it is less clear how exactly these processes play out in individuals and whether it is possible to formally design learning situations based on such highly individual processes.» (Hoydis, Bartosch & Gurr, 2021, 9)

Die Fähigkeit, die Narrative des Anthropozäns in ihrer gesamten Komplexität zu verstehen, kann als eine erste Stufe der Könnerschaft angesehen werden. Dabei zeigt sich, dass diese Narrative nicht allein in fachspezifischen Diskursen existieren, sondern sich im Alltag aus literarisch-künstlerischen und wissenschaftlichen Erzählungen zu einem Ganzen verweben. In den zeitlichen Argumentationsformen im Kontext des Anthropozäns, wie Wandel, Fortschritt und Entwicklung, wird deutlich, dass Nachhaltigkeits- und Umweltbildung sowie

die Könnerschaft, die Herausforderungen des Klimawandels zu beurteilen, explizit eine historisch-narrative Dimension besitzen. Aber reicht es nicht aus, nur Schulfachwissen zu erlangen – um auch als Einzelner im Kollektiv wirksam zu werden, muss man die verschiedenen Dimensionen dieser Narrative erfassen und in ihrem Zusammenspiel verstehen.

4 Die Grenzen disziplinären Denkens

Das soeben vorgestellte Beispiel der transdisziplinären Vernetzung als Weg zum Verständnis des Anthropozäns und anderer Krisen lässt sich erweitern auf die generelle Frage nach der Bedeutung disziplinären Wissens für die Lebenspraxis und für die Schule. Jüngst stellte der vor allem geschichtsdidaktisch arbeitende Sozialwissenschaftler Keith Barton infrage, ob disziplinär verankertes Schulwissen den Anforderungen an Schule überhaupt gerecht würde:

«Unfortunately, the equation of ‹powerful knowledge› with the work of disciplinary scholars fails to account either for the indefinable nature of ‹disciplines› or the relevance of vast bodies of knowledge that have been, and continue to be, produced outside academic disciplines. It also ignores the educational basis for curriculum by brushing aside the societal purposes on which schooling is founded. This unreflective reverence of so-called disciplines stands in the way of developing meaningful answers to the fundamental question of curriculum theory: ‹What knowledge is of most worth?›» (Barton, 2024, 1)

Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Feststellung, dass Schulen in allen nationalen Kontexten die Aufgabe haben, bürgerschaftliches Leben zu fördern. Die Ausprägung dieser Aufgabe sei zwar unterschiedlich, aber im Grunde überall vorhanden. Problematisch sei jedoch, dass schulische Bildung meist auf Basis individueller Leistungszuwächse bewertet werde, weniger dahingehend, ob sie tatsächlich einen Beitrag dazu leistet, Gemeinwohlorientierung zu adressieren. Zugegeben, ein Großteil seiner Ausführungen bezieht sich auf die Debatte um die Entwicklung von Curricula in den USA und der Diskussion um sogenanntes «powerful knowledge», welchem mit der Kompetenzorientierung im deutschsprachigen Raum schon eine flexiblere Zugangsweise zum (historischen) Denken entgegengestellt wurde. Gleichwohl plädiert er im Grunde auch für eine Überwindung auf die Fokussierung auf domänenspezifischer Kompetenzen zugunsten «allgemeiner», zumal die Grenzen zwischen den Disziplinen durchaus fluide seien:

«Claiming that economists produce knowledge that historians do not, or that political scientists produce knowledge that geographers do not, cannot easily be sustained when looking at the actual work of these scholars. In practice, history and all the social sciences display both considerable overlap and extensive internal variation» (ibd., 5).

Abschließend betrachtet er die disziplinäre Ausrichtung – die sich an traditionellen, westlichen universitären Fächern orientiert – auch aus einer normativen Ebene als problematisch, wenn Bildung den Anspruch hat, eine bessere Zukunft zu ermöglichen:

«For the good of students and for the very future of society – not to mention for our own intellectual consistency – we must stop conflating the importance of knowledge in education with the sloppy and ill-conceived idea of ‘disciplines’ or ‘academic subjects’» (ibd., 9).

Zugegeben: auch fachliche Theorien adressieren das Handeln in der Gesellschaft. So soll Geschichte, wenn sie Orientierungsfunktion haben soll, lebensdienlich sein (Rüsen, 2013, 57). Aber es ist schlicht wenig bis gar nichts darüber bekannt, ob eine dezidiert fachliche Bildung diesen Sinn für Lebensdienlichkeit überhaupt befördert.

5 Ausblick

Ich habe versucht zu argumentieren, dass eine interdisziplinäre Herangehensweise notwendig ist, um mit Krisen wie dem Anthropozän umzugehen. Disziplinär isoliertes Wissen allein reicht nicht aus, um gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen oder überhaupt erst zu verstehen. Die Orientierung für und der Aufbau von Könnerschaft für die Bewältigung von Gegenwart und Zukunft kann nur dann entwickelt werden, wenn verschiedene Deutungsangebote aus anderen Disziplinen, Kulturen und Subkulturen gleichberechtigt berücksichtigt werden. Die Orientierung in der Gegenwart kann erst dann stattfinden, wenn sie vom Einzelnen in Reflexion auf und in Auseinandersetzung mit dem Kollektiv und in realen Situationen mit fachlichen Überlappungen vollzogen wird. Wenn das Bedürfnis nach Orientierung mit der Lösung von Problemen verbunden werden soll, kann ein Verständnis für diese Lösung nur dann erreicht werden, wenn verschiedene Ansätze, wie zum Beispiel das Erzählen über

das Anthropozän, nebeneinander gleichberechtigt zugelassen und hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Kultur reflektiert werden.

Ich möchte abschließend auf die von Neuweg (2020, 347) genannten problematischen Aspekte zurückkommen, um zu erklären, warum historische Kompetenzen nicht ausreichend sind, um vom Anthropozän sinnvoll erzählen zu können:

Erstens: Es besteht eine bemerkenswerte Wissenslücke hinsichtlich der Frage, ob eine systematische Auseinandersetzung mit der Geschichte tatsächlich zur Entwicklung von Fähigkeiten führt, die eine (geschichts-)kulturelle Teilhabe jenseits akademischer Fertigkeiten ermöglichen. Trotz der offensichtlichen Relevanz dieses Themas fehlen uns bislang fundierte Erkenntnisse, die eine solche Annahme stützen könnten.

Zweitens: Die Bewältigung von Krisen erfordert ein tiefgreifendes Verständnis, das mit konkreten Handlungsideen verknüpft ist. Dies steht jedoch im Widerspruch zur vorherrschenden Dominanz eines fachlichen Zugangs. Es ist eine Herausforderung, die Balance zwischen diesen beiden Aspekten zu finden und eine integrative Perspektive zu entwickeln, die sowohl das tiefe Verständnis als auch die praktische Anwendung von Wissen berücksichtigt.

Drittens: Die Modellierung historischer Kompetenzen und damit die Qualität historischer Erzählungen auf der Grundlage einer akademischen Geschichtstheorie stellt eine Herausforderung dar, da sie alternative Interpretationen erschwert. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, über die traditionellen akademischen Rahmenbedingungen hinauszudenken und Raum für vielfältige Perspektiven und Deutungen zu schaffen, um ein umfassenderes und nuancierteres Verständnis der Geschichte zu ermöglichen.

In Anlehnung an Chakrabarty möchte ich also behaupten, dass Erzählungen über das Anthropozän nur dann wirksam werden und «Könnerschaft» aufbauen können, wenn sie den Horizont des bisherigen historischen Erzählens überschreiten. Sinnbildung und vor allem Problemlösung über Zeiterfahrung kann nur dann wirklich diskursiv von Subjekten im Kollektiv vollzogen werden, wenn Wandel historisch, naturwissenschaftlich, ethisch, subjektiv, literarisch gleichberechtigt verhandelt wird. Bislang betrachten wir als Geschichtsdidaktik eher das atomisierte Wissen von Subjekten. Das Kollektiv wird nur mitgedacht.

Für die Geschichtsdidaktik könnte dies bedeuten, zunächst geschichtssoziologisch mehr über die tatsächliche Bedeutung historischen Denkens für gesellschaftliches Handeln jenseits von Gedenk- und Erinnerungstagen und deren Gestaltung zu erfahren. Dazu müssen aus meiner Sicht stärker als bisher Räume

außerhalb von Schule und Institutionen der Geschichtsvermittlung forschend in den Blick genommen werden, aber auch Altersgruppen jenseits der bislang dominierenden Kinder und Jugendlichen. Es gilt zu untersuchen: Wann und wie wird historisches Denken relevant bei Entscheidungen und Maßnahmen gesellschaftlicher Reichweite? Interessant könnte etwa sein, das historische Denken oder noch offener die Relevanz, die Entscheidungsträger der Geschichte zumesen, zu analysieren. In Bezug auf das Anthropozän könnten dies etwa Akteure von UN-Klimagovernance, transnationalen Initiativen, Klimaprotesten und soziale Bewegungen, (fossile) Unternehmen, Journalismus oder Bildungsent-scheider:innen in der Politik sein (Stammer et al., 2021, 69–112).

Für die konkrete Ebene des Unterrichts in der Schule müssten Szenarien entwickelt und evaluiert werden, die tatsächlich transdisziplinären Unterricht in den Blick nehmen. Unterricht, der gleichzeitig verschiedene fachliche Zugänge eröffnet und diese unter dem Aspekt der Lösungsorientierung thematisiert. Denn bislang ist fächerübergreifender Unterricht vor allem darauf ausgerichtet, ein Problem aus verschiedenen fachlichen Perspektiven zu beleuchten, weniger darauf, *welche* Teilprobleme mit welchen fachlichen Zugängen *wie* gelöst werden können. Dies kann auch bedeuten, mit den Lernenden gemeinsam zu erarbeiten, ob Geschichte für die Gestaltung der Zukunft überhaupt relevant ist oder nicht, und nicht einfach davon auszugehen, dass sie es sei (wie in der Theorie behauptet wird). Für die Theoriebildung in der Geschichtsdidaktik schließlich wäre weiter an der Frage zu arbeiten, welche Bedeutung Geschichte für gegenwärtiges und zukünftiges Handeln tatsächlich hat. Und ob Geschichte überhaupt eine solche Bedeutung hat.

Literatur

- Ammert, Niklas / Sharp, Heather / Löffström, Jan & Edlin, Silvia. (2020). Identifying aspects of temporal orientation in students' moral reflections. *History Education Research Journal*, 17(2), 132–150.
- Barricelli, Michele. (2016). Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens. In Martin Buchsteiner & Martin Nitsche (Hrsg.), *Historisches Erzählen und Lernen* (S. 45–68). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11078-9_3
- Barsch, Sebastian / Bartosch, Roman & Dannecker, Wiebke. (2024, in Druck): Vom Anthropozän erzählen – narrative Könnerschaft und Zukunftsverstehen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* (23).

- Barton, Keith C. & Ho, Li-Ching. (2022). *Curriculum for Justice and Harmony: Deliberation, Knowledge, and Action in Social and Civic Education*. New York/London: Routledge.
- Barton, Keith C. (2024). Knowledge without disciplines: a critique of social realism's disciplinary fixation. *Journal of Curriculum Studies*, 56(3). <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2328058>
- Bernhard, Philipp & Popp Susanne. (2023). From the National to the Planetary Level. History Education in the Anthropocene. *International Journal of History Education and Culture*, 44, 21–40.
- Chakrabarty, Dipesh. (2018). Verändert der Klimawandel die Geschichtsschreibung? *Transit. Europäische Revue*, 41, 143–163.
- Farley, Lisa. (2009). Radical Hope: Or, the Problem of Uncertainty in History Education. *Curriculum Inquiry*, 39(4), 537–554. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00456.x>
- Fenn, Monika & Zülsdorf-Kersting, Meik. (2023). Historisches Denken, historisches Wissen, historische Kompetenzen. In Monika Fenn & Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.). *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für den Geschichtsunterricht* (S. 11–53). Berlin: Cornelsen.
- Hoydis, Julia / Bartosch, Roman & Gurr, Jens Martin. (2023). *Climate Change Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hübner, Andreas / Sommer, Andreas (Hrsg.) (2024). Das Anthropozän (Themenheft), *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* (23).
- Körper, Andreas. (2015). *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1524.9529>
- Lee, Peter / Dickinson, Alaric & Ashby, Rosalyn. (1998). Reasoning children's ideas about history. In James Voss & Mario Carretero (Hrsg.), *Learning and Reasoning in History. International Review of History Education* (Bd. 2, S. 228–251). London: Routledge.
- McLean, Philipp. (2023). *Mündigkeit in der historischen Bildung: eine Untersuchung über Gründe, sich kritisch mit Geschichte zu befassen*. Frankfurt / M: Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/2020>
- Neuweg, Georg Hans. (2020). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* (4. überarb. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Neuweg, Georg Hans. (2015). *Das Schweigen der Könner: gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.
- Nitsche, Martin / Hübner, Andreas & Barsch, Sebastian. (2023). Die Zeit(en) des Anthropozäns in gesellschaftswissenschaftlichen Lehrplänen. Potenziale und Grenzen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 2 / 2023, 45–62.

- Pandel, Hans-Jürgen. (2015). *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.
- Paraskeva, João M. (2021). *Conflicts in Curriculum Theory. Challenging Hegemonic Epistemologies* (2. Aufl.). Cham: Palgrave Macmillan.
- Rüsen, Jörn. (2008). *Historische Orientierung: über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden* (2. überarb. Aufl.). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Rüsen, Jörn. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Schreiber, Waltraud/Körber, Andreas/Krammer, Reinhard/Borries, Bodo von/Leutner-Ramme, Sibylla/Mebus, Sylvia/... Ziegler, Beatrice (Hrsg.). (2006). *Historisches Denken: ein Kompetenz-Strukturmodell* (2. Aufl.). Neuried: ars una.
- Stammer, Detlef/Engels, Anita/Marotzke, Jochem/Gresse Eduardo/Hedemann, Christopher & Petzold, Jan (Hrsg.). (2021). *Hamburg Climate Futures Outlook 2021. Assessing the plausibility of deep decarbonization by 2050*. Cluster of Excellence Climate, Climatic Change, and Society (CLICCS). Hamburg.
- Thünemann, Holger. (2018). Geschichtskultur revisited. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten. In Thomas Sandkühler & Horst Walter Blanke (Hrsg.), *Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag* (Bd. 39, S. 127–149). Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.

Geschichtskulturen des Anthropozäns

Zoltán Boldizsár Simon

1 Die Vielfalt von Geschichtskulturen

Geschichtsdidaktik steht in den ersten Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts vor vielen Herausforderungen: sie reichen von der Neugestaltung des Geschichtslehrplans über die Entwicklung eines ganz neuen Geschichtsbegriffs bis hin zur Überwindung des methodischen Nationalismus, der verhindert, dass Geschichte in planetarischen Zeitskalen gedacht wird. Auf den folgenden Seiten dieses Aufsatzes möchte ich die Herausforderungen im Zusammenhang mit den anthropogenen Veränderungen des Erdsystems hervorheben. Genauer gesagt möchte ich die Komplexität untersuchen, die sich aus der Tatsache ergibt, dass es mehrere Geschichtskulturen des Anthropozäns gibt, und die Frage stellen, was die Vielfalt solcher Geschichtskulturen für die Didaktik der Geschichte bedeuten könnte.

Vorab möchte ich anmerken, dass ich kein Geschichtsdidaktiker bin. Wohlwissend dass die Geschichtsdidaktik in jüngster Zeit höchst interessante Versuche unternommen hat, die Auswirkungen des Anthropozäns im Allgemeinen und der Klimakrise im Besonderen zu bewerten (z. B. *Ní Cassaithe & Chapman, 2021; McGregor, Pind & Karn, 2021; Retz, 2022; Hübner, 2022; Nitsche, Hübner & Barsch, 2023; Miles & Keynes, 2023; Hawkey, 2023; Nordgren, 2023*), geht es bei meiner Arbeit zum Anthropozän in der Regel nicht speziell um Geschichtsdidaktik, sondern um historisches Verständnis im weitesten Sinne. Dementsprechend hoffe ich, hier die Errungenschaften der Geschichtsdidaktik zu den Herausforderungen des Anthropozäns zu ergänzen, indem ich einen Standpunkt aus geschichtstheoretischer Sicht anbiete, den ich in den letzten Jahren entwickelt habe.

Dieser Standpunkt basiert auf der Behauptung, dass die heutigen Gesellschaften durch die Koexistenz mehrerer Historizitäten oder, um es anders auszudrücken, durch die Koexistenz mehrerer Geschichtskulturen gekennzeichnet sind. «Geschichtskultur» nahm in den letzten Jahrzehnten des zwanzigsten Jahrhunderts in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik eine deutliche begriffliche Form an. Um die Jahrtausendwende konsolidierte er sich als Schlüsselbe-

griff in der Geschichtsdidaktik (z. B. Rüsen, 1994; Schönemann, 2000; Pandel, 2009) und steht bis heute im Fokus aktueller Debatten (Thünemann, 2018; Nitsche, 2021).

Die Art und Weise, wie dieses Kapitel den Begriff der Geschichtskultur verwendet, ist dieser Tradition jedoch weniger verpflichtet und knüpft stärker an ein weitaus breiteres Verständnis der Begriffe in internationalen Diskussionen an. Während die deutschsprachige Geschichtsdidaktik dazu neigt, die Begriffe Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein miteinander zu verknüpfen (indem sie erstere als Manifestation der letzteren betrachtet), verankern breitere Auffassungen der Geschichtskultur diese nicht unbedingt in intentionalem Handeln und Bewusstsein. So verwendet Maria Grever (2009, 45) den Begriff in Bezug auf «die Beziehungen der Menschen zur Vergangenheit auf verschiedenen Ebenen und die Art und Weise, in der diese Beziehungen in Schulen, Universitäten, Museen, Kulturerbeeinrichtungen, Medien, Schulbüchern, Ideologien, Traditionen und Einstellungen artikuliert und organisiert werden» bezieht. In jüngerer Zeit definieren Grever und Robbert-Jan Adriaansen (2017, 73) den Begriff im weitesten Sinne als «Überbegriff», der sich auf «die Beziehungen der Menschen zur Vergangenheit» bezieht.

In diesem Kapitel werde ich den Begriff «Geschichtskultur» in diesem weiten Sinne verwenden, der den Umfang des Konzepts nicht auf Bewusstsein und intentionales Handeln reduziert, sondern solche Beziehungsformen in einen breiteren Analyserahmen einschließt. Nach meinem Verständnis muss jedoch selbst die Definition von Grever und Adriaansen noch etwas weiter gefasst werden. Da der Begriff der Geschichtskultur nicht ohne die Zukunft auskommt, kann er nicht auf die Beschreibung verschiedener Formen der Beziehung zwischen Vergangenheit und Gegenwart reduziert werden. Wie jedes vom Geschichtsbegriff abgeleitete Konzept muss auch die Geschichtskultur die Wechselbeziehungen zwischen allen drei zeitlichen Registern – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – in ihrer tatsächlichen gesellschaftlichen Nutzung umfassen. Unterschiedliche gesellschaftliche Praktiken und Diskurse setzen die zeitlichen Register auf unterschiedliche Weise zueinander in Beziehung, das heißt sie gestalten die Übergänge von der Art und Weise, wie sie die Vergangenheit begreifen, zu den Zukünften, die sie antizipieren, auf unterschiedliche Weise. Einfacher ausgedrückt bringen diese Praktiken und Diskurse unterschiedliche Konzeptionen des historischen Wandels mit sich (vgl. Simon & Tamm, 2021; Simon & Deile, 2022). Zum Beispiel erscheint das Entwicklungsszenario des historischen Wandels, das soziale Bewegungen anstreben, die auf eine all-

mähliche Ermächtigung abzielen, völlig unterschiedlich und potenziell widersprüchlich zu abrupten, menschengemachten Veränderungen des Zustands des Erdsystems: sie beschreiben im Wesen verschiedene Konzepte des Wandels.

Im Rahmen dieses Artikels stellen solche unterschiedlichen Konzeptionen des historischen Wandels verschiedene Geschichtskulturen dar. Diejenigen Geschichtskulturen, die als Antwort auf die Herausforderungen des Anthropozäns entstehen, das heißt diejenigen, die versuchen, das Anthropozän zu navigieren, indem sie gesellschaftliche Strategien entwickeln, um auf die eine oder andere Weise in die eine oder andere Zukunft überzugehen, werde ich in diesem Artikel als die Geschichtskulturen des Anthropozäns bezeichnen. Was genau sind diese Geschichtskulturen? Wie navigieren sie durch das Anthropozän? Was genau bedeutet es überhaupt, sich im Anthropozän zurechtzufinden? Und wäre irgendwas davon für die Geschichtsdidaktik relevant? Dies sind die Fragen, für die ich auf den kommenden Seiten Antworten suche.

2 Navigieren durch das Anthropozän

Die chronologische Frage nach der geologischen Periodisierung des Anthropozäns steht im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses. Der Schlüssel zum Verständnis des Anthropozäns und zur Entwicklung gesellschaftlicher Antworten auf seine Herausforderungen und Krisen liegt jedoch woanders, nämlich in der Rahmung des Anthropozän-Konzepts in der Erdsystemwissenschaft (Steffen et al., 2011; Steffen et al., 2016; Zalasiewicz et al., 2021). In seiner erdsystemwissenschaftlichen Formulierung zielt das Anthropozän darauf ab, die vom Menschen verursachten Veränderungen des Zustands der Erde in einem systemischen Rahmen zu erfassen, als eine Dynamik interagierender Teilsysteme – biologischer, geologischer, chemischer und, wie der Begriff selbst durch die Erwähnung des Anthropos andeutet, menschlicher Systeme. Dementsprechend ist die Art des menschlichen Wirkens, die das Anthropozän definiert, nicht einfach «menschlicher Einfluss» auf den Planeten. Es ist auch nicht nur ein geologisches Wirken, egal wie oft das Anthropozän in solchen Begriffen diskutiert wird. Vielmehr handelt es sich um eine neue Form des menschlichen Handelns, die den Menschen als eines der Subsysteme des Erdsystems betrachtet: Erdsystem-Agentenschaft (Simon & Thomas, 2022).

Julia Adeney Thomas (2019) zufolge bedeutet die Betrachtung des Anthropozäns als systemisches Dilemma, dass man sich von der Vorstellung verabschiedet, dass es ein prinzipiell lösbares Problem gebe:

Die vernetzte Systematik des Anthropozäns stellt kein Problem, sondern eine mehrdimensionale Zwangslage dar. Ein Problem kann gelöst werden, oft mit einem einzigen technologischen Werkzeug, das von Experten auf einem einzigen Gebiet hergestellt wird, aber ein Dilemma stellt eine herausfordernde Situation dar, die viele Ressourcen und Ideen erfordert. Wir lösen keine Schwierigkeiten, sondern wir navigieren durch sie hindurch.

Thomas' Behauptung, dass das Anthropozän ein Dilemma sei, das es zu bewältigen gelte, bildet die Grundlage, auf der ich versuchen werde, einen strukturierten Überblick über die widersprüchlichen Wege zu geben, auf denen zeitgenössische Gesellschaften tatsächlich versuchen, das Anthropozän zu bewältigen. Auf den folgenden Seiten möchte ich argumentieren, dass die verschiedenen Arten der Navigation im Anthropozän koexistierende Geschichtskulturen darstellen, die einen gemeinsamen gesellschaftlichen Raum bewohnen. Die Ausführung meines Arguments enthält vier Schritte, gefolgt von einer kurzen Schlussfolgerung. Nach einem einleitenden Schritt, der einen Überblick über ein breites Spektrum an Verständnissen und Missverständnissen des Anthropozäns gibt, beleuchte ich in den folgenden drei Schritten drei Cluster von Praktiken, die drei spezifische Arten der Navigation durch das Anthropozän darstellen, die von einer jeweils verschiedenen Art von Geschichtlichkeit geprägt sind. Die drei Cluster von Praktiken, so werde ich argumentieren, stellen drei unterschiedliche Geschichtskulturen des Anthropozäns dar. Auch wenn damit nicht alle Möglichkeiten für Geschichtskulturen des Anthropozäns ausgeschöpft sind, ermöglichen sie ein besseres Verständnis der Komplexität der Wege, auf denen Gesellschaften versuchen, die gegenwärtige Situation zu bewältigen, indem sie widersprüchliche Sinne von Geschichtlichkeit mobilisieren.

In diesem Sinne wird die Diskussion des Kapitels meiner Kategorisierung dreier umfassenderer Geschichtskulturen/Gesellschaftsstrategien folgen: Techno-Managerialismus, Adaptionismus und Survivalismus. Obwohl die Kategorisierung größtenteils für sich selbst spricht, möchte ich ein paar einleitende Worte zu jeder Kategorie sagen.

Techno-Managerialismus bündelt Praktiken und Diskurse, die versuchen, das Anthropozän unter der Annahme zu navigieren, dass es möglich ist, die Situation aktiv zu steuern. Zu den Praktiken innerhalb dieses Clusters gehören groß angelegte und höchst umstrittene Klima- und Geo-Engineering-Programme, Praktiken zur Ausrottung und Wiederansiedlung von Arten, die versuchen, dem vom Menschen verursachten Artensterben entgegenzuwirken, und sogar

wissenschaftliche Praktiken, die zur Entwicklung neuer Formen der «Earth System Governance» aufrufen (bereits seit Biermann, 2002).

Adaptionismus, die zweite hervorzuhebende Geschichtskultur des Anthropozäns, ist weniger typisch interventionistisch. Während der Techno-Managerialismus seine Bemühungen prinzipiell als Verbesserung begreifen kann, erscheinen adaptionistische Diskurse und Praktiken eher bescheiden oder, je nach Blickwinkel, resigniert. Im Kern zielen sie einfach darauf ab, das Boot am Laufen zu halten, ohne große Versprechungen auf eine Verbesserung zu machen. Politische Ziele der Nachhaltigkeit, Diskurse, die Resilienz betonen, und sogar wissenschaftliche Positionen wie Donna Haraways (2016) «staying with the trouble» machen diese Geschichtskultur aus.

Die dritte Geschichtskultur des Anthropozäns, die wir näher betrachten wollen, ist der Überlebenskampf. Wie der Name schon sagt, bündelt der Überlebenskampf Praktiken und Diskurse, die sich auf die bloße Aufrechterhaltung des menschlichen Unterfangens konzentrieren.

Managerialistische, adaptionistische und überlebensorientierte Geschichtskulturen des Anthropozäns haben keine eindeutigen Grenzen. Techno-Managerialismus bringt ein gewisses Maß an Adaptionismus mit sich, was wiederum unweigerlich Überlebenswillen nach sich zieht. Dennoch unterscheidet sich jede Geschichtskultur des Anthropozäns in ihren Schwerpunkten, Präferenzen, dem Grad des Interventionismus und vor allem in der ihr zugrunde liegenden Geschichtlichkeit.

3 Das Anthropozän verstehen

Die Art und Weise, wie das Anthropozän auf gesellschaftlicher Ebene navigiert wird, ist zu einem großen Teil von der Art und Weise abgeleitet, wie das Anthropozän auf kognitiver Ebene verstanden wird. Dieser Artikel gehört zu der Minderheit human- und sozialwissenschaftlicher Ansätze zum Anthropozän, die die erdsystemwissenschaftliche Sichtweise anerkennen, aus der der Begriff des Anthropozäns hervorgegangen ist, und das Anthropozän daher als systemische Zwangslage begreifen. Darin teilt es mit der Erdsystemwissenschaft das Ziel, ein Verständnis des Anthropozäns zu entwickeln, indem versucht wird, seine Neuheit zu erfassen. Die meisten human- und sozialwissenschaftlichen Ansätze scheinen jedoch eher daran interessiert zu sein, das Anthropozän als eine Einbettung in größere historische Abläufe zu sehen und zu betonen, inwieweit die gegenwärtige Situation das Ergebnis von Prozessen ist, die sich aus vergange-

nen Ursprüngen entwickeln. Die beiden kognitiven Ansätze – einer, der auf das Verständnis von Neuem ausgerichtet ist, und einer, der die Verbindungen zur Vergangenheit betont – sind eng mit zwei verschiedenen Arten der Historisierung verbunden (Simon, 2019): Historismus und Konstruktivismus.

Das Anthropozän auf einen Ursprung in der Vergangenheit zurückzuführen, einen Prozess zu erzählen, in dem sich Entwicklungen von diesem Ursprung aus entfalten, und diese Entwicklungen als direkt zur gegenwärtigen Situation führend zu betrachten, sind Bausteine des konventionellsten historischen Modus der Historisierung. Sie spiegelt die grundlegenden Operationen und Prämissen des deutschen Historismus des 19. Jahrhunderts wider, die bis heute einen großen Teil der Geschichtswissenschaft prägen. Obwohl es sich beim Historismus um eine eher konservative Form der Historisierung handelt, wird sie heute vor allem vom «progressiven» Mainstream der historisch orientierten Sozialwissenschaften in Argumenten mobilisiert, die darauf abzielen, das Anthropozän auf koloniale Ursprünge zurückzuführen.

Während der historistische Modus der Historisierung als Interpretationsstrategie die Gegenwart prinzipiell zu jedem beliebigen Ursprung bringen kann, stellt das koloniale Erbe wohl den paradigmatischen Ursprung der heutigen Malaisen im zeitgenössischen human- und sozialwissenschaftlichen Verständnis dar. Das Anthropozän ist keine Ausnahme. In der Tat konvergieren die beiden vielleicht wichtigsten wissenschaftlichen Themen der Gegenwart, der Diskurs über Nachwirkungen des Kolonialismus und der Diskurs über das Anthropozän, in der rasch wachsenden Zahl von Aufrufen zur Dekolonisierung des Anthropozäns. Eine am 22. März 2024 durchgeführte Abfrage in Google Scholar- zum Suchbegriff «decolonizing the Anthropocene» ergab 1400 Treffer, von denen 1270 auf den Zeitraum ab 2019 entfielen (mit britischer Schreibweise: 103 der 138 Treffer stammen aus demselben Zeitraum).

Angesichts der zunehmenden Aufmerksamkeit für die Dekolonisierung ist es von entscheidender Bedeutung, einen genaueren Blick darauf zu werfen, was sie in Bezug auf die Historisierung befürwortet und was sie als kognitive Strategie zur Navigation durch das Anthropozän erreichen kann. Heather Davis und Zoe Todd formulieren den Einsatz und die Notwendigkeiten der Dekolonisierung des Anthropozäns mit außergewöhnlicher Klarheit:

Wir plädieren aus zwei Gründen für den Kolonialismus als Startdatum des Anthropozäns: Der erste Grund ist, die geologischen Fragen und Implikationen des Anthropozäns über den Bereich der westlichen und europäischen Epistemologie hinaus zu öffnen, um mit indigenem Wissen aus Nordamerika zu denken; der zweite Grund ist, dass die Verwendung eines Datums, das mit dem Kolonialismus in Amerika zusammenfällt, es uns erlaubt, den aktuellen Zustand der ökologischen Krise als inhärent in eine spezifische Ideologie investiert zu verstehen, die durch proto-kapitalistische Logiken definiert ist, die auf Extraktion und Akkumulation durch Enteignung basieren – Logiken, die weiterhin die Welt formen, in der wir leben, und die unsere gegenwärtige Ära hervorgebracht haben. (Davis & Todd 2017, 764)

Um das Anthropozän mit kolonialen Mustern des Extraktivismus und der Enteignung in Verbindung bringen zu können, die auf die frühen Perioden des europäischen Kolonialismus zurückgehen und bis heute fortbestehen (z. B. Acosta, 2013; Peša, 2022), muss der historistische Ansatz von Davis und Todd das Anthropozän mit vage definierten «Umweltkrisen» und mit dem «aktuellen Zustand der ökologischen Krise» gleichsetzen. Mit anderen Worten, er domestiziert die Neuartigkeit des Anthropozäns (Simon, 2021). Sobald das Anthropozän als «aktueller Zustand ökologischer Krisen» umschrieben wird, sobald seine Neuheitsaspekte – wie sein Erdsystemrahmen und sein Bezug auf abrupte Transformationen – unter ältere Kategorien subsumiert werden, wird das Anthropozän in die Zwangsjacke des Altbekanntes gesteckt und als Ergebnis bereits bekannter sozioökonomischer prozessualer Transformationen zu Vertrautem gemacht, die sich in langfristigen Kontinuitätsmustern entfalten, die die ferne Vergangenheit mit der Gegenwart und der Zukunft verbinden.

Während der historistische Modus der Historisierung (z. B. in der Form von Dekolonisierung) des Anthropozäns ein Verständnis der gegenwärtigen Situation als eine neue Stufe derselben Situation ermöglicht, die wir bereits aus der Vergangenheit kennen, bietet der konstruktivistische Modus der Historisierung einen kognitiven Ansatz, der auf die Erfassung von Neuem ausgerichtet ist. Skeptisch gegenüber der historistischen Faszination der Suche nach «Ursprüngen», versucht der konstruktivistische Modus der Historisierung nicht, gegenwärtig erlebte Neuerungen und erwartete Zukünfte mit einer spezifischen historischen Dynamik zu verknüpfen, die ihre weitere Entwicklung bestimmt. Wenn er sich Anfängen und emergenten Phänomenen nähert, dann um zu zei-

gen, dass das Neue, das in die Welt tritt, vor seiner Konstruktion als Wissensobjekt in der Vergangenheit keine Existenz hatte.

Im Falle des «historischen» Verständnisses des Anthropozäns ist dies der Ansatz, der prinzipiell in der Lage ist, zu der Erkenntnis zu gelangen, dass das Anthropozän mit der Betrachtung des Zusammenstoßes von menschlicher und natürlicher Welt innerhalb eines systemischen Rahmens verbunden ist. Gleichzeitig ist er tatsächlich weniger auf soziale Differenzierungen bedacht als der historistische Ansatz. Unabhängig voneinander scheint keiner der beiden Ansätze in der Lage zu sein, die gesamte Komplexität des Anthropozäns zu erfassen, was eine enorme Herausforderung darstellt.

Das Spätwerk von Dipesh Chakrabarty (2021; 2023), in dem er darlegt, auf welche Weise das Anthropozän die überkommene historisierende Form des Geschichtsverständnisses infrage stellt, ist wohl das profundeste. Chakrabartys Anpassung des Geschichtsverständnisses an das Anthropozän bewegt sich geschickt auf dem schmalen Grat zwischen der Darstellung der kognitiven Herausforderung (wie dem Zusammenbruch der humanistischen Unterscheidung zwischen menschlicher und natürlicher Geschichte) und der Beibehaltung historiografischer Konventionen. Eine stärkere Position zu den kognitiven Herausforderungen besagt, dass inkrementelle Revisionen des Geschichtsverständnisses möglicherweise nicht ausreichen und der Einstieg in ein völlig neues Wissensregime ein angemesseneres Ziel zu sein scheint (Simon, 2020; Tamm & Simon, 2020; Renn, 2020).

Zwischen der Feinabstimmung und Revision disziplinärer Annahmen und einer umfassenden Entwicklung eines neuen Wissensregimes kann man die Gruppe der derzeit vielleicht gängigsten kognitiven Antworten auf das Anthropozän finden: Aufrufe zur Entwicklung von Formen transdisziplinärer Arbeit (Holm et al., 2013; Lövbrand et al., 2015; Toivanen et al., 2017). Unter den wenigen Beispielen, die von der Geschichtswissenschaft ausgehen, ist der multidisziplinäre Ansatz zum Anthropozän, der die Historikerin Julia Adeney Thomas mit den Erdsystemwissenschaftlern und Paläobiologen Mark Williams und Jan Zalasiewicz zusammenbringt, wohl das beste (Thomas, Williams & Zalasiewicz, 2020). Mehr als ein Jahrzehnt zuvor hatte die Historikerin Libby Robin bereits gemeinsam mit dem Erdsystemwissenschaftler Will Steffen argumentiert (2007, 1712), dass «die Gemeinschaft der Weltgeschichte biophysikalisch und menschlich ist und die Akteure des Wandels physisch und sozial sind.»

Der Austausch und die Umkehrung disziplinärer Sichtweisen versucht, die Sichtweisen der Disziplinen auf die Wissensobjekte der jeweils anderen anzu-

wenden. Um es mit Robins (2018) Worten zu sagen, zielt ein solcher Ansatz darauf ab, «den Menschen geologisch und andere Lebensformen ethisch zu verstehen.» Damit stellt er nicht unbedingt eine disziplinäre Verteilung des Wissens infrage. Aber er stellt mit Sicherheit eine prominente Strömung innerhalb des Verständnisses des Anthropozäns dar, die betont, inwieweit das Verstehen der aktuellen Zwangslage eine Revision des Wissens erfordert. Denn die Navigation durch das Anthropozän beginnt auf der kognitiven Ebene; die praktischen Wege zur Navigation durch die anthropozänen Realitäten ergeben sich aus den divergierenden Verständnissen des Anthropozäns.

Der Fakt, dass sich die Möglichkeiten, das Anthropozän entlang kognitiver Schemata zu navigieren, unterscheiden, bedeutet nicht, dass die historisch informierten kognitiven Strategien in den praktischen Antworten auf das Anthropozän sauber getrennt sind. In der Praxis bringt das Navigieren selten grundlegende handlungspraktische Strategien mit sich, die einfache und exklusive auf dem einen oder anderen kognitiven Schema basieren. Gleichzeitig sind die Strategien zur Navigation aber auch nicht völlig zufällig. Die nun folgende Diskussion solcher gesellschaftlichen Strategien zur Navigation – interpretiert als drei unterschiedliche Geschichtskulturen des Anthropozäns – wird aufzeigen, wie jede der Strategien komplexe Konstellationen von Planung und Zufälligkeit mit sich bringt. Ich werde sie entlang der Abstufung vorstellen, in der sie proaktive, geplante Interventionen beinhalten: erstens Techno-Managerialismus, zweitens Adaptionismus und drittens und letztens Survivalismus.

4 Techno-Managerialismus

Der Managerialismus ist zweifelsohne die planerischste und interventionistischste Art, das Anthropozän zu navigieren. Da die Mittel der Intervention entweder explizit technologisch sind oder implizit auf fortgeschrittene Technologien zurückgreifen, ist der Managerialismus bei der Navigation durch das Anthropozän ein spezifischer Techno-Managerialismus. Daher ist es sinnvoll, den Ausdruck «Techno-Managerialismus» von Eileen Crist (2019) zu übernehmen und den Begriff – mit unterschiedlichen Schwerpunkten und leicht modifizierten Bedeutungen – in meiner dreifachen Kategorisierung der Geschichtskulturen des Anthropozäns zu verwenden.

In einer scharfen Kritik verbindet Crist (2019, 76) den Techno-Managerialismus mit den Ideen von menschlichem Exzeptionalismus, Expansionismus und Vorherrschaft und argumentiert, dass «der Techno-Managerialismus da-

nach strebt, das anthropozentrische Regime nachhaltig zu machen und dadurch die Besetzung der Erde in eine Erfolgsgeschichte der zivilisierten Menschheit zu verwandeln.» Die Verwandlung düsterer Aussichten in eine Erfolgsgeschichte ist in der Tat das Schlüsselprinzip des Techno-Managerialismus. Wie auch immer die tatsächliche Intervention aussehen mag, jede Version des Techno-Managerialismus muss den gemeinsamen Nenner beibehalten, dass die Intervention nicht nur darauf abzielt, Schaden zu beheben, sondern sogar eine Verbesserung zu ermöglichen. In den Worten von Henrik Skaug Sætra (2023, 3–4) wird der «Prometheanismus des Techno-Solutionismus» von der Idee angetrieben, «dass wir die Welt, in der wir leben, kontrollieren und in die Hand nehmen können und dass wir über genügend Wissen und Technologie verfügen, um dies auf eine Weise zu tun, die unsere Situation verbessert.»

Nichts bezeugt dies deutlicher als die einleitenden Sätze von *An Ecomodernist Manifesto*, in denen die Vorstellung eines «guten Anthropozäns» formuliert wird:

Die Aussage, dass die Erde ein menschlicher Planet ist, wird jeden Tag wahrer. Der Mensch ist aus der Erde gemacht, und die Erde wird von Menschenhand neu gestaltet. Viele Geowissenschaftler bringen dies zum Ausdruck, indem sie sagen, dass die Erde in eine neue geologische Epoche eingetreten ist: das Anthropozän, das Zeitalter des Menschen [sic!]. Als Gelehrte, Wissenschaftler, Aktivisten und Bürger schreiben wir in der Überzeugung, dass Wissen und Technologie, mit Weisheit angewandt, ein gutes oder sogar großes Anthropozän ermöglichen könnten. Ein gutes Anthropozän erfordert, dass die Menschen ihre wachsende soziale, wirtschaftliche und technologische Macht nutzen, um das Leben der Menschen zu verbessern, das Klima zu stabilisieren und die natürliche Welt zu schützen. (Asafu-Adjaye et al., 2015, 6)

In einer Kritik der «guten Anthropozän»-Idee, die den Ansichten dieses Buches nahekommt, schreibt Clive Hamilton (2015, 237) dem Ökomodernismus zu, dass er für eine «völlig falsche Auslegung der Wissenschaft des Anthropozäns» eintrete, die nichts wie «eine weitere Ausbreitung menschlicher Einflüsse auf die Landschaft der Ökosysteme, sondern eine neue Epoche auf der geologischen Zeitskala, eine Phasenverschiebung in der Funktionsweise des Erdsystems als Ganzes» beschreibe. Als solches ist es «keine Fortsetzung der Vergangenheit,» sagt Hamilton, «sondern ein Schrittwechsel in der geologischen Aufzeichnung.»

Die techno-managerielle Antwort auf das, was sie als das Anthropozän (falsch) versteht, ist jedoch nicht exklusiv für die Ökomoderne. Sie ist äußerst weit verbreitet, manifestiert sich in einer Reihe von gesellschaftlichen Praktiken und Diskursen, und in einigen Versionen verkennt sie das Anthropozän nicht einmal. In Form der Idee der «planetarischen Stewardship» (Steffen et al., 2011; oder in einer anderen Version der Biologen Power & Chapin III, 2010) wird eine Version des Techno-Managerialismus sogar von Praktikern der Erdsystemwissenschaft befürwortet. Während die ökomoderne Version des Managerialismus das Ausmaß und die tatsächliche Neuartigkeit der anthropozänen Herausforderungen bestreitet, hat die Version der Erdsystemwissenschaft ihren Ausgangspunkt in der Bekräftigung des beispiellosen Charakters der gegenwärtigen Zwangslage. Sie erhebt diesen beispiellosen Charakter sogar zur Grundlage, auf der sie für die Idee der Stewardship eintritt (Steffen et al., 2011, 749), indem sie bekräftigt, dass sich «die Herausforderung des 21. Jahrhunderts von allen anderen unterscheidet, mit denen die Menschheit bisher konfrontiert war.»

Während das Projekt der Ökomoderne die technologisch-technische Haltung ausweitet und die bestehenden Mensch-Natur-Beziehungen intensiviert, indem es den Ernst der Lage und die Wissenschaft des Anthropozäns herunterspielt, vertritt der Ansatz der Erdsystemwissenschaft eine Version von Stewardship, die auf der Wissenschaft des Anthropozäns basiert und darauf abzielt, die Mensch-Natur- oder Mensch-Planet-Beziehungen zu verändern. Es ist nicht verwunderlich, dass Befürworter des ökomodernistischen Ansatzes und Praktiker der Erdsystemwissenschaft typischerweise gegensätzliche Ansichten über das paradigmatische techno-managerialistische Projekt des Geoengineerings haben.

Geoengineering-Pläne sind nur ein Beispiel für die vielen ebenso prominenten techno-managerialistischen Praktiken und Diskurse, die heute sowohl in der öffentlichen als auch in der wissenschaftlichen Debatte zunehmend Beachtung finden. Der Film *Jurassic Park* (1993) machte die Idee des Aussterbens und der Wiedereinführung von Arten einer breiteren Öffentlichkeit bekannt, indem er die unbeabsichtigten Folgen des Einsatzes fortschrittlicher Technologien für kommerziell orientierte Unternehmen aufzeigte. Die Grundidee des Films ist jedoch keine bloße Einbildung. Die Wiederbelebung ausgestorbener Arten ist heute eine weithin diskutierte Idee und Praxis (Jørgensen, 2019; Fletcher, 2019). Vielleicht liegt es daran, dass die Idee aufgrund des Erfolgs von *Jurassic Park* und seiner zahlreichen Fortsetzungen allgemein bekannt ist, oder

vielleicht auch daran, dass der Klimakontext in der öffentlichen Diskussion im Vordergrund steht, dass nicht das Artensterben, sondern das Geoengineering den größten Teil der öffentlichen und wissenschaftlichen Aufmerksamkeit erhält. Wie der Erd- und Umweltwissenschaftler Michael Mann in einem populären Buch anmerkt, das er gemeinsam mit dem politischen Karikaturisten Tom Toles verfasst hat, ist Geoengineering eine Idee, die für «Fundamentalisten der freien Marktwirtschaft» besonders attraktiv ist, weil «sie eine Erweiterung des Glaubens widerspiegelt, dass der freie Markt und technologische Innovationen jedes von uns geschaffene Problem lösen können, ohne dass es einer Regulierung bedarf» (Mann & Toles, 2016).

Ein konkretes Beispiel für ein gesellschaftlich und wissenschaftlich gleichermaßen höchst umstrittenes Geoengineering (Buck, 2019; Baskin, 2019) ist Solar Radiation Management (SRM). Grob gesagt geht es darum, die Auswirkungen des menschengemachten Klimawandels zu verringern, indem Aerosolpartikel in die Atmosphäre eingebracht werden, um das Sonnenlicht zu reflektieren (Keith & MacMartin, 2015). Solche Pläne stoßen in den Geistes- und Sozialwissenschaften auf wenig Gegenliebe, da sie leicht als Beispiele für genau die anthropozentrischen und exzeptionalistischen Praktiken erscheinen, die für die Krisen des Anthropozäns verantwortlich gemacht werden. Auch Erdsystemwissenschaftler haben auf mehreren Ebenen Bedenken gegen SRM-Systeme. Selbst die Befürworter des «planetarischen Stewardship» weisen in Bezug auf Geoengineering auf das «Problem der Governance» hin und argumentieren, dass «die potenziellen geopolitischen Folgen des Geoengineerings enorm sind und dringend Leitprinzipien für die Anwendung erfordern» (Steffen et al., 2011, 752). Eine Gruppe von Wissenschaftlern aus den Bereichen internationale Beziehungen, Politikwissenschaft und Regierungsführung geht jedoch noch weiter und plädiert für ein Abkommen über den Nutzungsverbot des solaren Geoengineerings. Sie argumentieren, dass dies «die weitere Normalisierung und Entwicklung einer riskanten und schlecht verstandenen Reihe von Technologien verhindern» und «eine gefährliche Ablenkung von der aktuellen Klimapolitik verhindern würde, indem das falsche Versprechen eines billigen und durchführbaren alternativen «Plan B» in Form des solaren Geoengineerings entfernt wird» (Biermann et al., 2022, 6).

Die Idee einer technologischen Entwicklung in planetarischem Maßstab ist eine merkwürdige Mischung aus den beiden oben erwähnten kognitiven Strategien. Einerseits bekräftigt sie, zumindest in einigen ihrer Versionen, den beispiellosen Charakter der gegenwärtigen Situation, in der menschliche Aktivi-

täten die Veränderungen des Erdsystems vorantreiben. Andererseits versucht sie dennoch, «Lösungen» anzubieten, indem sie das modernistische Bestreben, die *conditio humana* in all ihren Aspekten zu technisieren, ausweitet, als ob das Anthropozän ein Problem und keine Notlage wäre (um an die Unterscheidung von Thomas auf den vorangegangenen Seiten zu erinnern), als ob die Systemhaftigkeit der Notlage nicht einen völlig neuen Denkrahmen erforderte und als ob eine neu erworbene Erdsystem-Agentur zur Tagesordnung gehörte. Im letzteren Fall begnügt sich der Techno-Managerialismus damit, das Anthropozän als neue Dimension der menschlichen Existenz zu betrachten (die sich nicht wesentlich von den bereits bekannten Dimensionen unterscheidet). Der Ansatz geht entsprechend davon aus, dass die angemessene Antwort auf die Herausforderungen des Anthropozäns darin bestünde, neue – planetarische – Dimensionen in das vertraute Unterfangen der technischen Entwicklung einzuführen.

Als Geschichtskultur des Anthropozäns führt der Techno-Managerialismus in der Tat das Projekt der Moderne fort, indem er davon ausgeht, dass Technologie das wichtigste Mittel zur Verbesserung des menschlichen gesellschaftlichen Strebens ist. Die Betonung der Verbesserung entspricht dem, was Hartmut Rosa (2020, viii) als «das unaufhörliche Verlangen der Moderne bezeichnet, die Welt in all ihren Aspekten technisierbar, vorhersehbar, verfügbar, zugänglich und verfügbar (d. h. *verfügbar*) zu machen.» Für die techno-manageriellen Geschichtskulturen des Anthropozäns ist nun das Erdsystem, der Planet und die Gesamtheit des planetarischen Lebens an der Reihe, die in die Reichweite von Kontrolle, Verbesserung und Handhabbarkeit gebracht werden müssen.

5 Adaptionismus

Während die techno-managerialistische Geschichtskultur des Anthropozäns die zukunftsorientierte Geschichtlichkeit der Moderne reproduziert, indem sie technologische Interventionen als Verbesserungen ansieht, ähnelt die adaptionistische Geschichtskultur des Anthropozäns eher dem, was François Hartog (2015) als ein präsentistisches Regime der Geschichtlichkeit beschreibt. In Hartogs kultureller Diagnose ist die zeitgenössische Zeiterfahrung gegenwartsorientiert und steckt fest zwischen der Aufwertung von Verantwortlichkeiten gegenüber der Vergangenheit (in Praktiken und Diskursen des Erbes und der Erinnerung) und Erwartungen an die Zukunft, die zunehmend die Form von Bedrohungen (im Übrigen anthropozäne Perspektiven) annehmen. Anstatt sich auf die Zukunft zuzubewegen, wird die Gegenwart «sowohl in die Zukunft als

auch in die Vergangenheit ausgedehnt:» Sie wird «in die Zukunft ausgedehnt, durch die Begriffe der Vorsorge und der Verantwortung,» und in die Vergangenheit ausgedehnt «durch die Anerkennung des Irreparablen und des Unumkehrbaren und durch die Begriffe des Erbes und der Schuld» (Hartog, 2015, 201).

Entlang der von Hartog skizzierten Prämissen konstituieren adaptionistische Wege zur Bewältigung des gegenwärtigen Dilemmas eine präsentistische Geschichtskultur des Anthropozäns, insofern sie eine Gegenwartsorientierung in ihre Bemühungen einbeziehen. Gegenwartsorientierung bei der Navigation durch das Anthropozän bedeutet wiederum eine Priorisierung von Strategien, die auf die Anpassung an planetarische Transformationen ausgerichtet sind, im Gegensatz zu zukunftsorientierten Managementstrategien, die darauf abzielen, den Verlauf solcher Transformationen aktiver zu gestalten.

Bevor jedoch konkrete Beispiele für adaptionistische Praktiken und Diskurse vorgestellt werden, scheinen zwei Einschränkungen notwendig. Die erste betrifft den Präsentismus der adaptionistischen Strategien. Im Einklang mit den Prämissen dieses Buches läuft der Adaptionismus nicht auf ein vollwertiges «Regime der Historizität» in dem Sinne hinaus, wie Hartog die historische Abfolge vom zukunftsorientierten modernen Regime zu dem skizziert hat, was er als das gegenwärtige Regime der zeitgenössischen (westlichen) Gesellschaften ansieht. Wenn man die Verbindungen zwischen einer adaptionistischen Geschichtskultur des Anthropozäns und dem Präsentismus hervorhebt, wird ersterer lediglich als ein Sinn von Geschichtlichkeit in einer größeren Komplexität koexistierender Geschichtlichkeiten gesehen, die die Plurihistorizität der zeitgenössischen Gesellschaften ausmachen. Die zweite Einschränkung ist eine Erinnerung daran, dass Interventionismus im Umgang mit dem Anthropozän eine Frage der Abstufungen und nicht eine Frage ausschließender Entscheidungen ist. Dementsprechend bedeutet die Bevorzugung der Anpassung an Veränderungen gegenüber der Steuerung von Veränderungen nicht notwendigerweise, dass adaptionistische Strategien die letzteren zugunsten der ersteren vollständig aufgeben. Einige adaptionistische Strategien könnten dies tatsächlich tun, aber die Kategorisierung zielt darauf ab, den Vorrang der einen Strategie vor der anderen in Geschichtskulturen des Anthropozäns hervorzuheben.

Das erste Beispiel, das ich anführen möchte, ist das der Nachhaltigkeit. Nachhaltigkeit ist ein gutes Beispiel für die Frage nach den Prioritäten und dem Grad des Interventionismus, wie bezeugt von der Idee und die Praxis der «nachhaltigen Entwicklung.» Durch die Unterordnung von Nachhaltigkeit unter die umfassendere Kategorie der Entwicklung wird Entwicklung als ihr Hauptziel

beibehalten. Aufgrund dieser Rangordnung der Prioritäten ist die nachhaltige Entwicklung als Navigationsstrategie eher dem Managerialismus zuzuordnen, auch wenn die Kooptation der Nachhaltigkeit ihr eine adaptionsistische Note verleiht. Die von der Generalversammlung der Vereinten Nationen am 25. September 2015 verabschiedete Resolution ist ein paradigmatischer Fall für eine solche Managementhaltung mit adaptionsistischen Zügen. Schon im Titel des Dokuments zeigt sich der Managerialismus: «Transforming Our World: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung.» Es enthält 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs) und 169 Zielvorgaben und beginnt mit einem Satz, der die Agenda als «Aktionsplan für die Menschen, den Planeten und den Wohlstand» beschreibt (Resolution der UN-Generalversammlung 2015, 1). Auch wenn die Resolution (2015, 2) keinen vollständigen Techno-Managerialismus beinhaltet, so mildert (oder verschleiert) sie doch die Exzesse des modernistischen Projekts, indem sie eine idyllische Zukunft anstrebt, in der «alle Menschen ein wohlhabendes und erfülltes Leben führen können und der wirtschaftliche, soziale und technologische Fortschritt in Harmonie mit der Natur erfolgt.»

Die Idee der Nachhaltigkeit ist jedoch weit mehr als nur ein neues Attribut, das an alte entwicklungspolitische Praktiken und Diskurse angehängt wird. In der Tat wird die nachhaltige Entwicklung, insbesondere im lateinamerikanischen Kontext, häufig als ein Weg kritisiert, eine ursprünglich viel radikalere Idee der Nachhaltigkeit zu vereinnahmen. Als sie in den 1970er-Jahren Fuß fasste, wurde der Begriff der Nachhaltigkeit zunächst in Opposition zum Developmentalismus und zu den wachstumsorientierten Diskursen und Politiken hochgehalten, die den Begriff heute so eifrig vereinnahmen und ausnutzen.

Wie Eduardo Gudynas (2013, 22) feststellt, «löste sich das Wort ›Nachhaltigkeit‹ von seinen Wurzeln in der Ökologie und wurde mit einem entwicklungspolitischen Anstrich versehen. Heutzutage wird es auf bizarre Weise verwendet, etwa als ›soziale Nachhaltigkeit‹ oder ›nachhaltiges Wirtschaftswachstum.‹» In ähnlicher Weise sieht Maristella Svampa (2013, 123) nachhaltige Entwicklung – zusammen mit den Begriffen der sozialen Verantwortung von Unternehmen und der Governance – als eine der drei Achsen der neoliberalen neodevelopmentalistischen Agenda, die «den gemeinsamen Rahmen des dominanten Diskurses konfiguriert, der darauf abzielt, extraktive Wirtschaftsprojekte zu legitimieren.» Die vielleicht am nachdrücklichsten formulierte Zusammenfassung des oppositionellen Charakters der Idee der Nachhaltigkeit zum Zeitpunkt ihrer Entstehung ist jedoch die, die Jeremy Caradonna in seiner kurzen Geschichte

der Nachhaltigkeit gibt. «Das ist es, was Nachhaltigkeit entgegenwirken soll,» schreibt Caradonna:

ein marodes Wirtschaftssystem, das der Welt viele ihrer endlichen Ressourcen, einschließlich Süßwasser und Erdöl, entzogen hat, zu einem Zusammenbruch der globalen Finanzsysteme geführt hat, die soziale Ungleichheit in vielen Teilen der Welt verschärft und die menschliche Zivilisation an den Rand einer Katastrophe getrieben hat, indem es in unkluger Weise für ein Wirtschaftswachstum auf Kosten von Ressourcen und wichtigen Ökosystemleistungen eintrat (Caradonna, 2014, 4).

Die Idee der Nachhaltigkeit, wenn sie als solche ernst genommen wird und nicht als Qualifizierung von Entwicklung, zielt darauf ab, das menschliche Streben aufrechtzuerhalten, ohne einen Marsch in Richtung einer zukünftigen Besserung anzunehmen. Sie versucht, die Umwelt und den ökologischen Bereich mit dem sozialen und wirtschaftlichen Bereich in Einklang zu bringen, indem sie die grundlegendsten Annahmen des modernistischen Managerialismus aufgibt. Metaphorisch gesprochen bedeutet dies, dass sich die Nachhaltigkeit der Schaffung von Bedingungen widmet, unter denen es möglich ist, das Boot in Fahrt zu halten, ohne der Reise eine Richtung zu geben. Für die Befürworter der Nachhaltigkeit ist die Abkehr von den modernistischen Prämissen der kontinuierlichen Verbesserung notwendig, weil diese Prämissen heute eher in die menschliche Katastrophe als in die Verbesserung der Menschheit führen, das heißt, weil die modernistische Alternative zur Nachhaltigkeit der zivilisatorische Zusammenbruch zu sein scheint. Mit den Worten von Caradonna (2014, 5): «Für diejenigen, die Nachhaltigkeit – als ökologisches, soziales und politisches Ideal – annehmen, stehen wir an einem Scheideweg unserer Zivilisation,» und es gibt nur «zwei Wege, die wir einschlagen können: weiterzumachen wie bisher, die Wissenschaft des Klimawandels zu ignorieren und so zu tun, als ob unser Wirtschaftssystem nicht am Leben ist, oder unsere Gesellschaft im Sinne der Nachhaltigkeit umzugestalten und neu zu definieren.»

Selbst in ihren anfänglichen Versionen, die dem modernistischen Developmentalismus entgegengesetzt sind, verzichtet die Nachhaltigkeit nicht auf die Notwendigkeit, aktiv einzugreifen und die Welt zu gestalten. Aber sie kehrt die Prioritäten um und definiert die Ideale neu, um etwas scheinbar Bescheideneres zu erreichen als die allgemeine und kontinuierliche Verbesserung der menschlichen Lebensbedingungen: die Schaffung eines Zustands, in dem der Fortbestand

des menschlichen gesellschaftlichen Strebens durch ein harmonischeres Nebeneinander von ökologischem, sozialem und wirtschaftlichem Wohlergehen gesichert ist. In den letzten Jahrzehnten hat der Begriff Nachhaltigkeit jedoch viel von ihrem oppositionellen Charakter verloren. Im dritten Jahrzehnt des einundzwanzigsten Jahrhunderts ist sie «zum Kernstück internationaler Vereinbarungen» geworden, «zu einer Top-Priorität für Regierungen, Unternehmen und gemeinnützige Organisationen» sowie «zu einer Philosophie der Hoffnung und Widerstandsfähigkeit mit weitreichender Anziehungskraft» (Caradonna, 2014, 6). Als solche stellt sie die prominenteste gesellschaftliche Praxis und den Diskurs in der adaptionistischen Geschichtskultur des Anthropozäns dar.

Eine weitere, zunehmend relevante Richtung des Adaptionismus betont lokale Antworten auf Phänomene planetarer Veränderung. Angesichts der Tatsache, dass das Ziel des Adaptionismus darin besteht, andere Wege zu finden, um mit dem Planeten in Beziehung zu treten, als den modernistischen Techno-Managerialismus und seine entwicklungsorientierte Auffassung von Geschichte als Fortschritt, ist es nicht überraschend, dass die zunehmende Aufmerksamkeit für indigenes Wissen eng mit adaptionistischen Zielen zusammenhängt. In diesem Sinne stellt Cristina Yumie Aoki Inoue die Kämpfe und Sichtweisen der Yanomami vor, die im Amazonas-Regenwald leben. Laut Inoue (2018, 28) bieten die Yanomami «einige Perspektiven, um zu veranschaulichen, wie ihre relationalen Welten, Geschichten von nicht-hierarchischen und dialogischen Gottheiten, Welten schaffen, von denen wir lernen könnten, wie wir uns als Gleiche auf die Erde beziehen.»

Indigene Ansichten, die die Gesellschaft-Natur-Dichotomie der westlichen Moderne nie kannten, wurden sogar in die Verfassungen von Ecuador und Bolivien aufgenommen – 2008 bzw. 2009 – als Teil eines breiteren Rahmens der Sozialphilosophie des *Buen Vivir* («gutes Leben» in wörtlicher Übersetzung). Allerdings ist *Buen Vivir auf* der Ebene der staatlichen Politik nicht gleichbedeutend mit seinen Varianten. Und obwohl es eine offene Frage ist, ob *Buen Vivir* eine brauchbare Alternative zur (nachhaltigen) Entwicklung darstellen kann (Chassagne, 2019), bleibt die Tatsache bestehen, dass mehrere seiner Schlüsselideen den Adaptionismus fördern, ein Versuch, sich von den grundlegenden Überzeugungen der managerialistischen Geschichtskultur des Anthropozäns zu distanzieren. Denn, so die Beschreibung von Gudynas (2011, 445), «Buen Vivir fördert die Auflösung des Dualismus Gesellschaft-Natur;» «lehnt die moderne Haltung ab, dass fast alles beherrscht und kontrolliert werden sollte;» und

weicht vom «klassischen Verständnis eines unidirektionalen, linearen Verlaufs der Geschichte ab.»

Der letzte Fall von Adaptionismus, den ich beleuchten möchte, betrifft die Theorien westlicher Akademiker, die ihrerseits zunehmend die Verbindung mit lokalen und insbesondere mit indigenen Ansichten suchen. Das gilt auch für das Spätwerk von Donna Haraway, die mehrere indigene Sichtweisen in einem Buch vorstellt, das der Erläuterung der wahrhaft präsenten Agenda des «staying with the trouble» gewidmet ist, die es «erfordert, wirklich präsent zu sein.» Haraway (2016, 3–4) setzt ihre Ansichten gegen das, was sie als zwei dominante Antworten auf das Anthropozän ansieht. Die erste ist «ein komischer Glaube an technische Lösungen, ob säkular oder religiös,» während die zweite «die Position ist, dass das Spiel vorbei ist, es zu spät ist und es keinen Sinn hat, zu versuchen, irgendetwas besser zu machen.» Die beiden von Haraway abgelehnten Positionen haben große Ähnlichkeit mit der techno-managerialistischen Geschichtskultur des Anthropozäns (die bereits besprochen wurde) bzw. der überlebens-theoretischen (die im Folgenden besprochen werden soll). Haraways Alternative versucht, einen Raum dazwischen zu besetzen, indem sie vorschlägt, die Probleme der Gegenwart zu bewohnen und gleichzeitig mit den Arten, die das Leben auf dem Planeten ausmachen, verwandt zu sein.

Insgesamt beruhen adaptionistische Strategien auf der gemeinsamen Prämisse der Resilienz. Anstatt zu versuchen, die Zukunft nach dem Geschmack menschlicher Ideale in modernistischer Manier zu gestalten, sucht der Adaptionismus vorrangig nach Wegen, sich an die neuen Realitäten des Anthropozäns anzupassen. Allerdings bilden die Praktiken und Diskurse, die dem Adaptionismus zugeordnet werden können, keine homogene Geschichtskultur des Anthropozäns. Ihr unterschiedlicher Grad an Interventionismus bringt konfliktträchtige Positionen in Bezug auf die Frage mit sich, wie genau das gegenwärtige Dilemma zu meistern ist. Haraways Agenda könnte auf der adaptionistischen Plattform auf breite Resonanz stoßen, insofern sie sich gegen die Auswüchse des Techno-Managerialismus wendet. Aber es ist unwahrscheinlich, dass sie für diejenigen, die in den versinkenden Gebieten von Manila leben, so attraktiv ist, wie sie es für Haraways Universitätskollegen und für die gestische Politik der Human- und Sozialwissenschaften in einigen Segmenten der globalen akademischen Welt sein könnte.

6 Survivalismus

Während sowohl techno-managerialistische als auch adaptionistische Strategien auf die Vermeidung von Katastrophen abzielen, kanalisiert eine überlebensorientierte Geschichtskultur des Anthropozäns ihre Energien in die Vorbereitung auf den kommenden Kataklysmus, ausgehend von der Annahme, dass die gegenwärtigen Gesellschaften auf den Zusammenbruch zusteuern. Entgegen dem techno-managerialistischen Bestreben, die Situation zu kontrollieren und zu verbessern, und der adaptionistischen Überzeugung, dass es möglich ist, das Boot auf den Gewässern der Nachhaltigkeit segeln zu lassen, hält der Survivalismus an der Unvermeidbarkeit des gesellschaftlichen und zivilisatorischen Zusammenbruchs fest.

Eine der bekanntesten Ausprägungen des Überlebenskampfes ist die Kollapsologie. Im weitesten Sinne bezieht sich der Begriff Kollapsologie auf die Untersuchung des Zusammenbruchs von Gesellschaften und Zivilisationen in verschiedenen Disziplinen. Auch wenn dies bedeuten kann, dass der Zusammenbruch vergangener gesellschaftlicher Bestrebungen untersucht wird, liegt der Schwerpunkt der Kollapsologie auf der Bewertung der Risiken des potenziellen Zusammenbruchs heutiger Gesellschaften. In diesem weiten Sinne könnte die Kollapsologie populäre, aber umstrittene Werke wie Jared Diamonds Studie über den Zusammenbruch vergangener Gesellschaften, *Collapse: How Societies Choose to Fail or Succeed* (2005; kritisch diskutiert in McAnany & Yoffee, 2009) bis hin zu dem jüngsten Buch von Peter Turchin, *End Times: Elites, Counter-Elites, and the Path of Political Disintegration* (2023). Im engeren Sinne ist die Kollapsologie die Selbstbeschreibung des Unterfangens von Pablo Servigne und Raphaël Stevens in ihrem Buch *How Everything Can Collapse: A Manual for Our Times* (2020) – sowie deren Fortsetzung, die sich mit der Frage beschäftigt, was genau nach dem Zusammenbruch zu tun ist (Servigne, Stevens & Chapelle, 2021). Im Gegensatz zum breiteren Verständnis der Kollapsologie, das es nicht erforderlich macht, den Kollaps im Hinblick auf die anthropogene Transformation des Planeten zu betrachten, ist die Kollapsologie im engeren Sinne eine Frage des Anthropozäns.

Als Geschichtskultur des Anthropozäns fällt die Kollapsologie in die Kategorie des Survivalismus, da sie der Antizipation des Kollapses Vorrang einräumt. Solange sie den Zusammenbruch als das wahrscheinlichste Ergebnis der Katastrophen der Gegenwart ansieht, kann der Survivalismus die Notwendigkeit des Handelns nicht in erster Linie auf das Hier und Jetzt beziehen. Vielmehr

verschiebt er das Handeln auf die Zeit des Neuanfangs, der das Post-Kollaps-Imaginär der Kollapsologie charakterisiert – die Zeit, in der das Handeln extreme Ausmaße erreicht, weil es mit der Errichtung einer neuen gesellschaftlichen Verfassung beauftragt ist.

Doch auch wenn das Handeln in der Gegenwart mit der Absicht, die Situation zu kontrollieren und zu verbessern (Techno-Managerialismus) oder das Boot am Laufen zu halten (Adaptionismus), aus überlebenswissenschaftlicher Sicht sinnlos erscheinen mag, gibt es zumindest eine Art von Handeln, das in der Gegenwart durchgeführt werden kann: das Handeln, das auf den Zusammenbruch vorbereitet. Ein Beispiel dafür ist der Trend unter den Wohlhabenden, vorbereitende Maßnahmen zu ergreifen, um das Überleben entweder auf individueller Ebene oder auf der Ebene der Spezies zu sichern. Für die heutige technisch-unternehmerische Elite bedeutet das Überleben der Menschheit nicht unbedingt das Überleben auf der Erde. Der Weltraum ist groß genug, um die menschliche Lebensform aufzunehmen. In der Logik der menschlichen Expansion, wenn menschliche Aktivitäten die Erde so erschöpfen und degradieren, dass der Planet im besten Fall nicht mehr in der Lage ist, das Gedeihen menschlicher Gesellschaften zu unterstützen, oder im schlimmsten Fall unbewohnbar für die Menschen wird, dann müssen das menschliche Überleben und Ideen von Neuanfängen auf anderen Planeten gefunden werden.

Um das Phänomen zu verstehen, sollten Sie die Worte von Stephen Hawking aus seiner 2017 erschienenen Episode «Stephen Hawking: Expedition New Earth» in der BBC-Serie *Tomorrow's World*:

Ich bin überzeugt, dass die Menschen die Erde verlassen und sich auf einem anderen Planeten eine neue Heimat schaffen müssen. Wer bleibt, riskiert seine Vernichtung. Das könnte ein Asteroid sein, der die Erde trifft, das könnte ein neuer Virus sein, der Klimawandel, ein Atomkrieg, eine künstliche Intelligenz, die aus dem Ruder läuft. Damit die Menschen überleben können, müssen wir meiner Meinung nach innerhalb von 100 Jahren alle Vorbereitungen getroffen haben. [...] Viele der Gründe, aus denen die Menschen die Erde verlassen müssen, liegen meiner Meinung nach in der Art und Weise, wie wir die Technologie nutzen, in der Umweltverschmutzung, im Klimawandel und sogar in der Überbevölkerung. (BBC Earth Science, 2017)

Hawkings Argumentation spiegelt sich in den jüngsten Unternehmungen der reichsten Menschen der Erde, Elon Musk und Jeff Bezos, zur Kolonisierung des

Weltraums wider. Im kommerziellen Kontext gewinnen die Behauptungen über die Notwendigkeit der Flucht, um zu überleben, jedoch eine neue Ebene der Grandiosität. In der Version von Elon Musk – das heißt im Kontext einer Rechtfertigung für das kommerzielle Unternehmen SpaceX, das eine sich selbst tragende menschliche Siedlung auf dem Mars errichten will – werden die Behauptungen sogar zu einer Geschichtsphilosophie verkürzt, die zwei Szenarien des historischen Wandels für die Menschheit vorsieht. Im ersten Szenario bleibt die Menschheit auf der Erde und stirbt schließlich aus; im zweiten Szenario überlebt die Menschheit, indem sie zu einer multi-planetaren Spezies wird (Musk, 2017, 46). Um es klar zu sagen: Keine dieser Ansichten ist explizit im Kontext des Anthropozäns angesiedelt, und sie neigen sogar dazu, natürliche und anthropogene Katastrophen als Gründe für die Notwendigkeit, die Erde zu verlassen, zu vermischen. Dennoch stellen sie drei miteinander zusammenhängende Behauptungen auf: Erstens, dass «Vorbereitungen» getroffen werden müssen, damit die Menschen überleben können; zweitens, dass Überleben bedeutet, dass neue Häuser für die Menschen auf anderen Planeten geschaffen werden müssen; und drittens, dass dies alles auf die Art und Weise zurückzuführen ist, wie die Menschen den Planeten verbraucht haben.

Der Weltraum-Eskapismus der Reichsten des Planeten verbindet die Mobilisierung eben jener Technologien, die den Planeten ausbeuten und zerstören, mit der sozialen Ausbeutung bei der Produktion der Technologien, die die Flucht sichern sollen. In der Tat beruht das heutige Technologieunternehmertum darauf, dass die Arbeitsrealität – vom Produktionsprozess bis zu dem Punkt, an dem das Endprodukt den Verbraucher erreicht – vor den Augen der Öffentlichkeit verborgen bleibt. Man denke nur an die Innovationen von Amazon, wie sie in Douglas Rushkoffs eher sensationellem *Survival of the Richest* (2022, 50) beschrieben werden: «Plattformen und Apps sind so konzipiert, dass sie süchtig machend schnell und in sich geschlossen sind – Zugriff auf Dinge per Knopfdruck, die ohne jeden menschlichen Kontakt an der Haustür abgegeben werden können.» Dabei «klingeln die Zusteller nicht einmal; ein Foto des Pakets auf der Treppe landet automatisch in Ihrem Posteingang und Alexa gibt eine freundliche Benachrichtigung aus.» Rushkoff (2022, 51) fasst zusammen: «Die Illusion ist hier, dass die Technologie die ganze Arbeit macht.»

Die Schaffung der Illusion, dass alles das Werk der Technologie ist, ist nicht nur deshalb von entscheidender Bedeutung, weil diese Illusion die Arbeitsrealitäten abschirmt. Sie ist auch deshalb wichtig, weil im größeren Maßstab des Weltraum-Eskapismus die mobilisierten Technologien und die sozioökonomi-

schen Systeme ihrer Produktion wiederum genau diejenigen sind, die für die Erschöpfung des Planeten verantwortlich gemacht werden. Auch wenn der Weltraum-Eskapismus der Tech-Unternehmer-Elite zu einer überlebensorientierten Geschichtskultur gehört, so weist er doch auch einige Gemeinsamkeiten mit der techno-managerialistischen Kultur auf. Als Geschichtskultur unterscheidet sie sich jedoch vom Techno-Managerialismus dadurch, dass sie ihre techno-manageriale Haltung auf die Priorisierung des Überlebens ausrichtet und nicht darauf, das menschliche Wohlergehen auf der Erde zu sichern oder auf nachhaltige Wege zur Navigation im Anthropozän hinzuarbeiten.

7 Geschichtsdidaktik und das Anthropozän: Drei Thesen

An dieser Stelle könnte man sich fragen, wie und warum all dies für Geschichtsdidaktik relevant sein könnte. Um diese Frage zu beantworten, möchte ich die Botschaften der vorangegangenen Seiten in drei prägnanten Thesen zusammenfassen. Die erste These beleuchtet, wie sich das Geschichtsverständnis sowohl in der Geschichtsdidaktik als auch in der Geschichtswissenschaft und Geschichtstheorie an die heutigen Realitäten anpassen muss. Die zweite These fasst die wichtigsten Punkte der in diesem Kapitel durchgeführten Analyse zusammen. Die dritte These schließlich fasst die Lehren aus der Analyse zu Imperativen für die weitere Entwicklung des Faches zusammen.

These 1: Geschichte ist nicht nur Narration; sie ist nicht einfach die Ansammlung historischer Erzählungen aus Geschichtsbüchern in Bibliotheken. In zeitgenössischen technologisierten Gesellschaften umfasst Geschichte mehrere Historizitäten, d. h. mehrere Vorstellungen von Veränderungen im Laufe der Zeit, eine Vielzahl von Übergangsbeziehungen zwischen Vergangenheit und Zukunft, wie sie einer Vielzahl gesellschaftlicher Praktiken und Diskurse zugrunde liegen. Die heutige Geschichte besteht aus einer Vielzahl historischer Kulturen.

In der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts veränderte sich das Geschichtsverständnis sowohl die Geschichtstheorie als auch die Geschichtsdidaktik hin zu einer Sichtweise, die Geschichte als sprachliche und textliche Übung einer narrativen Form betrachtete. In verschiedenen Ausprägungen dominierte die narrativistische Sichtweise das Geschichtsverständnis von den analytischen Geschichtsphilosophen der Jahrhundertmitte (Dray, 1971; Danto, 1985) über postmoderne Geschichtstheorie (White, 1973; Jenkins, 2003) bis hin

zur Geschichtsdidaktik (Rüsen, 2005; van Norden, 2013). In der Geschichtstheorie tendierte der Narrativismus dazu, das Verständnis von Geschichte auf die Produkte der professionalisierten Disziplin zu reduzieren. Im Gegensatz dazu hatte die Geschichtsdidaktik immer einen breiteren Rahmen, der auch öffentliche Geschichtsverständnisse einschloss, ohne dem Impuls nachzugeben, sich auf die Seite von Keith Jenkins (2003, 8) zu stellen, der behauptet, dass «Geschichte ganz wörtlich in Bibliotheks- und anderen Regalen steht». In ihrer praxisorientierten Arbeit folgt die Geschichtsdidaktik jedoch typischerweise der grundlegenden Behauptung, dass Geschichtsverständnis eine narrative Struktur aufweist. Von groß angelegten Gleichungen von Geschichte und Erzählung bis hin zu klein angelegten Zielen des Aufbaus narrativer Kompetenz in der Bildung bleibt die narrativistische Sichtweise in der Geschichtsdidaktik allgegenwärtig.

Dieses Kapitel zielte darauf ab, die Grenzen des Narrativismus hervorzuheben. Sein Ziel ist nicht, ein narratives Geschichtsverständnis durch ein antinarrativistisches zu ersetzen, sondern ein breiteres Geschichtsverständnis aufzuzeigen, das narrative Formen des Geschichtsverständnisses in ihrer Koexistenz mit nicht-narrativen Formen einschließt. Gesellschaften sind in vielerlei Hinsicht «historisch», und um diese Arten erkennen zu können, müssen wir Geschichte als mehr als eine wissenschaftliche Übung und mehr als eine narrativisierte Struktur betrachten. Sobald wir Geschichte als eine Vielzahl historischer Kulturen betrachten, wird es möglich, Vorstellungen von historischem Wandel nachzuvollziehen, die nicht in narrative Strukturen überführt werden können.

These 2: Im Anthropozän entstehen neue Geschichtskulturen, die auf komplexe Weise miteinander interagieren und in Konflikt geraten. Angesichts der neu entstehenden Geschichtskulturen des Anthropozäns ist es besonders wichtig, nicht jeder einzelnen historischen Kultur narrative Strukturen aufzuzwingen.

Die Analyse des Kapitels hat gezeigt, dass einige der historischen Übergänge, die in den zeitgenössischen gesellschaftlichen Praktiken und Diskursen enthalten sind, keine narrative Struktur haben. Wenn wir uns darauf versteifen, neue Geschichtsverständnisse in alte kognitive Werkzeuge (Narrative) zu zwingen, dann verstehen wir nicht, was genau die Neuheit des Neuen ausmacht (Simon, 2019b). Vor allem aber riskieren wir zu übersehen, wie die neu entstehenden Geschichtsbilder mit den alten interagieren, wie sie miteinander in Konflikt geraten, wie sie sich anpassen und transformieren. Gleichzeitig, wie die Ana-

lyse auch gezeigt hat, verschwinden die vertrauten, von der Moderne geerbten Geschichtskulturen nicht. Der modernistische Imperativ, die gesellschaftliche Entwicklung an die Realitäten des Anthropozäns anzupassen, überlebt in Form des Techno-Managerialismus. Doch um zu verstehen, wie Techno-Managerialismus funktioniert und welches Geschichtsverständnis es antreibt, müssen wir in der Lage sein, es innerhalb einer größeren Matrix Geschichtskulturen zu sehen.

These 3: Wenn Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert Resonanz finden will, muss er darauf abzielen, ein Verständnis für die vielfältigen Geschichtskulturen des Anthropozäns (wissenschaftlich und gesellschaftlich) zu entwickeln sowie praktische Kompetenzen im Umgang mit den Konflikten solcher Geschichtskulturen zu entwickeln.

Wie ich zu Beginn dieses Kapitels erwähnt habe, ist die Auseinandersetzung mit dem Anthropozän und der Klimakrise ein sich rasch ausweitender Diskurs nicht nur im internationalen, sondern auch im deutschsprachigen Geschichtsunterricht (zuletzt Hübner & Sommer 2024, und der gesamte Anthropozän Themenschwerpunkt in der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Vol. 23, No. 1). Die Herausforderungen an die Geschichtsdidaktik sind aber nicht nur die disziplinäre Reproduktion der großen Herausforderungen, die das Anthropozän an das human- und sozialwissenschaftliche Verständnis stellt. Wir alle wissen, wie das Anthropozän die Dichotomie von Natur und Gesellschaft aufhebt, wie es Zeit und Zeitlichkeit neu konfiguriert, wie es neue Vorstellungen von Politik verlangt, wie es Trans- und Multidisziplinarität fordert, wie es eine Auseinandersetzung mit der Erdsystemwissenschaft verlangt, und so weiter. Obwohl all diese Allgemeingültigkeiten zutreffen, gibt es an diesen großen Herausforderungen wenig, was die Geschichtsdidaktik besonders herausfordert.

Wenn die Analyse dieses Kapitels etwas ans Licht gebracht hat, dann, dass die Akteure der historischen Kulturen des Anthropozäns nicht die typischen Akteure der Geschichtsdidaktik sind. Die Akteure der Geschichtskulturen des Anthropozäns reichen von den Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen über Geoengineering-Programme bis hin zu den wissenschaftlichen Büchern von Donna Haraway, und sie alle sind Interessengruppen und Akteure in einem Konflikt der Geschichtskulturen. Sie alle versuchen, sich im Anthropozän zurechtzufinden, und sie alle vertreten ihre eigenen «historischen» Wege des Übergangs zu gewünschten Zukünften. Ihre Anerkennung als Akteure der

Geschichtskulturen des Anthropozäns ist von zentraler Bedeutung für die Entwicklung eines besseren geschichtsdidaktischen Verständnisses des Anthropozäns und bildet die Grundlage für die Entwicklung neuer Kompetenzen im Umgang mit den Konflikten der Geschichtskulturen des Anthropozäns.

Anmerkung und Danksagung

Eine frühere Version dieses Kapitel ist erschienen in meinem Buch *Plurihistoricity: On the Historical Cultures of Extinction, Justice, and the Historical Profession*. London and New York: Routledge, 2025. Das Kapitel wurde umfangreich überarbeitet und an diesen Sammelband angepasst. Dieser Text wurde unter zu Hilfenahme von Übersetzungssoftware aus dem Englischen übersetzt. Besonderer Dank geht an Sandra Holtgreve für die nachträgliche Korrektur der Rohfassung dieser Übersetzung.

Literatur

- Acosta, Alberto. (2015). Extractivism and Neoextractivism: Two sides of the Same Curse. In Permanent Working Group on Alternatives to Development, *Beyond Development: alternative Visions from Latin America* (S. 61–86). Rosa Luxemburg Foundation.
- Asafu-Adjaye, John / Blomqvist, Linus / Brand, Stewart / Brook, Barry / DeFries, Ruth / Ellis, Erle / ... Teague, Peter. (2015). *An Ecomodernist Manifesto*. Abgerufen von <https://static1.squarespace.com/static/5515d9f9e4b04d5c3198b7bb/t/552d37bbe4b07a7dd69fcdbb/1429026747046/An+Ecomodernist+Manifesto.pdf>
- Baskin, Jeremy. (2019). *Geoengineering, the Anthropocene and the End of Nature*. Cham: Palgrave.
- BBC EARTH Science (2017). Stephen Hawking: We Must Leave Earth to Survive | Expedition New Earth | Earth Science. Abgerufen von Stephen Hawking: We Must Leave Earth To Survive | Expedition New Earth | Earth Science (youtube.com)
- Biermann, Frank. (2002). Johannesburg Plus 20: From Intergovernmental Environmental Policy to Earth System Governance. *Politics and the Life Sciences*, 21(2), 72–78.
- Biermann, Frank / Oomen, Jeroen / Gupta, Aarti / Ali, Saleem H. / Conca, Ken / Hajer, Maarten M. / ... Persson, Åsa (2022). Solar Geoengineering: The Case for an International Non-Use Agreement. *WIREs Climate Change*, 13(3), e754.
- Buck, Holly Jean. (2019). *After Geoengineering: Climate Tragedy, Repair, and Restoration*. London: Verso.
- Caradonna, Jeremy L. (2014). *Sustainability: A History*. Oxford: Oxford University Press.

- Chakrabarty, Dipesh. (2021). *The Climate of History in a Planetary Age*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chakrabarty, Dipesh. (2023). *One Planet, Many Worlds: The Climate Parallax*. Waltham: Brandeis University Press.
- Chassagne, Natasha. (2019). Sustaining the «Good Life»: Buen Vivir as an Alternative to Sustainable Development. *Community Development Journal*, 54(3), 482–500.
- Crist, Eileen. (2019). *Abundant Earth: Toward and Ecological Civilization*. Chicago: University of Chicago Press.
- Danto, Arthur C. (1985). *Narration and Knowledge: Including the Integral Text of Analytical Philosophy of History*. New York: Columbia University Press.
- Davis, Heather & Todd, Zoe. (2017). On the Importance of a Date, or Decolonizing the Anthropocene. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 16(4), 761–780.
- Diamond, Jared. (2005). *Collapse: How Societies Choose to Fail or Succeed*. New York: Viking.
- Dray, William. (1971). On the Nature and Role of Narrative in Historiography. *History and Theory* 10(2), 153–71.
- Fletcher, Amy Lynn. (2019). *De-Extinction and the Genomics Revolution: Life on Demand*. Cham: Palgrave.
- Gudynas, Eduardo. (2011). Buen Vivir: Today's Tomorrow. *Development*, 54(4), 441–447.
- Gudynas, Eduardo. (2013). Debates on Development and its Alternatives in Latin America: A Brief Heterodox Guide. In Permanent Working Group on Alternatives to Development, *Beyond Development: Alternative Visions from Latin America* (S. 15–39). Rosa Luxemburg Foundation.
- Grever, Maria. (2009). Fear of Plurality: Historical Culture and Historiographical Canonization in Western Europe. In Angelika Epple & Angelika Schaser (Hrsg.), *Gendering Historiography: Beyond National Canons* (S. 45–64). Frankfurt/M: Campus.
- Grever, Maria & Adriaansen, Robbert-Jan. (2017). Historical Culture: A Concept Revisited. In Mario Carretero, Stefan Berger, Maria Grever (Hrsg.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (S. 73–89). London: Palgrave.
- Hamilton, Clive. (2015). The Theodicy of the «Good Anthropocene». *Environmental Humanities*, 7, 233–238.
- Haraway, Donna J. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.
- Hartog, François. (2015). *Regimes of Historicity: Presentism and Experiences of Time*. (S. Brown, Übers.). New York: Columbia University Press.
- Hawkey, Kate. (2023). *History and the Climate Crisis: Environmental History in the Classroom*. London: UCL Press.

- Holm, Paul/Goodsite, Michael Evan/Cloetingh, Sierd/Agnoletti, Mauro/Moldan, Bedrich/Lang, Daniel J./...Zondervan, Ruben. (2013). Collaboration between the Natural, Social and Human Sciences in Global Change Research. *Environmental Science & Policy*, 28, 25–35.
- Hübner, Andreas. (2022). «Anregung zum Müßiggang»: Geschichtsdidaktik und Zeitgeschichte in Zeiten von Katechismus-Debatte, Globalisierung und Anthropozän. In Sebastian Barsch (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts* (S. 61–68). Kiel: Universitätsverlag Kiel.
- Hübner, Andreas & Sommer, Andreas. (2024). Geschichtsdidaktik im Anthropozän: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 23(1), 4–11.
- Inoue, Cristina Yumie Aoki. (2018). Worlding the Study of Global Environmental Politics in the Anthropocene: Indigenous Voices from the Amazon. *Global Environmental Politics*, 18(4), 25–42.
- Jenkins, Keith. (2003). *Re-thinking History*. London and New York: Routledge.
- Jørgensen, Dolly (2019). *Recovering Lost Species in the Modern Age: Histories of Longing and Belonging*. Cambridge MA: MIT Press.
- Keith, David W., MacMartin, Douglas G. (2015). A Temporary, Moderate and Responsive Scenario for Solar Geoengineering. *Nature Climate Change*, 5, 201–206.
- Lövbrand, Eva/Beck, Silke, Chilvers, Jason/Forsyth, Tim/Hedrén, Johan/Hulme, Mike/... Vasileiadou, Eleftheria. (2015). Who Speaks for the Future of Earth? How Critical Social Science Can Extend the Conversation on the Anthropocene. *Global Environmental Change*, 32, 211–218.
- Mann, Michael E. & Toles, Tom. (2016). *The Madhouse Effect: How Climate Change Denial Is Threatening Our Planet, Destroying Our Politics, and Driving Us Crazy*. New York: Columbia University Press.
- McAnany, Patricia A. & Yoffee, Norman. (Hrsg.), (2009). *Questioning Collapse: Human Resilience, Ecological Vulnerability, and the Aftermaths of Empire*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McGregor, Heather E./Pind, Jackson & Karn, Sara. (2021). A «Wicked Problem»: Rethinking History Education in the Anthropocene. *Rethinking History*, 25(4), 483–507.
- Miles, James & Keynes, Matilda. (2023). The Problem of Teleological History Education and the Possibilities of a Multispecies, Multiscalar, and Non-continuous History. *Rethinking History*, 27(3), 488–510.
- Musk, Elon. (2017). Making Humans a Multi-Planetary Species. *New Space*, 5(2), 46–61.

- Nitsche, Martin (2021). Historisches Lernen und Geschichtskultur oder gesellschaftliches historisches Lernen als künftiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. In: Konrad J. Kuhn, Martin Nitsche, Julia Thyroff & Monika Waldis (Hrsg.), *ZwischenWelten. Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung* (S. 225–238). Münster & New York: Waxmann.
- Nitsche, Martin / Hübner, Andreas & Barsch, Sebastian. (2023). Die Zeit(en) des Anthropozäns in Gesellschaftswissenschaftlichen Lehrplänen: Potenziale und Grenzen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 14(2), 46–62.
- Ní Cassiathe, Caitríona & Chapman, Arthur. (2021). History Education in a climate of Crisis. *Public History Weekly* 9:1 (2021). <http://dx.doi.org/10.1515/phw-2021-17415>
- Nordgren, Kenneth. (2023). History Curriculum in the Anthropocene: How Should We Tell the Story? In Robert J. Tierney, Fazal Rizvi & Kadriye Ercikan (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education*, 296–307.
- Pandel, Hans-Jürgen (2009). *Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Peša, Iva. (2022). A Planetary Anthropocene? Views from Africa. *Isis*, 113(2), 386–395.
- Power, Mary E. & Chapin III., F. Stuart (2010). Planetary Stewardship in a Changing World: Paths Towards Resilience and Sustainability. *Bulletin of the Ecological Society of America*, 91(2), 143–175.
- Renn, Jürgen. (2020). *The Evolution of Knowledge: Rethinking Science for the Anthropocene*. Princeton: Princeton University Press.
- Resolution, United Nations General Assembly. (2015). Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. *UN Doc. A/RES/70/1* (2015). Abgerufen von Microsoft Word – 1516301E.docx (un.org)
- Retz, Tyson. (2022). Teaching History on the Scale of the Anthropocene: Three Ethical Challenges. *Historical Encounters*, 9(2), 7–17.
- Robin, Libby. (2018). Environmental Humanities and Climate Change: Understanding Humans Geologically and Other Life Forms Ethically. *WIREs Climate Change*, 9, e499.
- Robin, Libby & Steffen, Will. (2007). History for the Anthropocene. *History Compass*, 5(5), 1694–1719.
- Rosa, Hartmut. (2020). *The Uncontrollability of the World*. (J. C. Wagner, Übers.). Cambridge: Polity.
- Rushkoff, Douglas. (2022). *Survival of the Richest: Escape Fantasies of the Tech Billionaires*. New York: W. W. Norton & Company.
- Rüsen, Jörn. (1994). Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In Klaus Fießmann, Heinrich Theodor Grütter & Jörn Rüsen (Hrsg.), *Historische Faszination: Geschichtskultur heute* (S. 3–26). Köln: Böhlau.

- Rüsen, Jörn. (2005). *History: Narration – Interpretation – Orientation*. New York and Oxford: Berghahn.
- Sætra, Henrik Skaug. (2023). Introduction: The Promise and Pitfalls of Techno-Solutionism. In Henrik Skaug Sætra (Hrsg.), *Technology and Sustainable Development: The Promise and Pitfalls of Techno-Solutionism* (S. 1–9). New York: Routledge.
- Schönemann, Bernd. (2000). Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In Bernd Mütter & Uwe Uffelman (Hrsg.), *Geschichtskultur Theorie-Empirie-Pragmatik* (S. 26–59). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Servigne, Pablo & Stevens, Raphaël. (2020). *How Everything Can Collapse: A Manual for Our Times*, trans. Andrew Brown. Cambridge: Polity.
- Servigne, Pablo / Stevens, Raphaël & Chapelle, Gauthier. (2021). *Another End of the World is Possible: Living the Collapse (and Not Merely Surviving It)*. (G. Samuel, Übers.). Cambridge: Polity.
- Simon, Zoltán Boldizsár. (2019a). Historicism and Constructionism: Rival Ideas of Historical Change. *History of European Ideas*, 45(8), 1171–1190.
- Simon, Zoltán Boldizsár. (2019b). *History in Times of Unprecedented Change: A Theory for the 21st Century*. London: Bloomsbury.
- Simon, Zoltán Boldizsár. (2020). *The Epochal Event: Transformations in the Entangled Human, Technological, and Natural Worlds*. Cham: Palgrave.
- Simon, Zoltán B. (2021). Domesticating the Future through History. *Time and Society*, 30(4), 494–516.
- Simon, Zoltán Boldizsár & Deile, Lars (Hrsg.), (2022). *Historical Understanding: Past, Present, and Future*. London: Bloomsbury.
- Simon, Zoltán Boldizsár & Tamm, Marek. (2021). Historical Futures. *History and Theory*, 60(1), 3–22.
- Simon, Zoltán Boldizsár & Thomas, Julia Adeney. (2022). Earth System Science, Anthropocene Historiography, and Three Forms of Human Agency. *Isis*, 113(2), 396–406.
- Steffen, Will / Jacques Grinevald / Paul Crutzen & John McNeill. (2011). The Anthropocene: Conceptual and Historical Perspectives. *Philosophical Transactions of the Royal Society A*, 369, 842–867.
- Steffen, Will / Persson, Åsa / Deutsch, Lisa / Zalasiewicz, Jan / Williams, Mark / Rishardson, Katherine / ... Svedin, Uno. (2011). The Anthropocene: From Global Change to Planetary Stewardship. *AMBIO*, 40, 739–761.
- Steffen, Will / Leinfelder, Reinhold / Zalasiewicz, Jan / Waters, Colin N. / Williams, Mark / Summerhayes, Colin / ... Schellnhuber, H. J. (2016). Stratigraphic and Earth System Approaches to Defining the Anthropocene. *Earth's Future*, 4, 324–345.

- Svampa, Maristella. (2013). Resource Extractivism and Alternatives: Latin American Perspectives on Development. In Permanent Working Group on Alternatives to Development, *Beyond Development: Alternative Visions from Latin America* (S. 117–143). Rosa Luxemburg Foundation.
- Tamm, Marek & Simon, Zoltán Boldizsár. (2020). More-than-Human History: Philosophy of History at the Time of the Anthropocene. In Jouni-Matti Kuukkanen (Hrsg.), *Philosophy of History: Twenty-First-Century Perspectives* (S. 198–215). London: Bloomsbury.
- Thomas, Julia Adeney. (2019). Why the «Anthropocene» Is Not «Climate Change» and Why It Matters. *Asia Global Online*, 10 January 2019. Abgerufen von <https://www.asiaglobalonline.hku.hk/anthropocene-climate-change>
- Thomas, Julia Adeney / Williams, Mark & Zalasiewicz, Jan. (2020). *The Anthropocene: A Multidisciplinary Approach*. Cambridge: Polity.
- Thünemann, Holger. (2018). Geschichtskultur revisited. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten. In Thomas Sandkühler & Horst Walter Blanke (Hrsg.), *Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag (127–149)*. Köln: Böhlau.
- Toivanen T./Lummaa, K./Majava A./Järvensivu P./Lähde V./Vaden, T. & Eronen J. T. (2017). The Many Anthropocenes: A Transdisciplinary Challenge for the Anthropocene Research. *Anthropocene Review*, 4(3), 183–198.
- Turchin, Peter. (2023.) *End Times: Elites, Counter-Elites, and the Path of Political Disintegration*. New York: Penguin Press.
- van Norden, Jörg. (2013). Geschichte ist Narration. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 2, 20–35.
- White, Hayden. (1973). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Zalasiewicz, Jan / Waters, Colin N./Ellis, Erle C./Head, Martin J./Vidas, Davor / Steffen, Will/... Zinke, Jens. (2021). The Anthropocene: Comparing Its Meaning in Geology (Chronostratigraphy) with Conceptual Approaches Arising in Other Disciplines. *Earth's Future*, 9(3), e2020EF001896.

Sich-hörbar-Machen in der Krise

Über die (Un-)Möglichkeiten von Geschichte(n) und das Potenzial von politischem Handeln

Britta Breser, Christian Heuer und Georg Marschnig

1 Ambivalenzen des Sich-hörbar-Machens

Radikaler Protest, hitzige Debatten, Hasskommentare, Halbwahrheiten (vgl. Gess, 2021): Im gegenwärtigen politischen Diskurs kämpfen unterschiedlichste Akteur:innen mit immer neuen (Falsch-)Nachrichten um Aufmerksamkeit. Die dadurch zunehmende Polarisierung ist ebenso Kennzeichnen der Gesellschaften der krisenhaften Gegenwart wie zugleich deren übersteigertes Kommunikationsaufkommen. Angesichts immer schriller werdender Debatten erscheint die jüngst von Olga Eisele gestellte Frage eine legitime Position zu sein: «Perpetuieren wir die Krise, indem wir unablässig über sie sprechen?» (Eisele, 2022). Zugleich bleiben Stimmen im ständigen Rauschen der Aufmerksamkeitsökonomie jedoch auch ungehört. Die «Gefahr des ‹leeren› Sprechens» (King, 2020, 117) führt aktuell dazu, dass neue Praktiken gefunden werden, die zum Umdenken und Aushandeln alternativer Ordnungen anleiten wollen. So argumentieren beispielsweise die Proponent:innen der «Letzten Generation»: «Wir sind die erste Generation, die die Folgen der Klimakrise spürt – und gleichzeitig die letzte Generation, die noch etwas tun kann. Wir sind die letzte Generation von Menschen, die den Zusammenbruch unserer Lebensgrundlagen noch aufhalten kann.» (Letzte Generation, o. J.) Sie weisen darauf hin, dass Aufrufe von wissenschaftlicher und zivilgesellschaftlicher Seite bezogen auf die globale Erwärmung und deren Folgen seit Jahren kein Gehör finden. Von vielen Kommentator:innen wird diese gegenwärtige kommunikative Polarisierung auch als Generationenkonflikt gedeutet – Jung gegen Alt, «Generation Z» gegen «Boomer».

Aktuelle Umfragen zeigen: Speziell Junge fühlen sich von der Gesellschaft zu wenig gehört. Zwei Drittel der jungen Menschen in Österreich interessieren sich für politische Prozesse und die Politik, obwohl sie die Distanz zur Politik als

groß beschreiben. 84 Prozent verfolgen aktuelle Nachrichten, um sich zu informieren und eigene Meinungen zu bilden. Aber bloß 15 Prozent sehen sich mit ihren Interessen von der Politik auch vertreten. Nur 29 Prozent der Jungen denken, dass die älteren Generationen für ihre Meinungen und Lösungsansätze aufgeschlossen sind (vgl. Hitradio Ö3, 2023). Mehr als 20 Prozent sind der Ansicht, dass Senioren gar nicht wählen dürfen sollten (vgl. Seidl, 2021). Im politischen Alltag sind jüngere Generationen in der Tat im Nachteil, wenn es um ihre Beteiligung an parlamentarischen Wahlen geht. Im Kampf um Aufmerksamkeit bleiben die Stimmen der Jungen zunehmend ungehört. Während im Jahr 2021 ungefähr ein Viertel der Wahlberechtigten in Österreich das 65. Lebensjahr bereits überschritten hatte, waren nur etwa elf Prozent unter 25 Jahre alt. Darüber hinaus leben in Österreich circa 170 000 junge Menschen zwischen 16 und 25 Jahre, die keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Das sind ungefähr 20 Prozent aus der Gruppe der 16- bis 25-Jährigen, die somit bei nationalen Wahlen kein Wahlrecht in Anspruch nehmen dürfen (vgl. Statistik Austria, 2021). Insgesamt zeigt sich, dass autoritäre Einstellungen unter jungen Menschen in Österreich zunehmen (vgl. SORA, 2017). Andererseits ist zu beobachten, dass unter Jugendlichen aktuell auch neue Praktiken gefunden werden, um politische Agenda Setting Prozesse mit ihren Interessen zu beeinflussen, die zum gesellschaftlichen Umdenken und Aushandeln alternativer gesellschaftlicher Ordnungen anleiten wollen (vgl. Breser & Şilen, 2023). Sie greifen zu *anderen*, handlungsorientierten Formen von Widerstand und zivilem Ungehorsam – vielfach als Bruch verstanden, der die Ordnung, in der das Subjekt seinen Platz hat, zugleich auch hinterfragt (vgl. Lange, Breser, Kierot & Kleinschmidt, 2024).

Aus geschichtsdidaktischer Perspektive erscheint dabei interessant, dass sich auch diese *anderen* Formen politischen Handelns in der Krise als Formen und Praktiken des Umgangs mit dem Historischen und seinen Geschichte(n) theoretisch ergründen lassen. So zeigt sich beispielhaft am Handeln der «Letzten Generation», dass sich auch ihre Praxis des Protests bzw. ihre Legitimationen als Effekte sprachlicher historischer Sinnbildungen analysieren lassen (vgl. Heuer, 2025). So etwa wenn sie in Bezug auf ihre Protestformen auf die Geschichte sozialer Bewegungen und des zivilen Ungehorsams zurückgreifen und diese im Modus exemplarischer Sinnbildung legitimieren: «Weil friedlicher ziviler Ungehorsam ein erprobtes und bekanntes Mittel ist, um derartige Konflikte zu lösen. Beispiele aus der Vergangenheit zeigen uns, dass es funktionieren kann: Der Sturz der kommunistischen Diktatur, das Frauenwahlrecht, die Bürgerrechtsbewegung.» (vgl. Celikates, 2023). Auch ihre Praxis der Legitimierung

vollzieht sich im Modus historischen Denkens: Wahrnehmung eines «Zeitbruchs» als Kontingenzerfahrung, Deutung als historisches Erzählen, Orientierung und daraus folgende Handlungsmotivationen, um Zukünftiges zu gestalten (vgl. Rösen, 2013, 34–43). Und so sind sie nicht deswegen «Generation», weil sie zum gleichen Zeitpunkt geboren sind, Zeiterfahrungen und Zukunftserwartungen teilen, sondern weil sie die gleichen Wertungen und Urteile ihrer Zeiterfahrungen teilen sowie die gleichen Handlungsmotivationen daraus ableiten: «Durch ihr Handeln wollen sich die Menschen als Subjekte einbringen in den Fluß der Zeit [...], in ihm Vorstellungen davon verwirklichen, was sein soll, aber noch nicht oder nicht mehr ist» (Rösen, 1990, 159). Ihre Zusammengehörigkeit und geteilte Verantwortung, die letztlich generationen-übergreifend sind, sind der Effekt einer gemeinsamen Praxis historisch-politischer Bildung, angesichts der Herausforderung und Zumutung, «die Zukunft der Nachkommen durch gegenwärtiges Handeln zu ermöglichen» (King, 2015, 33). Ein Scheitern an dieser Herausforderung, ein Sich-Entziehen und die Verweigerung gegenüber den Zumutungen der eingeforderten Verantwortungsübernahme wird dann schnell zum moralischen Versagen *in* der Krise. Das bartlebysche «I would prefer not to» wird zum Marker des verantwortungslosen Handelns und zwar von beiden Seiten. So werden einerseits der politischen Praxis der «Letzten Generation» verantwortungsvolles Handeln und ihren Akteur:innen Verantwortung von weiten Teilen der Bevölkerung abgesprochen (vgl. Rucht, 2023, 19), genauso wie diese ihrerseits den etablierten Parteien und der Politik, verantwortungsloses Handeln attestieren (vgl. Breser & Heuer, 2025).

Bereits diese kurzen Ausführungen machen deutlich, mit welchen Ambivalenzen ein Sich-hörbar-Machen in der Krise im Kontext historischen Denkens und politischen Handelns einhergeht. Denn sieht man als Aufgabe des historischen Denkens auch die Entschlüsselung von Handlungschancen und die Eröffnung von Zukunftsperspektiven (vgl. Rösen, 2003, 64) an, die dann von handlungsmächtigen und -fähigen Akteur:innen im Raum des Politischen realisiert werden, dann kann gefragt werden, wie sich durch Lehr- und Lernprozesse prinzipiell vorhandene Handlungsfähigkeit in Handlungsmächtigkeit transformieren lässt? Aus geschichts- und politikdidaktischer Perspektive stellen sich somit die drängenden Fragen, wie und an welchen geschichtskulturellen Orten sich eine Praxis historisch-politischer Bildung in der Krise theoretisch ergründen, empirisch erfassen und pragmatisch ermöglichen lässt, die eben nicht nur auf Wissen und Lernen zielt, sondern gleichzeitig handlungsmächtig macht, also die strukturierenden Strukturen selbst infrage stellt und sich von diesen

emanzipiert? (vgl. Plessow, 2024, 202) Im Kern geht es also darum, die Bedingungen und (Un)Möglichkeiten von historisch-politischer Bildung freizulegen, die auf Zeitgenossenschaft als ein besonderes Verhältnis zur jeweiligen Gegenwart zielen (vgl. Agamben, 2010, 23). Es sind Fragen nach dem Sich-hörbar-Machen im Raum des Politischen, die im Mainstream geschichtsdidaktischer Modellierungen derzeit nicht gestellt werden (vgl. Fenn & Zülsdorf-Kersting, 2023; Heuer, 2023).

Vor diesem Hintergrund reihen sich unsere Ausführungen in einen Diskurszusammenhang ein, der sich insbesondere im Kontext der Geschichtsdiaktik, trotz disziplingeschichtlicher Vorläufer:innen (so etwa bei Klaus Bergmann, Annette Kuhn, Gerda von Staehr und Horst Jung), erst in den letzten Jahren sukzessive etabliert hat, und führt die dort angestellten Überlegungen zu einer kritischen und emanzipatorischen historisch-politischen Bildung und den Fragen nach Agency weiter (vgl. Yildirim, 2024; McLean, 2023; Chmiel & Yildirim, 2022; Nitsche, 2021).

2 Individuelle und kollektive Agency

Krisen als normativ aufgeladene Wendepunkte, als «Räume zwischen einem Nicht-Mehr und einem Noch-Nicht» (Breser, Heuer & Marschnig, 2022, 39), erfordern ein Sich-Positionieren und Eingreifen. Ihre Bewältigung hängt von der jeweiligen Entscheidungsfindung unter komplexen Bedingungen ab (vgl. Gabriel et al., 2022, 11). Im Prozess des Suchens – speziell junger Menschen – nach Möglichkeiten der Emanzipation aus der Krise und nach Orientierung stellt sich daher auch die Frage nach dem Potenzial von Handeln, nach individueller bzw. kollektiver Agency und einem kritischeren Umgang mit der Wirkungsmacht der Sprache. Dass Sprache gerade in Krisensituationen «nicht ausreicht», dass neue Wege des Handelns gefunden werden müssen, dass insbesondere Jugendliche den Drang haben, aktiv zu werden und Handlungsmacht zu gewinnen, wird uns gerade täglich vor Augen geführt. Die unterschiedlichen Krisenphänomene führen uns täglich die «ungeheure[] Dringlichkeit» vor Augen, «mit der nicht nur erzählt, sondern vor allem gehandelt werden muss» (Emcke, 2024, 65–66).

Oliver Flügel-Martinsen betont diesbezüglich, dass wir den unabsehbaren zukünftigen Entwicklungen dabei nicht einfach hilflos ausgeliefert seien: «Mögen sie sich auch nicht antizipieren lassen, so kann doch gestaltend auf sie Einfluss genommen werden» (Flügel-Martinsen, 2021, 136–237). Durch engagiertes und strategisch umsichtiges Handeln erhoffen sich Ulrich Brand und Markus

Wissen, inmitten globaler Katastrophen den vielfachen Worst-Case-Szenarien entgegen treten zu können und bessere Bedingungen für ein gutes Leben in der Zukunft zu schaffen (vgl. Brand & Wissen, 2024, 11): «Letztlich kommt es darauf an, die politischen Handlungsmöglichkeiten dadurch zu erweitern, dass die sie einschränkenden *gesellschaftlichen* Verhältnisse überwunden werden» (ebd., 17).

Auch aus geschichtsdidaktischer Perspektive lassen sich diese Ausführungen mit dem Konzept der «Mündigkeit» vereinen, wie es unlängst von Philipp McLean in Anknüpfung an die Traditionen der Kritischen Theorie für schulische Prozesse des Geschichtslernens entworfen wurde:

Schüler:innen sollen durch die kritisch-reflexive Beschäftigung mit Geschichte Erkenntnisse über die historisch bedingten Freiheitsmöglichkeiten und -hemmnisse ihrer eigenen und vergangener Lebensformen gewinnen, um auf diese Weise individuelle Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Gegenwart wahrzunehmen und an deren Realisierung mitwirken zu können. (McLean, 2023, 339)

Damit reiht sich McLean in einen modernen Diskurszusammenhang ein, der geschichtsdidaktisch gewendet, erstmals 1975 eröffnet wurde. Im wichtigen Buch der kritisch-emanzipatorischen Geschichtsdidaktik, «Geschichte und Zukunft», entwarfen Klaus Bergmann und Hans-Jürgen Pandel in Anlehnung an die «Ontologie des Noch-Nicht-Seins» von Ernst Bloch das Bild einer «echten Zukunft», eben jener offenen Zukunft «des Noch-Nicht, des objektiv so noch nicht Dagewesenen» (Bloch, 1960, 87) in Abgrenzung zu einer Zukunft, die «wißbar ist und gewußt wird» (Bergmann & Pandel, 1975, 108). Das individuelle historische Denken genauso wie die kollektiv erzählte(n) Geschichte(n) werden dann mithilfe ihres innewohnenden emanzipatorischen Moments zum Motor des Entwerfens einer offenen Zukunft, welche aufgrund des geteilten Erfahrungsraumes erwartet werden kann. Historische Verantwortung für die Zukunft zeigt sich in ihrem Verständnis dann im Offenhalten der Zukunft selbst und im daraus folgenden politischen Handeln.

Wenn angesichts des Verlusts von Planbarkeit der Zukunft dazu appelliert wird, in Bildungsprozessen nicht das Kommende vermitteln zu wollen, sondern vielmehr in Kontakt zu treten mit Raum und Zeit generierenden Praxen und so Zukunft *politisch* neu in der jeweiligen Gegenwart zu *bilden* (vgl. Friedrichs, 2021, 22), dann lässt dies keinen Zweifel an der Notwendigkeit, dass gegenwärtig neue Formen und Praktiken des historisch-politischen Lehrens und Lernens ge-

funden werden müssen. Gerade die seit Jahren anhaltende Polykrise eröffnet andere Möglichkeiten der Teilhabe im Raum des Politischen und verlangt zugleich andere Formen des historisch-politischen Lernens (vgl. Breser et al., 2022). Denn ist es nicht gerade der Krisenmodus, der uns herausfordert, in der Tat das zu sein, was wir nach Cynthia Fleury ohnehin schon sind, nämlich «handlungsfähig» und «Akteur[:innen] par excellence» (Fleury, 2023, 9)?

3 Geschichte(n) und politisches Handeln in historisch-politischen Bildungsprozessen

3.1 Aufgaben historisch-politischer Bildung in der Krise

Transformatorische (historisch-politische) Bildungsprozesse haben zum Ziel, Möglichkeitsräume zu eröffnen und dadurch Selbstbestimmung zu erarbeiten (vgl. Hollunder, 2023). Angela Weber geht noch weiter: Sie bezeichnet Menschen als immer schon «schöpferisch-begabte[...] Kollektivwesen» (Weber, 2022, 186) und betont die Aufnahme von Sinneserlebnissen und deren kreative Weiterverarbeitung als eine Art zum Menschen gehörende Grundausstattung (vgl. ebd.). Demzufolge fordert sie: «Ein Wechsel der Haltung ist vonnöten, [...] nicht abwarten zu wollen, sondern hier und jetzt zu handeln» (ebd., 195). Daraus stellt sich uns die Frage: Welche sind für uns eigentlich die zentralen Aufgaben historisch-politischer Bildung in der Krise? (vgl. Breser & Şilen, 2023)

Kritik an und Emanzipation von bestehenden Verhältnissen: Angesichts gegenwärtiger gesellschaftlicher Dynamiken, die mitunter «weniger zur weiteren Demokratisierung [...] als zum Stillstellen, Aufkündigen und Zurückdrehen der bereits erreichten Demokratisierung» (Lorey, 2020, 7) genutzt werden, darf sich historisch-politische Bildung nicht neutral verhalten. Ihre Referenz ist nicht das bestehende demokratische System, sondern die Fähigkeit, gegebene Ordnungen zu durchschauen, zu reflektieren und diese so zu gestalten, wie dies junge Menschen selbst für angepasst halten. Kritik an bestehenden Verhältnissen und symbolischen Ordnungen dient dabei als Voraussetzung (vgl. Heuer, 2024; Kenner & Lange, 2022, 66–69).

Erfahrung von Selbstwirksamkeit: Beteiligungsinstrumente haben im demokratischen Alltag vielfach systemerhaltende Funktionen anstatt eines emanzipativen, reformerischen Charakters (vgl. Sack, 2019, 671). Kompetenzen junger Menschen sollten sich daher nicht bloß an herkömmlichen Beteiligungsformen orientieren. Alternative Handlungsoptionen sind zu entwickeln, die Er-

fahrungen von Selbstwirksamkeit vermitteln. Letztere sind eine wesentliche Voraussetzung für gelingende demokratische Prozesse und stehen wiederum in Zusammenhang mit Vertrauen in eine Veränderbarkeit der Verhältnisse (vgl. Sprung, 2020).

«Praktizierte Mündigkeit»: Im Abschlusssatz der «Frankfurter Erklärung», die für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung plädiert, wird eine so genannte «praktizierte Mündigkeit» (Eis, Lösch & Schröder, 2015, 2) gefordert, die Denkweisen und Handlungsräume erweitert. In Verbindung mit den Ausführungen einer kritischen Geschichtsdidaktik (vgl. McLean, 2023) hat historisch-politische Bildung demnach die Aufgabe, das Bestehende nicht nur mitzugestalten und zu reproduzieren, sondern sich auch immer wieder selbst zu historisieren und so, anhand vergessener Alternativen, Impulse zu geben, um den Status quo individuell und kollektiv handelnd zu verändern: «Im Handeln entsteht die Möglichkeit, etwas Neues zu erfahren, zu denken und zu begründen.» (ebd.)

3.2 Bedeutung politischer Handlungsfähigkeit

In diesem Abschlusssatz der «Frankfurter Erklärung» wird deutlich, dass das historisch-politische Lernen starr bleibt, wenn das politische Handeln nicht ins Zentrum der Lehr- und Lernprozesse gestellt wird. Aber mehr noch: In ihrem Buch «Acts of Citizenship» (Isin & Nielsen, 2008) entwickeln Engin Isin und Greg Nielsen eine innovative Perspektive auf politisches Handeln. Anstatt citizenship lediglich als rechtlichen Status oder formelle Mitgliedschaft in einem Gemeinwesen zu verstehen, betonen sie die Konstitution von citizenship als praxisbezogenen Akt, welcher Zugehörigkeit und Bürger:innen-Identität erst begründet.

Die Entwicklung eines Bürger:innen-Bewusstseins geschieht demzufolge also nicht durch allzu oft vorkommende Scheinpartizipation oder Alibi-Beteiligung im Schulkontext, sondern durch politisches Handeln, das mitspielfähig macht. Mit Jacques Rancière ließen sich diese Momente der Des-Identifikation mit den Kategorien einer bestehenden Ordnung – als Prozess beschreiben, in dem sich auch diejenigen hörbar machen denen die Fähigkeit zu sprechen aberkannt wird (vgl. Rancière, 2004, 221). Diese «acts of citizenship» stören, schaffen Neues, fordern Rechte ein, auferlegen Pflichten und sind durchaus emotional aufgeladen. Sie stellen ihre Ansprüche in kreativen Ausdrucksformen und

sind stets dynamische, dauerhaft in Entwicklung befindliche Praktiken (vgl. Isin & Nielsen, 2008, 10).

Nach Steve Kenner muss im Kontext von politischen Handlungen aber auch mit Exklusion, dadurch erzeugter Wir-Ihr-Konstruktionen, mit Überforderung, Ohnmacht und Frustration, weil Herausforderungen nur unzureichend begegnet werden kann, umgegangen werden (vgl. Kenner, 2021, 246–249). Was es in der Folge braucht, sind Erfahrungsräume politischer Selbstwirksamkeit im Schulkontext (vgl. ebd., 272) und eine historisch-politische Bildung, die junge Menschen ihre Lebensrealität und den geschichtskulturellen Rahmen als gestalt- und veränderbar erleben lässt (vgl. Kleinschmidt, Kenner & Lange, 2019, 414).

3.3 (Un-)Möglichkeiten von Geschichte(n)

Sprachlichen Akten wie dem Erzählen von Geschichte(n) von jemand für jemand wird in diesen Kontexten ein hohes Maß an Wirksamkeit zugeschrieben: Sprache ermöglicht es Menschen, miteinander zu interagieren, Beziehungen aufzubauen und zusammenzuarbeiten. Sie fördert soziale Bindungen und unterstützt die Zusammenarbeit, verbindet Individuen zu Wir-Gruppen, wie sie auch das Potenzial aufweist, Menschen aus diesen Gruppen auszuschließen. Gemeinsame, das heißt geteilte, Erzählungen und Geschichte(n) spielen dabei eine entscheidende Rolle. Wer an diesen kollektiven Bekenntnissen teilhaben kann, sie weiter- und miterzählt, sich also mit ihnen identifiziert, wird aktiv Teil der Gruppe, schreibt der britische Kulturwissenschaftler Stuart Hall. Identifikation kann, so Hall, sowohl gewonnen als auch verloren, festgehalten und verlassen werden: «Identifikation als Prozess, der sich gegen Differenz richtet» (Hall, 2004, 169) basiert auf Diskursarbeit. Das Ziel dieser diskursiven Identifikationspraktiken ist «das Ziehen und Markieren symbolischer Grenzen, die Produktion von «Grenzeffekten».» (ebd.) Diese von und mit und durch erzählte Geschichte(n) hervorgebrachten Prozesse sind selbstverständlich immer machtförmig. Auch Geschichte(n) trennen, grenzen aus und disziplinieren. Insbesondere in Bildungseinrichtungen als «ambivalente demokratische Orte» (Heuer, 2022, 86) laufen diese Prozesse häufig subkutan, unbemerkt und verschwiegen ab.

Dabei müssten gerade die Reflexion und Kritik dieser Potenziale sprachlichen Handelns aber Teil von historisch-politischen Bildungsprozessen sein, die emanzipatorisch das Empowerment ihrer Akteur:innen verfolgen.

4 Das Bartleby-Projekt oder: Empowerment durch Verweigerung

Im folgenden Beispiel, welches ein derartiges Empowerment beschreibt, spielt die Verbindung von Sprachreflexion und Handlungsfähigkeit eine zentrale Rolle. Im konkreten Fall wurden nicht nur die Möglichkeiten und Grenzen von Geschichte(n) ausgeleuchtet, sondern auch die ungeheuren Potenziale des Handelns oder – vielleicht besser – des Nicht-Handelns erfahren:

Es ist der Juni des Jahres 2012. Das stickige Klassenzimmer eines österreichischen Gymnasiums ist gut gefüllt mit rund 25 Fünfzehnjährigen, die ein in vielerlei Hinsicht mühevolltes Schuljahr fast hinter sich gebracht haben. Schulisch, wie auch persönlich waren sie in den vergangenen Monaten gefordert, hatten den Einstieg in die Oberstufe bewältigt, waren mit zahlreichen Veränderungen und immer neuen Herausforderungen konfrontiert. Sie freuen sich auf sommerliche Erholung.

Aber bevor die Sehnsuchtszeit Sommerferien beginnen kann, sehen sie sich im Zuge einer Projektwoche noch der Erzählung «Bartleby» von Herman Melville ausgesetzt, die sie sehr fordert, manche von ihnen – so ehrlich muss man sein – wohl auch überfordert und das in mehrfacher Hinsicht. Zum einen ist Melvilles Stil für sie kaum zu stemmen. Hauptsächlich hypotaktisch formuliert, lexikalisch ein wenig antiquiert, erzählt von einem monotonen, spröden Erzähler, der wenig Dialog, dafür viel Konjunktiv verwendet. Die unaufgeregte und ungemein präzise Sprache Melvilles ist den Fünfzehnjährigen, die seit der fünften Schulstufe in eine Klasse mit neusprachlichem Schwerpunkt gehen, die in den Fächern Biologie, Geografie und Geschichte bilingual geführt wird, absolutes Neuland. Vielen bereitet der Text aus dem 19. Jahrhundert große Schwierigkeiten – nicht nur sprachlicher, sondern auch inhaltlicher Natur: Geschichten über die sich rapide transformierende Gesellschaft der Industrialisierungsära hatten sie im Geschichtsunterricht bestenfalls gestreift, mit den sozialen Verwerfungen dieser Jahrzehnte hatten sie sich noch kaum beschäftigt.

Aber darüber hinaus eröffnet ihnen diese bemerkenswerte Geschichte auch inhaltlich einen Horizont, der ihnen – der bildungsbürgerlichen, wirtschaftlich-gesetzten Schicht einer österreichischen Kleinstadt erwachsen – scheinbar völlig unbekannt ist, nämlich jenen des zivilen Ungehorsams. Die Geschichte ist schnell erzählt: Bartleby, ein junger Mann, der in der Kanzlei eines New Yorker Anwalts – letzterer ist der Erzähler der Geschichte – neu als Kopist beginnt und zunächst durch Schweigsamkeit und Zurückhaltung auffällt, beschließt eines

Tages mit dem ikonischen Satz «Ich möchte lieber nicht», sich zu verweigern. Dabei beginnt er alle Arbeiten auf diese Weise abzulehnen, die über das gewissenhafte Kopieren von Akten hinausgehen. Als er in weiterer Folge auch das mit den Worten «Ich möchte lieber nicht» aufgibt, verliert er schließlich Job, Unterkunft und letztlich auch das Leben, weil er eben aus freien Stücken nicht mehr mitmacht (vgl. Zirfas, 2023; Agamben, 1998).

Es ist eine in mehrfacher Weise rätselhafte Geschichte, insbesondere für unsere Jugendlichen, die – als Kinder eines Soziotops, das in die eigene Selbstoptimierung längst auch die eigenen Kinder miteinbezogen hat – gelernt haben, zu funktionieren, zu entsprechen, eben abzuliefern, wie sie es vielleicht selbst genannt hätten. Die Möglichkeit, selbst konsequent «nein» zu sagen, wie es Bartleby praktiziert, verstört die meisten zunächst, und die theaterpädagogischen Übungen, die sie in den nachfolgenden Tagen durchlaufen, fordern sie im höchsten Maße heraus, verlangen ihnen viel Selbstüberwindung ab, bis sie schließlich doch Gefallen an Bartlebys Verweigerung entwickeln. Sie lernen diese – und auch die Konsequenzen daraus – am eigenen Leib kennen: Indem sie sich als Gruppe im Drei-Meter-Abstand auf einen innerstädtischen Platz setzen und, jede und jeder mit einem Knopf spielend, scheinbar entrückt vom Treiben um sie herum ebendieses irritieren. Indem sie vor den Fleischtheken von Supermärkten und auf die obligate Frage «Was darf's denn sein?» einfach nicht antworten und anstatt dessen nur interessiert, aber entkoppelt das Angebot studieren. Oder indem sie, liegend eine 30-Meter-lange Menschenkette bildend, den Zugang zur Garderobe im städtischen Schauspielhaus blockieren. Die Reaktionen auf ihr Tun reichen von Irritation über Ärger bis hin zu Empörung und Zorn und lassen die Jugendlichen buchstäblich am eigenen Leib spüren, was es bedeutet, sich undiszipliniert zu verhalten, den Konventionen nicht zu entsprechen, sich zu verweigern.

Die beschriebenen Aktionen fanden im Kontext einer Projektwoche statt, die von zwei Theaterpädagog:innen mit der Klasse durchgeführt wurde. Das theaterpädagogische Angebot, vom Schauspielhaus Graz als «Projektklasse» tituliert und (lose) an die Inszenierung «Bartleby oder Sicherheit ist ein Gefühl» von Boris Nikitin angedockt, verfolgte in erster Linie das Ziel, Jugendliche mit dem Theater in Kontakt zu bringen. Obwohl der Abschluss des Projekts eine Intervention unmittelbar vor der Premiere des Stückes im Grazer Schauspielhaus darstellte, bildeten Nikitins Inszenierung und auch Bartlebys Erzählung im Grund «nur» die Hintergrundkulisse für die öffentlichen Interventionen, die von den Jugendlichen im Laufe der Woche durchgeführt wurden.

Die an den fünf Vormittagen dieser Projektwoche durchgeführten Aktionen beschränkten sich aber keineswegs auf Kontexte, die mit der Überschrift «Theater» zusammengefasst werden könnten, sondern eröffneten vielmehr weitreichende Möglichkeitsräume für historisch-politische Bildungsprozesse. Versteht man diese als die kritische Reflexion von historisch gewachsenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (vgl. Deile, 2021) mit dem Ziel, «die eigene Gegenwart mit fremden Augen in den Blick zu nehmen» (ebd., 271), so kann die Beschäftigung mit Melvilles «Krisenerzählung» und ihre handlungsorientierte Weiterentwicklung im öffentlichen Raum als Türöffner in die genannten Möglichkeitsräume historisch-politischer Teilhabe beschrieben werden. Der Satz «Ich möchte lieber nicht» prägte diese Gruppe junger Menschen dermaßen stark, dass er die ganze Oberstufe hindurch geflügeltes Wort blieb und immer dann wieder ausgepackt wurde, wenn es darum ging, Widerstand – wenn auch manchmal nur symbolischen Widerstand – zu leisten gegen ein System, das sie in Permanenz einschränkt, kränkt, knebelt und fordert. «Ich möchte lieber nicht», Bartlebys so selbstbewusst formulierte Weltverweigerung wird für sie zu einer Formel der Stärke, die sie einerseits aus den Zwängen der gymnasialen Oberstufe heraushebt und sie andererseits auch dabei unterstützt, Handlungsmacht, Agency zu gewinnen, sich zu emanzipieren, sich gegenseitig zu empowern und jenen die Grenzen aufzuzeigen, die ihre Kreativität einzugrenzen versuchen. Die Geschichte(n), die sie über das «Bartleby-Projekt» erzählen, sind Erzählungen über das Anders-Werden in einer krisenhaften Lebensphase, über das (wenn auch nur temporäre) Heraustreten aus der ihnen zgedachten Rolle der:des schweigenden Schüler:in.

Bartleby, als ihr Verbündeter, zeigte ihnen einen möglichen Weg, Handlungsoptionen in der Krise zu entwickeln. Seine *Zauberformel* «Ich möchte lieber nicht», machte ihnen aber in den folgenden Jahren auch allzu oft deutlich, wie perfide und aggressiv die «Höllmaschine» (Eribon, 2017, 113) zurückschlagen kann, wenn man an ihren Grundfesten rüttelt. So lernten die Jugendlichen in der intensiven Auseinandersetzung mit Bartlebys Nein weit mehr als nur eine mehr oder weniger bekannte Erzählung der Weltliteratur kennen, sondern tauchten tief ein in das Wesen, die (Macht-)Strukturen und symbolischen Ordnungen, deren sich Bartleby und in weiterer Folge auch sie selbst, zu entziehen versuchten. Bartleby wurde ihnen gewissermaßen zum symbolischen Anführer in ihrem jugendlichen Kampf um Autonomie, der ihnen aufzeigte, wie man durch die konsequente Verknüpfung von wenigen Worten und eindrucksvollen

Taten selbst zum:zur Akteur:in werden kann – selbst in einer aussichtslosen Situation, in der einem die Handlungsoptionen scheinbar fehlen.

Bartlebys Verweigerung versucht sein Chef, der Anwalt, zunächst mit Vernunft zu begegnen. Er versucht ihn mit großen Worten zu überzeugen und wird schließlich aber von Bartlebys passivem Widerstand selbst gebrochen. Rätselhafterweise erreicht Bartleby nämlich zunächst, dass sich sein Vorgesetzter fügt und ihn gewähren lässt. Es ist auch nicht Bartleby, der aus dem Büro geworfen wird, das er schon bald zu seiner Wohnung gemacht hat (weil er sich schlicht nicht fortbewegen möchte), sondern vielmehr ist es der Anwalt mit seinen übrigen Angestellten, der das Büro verlässt und es seinem Nachfolger überlässt, Bartleby gewaltsam zu delogieren, in den Kerker werfen zu lassen, wo dieser schließlich im Hungerstreik ver stirbt. Bartlebys vermeintliches Nicht-Handeln – das ja letztlich auch ein Handeln ist – motiviert alle anderen zum Handeln, nachdem auch diesen die Sprache versagt. Erst als die Krise durch Bartlebys Tod zu Ende ist, gewinnt der Anwalt wieder die Sprache zurück und kann die Geschichte erzählen, um am Ende auch eine Deutung zu versuchen.

Wie gewissermaßen unkonventionelles Handeln wiederum sprachliches Handeln provoziert, konnten die jugendlichen Schüler:innen schließlich beim Abschlussevent der Projektwoche erfahren, als ein Tanzflashmob auf einem belebten Platz inmitten ihrer Stadt nicht nur viele Passant:innen zum spontanen Mittanzen motivierte, sondern in weiterer Folge zu vielen Gesprächen und – diesmal positiven – Reaktionen führte. So gingen die Jugendlichen gestärkt und selbstbewusst aus dieser für viele von ihnen krisenbehafteten Zeit heraus und nahmen positive Erfahrungen des Selbst-wirksam-Werdens mit.

Wenn aus Sprachlosigkeit heraus Handlungen provoziert werden und sich diese Handlungen schließlich wieder zu neuen Kommunikationsanlässen entwickeln, so wollen wir damit deutlich machen, dass Krisensituationen eine Neuverhandlung historisch-politischer Bildungsprozesse verlangen. Die Vertiefung in künstlerische Formen – in unserem konkreten Fall eine Erzählung aus dem 19. Jahrhundert – soll als Alternative zu pseudopädagogischen Ersatzhandlungen dienen, die letztlich nur allzu oft in Aphasie und Passivität, gerade in Bildungseinrichtungen, führen.

5 Historisch-politische Bildung als Grenzgang

In einem Interview aus dem Jahr 2006, das Jean-Baptiste Farkas für die Zeitschrift «Synesthésie» mit dem französischen Philosophen Jacques Rancière unter der Überschrift «Il n'y a pas d'avenir en attente» (dt. «Die Zukunft ist noch nicht geschrieben») führte, verweist Rancière auf eine andere Lesart der Krise, die im Kontext unserer Fragestellung nach der Rolle von Geschichte(n) sowie der Bedeutung politischer Handlungsfähigkeit, geeignet erscheint, das Ausgeführte im Kontext historisch-politischer Bildung in Krisenzeiten zugespitzt zusammenzufassen. Rancière führt darin aus:

«Nein, ich schenke dem Schema, das die Neuheit zur Tochter der Krise macht, im Allgemeinen nicht viel Glauben. Die Revolutionen finden in der Kunst wie in der Politik selten als Antworten auf eine Krise oder auf einen Mangel statt. Die «Krise» ist im Allgemeinen ein Begriff innerhalb eines etablierten Systems. Die Krisen werden von denen definiert, die über das herrschende, die Krankheiten definierende System gebieten und die entsprechende Medizin verschreiben. Anders gesagt, die Krisen haben immer ihre Antworten. Die Gesellschaft kennt die Logik des Mangels oder der Notwendigkeit, die zur Veränderung zwingt, bloß in den Lehrbüchern. Es gibt keine Zukunft, die darauf wartet, die Gegenwart umzustürzen. Die Zukunft ist eine Veränderung der Gegenwart. Die Neuheit gehört einer eigenen Dynamik der Erfindung an, die weder Lücken füllt noch den Krisen des alten Systems Antworten gibt.» (Rancière, 2014, 118)

Mit Rancière kommen Krisen also immer schon zu spät, haben immer schon «ihre Antworten». So wie Geschichte immer erst danach erzählt werden kann, so ist auch «die» Krise das Ergebnis sprachlicher Handlungen, genauer einer historischen Sinnbildung, markiert Differenzen und ordnet an, in ein Davor und in ein Danach. Auch die Krise ist als historischer Grundbegriff ein Element des modernen Zeitregimes. Die Krise ist also immer auch eine große Erzählung, bei der man sich entweder in nostalgische Diskurse (vgl. Köster, 2024; Schmidt, 2023, 15) («So wie es war, wird es nicht mehr werden») oder in Utopien des Zukünftigen projiziert («So schön, wie es noch nie war») und dadurch, entweder zurück oder nach vorn, die «utopische Auflösung des Krisenhaften [...] postulier[t]» (Nassehi, 2022). Immer geht es dabei jedoch um den schnellen Weg aus der Krise. Auf das andere, das Neue, wird geantwortet mit den Mitteln des Alten. Ob das gut gehen kann (vgl. Landwehr, 2024)? Brauchen wir lediglich andere

Geschichten oder ist nicht die Geschichte eher Teil des Problems als Teil der Lösung? Denn wer von Krisen in diesem Sinne spricht, bewegt sich in dieser Lesart immer schon innerhalb eines «etablierten Systems», hat die Antwort auf die Frage nach Orientierung in Zeit und Raum, nach dem «Wohin?», den Ausweg bereits gefunden. Wir, die Erzähler:innen und Zuhörer:innen dieser hegemonialen Krisengeschichten sind dann überall, nur nicht dort, wo wir eventuell sein sollten, nämlich *in* der Krise, im Jetzt, in der verunsichernden Zeit des Zwischenraums. Noch einmal Rancière: «Es gibt keine Zukunft, die darauf wartet, die Gegenwart umzustürzen. Die Zukunft ist eine Veränderung der Gegenwart.» (Rancière, 2014, 118) Jetzt und hier, mittendrin, im Zwischenraum. Solche erzählten Krisengeschichten lassen sich in dieser Perspektive somit auch als wirkmächtige Instrumente des Politischen und der Politik verstehen. Sie machen etwas mit uns, «wollen uns erzählen» (Tocotronic, 1997), und haben einen hochgradig disziplinierenden und damit subjektivierenden Charakter.

Um aber Gegenwarten zu verändern, um anders im Jetzt der Krise zu werden, braucht es Orte, an denen von «Störenfrieden» (vgl. Thomä, 2018), von «Außenseitern und Randfiguren, Querulanten und Quertreibern» (ebd., 12), etwas Neues markiert und gezeigt wird (vgl. Rorty, 2003, 52) – nämlich Differenzen, Umwege und Möglichkeiten – und an denen das andere und die anderen sichtbar werden, an denen sie sich positionieren, artikulieren und für Unruhe sorgen können, indem sie uns nicht zuletzt ästhetisch affizieren. Sie sind es, die uns konkrete Vorstellungen des Noch-Nicht zeigen: «Das utopische Denken darf kein Denken des Nicht-Orts bleiben, sondern muss die leeren Räume füllen, muss auch Handlungsräume öffnen, in denen eine andere Zukunft geschaffen werden kann» (Emcke, 2024, 75). Ästhetischen Manifestationen kommen in diesem Zusammenhang eine besondere Stellung zu. Als «Orte produktiver Unruhe» (Mersch, 2015, 21) können sie Möglichkeiten zur Verfügung stellen, hegemoniale Ordnungen, die tradierten Sehgewohnheiten infrage zu stellen und auf anderes aufmerksam zu machen. Sie verweisen damit auf eine andere Dimension historisch-politischer Bildung, die sich in der Reflexion des «Verhältnis[es] zwischen dem wirklichen und dem möglichen Ich» vollzieht und im «Vorbehalt gegenüber der empirischen Gegenwart» (Mollenhauer, 1983, 168), in der/den erzählten Geschichte(n), seine Entsprechung findet. Sie machen dadurch Alternativen auf das, was war, ist und sein könnte, fühl- und sichtbar (vgl. Heuer, 2021). Plastische, bildnerische und eben auch literarische Kunst wie Melvilles «Bartleby» vermag hierbei Zugänge zu eröffnen und Bühnen für ebenjene «Störenfriede» und «Quertreiber» bereitzustellen, für die die gewohnten (schul-

schen) Bahnen oftmals zu eng erscheinen. Gerade das Setting des «Bartleby-Projekts» schuf für die Jugendlichen Erfahrungsräume, die ihnen das Anderswerden in der Krise ermöglichten. «Ich möchte lieber – anders sein» war eine mögliche Konsequenz aus den öffentlichen Interventionen der Jugendlichen, die sie durch die Einlassung in Melvilles Erzählung entwickeln konnten. Dieses Irritations- und Bildungspotenzial von ästhetischen Manifestationen für Prozesse historisch-politischer Bildung ist dabei noch längst nicht von der Geschichtsdidaktik thematisiert worden (vgl. Thünemann, 2024; Biesta, 2020).

In dieser Perspektive stellen Krisen dann als kritische Momente, angesichts der Vielfalt möglicher Vergangenheiten, Gegenwarten und Zukünfte, Orte des Suchens und Orientierens zwischen dem Davor und Danach dar (vgl. Breser et al., 2022). In der Kontingenz des Zwischenraums, «die uns zu dem gemacht hat, was wir sind», können wir die Möglichkeiten finden, «nicht länger das zu sein, zu tun oder zu denken, was wir sind, tun oder denken» (Foucault, 1990, 49). Die Krise nötigt uns, unruhig zu werden, zu uns selbst und den Bedingungen in kritische Distanz zu gehen, in Bewegung zu kommen und uns hörbar zu machen. Und so lässt sich auch die Praxis der «Letzten Generation» als eine mögliche Form historisch-politischer Bildung in der Krise verstehen.

Krisen als Möglichkeitsräume historisch-politischer Bildung verweisen somit auch auf die Kontingenz des sozio-kulturellen Rahmens, erschüttern Plausibilitäten und Traditionen, verlangen das Denken in Alternativen und fordern Positionierungen, das Gegenwärtig-Werden in der Krise heraus: «Die Krise macht immer wieder deutlich, wie fragil das fraglose Gebilde ist, das wir Gesellschaft nennen» (Mergel, 2012, 14).

«Ihr Modus ist die Krise» (Richter, 2020, 11) schreibt Hedwig Richter in ihrer Geschichte der Demokratie. Demokratie und das Demokratische sind ohne Konflikte, Ohnmacht, Verluste und Opfer nicht zu haben. Sie ist nicht feststehend und gesichert. Ihr Kern ist die Kontingenz, alles kann möglich sein: «Sie ist Werden, ein unentwegtes Demokratisch-Werden in der Jetztzeit der konstituierenden Prozesse» (Lorey, 2020, 196), schreibt Isabell Lorey. Und es ist gerade diese Kontingenz des Demokratischen – die Krise, die Irritation, der zeitliche Bruch –, die historisch-politisches Handeln überhaupt verlangt und zu Bildungsbewegungen als Orientierungsleistungen in Zeit und Raum der Gegenwarten herausfordert. So sind es gerade Krisenzeiten, in denen sich die symbolischen Ordnungen als konstruierte Ordnungen für jemanden erfahren lassen, die auch anders gestaltet werden könnten (vgl. Rieger-Ladich, 2019, 45). Eben auch jene der historisch-politischen Bildung und der Geschichts«vermittlung» (vgl. Heuer, 2022).

Denken wir an die Schüler:innen und ihr Bartleby'sches «Ich möchte lieber nicht»: Historisch-politische Bildung gibt es also auch als Verweigerung und Abwehr, als Dissens und Abstand-Nehmen zu den symbolischen und sozialen Ordnungen des etablierten Systems. Sie ist auch die «Kunst, sich zu entziehen» (Grabau, 2017). Eine so verstandene historisch-politische Bildung erscheint dann aber nicht als Krisenbewältigungsformel, sondern das Bildungsgeschehen manifestiert sich als ein ambivalentes Ringen mit sich selbst und den eigenen Verstrickungen in Zeit und Raum. Historisch-politische Bildung wird zum Grenzgang. An diesen Grenzen der Gegenwart wird das Anderssein *in* der Krise möglich.

Literatur

- Agamben, Giorgio. (2010). Was ist Zeitgenossenschaft? In ders., *Nacktheiten* (S. 21–36). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Agamben, Giorgio. (1998). *Bartleby oder die Kontingenz*. Berlin: Merve.
- Bergmann, Klaus / Pandel, Hans-Jürgen. (1975). *Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Biesta, Gert. (2020). *Letting Art teach*. Arnhem: ArtEz Press.
- Bloch, Ernst. (1960). *Das Prinzip Hoffnung. Erster Band*. Berlin: Aufbau-Verlag.
- Brand, Ulrich / Wissen, Markus. (2024). *Kapitalismus am Limit. Öko-imperiale Spannungen, umkämpfte Krisenpolitik und solidarische Perspektiven*. München: oekom.
- Breser, Britta / Heuer, Christian. (2025). Practicing Connections. Doing Responsibility in Historical-Political Educational Processes. *Historical Thinking, Culture, and Education* 2(1), 28–38. <https://doi.org/10.12685/htce.1399>
- Breser, Britta / Şilen, Berfin. (2023). Interessenvertretung. Forum Politische Bildung (Hrsg.): *Informationen zur Politischen Bildung*. Wien.
- Breser, Britta / Heuer, Christian / Marschnig, Georg. (2022). Krisen erzählen – Über die Orientierungsfunktion historisch-politischer Bildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 13(2), 37–55.
- Celikates, Robin. (2023). Die Legitimität zivilen Ungehorsams. *Blätter für deutsche und internationale Politik* (2), 99–106. Abgerufen von <https://www.blaetter.de/ausgabe/2023/februar/protest-in-der-klimakrise-die-legitimitaet-zivilen-ungehorsams>
- Chmiel, Cornelia / Yildirim, Lale. (2022). «Wenn man politisch was reißen will» – Agency im geschichtskulturellen Wandel. In Viola B. Georgi, Martin Lücke, Johannes Meyer-Hamme & Riem Spielhaus (Hrsg.), *Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft* (S. 385–399). Bielefeld: transcript.

- Deile, Lars (2021): Geschichtsunterricht als Laboratorium der Zukunft. In: Deile, Lars/ van Norden, Jörg/ Riedel, Peter (Hrsg.): Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts. Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag. Frankfurt/ Main: Wochenschau, S. 269–279.
- Eis, Andreas/ Lösch, Bettina/ Schröder, Achim/ Steffens, Gerd. (2015). *Frankfurter Erklärung Juni 2015. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung*. Duisburg. Abgerufen von <https://sozarb.h-da.de/index.php?id=589>
- Eisele, Olga. (2022). *Wie sprechen wir, wenn wir über Krisen sprechen?* Abgerufen von <https://impact-sowi.univie.ac.at/faecher/publizistik-und-kommunikationswissenschaft/wie-sprechen-wir-wenn-wir-ueber-krisen-sprechen>
- Emcke, Carolin. (2024). *Was wahr ist. Über Gewalt und Klima*. Göttingen: Wallstein.
- Eribon, Didier. (2017). *Rückkehr nach Reims*. 15. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Fenn, Monika/ Zülsdorf-Kersting, Meik. (Hrsg.) (2023). *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Fleury, Cynthia. (2023). *Hier liegt Bitterkeit begraben. Über Ressentiments und ihre Heilung* (3. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Flügel-Martinsen, Oliver. (2021). *Kritik der Gegenwart – Politische Theorie als kritische Zeitdiagnose*. Bielefeld: transcript.
- Friedrichs, Werner. (2021). Kommende politische Bildungen. Über das Zukünftigen nach der Zukunft. In Friedrichs, Werner (Hrsg.), *Atopien im Politischen: Politische Bildung nach dem Ende der Zukunft* (S. 11–26). Bielefeld: transcript.
- Foucault, Michel. (1990). Was ist Aufklärung? In Eva Erdmann (Hrsg.), *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung* (S. 35–54). Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Gabriel, Markus/ Horn, Christoph/ Katsman, Anna/ Krull, Wilhelm/ Lippold, Anna Luisa/ Pelluchon, Corine/ Venzke, Ingo. (2022). *Auf dem Weg zu einer Neuen Aufklärung. Ein Plädoyer für zukunftsorientierte Geisteswissenschaft*. Bielefeld: transcript.
- Gess, Nicola. (2021). *Halbwahrheiten. Zur Manipulation von Wirklichkeit*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Grabau, Christian. (2017). Bildung als Kunst, sich zu entziehen. Vom Verweigern, Desertieren, Abfallen und Aussteigen. In Ingrid Miethe, Anne Tervooren & Norbert Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 157–177). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_8.
- Hall, Stuart. (2004). Wer braucht Identität? In ders. (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. Ideologie, Kultur, Rassismus* (S. 167–187). Berlin: Argument.
- Heuer, Christian. (2025). Strassenkämpfe. Zu den Zeitpraktiken zivilen Ungehorsams. *Didactica Historica* 11, 75–80.

- Heuer, Christian. (2024). Rückfragen an den Professionsstandard. In Christian Winklhöfer (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens geschichtsdidaktisch* (S. 111–119). Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag.
- Heuer, Christian. (2023). Rezension zu Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. *H-Soz-Kult*, 21. 11. 2023. Abgerufen von www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-133344
- Heuer, Christian. (2022). Lost in Transition? – Über historische Bildung. *Public History Weekly* 10(4), <https://doi.org/10.1515/phw-2022-20088>.
- Heuer, Christian. (2021). «Chernobyl» als Ort historischer Bildung? Überlegungen zur Relevanz geschichtskultureller Manifestationen. *Didactica Historica* 6, 91–95.
- Hitradio Ö3 Öffentlichkeitsarbeit. (2023, 16. Mai). *Ergebnisse der Ö3-Jugendstudie 2023: Die Revolution ist abgesagt!* Abgerufen von https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20230516_OTSo019/ergebnisse-der-oe3-jugendstudie-2023-die-revolution-ist-abgesagt
- Hollunder, Korbinian. (2023). *Bildung als Welt- und Selbstverhältnis. Über die Bedeutung von Bildungsprozessen für Selbstbestimmung*. Bielefeld: transcript.
- Insin, Engin F./Nielsen, Greg. M. (2008). *Acts of Citizenship*. London: Bloomsbury Publishing.
- Kenner, Steve/Lange, Dirk. (2022). Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In Wolfgang Beutel, Markus Gloe, Gerhard Himmelmann, Dirk Lange, Volker Reinhardt & Anne Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 62–71). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Kenner, Steve. (2021). Politische Aktion als Bildungserfahrung. Analyse. In Steve Kenner (Hrsg.), *Politische Bildung in Aktion. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von selbstbestimmten Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen* (S. 119–254). Wiesbaden: Springer VS.
- King, Vera. (2020). Ewiger Aufbruch oder Einbruch einer Illusion. Muster der Verarbeitung von Vergänglichkeit vor und in der Folge von «Corona». In Bernd Kortmann & Günther G. Schulze (Hrsg.), *Jenseits von Corona. Unsere Welt nach der Pandemie – Perspektiven aus der Wissenschaft* (S. 117–126). Bielefeld: transcript.
- King, Vera (2015). Zukunft der Nachkommen – gegenwärtige Krisen der Generativität. *Psychologie und Gesellschaftskritik* 39(2/3), 27–53.
- Kleinschmidt, Malte / Kenner, Steve / Lange, Dirk. (2019). Inclusive Citizenship als Ausgangspunkt für emanzipative und inklusive politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. In Radhika Natarajan (Hrsg.), *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherung* (S. 407–416). Wiesbaden: Springer VS.

- Köster, Manuel. (2024). Vorwärts in die verlorene Vergangenheit. Nostalgie als Zeitpraktik. In Michele Barricelli / Lale Yildirim (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein – Geschichtskultur – Public History. Ein spannendes Verhältnis* (S. 299–312). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Landwehr, Achim. (2024). Wandel der Zeiten in Zeiten des Klimawandels. In Manuel Köster / Holger Thünemann (Hrsg.), *Geschichtskulturelle Transformationen. Kontroversen, Akteure, Zeitpraktiken* (S. 403–422). Köln: Böhlau (= Beiträge zur Geschichtskultur; Bd. 46).
- Lange, Dirk / Breser, Britta / Kierot, Lara / Kleinschmidt, Malte (2024). Citizen self-formation. Politische Bildung von unten. Call for Papers: 6th Vienna Conference on Citizenship Education. Abgerufen von https://www.demokratiezentrum.org/wp-content/uploads/2024/03/DZ_VCCE_CfP_Selbstbildung_2024.pdf
- Letzte Generation. (o. J.). *Fragen und Antworten*. Abgerufen von <https://letztegeneration.at/fragen-antworten>
- Lorey, Isabell. (2020). *Demokratie im Präsens. Eine Theorie der politischen Gegenwart*. Berlin: Suhrkamp.
- McLean, Philipp. (2023). *Mündigkeit in der historischen Bildung. Eine Untersuchung über Gründe, sich kritisch mit Geschichte zu befassen*. Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag.
- Mergel, Thomas. (2012). Einleitung. Krisen als Wahrnehmungsphänomene. In Thomas Mergel (Hrsg.), *Krisen verstehen. Historische und kulturwissenschaftliche Annäherungen* (S. 10–22). Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Mersch, Dieter. (2015). *Epistemologien des Ästhetischen*. Zürich / Berlin: Diaphanes.
- Mollenhauer, Klaus. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- Nassehi, Armin. (2022, 12. Dezember). Diese Welt ist knapp kalkuliert. *Süddeutsche Zeitung*. Abgerufen von <https://www.sueddeutsche.de/kultur/armin-nassehi-knaptheit-komplexe-lebensform-1.5711721>
- Nitsche, Martin. (2021). Historisches Lernen und Geschichtskultur oder gesellschaftliches historisches Lernen als künftiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. In Konrad J. Kuhn / Martin Nitsche / Julia Thyroff / Monika Waldis (Hrsg.), *ZwischenWelten. Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung* (S. 225–238). Münster / New York: Waxmann.
- Plessow, Oliver. (2024). Agency in Geschichtskultur und Öffentlichkeit – Kommentar. In Michele Barricelli / Lale Yildirim (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein – Geschichtskultur – Public History. Ein spannendes Verhältnis* (S. 201–206). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Rancière, Jacques. (2004). Dix thèses sur la politique. In Jaques Rancière (Hrsg.), *Aux bords du politique* (S. 221–254). Paris: Gallimard.
- Rancière, Jacques. (2014). Die Zukunft ist noch nicht geschrieben. Interview mit Jean-Baptiste Farkas. In Ders., *Die Erfindung des Möglichen. Interviews 2006–2009*. Hg. v. Peter Engelmann. Aus dem Französischen von Richard Steurer-Boulard (S. 113–125). Wien: Passagen.
- Richter, Hedwig. (2020). *Demokratie. Eine deutsche Affäre*. München: CH. Beck.
- Rieger-Ladich, Markus. (2019). Unsere (Denk-)Gewohnheiten befragen. Politische Bildung neu buchstabieren. In Andrée Gerland & Russell West-Pavlov (Hrsg.), *Interkulturelle Bildung und die Flüchtlingsdebatte. Potenziale und Beispiele der Integration in Schule, öffentlichem Raum und Literatur* (S. 39–54). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rorty, Richard. (2003). Der Roman als Mittel zur Erlösung aus der Selbstbezogenheit. In Joachim Küpper & Christoph Menke (Hrsg.), *Dimensionen ästhetischer Erfahrung* (S. 49–66). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rucht, Dieter (2023). *Die Letzte Generation. Beschreibung und Kritik*. ipb working series 1. Berlin. Abgerufen von https://protestinstitut.eu/wp-content/uploads/2023/04/WP_1.2023.pdf
- Rüsen, Jörn (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Rüsen, Jörn (2003). Geschichte verantworten. Kritische Überlegungen zur ethischen Dimension der Historie. In Jörn Rüsen, *Kann gestern besser werden? Zum Bedenken der Geschichte* (S. 47–87). Berlin: Kadmos.
- Rüsen, Jörn (1990). *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Sack, Detlev. (2019). Partizipation. In Dagmar Contesse, Oliver Flügel-Martinsen, Franziska Martinen & Martin Nonhoff (Hrsg.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch*. (S. 671–680). Berlin: Suhrkamp.
- Schmidt, Stefan W. (2023). *Nostalgie oder der flüchtige Duft der Heimat*. Wien: Passagen.
- Seidl, Conrad (2021). Umfrage: Jeder Elfte würde alte Menschen vom Wahlrecht ausschließen. *Der Standard*. Abgerufen von <https://www.derstandard.at/story/2000131749121/umfrage-jeder-elfte-wuerde-alte-menschen-vom-wahlrecht-ausschliessen>
- SORA Institute for Social Research and Consulting. (2017). *Schon 43 % für «starken Mann»*. Abgerufen von <https://www.sora.at/nc/news-presse/news/news-einzelansicht/news/schon-43-fuer-starken-mann-776.html>
- Sprung, Annette. (2020). If the world is a dangerous place. Politische Bildung, Demokratieentwicklung und soziale Kohäsion. In *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 39. Abgerufen von <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-39/13780-if-the-world-is-a-dangerous-place.php>

- Statistik Austria. (2021). *Registerzählung 2021 (Vollerhebung zu Merkmalen der österreichischen Wohnbevölkerung zum Stichtag 31.10. mittels Auswertung von Verwaltungs- und Registerdaten)*. Abgerufen von <https://www.statistik.at/ueber-uns/erhebungen/registerzaehlung/volkszaehlung>
- Steiner, Sam. (2023). *Zitronen Zitronen Zitronen*. Deutschsprachige Erstaufführung. Theaterstück. Graz: Schauspielhaus.
- Tocotronic. (1997). *Sie wollen uns erzählen*. Hamburg: Gold Musikverlag.
- Thomä, Dieter. (2018). *Puer robustus. Eine Philosophie des Störenfrieds*. Berlin: Suhrkamp.
- Thünemann, Holger. (2024). Kunst und Geschichte. Geschichtskulturelle Potentiale des Ästhetischen. In Charlotte Husemann / Sven Alexander Neeb / Björn Onken / Sabrina Schmitz-Zerres (Hrsg.), *Historisches Lernen für das 21. Jahrhundert. Festschrift für Markus Bernhardt zum 65. Geburtstag* (S. 81–97). Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag.
- Weber, Angela. (2022). Die Zukunft braucht den ganzen Menschen. Moholy-Nagys pädagogische Revolte. In Angela Weber / Lilli Eberhard / Lena Roord (Hrsg.), *Now! Die Welt gemeinsam gestalten. Bildung neu denken* (S. 185–202). Bielefeld: transcript Verlag.
- Yildirim, Lale (2024). Geschichtskulturelle agency auf dem «Markt der Erinnerungen». In Michele Barricelli / Lale Yildirim (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein – Geschichtskultur – Public History. Ein spannendes Verhältnis* (S. 131–149). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zirfas, Jörg. (2023). «I would prefer not to». Bartleby und die Pädagogik. In Helga Peskoller / Jörg Zirfas (Hrsg.), *Die Kunst der Begeisterung. Anthropologische Erkenntnisse und pädagogische Praktiken* (S. 237–251). Weinheim / Basel: Beltz Juventa.

Lernen, im Geschichtsunterricht zu recherchieren, um in Krisenzeiten aktuelle Medienberichte zu kritisieren¹

Sylvain Doussot, Nadine Fink und Elise Guenoux

1 Geschichtsunterricht und Medienerziehung: wenig didaktische Forschung

Die zahlreichen Krisen, die die Gesellschaften erschüttern, machen die ereignis-hafte Dimension der Geschichtezeit in der Gegenwart erlebbar. Die Schüler:innen erfahren diese Krisen durch die immer präsenter werdenden Medien (traditionelle oder im Internet). Ihr Geschichtsbewusstsein wird durch diese Momente des Umbruchs allenfalls mobilisiert, weil sie die Verständlichkeit der Vergangenheit und die Ungewissheit der Zukunft infrage stellen (Koselleck, 1988). Diese Verbindung zwischen dem, was die Stabilität der bekannten Welt gefährdet, und der Expansion der Medien, die darüber berichten, aktualisiert die traditionelle Frage nach der Beziehung zwischen Geschichtsunterricht und Medienerziehung.

Diese Aktualisierung bietet die Gelegenheit, den Transfer von historischem Wissen in die politische Bildung zu thematisieren. Wir wollen das Paradoxon diskutieren, dass der Transfer zwischen Geschichte und Medienerziehung in den Lehrplänen offensichtlich ist und dass dieser Transfer in der didaktischen Forschung in der französischsprachigen Welt (Audigier, 2003; Bronner, 2022) und im deutschsprachigen Raum nur einen geringen Stellenwert einnimmt (Kerber, 2015; Danker & Schwaber, 2021). So stellt Kerber fest:

Dabei bleibt die Einbeziehung des Themas Medien für die Geschichtsdidaktik noch weit hinter den Möglichkeiten und verwirklichtbaren Zielen zurück. Gerade die Geschichtsdidaktik muss hierfür ihr Verständnis und ihre Definitionen des

¹ Dieser Text wurde zunächst mithilfe von DeepL.Pro aus dem Französischen übersetzt, bevor die Sprache weiterbearbeitet wurde.

Einflusses der Medien auf die Gesellschaft und ihre Nutzbarkeit für Lehr-Lernprozesse erweitern (Kerber, 2015, 129).

Wenn Geschichte ein «zentrales Fach» (Kerber, 2015, 105) der Medienkompetenz ist, was soll dann den Schüler:innen mittels welcher Unterrichtsarrangements und Unterrichtshandlungen vermittelt werden? Viele Ansätze der Geschichtsdidaktik gehen von der Idee aus, dass die Schüler:innen historische Kompetenzen erlernen sollen. Sie diskutieren theoretisch die Beziehung zwischen einem «natürlichen» Geschichtsbewusstsein als «anthropological necessity» (Körper, 2021, 102) und den Methoden und Techniken der «unnatürlichen» gesellschaftlichen Praktiken (Wineburg, 2001), die von Historiker:innen entwickelt wurden. Die daraus resultierenden unterschiedlichen Modellierungen der «Historical thinking competencies» (Körper, 2021, 102–109) wurden teilweise empirisch getestet (De La Paz et al., 2017; Déry, 2008; Ethier & Lefrançois, 2017; Moisan, 2010). Viele dieser Forschungsarbeiten haben jedoch vor allem die Auswirkungen der Umsetzung dieser Kompetenzmodelle gemessen, insbesondere durch statistische Studien mit Pre- und Posttests. Sie haben jedoch kaum die Realität und die Funktionsweise von Unterrichtsarrangements analysiert, die diese Kompetenzmodelle umsetzen. Aus diesem Grund haben wir entschieden, ein Forschungsvorgehen zu entwickeln, das sich mit den Unterrichtsarrangements selbst befasst. Diese internationale, kollaborative Forschung² hat mehrere Serien von experimentellen Vorgehensweisen hervorgebracht, die es ermöglichen, Bedingungen für die Entwicklung von fachspezifischen Kompetenzen bei Schüler:innen herauszuarbeiten. Wir stellen sie hier anhand von zwei Unterrichtssequenzen vor, die in französischen Sekundarschulklassen zu zwei aktuellen Ereignissen anhand von Auszügen aus Nachrichtensendungen durchgeführt wurden.

Wir gehen zunächst in Abschnitt 2 auf die epistemologischen Grundlagen der historischen Untersuchung und die didaktischen Voraussetzungen für einen Unterricht ein, der die Kompetenzen der Schüler:innen fördert. Anschließend legen wir in Abschnitt 3 dar, wie unsere Forschung nach der Methode der *Grounded Theory* durch kontinuierlichen Vergleich durchgeführt wird. Dies ermöglicht uns schließlich, in den Abschnitten 4 und 5 unsere Analysen und Ergebnisse darzulegen.

2 Kritische Kompetenzen und Geschichtsunterricht (CCEH): <https://anr.fr/Projet-ANR-20-CE28-0018>, und <https://cceh.hypotheses.org/presentation>.

2 Die epistemologischen Grundlagen der Kompetenz: Untersuchung als kritische Praxis angewandt auf mediale Quellen

Die Erforschung des historischen Denkens, des historischen Bewusstseins und der Praktiken von Historiker:innen etabliert Wissen über die historischen Kompetenzen, die für die Behandlung eines aktuellen Ereignisses relevant sind.

2.1 Die Geschichte der Gegenwart

Wenn man Geschichte als Wissen über die Vergangenheit anhand ihrer Spuren betrachtet, das keine Art von Spuren ausschließt, dann ist es möglich, Medienproduktionen historisch zu untersuchen. In Frankreich hat sich der Ansatz der «Geschichte der Gegenwart» seit mehreren Jahrzehnten in diese Richtung entwickelt, ebenso wie in Deutschland die Zeitgeschichte (Schwarz, 2003). Diese Ansätze setzen eine doppelte Beziehung zur Gegenwart voraus: die des untersuchten Ereignisses und die der Studie selbst, in Beziehung der Historiker:in zu den Zeug:innen und Akteur:innen. Denn in diesem speziellen Feld spielen die Zeitzeug:innen eine wesentliche Rolle während der Untersuchung von Spuren (Bédarida, 2001). In der angelsächsischen Welt geht die Oral History einen ähnlichen Weg zwischen Geschichte und Erinnerung. Dies erschwert die übliche historische Arbeit, da die Zeitzeug:innen mit dieser aufgrund ihrer diskursiven Doppelrolle als Zeug:innen für Vergangenes und Konstrukt:innen historischer Bedeutung konkurrieren (Fink, 2014): «Der Zeuge beschreibt nicht nur, was er gesehen und gehört hat, sondern baut im Bemühen um Wahrheitsfindung einen Diskurs auf, der darauf abzielt, das Zeugnis der Fakten und das Zeugnis der Bedeutung zu vereinen» (übersetzt nach Bédarida, 2001, 159).

2.2 Zeitzeug:innenaussagen: Übergang zwischen Vergangenheit und Gegenwart sowie zwischen Erinnerung und Geschichte

Diese Ansätze führen zu einer Erneuerung der epistemologischen und didaktischen Fragen rund um die Herausforderungen der Subjektivität des:der Historiker:in und der Intersubjektivität zwischen Historiker:innen, Akteur:innen und Zeitzeug:innen der Vergangenheit in derselben Gegenwart. Rüsen (1987, 281) hat diese Entwicklungen als «transformation of history from a hermeneu-

tical and historicist discipline to a historical social science» beschrieben. Dies hatte eine Erweiterung der Perspektiven der Geschichtsdidaktik zur Folge:

The didactics of history now analyzes all the forms and the functions of historical knowledge and reasoning in daily, practical life. This includes a study of the role of history in public opinion and of presentations in the mass media (Rüsen, 1987, 281).

Davon ausgehend, verstehen wir die Zeitzeug:innenaussage basierend auf Ricœur (2000, 26) als «grundlegende Struktur des Übergangs zwischen Erinnerung und Geschichte», die ein großes «didaktisches Potenzial» bietet (Fink, 2014). Dieses Potenzial besteht darin, dass das Zeugnis eine universelle Erfahrung des Geschichtsbewusstseins darstellt. Jede:r macht die Erfahrung, dass die Erzählung, die er:sie einem anderen über das, was er:sie erlebt oder gesehen hat, geben kann, möglicherweise unwahr oder unvollständig ist. Und die Konfrontation divergierender Zeug:innenaussagen kann zu einem «Raum der Kontroverse» (Ricœur, 2000) führen, der mit der Funktionsweise der Geschichtsschreibung von Historiker:innen in Resonanz steht. Denn die divergierenden Erzählungen von Zeitzeug:innen desselben Ereignisses zwingen dazu, die von ihnen gelieferten Informationen darin zu suchen, um einen neuen Sinn für die vergangene Situation zu rekonstruieren (Mailänder, 2018).

Wir konnten im Unterricht historische Untersuchungsmethoden, die von diesen epistemologischen Perspektiven inspiriert sind, anhand von den Zeugnissen der Vorfahr:innen der Schüler:innen testen (Doussot & Fink, 2019; 2023). Unser Ansatz, der den Rahmen für die Befragung der Schüler:innen und die Unterstützung (Wood, Bruner & Ross, 1976) durch die Lehrperson bildet, entfaltet einen Raum der Kontroversen zwischen den Zeuge:innenaussagen und den Schüler:innen. Dies führt dazu, dass die Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen als Geschlechterbeziehungen konzeptualisiert werden, die durch die Aussagen der Eltern differenziert werden. Man kann dieses Experiment als «eine Untersuchung [der Klasse] über die Untersuchung [der Zeitzeug:innen]» von Dewey (1938) interpretieren.

2.3 Lernen, historisch über journalistische Untersuchungen zu recherchieren

In ähnlicher Weise kann man die Arbeit der Schüler:innen an einer aktuellen Medienberichterstattung als eine Untersuchung über die journalistische Recherche betrachten. Eine solche Untersuchung auf zweiter Ebene kann durch

den Artikel eines Historikers³ veranschaulicht werden, der sich zu Wort meldet, um seine professionelle Sicht auf ein aktuelles Ereignis darzulegen. In Bezug auf den israelisch-palästinensischen Konflikt untersucht Bartov die Berechtigung des Konzepts des Völkermords, das manchmal in den Medien mobilisiert wird, um der Situation einen Sinn zu verleihen. Indem er diese Erklärungsidee mit den in denselben Medien verfügbaren Informationen konfrontiert, bewertet er die Relevanz dieses Narrativs sowie alternativer Narrative (Massengewalt, Kriegsverbrechen...). Diese Art der Untersuchung verweist auf eine Urteilskompetenz als einen Prozess der expliziten Unterscheidung von Fakten und Konzepten (erklärende Ideen). Ricoeur verallgemeinert diesen Prozess der Herstellung eines Raums der Kontroversen mit der Metapher des Prozesses:

Der Historiker begründet, warum er einen bestimmten Faktor und nicht einen anderen als hinreichende Ursache für einen bestimmten Ablauf von Ereignissen ansieht. Der Dichter entwirft eine Handlung, die ebenfalls durch ein Kausalgefüge zusammengehalten wird. Er argumentiert jedoch nicht. [...] Der Dichter produziert also, während der Historiker argumentiert. Und er argumentiert, weil er weiß, dass es auch anders geht. Und er weiß es, weil er sich wie der Richter in einer Situation der Anfechtung und des Prozesses befindet und weil sein Plädoyer nie zu Ende ist (übersetzt nach Ricoeur, 1983, 329).

Wir haben Unterrichtsarrangements entworfen, in denen sich die Argumentationen nicht nur auf die Fakten beziehen, die das Ereignis erklären, sondern auch auf die Gründe für die Wahl der einen oder anderen Erklärung.

2.4 Von wissenschaftlichen Methoden zu didaktischen Vermittlungen: Entwicklung von Fähigkeiten zum historischen Denken im Unterricht

Körper (2021) und Lautier (1997) bestreiten, dass es eine Kluft zwischen Ansätzen gibt, die sich an wissenschaftlichen Methoden orientierten und solchen, die sich an der universellen Erfahrung des Geschichtsbewusstseins orientieren (z. B. Wineburg, 1991; Doussot, 2018), da Schüler:innen immer schon über historische Fähigkeiten verfügen. So bilden sie wie Historiker:innen unweigerlich Analogien zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Aber die Schüler:innen stel-

3 Siehe den Gastbeitrag von Omer Bartov vom 10. November 2023 in der New-York Times zum israelisch-palästinensischen Konflikt mit dem Titel «What I Believe as a Historian of Genocide».

len unkontrollierte, «ungezähmte Analogien» her (Lautier, 2003): «historical thinking in ‹life-practice› and ‹academe› are not following different but the same logics, while the specific quality of the latter is gained and secured via following strict methodological rules and criteria» (Körber, 2021, 104).

Körber (2021) warnt uns jedoch davor, vom Geschichtsbewusstsein der Schüler:innen zur Epistemologie der Historiker:innen ohne eigentliche didaktische Vermittlungen überzugehen. Denn das historische Denken nach Rösen oder Hasberg und Körber

is specifically apt for historical learning which is not conceptualized as a training of imitating experts (in whatever elementarised way), but rather as an elaboration of something which students (as everyone) always do and even do before they enter school (Körber, 2021, 107).

Die Schüler:innen verfügen immer schon über Fähigkeiten, über die Vergangenheit nachzudenken. Die Rolle der didaktischen Forschung besteht darin, die Instrumente zur Überprüfung dieser Handlungsweisen zu entwerfen. Zahlreiche theoretische Arbeiten, die sich mit «the establishment of the goals for historical education in the school» (Rösen, 1987, 282) befassen, haben daher Modelle für Geschichtskompetenzen entwickelt. Diese didaktischen Vermittlungen führten zu empirischen Studien, die versuchten, zu verifizieren, «that [the goals for historical education in the school] have been met» (Rösen, 1987, 282), wie zum Beispiel De La Paz et al. (2017) nach dem Modell der Heuristics von Wineburg (1991). Solche Forschungen dokumentieren die Auswirkungen der implementierten Modelle durch statistische Methoden mit Pre- und Posttests und Kontrollgruppen. Diese Art von Forschung zur Überprüfung der Auswirkungen des Trainings von Fähigkeiten hat jedoch nur einen geringen praktischen Nutzen für Lehrpersonen (Doussot, 2022). Sie ignoriert die praktischen Bedingungen der Vermittlung, die auf der Grundlage der Kompetenzmodelle des historischen Denkens erfolgen soll. Mit anderen Worten: Diese Gültigkeitsuntersuchungen betreffen nicht die Dimension «methodology of instruction in the classroom» (Rösen, 1987, 282) oder die Interaktionen im «didaktischen System» (Fink & Doussot, 2021).

Die didaktischen Instrumente zur Gestaltung von Unterrichtsarrangements können nicht auf bloße Techniken reduziert werden. Es geht auch um Konzepte, die die Schüler:innen lernen müssen: «‹Competencies› in this sense, are not merely formalised skills, or techniques, but complexes of general abili-

ties and concrete techniques, combined with the disposition of first- and second-order (as well as meta-cognitive) concepts on different (and increasing) niveaux» (Körper, 2021, 107). Um die Bedingungen für die Entwicklung von Fähigkeiten des historischen Denkens zu dokumentieren, sollen diese Aspekte daher in einer doppelten technischen und konzeptuellen Dimension betrachtet werden.

3 Kompetenzentwicklung und Geschichtsunterricht

Die geschichtsdidaktische Forschung, die die Auswirkungen der Vermittlung fachspezifischer Kompetenzen evaluiert, beruht in der Regel auf einer Theorie des Lernens durch Training. Sie hinterfragt nicht die unterschiedliche Wirksamkeit von Trainingsarten, die Rolle der Lehrperson oder die Logik der Progression zwischen den Entwicklungsstufen. Die Entwicklung historischer Kompetenzen hängt jedoch von diesen drei Faktoren ab, der Epistemologie, der Geschichtsschreibung und der Lerntheorie: «Methodologically the didactics of history can use established methods of psychology and sociology and restructure them to accord to the peculiarity of the historical consciousness» (Rüsen, 1987, 286).

Bei der Konzeption und Umsetzung unserer Vorgehensweisen hinterfragen wir die implizite Theorie des Trainings. Zwei psychologische Konzepte, die von Bruner und seinen Kollegen entwickelt wurden, sind relevant, um die Bedingungen für die Entwicklung spezifischer Kompetenzen zu konzipieren, zum Beispiel die historische Untersuchungskompetenz. Das Konzept des «Scaffolding» (Wood et al., 1976) unterscheidet sich von der Idee der Lehrerhilfe durch zwei notwendige Bedingungen. Zum einen müssen die Schüler:innen bereits wissen, wie man Bedeutung vermittelt und die erwarteten Operationen – wenn auch unvollkommen – durchführt. Wie Körper (2021, 105) sagt, «more basic, inferior abilities to perform the respective operations are in specific ways <imperfect>, but still fulfil their general function». Zum anderen müssen die Erfahrungen, die in diesen Situationen gemacht werden, erfolgreich sein. Das heißt, dass sie den Schüler:innen eine beispielhafte Erfahrung dessen ermöglichen, was mittels einer spezifischen Kompetenz erreicht werden kann, wenn sie richtig mobilisiert wird. Diese Unterstützung durch die Lehrperson wird mithilfe eines zweiten Konzepts operationalisiert: dem «Format» (Bruner, 1983). Es handelt sich um die stabile Form eines Spiels, das die Schüler:innen sofort spielen können, ohne es sofort gut zu beherrschen. Dieses Konzept ist für die historische

Untersuchungskompetenz relevant, weil es eine Arbeitsweise im Geschichtsunterricht konstant hält, die im Gegensatz zu den vorherrschenden instabilen und inhaltlich dynamischen Frage-Antwort-Praktiken steht (Tutiaux-Guillon, 2008; Körber, 2021).

4 Methode und Korpus

4.1 Grounded Theory und Constant Comparative Method

Erstens geht es uns darum, Wissen über die Funktionsweise von bisher kaum analysierten Unterrichtsarrangements zu generieren. Dazu wählen wir einen Ansatz der *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967). Wir produzieren «Kategorien» und ihre «Eigenschaften» mithilfe der *Constant Comparative Method*. Die erste Vergleichsebene ist eine zeitliche hinsichtlich der Arbeit mit einer Klasse einer Lehrperson in einem Jahr: Zwei Sequenzen in Geschichte werden nach demselben Aktivitätsformat konzipiert und durchgeführt, gefolgt von einer dritten zum Thema Aktualität. Eine zweite Vergleichsebene wird von einem Jahr zum anderen aufgebaut,⁴ um die Ausprägung der zu etablierenden Kompetenz auf der Basis der didaktischen Analysen der vorangegangenen Auseinandersetzungen zu ändern.

Zweitens ist die Forschung experimentell, da sie didaktische Phänomene erzeugt, die in der Unterrichtspraxis nur selten anzutreffen sind. Das experimentelle Vorgehen ermöglicht es, die Produktion relevanter Daten in gewöhnlichen Schulkontexten zu verdichten, um Wissen über die Bedingungen für die Entwicklung historischer Kompetenzen in der heutigen Schule zu liefern. Aus diesem Grund ist die Forschung kollaborativ. Die Lehrperson ist für den normalen Klassenbetrieb (gemäß Lehrplan und Gewohnheiten) verantwortlich, während die Forscher:innen für die Überprüfung der Forschungshypothesen und die Datenproduktion verantwortlich sind.

4.2 Der Korpus

In dem begrenzten Rahmen dieses Artikels werden wir nur einen Teil unseres Korpus vorstellen. Wir präsentieren zwei Sequenzen zu aktuellen Ereignissen. Die

4 Die Forschung fand in drei aufeinanderfolgenden Jahren mit derselben Lehrperson statt, von 2022 bis 2024.

erste stammt aus dem ersten Jahr der Forschung. Sie wurde in einer Mittelschule (eine Klasse mit 28 Schüler:innen im Alter von 13–14 Jahren) durchgeführt und befasste sich mit dem Ausbruch des Krieges in der Ukraine. Sie verdeutlicht erste Entwicklungen eines konstant eingesetzten Untersuchungsvorgehens und dessen limitierte Wirksamkeit vom Typ «Format» (vgl. Abschnitt 3), das den Schüler:innen vorgelegt wurde. Im darauffolgenden Jahr wurde dieses Vorgehen im Laufe von drei Sequenzen angepasst, um ein neues, geeigneteres «theoretisches Sampling» (Glaser & Strauss, 1967) zu produzieren. Die zweite Sequenz, die wir analysieren ist die letzte des dritten Jahres als die Methode erneut über drei Sequenzen lang konstant ohne Variation ins Spiel gebracht wurde. Im Einklang mit Bruners Konzepten stellt die Methode eine Stütze für die Lehrperson und ein Lernobjekt für die Schüler:innen dar. Dieser zweite Korpus betrifft Schüler:innen der Oberstufe (eine Klasse mit 25 Schüler:innen im Alter von 16–17 Jahren) und bezieht sich auf die Unruhen in Neukaledonien im Mai 2024.

5 Die Untersuchung als Suche nach und Abwägung von möglichen Ursachen

In der experimentellen Sequenz soll beobachtet werden, wie die Schüler:innen Erklärungen für ein aktuelles Ereignis – den Angriff Russlands auf die Ukraine am 22. Februar 2022 – anhand eines Nachrichtenausschnitts produzieren, der aus einer Reportage (Bilder und Aussagen aus der Ukraine einige Tage nach dem Angriff) und einem Ausschnitt aus einer Rede von W. Putin besteht. Die Schüler:innen sahen sich den Ausschnitt an und erhielten eine Transkription.

Während ihres Untersuchungsprozesses sollten sie sich an einem Vorgehen orientieren, das sich an dem von Weber vorgeschlagenen und von Ricœur (1983) aufgegriffenen erkenntnistheoretischen Modell der «singulären Kausalattribution» orientiert. Dieses Vorgehen geht davon aus, dass die Schüler:innen wissen, was Ursachen für ein Ereignis sind, und sie verstehen, was es bedeuten kann, das Erklärungspotenzial einer Ursache durch «Abstraktion» zu erfassen: durch gedankliches Entfernen der Ursache, um festzustellen, ob andere Fakten das Endereignis (den Angriff) eher erklären können. Sie sind jedoch noch nicht in der Lage, einen solchen Prozess als Ganzes durchzuführen. Die Anwendung des Verfahrens und die Unterstützung durch die Lehrperson sollen den Schüler:innen Erfolgserlebnisse während der Untersuchung ermöglichen. Zunächst in den beiden Geschichtssequenzen und dann in der dritten Sequenz zum aktuel-

len Thema «Angriff Russlands auf die Ukraine». Dazu erhielten die Schüler:innen eine Aufgabe, bei der sie wie folgt vorgehen sollten:

-
1. Erstellt anhand des Berichts [z. B. der Nachrichtenreportage zum Ukrainebsp.] eine Liste der Ursachen, die das Ereignis erklären können.
 2. Formuliert für die ausgewählte(n) Hauptursache(n) den Erklärungsansatz in der Form «wenn ... dann ...».
 3. Bewertet mithilfe der verfügbaren Informationen nacheinander die verschiedenen Erklärungen, die ihr ausgewählt habt. Es geht darum, für jede der Informationen zu sagen, ob sie unsere Erklärungshypothese [Schritt 2] widerlegt oder bestätigt.
-

Tab. 1: Übersetze Vorgehensweise im ersten Jahr

Die Idee, die narrativen Erklärungen der Nachrichtensendung in Fakten (Ursachen) und Konzepte (erklärende Ideen) zu zerlegen, wird dabei wieder aufgegriffen (Schritt 1 und 2). Zudem wird der Erklärungswert der identifizierten Konzepte erforscht, indem diese mit den verfügbaren Informationen konfrontiert werden (Schritt 3).

Bei der Durchführung von Schritt 1 wählten die Schüler:innen zunächst individuell und schriftlich Informationen aus, die sie als Ursachen für den Angriff identifizierten (Tabelle 2). Anschließend wurden sie in Gruppen eingeteilt, mit der Anweisung, die Hauptursachen auszuwählen und ihre Auswahl zu begründen (Tabelle 3 und Abbildung 1). Die folgenden Beispiele, die wir anschließend kommentieren, sind typisch für die Produkte der Schüler:innen.

Aufgabe: Lies den Bericht der Journalist:innen [Transkript der Fernsehnachrichten] noch einmal durch und liste alle Ursachen auf, die den Angriff eines Landes wie Russland auf ein Land wie die Ukraine erklären können.

Antwort:

«W. Putin hat die Ukraine aus mehreren Gründen angegriffen, aber wir wissen nicht, welcher der wahre ist. Der Präsident möchte denazifizieren und entmilitarisieren, da es für ihn kein sicheres Land für die Ukrainer ist. Er möchte die Menschen schützen, da er sagt, dass es sich um eine amerikanische Kolonie mit einem Marionettenregime und einer Politik des Terrors handelt.»

Tab. 2: Schritt 1 – Übersetzung der Transkription des Schreibens von Schülerin A

92	C	«Ich habe beschlossen, eine Operation durchzuführen ...» [sie zitiert aus dem Text]
93	Y	Im Großen und Ganzen sagt er, dass er die Ukrainer schützen will ... Die Menschen sind die Ukrainer
94	C	Aber das ist nicht logisch. Eigentlich tötet er sie, sagt aber, dass er sie beschützen will
95	Y	Eigentlich greift er ja gerade sie an. Und er sagt, er wolle sie beschützen.
96	C	Ja, das verstehe ich wirklich nicht. Das ist nicht logisch.
97	Y	Vielleicht für ihn ... Ich glaube, das Ziel ist nicht, sie zu töten, sondern er will eigentlich alles zerstören. Das ist die Wahrheit, das ist, was er tut. Und warum er das will, hat er nicht gesagt ...
98	C	Weil er es will
99	Y	Tatsächlich haben seine Worte nichts mit dem zu tun, was er tut.
100	C	Ja, es sieht fast so aus, als würde er nach Ausreden suchen, aber so ist es nun mal.
101	Y	Ein bisschen
102	C	Er will einfach alles zerstören, glaube ich.
103	Y	Ich denke, er will sie zurückgewinnen ... nun ja, ich weiß nicht, ob sie ihm gehörte. Aber er will die Ukraine zurück haben.

Tab. 3: Schritt 1 – Übersetzung der Transkription des Austauschs zwischen zwei Schülern C und Y

Mettez-vous d'accord sur les causes les plus importantes qui expliquent l'attaque d'un pays comme l'Ukraine par un pays comme la Russie.	Expliquez pour chacune des causes pourquoi vous pensez que ce sont les plus importantes. Justifications/Explications
1. <u>Dénazifier le pays</u>	Prétexte pour déclarer la guerre à l'Ukraine de façon logique venant du point de vue du Président Russe.
2. <u>Demilitariser le pays</u>	
3. <u>Reformé l'URSS</u>	Retrouver sa puissance économique et sa richesse mondiale.

Abb. 1: Schritt 1 – Originalauszug aus einem Gruppenarbeitsdokument (Schüler T, E und V)⁵

- 5 Übersetzung: Putins Argumente: 1. Entnazifizierung des Landes; 2. Demilitarisierung des Landes; 3. Die UdSSR wiederherstellen. Erklärungen: 1. Vorwand, um der Ukraine aus Sicht des russischen Präsidenten auf logische Weise den Krieg zu erklären; 3. Seine wirtschaftliche Macht und seinen weltweiten Reichtum zurückzugewinnen.

A's Schreiben (Tab. 2) zeigt den Stellenwert, der Putins Rechtfertigungsrede eingeräumt wurde. Diese Rede galt als Tatsache, während ihr Inhalt von A als Möglichkeit aber nicht als Wahrheit angesehen wurde («Wir wissen nicht, welcher wahr ist»). Die Zeit für den Austausch in der Gruppe im Anschluss (Tab. 3) bot den Schüler:innen die Gelegenheit, die Informationen der Erzählung zu interpretieren. Indem Y annahm (103): «Aber er will die Ukraine zurückhaben», wendete sie auf dieses Ereignis eine Erklärung an, die sie für Krieg hatte: Wenn ein Land ein anderes angreift, geht es darum, sich ein Gebiet anzueignen. Nur so gelang es ihr, einem erkannten Widerspruch einen Sinn abzugewinnen, den sie (95) im Anschluss an C (94) darlegte: Putin behauptet, er wolle die Ukrainer schützen, aber er vernichtet sie. Die Informationen wurden von den beiden Schüler:innen anschliessend auf das bezogen, was sie bereits über Kriege zu wissen glaubten: Russland greift die Ukraine an, um das Land zurückzugewinnen; es ist ein Eroberungskrieg.

Im zweiten Schritt wurden solche Erklärungsideen mithilfe der Lehrperson aufgelistet und zusammenfassend formuliert. Zwei davon stehen in direktem Zusammenhang mit Putins Begründungen: «Wenn ein Land bedroht wird, dann greift es an» und «Wenn ein Land nahegelegene Bevölkerungsgruppen schützen will, dann greift es an». Die dritte Idee entspricht der oben von den beiden Schülerinnen entwickelte Idee (Tab. 3): «Wenn ein Land Land haben will, dann greift es an».

Im dritten Schritt wurde jede dieser Ideen im Hinblick auf alle verfügbaren Informationen in der Nachrichtensendung bewertet, nicht allein im Verhältnis zueinander. Beispielsweise (Abb. 2) sollten für die erklärende Idee «Wenn ein Land bedroht wird, dann greift es an» in der linken Spalte der Tabelle Informationen ausgewählt und bewertet werden, die bestätigen, dass Putin Recht hat, wenn er sagt, dass Russland von der Ukraine bedroht wird, und in der rechten Spalte Informationen, die bestätigen, dass Putin Unrecht hat, wenn er sagt, dass Russland von der Ukraine bedroht wird. Die Gesamtheit der von den Schüler:innen produzierten Schreiben legt nahe, dass der Auftrag, beide Felder auszufüllen, es den Schüler:innen ermöglichte, sich nicht auf die Auswahl einer Information zu beschränken, die den eigenen Standpunkt direkt bestätigt. Vielmehr erforschten sie die Gesamtheit der verfügbaren Informationen (darunter auch «Zusatzinformationen» zur Nachrichtensendung, die bei dieser Gelegenheit bereitgestellt wurden).

A. Dans le journal télévisé on a compris que V. Poutine dit qu'il attaque l'Ukraine parce que la Russie est menacée. D'après les informations ci-dessous, peut-on dire qu'il a raison ou tort de dire cela ?

Informations complémentaires :

- Le président ukrainien a récemment déclaré qu'il voulait que son pays fasse partie de l'OTAN pour accueillir des forces militaires des États-Unis.
- L'Otan est une alliance militaire et politique (1949) entre les États-Unis et les pays d'Europe de l'Ouest pour se défendre contre une alliance militaire et politique entre l'URSS (pays qui contenait la Russie et l'Ukraine jusqu'en 1991) et ses alliés.

V. Poutine a plutôt raison de dire que la Russie est menacée car ...	V. Poutine a plutôt tort de dire que la Russie est menacée car ...
il a peur que l'Ukraine rejoigne l'OTAN donc il va démilitariser l'Ukraine pour qu'il devienne faible.	c'est lui qui entre en guerre avec l'Ukraine avant que le pays rejoigne l'OTAN

Abb. 2: Schritt 3 – Originalauszüge aus dem Arbeitsdokument von Schüler D⁶

Indem sie die erklärenden Ideen mit diesen «Zusatzinformationen» konfrontierten, gelang es den Schüler:innen Argumente vorzuschlagen, die manchmal im Widerspruch zueinanderstehen. Tatsächlich können bestimmte Informationen eine Idee bestätigen, während andere sie widerlegen. Es entwickelten sich Kontroversen, die in diesem dritten Schritt bearbeitet wurden. Die Schüler:innen wurden währenddessen aufgefordert, zu entscheiden, auf welcher Seite der Kontroverse sie stehen. Zum Beispiel in Bezug auf die Idee, dass Russland die Ukraine angreifen würde, weil es durch den möglichen Beitritt des Landes zur NATO bedroht wäre. Demgegenüber stand die Tatsache, dass ein NATO-Beitritt noch nicht erfolgt war, was die Vorstellung einer Bedrohung widerlegte, da die Ukraine ohne westliche Waffen als militärisch schwach gilt. Wie entschieden sich die Schüler:innen? Schüler M antwortete zum Beispiel:

6 Übersetzung: Argument pro Putin: Er hat Angst, dass die Ukraine der NATO beitrifft, also will er die Ukraine entmilitarisieren, damit sie schwach bleibt. Gegenargument: Er ist es, der gegen die Ukraine in den Krieg zieht, bevor das Land der NATO beitrifft.

«Putin hat eher Unrecht, wenn er sagt, dass Russland bedroht ist, denn die Ukrainer wollten keinen Krieg, sie hatten zwangsläufig Angst vor Putin und deshalb wollten sie keinen Krieg, sie wollten in die NATO, nicht um anzugreifen, sondern um geschützt zu werden».

Diese Antwort ist charakteristisch für das, was diese Modellierung der historischen Untersuchung (singuläre kausale Zuschreibung) ermöglicht, und was sie limitiert. Die Sequenz schloß mit dem Verfassen eines Textes auf der Grundlage der drei konstruierten und mit den Informationen konfrontierten Erklärungs-ideen. Die Analyse dieser Schriftstücke zeigt, dass die meisten Schüler:innen argumentierten, indem sie die Absichten der Akteur:innen und die politischen, strategischen und militärischen Umstände berücksichtigten. Es ist auch festzustellen, dass kein:e Schüler:in sich allein von der Sichtweise der Journalisten vereinnahmen ließ. Dennoch zeigen die erstellten Texte ein Nebeneinander der drei Erklärungen. In Geschichte geht es jedoch darum, dass «die Ursache der gesamte Prozess ist» (Ricoeur, 1983, 352) und nicht «der variabelste Faktor». In gewisser Weise ist der von uns geplante Untersuchungsprozess im Unterricht auf dem Weg zum Ziel stehen geblieben. Die Analyseverfahren zerlegen den historischen Prozess in konkurrierende Erklärungsideen,⁷ und es wäre dann die Aufgabe der «kausalen Erklärung [...], die durch die Analyse unterbrochene Kontinuität wieder herzustellen» (übersetzt nach Ricoeur, 1983, 355). Man kann in dieser Feststellung eine gut dokumentierte Gefahr sehen, die die historische Arbeit «zu einer Schule des Verdachts» machen würde (Ricoeur, 2000, 230), die einen Relativismus begünstigt, der eine Tendenz zu Verschwörungstheorien nähren kann (Fabre, 2019).

Diese Feststellungen veranlasste uns dazu, im folgenden Jahr die Form des Untersuchungsprozesses zu ändern.

6 Von der Überprüfungskompetenz zur dokumentarisch-kritischen und reflexiven Untersuchungskompetenz

Im zweiten Jahr wurde ein neues Verfahren entwickelt und getestet. Ziel war es, die Tendenz des Nebeneinanderherlaufens von unverbundenen Erklärungen zu umgehen. Das neue Verfahren erforderte nicht mehr die sukzessive Untersu-

7 «Die Erklärung durch ein diskretes Antezedens ist das Zeichen einer verkürzten und abgeschnittenen Erklärung» (Ricoeur, 1983, 353).

chung möglicher Ursachen. Die ersten beiden Schritte, die Suche nach einer Erklärung und die Formulierung der zugrunde liegenden Erklärungsidee, wurden beibehalten. Der dritte Schritt wurde jedoch geändert: Die isolierte Idee sollte noch immer mit Informationen konfrontiert werden, die sie bestätigen oder widerlegen, aber aufgrund der Konfrontation angepasst werden. Der Prozess war nicht mehr linear angelegt, sondern als ein Hin und Her zwischen Informationen und Ideen organisiert, wodurch die Erklärungsqualität der Hypothese der Schüler:innen verbessert werden sollte. Dabei gingen wir von einem grundlegenden Merkmal der historischen Untersuchung aus, die von Ginzburg (1997, 41) formuliert wurde: «Der entscheidende Punkt [...] ist die Qualität der entwickelten Hypothesen: Diese müssen (a) mit einem hohen Erklärungspotenzial aufgeladen sein; und falls sie von den Fakten widerlegt werden, müssen sie (b) geändert oder sogar ganz aufgegeben werden [übersetzt aus dem Französischen]». Das Verfahren wurde wie folgt in die Aufgabe für die Schüler:innen überführt:

-
1. Suchen Sie nach Erklärungen für das Ereignis.
 2. Formulieren Sie eine Erklärungsidee aus den gewählten Erklärungen in der Form «Wenn ..., dann ...».
 3. Lesen Sie die Schilderung noch einmal, um alle Informationen aufzulisten, die bestätigen oder widerlegen, dass die Erklärungsidee die richtige ist, um das Ereignis zu erklären, und erklären Sie, warum sie sie widerlegen oder bestätigen.

→ Zu Schritt 2 zurückkehren (eine bessere Erklärungsidee umformulieren), oder zu Schritt 4 übergehen.
 4. Greifen Sie die aufeinanderfolgenden Erklärungsideen auf und erklären Sie sehr ausführlich, warum die letzte die Beste ist, um zu erklären, warum das Ereignis eingetreten ist.
-

Tab. 4: Übersetze Vorgehensweise im dritten Jahr

Der Pfeil am Ende von Schritt 3 symbolisiert die nicht-lineare Struktur. Und es geht in diesem Schritt nicht mehr darum, «nacheinander die verschiedenen möglichen Erklärungen» (Tab. 1) zu bewerten, sondern darum, «die erklärende Idee neu zu formulieren». Die Modellierung geht von einer objektivistischen Epistemologie – Überprüfung von Hypothesen – zur Verknüpfung der Gegenwart der Schüler:innen mit der Perspektive der Urheber:innen der angebotenen Informationen über. Das ist der Sinn dieser Schleife der Neuformulierung der erklärenden Idee. Sie formalisiert die schrittweise Konstruktion einer Plausibilität, deren narrative Dimension insbesondere einen Bedeutungskontext for-

dert, der zwischen den Zeugnissen und den Leser:innen in der Gegenwart geteilt wird (Rüsen, 2013, 55).

Wir beschreiben im Folgenden, wie dieses Verfahren als *Format* fungierte, das heißt als Spiel, dessen strategische Regeln die Schüler:innen im Laufe der Sequenzen erlernen sollten. Wenige Tage vor der ersten Unterrichtsstunde waren in Neukaledonien Unruhen ausgebrochen. Dieses französische Überseegebiet, das Mitte des 19. Jahrhunderts kolonialisiert wurde, genießt ein hohes Maß an Autonomie. Seit den gewalttätigen Ereignissen im Jahr 1988 befindet es sich jedoch in einem schwierigen politischen Prozess zwischen Unabhängigkeit und Verbleib in der Französischen Republik. Das Gebiet, das zu etwa 40 Prozent aus Angehörigen der indigenen Bevölkerung besteht, ist von großen Unterschieden im Lebensstandard zwischen den ethnischen Gruppen geprägt. Nach einer Reihe von drei Referenden zwischen 2017 und 2021, von denen das letzte von einem sehr großen Teil der Unabhängigkeitsbefürworter:innen boykottiert wurde, hat die französische Regierung beschlossen, ein Gesetz verabschieden zu lassen, das die Besonderheit des Gebiets infrage stellt, die aus den 1988 unterzeichneten Abkommen hervorgegangen ist. Das bisher geltende Wahlrecht in Neukaledonien schließt Neuankömmlinge aus sowohl bei Kommunalwahlen als auch bei Referenden über die Unabhängigkeit. Der Gesetzentwurf, der die Unruhen auslöste, soll diesen Ausschluss auf diejenigen reduzieren, die vor weniger als zehn Jahren in das Gebiet gekommen sind. Dies würde die Chancen auf eine Unabhängigkeit stark verringern. Die Lehrperson bietet den Schüler:innen einen Ausschnitt aus der Nachrichtensendung vom Vortag an, in der über die ersten Unruhen berichtet wird. Er besteht aus verschiedenen Aussagen von Einwohner:innen und politischen Akteur:innen. Er zeigt Bilder der Gewalttaten (Brände, Straßensperren usw.).

Die in Schritt 1 gestellte Frage lautete: «Was sind Ihrer Meinung nach die Ursachen für die Unruhen in Neukaledonien im Mai 2024?». Um die Erarbeitung der Schüler:innen zu fokussieren, haben wir die Daten⁸ aus der zweiten Lektion analysiert. In der ersten Lektion wurden die Schritte 1 und 2 von den Schüler:innen vollzogen, deren Ergebnisse zu der Entscheidung der Forscher:innengruppe und der Lehrperson führte, die folgende Erklärungsidee bearbeiten zu lassen, die von den Schüler:innen vorgeschlagen wurde: «Wenn die Befürworter:innen der Unabhängigkeit ihre Ideen angesichts eines neuen Gesetzentwurfs durch-

8 Schüler:innenschriften und Transkripte von Gruppengesprächen.

setzen wollen, dann demonstrieren sie bis hin zu Unruhen». In dieser zweiten Lektion führte die Prüfung der Informationen dazu, dass die Schüler:innen weitere Erklärungsideen vorschlugen, und zwar gemäß der in Schritt 3 vorgesehenen Schleife.

6.1 Die Lehrperson stützt die Entfaltung von Kontroversen

Nach der individuellen Arbeit in Schritt 3 an der vorgeschlagenen Erklärungsidee führte die Lehrperson eine Diskussion, die relevante Kontroversen einbezog, damit die Schüler:innen die Fähigkeiten der historischen Untersuchung erproben konnten.

10	M	Für mich sind das keine Unruhen, es sind nur gewalttätige Demonstrationen.
11	é	Nein, das sind Unruhen.
12	E	Was ist der Unterschied? Los geht's!
13	M	Bei Ausschreitungen werden öffentliche Orte eingenommen. Es sind eher Orte von symbolischer Bedeutung, die für Frankreich von Interesse sind, wie beispielsweise Rathäuser. Das könnte das Rathaus von ... sein.
14	E	Ja, aber im Bericht steht, dass man keine öffentlichen Orte angreift.
15	M	Nun, es ist ja auf der Straße
16	E	Da es sich um einen öffentlichen Raum handelt [Protest mehrerer Schüler:innen], glaube ich nicht, dass der Bericht Ihre Aussage widerlegen kann. Oder?
17	A	Mit «Confirme» heißt es: Randalierer greifen Geschäfte an. Das zeigt doch, dass sie für ihre Ideen Geschäfte zerstören ...
18	E	Können Sie erklären, inwiefern «Randalierer, die Geschäfte angreifen» eine Bestätigung dafür sind?
19	A	Weil es heißt, dass sie, um ihre Ideen durchzusetzen, demonstrieren wollen, bis es zu Ausschreitungen kommt, und sie den Begriff «Randalierer» verwenden. Das zeigt also, dass sie Ausschreitungen verursacht haben und Geschäfte angreifen. Das ist doch eine Bestätigung.
20	E	Ok, Ax?
21	Ax	Also ich finde, dass ... sie in dem Bericht nie gesagt haben, dass sie ihre Ideen durchsetzen wollen.
22	E	Ich verstehe, was Sie sagen, Ax. Nichts deutet darauf hin, dass sie ihre Ideen aufzwingen wollen [schreibt es an die Tafel]. Also möchte ich Ihnen die Frage zurückgeben, Ax: Was deutet im Bericht darauf hin, dass sie ihre Ideen nicht aufzwingen wollen? Man sollte nicht von einer Vermutung ausgehen.

Tab. 5: Erster Auszug aus dem Austausch zwischen Schüler:innen und der Lehrperson E (Übersetzung)

Während des Austauschs stand die Bedeutung des Verbs «durchsetzen» in der Erklärungsidee und seine Beziehung zur Gewalt zur Diskussion. Beispielsweise (Tab. 5) waren für M (10) diese Demonstrationen «keine Unruhen, es sind nur gewalttätige Demonstrationen». Die Kontroverse zwischen den Schüler:innen entwickelte sich durch zwei Arten der Unterstützung durch die Lehrperson: sie forderte Erklärungen, um die Argumente aus Schritt 3 neu zu formulieren (12, 14) und sie beteiligte sich an der historischen Diskussion (16, 22). Man erkennt in dieser Kontroverse, wie der Verweis auf die Aussagen der Nachrichtensendung für diese Schüler:innen eine wichtige Rolle spielte (15, 17, 19, 21). Zudem wird deutlich, dass diese Verweise auf verfügbare Informationen mit der Erklärungsidee konfrontiert werden, um sie als solche zu diskutieren.

Das Vorgehen hatte konstruktive Auswirkungen auf die Untersuchungsfähigkeiten der Schüler:innen. Zunächst formulierten Schüler:innen dreimal Analogien zu vergangenen (Ghandis Ungehorsam) und gegenwärtigen Ereignissen («Gelbwesten», 2019, und Unruhen im Juni 2023). Diese Analogien wurden dann durch den Rückgriff auf verfügbare Informationen kontrolliert. Diese Kontrolle wurde von der Lehrperson eingefordert, die an Schritt 3 erinnert. Dies führte beispielsweise zu der Schlussfolgerung, dass in der Reportage nichts auf die (politischen oder plündernden) Ziele der Aufständischen hinweise. Anschließend wird die Rolle des Vorgehens als «Format» deutlich, als zum Beispiel ein:e Schüler:in den Platz der Lehrperson einnahm, um daran zu erinnern, dass es darum geht, die erklärende Idee zu diskutieren:

77	N	Der Satz bedeutet, dass sie ihre Ideen in Bezug auf den neuen Gesetzentwurf durchsetzen wollen. Sie wollen nicht einfach ihre Ideen aufzwingen. Sie wollen ihren Widerstand gegen den neuen Gesetzentwurf durchsetzen, das ist alles.
78	E	Okay. Der neue Gesetzentwurf sieht also die Aufhebung der Wahlbeschränkung vor. Sie haben also Recht [zeigt auf J], das ist es, was sie wollen. Sie wollen keine Unabhängigkeit durchsetzen, sie lehnen den Entwurf zur Aufhebung der Wahlbeschränkung ab.
79	N	Das ist die Grundidee dahinter
80	E	Das ist die Grundidee. Aber warum sind sie gegen eine Öffnung des Wahlrechts?
81	N	Das wird ihnen angesichts der Möglichkeit, unabhängig zu bleiben, einen Nachteil verschaffen.
82	E	Weil es ihre Möglichkeiten einschränkt, unabhängig zu sein

Tab. 6: Zweiter Auszug aus dem Austausch (Übersetzung)

Diese Art des Austauschs, bei dem die Rollen vertauscht werden, ist laut Bruner (1983) ein Zeichen dafür, dass sich diese:r Schüler:in die Spielregeln aneignet, indem sie:er mit ihnen spielt. Diese Art des Austauschs ist mehrfach anzutreffen: Er scheint konstitutiv für den Prozess der Konzeptualisierung der ursprünglichen Erklärungsidee zu sein. Die Idee wurde schnell diskutiert und bestritten, wobei die verfügbaren Informationen als Argumente dienten, die durch das Verfahren legitimiert wurden. So müsse man sich laut N (Tab. 6, 77) an die präzise Qualifizierung der erklärenden Idee halten, die nicht «aufzwingen», sondern «seine Ideen durchsetzen» laute. Es ging N also darum, zwischen politischem Handeln auf der Ebene der Ideen (die durch den Gesetzentwurf eingeschränkte Möglichkeit, den Ideen der Unabhängigkeitsbewegung Gehör zu verschaffen) und auf der Ebene der Handlungen (Unabhängigkeit) zu unterscheiden. Im Laufe dieses Austauschs wandelte sich also die erklärende Idee des «Durchsetzens» in «sich Gehör verschaffen», «in Ruhe durchsetzen» und «eine Meinung anhören» um. Die genutzten Konzepte formten folglich die ursprüngliche Idee unter Rückgriff auf verfügbare Informationen um, die herangezogen wurden, um eine Bestätigung oder Ablehnung zu begründen oder eine vorgeschlagene Argumentation zu bestreiten.

Aus der Analyse geht somit hervor, dass die Änderung der Anordnung von einer sukzessiven Bewertung möglicher Erklärungen während der Ukraine-Sequenz im ersten Jahr zu einer Verbesserung der Erklärungsidee aufgrund der kontroversen Wirkung von Schritt 3 resultierte, weil die Schüler:innen währenddessen eine Neuformulierung der infrage stehenden Idee als Hypothese vornehmen mussten. Die Notwendigkeit, über die bearbeitete Idee zu entscheiden, führte zu Vorschlägen für alternative Ideen. Dieses Experiment veranlasste uns schließlich, die Aufgabenstellung dahingehend anzupassen, dass sie auf die drei von Ginzburg (1983) herausgearbeiteten Prinzipien der historischen Untersuchung bezogen ist: Vollständigkeit (jede Information muss in die Untersuchung einbezogen werden), Kohärenz (keine einander widersprechenden Erklärungen dürfen beibehalten werden) und Sparsamkeit (die Erklärung mit den wenigsten Vermutungen gewinnt).

7 Schlussfolgerung

Unsere dreijährige Forschungsarbeit trug dazu bei, ein Untersuchungsverfahren empirisch zu begründen, das als singuläres Ergebnis der Untersuchung der Bedingungen der Entwicklung historisch-kritischer Kompetenzen von

Schüler:innen der Sekundarstufe aufzufassen ist, währenddessen es um die kritische Auseinandersetzung mit aktuellen Medienberichten ging. Wenn es um tiefgreifende sozio-politische Krisen geht, neigen die Nachrichten in den Medien dazu, die zukünftigen Staatsbürger:innen einseitig emotional zu adressieren oder im Gegenteil in einen Hyperkritizismus zu verfallen, was nicht zur Entwicklung kritischer Kompetenz beiträgt (Fabre, 2019). Unsere Untersuchung legt nahe, dass ein kontinuierliches Vorgehen, welches von der Epistemologie der Geschichte ausgeht und im Verlauf von Unterrichtssequenzen auf die Fähigkeiten der Schüler:innen mit Blick auf die Lernziele (hier: Qualität der historischen Erklärungsidee) angepasst wird, dazu beiträgt, dass Schüler:innen ihre Untersuchungskompetenz reflexiv ausbilden. So verstanden die Schüler:innen zu Beginn unseres Experiments zwar die einzelnen Schritte, aber nicht sofort den übergeordneten Sinn des Verfahrens, das darauf zielte, alle Informationen zu berücksichtigen und die möglichen Erklärungen miteinander in Einklang zu bringen. Dieses Verständnis entwickelte sich erst im Laufe der wiederholten Erfahrungen, die von den Impulsen der Lehrperson und den Anpassungen der Unterrichtsmethode unterstützt wurden. Die bisher abgeleitete Struktur der Unterstützungsmaßnahmen, ist durch zwei Merkmale gekennzeichnet: a) durch die Erinnerung an die Regeln des Verfahrens je nach den Schwierigkeiten, auf die die Schüler:innen stoßen; und b) durch die Tatsache, dass die Lehrperson die historischen Argumentationen der Schüler:innen nachahmt, aber dabei verbessert.

Insgesamt sind wir daher der Meinung, dass unser Vorgehen dazu beitragen kann, die Forderung Rüsens aus den 1980er-Jahren einzulösen – auch und vielleicht besonders in Krisenzeiten: «the discussion concerning historical consciousness and the constituting factors of historical thought has not been integrated into the pragmatics of teaching and learning» (1987, 282).

Literatur

- Audigier, François. (2003). Histoire scolaire, citoyenneté et recherches didactiques. In Marie-Christine Baquès, Annie Bruter & Nicole Tutiaux-Guillon (Hrsg.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. Paris: L'Harmattan.
- Bédarida, François. (2001). Le temps présent et l'historiographie contemporaine. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 1(69), 153–160. <https://doi.org/10.3917/ving.069.0153>
- Bronner, Gérald. (2022). *Les Lumières à l'ère du numérique*. Paris: Ministère de l'éducation nationale.

- Bruner, Jerome, S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Danker, Uwe / Schwabe, Astrid. (2017). *Geschichte im Internet*. Stuttgart: Kohlhammer.
- De La Paz, Suzanne / Monte-Sano, Chauncey / Felton, Mark / Croninger, Robert / G., Jackson, Cara & Piantedosi, Karl, W. (2017). A Historical Writing Apprenticeship for Adolescents: Integrating Disciplinary Learning With Cognitive Strategies. *Reading Research Quarterly*, 52(1). <https://doi.org/10.1002/rrq.147>
- Déry, Chantal. (2008). *Etude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historique chez des élèves du 3ème cycle primaire* [Doctorat en éducation (PhD)]. Université du Québec à Montréal.
- Dewey, John. (1938). *Logic. The Theory of Inquiry*. New-York: Henry Holt and Compagny.
- Doussot, Sylvain. (2022). Quelques conditions à la pertinence pratique des recherches didactiques. *Education & didactique*, 3(16), 159–165.
- Doussot, Sylvain. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*. Bruxelles: Peter Lang.
- Doussot, Sylvain & Fink, Nadine. (2019). Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages. *Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodile*, 27, 91–103.
- Doussot, Sylvain & Fink, Nadine. (2023). Faits et valeurs dans l'enquête historique scolaire: Une relecture du couple histoire-éducation à la citoyenneté. *Recherches et éducatons*, 25. <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/13921>
- Ethier, Marc-André & Lefrançois, David. (2017). Que disent les recherches à propos de l'enseignement explicite des opérations intellectuelles? *Enjeux de l'univers social*, 13(3), 8–10.
- Fabre, Michel. (2019). *Éducation et (post) vérité. L'épreuve des faits*. Paris: Hermann.
- Fink, Nadine. (2014). *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*. Bern: Peter Lang.
- Fink, Nadine & Doussot, Sylvain. (2021). Die Geschichtsdidaktik im frankophonen Raum: Entwicklungen und Emanzipation einer wissenschaftlichen Disziplin. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften – Austrian Journal of Historical Studies*, 32(2), 80–102.
- Ginzburg, Carlo. (1997). *Le juge et l'historien. Considérations en marge du procès Sofri*. Lagrange: Verdier.
- Glaser, Basil, G. & Strauss, Anselm, L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New-York: Aldine de Gruyter.

- Kerber, Ulf. (2015). Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer «Historischen Medienkompetenz». In Marko Demantowsky & Christoph Pallaske (Hrsg.), *Geschichte lernen im digitalen Wandel* (S. 105–131). Oldenburg: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783486858662-008>
- Körber, Andreas. (2021). Historical consciousness, knowledge, and competencies of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications. *Historical Encounters*, 8(1), 97–119. <https://doi.org/10.52289/hej8.107>
- Koselleck, Reinhard. (1988). *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Berlin: Suhrkamp Verlag
- Lautier, Nicole. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- Lautier, Nicole. (2003). Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire. In Marie-Christine Bacquès, Annie Bruter, & Nicole Tutiaux-Guillon, *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot* (S. 357–380). Paris: L'Harmattan.
- Mailänder, Elissa. (2018). Des mémoires contradictoires. Histoire et récits d'une pendaison au camp de Majdanek, 1943. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 3(139), 153–163.
- Moisan, Sabrina. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* [PhD didactique]. Université de Montréal.
- Ricoeur, Paul. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, Paul. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil.
- Rüsen, Jörg. (1987). The Didactics of History in West Germany: Towards a New Self-Awareness of Historical Studies. *History and Theory*, 26(3), 275–286.
- Schwarz, Hans-Peter. (2003). Die neueste Zeitgeschichte. *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*, 51, 5–28
- Tutiaux-Guillon, Nicole. (2008). Chapitre 6. Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: L'histoire-géographie dans le secondaire français. In François Audigier & Nicole Tutiaux-Guillon, *Compétences et contenus* (S. 117–146). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Wineburg, Samuel, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past* (1–1). Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, Samuel, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73–87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>
- Wood, David / Bruner, Jerome, S. & Ross, Gail. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

Chancen und Herausforderungen des Krisenbegriffs zur Untersuchung historischen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht

Werkstattbericht eines Dissertationsprojektes

Franziska Pilsz

1 Einleitung

«Aber man kann doch alles werden!» Dieses Zitat stammt von einer Schülerin im Geschichtsunterricht einer achten Klasse.¹ Die Schüler:innen beschäftigen sich in der beobachteten Geschichtsstunde mit der mittelalterlichen Ständeordnung. In diesem Zusammenhang schien es für einige Schüler:innen unvorstellbar zu sein, in einen als unveränderlich begriffenen Stand hineingeboren zu werden, was zu dem beinahe verzweifelten Ausruf der Schülerin führte.

Schaut man sich das Zitat genauer an, fällt auf, dass durch die Partikel «aber» zunächst ein Widerspruch eröffnet wird, der durch das «doch» betont bzw. verstärkt wird. Aber worin besteht der Widerspruch konkret? Geht man allein vom Zitat aus, besteht der Widerspruch zunächst zwischen der Annahme, man könne alles werden und der impliziten Annahme, dass dies *nicht* möglich sei. Inhaltlich bezieht sich die Aussage auf den beruflichen Werdegang von Personen, der von der Schülerin als offener Prozess begriffen wird, in dem prinzipiell «alles» möglich sei. Limitationen werden durch das Pronomen «alles» ausgeschlossen. Damit erhebt die Schülerin einen uneingeschränkten Geltungsanspruch mit ihrer Aussage. Dieser wird auch durch das Pronomen «man» verstärkt. Einerseits schließt letzteres sämtliche Personengruppen, also jedermann, ein. Andererseits wird eine Distanz zur eigenen Person hergestellt. Die Aussage wird abstrahiert und

¹ Grundlage der folgenden Ausführungen sind Beobachtungen sowie Mitschriften im Geschichtsunterricht einer achten Klasse während des Praxissemesters im Wintersemester 2018/19.

erscheint allgemeingültig. Das im Präsens stehende Verb «kann» verdeutlicht, dass die Schülerin von einem gegenwärtigen Zustand, also ihrer Lebenswelt, ausgeht, für den sie diese Gültigkeit beansprucht. Indem die Schülerin einen Widerspruch mit allgemeinem Geltungsanspruch formuliert, bringt sie zudem ihre Fassungslosigkeit zum Ausdruck.

Setzt man das Zitat nun wieder in den Kontext der Geschichtsstunde, fällt die Zeitdifferenz auf, die durch die Aussage der Schülerin eröffnet wird. Sie reagiert empört auf die Darstellung historischer Sozialentwürfe und stellt ihr einen gegenwartsgebundenen Widerspruch entgegen. Doch weshalb wird hier überhaupt ein Widerspruch formuliert? Die Unterschiedlichkeit vergangener und gegenwärtiger Gesellschaftsentwürfe stellt an sich erstmal keinen Widerspruch dar. Der Widerspruch entsteht erst, wenn die Zeitdifferenz und historische Entwicklung ignoriert und die Aussagen in der historischen Darstellung auf die eigene Gegenwart bezogen werden.

Im geschichtsdidaktischen Diskurs könnte das beobachtete Phänomen im Sinne Rüsens als Irritation oder im Sinne der FUER-Gruppe als Verunsicherung bezeichnet werden. Als solche bieten sie die Chance für historische Lern- und Denkprozesse. Doch ist die Schülerin im Fallbeispiel wirklich verunsichert? Der Allgemeingültigkeitsanspruch ihrer Aussage deutet eher darauf hin, dass sie sich ihrer Sache sehr sicher und vielmehr entrüstet ist. Zwar wirkt die Schülerin irritiert, aber vermag der Begriff der Irritation das dargestellte Phänomen nur oberflächlich zu beschreiben. Versteht man die Irritation dagegen als Anzeichen einer Krise, lässt sich das Phänomen deutlich stärker ausdifferenzieren. Die Irritation wird dabei durch eine Differenzerfahrung ausgelöst. Die Differenzerfahrung besteht für die Schülerin zunächst auf inhaltlicher Ebene und wird durch den Widerspruch zum Ausdruck gebracht. Dass diese Differenzerfahrung aus einer Zeitdifferenz hervorgeht, scheint der Schülerin jedoch vorerst unbewusst zu sein, da ihr Widerspruch die Zeitebenen egalisiert. Das neue Wissen über die mittelalterliche Ständeordnung ist für die Schülerin nicht vereinbar mit ihren eigenen Wertvorstellungen und es gelingt ihr nicht, diese neue Einsicht in ihr Weltbild zu integrieren. Die Schülerin befindet sich also in einer Krise, die sich aus ihrer Unfähigkeit ergibt, auf die Differenzerfahrung zu reagieren. Eine Krise ist dabei nicht per se negativ konnotiert. Vielmehr dient sie der Beschreibung von Situationen deren Ausgang offen ist. In diesem Fall bedeutet es, dass die beschriebene Situation historisches Lernpotenzial hat, historisches Lernen aber nicht automatisch stattfindet. Ob und wie historisch gelernt wird, hängt vom Umgang der Beteiligten mit dieser Krise ab.

Das Fallbeispiel zeigt, dass Krisen nicht nur im Sinne historischer Krisen zum Unterrichtsthema gemacht werden können, sondern dass die Beschäftigung mit Geschichte selbst Krisen erzeugen kann. Wirft man einen Blick auf den Begriff der Krise, fällt auf, dass dieser sowohl in der Soziologie als auch in den Bildungswissenschaften als Ausgangspunkt von Lern- und Bildungsprozessen gedacht wird. Der Begriff ist also interdisziplinär anschlussfähig. Fraglich ist aber, ob und inwiefern der Krisenbegriff im Sinne einer Lerntheorie auf historisches Lernen übertragen werden kann und welche Chancen und Herausforderungen sich durch die Nutzung des Krisenbegriffs für die Geschichtsdidaktik ergeben.

Der vorliegende Aufsatz entstand im Rahmen meines Dissertationsprojekts, in dem Krisen historischen Lernens am Beispiel bilingualen Geschichtsunterrichts untersucht werden sollen. Welche Situationen werden von Schüler:innen und / oder Lehrkräften als krisenhaft wahrgenommen? Wie wird mit solchen Krisen im Geschichtsunterricht umgegangen? Inwiefern bietet die Krise Potenzial für historisches Lernen? Diese Fragen sollen im Dissertationsprojekt auf empirischer Grundlage untersucht werden. Der Aufsatz verfolgt daher ein doppeltes Ziel: Erstens soll nach den Chancen und Herausforderungen, die in der Nutzung des Krisenbegriffs für die Geschichtsdidaktik liegen, gefragt werden. Genauer gesagt, wird gefragt, inwiefern der Krisenbegriff geeignet ist, um historisches Lernen zu untersuchen, da zu erwarten ist, dass auf diese Weise Aspekte historischen Lernens in den Fokus gerückt werden, die ohne den Krisenbegriff nicht beschrieben werden könnten. Im Folgenden werden daher zunächst theoretische Implikationen, die sich durch die Nutzung des Krisenbegriffs ergeben, erläutert. In diesem Zusammenhang stehen besonders die Verknüpfung des Krisenbegriffs mit Theorien historischen Denkens und Lernens und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Domäne der Geschichtsdidaktik im Vordergrund. Zweitens soll das zugrundeliegende Dissertationsprojekt kurz skizziert und Konsequenzen aus der o. g. Fragestellung für das Dissertationsprojekt abgeleitet werden. Anhand von Fallbeispielen aus der Pilotierungsphase des Projekts werden methodische Herausforderungen bei der Untersuchung von Krisen herausgestellt. Auf dieser Grundlage können wiederum methodische Implikationen für die Untersuchung von Krisen formuliert und das Forschungsdesign des Dissertationsprojekts vorgestellt werden.²

2 Die Überlegungen in diesem Aufsatz sind Teil meines Dissertationsprojekts. Der Aufsatz ist zu einem Zeitpunkt zwischen zwei Datenerhebungsphasen entstanden, wodurch sich die Vorläufigkeit meiner Überlegungen sowie der empirischen Beobachtungen erklärt. Der Fokus auf den Krisenbegriff hat sich erst auf Grundlage der hier vorgestellten Beispiele aus der ersten Datenerhebung ergeben und wurde für die zweite Datenerhebungsphase geschärft.

2 Krisen historischen Lernens

2.1 Zum Begriff der Krise

Im Bereich der Bildungs- und Lernforschung ist der Krisenbegriff insbesondere in Bezug auf Sozialisations-, Bildungs- und Lernprozesse relevant. Er wurde unter anderem von Winfried Marotzki (Marotzki, 1990), Rainer Kokemohr (Kokemohr, 2015), Hans-Christoph Koller (Koller, 2012), Ulrich Oevermann (Oevermann, 2002b), Ulrich Gebhard und Arno Combe (Combe & Gebhard, 2009) geprägt. In diesem Aufsatz sollen die Krisenbegriffe von Ulrich Oevermann sowie von Arno Combe und Ulrich Gebhard exemplarisch vorgestellt werden, da sie explizit Bezug zum schulischen Kontext nehmen und dadurch potenzielle Chancen des Krisenbegriffs für die Beschreibung und Untersuchung historischer Lernprozesse aufzeigen.³

Ulrich Oevermann beschreibt in seiner soziologischen Strukturtheorie Krisen und Krisenbewältigung als elementare Bestandteile von Sozialisationsprozessen (Oevermann, 2004). Grundlegend bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die Dialektik von Krise und Routine. Oevermann definiert Routinen als Handlungsabläufe, die erlernten Mustern folgen. Eine Krise dagegen beschreibt das Scheitern einer solchen Routine, was wiederum die Notwendigkeit nach sich zieht, neue Routinen zu entwickeln, um die Krise zu bewältigen. Das bedeutet, dass Routinen aus Krisen hervorgehen – sie sind das produktive Ergebnis einer Krisenbewältigung. «[T]heoretisch sind deshalb die Routinen der Grenzfall und ist die Krise der Normalfall.» (ebd.) Gleichzeitig können Routinen scheitern und damit neue Krisen auslösen. Krisen können also sowohl als Anfangs- als auch Endpunkt einer Routine beschrieben werden.

Bezogen auf den schulischen Kontext könnten Routinen beispielsweise Unterrichtshandlungen beschreiben, die auch durch absichtlich erzeugte Krisen unterbrochen werden und zur Auseinandersetzung mit Lerngegenständen anregen.⁴ Im Geschichtsunterricht könnte zum Beispiel eine methodische Routine krisenhaft scheitern, wenn beispielsweise im Kontext einer Quelleninterpretation eine methodische Handlungsroutine nicht ausreicht, um eine bestimmte Quellengattung zu interpretieren. An dieser Stelle müssten also neue Routinen

3 Eine ausführlichere Erläuterung der Krisenbegriffe von Oevermann sowie Combe und Gebhard findet sich bei Pilz (2025).

4 Hier lässt sich ein Bezug zum Konzept des problemorientierten Geschichtsunterrichts herstellen.

entwickelt werden, um dieses Problem zu lösen. Oevermann zufolge verläuft «der Sozialisationsprozess [...] in sich krisenhaft» (ebd.). Die Krisenhaftigkeit von Sozialisationsprozessen ergibt sich grundlegend aus dem Sammeln neuer Erfahrungen, die, so Oevermann, nur aus Krisenbewältigung entstehen, da man «solange man routinisiert handelt, [...] keine Erfahrungen [macht], sondern [...] von Erfahrungen, die man schon gemacht hat, [lebt]» (ebd.). Während Oevermann seinen Krisenbegriff hauptsächlich auf einen allgemeinen Sozialisationsprozess bezieht, verortet der Erziehungswissenschaftler Arno Combe den Begriff im Kontext schulischen Lernens (Combe, 2015; Combe & Gebhard, 2009). Dadurch schreibt er (schulischen) Lernprozessen indirekt eine biografische Bedeutung zu. Combe definiert Krise als irritierende Differenzenerfahrung eines Individuums, bei der Widersprüche zwischen eigenen und fremden Perspektiven erkannt werden. Krisen bilden Combe zufolge den Ausgangspunkt für Lernprozesse. In Anlehnung an Oevermann definiert er Krisen als «Einbruch in einen (gewohnten) Handlungsablauf. Irritation dagegen kann als psychisches Äquivalent dieser Krise der Routine aufgefasst werden.» (Combe & Gebhard, 2009). Das bedeutet, dass Irritation als körperlich-affektive Manifestation einer Krise verstanden wird. In dieser begrifflichen Unterscheidung liegt ein zentraler Unterschied der Theorien von Oevermann und Combe.

Bezogen auf den schulischen Kontext könnten beispielsweise unterschiedliche Perspektiven zwischen Schüler:innen aber auch zwischen Schüler:innen und Lehrkräften als Krise interpretiert werden. Diese Beschreibung trifft jedoch grundsätzlich auf jedes Fach zu. Bezogen auf den Geschichtsunterricht ist entscheidend, ob die Perspektivendifferenz auch mit einer Zeitdifferenzenerfahrung einher geht. Widersprüche zwischen historischen Perspektiven und Schülerperspektiven könnten damit zu Krisen werden, bei denen es zum Beispiel um Deutungsfragen geht. Dass Zeitdifferenzenerfahrungen von Schüler:innen als krisenhaft wahrgenommen werden können, zeigt sich anhand des eingangs vorgestellten Beispiels.

Wichtig ist, dass Krisen nicht unmittelbar beobachtbar, sondern perspektivabhängig sind. Ob etwas als krisenhaft wahrgenommen wird, hängt also von der jeweiligen Wahrnehmung ab. Das wird ebenfalls anhand des anfangs vorgestellten Beispiels der mittelalterlichen Ständeordnung deutlich: Die beschriebene Situation kann nur dann zu einer Krisenerfahrung führen, wenn Zeitdifferenz nicht als grundlegende Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit Geschichte begriffen wird.

2.2 Krise und historisches Lernen

Grundsätzlich sind verschiedene Krisenphänomene im Sinne Oevermanns und Combes im Kontext von Geschichtsunterricht vorstellbar. Einige von ihnen können historische Lernprozesse anstoßen – genau diese Krisen sind im Rahmen des Dissertationsprojekts von Interesse. Es stellt sich jedoch die Frage, wie der Krisenbegriff und historisches Lernen aufeinander bezogen werden können. Die Theorie des Erfahrungslernens nach Combe kann hierbei als Anhaltspunkt für weitere Überlegungen dienen, da er Krisen als Ausgangspunkt schulischer Lernprozesse definiert. Irritationen, so Combe gelten als Indikator für Krisen und stehen am Beginn des Lernprozesses. Entscheidend ist aber, ob Irritationen und Krisen als solche angenommen oder ignoriert werden. Nur wenn eine Krise akzeptiert werde, könne Lernen gelingen.

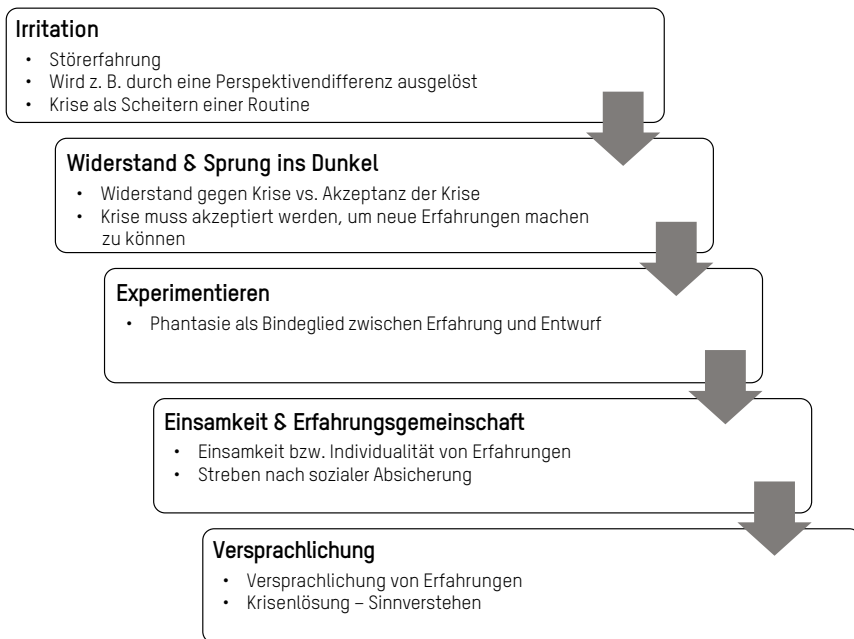


Abb. 1: Prozessmodell des Erfahrungslernens nach Combe (vgl. Hinzke, 2018, S. 39)

Der bei Combe so zentrale Begriff der Irritation wird auch von Rösen verwendet. Er schreibt, es seien «vor allem kognitive und affektive Dissonanzen zwischen

Zeiterfahrungen und historischen Deutungsmustern, die Lernen als Deutungskompetenzzuwachs ermöglichen» (Rüsen, 2014). Das Orientierungsbedürfnis als Ausgangspunkt historischen Denkens ergebe sich wiederum aus einer Irritation der Lebenspraxis (ebd.). Diese Irritationsmomente führt Rüsen jedoch nicht weiter aus.

Der dargestellte Prozess des Erfahrungslernens nach Combe erinnert darüber hinaus an den Prozess historischen Denkens, wie er von der FUER-Gruppe entworfen wird. Dort bilden Verunsicherungen den Ausgangspunkt historischen Denkens:

«Ausgangspunkt von historischen Denkprozessen sind Verunsicherungen / Interesse, für deren Ausgleich Vergangenheit / Geschichte als relevant angesehen werden. Zugrunde liegen damit Orientierungsbedürfnisse. Verunsicherungen / Interesse können aus erfahrenen Veränderungen entspringen, aus der Notwendigkeit, Position zu beziehen / sich zu verhalten / zu agieren, aus Unklarheiten über zeitliche Zusammenhänge, aus Irritationen angesichts der Darstellung bestimmter Zusammenhänge in historischen Narrationen, aus Neugierde an historischen Situationen, aus Forschungsanliegen etc. Um diese erfahrenen Verunsicherungen / das entstandene Interesse denkend zu verarbeiten, bedarf es einer Umwandlung in historische Fragen. Mit ihrer Hilfe wird ein historischer Orientierungsprozess in die Wege geleitet.» (Schreiber et al., 2007).

Verunsicherungen, so Schreiber et al., resultieren aus Zeitdifferenzerfahrungen bzw. Irritationen. Unter Bezugnahme auf den Krisenbegriff lässt sich der Prozess historischen Denkens als krisenhafter Prozess charakterisieren, der durch eine Verunsicherung initiiert wird. Auf theoretischer Ebene beschreibt historisches Denken somit einen fachspezifischen Umgang mit Krisen, der historisches Lernen ermöglicht – historisches Denken ist also eine fachspezifische Form der Krisenbewältigung.

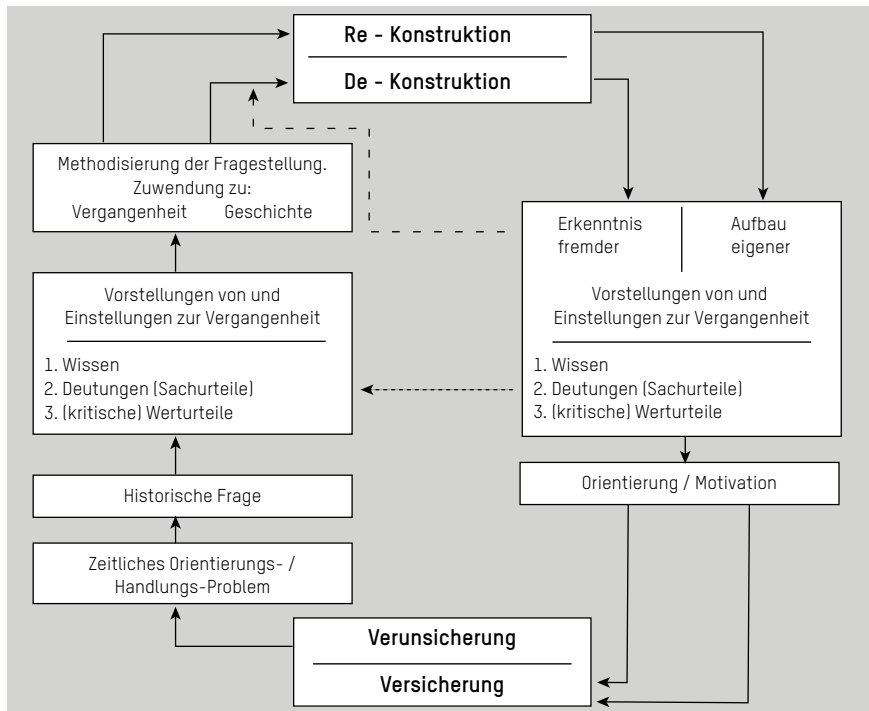


Abb. 2: Geschichtsbewusstsein dynamisch. Das Prozessmodell historischen Denkens / historischer Orientierung; nach Hasberg und Körber (Schreiber et al., 2006, 17).

Doch sowohl der Begriff der Irritation als auch der Begriff der Verunsicherung bleiben in der Geschichtsdidaktik noch weitgehend undefiniert.⁵ Diese Begriffe weiter zu schärfen und fachspezifisch ausdifferenzieren, ist also eine Herausforderung in der Nutzung des Krisenbegriffs für den geschichtsdidaktischen Kontext. Diese Leerstelle kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht geschlossen werden und muss vorläufig offenbleiben. Grundlegend gilt aber, dass die Begriffe Krise, Verunsicherung, Irritation, kognitive Dissonanz et cetera nicht gleichzusetzen sind. Ein möglicher Ansatz wäre, den Krisenbegriff als analytische Ka-

5 Sebastian Bracke et al. greifen diese Begriffe in Ihrer Theorie des Geschichtsunterrichts auf und führen sie in Ansätzen aus. Sie verstehen Irritation als Kontingenzerfahrung, die als Voraussetzung für historisches Denken und Lernen gilt. In diesem Zusammenhang betonen sie die Relevanz der emotionalen Involviertheit für historisches Denken. Siehe Bracke (2018).

tegorie zu verwenden, um qualitativ verschiedene Krisenphänomene zu unterscheiden. Die Krise, so die These, wird damit gewissermaßen zu einem *umbrella term*, der eine qualitative Differenzierung empirischer Phänomene ermöglicht.

Trotz der begrifflichen Unschärfe verschiedener krisenhafter Phänomene in der Geschichtsdidaktik, bietet die Nutzung des Krisenbegriffs Chancen für die Disziplin. Krisen lassen sich nicht nur durch die Bezugnahme zum historischen Denken und Lernen fachspezifisch wenden. Der Krisenbegriff bietet umgekehrt das Potenzial, die Initialmomente historischen Denkens und Lernens im Geschichtsunterricht in den Blick zu nehmen und diese stärker auszudifferenzieren, als es mit den Begriffen Irritation oder Verunsicherung möglich wäre.

3 Empirische Möglichkeiten der Erforschung von Krisen im bilingualen Geschichtsunterricht

Theoretisch sind Krisenbegriff und fachspezifischer Lernbegriff kompatibel. Die Chancen des Krisenkonzepts für die Untersuchung historischen Lernens liegen dabei klar auf der Hand. Dennoch wurde der Krisenbegriff bislang nicht fachspezifisch gewendet. Diesem Desiderat widmet sich das Dissertationsprojekt, das diesem Aufsatz zugrunde liegt. Im Folgenden soll dieses Projekt kurz vorgestellt werden. Dazu wird zunächst auf bilingualen Geschichtsunterricht als Untersuchungsrahmen eingegangen, bevor Beobachtungen aus der Pilotierung des Projekts vorgestellt werden. Dabei werden vor allem Methodeneffekte als Herausforderung der empirischen Untersuchung von Krisen diskutiert. Auf Grundlage dieser Beobachtungen sowie der theoretischen Annahmen (Kapitel 2) wird anschließend das Forschungsdesign des Dissertationsprojekts hergeleitet. Die im Folgenden vorgestellten Fallbeispiele stammen aus dem Material der Pilotierungsphase des Dissertationsprojekts und sind das Ergebnis von Unterrichtsvideografie und leitfadengestützten Schüler:inneninterviews. Die Erhebungen fanden im bilingualen Geschichtsunterricht an zwei Gymnasien in Nordrhein-Westfalen statt.

3.1 Warum bilingualer Geschichtsunterricht?

Krisen historischen Lernens müssten im deutschsprachigen Geschichtsunterricht ebenso gut, wie im bilingualen Geschichtsunterricht untersucht werden

können. Die Entscheidung für bilingualen Geschichtsunterricht als Untersuchungsrahmen ist daher grundsätzlich erklärungsbedürftig.

Die bisherigen Studien, die sich mit bilinguaem Geschichtsunterricht beschäftigen, haben gemeinsam, dass sie bilingualen Geschichtsunterricht aus kompetenzorientierter Perspektive betrachten und in der Regel nach dem Mehrwert bilingualen Geschichtslernens oder nach dem Alleinstellungsmerkmal bilingualen Geschichtsunterrichts fragen. Bilingualer Geschichtsunterricht steht dabei im Zentrum des jeweiligen Forschungsinteresses.⁶ Würde ich bilingualen Geschichtsunterricht ebenfalls ins Zentrum meiner Arbeit stellen, wäre zu fragen, welche Krisen typisch für bilingualen Geschichtsunterricht sind und inwiefern sie sich von Krisen im deutschsprachigen Geschichtsunterricht abgrenzen lassen. Hierbei bestünde jedoch die Gefahr, Krisenphänomene auf rein sprachliche Krisen zu verkürzen. Daher möchte ich den Fokus umkehren und nicht bilingualen Geschichtsunterricht, sondern Krisenphänomene ins Zentrum meiner Arbeit stellen. Es soll also nicht um bilingualen Geschichtsunterricht und das Spezifikum bilingualen Geschichtslernens gehen, sondern um Krisen als Ausgangspunkt historischen Lernens. Diese sollen *am Beispiel* bilingualen Geschichtsunterrichts untersucht werden. Erklärungsbedürftig ist jedoch, weshalb bilingualer Geschichtsunterricht als Rahmen für diese Untersuchung geeignet erscheint. Dazu lassen sich drei Thesen formulieren:

Erstens ist bilingualer Geschichtsunterricht eine real existierende und stetig wachsende Form von Geschichtsunterricht und muss deshalb auch unter geschichtsdidaktischen Fragestellungen insbesondere in Bezug auf historisches Lernen untersucht werden.

Zweitens bietet bilingualer Geschichtsunterricht die Möglichkeit, weitere Krisenphänomene zu beobachten. Im bilingualen Geschichtsunterricht findet die Sprach- und Begriffsarbeit explizit statt – Zusammenhänge zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen werden also (dem Anspruch nach) expliziert. Insofern müssten sich sprachliche Krisen, die fachliches Lernen ermöglichen, besonders gut am Beispiel bilingualen Geschichtsunterrichts untersuchen lassen, wobei zu fragen wäre, inwiefern sprachliche Krisen inhaltlich historisches Lernen begünstigen können.

Drittens kann gerade das Phänomen des *Code-Switching* – also der Sprachwechsel im bilingualen Geschichtsunterricht – zum Indikator für Krisenmo-

6 Siehe u.a. die Arbeiten von Müller-Schneck (2006), Lamsfuß-Schenk (2008), Kollenrott (2008), Link (2023).

mente im Unterricht werden. Diese These lässt sich anhand eines Interviewbeispiels belegen: Auf die Frage, wann im Geschichtsunterricht normalerweise die Sprache gewechselt würde, antwortet die Schülerin einer elften Klasse:

*«Also meistens, wenn wir zum Beispiel 'ne deutsche Quelle haben. Dann kann es sein, dass wir das auf Deutsch machen. Oder wenn ich jetzt irgendwas ausdrücken möchte und ich hab' jetzt keine Ahnung, wie ich es ausdrücken soll weil ich finde auf Deutsch ist es sehr viel einfacher zum Teil, manche Sachen auszudrücken, weil wie gesagt – Emotionen und manche Begrifflichkeiten sind halt im Deutschen anders und es fällt einem finde ich einfacher. Und ich finde zum Teil im Deutschen kann man also- Klar als Muttersprachler kann man dann bestimmte Emotionen auch anders ausdrücken, als wenn ich es jetzt übers Englische versuchen würde. Also das sind dann Situationen wo wir umswitchen würden.»
(40:37 Min.).⁷*

Die Schülerin nennt zunächst zwei Gründe, aus denen ein Sprachwechsel im Geschichtsunterricht stattfindet. Zum einen, wenn es das Quellenmaterial erfordert, zum anderen, wenn die Fremdsprache nicht mehr ausreicht, um sich auszudrücken. Damit kann zum einen die Grenze der fremdsprachlichen Kompetenz gemeint sein. Schüler:innen würden dann in die Muttersprache wechseln, wenn ihnen fremdsprachliche Begriffe oder Strukturen fehlen, um sich zu verständigen. Auf solche «Begrifflichkeiten» verweist die Schülerin hier nur am Rande. Sie betont vor allem den Affekt als zentralen Bestandteil von Kommunikation. Emotionen, so sagt sie, könnten in der Muttersprache einfacher zum Ausdruck gebracht werden, als in einer Fremdsprache. Aus dieser Schülerausage lässt sich schließen, dass Sprache eine wichtige Rolle im Umgang mit Emotionen bzw. Affekten im Unterricht spielt. Bezogen auf den Krisenbegriff ließe sich die Unfähigkeit, die Emotionen und Begrifflichkeiten in der Fremdsprache auszudrücken, als sprachliche Krise charakterisieren. *Code-Switching* wird damit zu einer Bewältigungsstrategie, die jedoch noch nichts über die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Krisenerfahrung aussagt. Gleichzeitig können Sprachwechsel im Geschichtsunterricht zu einem Indikator für Krisen werden. Darin zeigt sich wiederum eine Chance bilingualen Geschichtsunterrichts für die Untersuchung von Krisen historischen Lernens.

7 Es wurden keine grammatikalischen Korrekturen am Text vorgenommen.

3.2 Methodeneffekte als Herausforderung

Möchte man Krisen im bilingualen Geschichtsunterricht untersuchen, erscheint es sinnvoll, den Geschichtsunterricht selbst zum Untersuchungsgegenstand zu machen, ihn zu beobachten und zu videografieren. Da Krisen aber nicht objektiv vorhanden, sondern von subjektiver Wahrnehmung abhängig sind, reicht die Untersuchung der Unterrichtsebene allein nicht aus. Zusätzlich muss die Subjektebene in den Blick genommen werden. Dafür scheinen Interviewformate mit Schüler:innen und Lehrkräften geeignet. So weit, so gut – doch die empirische Untersuchung von Krisen birgt Fallstricke bzw. Methodeneffekte, die es nach Möglichkeit zu vermeiden gilt. An dieser Stelle sollen einige Methodeneffekte diskutiert werden, um anschließend das Forschungsdesign des Dissertationsprojekts abzuleiten.

Bei der Videografie von Unterricht war auffällig, wie reibungslos die Stunden verliefen. Krisen im Geschichtsunterricht schienen von den Lehrkräften regelrecht vermieden zu werden. Dieser Befund wird besonders am Beispiel einer Unterrichtsvideografie in einer elften Klasse deutlich. In der videograferten Doppelstunde wurde das Thema «Industrialisierung» eingeführt. Zuvor hatten sich die Schüler:innen mit den napoleonischen Kriegen und Bismarcks Außenpolitik beschäftigt. Ein solcher Reiheneinstieg müsste theoretisch besonders gut geeignet sein, um Krisen bei Schüler:innen auszulösen und historische Denkprozesse anzuregen, da die Schüler:innen zwangsläufig mit Neuem konfrontiert werden. Im Sinne eines heuristischen Vorgehens könnte der Unterrichtseinstieg mithilfe eines Problemaufrisses genutzt werden, um die Schüler:innen zu irritieren und zu motivieren, eigene Fragen zu stellen und Material für die Beantwortung dieser Fragen zu recherchieren.

Der Einstieg in die Unterrichtsstunde erfolgte mithilfe des sogenannten *Centennial Mirrors*,⁸ einer Lithografie aus dem 19. Jahrhundert, die anlässlich der Weltausstellung in Philadelphia veröffentlicht wurde und auf das Jubiläum der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung verweist. Die Schüler:innen bekamen die Aufgabe, herauszuarbeiten, wie *progress* in dieser Abbildung dargestellt wird. Doch statt die Schüler:innen auf dieser Grundlage eigene Fragen formulieren zu lassen, erklärt der Lehrer das weitere Vorgehen:

8 Abbildung abrufbar unter URL: <<https://flickr.com/photos/trialsanderrors/3428097501>> (letzter Zugriff am 06. März 2024). Siehe auch URL: <<https://hoodmuseum.dartmouth.edu/objects/pr.966.89>> (letzter Zugriff am 06. März 2024)

(Beginn 29:25 Min.) «In the next couple of lessons, we will try to discover how this development took place and we will always come back to a few questions which will hopefully help us to have some sort of orientation. We will always come back to this term progress and we will discuss about if progress is always progress so if progress is always something positive [...]» (Ende 34:45 Min.).

Während dieses fünfminütigen Monologs machen einige Schüler:innen Notizen auf ihren iPads. Andere wirken abwesend und müde, was nicht zuletzt durch vereinzelt Gähnen deutlich wird. Da Krisen aber eine aktive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand voraussetzen, ist es unmöglich, dass sie in einem solchen Setting entstehen.

In informellen Gesprächen mit dem Lehrer erfuhr ich, dass er die videografierte Stunde so ausführlich geplant und vorbereitet hat, wie er das sonst nicht tut. Offenbar war er vor der anstehenden Videografie darum bemüht, eine besonders gute Stunde zu zeigen, in der er alles nach Plan läuft.

Diese Beobachtung lässt sich als Methodeneffekt beschreiben, der sich durch die Videografie ergibt. Zudem wird die Entstehung dieses Methodeneffekts vermutlich durch die Kontaktaufnahme mit den Lehrkräften begünstigt. Dabei wurde nach «alltäglichem bilingualen Geschichtsunterricht» gefragt. Dieses Vorgehen könnte dazu beigetragen haben, dass der Lehrer bestrebt war, möglichst gut funktionierenden Geschichtsunterricht zu präsentieren – besonders wenn der Unterricht gefilmt wird. Vor der Kamera möchte der Lehrer möglichst gut dastehen und zeigen, wie gut er alles im Griff hat. Krisen sind dagegen grundsätzlich ergebnisoffen. Würde er sich auf sie einlassen, wäre die weitere Entwicklung des Unterrichts nicht mehr vollständig absehbar. Das ist vor allem vor einer Kamera unangenehm.

Eine ähnliche Beobachtung machte auch der Erziehungswissenschaftler Andreas Gruschka. Er beobachtete, dass Lehrkräfte entspannt seien, «solange das Geschehen nach Erwartung voranschreitet, sie zeigen [dagegen] unmerklich Nervosität, wenn Sand ins Getriebe gerät» (Gruschka, 2010). Dass Krisen bei Lehrkräften unter Umständen Unbehagen auslösen, erklärt er damit, dass die Schüler:innenkrise den Unterricht «ins Uferlose und Ungesicherte führen» könnte (ebd.). Oevermann macht darüber hinaus eine «mangelnde Professionalisierung der Lehrtätigkeit unter anderem daran fest, dass Lehrpersonen im Unterricht auftretende Krisen nicht als pädagogische Grundsituation annehmen, sondern befürchten und abwehren.» (Oevermann, 2002b). Damit verweist

er jedoch auf ein grundsätzliches Problem des professionellen Umgangs mit Krisen, das über den beschriebenen Methodeneffekt hinausreicht.

Wirft man nun einen Blick in die leitfadengestützten Schülerinterviews, scheint es auf den ersten Blick so, als würden einige Schüler:innen keine Krisen erleben. Selbstbewusst erzählten mir zwei Schülerinnen einer siebten Klasse, dass sie keinerlei Verständnisprobleme im Geschichtsunterricht hätten. Im Gegenteil: Seit sie Geschichte bilingual belegen, würden sie alles viel besser verstehen als damals in der sechsten Klasse. Voller Überzeugung präsentierten sie sich als sprachkompetente Schülerinnen und unterstrichen ihre sprachlichen Fähigkeiten mit Anekdoten aus ihrer Freizeit.

Anhand dieser Beobachtung werden zwei Dinge deutlich: Zum einen zeigt sie, dass bilingualer Geschichtsunterricht von Schüler:innen häufig als erweiterter Fremdsprachenunterricht wahrgenommen wird. Fachspezifische Aspekte des Geschichtsunterrichts sind für sie zweitrangig, ja sogar langweilig, und ein Mittel zum Zweck des Fremdspracherwerbs. Begriffsarbeit im bilingualen Geschichtsunterricht ist für sie gleichbedeutend mit dem Vokabellernen im Fremdsprachenunterricht.

Zum anderen zeigt die Beobachtung genau das Gegenteil von dem, was mir die Schülerinnen glauben machen wollten. Der Geschichtsunterricht kann sie sehr wohl vor Herausforderungen stellen. Indem die Schülerinnen behaupteten, dass sie im bilingualen Unterricht mehr verstehen würden als im Jahr zuvor, implizierten sie, dass auch im deutschsprachigen Geschichtsunterricht (sprachliche) Krisen entstehen, wenn sie zum Beispiel die historische Bedeutung eines Wortes nicht kennen oder über Fachbegriffe stolpern.

Diese Beobachtung ist insofern überraschend, als dass ich davon ausging, dass solche sprachlichen Krisen im bilingualen Geschichtsunterricht vermehrt auftreten müssten, weil hier die Spracharbeit explizit stattfindet. Vermutlich ergibt sich diese Beobachtung in diesem Fall daraus, dass der Unterricht in den unteren Jahrgängen sprachlich zwangsläufig stark vereinfacht stattfinden muss. Eine der Schülerinnen erzählte, dass das sprachliche Tempo im Vergleich zu deutschsprachigem Unterricht eher langsam sei, damit alle Schüler:innen inhaltlich mitkämen.

Gleichzeitig zeigt sich in der Antwort der Schülerinnen eine Abwehrhaltung: Fragt man sie explizit nach Krisen oder Verstehensproblemen im Geschichtsunterricht, scheint es, als wollten sie ihr Gesicht wahren. Das führt dazu, dass Krisen gelehnet und die eigenen Fähigkeiten hervorgehoben werden. Diese Beobachtung legt nahe, die Schüler:innen nicht explizit auf ihre Kri-

senerfahrungen anzusprechen. Doch wie kann es gelingen, über Krisen ins Gespräch zu kommen und Krisenerfahrungen von Schüler:innen (und Lehrkräften) zu untersuchen, ohne explizit danach zu fragen? Dazu werden im Folgenden einige Vorschläge gemacht.

3.3 Möglichkeiten der empirischen Untersuchung von Krisen

In das Forschungsdesign des zugrundeliegenden Dissertationsprojekts fließen sowohl die theoretischen Überlegungen, als auch die Beobachtungen bezüglich der Methodeneffekte während der Pilotierungsphase ein. Für die Datenerhebungsphase ergibt sich daraus ein dreigeteiltes Vorgehen: Zunächst wird bilingualer Geschichtsunterricht an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen videografiert. Auf diese Weise können interaktionale und kommunikative Aspekte des Unterrichtsgeschehens in den Blick genommen werden. Auf dieser Grundlage ist eine videobasierte Rekonstruktion von Krisen im Unterrichtsgeschehen möglich. Um den beobachteten Methodeneffekt der Krisenvermeidung auf die Fragestellung beziehen und deuten zu können, wird die Kontaktaufnahme zu den Lehrkräften verändert. Statt weiterhin nach «alltäglichem bilingualen Geschichtsunterricht» zu fragen, werden Prozesse historischen Lernens als Erkenntnisinteresse angegeben. Kommt es vor diesem Hintergrund dennoch zur Vermeidung von Krisen, deutet es darauf hin, dass die Lehrkräfte Krisen keine Relevanz für historisches Lernen beimessen.⁹

Da Krisen jedoch nicht objektiv vorhanden sind, sondern von der subjektiven Wahrnehmung abhängen, wird im Anschluss an die Videografie ein nachträgliches lautes Denken (Thyroff, 2022) mit Schüler:innen sowie Lehrkräften über die videografierte Unterrichtsstunde durchgeführt. Das Unterrichtsvideo dient dabei als Impuls für das nachträgliche laute Denken. Während dieser Interviews steht die Frage im Vordergrund, was den Akteur:innen während des Unterrichts durch den Kopf ging. Dabei geht es um die Wahrnehmung von Krisen durch die beteiligten Schüler:innen sowie Lehrkräfte. Werden Krisen bewusst wahrgenommen? Braucht es ein Krisenbewusstsein der Subjekte, um historisches Lernen im Sinne des Krisenbegriffs festzustellen? Wichtig ist dabei, dass das nachträgliche laute Denken nicht später als 72 Stunden nach der video-

9 Vollständig aufheben lässt sich der Methodeneffekt durch die Videografie jedoch vermutlich nicht, da Gewöhnungseffekte an die Kamera mehrere videografierte Stunden voraussetzen (Praetorius, Pauli, Reusser, Rakoczy, & Klieme (2014)).

grafierte Unterrichtsstunde stattfindet, damit die Erinnerungen nicht verblassen.

Da die Entstehung von Krisen in den videografierten Unterrichtsstunden aufgrund des Methodeneffekts der Krisenvermeidung trotz aller Vorkehrungen nicht garantiert ist, ist es sinnvoll, im Rahmen von leitfadengestützten Interviews mit Schüler:innen und Lehrkräften subjektive Krisenerfahrungen in einen breiteren geschichtsunterrichtlichen Kontext einzubetten. Die Interviews sind dabei zeitlich nicht an die Videografie gebunden und können zu einem beliebigen Zeitpunkt nach der Videografie und dem nachträglichen lauten Denken stattfinden.¹⁰ Inhaltlich geht es in den leitfadengestützten Interviews um die individuellen Erfahrungen mit Geschichtsunterricht und Geschichte der Akteur:innen. Auch hier besteht die Möglichkeit, dass Krisen insbesondere von Schüler:innen geleugnet werden. Daher ist es sinnvoll, nicht explizit nach Krisen zu fragen.

Doch wie lassen sich Krisenerfahrungen untersuchen, ohne explizit danach zu fragen? Hierbei spielt die Auswertungsmethode eine entscheidende Rolle. Mithilfe der Objektiven Hermeneutik (Mehr, 2016; Oevermann, 2002a; Wernet, 2009) lassen sich sowohl die Transkripte der Unterrichtsvideos als auch die der Interviews analysieren. Die Objektive Hermeneutik ist als sequenzanalytisches Verfahren der Rekonstruktion des latenten Sinns besonders geeignet, um Krisen historischen Lernens zu untersuchen. Mithilfe des sequenzanalytischen Vorgehens lassen sich sowohl Routinen als auch das krisenhafte Scheitern von Routinen im Geschichtsunterricht rekonstruieren. Da die Objektive Hermeneutik nicht auf den subjektiv gemeinten, sondern auf den latenten, das heißt objektiven Sinn des Gesagten abzielt, lassen sich subjektive Krisenerfahrungen aus den Interviews rekonstruieren, ohne dass explizit danach gefragt wird. Konkretere Ausführungen der auswertungsmethodischen Überlegungen sind sicherlich notwendig, müssen jedoch an anderer Stelle fortgeführt werden.

10 Die zeitliche Trennung von nachträglichem lauten Denken und leitfadengestützten Interviews ist sinnvoll, um die Konzentration der Interviewpartner:innen für beide Interviewformen zu gewährleisten. Zudem müssen die Interviews aus pragmatischen Gründen während der Schulzeit geführt werden. Durch die Trennung der Interviewformate lassen sich die Interviews leichter in den Stundenplan der Befragten integrieren.

4 Fazit und Ausblick

Gegenstand des Aufsatzes war die Diskussion der Chancen und Herausforderungen des Krisenbegriffs für die Erforschung historischen Lernens sowie von Möglichkeiten der empirischen Erforschung von Krisen historischen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht. Herausgearbeitet werden konnte, inwiefern sich der Krisenbegriff hinsichtlich seiner theoretischen und empirischen Dimension differenzieren lässt.

Theoretisch bietet der Krisenbegriff die Möglichkeit, Erkenntnisse über historische Lernprozesse – genauer gesagt über die Initialmomente historischen Lernens – zu gewinnen. Diese werden am Beispiel bilingualen Geschichtsunterrichts herausgearbeitet, da bilingualer Geschichtsunterricht unter anderem eine Erweiterung potenzieller Krisenphänomene ermöglicht. Indem Sprache explizit verhandelt wird, rücken auch sprachliche Krisen und deren Potenzial für historisches Lernen stärker in den Blick.

In der Forschung werden neben dem Krisenbegriff unterschiedliche Begriffe verwendet. Für den geschichtsdidaktischen Kontext sind vor allem die Begriffe der Verunsicherung oder Irritation von Bedeutung, da sie als Ausgangspunkt historischer Denk- und Lernprozesse verstanden werden (Rüsen, 2014; Schreiber et al., 2006). Die Herausforderung im Umgang mit diesen Begriffen besteht aber darin, dass diese in der geschichtsdidaktischen Forschung nicht weiter definiert und ausdifferenziert werden. Hierin besteht eine Chance des Krisenbegriffs, da er die Möglichkeit bietet, krisenhafte Phänomene differenzierter zu erfassen, als das beispielsweise mit den Begriffen Irritation und Verunsicherung möglich wäre. Der Krisenbegriff kann im Sinne einer analytischen Kategorie als *umbrella term* genutzt werden, um verschiedene krisenhafte Phänomene zugleich voneinander abzugrenzen. Ein empirischer Zugang kann hier dazu dienen, diese Krisenphänomene qualitativ zu typisieren und so auf theoretischer Ebene einen Beitrag zur Begriffs- und Theoriebildung historischen Lernens zu leisten. Durch die Verwendung des Krisenbegriffs wird die Untersuchung historischer Lernprozesse zudem interdisziplinär anschlussfähig.

Krisen bilden theoretisch den Ausgangspunkt von Lernprozessen. Würden sie als solche ernstgenommen, würde sich auf pragmatischer Ebene die Chance bieten, schulisches Lernen im Allgemeinen und historisches Lernen im Beson-

deren zu fördern.¹¹ Die Akzeptanz und Nutzung von Krisen wäre damit ein Gewinn für (bilingualen) Geschichtsunterricht. Gleichzeitig stellt sich im Rahmen der Untersuchung die Frage, wie sich dieses Potenzial von Krisen zu der Beobachtung verhält, dass Schüler:innen unterrichtlichen Herausforderungen mit Routinen begegnen und ihren «Schülerjob» erfüllen würden (siehe Martens & Asbrand, 2021). Können Krisen und Schülerjob koexistieren oder schließt das eine das andere aus? Diese Fragen werden im Forschungsprojekt sicherlich von Interesse sein.

Empirisch erweist sich die Untersuchung von Krisen historischen Lernens im Geschichtsunterricht zunächst als herausfordernd. Krisen werden nicht nur vermieden und gelehrt, sie sind überdies nicht unmittelbar beobachtbar. Das liegt daran, dass sie immer schon das Ergebnis einer Interpretation sind. Sie brauchen das verstehende Subjekt. Trotz dieser Herausforderungen ist anzunehmen, dass Krisen sehr wohl im (bilingualen) Geschichtsunterricht auftreten. Doch wie lassen sich Krisen empirisch untersuchen, wenn sie nicht unmittelbar beobachtbar sind? Dazu wurde ein dreigeteiltes Forschungsdesign bestehend aus Unterrichtsvideografie, nachträglichem lauten Denken sowie leitfadengestützten Interviews vorgestellt. Dieses Vorgehen ermöglicht einen Zugriff auf das Phänomen von Krisen, die ohne Videografie und Interviews für eine Untersuchung nicht zugänglich wären. Im Rahmen des Dissertationsprojekts werden zunächst mehr Daten erhoben, als für die Auswertung notwendig sind, sodass anschließend kontrastive Fälle für die Auswertung herangezogen werden können. Ob und inwieweit diese methodologischen Überlegungen tragen, wird sich im Rahmen der Datenerhebungsphase meines Dissertationsprojekts zeigen. Zu vermuten ist jedenfalls, dass die Varianz von Krisen im (bilingualen) Geschichtsunterricht groß ist und von kleinen bis hin zu traumatischen Krisen im Sinne Oevermanns (Oevermann, 2004; Pilz, 2025) reicht – bei deren Untersuchung wird stets nach ihrem historischen Lernpotenzial zu fragen sein.

11 Von dieser Annahme geht auch der Ansatz der Problemorientierung aus, indem die didaktische Konstruktion von Irritationsmomenten zum historischen Lernen anregen soll (siehe hierzu u. a. Uffelmann (1999); Barricelli (2016); Hensel-Grobe (2020); Heuer & Seidenfuß (2020)). Der Krisenbegriff ermöglicht dabei, den Blick über die konstruierten Irritationsmomente hinaus zu erweitern und weitere Irritationen und krisenhafte Phänomene zu untersuchen.

Literatur

- Barricelli, Michele. (2016). Problemorientierung. In Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Peter Adamski, Michele Barricelli, Klaus Bergmann, Markus Bernhardt, Christina Böttcher, Bodo von Borries, Franziska Conrad, Gerhard Henke-Bockschatz, Wolfgang Emer, Peter Gautschi, Waldemar Grosch, Thomas Lange, Klaus-Ulrich Meier, Bernhard Müller, Elisabeth Ott, Michael Riekenberg, Michael Sauer, Renate El Darwich, Andreas Urban, Bärbel Völkel, Hartmut Volt, Birgit Wenzel, & Hartmann Wunderer (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis* (5. Aufl., S. 78–90). Schwalbach / Ts.: Wochenschau.
- Bracke, Sebastian. (2018). *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau Verlag. Abgerufen von <http://geschichtswissenschaft.proxy.fid-lizenzen.de/fid/pqec-hc/ebookcentral.proquest.com/lib/bsbfidgeschichte/detail.action?docID=5399621>.
- Combe, Arno. (2015). Dialog und Verstehen im Unterricht: Lernen im Raum von Phantasie und Erfahrung. In Ulrich Gebhard (Hrsg.), *Sinn im Dialog: Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht* (S. 51–66). Wiesbaden: Springer.
- Combe, Arno & Gebhard, Ulrich. (2009). Irritation und Phantasie: Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 549–571. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0083-1>.
- Gruschka, Andreas. (2010). *An den Grenzen des Unterrichts*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser. Abgerufen von <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5450211>.
- Hensel-Grobe, Meike. (2020). *Problemorientierung im Geschichtsunterricht*. Frankfurt / M.: Wochenschau Verlag.
- Heuer, Christian, & Seidenfuß, Manfred (Hrsg.). (2020). *Problemorientierung revisited: Zur Reflexion einer geschichtsdidaktischen Wissensordnung. Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart: Band 12*. Berlin: LIT. Abgerufen von <http://www.sehepunkte.de/2021/06/35351.html>.
- Hinzke, Jan-Hendrik. (2018). *Lehrerkrisen Im Berufsalltag: Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Vieweg. Abgerufen von <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5419672>.
- Kokemohr, Rainer. (2015). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden: Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki, & Olaf Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13–68). Bielefeld, Berlin: transcript; De Gruyter.

- Kollenrott, Anne I. (2008). *Sichtweisen auf deutsch-englisch bilingualen Geschichtsunterricht: Eine empirische Studie mit Fokus auf interkulturelles Lernen*. Frankfurt / M.: Lang.
- Koller, Hans-Christoph. (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart u. a.: Verlag W. Kohlhammer; ebrary. Abgerufen von <http://site.ebrary.com/lib/librarytitles/docDetail.action?docID=10740696>.
- Lamsfuß-Schenk, Stefanie. (2008). *Fremdverstehen im bilingualen Geschichtsunterricht: Eine Fallstudie*. Frankfurt / M.: Lang.
- Link, Corinna. (2023). *Interkulturelle Perspektivität als Potenzial bilingualen Geschichtsunterrichts?: Eine empirische Studie (1. Auflage)*. Göttingen: V&R.
- Marotzki, Winfried. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Mehr, Christian. (2016). Objektive Hermeneutik und Geschichtsdidaktik. In Holger Thünnemann & Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung (S. 149–176)*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau Verlag.
- Müller-Schneck, Elke. (2006). *Bilingualer Geschichtsunterricht: Theorie, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt / M.: Lang.
- Oevermann, Ulrich. (2002a). *Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Abgerufen von https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf.
- Oevermann, Ulrich. (2002b). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In Margret Kraul (Hrsg.), *Biographie und Profession (S. 19–63)*. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt.
- Oevermann, Ulrich. (2004). Professionalisation als Prozess der Krisenbewältigung. In Dieter Geulen & Hermann Veith (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär: Aktuelle Perspektiven (2016. Aufl., S. 155–181)*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Pilz, Franziska. (2025). Krisen historischen Lernens: Zum historischen Lernpotenzial sprachlich-interaktionaler Krisen im Geschichtsunterricht. In Judith Ramb, Philipp McLean, Peter Riedel, & Jörg van Norden (Hrsg.), *Theorie und Empirie: Ein unzertrennliches Paar? Tagung der Early Career Researcher der Konferenz für Geschichtsdidaktik in der Universität Bielefeld 2023 (S. 163–178)*. Göttingen: V & R unipress.
- Praetorius, Anna-Katharina / Pauli, Christine / Reusser, Kurt / Rakoczy, Katrin & Klieme, Eckhard. (2014). One lesson is all you need?: Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction*. (31), 2–12.
- Rüsen, Jörn. (2014). *Historisches Lernen: Grundlage und Paradigmen (2. Aufl.)*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau Verlag.

- Schreiber, Waltraud / Körber, Andreas / Borries, Bodo von / Krammer, Reinhard / Leutner-Ramme, Sibylla / Mebus, Sylvia / Alexander Schöner / Ziegler, Béatrice. (2006). Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell. In Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, & Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell* (2. Aufl., S. 13–49). Neuried: ars una.
- Schreiber, Waltraud / Körber, Andreas / Borries, Bodo von / Krammer, Reinhard / Leutner-Ramme, Sibylla / Mebus, Sylvia / Alexander Schöner / Ziegler, Béatrice. (2007). Historisches Denken: Ein Kompetenzstrukturmodell. In Andreas Körber, Waltraud Schreiber, & Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 17–53). Neuried: ars una.
- Thyroff, Julia. (2022). Lautes Denken. In Georg Weißeno & Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 443–457). Wiesbaden, Germany: Springer VS.
- Uffelmann, Uwe. (1999). *Neue Beiträge zum problemorientierten Geschichtsunterricht* (1. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Wernet, Andreas. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pänomenologische Krisendiskurse

An der Krise lernen

Zum geschichtsdidaktischen Lernpotenzial krisenhafter historischer Situationen am Beispiel der Lernplattform «Bedrohte-Ordnungen-lernen.de»

Sabrina Schmitz-Zerres und Rainer Lupschina

1 Krisen und historisches Lernen

Ob Klimakrisen, Wirtschaftskrisen oder politischen Krisenherde – angesichts der medialen Vereinnahmung von Krisen in der jüngeren Vergangenheit wird deutlich, dass diese Bezeichnung meist als Sammelbegriff für ein breites Spektrum unübersichtlicher Vorgänge dient. Mit der Vagheit des Wortes «Krise» und den vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten geht seine Fähigkeit einher, komplexe Ereignisse zu dramatisieren – denn je rigider das Bedrohungsbild entworfen wird, desto legitimer und damit durchsetzungsfähiger erscheinen die geforderten Maßnahmen (Biess, 2019; Bösch et. al., 2020). Dies erschwert aber nicht nur in der Gegenwart, sondern auch in der Vergangenheit eine abwägende Betrachtung der jeweiligen Situation. Ob und auf welche Weise solche Betrachtungen zum Gegenstand historischen Lernens werden können, untersucht dieser Beitrag, der sich aus theoretischer Perspektive mit «Krisen» beschäftigt. Dies geschieht am Beispiel eines Moduls der Lernplattform «Bedrohte-Ordnungen-lernen.de», die im Kontext des Sonderforschungsbereichs 923 «Bedrohte Ordnungen» konzipiert wurde, damit Lernende an vergangenen krisenhaften Beispielen historisch lernen sollen. Aus geschichtsdidaktischer Sicht sind sowohl der historische als auch der historiografische Begriff «Krise» von Interesse, da sie Auskunft über Konstruktionsmechanismen von Geschichte, die Perspektivität historischer Narrationen sowie die Bewertung von Ereignissen geben können.

Im ersten Teil des Beitrags werden das Verhältnis der Begriffe «Krise», «Bedrohung» und «Kontingenz» ausgelotet und grundlegende geschichtstheoretische, –philosophische und geschichtswissenschaftliche Überlegungen zu den Begriffen sowie ihrer fachspezifischen Charakterisierung angestellt. Zweitens

erfolgt eine geschichtsdidaktische Profilierung und Krisen werden ins Verhältnis zu Kontingenzerfahrungen gesetzt, die Jörn Rüsen und dem Kompetenzmodell von Peter Gautschi zufolge Auslöser für historische Denk- und Lernprozesse sein können (Bernhardt, Gautschi & Mayer, 2011, 4; Rüsen, 2013, 36). Rüsen zufolge handle es sich bei Kontingenz um anthropologische Grunderfahrungen von Unsicherheit, wenn Erwartungen nicht mehr mit Erfahrungen in einen (narrativen) Einklang gebracht werden könnten. Dies kann konkret in Form von zu nutzenden Chancen oder zu bewältigenden Brüchen geschehen, um mithilfe verschiedener Sinnbildungstypen die erfahrene Kontingenz in eine Narration einzubetten. Kontingenz wird in den Modulen der Lernplattform zur historiografischen Kategorie, um davon ausgehend Urteils-, Methoden- und Sachkompetenz zu fördern. Eine krisenhafte historische Situation ist der Ausgangspunkt für historisches Lernen und Schüler:innen sind aufgefordert, Urteile zu fällen oder Entscheidungen zu beurteilen. Doch was können sie daran lernen? Welche geschichtsdidaktischen Konzepte stehen hinter der Idee, an einer krisenhaften Situation historisch Denken lernen zu können? Und welche Grenzen gibt es, wenn historisches Lernen an exponierten Krisensituationen wie der Bedrohung durch die RAF-Terrorist:innen im sogenannten «Deutschen Herbst» 1977 erfolgen soll? Drittens und abschließend wird an diesem Beispiel eines Moduls der Lernplattform «Bedrohte-Ordnungen-lernen.de» untersucht, inwiefern mit dem Lernen an Krisen geschichtsdidaktische Potenziale verbunden sein können.

2 (Geschichts-) Theoretische Perspektive auf den Begriff «Krise»

«Krise» stammt etymologisch vom griechischen κρίσις und könnte sowohl Wahl als auch Urteil und Entscheidung bedeuten. Von der Antike bis in die Frühe Neuzeit hinein dominierte vor allem der medizinische terminus technicus von Krise als «Zeitpunkt der Wende, in der die Entscheidung über Sieg oder Niederlage fällt; die entscheidende Phase einer Krankheit, in der sich die Wende zum Besseren oder Schlechteren, zu Leben oder Tod vollzieht» (Schnurr, 1990, 61). Wie Reinhart Koselleck darlegt, erfolgte zunächst eine Übertragung des Begriffs auf die Politik, bevor er in andere Bereiche und in die Alltagssprache Eingang fand (Koselleck, 1984, 620–624). In Verbindung mit Kosellecks Überlegungen zur Sattelzeit hat er ausgeführt, dass sich angesichts der Unruhen der Französischen Revolution sowie der Beschleunigung infolge der Entwicklungen der Industriel- len Revolution auch das politisch-soziale Vokabular veränderte.

Für diesen Beitrag ist vor allem das Potenzial des Krisenbegriffs als «Beobachtungsgegenstand» (Bösch et.al., 2020, 5) von Bedeutung. Auf diese Weise wird die performative Dimension betont: «Denn Krisen sind nicht in der Welt, sondern eine Situation wird erst dadurch zur Krise, dass sie sprachlich und narrativ als solche gefasst wird» (Graf, 2020, 19). Daraus resultiert ein Begriffsverständnis, das sowohl zeitgenössische Deutungen von Situationen einbezieht als auch aus historiografischer Sicht zur Deutung von historischen Situationen verwendet werden kann und weitestgehend Kosellecks Begriffsverwendung folgt. Der Beitrag umfasst im Sinne einer «Unterrichtsfachdidaktik» (Schönemann, 2011, 14) auf geschichtstheoretische und -philosophische Betrachtungen sowie geschichtswissenschaftliche Analysen, um darauf aufbauend geschichtsdidaktische Perspektiven zu entwickeln. Der Einbezug soziologischer und pädagogischer Ausführungen zum Begriff der Krise würde eine interdisziplinäre Auseinandersetzung erfordern, die im Rahmen dieses Beitrags mit dem Schwerpunkt auf Operationalisierung nicht geleistet werden kann (Bösch et. al., 2020, 4). Daher wird aus pragmatischen Gründen an jene Krisendefinition angeknüpft, die die reflexive Krisenforschung erarbeitet hat. Krisen als Beobachtungsgegenstand werden «als Phänomen in einer jeweilig klar situierten historischen, sozialen, ökonomischen oder auch kulturellen Situation» (Bösch et. al., 2020, 4) rekonstruiert. Damit geht eine Begrenzung auf einzeln greifbare Krisenphänomene einher, wie sie von der Antike bis zur Geschichte des 20. Jahrhunderts auf der Lernplattform «Bedrohte-Ordnungen-lernen.de» erarbeitet wurden.

In seiner begriffshistorischen Untersuchung des Begriffs «Krise» in den «Geschichtlichen Grundbegriffen» (Koselleck, 1982, 617–650) kommt Koselleck zu dem Resümee, dass der Begriff der «Krise» «sowohl anschlussfähig wie anschlussbedürftig, sinnpräzisiert aber auch sinnsuchend» (Koselleck, 1982, 649) sei. Trotz oder gerade wegen dieser Offenheit, mit denen Koselleck seine Überlegungen schließt, handle es sich um einen Schlüsselbegriff, um Epochen und Strukturen zu kennzeichnen, der seit der Neuzeit quasi zu einer dauerhaften Zustandsbeschreibung der Zeitgenoss:innen wurde. Inwiefern auch vormoderne Gesellschaften Krisen erfuhren oder jene selbst als solche bezeichneten, wird in diesem Beitrag nicht untersucht werden. Koselleck begründet seine zeitliche Verortung des Krisenbegriffs 1979 in «Kritik und Krise» mit der Gegenwartsdiagnose, dass die «gegenwärtige Weltkrise» eine politische Krise sei, die auf eine Entscheidung zutreibt und dass jene geschichtsphilosophischen Überlegungen, die versuchen «sie zu beeinflussen, zu steuern oder [...] zu verhindern» (Koselleck, 1979, 1), gemeinsame Wurzeln im 18. Jahrhundert hatten.

Neben der Beschreibung politischer Krisen unterscheidet Koselleck medizinische über ökonomische bis hin zu sozialen Krisen, um darauf aufbauend das jeweilige epochenspezifische Krisenverständnis zu erläutern. Zugleich mahnt er angesichts der Unschärfen in der Begriffsverwendung und der «Ungewißheit beliebiger Alternativen», dazu, den Begriff für die jeweiligen Kontexte «auszumessen» (Koselleck, 1982, 649). Während Koselleck im Ausblick seines Beitrags in den «Geschichtlichen Grundbegriffen» jene kritischen Töne einer unpräzisen und inflationären Begriffsverwendung anschlägt, stellt er in der Einleitung zu selbigem fest: «Aufgrund seiner metaphorischen Vieldeutigkeit und Dehnbarkeit beginnt der Begriff zu schillern» und verleihe den vielfältigen Verwendungskontexten «entscheidungssträchtige Akzente» (Koselleck, 1982, 617).

Geschichtsphilosophisch ist – unter Bezug auf Kosellecks Ausführungen – mit der «Krise der Moderne» ein Narrativ geschaffen worden, das vor dem Hintergrund der Aufklärung konstatiert, dass durch und aufgrund der Ereignisse des 20. Jahrhunderts die Ideale der Aufklärung in eine Krise geraten seien, so Hans-Joachim Höhn in seinen Überlegungen zu «Motiven und Perspektiven der aktuellen Zivilisationskritik» (Höhn, 1987). Doch nicht nur für das 20. Jahrhundert untersuchen Historiker:innen Krisen, sondern verwenden den Begriff der Krise als Analysekategorie oder zur Charakterisierung historischer Ereignisse und Epochen von der Antike bis zur Zeitgeschichte: Von der «Krise der römischen Republik» (Christ, 1979) über die «Krisenjahre der Klassischen Moderne» (Peukert, 1987) und der Weimarer Republik (Graf, 2017) bis hin zum Jahr 1979 als «Revolutionen, Umbrüche, Krisen, die viele Herausforderungen unserer heutigen Welt ankündigten [...]» (Bösch, 2019, 9). Zugespitzt könnte man konstatieren, dass die geschichtswissenschaftliche Forschung in den letzten Jahren einige Krisenjahre hervorgehoben hat, für die kaleidoskopartig in Einzelfallanalysen bestimmt wurde, welche krisenhaften historischen Situationen das Zeitgeschehen geprägt haben (Biess, 2019; Mergel, 2012; Raphael, 2015). Ein weiterer Grund, sich mit der Systematisierung von Krisen zu beschäftigen, liegt also in der unscharfen historiografischen Verwendung des Begriffs: Denn die Beurteilung als «Krise» ist zentral mit der Frage der Perspektive verbunden, wie Detlev Mares und Nicolai Hannig deutlich gemacht haben: Selbst für das als Krisenjahr bezeichnete Jahr 1923, das mit Blick auf Deutschland von der Ruhrbesetzung, dem Hitler-Putsch und der Hyperinflation und in internationaler Sicht von einem verheerenden Erdbeben in Tokyo sowie den Folgen der türkischen Revolution und des Vertrages von Lausanne gekennzeichnet war, heben die Autoren hervor, dass es zugleich das Jahr «für Resilienz, Erneuerungen und kulturelle

Blüte» (Mares & Hannig, 2022, 9) sein könne. Mit der Zuschreibung zu einer «Krise» werden also die grundlegenden Fragen der inneren Quellenkritik betont, etwa wenn es um die Frage nach den Interessen und Deutungen der Quellenautor:innen geht.

Neben der Perspektivität der Zeitgenoss:innen und der Historiograf:innen steht in diesem Beitrag zur Verbindung der Begriffe «Krise» und «Kontingenz» die «Zeitdimension der Krise» (Bösch et. al., 2020, 4) im Mittelpunkt. Zur Ergänzung der heuristischen Reflexion wird Arnd Hoffmanns Vorschlag einbezogen: Hoffmann hat in seinen geschichtsphilosophischen Überlegungen zur Kontingenz vorgeschlagen, zur Analyse von kontingenten historischen Situationen die Zuschreibung in zeitlicher Hinsicht in ex post oder ex ante zu unterscheiden (Hoffmann, 2005, 159). Dabei geht es um mehr als um die Standortgebundenheit der Zeitgenoss:innen, die bei der Quellenkritik eine Rolle spielt, sondern um den Zeitpunkt der Zuschreibung. Die Betonung der Zeitdimension von Krisen umfasst demzufolge nicht die temporale Dimension von Krisendeutungen, sondern auch die Diskurse und veränderte Wissensbestände von Akteur:innen zur Bewältigung von Krisen zu verschiedenen Zeitpunkten. Im Zuge einer Operationalisierung des Krisenbegriffs zur Quellenanalyse geht es nicht nur darum, um wessen Be- oder Zuschreibung es sich handelt, sondern auch um die temporale Funktionalität des Krisenbegriffs: Handelt es sich um eine zeitgenössische oder historiografische Zuschreibung? Wird die Krise ex post zur Bewältigung und temporalen Verortung beschrieben oder ex ante zeitgenössisch prognostiziert? Welche Faktoren (Diskurse, Wissensbestände, Hierarchien etc.) nehmen Einfluss auf die Wahrnehmung von Krisen und inwiefern ist der Zuschreibungsprozess überhaupt analytisch zugänglich? Welche Macht- oder Gesellschaftsdiskurse lassen sich aus der zeitgenössischen oder historiografischen Perspektive ableiten?

Als eine jener schillernden Facetten des Begriffes «Krise» benannte Koselleck einen Aspekt, der für die folgenden Ausführungen von zentraler Bedeutung ist: Die historiografische Bezeichnung «Krise» sei «Ausdruck einer neuen Zeiterfahrung, Faktor und Indikator eines epochalen Umbruchs» (Koselleck, 1982, 617). Die Beschäftigung mit Umbrüchen und Brucherfahrungen setzt einen geschichtsphilosophischen Perspektivwechsel voraus, der Kontingenz als grundlegendes Strukturmerkmal versteht. Der – in den Worten von Richard Rorty – «kontinuitätssüchtige Historiker» (Rorty, 1992, 60) versteckte Kontingenz unter der Konstruktion von Kontinuität, die als dichotomisches Gegenstück zur Kontingenz gelten kann, wie Ute Daniel herausgearbeitet hat: Kontinuität fungiere «seit den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts als kleine Schwester der his-

torischen Notwendigkeit» (Daniel, 2001, 420). Michael Makropoulos bringt es zur Beschreibung von Kontingenz auf die Kurzformel «Kontingenz ist, was auch anders möglich ist» (Makropoulos, 1997, 13). Kontingenz ist dabei nicht im Sinne einer Beliebigkeit oder gar Fiktionalität von Möglichkeiten zu verstehen, sondern reflektiert heuristische Zugänge zur Vergangenheit und damit verbundene historiografische Entscheidungen. Damit ist sie deutlich von kontrafaktischer Geschichte abzugrenzen, da es nicht um die fiktive Frage «Was wäre, wenn...?» geht, sondern um eine Perspektive, die als Analysekategorie offene (im Sinne von nicht antizipierten) Entwicklungen untersuchen und historisieren kann (Barth, 2024; Schmitz-Zerres, 2024).

3 Kontingenz als geschichtsdidaktische Kategorie

Im folgenden Abschnitt wird dargelegt, wie die geschichtstheoretischen und -philosophischen Überlegungen zu den Begriffen «Krise», «Bedrohung» und «Kontingenz» geschichtsdidaktisch profiliert werden können und welche Implikationen für historische Lehr- und Lernprozesse mit ihnen verbunden sind. Um den Begriff der Krise geschichtsdidaktisch zu schärfen, ist eine begriffliche und fachspezifische Verortung sinnvoll (Breser, Heuer & Marschnig, 2022). Krise wird dazu als eine mögliche Form der Deutung von kontingenten Situationen verstanden und Kontingenz als offener «Möglichkeitshorizont» (Makropoulos, 1999, 393) der Zukunft. Die Offenheit der Zukunft zeigt sich aus geschichtsdidaktischer Sicht in der Beschreibung von «Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive» (Jeismann, 1997, 42), mit denen sich das individuelle Geschichtsbewusstsein beschäftigt und die sich geschichtstheoretisch mit Kosellecks Ausführungen verbinden lässt. In seinen theoretischen Ausführungen zu den Grundlagen historischer Sinnbildungsprozesse hat Jörn Rüsen Kontingenz als das zentrale Moment beschrieben, das jene Prozesse auslöse. Indem eine gegenwärtige Kontingenzerfahrung nicht an vorhandene Erfahrungen und Erwartungen angeknüpft werden könne, entstehe ein kognitiver Suchprozess. Dessen Produkt sei eine sinnbildende Narration, die die erfahrene Kontingenz verknüpfe und in das zeitliche Kontinuum von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einbette.

Die Kontingenzerfahrung ist Rüsen zufolge also Auslöser der Tätigkeit des Geschichtsbewusstseins, das versucht, die Brucherfahrung zu deuten und durch Narrationen in einen kohärenten zeitlichen Verlauf zu bringen. Damit wird mit dem Begriff der Krise nicht nur die Zeitebene Zukunft gedeutet, die aufgrund

ihrer Unsicherheit und Unvorhersehbarkeit als krisenhaft beurteilt wurde, sondern auch die (historische) Gegenwart kann von Krisen geprägt sein: Kriege, Unwetter, Wirtschaftskrisen, aber auch Ereignisse auf der persönlichen Ebene haben für historische Akteur:innen Brucherfahrungen dargestellt, die es zu bewältigen galt. Die Kurzformel «Sinnbildung über Zeiterfahrung» (Rüsen, 2013, 38) fasst diesen Prozess zusammen, der in geschichtsdidaktische Kompetenzmodelle Eingang gefunden hat: Ausgehend von einer Irritation oder einer Frage konstruieren Lernende eine Narration, um die Erfahrung narrativ einzuhegen. Umgekehrt gehört also der Umgang mit einer historischen Kontingenzsituation und die damit verbundene didaktische Konstruktion einer Brucherfahrung bei den Lernenden zu den Grundlagen problemorientierten Geschichtsunterrichts (Hensel-Grobe, 2020, 42). Es wird ein diametraler Unterschied zwischen dem geschichtsdidaktischen Reflexionsniveau über Kontingenz, also ihrer zentralen Bedeutung in der Initiierung von Denk- und Lernprozessen und unterrichtspragmatischen Umsetzungen deutlich, wenn anstelle einer offenen Geschichte in Geschichtsbüchern kontinuierliche Entwicklungs- und Fortschrittsszenarien beschrieben werden, wie Markus Bernhardt und Holger Thünemann herausgearbeitet haben (Bernhardt, 2020; Thünemann, 2018). Ihren Untersuchungen zufolge reihen Schulbuchdarstellungen Ereignisse linear und kontinuierlich aneinander wie Perlen auf der Perlenschnur und Krisen werden ex post in Darstellungstexten für die Lernenden als solche benannt. Eine Differenzierung von Entscheidungssituationen oder ein Perspektivenwechsel erfolgen nicht, so dass – wenn man dieses Vorgehen ernst nimmt – eine normative Setzung der Gegenwart geschieht, indem festgelegt wird, was in historischer Sicht als Krise verstanden wird. Indem Entscheidungssituationen verschwinden, wird historische Kontingenz reduziert und Kontinuität geschaffen. Neben einer zeitlichen Abfolge können mit Kontinuität Aushandlungsprozesse verbunden sein, um bestimmte Geschichtsnarrationen (nicht) zu erzählen. Zugleich wird eines der Ziele des historischen Lernprozesses verfehlt: Nämlich aus der Erarbeitung sowie Deutung der Vergangenheit für die Gegenwart Erwartungen an die Zukunft zu formulieren. Durch die Verstetigung der Krise in die Zukunft hinein werden Sach- und Werturteile vermischt, Zukunftserwartungen durch Gegenwartsdeutungen ersetzt und der offene «Möglichkeitshorizont» (Makropoulos, 1997, 393) verengt. Im Sinne eines Überwältigungsverbots und zur nachhaltigen Krisenbewältigung ist es jedoch notwendig, dass Lernende in der Bewertung vergangener und gegenwärtiger Ereignisse eigene Werturteile formulieren, die ihr künftiges Handeln strukturieren (können).

Die Vergangenheit und die Gegenwart werden in diesem Vorgehen zur Lehrmeisterin für die Zukunft, was Klaus Bergmann 1981 kritisierte und forderte, nicht mehr aus, sondern an Geschichte zu lernen. Verbunden mit bildungspolitischen Argumenten in der Diskussion um die Hessischen Rahmenrichtlinien formulierte Bergmann Überlegungen zum Gegenwartsbezug und argumentierte, dass die schulische Beschäftigung mit Geschichte von einem Geschichtsverständnis dominiert werde, in dem die «Hochgeschichte» als einzig mögliche Geschichte gelte und die Gegenwart «das sinnvolle Ergebnis des historischen Prozesses» sei. Die Gegenwart werde auf diese Weise «mit scheinbar historischen Argumenten entgeschichtlicht [sic!], die Zukunft wird abgeschafft.» (Bergmann, 1981, 36) Damit Geschichte nicht nur als «Vorgeschichte der Gegenwart» (Bergmann, 1981, 55) diene, sollten konstruktive Verbindungen zwischen den Zeitebenen geschaffen werden. Dies geschieht weder durch die Konstruktion inhaltlicher Analogien noch durch konkrete Handlungsanleitungen, sondern indem beispielsweise strukturelle Ähnlichkeiten, Diskursbeiträge oder Transformationsprozesse zur Bewältigung von Krisen im Geschichtsunterricht herausgearbeitet würden. Ähnlich argumentierte von Borries zur Rolle des Geschichtsunterrichts beim Lernen an Krisen: Es könne nicht darum gehen, «Interpretationen, Diagnosen, Prognosen und Rezepte als verbindlich auszugeben» (2022, 17), sondern um ein Nachdenken über die Verbindungen zwischen den Zeitebenen und um die Reflexion von Mechanismen zur Konstruktion von Geschichten angesichts von Krisenerfahrungen.

4 Kontingenz, Krisen und das Modell der «Bedrohten Ordnungen»

Auf diesen theoretischen und geschichtsdidaktischen Überlegungen baut in Bezug auf den vergleichenden Umgang mit Krisen das unterrichtspragmatische Projekt der «Bedrohte-Ordnungen-lernen.de» auf. Die Absicht, Individuen und Gesellschaften bei der Bewältigung von Krisen zu beobachten und davon ausgehend allgemeine diachrone Umgangsformen herauszuarbeiten, gehörte zur Grundidee des SFB «Bedrohte Ordnungen» an der Universität Tübingen. Dem heuristisch und methodisch unzureichenden Begriff der Krise (Graf, 2017, 1) setzte der SFB das Erkenntnismodell der «Bedrohten Ordnungen» entgegen. Mit ihm soll zeitübergreifend eine komparative Analyse historischer Situationen ermöglicht werden. In geschichtswissenschaftlichen Arbeiten zu verschiedenen Epochen wurde der zunächst «schillernde und assoziationsbefrachtete Begriff

«Bedrohte Ordnungen» retrospektiv systematisiert und heuristisch geschärft (Frie & Meier, 2014, 1). Gefragt wurde danach, welche Mechanismen in einer Krise konstitutiv wirken, um sie analytisch auf vergleichbare Krisenphänomene anwenden zu können.

In diesem Abschnitt wird das Erkenntnismodell der «Bedrohten Ordnungen» in seinen Grundzügen und in Vergleichsdimensionen vorgestellt. Dabei wird an die vorausgehenden Überlegungen angeschlossen, die die Begrifflichkeiten «Krise» und «Kontingenz» theoretisch reflektierten und zueinander ins Verhältnis setzten. Dieser Abschnitt ergänzt die Ausführungen mit den Begriffen «Ordnung» und «Bedrohung», die für die fachliche Analyse präzisiert und zusammengeführt werden.

Das Modell der «Bedrohten Ordnungen» geht zunächst von einem gemeinsamen Bezugsrahmen, der «Ordnung», aus. Ordnung wird bei der Untersuchung von Krisenkonstellationen weit gefasst. Sie wird als ein ««Gefüge von Elementen» definiert, «die in einem bestimmten Verhältnis zueinanderstehen und soziale Gruppen oder ganze Gesellschaften strukturieren». Die Ordnung wird im Handeln hervorgebracht, bestätigt und/oder modifiziert. Sie besteht über eine gewisse Zeitdauer hinweg, kanalisiert daher Handlungsoptionen, stabilisiert Verhaltenserwartungen und etabliert Routinen» (Frie & Meier, 2014, 2). Der Plural im Konzept der «Bedrohten Ordnungen» verweist darauf, dass mehrere Ordnungen gleichzeitig nebeneinander existieren und miteinander in einem Gefüge verwoben sind. Es sind Gesetze und Vorschriften, Gewohnheiten und Regeln, die auf alltägliches Leben einwirken. Ordnungen zeigen sich demnach im Handeln der zeitgenössischen Akteure. Damit weicht die Ordnungsdefinition entscheidend ab von anderen Perspektiven, die «von einem Zustand des Akteurs oder von einer – individuellen oder kollektiven – Aktion aus gedacht» worden sind. Dieser analytische Zugriff erlaubt «den Forschenden Aussagen über das vorher Alltägliche, das Selbstverständliche, das Ungesagte und möglicherweise auch in einer Gesellschaft Unsagbare bzw. Unsägliche» (Frie & Meier, 2014, 4). Mit dieser methodischen Festlegung wird sichergestellt, dass zeitgebundene Krisenzuschreibungen historische Analysen nicht unbemerkt präfigurieren. Es findet damit eine deutliche Trennung von zeitbedingter Krisenzuschreibung und gegenwartsbezogener Kriseninterpretation statt (Frie & Nieswand, 2017, 8). Ordnung als Bezugsrahmen zu kennzeichnen ist der grundlegende Bestandteil des Analyseverfahrens. Der zweite Leitbegriff des Modells «Bedrohung» spezifiziert eine Ordnung und ersetzt damit den methodisch vagen Begriff der Krise. Bedrohung wird bestimmt durch ihre systematisch, retrospektiv gewonnenen

Charakteristika. Sie zeigen sich in den vier Analysedimensionen: Bedrohungsdiagnose, Bewältigungspraxis, Mobilisierung und Reflexion.

Mit der Bedrohungsdiagnose wird der Beginn der Bedrohung identifiziert. Im Mittelpunkt des historischen Interesses steht die Bedrohungskommunikation, also die Art der zeitgenössischen Wahrnehmung der Bedrohung. Voraussetzung ist, dass nicht einzelne Akteur:innen, sondern eine gesellschaftlich einflussreiche Gruppe den Bedrohungsdiskurs dominiert. In dieser Anfangsphase wird um die Deutungshoheit gerungen, werden Handlungsoptionen abgewogen und werden Pläne für die Zukunft entwickelt. Wenn also verlässliche Mechanismen in einer vertrauten Ordnung schwinden, und man sich zum Handeln gezwungen sieht, dann gilt eine Ordnung als bedroht. Es ist eine «Selbstalarmierung aus Ordnungen heraus» (Frie & Nieswand, 2017, 7). Im Gegensatz zur unscharfen Verwendung des Begriffes der Krise, ist mit diesem Verfahren ein «diagnostisches Instrument zur Identifikation Bedrohter Ordnungen» verfügbar. (Frie & Meier, 2014, 21). Die Bedrohungsdiagnose ist Teil eines Prozesses, der im Forschungskontext «re-ordering» genannt wird. Er bezeichnet das wechselseitige Zusammenspiel von Bedrohungsdiagnose, Bewältigungspraxis, Mobilisierung und Reflexion. Durch die Bedrohungsdiagnose werden Maßnahmen ergriffen, die Veränderungen in der Ordnung und im Selbstverständnis in Kauf nehmen. Dabei werden Ressourcen mobilisiert, die für die Erreichung des Ziels angemessen erscheinen. Es ist ein Prozess, von dem nicht klar ist, ob er zu dem führt, was intendiert wurde. Zu den Bemühungen, Bedrohungen abzuwehren, gehört das Scheitern, oder es führen komplexe Bedrohungen, zum Beispiel Angst vor einer Seuche, oft nicht zu ihrer Auflösung. Beide Male stoßen sie meist eine neue Bedrohungskommunikation (Diagnose) an, die wieder in eine neue Praxis mündet. Dabei wird erneut über den Einsatz der Mittel und über das eigene Selbstverständnis nachgedacht. Dieser zirkuläre Prozess besitzt eine Eigendynamik, die von sich aus kaum zum Stehen kommt. Aus analytischer Sicht benötigt er daher ein von außen begründetes Ende.

5 Kontingenz als Kategorie in Entscheidungssituationen

Mit diesen Ausführungen sollte deutlich gemacht werden, dass der Prozess des re-ordering durchsetzt ist von Entscheidungen, die Richtung und Geschwindigkeit von Entwicklungen immer wieder aufs Neue beeinflussen: Bei solchen «[...] Entscheidungen ist ein Moment der Willkür, der strukturellen Unbestimmtheit, unvermeidlich.» (Luhmann, 1997, 1076). Das Momentum der Kontingenz ist

hierbei besonders gut wahrnehmbar und damit didaktisch überaus dienlich. Hier gerät ein Geschehen spürbar in Bewegung, weil Entscheidungen auf einem besonders konkreten Niveau gefällt werden. Um den Entwurf der eigenen Zukunft bestmöglich zu rechtfertigen, wird in das Geschehen etwas Neues eingeführt, «[...] was sich nicht aus der Vergangenheit (sondern aus der Entscheidung) ergibt.» (Luhmann, 1997, 1080). Krise beschreibt den Moment der Entscheidungsfindung zur Bewältigung der erfahrenen oder antizipierten Kontingenz. Die Lernplattform nutzt diesen Umstand, indem sie für die Lernenden die Bedingungen zur Entscheidung expliziert, etwa als im Krisenstab von Helmut Schmidt über das Leben oder den Tod von Geiseln in Mogadischu eine Entscheidung herbeigeführt werden musste (Modul «Deutscher Herbst 1977»), oder als die Bewohner Wiens über das Angebot des türkischen Heerführers Kara Mustafa befinden mussten, sie bei einer Übergabe der Stadt unversehrt zu lassen (Modul «Die Belagerung von Wien 1683»). Die alternativen Möglichkeiten waren jeweils durchaus denkbar, womit wiederum die gefällte Entscheidung einer überzeugenden Begründung bedarf. Aus Sicht der Lernenden dürfte damit besonders klar werden, dass Geschichte eine Aneinanderreihung von Entscheidungen ist, die nicht unbedingt kausal oder «vernunftbestimmt» herzuleiten ist, sondern die «[davon abhängig....] was die handelnden Personen mehr oder minder durchdacht im Lichte ihrer eigenen Neigungen und der äußeren Umstände für möglich halten» (Hawthorn, 1994, 127).

Historische Akteur:innen wägen in Gedankenspielen Risiken gegeneinander ab, um die Realisierbarkeit von Möglichkeiten mit dem am besten zu erreichenden Ausgang zu ermessen. Erfolg und Misserfolg sind keineswegs ausgemacht, sondern werden erst retrospektiv und meist nach einem beträchtlichen Abstand einschätzbar. In solchen Phasen zeigt es sich, wie weit die Akteur:innen zu gehen bereit waren. Die Unsicherheiten in der vergangenen Gegenwart werden in den Quellen konkret fassbar und die Ungewissheit über die Zukunft werden in ihren Plänen deutlich. Eben dies lässt sich didaktisch verwenden, um ein historisches Urteilen bewusster anzuregen. Damit Lernende erkennen, wie nahe realisierte Ereignisse und unverwirklichte Möglichkeiten beisammenstanden, können sie im konkreten Kontext mit den Augen der Akteur:innen (zunächst) eigene Entscheidungen treffen, bevor ihnen der tatsächliche Verlauf bekannt wird. Auf diese Weise umgehen sie die scheinbare Überlegenheit der Retrospektive. So betrachtet fallen Diagnostik und Prognostik für die Lernenden analytisch genauso zusammen, wie sie für die historischen Akteur:innen zusammenfielen (Frie & Nieswand, 2017, 6). Ein in didaktischer Absicht aus-

schließlich vorwärts erzähltes Geschehen stellt eine Konvergenz der Perspektiven von Beteiligten und Betrachtenden her, die eine konkretere Erfahrung von Entscheidungsbedingungen ermöglichen soll. Die Erkenntnis, dass Zufälle den Ereignisverlauf beeinflussen konnten oder plausible Alternativen keine Berücksichtigung fanden, verfestigte Traditionen Spielräume einschränkten und Zeitdruck kaum je in Betracht gezogene Varianten zur Durchsetzung verhalfen, ermöglichen entscheidende geschichtstheoretische Erkenntnisse. Die Handelnden, so der erwartete Lerngewinn, besaßen andere Einsichten, die berücksichtigt werden müssen.

6 «Bedrohte Ordnungen» als fachdidaktisches Basiskonzept

Im Zuge der Modellentwicklung wurde auch eine geschichtsdidaktische Perspektive entwickelt, um den Umgang mit Krisen für historisches Lernen anknüpfbar zu machen. Aus den vorgestellten Analysedimensionen wurden in der geschichtsdidaktischen Profilierung Konzeptfragen entwickelt, die in didaktischer Absicht den historischen Stoff strukturieren und als Gestaltungsmerkmal einer Bausteinarchitektur (Lupschina, 2024, 258) auf der Lernplattform zu finden sind. Die Bedrohungsdiagnose (Was bedroht uns?) eröffnet den Möglichkeitsraum einer Bewältigungspraxis (Was tun wir?), die durch konkrete Maßnahmen versucht, Gefahren abzuwehren. Die Entscheidungen dafür hängen ab von der Bereitschaft und der Gelegenheit, auf Ressourcen zurückgreifen (Was brauchen wir?), die umso größer bzw. zahlreicher zu werden scheinen, je häufiger Lösungsansätze fehlschlagen. Die Unsicherheit einer Bewältigung der Lage führt zur Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis der Akteur:innen (Reflexion: Wer sind wir?).

In diesem Abschnitt erfolgt eine fachdidaktische Einordnung des Modells der «Bedrohten Ordnungen» als «Basiskonzept». Dazu wird der für den deutschsprachigen Raum explizierte theoretische Ansatz von «konzeptionellem Wissen als Grundlage des historischen Lernens» (Kühberger, 2016, 46) verbunden mit dem Erkenntnismodell der «Bedrohten Ordnungen» und dem didaktischen Momentum der Kontingenz. Kognitionspsychologisch betrachtet sind Konzepte individuelle Deutungs- und Erklärungsmuster, die helfen, ein Verständnis und eine Vorstellung von der Welt aufzubauen, um sich im Alltag zurechtzufinden. Hierbei geht es nicht um isolierte Einzelinformationen, die in irgendeiner Form eine Orientierung böten, sondern um kognitive Schemata (abstrakte Wissensstrukturen), mit deren Hilfe sich Zusammenhänge herstellen lassen, die für

eine subjektiv zufriedenstellende Deutung eines Phänomens zumindest zeitweise ausreichen. Einmal aufgebaute Vorstellungen erlangen indes eine nur schwer aufzulösende Widerstandsfähigkeit. Von Lernenden werden nachweislich selbst zugunsten subjektiver Theorien (naive theoretische Annahmen) bereits erkannte und benannte Widersprüchlichkeiten in der Ereigniswahrnehmung vernachlässigt, ausgeschlossen oder ggf. schlicht umgedeutet. Dieses scheinbar paradoxe kognitive Verhalten wird etwa dadurch erklärt, dass junge Lernende für komplexe Strukturen nicht das «metakonzeptuelle Bewusstsein» besäßen. Der Grund wird in nicht vermittelten bzw. noch fehlenden metakognitiven Fähigkeiten vermutet: «Das Individuum prüft nicht, ob sein themenbezogenes Wissen ein zusammenhängendes Ganzes bildet, und bemerkt daher dessen Bruchstückhaftigkeit nicht.» (Schnotz, 2001, 77). Zu beantworten ist in diesem Abschnitt also auch die Frage, wie fachbezogenes metakognitives Lernverhalten angeregt werden kann, um Konzepte zu erweitern.

Eine intensive Diskussion um fachliche bzw. fachdidaktische Konzepte entstand zur Klärung des Stellenwertes von Wissensbeständen bzw. Wissensqualitäten nach der Kompetenzwende. Christoph Kühberger (2012b; 2016) entwickelte in diesem Zuge ein domänenspezifisches Wissensmodell, in dem «[...] zwischen Konzepten unterschieden [wird], die man anlassbezogen» entlang eines Fallbeispiels und seiner Kontextualisierung einbringt, und jenen Konzepten, die «als zentral einzustufende grundlegenden Konzepte» («Basiskonzepte») gelten, weil sie für ein fachspezifisches Arbeiten an Geschichte und Vergangenheit «strukturbildend und prägend» sind (Kühberger, 2012b, 39). Über die wegweisenden, aber vorwiegend epistemisch ausgerichteten anglo-amerikanischen Entwürfe hinaus integrierte er in dieses Wissensmodell drei fachspezifische Dimensionen (Zeit, Epistemologie, Gesellschaft). Der fachdidaktisch-operative Wert dieses Ansatzes liegt darin, dass darüber grundlegende Mechanismen des Faches klarer feststellbar gemacht werden können. Um bereits bestehende Vorstellungen (Präkonzepte) zu vergegenwärtigen, ist die Aktivierung von Vorwissen sinnvoll und bereits Unterrichtsstandard. Allerdings genügt dies nicht für eine Erweiterung und Differenzierung von Konzepten. Es ist darüber hinaus eine aktive Auseinandersetzung mit den eigenen Präkonzepten wesentlich (Günther-Arndt, 2006). Die pädagogische Psychologie weist zudem darauf hin, dass es nicht ausreicht, nur kognitive Konflikte aus dem Thema heraus zu konstruieren. Denn bei einer solch unverbundenen Instruktion bestünde stattdessen die Gefahr, dass dies «nur eine Zunahme inkonsistenten Wissens bewirken» könnte (Schnotz, 2001, 80). Für eine unterrichtspragmatische Umsetzung be-

darf es einer zusätzlichen, methodisch vielseitigen Anbindung an die eigenen Vorstellungen. Mitentscheidend für die Annahme von wissenschaftlichen Konzepten scheint dagegen eine «adäquate Kontextualisierung» (Schnotz, 2001, 79) zu sein. Gemeint ist damit, Gelegenheiten zu schaffen, um eine absichtsvolle Anknüpfung an die eigenen Konzepte herzustellen zu können. Eine zentrale Rolle spielen hierbei die Überlegungen der subjektorientierten Geschichtsdidaktik, die mit den Vorstellungen und der Lebensweltnähe von Lernenden argumentieren (Golser, Hellmuth & Maresch, 2015, 54). Das folgende Kapitel dient dazu, anhand von Praxisbeispielen zu zeigen, wie im ausgeführten Sinne der Verständnishorizont von Lernenden in der Aufgabenarchitektur berücksichtigt werden kann.

7 Aufgabenpraxis

In der Verbindung des geschichtsdidaktischen Prinzips der Kontingenz (im Sinne eines epistemischen Subkonzepts) und dem Basiskonzept der «Bedrohten Ordnungen» wurden auf der Lernplattform «Bedrohte-Ordnungen-lernen.de» Kleinformate entwickelt, die eine Verbindung von lebensweltlichen und fachlichen Konzepten über eine adäquate Kontextualisierung leisten können. Über die bereits dargestellte didaktische Überlegung, den historischen Ereignisverlauf über eine Konvergenz der Betrachter- und Beteiligtenperspektive offen zu halten, wird erwartet, dass die Lernenden den Möglichkeitshorizont aufnehmen, um in ihren Abwägungen Deutungserfahrung zu erhalten. Über ein Modul hinweg wird dieses Verfahren mehrfach in variablen Kontexten integriert. Beispielfhaft mögen Eindrücke aus zwei unterschiedlichen Modulen der Lernplattform sein.

In dem Modul zur Revolution 1848/49 beschreibt der kurze Auftakttext zu Beginn des Moduls, wie die erwartungsvolle Stimmung der Bevölkerung auf dem Berliner Schlossplatz am 18. März 1848 in Panik umschlägt, als zwei Schüsse fallen. Über diese zwei Schüsse alleine lässt sich der Ausbruch der Barrikadenkämpfe aber nicht erklären und häufig werden in Darstellungen Auslöser und Ursache der Aufstände vermischt. Das Zitat am Ende des bewusst dramaturgisch gestalteten Darstellungstextes «Zu den Waffen!» im Modul evoziert über die der Szene innenwohnende Spannung, dass etwas folgt, was zu diesem Zeitpunkt in Form und Ausmaß nicht zu erkennen war und ist. Damit folgt das Lernmodul zeitgenössischen Beschreibungen der kontingenten historischen Situation und geht zugleich über das deklarative Sachwissen zu Motiven der

Akteur:innen und einer Verlaufsgeschichte hinaus: Die Spannung und das Potenzial zu Aufständen haben tieferliegende Ursachen, die auf dem Schlossplatz zutage traten. Gleichzeitig erfordert die Lage eine Reflexion darüber, inwiefern welche (im Sinne einer sozialen Zuschreibung) historischen Akteur:innen die Situation als Krise verstanden und wie sie über mögliche Folgen ihres Handelns dachten.

Historisches Lernen am Beispiel der 1848er-Revolution wird durch eine Beschäftigung mit Basiskonzepten ermöglicht, um an der Krise und ihrer Bewältigung lernen zu können. Damit unterscheidet sich die Gestaltung des Moduls von der bekannten genetischen Geschichtserzählung und der dichotomischen Darstellung der Position des Königs und der revolutionären Bewegung. Anstelle sich mit dem weiteren Verlauf der Ereignisse zu beschäftigen, bezieht sich das Modul auf Konzepte: Um eine Vorstellung davon zu bekommen, wie sich eine Stimmung auflädt, die unerwartete Gewalt auslöst, wird im Modul in den darauffolgenden Aufgaben das gesellschaftliche Konzept von Macht (Gewalt, Gewaltausbrüche) mit dem epistemischen Basiskonzept der Selektivität verbunden. Die Verknüpfung beider Konzepte wird über das methodisch-heuristische Instrument des Fragenstellens geleistet. Der Baustein wird mit der Aufgabe eröffnet: «Welche Fragen helfen dir, den Ausbruch der Barrikadenkämpfe besser zu verstehen? Wähle zwei der sechs Fragen aus.» Mit den beiden gewählten Fragen sind zwei unterschiedlich gelagerte Darstellungstexte zum Revolutionsausbruch zu bearbeiten, die beide gültig sind, aber gänzlich unterschiedliche Erkenntnisse zum gleichen Thema vermitteln. Der Blick der Lernenden wird mit dieser Aufgabe gleichzeitig auf Präkonzept und Fachkonzept gerichtet. Es geht nicht (in erster Linie) um die Erarbeitung von Wissen, sondern darum, welche Erkenntnisse für eine künftige Erschließung eines historischen Ereignisses gezogen werden müssen, wenn alleine die Fragestellung und die damit zusammenhängende Selektion von Informationen zu unterschiedlichen, aber je gültigen Darstellungen führen. Die Reflexion einer auf die Epistemologie bezogenen Arbeitsweise erfolgt im Lernmodul in einem weiteren Arbeitsschritt.

Ein zweites Beispiel stellt die didaktische Verarbeitung der Kontingenz konkreter vor. Im Modul «Deutscher Herbst 1977 – Terrorismus in Deutschland» werden im Baustein «Das Udenkbare denken» und im Baustein «Nur tun, was man tun darf» die Konzeptfragen nach den Ressourcen (Was brauchen wir?) und den Handlungsspielräumen (Was tun wir?) behandelt. Im Krisenstab der Regierung Schmidt sollen ohne Scheu alle auch noch so unwahrscheinlichen Reaktionen auf die terroristische Bedrohung gedanklich durchgespielt werden. Es ist

die Art historisch authentischer Entscheidungssituation, die besonders eindringlich eine didaktische Gestaltung für die Einsicht in die Unklarheit des Ereignisverlaufes ermöglichen. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Präkonzepten (hier zu Verhandlungen mit Terroristen und Todesstrafe, sowie Nachrichtensperre und Kontaktsperre) wird hier angeregt durch eine «Umkehrung der Urteilsbildung». Es findet zunächst keine Auseinandersetzung mit den Argumenten aus der Zeit statt. Stattdessen treffen die Lernenden selbst nach einer Kurzdarstellung der Ereignisbedingungen ihre eigenen Entscheidungen, ohne Hinweise auf die tatsächliche Weiterentwicklung zu besitzen. Damit beziehen sich die Lernenden zunächst einmal auf ihre eigenen, noch unreflektierten Vorstellungen, im Sinne von Vor-Urteilen bzw. «heuristisch-impulsiven Urteilen» (Winklhofer, 2021, 20). In einem weiteren Schritt findet eine argumentative Auseinandersetzung statt mithilfe der Sitzungsprotokolle des Bundestages und über den Antrag der Familie Schleyer beim Bundesverfassungsgericht. Auch in dieser Lernphase positionieren sich die Lernenden noch in Unkenntnis darüber, ob das Gesetz beschlossen wurde bzw. wie der Bundesgerichtshof den Eilantrag beschieden hat – mehrere Optionen sind nach wie vor denkbar und plausibel. In den folgenden Aufgaben werden im Gegenlicht des tatsächlichen Verlaufes die Urteile reflektiert, um so erkennbar werden zu lassen, dass eigene Annahmen durchaus die Chance der Realisierung besaßen, da der Prozess der Beurteilung der Situation auch zeitgenössisch kontrovers war. Damit erfahren die Lernenden nicht nur eine Reflexion ihres eigenen Urteils, das sie im Verlauf des Moduls revidieren können, sondern auch Aushandlungsprozesse in kontingenten Situationen. Intendiert ist mit diesem Lernsetting, über die Erfahrung der Unvorhersehbarkeit von Ereignisverläufen, eine grundsätzliche Offenheit und mehr Zutrauen beim historischen Urteilen zu erreichen.

Beide Module verbindet, dass sie nicht den gewohnten Weg der genetisch-chronologischen Geschichtsdarstellung wählen, sondern ein kontingentes Ereignis. Der weitere Verlauf ist für die Lernenden wie für die Zeitgenossen nicht absehbar und zugleich sind Entscheidungen zur Bewältigung der Krise erforderlich. Die Entscheidungssituationen beziehen sich dabei auf verschiedene Dimensionen: Zeitlich beziehen sie sich sowohl auf unmittelbare Auswirkungen (Wie entwickelt sich die Situation auf dem Schlossplatz? Wie wird die Geiselnahme gelöst werden können?) als auch auf grundlegende zeitgenössische Fragen zu den politischen und gesellschaftlichen Folgen der Bedrohungssituation. Sie beziehen sich außerdem auf die verfügbaren Ressourcen (im ökonomischen wie politischen Sinne) und auf Handlungsspielräume, in denen Interessen aus-

gehandelt werden müssen. Damit haben die vier Dimensionen das Potenzial, historische Lernprozesse als heuristische Kategorien zur Analyse der Krisensituation zu unterstützen, indem sie die Vorgehensweise untergliedern. Dadurch wird eine Annäherung an die Krisensituation ermöglicht und zugleich ein Rahmen abgesteckt, in dem Urteilsbildung vollzogen werden kann.

8 Fazit

Auch wenn Krisendiagnosen in der Gegenwart omnipräsent sind und der Krisenbegriff epochenübergreifend zur Beschreibung historischer Situationen verwendet wird, bedienen sich geschichtsdidaktische Erzählungen zumeist der bekannten kausal-genetischen narrativen Strukturen (Bernhardt, 2020). Um Krise nicht nur als historiografische Zuschreibung, sondern auch als Erfahrung historischer Zeitgenoss:innen für Lernende fruchtbar zu machen, bedarf es einer spezifischen Herangehensweise und narrativen Gestaltung. Die Forderung nach der Betonung historischer Kontingenz – deren Verhältnis zum Krisenbegriff der Beitrag theoretisch ausgelotet hat – stellt dabei weder in theoretischer Hinsicht noch im geschichtsdidaktischen Forschungsdiskurs ein Novum dar, doch Impulse zur pragmatischen Umsetzung fehlen zumeist.

Die beschriebene Lernplattform «Bedrohte-Ordnungen-lernen.de» nimmt exemplarisch historische Situationen in den Blick und geht dabei auf zwei Ebenen vor: Kontingenz wird als Kategorie in Entscheidungssituationen auf verschiedene Weisen operationalisiert und dient als Ausgangspunkt für geschichtsdidaktisch profilierte Aufgaben. Als Folge der Operationalisierung des fachwissenschaftlichen Konzepts zur Analyse von Krisen (Bedrohte Ordnungen) in vier Dimensionen entstehen Leitfragen, die historisches Lernen initiieren und gewinnbringend unterstützen können. Denn indem für Lernende die zeitgenössischen Perspektiven nachvollziehbar werden und eine Kongruenz zwischen gegenwärtigen und vergangenen Möglichkeitshorizonten hergestellt wird, eröffnen sich Potenziale für die Reflexion von Urteilen und Handlungsmöglichkeiten. Sie rekonstruieren die historische erfahrene Krise und damit verbundene Bedrohung von gewohnten Routinen und Sicherheiten, sodass Bewältigungsmechanismen gefunden werden müssen. Indem sich die Lernenden dabei mit den jeweiligen Situationen und ihren eigenen sowie den Basiskonzepten historischer Gesellschaften beschäftigen, knüpfen sie auf vielfältige Weisen an eigene Konzepte und Vorwissen an. Damit werden über die historische Krisenerfahrung Reflexionsangebote bereitgestellt, die nicht nur den Umgang mit

Forderungen der RAF im Jahr 1977 einschließen, sondern grundlegende Fragen zur Bewältigung von Krisen herausarbeiten. Zugleich werden die verschiedenen Perspektiven, Ebenen und Handlungsspielräume deutlich, wenn Lernende beispielsweise das Zusammenspiel politischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Faktoren beurteilen, Interessen und Güter abwägen, moralische Dilemma lösen und mögliche Entwicklungen historischer Zukünfte überdenken.

Ein Lernen an der Geschichte wird angesichts historischer Krisensituationen insofern möglich, als die Lernenden Diskursformen, Mechanismen zum Umgang und Aushandlungsprozesse in den jeweiligen Möglichkeitshorizonten untersuchen und zudem ihre Urteile reflektieren. Indem historische Krisen zum Unterrichtsgegenstand werden und Leitfragen Dimensionen eröffnen, die die analytische Betrachtung kontingenter Situationen heuristisch eingrenzen, wird die Kategorie Kontingenz in einer konkreten Bedrohungssituation operationalisiert. Zugleich wird der Konstruktcharakter von Geschichtserzählungen hervorgehoben, indem die Schaffung von Kontinuität hinterfragt wird. Durch dieses Vorgehen liefern die Vergangenheit und historisches Lernen im Geschichtsunterricht keine Patentrezepte oder Blaupausen für die Herausforderungen der Gegenwart. Vielmehr ermöglicht die historische Kategorie «Kontingenz», die Vergangenheit als Vergleichsfolie für Formen des Umgangs mit Krisen zu sehen. Verbindet man den Zugang mithilfe der theoretischen Kategorie «Kontingenz» und den schülerorientierten Zugang über Basiskonzepten mit geschichtsdidaktischen Prinzipien wie Multiperspektivität oder Problemorientierung, so werden für Lernende – über die jeweilige krisenhafte historische Situation hinaus – Aspekte deutlich, die ihr Verständnis vom Konstruktcharakter von Geschichte und der Perspektivität bzw. Standortgebundenheit von Erzählungen fördern können. Zugleich werden methodische Annäherungsmöglichkeiten deutlich, um sich unabhängig vom historischen Einzelfall mit Krisen analytisch zu beschäftigen und damit an historischen Beispielen zu lernen, um Gegenwartsdiagnosen hinterfragen zu können.

Literaturverzeichnis

Ammerer, Heinrich. (2022). *Konzepte historischen Denkens und ihre Entwicklungslogik: Eine Studie zur Genese historischer Verständnishorizonte*. Frankfurt / M.: Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1555>

- Barth, Steffen. (2024). Planspiele als Methode des Geschichtsunterrichts. Königsweg zur Kontingenzerfahrung oder ahistorischer Unsinn. In Charlotte Husemann, Björn Onken, Sven Alexander Neeb & Sabrina Schmitz-Zerres (Hrsg.), *Historisches Lernen für das 21. Jahrhundert. Festschrift für Markus Bernhardt zum 65. Geburtstag* (S. 227–239). Frankfurt / M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/9783756616268>
- Bergmann, Klaus. (1981). Gegenwartsbezogenheit und Zukunftsbezogenheit historischen und geschichtsdidaktischen Denkens. In Rolf Schörken (Hrsg.), *Der Gegenwartsbezug der Geschichte* (S. 34–58). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bernhardt, Markus. (2020). *Historia magistra vitae? Zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug des Geschichtsunterrichts*. In Thomas Sandkühler & Markus Bernhardt (Hrsg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts: sprachliche Vielfalt und historisches Lernen* (Bd. 21, S. 131–142). Göttingen: V&R unipress.
- Biess, Frank. (2019). *Republik der Angst. Eine andere Geschichte der Bundesrepublik*. Reinbek: Rowohlt.
- Borries, Bodo von. (1999). Inhalte oder Kategorien? Überlegungen zur kind-, sach-, zeit- und schulgerechten Themenwahl für den Geschichteunterricht. In Joachim Rohlfes & Michael Sauer (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute: Grundlagen, Probleme, Möglichkeiten; Sammelband: GWU-Beiträge der neunziger Jahre* (S. 421–435). Seelze-Velber: Friedrich.
- Borries, Bodo von. (2022). *In Krisen Geschichte lernen, um Zukunft zu gewinnen: Überlebenstraining bei Umweltkollaps, Menschheitsverbrechen und Demokratieverlust*. Frankfurt / M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1919>
- Bösch, Frank. (2018). *Zeitenwende 1979. Als die Welt von heute begann*. München: C. H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406733093>
- Bösch, Frank / Deitelhoff, Nicole / Kroll, Stefan & Thiel, Thorsten. (2020). Für eine reflexive Krisenforschung – zur Einführung. In Frank Bösch, Nicole Deitelhoff & Stefan Kroll (Hrsg.), *Handbuch Krisenforschung* (S. 3–17). Wiesbaden: Springer VS.
- Buchsteiner, Martin / Scheller, Jan & Nitsche, Martin. (2023). *Geschichtsstundenplanung: Theorie und Praxis*. Frankfurt / M.: Wochenschau Verlag.
- Christ, Karl. (1979). *Krise der römischen Republik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Daniel, Ute. (2001). Kontingenz / Diskontinuität. In Ute Daniel (Hrsg.), *Kompendium Kulturgeschichte* (S. 419–430). Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Demandt, Alexander. (2011). *Ungeschehene Geschichte: Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn ...?* (Neuausg.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Frie, Ewald. (2018). Bedrohte Ordnungen. Ein Angebot für den Geschichtsunterricht. In Dennis Schmidt, Johanna M. Singer & Roland Wolf (Hrsg.), *Bedrohte Ordnungen: Konzepte, Materialien und Arrangements für den Geschichtsunterricht* (S. 10–18). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Frie, Ewald & Meier, Mischa. (2014). Bedrohte Ordnungen. Gesellschaften unter Stress im Vergleich. In Ewald Frie, Mischa Meier & Sonderforschungsbereich 923 – «Bedrohte Ordnungen» (Hrsg.), *Aufbruch, Katastrophe, Konkurrenz, Zerfall: Bedrohte Ordnungen als Thema der Kulturwissenschaften* (S. 1–27). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Frie, Ewald & Nieswand, Boris. (2017). «Bedrohte Ordnungen» als Thema der Kulturwissenschaften. *Journal of Modern European History*, 15 (Europe in a Transnational Perspective, 1918–1939), 5–34.
- Golser, Magdalena / Hellmuth, Thomas & Maresch, Dominik. (2015). Meine Geschichte – deine Geschichte – wessen Geschichte? Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Prozessorientierung und konzeptuelles Lernen. In Heinrich Ammerer, Thomas Hellmuth & Christoph Kühberger (Hrsg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik* (S. 49–71). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Graf, Rüdiger. (2008). *Die Zukunft der Weimarer Republik: Krisen und Zukunftsaneignungen in Deutschland 1918–1933 (Ordnungssysteme)*. München: R. Oldenbourg.
- Graf, Rüdiger & Jarausch, Konrad H. (2017). *Crisis in Contemporary History and Historiography*. Docupedia-Zeitgeschichte. <https://doi.org/10.14765/ZZF.DOK.2.789.V1>.
- Günther-Arndt, Hilke. (2006). Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik? In Hilke Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik empirisch: Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen* (S. 251–278). Berlin, Münster: Lit-Verl.
- Hannig, Nicolai & Mares, Detlev. (2022). Alles Krise? Perspektiven auf das Jahr 1923. In Nicolai Hannig & Detlev Mares (Hrsg.), *Krise! Wie 1923 die Welt erschütterte* (S. 7–12). Darmstadt: wbg.
- Hawthorn, Geoffrey. (1994). *Die Welt ist alles, was möglich ist: Über das Verstehen der Vergangenheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hensel-Grobe, Meike. (2020). Problemorientierung im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/328>
- Hoffmann, Arnd. (2005). *Zufall und Kontingenz in der Geschichtstheorie*. Frankfurt/M.: Klostermann.
- Höhn, Hans-Joachim. (1987). Krise der Moderne – Krise der Vernunft? Motive und Perspektiven der aktuellen Zivilisationskritik. *Zeitschrift für katholische Theologie*, 109(1), 20–47.

- Jeismann, Karl-Ernst. (1997). Geschichtsbewusstsein – Theorie. In Klaus Bergmann, Annette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (S. 42–45). Stuttgart: Kallmeyer.
- Koselleck, Reinhart. (1982). *Krise*. In: *Geschichtliche Grundbegriffe 3 H-Me*.
- Koselleck, Reinhart. (1979). *Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt*. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Kühberger, Christoph (Hrsg.). (2012a). *Historisches Wissen: Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau Geschichte.
- Kühberger, Christoph. (2012b). *Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen*. In Christoph Kühberger (Hrsg.), *Historisches Wissen: Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen* (S. 33–74). Schwalbach / Ts.: Wochenschau Geschichte.
- Kühberger, Christoph. (2016). *Historisches Wissen – verschiedene Formen seiner Strukturiertheit und der Wert von Basiskonzepten*. In Wolfgang Hasberg & Holger Thüne- mann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion: Grundlagen und Perspektiven* (S. 91–108). Frankfurt / M.: Peter Lang.
- Kühberger, Christoph & Nitsche, Martin. (2018). *Historische Narrationen wagen – mit Schüler:innen Vergangenheit rekonstruieren*. In Oliver Auge & Martin Göllnitz (Hrsg.), *Landesgeschichte an der Schule: Stand und Perspektiven* (S. 153–183). Ost- fildern: Jan Thorbecke.
- Luhmann, Niklas. (1997). *Disziplinierung durch Kontingenz: Zu einer Theorie des politi- schen Entscheidens*. In Stefan Hradil (Hrsg.), *Differenz und Integration: Die Zukunft moderner Gesellschaften* (S. 1075–1087). Frankfurt / M.: Campus.
- Luhmann, Niklas. (1984). *Soziale Systeme*. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Lupschina, Rainer. (2024). *Änderungen in der Praxis der Materialentwicklung. Die Nut- zung der digitalen Plattform Bedrohte-Ordnungen-lernen.de zur Prüfung fachdidak- tischer Konzepte*. In Olaf Hartung, Alexandra Krebs & Johannes Meyer-Hamme (Hrsg.), *Geschichtskulturen im digitalen Wandel* (S. 247–265). Frankfurt / M.: Wo- chenschau.
- Makropoulos, Michael. (1997). *Modernität und Kontingenz*. München: Fink.
- Mathis, Christian. (2015). *«Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden» – didakti- sche Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel* (Beiträge zur didaktischen Rekonstruktion, 1. Aufl.). Hohengehren / Balt- mannsweiler: Schneider.

- Mergel, Thomas. (2012). Einleitung. Krisen als Wahrnehmungspänomene. In Thomas Mergel (Hg.), *Krisen verstehen. Historische und kulturwissenschaftliche Annäherungen* (S. 10–22). Frankfurt/M.: Campus.
- Peukert, Detlev. (1987). *Die Weimarer Republik. Krisenjahre der klassischen Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Raphael, Lutz. (2015). «Gescheiterte Krisen». Geschichtswissenschaftliche Krisensemantiken in Zeiten postmoderner Risikoerwartung und Fortschrittsskepsis. In Friedrich Wilhelm Graf, Edith Hanke & Barbara Picht (Hrsg.), *Geschichte intellektuell. Theoriegeschichtliche Perspektiven* (S. 78–92). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Rorty, Richard. (1992). *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rüsen, Jörn. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln u. a.: Böhlau.
- Sander, Wolfgang. (2007). Vom «Stoff» zum «Konzept»-Wissen in der politischen Bildung. *POLIS*, 4, 19–24.
- Schmidt, Dennis/Singer, Johanna M. & Wolf, Roland (Hrsg.). (2018). *Bedrohte Ordnungen: Konzepte, Materialien und Arrangements für den Geschichtsunterricht*. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Schmitz-Zerres, Sabrina. (2024). «Bleibt alles anders». Kontingenz als Gestaltungsmerkmal für historische Narrationen. In Jörg van Norden & Lale Yildirim (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein – Geschichtsbilder – Zukunft* (S. 88–105). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Schnotz, Wolfgang. (2001). Conceptual Change. In Detlef H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 75–81). Weinheim: Beltz.
- Schönemann, Bernd. (2014). *Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft*. In Hilke Günther-Arndt & Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 11–24). Berlin: Cornelsen.
- Winklhöfer, Christian. (2021). *Urteilsbildung im Geschichtsunterricht*. Frankfurt/M.: Wochenschau.

Geschichtsunterricht, Migration, Krise?

Empirische Erkundung differenzbezogener Beliefs von Lehrpersonen über Geschichtsunterricht in der Migrationsgesellschaft

Anne Albers

1 Krisendiskurse und Differenzsensibilität in der Migrationsgesellschaft

Krise ist mit der französischen Revolution «zum zeitlich elastischen Oberbegriff der Moderne» (Koselleck, 2004, 631) geworden, wobei die Vorstellung von «Krise» in Abgrenzung zu «Normalität», als Entscheidungssituation, soziokulturell konstruiert und historischem Wandel unterworfen sei. Weithin Konsens scheint, dass tiefgreifende Veränderungen auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen erfolgen müssen, um von historischen Krisen sprechen zu können (Vierhaus, 1978, 321). Krise ist jedoch auch Diskursstrategie: Migration wird in gesellschaftlichen Diskursen nicht selten mit Krise verknüpft. Mit der Behauptung, Migration habe natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen und somit Privilegien in die Krise gestürzt (Geier & Mecheril, 2021, 177), stellen Migrationsregime einen Bedarf von Ordnung durch Regulation fest und etablieren für den deutschen Kontext das Integrationsdispositiv (Mecheril, 2018).

Für historisches Lernen zu oder mit Krisen ergeben sich spezifische Erfordernisse. So sind zur Klimakrise pluritemporale, diffundierende Zeitkonzepte aufgerufen (Hübner, Nitsche & Barsch, 2023), also abstrakte Periodisierungen notwendig, um ungleichzeitige Entwicklungen einzubeziehen. Für Migration lässt sich eine ähnliche Herausforderung konstatieren: Heutige Migrationsbewegungen sind unter anderem durch die Klimakrise und koloniale Kontinuitäten wie die Nord-Süd-Ungleichheit verursacht, werden jedoch bisweilen ihres historischen Kontextes entrissen in einer Defizitperspektive diskursiv verarbeitet. Am Beispiel des historischen Lernens zum Nationalsozialismus zeigt sich zudem ein Migrantendiskurs, der differenziert, migrantische Schüler:innen als

Gegenbild zu autochthonen konstruiert, sie außerhalb einer imaginierten deutschen Abstammungsgemeinschaft platziert und ihnen eine ‹andere› Didaktik verordnet (Fava, 2015). In Geschichtsschulbüchern wird Migration eher problematisierend, als ‹krisenhafte Ausnahmesituation› (Otto, 2018, 161) denn als Normalfall, thematisiert und Migrant:innen ein ‹Opferstatus und eine eher reaktive *agency*› (ebd., 222) zugeschrieben. In Lehrplänen dominiert der Fokus auf deutsche und europäische Geschichte, aber es gibt Spielräume – ob und wie diese genutzt werden, hängt stark von den Lehrpersonen ab. Vor diesem Hintergrund gilt es zu fragen, wie Lehrpersonen in Deutschland auf Geschichtsunterricht in der Migrationsgesellschaft blicken, da sie diesen wesentlich gestalten. Welche Beliefs Lehrpersonen über Geschichtsunterricht im Kontext migrationsbezogener Differenz teilen könnten, welche kulturbezogenen Beliefs sie vertreten und welche Zusammenhänge zwischen diesen bestehen könnten, wird zunächst anhand des Forschungsstandes entfaltet (Kap. 2) und dann empirisch in einer Fragebogenstudie untersucht (Kap. 3, 4).

2 Kultur- und differenzbezogene Beliefs von (Geschichts-) Lehrpersonen

Beliefs von Lehrpersonen verstehe ich als ‹Facetten der Handlungskompetenz von Lehrpersonen, welche über das deklarative und prozedurale pädagogisch-psychologische und disziplinär-fachliche Wissen hinausgehen› (Reusser & Pauli, 2014, 642), und verwende den Begriff synonym zu ‹Überzeugungen› und ‹Annahmen›. Sie können als subjektive Wahrheiten (Philipp, 2007) verstanden werden, sind ähnlich wie Wissen auf zum Beispiel epistemische, personelle oder kontextuelle Gegenstandsbereiche schulischen Lernens gerichtet (ebd.), nicht widerspruchsfrei zusammenhängend, wirken wie ein Filter für die Wahrnehmung von Ereignissen und beeinflussen Motivation sowie Handlungsentscheidungen (Pajares, 1992). Nach diesem Verständnis schließen *teacher beliefs* neben kognitiven Komponenten auch motivationale und emotionale Aspekte ein. Sie sind veränderbar und werden sowohl erfahrungsbasiert (Pajares, 1992; Reusser & Pauli, 2014) als auch in der Lehrer:innenausbildung erworben (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008).

In der Geschichtsdidaktik wurden *teacher beliefs* empirisch (vgl. Nitsche, 2022) insbesondere als epistemologische Beliefs untersucht und hinsichtlich Geschichtstheorie als positivistische, subjektivistische und konstruktivistische sowie hinsichtlich des Lehrens und Lernens als transmissive, individuell und

sozial konstruktivistische Beliefs unterschieden (Nitsche, 2019). Andere Untersuchungen nahmen unter anderem Beliefs über die Rolle als Lehrperson (Litten, 2017) oder das Fach in den Blick (ebd.; Bernhard, 2021).

2.1 Differenz und differenzsensibler Unterricht in der Migrationsgesellschaft

In diesem Projekt wird Differenz als Konstruktion sozial hervorgebrachter Unterschiede verstanden (Lutz & Wenning, 2001; West & Fenstermaker, 1995), mit denen auf Ungleichheitsverhältnisse rekurriert wird. Rassismuskritischer und Diversity-Pädagogik (Massumi & Fereidooni, 2017; Auma, 2020) folgend, sollten Unterschiede sensibel adressiert, ihre Konstruktionslogiken sowie die entstehenden Ungleichheitsverhältnisse als soziale Differenzierungen analysiert und die intersektionale Verschränkung von Differenzdimensionen berücksichtigt werden (Crenshaw, 1989; Winker & Degele, 2009). Differenzsensibel sollten Lehrpersonen kritisch-reflexiv Zugehörigkeitsordnungen und diese stützende Strukturen in den Blick nehmen (Mecheril & Plößer, 2009), womit ein antidiskriminierender Blick auf Unterschiede angeregt werden soll (Hormel & Scherr, 2004). Betonungen von ‚Differenzen‘ sollten sensibel im Rahmen machtkritischer Analyse oder zum Nachteilsausgleich und Empowerment erfolgen, wobei Reproduktion (rassistischer) Diskriminierungen oder Reduzierung von Personen auf ihre vermeintliche Differenz vermieden werden (Massumi & Fereidooni, 2017).

Empirisch wurde gezeigt, dass Lehrpersonen mit einer «Dialektik der Differenz» (Edelmann, 2007, 223) umgehen müssen: Wollen sie differenzsensibel handeln, laufen sie Gefahr im Adressieren der Unterschiede diese zu reproduzieren, zuzuschreiben sowie Verhalten zu kulturalisieren. Ignorieren sie sozial hervorgebrachte und intersektional wirksam gemachte Unterscheidungen, tragen sie dazu bei Diskriminierungen entlang dieser Differenzierungen zu ignorieren oder zu verschleiern. Differenzsensible Unterrichtspraxis scheint keine geringe Anforderung an Lehrpersonen zu stellen und voraussetzungsvoll zu sein (Mecheril, 2015). Es geht «im Kern um die Herstellung von Gleichheit unter Beachtung von Differenz, ohne eine der Positionen überzubetonen» (Auma, 2020, 26), womit ein politischer Anspruch erhoben ist.

Zusammenfassend ist ein ausbalancierter, reflexiver Umgang mit Differenz wünschenswert, mit dem sowohl das Betonen von Gleichheit als auch von Unterschieden strategisch und situationsbezogen differenzsensibel geleistet sowie Differenzkonstruktionen in antidiskriminierender Absicht kritisiert wer-

den. Das Ignorieren von interindividueller, migrationsbedingter Differenz oder gar Assimilationserwartungen an «Migrationsandere» werden hier als nicht differenzsensibel verstanden.

2.2 Themen, Ziele und didaktische Prinzipien für differenzsensiblen Geschichtsunterricht

Im Folgenden wird knapp der geschichtsdidaktische Forschungsstand zu den drei Bereichen Themen, Ziele und didaktische Prinzipien skizziert, die sich im qualitativen Teil der Studie als relevant zeigten (Albers, 2016). Insgesamt lässt sich feststellen, dass Differenzsensibilität für den Geschichtsunterricht gefordert wird, in zahlreichen Arbeiten finden sich mehr oder weniger ausgearbeitete Vorschläge. Eine umfassende Systematisierung fehlt bisher ebenso wie empirische Ergebnisse zur Struktur differenzbezogener Beliefs von Geschichtslehrenden.

Die Migrationsgesellschaft als gemeinsamer Lebenskontext sollte zum Ausgangspunkt des historischen Lernens genommen werden. Geschichtsunterricht sollte «vor allem jene Themen behandeln, die die Grenzen der eurozentristischen und nationalen Sichtweise überwinden» (Alavi, 1998, 241) und Verflechtungen sichtbar machen. Weiter sollte Migration als Normalfall aufgezeigt und postnational erzählt, das Masternarrativ einer deutschen Nationalgeschichte aufgegeben und außereuropäische-, Welt- sowie Globalgeschichtsansätze genutzt werden. Migrationsbezogene Themen, insbesondere Immigration und Islam, scheinen «heiß», emotional sowie moralisch hoch besetzt zu sein (Goldberg & Savenije, 2019). Kontroverse, umstrittene und sensible Themen werden von Geschichtslehrpersonen aufgegriffen, obwohl sie dies als pädagogisch, fachwissenschaftlich und didaktisch anspruchsvoll empfinden (Alavi, 1998; Savenije & Goldberg, 2019; Georgi et al., 2022). Migration sollte auch als Zugriff auf andere Themen dienen (Sperisen & Affolter, 2020), wird derzeit jedoch meist separat, additiv und als Zeitgeschichte verhandelt (Georgi et al., 2022). Studien zum Geschichtsbewusstsein migrantischer Schüler:innen stützen diese Forderungen, Diasporageschichten (Yildirim, 2018) und sowohl gemeinsame (*shared*) als auch nicht-geteilte (*divided*) Geschichten sollten erzählt (Barricelli, 2018), dabei *othering* und Zuschreibungen vermieden werden (Georgi et al., 2022). Lernenden darf dabei nicht die Einschreibung in «die deutsche Geschichte» als Integrationsbeweis abverlangt oder «andere» Perspektiven und Deutungen als ungültig markiert werden. Multidirektionales Erinnern und multiinkludierende Erzählstra-

tegien wurden vorgeschlagen, um Erinnerungskonkurrenzen mittels vergleichender Zugriffe, Verflechtungsgeschichten und Aushandlung konflikthafter Erinnerungen zu vermeiden (ebd.).

Zentrales didaktisches Prinzip differenzsensiblen Geschichtsunterrichts ist Multiperspektivität, machtkritisch und als Konzept gegen eine «Auseinandersetzung mit Geschichte [...] nur aus der Sicht der Sieger» gedacht (Bergmann, 2000, 53). Alteritätserfahrung und Perspektivenerweiterung als Auseinandersetzung mit anderen Wertorientierungen könnte Toleranz fördern (Sauer, 2012, 76). Empirisch wurde gezeigt, dass vermeintlich zu hohe Komplexität sowie fehlende Quellen als Hürden gesehen und so oft nur zwei konträre Perspektiven eingebunden werden (Georgi et al., 2022). Differenzsensibel wäre es, fehlende Quellen wirklichkeitsnah zu imaginieren und als konstruiert zu reflektieren (Brüning, 2016), subalterne Perspektiven gleichberechtigt als handelnde Subjekte, mit *agency* (Hinz & Meyer-Hamme, 2016) zu berücksichtigen. So werden Demokratisierung und Diversifizierung als politisierte geschichtskulturelle Transformationsansprüche durchaus verfolgt, wenngleich diese für utopisch gehalten (Meyer-Hamme & Chmiel, 2023) und die eigene geschichtskulturelle *agency* von Lehrpersonen zumeist bezweifelt wird (Georgi et al., 2022).

Angelehnt an die Intersektionalitätsforschung wird vorgeschlagen, Themen an Schnittstellen von Diversitätsdimensionen zu generieren sowie Praktiken des *doing difference* im Geschichtsunterricht gezielt zu thematisieren und in historischer Dimension zu kritisieren (Lücke, 2012; Georgi & Musenberg, 2020; Sperisen & Affolter, 2020). Ziel ist die Befähigung zur Einsicht in historische Differenzkonstruktionen anhand machtvoller Unterscheidungspraktiken, eine «Differenzreflexivität» (Messerschmidt, 2017). Hierzu sollten Schüler:innen «Prozesse des Fremdmachens» (Sauer, 2012, 79) analysieren und «untersuchen, wann und wie aus bloßen sozialen Differenzierungen [...] soziale Ungleichheiten werden» (Lücke, 2012, 138), wenn sich soziale Kategorien wie *race*, *class* oder *gender* «in sozialen Differenzierungsprozessen stets neu miteinander verweben und auf unterschiedlichen Herrschaftsebenen wirksam werden» (ebd., 140). Mit diesen machtreflexiven Zugriffen ist eine gesellschaftskritische Funktion untrennbar verbunden (Georgi & Musenberg, 2020) und die Möglichkeit eines politisierten historischen Lernens eröffnet (Lücke, 2012). Arbeiten zu rassismuskritischem (Richter, 2015; Brüning, 2016) oder postkolonialem historischem Lernen (Hinz & Meyer-Hamme, 2016; Grewe, 2016; Bernhard, 2022) betonen dies ebenfalls und wollen Lernende darüber hinaus zu einer antidiskriminierenden und rassismuskritischen Haltung befähigen. Geschichtsunterricht könne somit *empowernd*

wirken (Richter, 2015), sodass Lernende zu einer historisch begründeten, methodisch fundierten Selbstpositionierung kommen und gesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen zur Disposition stellen können. Differenzsensibler Geschichtsunterricht zielt auf narrative Kompetenz (Barsch & Kühberger, 2020) und versteht historisches Lernen als einen individuell- und sozial-konstruktiven Prozess. Gefordert wird, eine konsequente Ausrichtung des Unterrichts am lernenden Subjekt und seiner Lebenswelt sowie «heterogene Deutungen und vielfältige Urteilsbildungen» zu ermöglichen (Georgi & Musenberg, 2020, 44–45), wobei wissenschaftliche Gütekriterien und die (migrations)gesellschaftliche Dimension historischen Lernens berücksichtigt werden müssen.

In einigen Studien finden sich Hinweise auf differenzsensible zielbezogene Überzeugungen von Geschichtslehrer:innen, wenngleich sie nicht mit Bezug zur Migrationsgesellschaft untersucht wurden. Stark befürworten (angehende) Lehrpersonen kritisch-emanzipatorische, gesellschaftspolitische Ziele des Faches (Barsch & Glutsch, 2021; Marti, Gollin & Waldis, 2019), zudem Gegenwartsbezug und Orientierung in der Gegenwart (Bernhard, 2021; Litten, 2017) sowie den Aufbau von Empathie und Fremdverstehen (Litten, 2017), wobei letzteres nur näherungsweise möglich und unterrichtspraktisch kaum umsetzbar sei (v. Borries, 1995). Auch Wissensaufbau (ebd.) als Kenntnis von Daten und Fakten sowie Chronologie sind bedeutsam (Bernhard, 2021). Zielbezogene Überzeugungen scheinen widersprüchlich, einerseits wollen Lehrpersonen ihre präferierten Werte und Orientierungen vermitteln sowie legitime Urteile begrenzen, Schüler:innen andererseits jedoch zu eigenen, kritischen Urteilen und dem Umgang mit pluralen Deutungsangeboten befähigen (v. Borries & Meyer-Hamme, 2004).

Zwischen differenzsensiblen Beliefs und der Handlungspraxis klafft eine Lücke (Sperisen & Affolter, 2020). Lehrpersonen fühlen sich zwar den berufsethischen Zielen der Förderung von Gleichheit und Gerechtigkeit verpflichtet, formulieren sogar antidiskriminierende Unterrichtsziele, wenden jedoch Subjektorientierung als Reproduktion stereotyper Zugehörigkeitszuschreibungen an die Schüler:innen an (ebd., 6) oder nutzen Spielräume des Lehrplans kaum (Georgi et al., 2022). Sie sind «offen und engagiert für Themen [...] und Zugänge [...], die sie mit gesellschaftlichen Veränderungen und geschichtskulturellem Wandel in der Migrationsgesellschaft in Verbindung bringen» (ebd., 88), schreiben sich für «gesellschaftliche Transformationsprozesse eher wenig Agency» zu (ebd., 87), für ihren Geschichtsunterricht jedoch durchaus.

Ob es an fehlender Professionalisierung, mangelnden Rahmenbedingungen oder widersprüchlichen Beliefs liegt, dass Geschichtsunterricht bisher nicht vorwiegend differenzsensibel praktiziert zu werden scheint, bleibt zu fragen. Letztlich muss es mit dem hier skizzierten differenzsensiblen Geschichtsunterricht darum gehen, möglichst vielfältigen Perspektiven und Geschichten zur Repräsentation zu verhelfen und unter Lernenden gemeinsame Aushandlung über Sinnbildung entlang von Triftigkeitskriterien zu fördern, verschiedene Deutungen und Rezeptionen kritisch, auch hinsichtlich ihrer Konstruiertheit, zu reflektieren, begründete Kritik an etablierten Geschichtsnarrativen zu üben und so zu reflektierter Urteilsbildung, historisch begründeter Selbstpositionierung und antidiskriminierender Haltung zu kommen.

Aspekt von Differenzsensibilität	Literaturverweis
Multiperspektivität	Bergmann 2000
Alteritätserfahrung und Fremdverstehen	Sauer 2012; Litten 2017
mehrere relevante / subalterne Perspektiven berücksichtigen	Georgi et al. 2022; Meyer-Hamme & Chmiel 2023
fehlende Quellen imaginieren	Brüning 2016
Migration thematisieren, als Normalfall	Alavi 1998; Fava 2015; Otto 2018; Savenije & Goldberg 2019
gesellschaftliche Kontroversen und «heiße» Themen einbeziehen	Alavi 1998; Savenije & Goldberg 2019; Georgi et al. 2022
eurozentrische und nationalistische Sichtweisen überwinden	Alavi 1998; Grewe 2016; Bernhard 2022
Analyse der Produktion von Ungleichheit	Lücke 2012; Messerschmidt 2017; Georgi & Musenberg 2020; Sperisen & Affolter 2020
Kritik kolonialer Kontinuität; etablierte Geschichtsnarrative kritisieren	Hinz & Meyer-Hamme 2016; Grewe 2016; Bernhard 2022
Diskriminierungs- und Rassismuskritik	Richter 2015; Brüning 2016; Georgi et al. 2022
(macht)kritisch-emanzipatorische, gesellschaftspolitische Ziele des Faches; begründete Selbstpositionierung	Richter 2015; Marti, Gollin & Waldis 2019; Georgi & Musenberg 2020; Barsch & Glutsch 2021
Geschichten sind für alle Lernenden relevant	Yildirim 2018; Barricelli 2018; Georgi & Musenberg 2020; Georgi et al. 2022

Tab. 1: Zentrale Aspekte von Differenzsensibilität im Geschichtsunterricht und Literaturverweise

2.3 Kulturbezogene Beliefs von Lehrpersonen

Um die Unterscheidung der domänenspezifischen, auf Geschichtsunterricht bezogenen Beliefs in eine differenzsensible und eine nicht-differenzsensible Position hinsichtlich der Kriteriumsvalidität zu überprüfen, wurde eine im Rahmen der COACTIV-R-Studie validierte Skala zu kulturbezogenen Lehrer:innen-Beliefs (Hachfeld et al., 2011) in einer dreifaktoriellen Version (Hachfeld & Profanter, 2018) mit kultursensiblen, egalitären und assimilativen Beliefs eingesetzt. Die Modellierung in Anlehnung an sozialpsychologische Untersuchungen sowie Theorien zu Intergruppenbeziehungen, entlang des Umgangs mit (gemachten) kulturellen Unterschieden und migrationsgesellschaftlichem Zusammenleben, entspricht dem hier zugrundeliegenden Verständnis von Differenzsensibilität.

Als multikulturell werden Beliefs von Lehrpersonen systematisiert, die Fairness, Offenheit und Toleranz im Umgang mit kulturbezogenen Unterschieden, aber auch im Sinne interkultureller Pädagogik die Kenntnis und Anerkennung unterschiedlicher «Kulturen» von Schüler:innen befürworten. Egalitäre, differenzblinde, in der englischsprachigen Literatur als «colorblind» gefasste Überzeugungen sind hingegen jene, die auf Ähnlichkeiten und Konsensualisierung unter Nivellierung unterschiedlicher «kulturell geprägter» Positionen abzielen. Beide Beliefs repräsentieren zwar eine positive Haltung gegenüber kultureller Vielfalt bzw. vielfältigen Lerngruppen (Hachfeld et al., 2011), unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der Überzeugung darüber, ob Intergruppenkontakt und Akkulturation mittels Betonung von Ähnlichkeiten oder Anerkennung von Unterschieden stattfinden sollten. Aufgrund ihrer Verschiedenheit sollten sie als zwei Faktoren erfasst werden (Schotte et al. 2021). Multikulturelle Beliefs sind stärker mit pluralistischen Akkulturationseinstellungen verbunden als egalitäre Beliefs (Hachfeld et al., 2011), mit ihnen werden Integration sowie kulturelle Akzeptanz, Anerkennung und Anpassung sowohl aufseiten der Migrant:innen als auch aufseiten der *host culture* befürwortet. Zudem scheinen sie weniger mit einem autoritären Lehrstil sowie migrationsbezogenen Vorurteilen verbunden als egalitäre Beliefs (ebd.). Lehrpersonen mit multikulturellen Beliefs sind bereit, ihren Lehrstil an migrationsvielfältige Lerngruppen anzupassen, solche mit egalitären Beliefs nicht (Hachfeld et al., 2015). Eine positive Wirksamkeit für das psychische Wohlbefinden und den Schulerfolg von migrantischen Lernenden konnte zuletzt mit der NEPS-Studie nicht bestätigt werden (Schotte et al., 2021), erklärend könnte die fehlende Umsetzung der Beliefs in die Unterrichtspraxis sein. Assimilative Beliefs wurden in Anlehnung an die Akkulturationsforschung

als Assimilationserwartungen modelliert (van Dick et al., 1997). Diese sind auch unter Lehrpersonen weit verbreitet (Ulbricht et al., 2022) und scheinen seltener mit einem Bekenntnis zum vorurteilsfreien pädagogischen Handeln einherzugehen als multikulturelle Beliefs (Hachfeld & Profanter, 2018). Mit der dargelegten Theoretisierung sind sie als nicht differenzsensibel zu verstehen.

Aus migrationssoziologischer Perspektive wurde darauf hingewiesen, dass die Idee einer multikulturellen Gesellschaft mit ihrem egalitären Blick kultureller Toleranz die Gefahr birgt, gleichgültige Haltungen zu Differenz zu fördern, somit Ungleichheit zu verdecken und letztlich soziale Konflikte zu schüren (Han, 2016). Im deutschsprachigen pädagogischen Diskurs wurde eine solche egalitäre Berücksichtigung von Differenz ohne Machtwirkungen mit der Rede von ‚Vielfalt als Bereicherung‘ oder ‚Chance‘ adressiert (Mecheril & Plößer, 2009), mit der defizitorientierten ‚Ausländerpädagogik‘ hingegen Segregation und Assimilation als pädagogische Ziele favorisiert (Hummrich & Terstegen, 2020). Ein egalitärer, Unterschiede ignorierender Umgang ist aus migrationspädagogischer Perspektive nicht differenzsensibel.

3 Empirische Untersuchung differenz- und kulturbezogener Beliefs mittels Fragebogen

3.1 Design der Studie, Vorstellung der Stichprobe

Die vorgestellten Ergebnisse entstanden im Rahmen meines Dissertationsprojekts. Dem Prinzip der Methodentriangulation folgend wurden in Teilstudie I mittels Gruppendiskussionen Beliefs von Geschichtslehrpersonen zu Themen, Didaktischen Prinzipien und Zielen des Geschichtsunterrichts in der Migrationsgesellschaft als wirkmächtig rekonstruiert und differenzsensibel von nicht-differenzsensiblen Beliefs unterschieden (Albers, 2016). Davon ausgehend wurden Items zu differenzbezogenem Geschichtsunterricht entwickelt und mit angehenden Geschichtslehrpersonen pilotiert.

In der Haupterhebung (5/2022–2/2023) mit Geschichtslehrpersonen wurden 50 Items (Likert, 6-stufig) in einem Online-Fragebogen eingesetzt, zudem bereits validierte Skalen zu kulturbezogenen Beliefs (Hachfeld et al., 2011).

Folgende Hypothesen leiteten diese Untersuchung:

1. Differenzsensible Beliefs über Geschichtsunterricht können von nicht-differenzsensiblen als latente Konstrukte statistisch unterschieden werden.
2. Die differenzsensiblen Beliefs sind auf die drei Gegenstandsbereiche Themen, Ziele und didaktische Prinzipien gerichtet.
3. Es bestehen theoriekonforme Verbindungen zwischen den differenz- und kulturbezogenen Beliefs, assimilative kulturbezogene Beliefs hängen mit nicht differenzsensiblen geschichtsdidaktischen Beliefs zusammen.

Die Einladung der Teilnehmer:innen erfolgte per Email an Fortbildungseinrichtungen, über Social Media sowie direkte Kontakte zu Lehrpersonen. Es liegt ein *convenience sample* vor. Trotz der langen Bearbeitungsdauer ($M = 28$ Minuten, $Mdn = 22$ Minuten) betrug die Absenquote 37,38 Prozent, viele Abbrüche erfolgten noch vor Beginn (13,59 %). In der Stichprobe ($n = 100^1$) sind 14 Bundesländer repräsentiert. Das mittlere Alter der Proband:innen beträgt 49,24 Jahre ($SD = 11,31$). Im Sample sind 55 Prozent männliche, 42 Prozent weibliche und 3 Prozent diverse Personen.

3.2 Konfirmatorische Faktorenanalyse der differenzbezogenen Beliefs über Geschichtsunterricht

Mit der Hauptstichprobe wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA, lavaan Version 0.6.16 in R-Studio; Rosseel, 2012) geschätzt, um zu prüfen, ob das theoretisch angenommene 25-Item-Modell aus der Pilot-EFA ($n = 56$) unter restriktiven Annahmen zu den Daten passt. Mit dem Ausschluss von neun Items² vor der finalen CFA wurde das Verfahren nicht streng hypothesenprüfend eingesetzt. Zudem war die Stichprobe klein, die Ergebnisse wurden also mit der gebotenen Vorsicht interpretiert. Für nicht normalverteilte, vollständige Daten wurde der robuste MLMV-Schätzer eingesetzt (Asparouhov & Muthén, 2010). Zur Dimensionalitätsprüfung wurden die Varianzen der latenten Variablen auf eins fixiert (Gäde, Schermelleh-Engel & Brandt 2020, 626).

1 N = 123, von der Auswertung ausgeschlossen wurden Fälle mit fehlender Passung (Referendar:in, keine Geschichtslehrperson) oder offenkundig gefälschte Antworten (u. a. durchgekennzeichnet).

2 Sechs Items wurden aus theoretischen Gründen, drei Items aufgrund geringer Ladungen nach der ersten CFA ausgeschlossen ($\lambda_{std} = 0,01; 0,01; 0,36$).

Die finale CFA-Lösung umfasste 16 Items³ auf vier Faktoren (vgl. Tabelle 2), es liegen fünf erwartungskonforme, bedeutsame Korrelationen zwischen den Faktoren vor ($r = -.62-.88$, $p < .01$; vgl. Tabelle 7). Die standardisierten Faktorladungen (λ) waren signifikant und bei allen Items außer «Geschichten gehen alle an» $> .50$ (Hair et al., 2013, 618; vgl. Abbildung 1, erzeugt mit semPlot Version 1.1.6 in R-Studio).

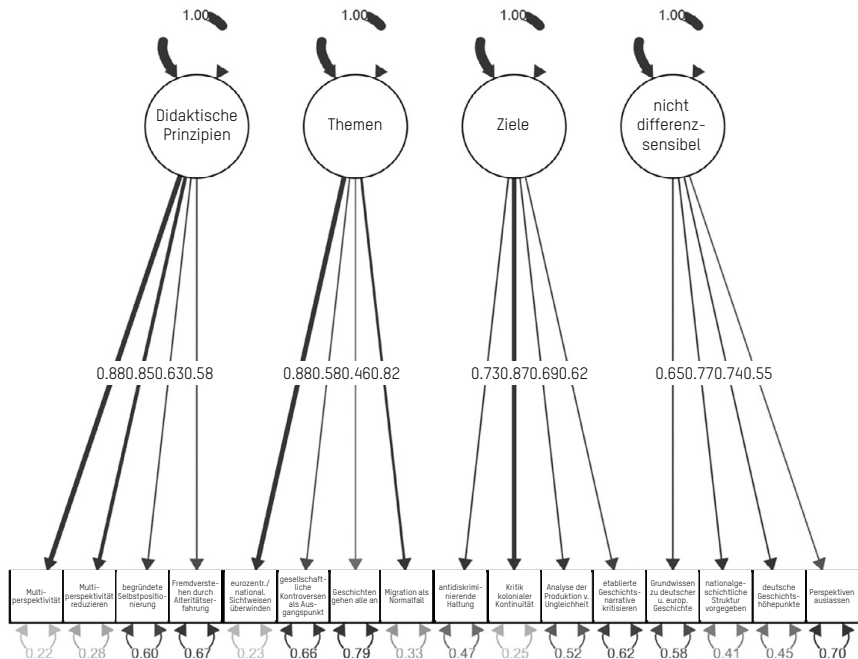


Abb. 1: Faktorstruktur der differenzbezogenen Beliefs über Geschichtsunterricht (CFA), standardisierte Ladungen und Residuen

Die Kennwerte zur Modellgüte (Gäde et al., 2020, 649) legten eine akzeptable bis gute Anpassung des Modells an die Daten nahe (vgl. Tabelle 2). Lediglich die obere Grenze des 90-Prozent-Konfidenzintervalls des robusten RMSEA lag oberhalb des Grenzwertes, jedoch werden größere Datensätze zur verlässlichen Einschätzung empfohlen (Kenny et al., 2014).

³ Die vollständigen Items der finalen Lösung sind bei der Autorin erhältlich.

Model Parameter	df	χ^2_{Scaled}	$p(\chi^2)$	robust CFI	robust TLI	robust RMSEA (90 % CI)	SRMR	AIC	BIC
38	98	117.96	.08	.94	.93	.06 (.0-.01)	.07	4381.79	4480.79

Tab. 2: Modellgüteindizes für 16-Item-CFA der differenzbezogenen geschichtsdidaktischen Beliefs

Erläuterung: χ^2 = Chi-Quadrat-Teststatistik; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; df = Freiheitsgrade; robust CFI = robuster Comparative Fit Index; (robuster) RMSEA = (robuster) Root Mean Square Error of Approximation; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion

Alle Itemtrennschärfen (r_{it}) waren $\geq .30$ (Döring & Bortz, 2016, 478). Auf dem Faktor didaktische Prinzipien luden Items zur Multiperspektivität sowie Urteilsbildung, auf dem Faktor Themen könnte das Item «die Geschichten im Unterricht alle Schüler:innen etwas angehen» mit der geringsten Ladung als Subjektorientierung missverstanden worden sein. Die Reliabilität der Faktoren via Schätzung von Raykovs (2001) ω war gut (semTools Version 0.5–6 in R-Studio). Anders als mit Cronbachs α wird hierbei die Dimensionalität der Konstrukte berücksichtigt, Kennwerte $\geq .70$ gelten als akzeptabel (Hair et al., 2013, 619).

Faktoren- und Variablennamen	r_{it}	λ	SE	λ_{std}
Didaktische Prinzipien ($\omega = .82$)				
mehrere relevante Perspektiven vorkommen	.74	.79	.12	.88
handelnde Subjekte möglichst in ihrer Vielfalt	.7	.79	.12	.85
begründete Selbstpositionierung entwickeln	.58	.65	.15	.63
Fremdverstehen durch Relativierung des Eigenen	.55	.58	.11	.58
Themen ($\omega = .81$)				
eurozentrische u. nationalistische Sichtweise überwinden	.68	1.2	.12	.88
gesellschaftliche Kontroversen als Ausgangspunkt	.51	.61	.13	.58
Geschichten gehen alle etwas an	.43	.51	.15	.46
Migration als Normalfall	.76	1.01	.11	.82
Ziele ($\omega = .83$)				
antidiskriminierende Haltung	.64	.81	.15	.73
Kritik kolonialer Kontinuität	.74	1.15	.14	.87
Analyse der Produktion von Ungleichheit	.65	.85	.12	.69
etablierte Geschichtsnarrative kritisieren	.52	.6	.09	.62

Faktoren- und Variablennamen	r_{it}	λ	SE	λ_{std}
Nicht differenzsensibel ($\omega = .78$)				
Grundwissen zu deutscher und europäischer Geschichte	.58	.89	.11	.65
nationalgeschichtliche Struktur ist vorgegeben	.62	1.03	.11	.77
Geschichtshöhepunkte aus Sicht der Deutschen	.63	1.03	.13	.74
Perspektiven wegen fehlender Quellen auslassen	.46	.73	.12	.55

Tab. 3: Itemkennwerte und -ladungen für 16-Item-CFA der differenzbezogenen geschichts-didaktischen Beliefs

Erläuterungen: kurze Variablenbezeichnungen, r_{it} = Item-Trennschärfe, skalenweise; λ = unstandardisierte Faktorladung; SE = Standardfehler; λ_{std} = standardisierte Faktorladung; Frage: Zeitgemäßer Geschichtsunterricht in der Migrationsgesellschaft ist / heißt für mich, (dass Schüler:innen)...

Die Faktoren didaktische Prinzipien, Themen und Ziele repräsentieren differenzsensible Beliefs. Der erste Faktor wird durch vier Items ($M = 5.03$, $SD = 0.78$) repräsentiert, es sollen «multiperspektivisch möglichst alle, mindestens aber mehrere relevante Perspektiven» und die handelnden Subjekte möglichst in ihrer Vielfalt vorkommen. Die Befähigung zu historisch begründeter Selbstpositionierung wird befürwortet und Fremdverstehen soll durch Alteritätserfahrung aufgebaut werden. Der Faktor Themen wird durch vier Items ($M = 4.85$, $SD = 0.93$) repräsentiert: Themen sollen so gewählt sein, dass «die Grenzen der eurozentrischen und nationalen Sichtweisen überwunden» und gesellschaftliche Kontroversen zum Ausgangspunkt des historischen Lernens genommen werden. Ein individualisierter Lebensweltbezug ist herzustellen und Migration wird als historischer Normalfall thematisiert. Der Faktor Ziele wird durch vier Items ($M = 4.98$, $SD = 0.94$) repräsentiert: Das Entwickeln einer antidiskriminierenden Haltung wird befürwortet. Lernende sollen zur Kritik an kolonialen Kontinuitäten und Herrschaftsverhältnissen befähigt werden sowie einen intersektionalen Blick auf die Produktion von Ungleichheitsverhältnissen entwickeln, indem sie «untersuchen, wie und wo in der Vergangenheit soziale Ungleichheiten hergestellt wurden». Geschichtsunterricht soll auch dazu befähigen, gesellschaftlich etablierte Geschichtsnarrative begründet zu kritisieren. Der vierte Faktor schließlich wird durch vier Items ($M = 3.62$, $SD = 1$) repräsentiert, die als nicht differenzsensibel systematisiert werden können. Es wird betont, die nationalgeschichtliche Struktur des Geschichtsunterrichts sei durch den Lehrplan vorgegeben und die Schüler:innen sollen «die Höhepunkte der deutschen Geschichte aus Sicht der Deutschen kennenlernen». Wenn Quellen fehlen, ist das ein

Grund, Perspektiven auszulassen. Ziel des Geschichtsunterrichts ist hier der Aufbau eines historischen Grundwissens.

Die Korrelationen zwischen den Faktoren Themen und Ziele waren hoch (vgl. Tabelle 7), was die diskriminante Validität im Sinne einer eindeutigen Unterscheidbarkeit dieser beiden Faktoren infrage stellen könnte. Deshalb wurde ein Vergleich zwischen einem zwei-, drei- und vierfaktoriellen Modell geschätzt.

Modell	df	χ^2_{scaled}	χ^2	$\chi^2_{\text{difference}}$	$p (>\chi^2)$	AIC	BIC
4 Faktoren	98	117.96	149.07			4381.79	4480.79
3 Faktoren	101	124.27	162.94	9.12	.03*	4389.66	4480.84
2 Faktoren	103	139.03	232.96	38.02	<.001***	4455.68	4541.65

Tab. 4: Modellvergleich der differenzbezogenen geschichtsdidaktischen Beliefs

Erläuterungen: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Ein dreifaktorielles Modell mit einem gemeinsamen Themen-Ziele-Faktor sowie ein zweifaktorielles Modell mit je einem differenzsensiblen und nicht-differenzsensiblen Faktor waren jedoch schlechter an die Daten angepasst als das vierfaktorielle Modell, AIC und BIC wiesen für letzteres die kleinsten Werte auf (vgl. Tabelle 4), somit wurde dieses beibehalten (Gäde et al., 2020).

3.3 Adaption und CFA-Modell der Teacher-Cultural-Beliefs-Scale (TCBS)

Die Adaption der 13-Item-Skala (Likert, 6-stufig) erfolgte mittels Anpassung der multikulturellen und egalitären Items auf ein Verständnis von Kultur als dynamisch und in sozialer Praxis hergestellt. So wurde statt *andere / verschiedene Kulturen* in der Adaption *kulturelle Positionierungen* oder *kulturelle Herkünfte* formuliert und *multikulturell* als *kultursensibel* benannt.

Das Vorgehen, das Schätzverfahren (MLMV) und die Modellidentifikation mittels fixierter Varianzen der latenten Variablen für die CFA entsprachen Kap. 3.2. Vor der ersten CFA wurde ein Item ausgeschlossen, das theoretisch wegen des Bezugs zur Lehramtsausbildung wenig zu den anderen passte. Nach der ersten CFA wurden drei weitere Items mit der geringsten Trennschärfe ($r_{it} = .39-.49$) und einer erhöhten Kovarianz von Residuen ($E3-K6 = 2,63$) ausgeschlossen. Die dreifaktorielle Struktur der TCBS konnte repliziert werden.

Model Parameter	df	χ^2_{Scaled}	$p(\chi^2)$	robust CFI	robust TLI	robust RMSEA (90 % CF)	SRMR	AIC	BIC
21	24	35.906	.056	.958	.938	.096 [.0-.158]	.068	2360.491	2415.199

Tab. 5: Modellgüteindizes für 9-Item-CFA der kulturbezogenen Beliefs

Erläuterungen: Siehe Tab. 2.

Die Fit-Werte (vgl. Tabelle 5) sprachen bis auf den robusten RMSEA für eine gute Passung der Daten zum Modell. Es wurde beibehalten, da der RMSEA zu groß werden und passende Modelle verwerfen kann, wenn df und n klein sind (Kenny et al., 2014).

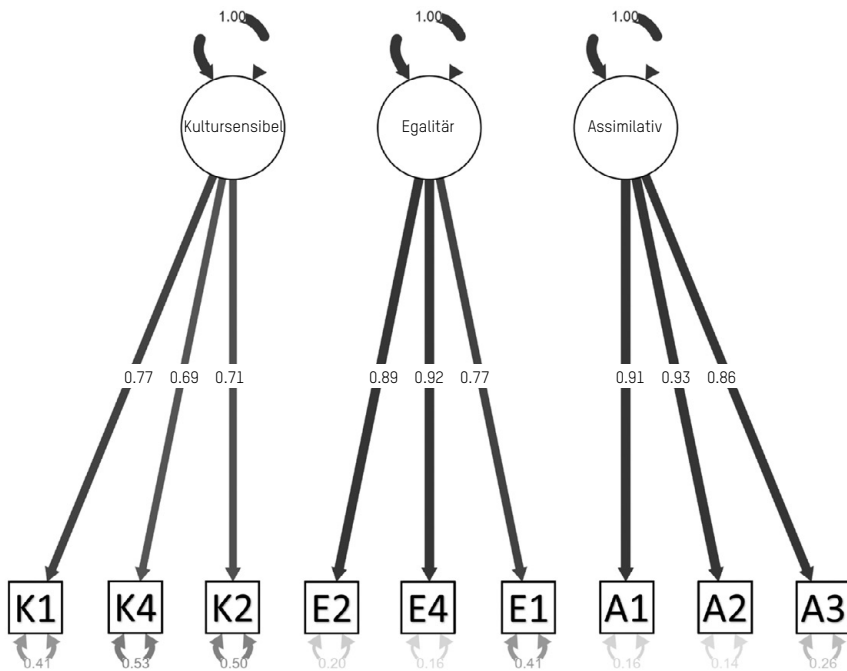


Abb. 2: Faktorstruktur der kulturbezogenen Beliefs (CFA), standardisierte Ladungen und Residuen

Alle Faktorladungen (λ) waren signifikant und $> .50$ (Tabelle 6). Die Ladungen auf dem Assimilations-Faktor waren sehr hoch, eine Reformulierung ist empfeh-

lenswert (Hachfeld & Profanter, 2018). Die manifesten Variablen werden zu akzeptablen bis guten Teilen von den Faktoren erklärt.

Der Faktor Kultursensibilität wird durch drei Items repräsentiert, mit denen betont wird, dass es in der Schule und im Unterricht wichtig ist, zwar unterschiedliche kulturelle Bezüge und Positionierungen zu respektieren, aber auch Machtwirkungen kritisch zu reflektieren (K1: «Im Rahmen des Unterrichts ist es wichtig, auch auf Unterschiede zwischen verschiedenen kulturellen Positionierungen einzugehen, ohne zu stigmatisieren oder zu hierarchisieren.»). Mit den drei Items des Faktors Egalität wird hingegen auf die Förderung von Ähnlichkeiten abgestellt (E2: «In der Klasse ist es wichtig, dass Schüler:innen mit unterschiedlichen Herkünften vor allem die Ähnlichkeiten erkennen, die zwischen ihnen bestehen.»). Die drei Items des dritten Faktors adressieren schließlich Assimilationserwartungen (A1: «Die traditionellen Werte von Familien mit Migrationshintergrund stehen dem schulischen Erfolg ihrer Kinder häufig im Wege.») und Konflikte mit kulturellen Traditionen der «Anderen».

Faktoren- und Variablenbezeichnungen	r_{it}	λ	SE	λ_{std}
Kultursensible Überzeugungen ($\omega = .77$)				
K1: keine Hierarchisierung wegen Zugehörigkeit	.65	.79	.12	.77
K4: kulturelle Positionierungen respektieren	.56	.66	.1	.69
K2: Kultur als machtvolleres Konstrukt reflektieren	.57	.79	.15	.71
Egalitäre Überzeugungen ($\omega = .89$)				
E2: kulturelle Ähnlichkeiten erkennen	.82	.99	.09	.89
E4: kulturelle Gemeinsamkeiten von Gruppen	.82	.96	.11	.92
E1: kulturelle Ähnlichkeiten fördern	.72	.87	.12	.77
Assimilative Überzeugungen ($\omega = .93$)				
A1: traditionelle Werte verhindern Schulerfolg	.86	1.33	.09	.91
A2: Konflikte gründen in Traditionen	.87	1.35	.09	.93
A3: Schulprobleme wegen mangelnder Anpassung	.82	1.19	.09	.86

Tab. 6: Itemkennwerte und -ladungen für 9-Item-CFA der kulturbezogenen Beliefs

Erläuterungen: Siehe Tabelle 3. Frage: In den folgenden 13 Aussagen geht es um heterogene Lerngruppen in der Migrationsgesellschaft. Bitte klicken Sie wieder zu jeder Aussage eine Antwortoption an

4 Zusammenhänge zwischen kultur- und differenzbezogenen Beliefs

Zur weiteren Validierung des Konstruktes der differenzbezogenen geschichts-didaktischen wurden die Korrelationskoeffizienten aus einer CFA mit gemeinsam mit kulturbezogenen Beliefs betrachtet (χ^2 [71], $df = 254$, $p = .06$, $CFI = .83$, $robust CFI = .92$, $TLI = .79$, $robust TLI = .9$, $robust RMSEA$ (CI 90 % [0.00, 0.99]) = .06, $SRMR = .08$). Wie erwartet zeigte sich, dass die differenzsensiblen Faktoren signifikant moderat bis hoch positiv korreliert waren und signifikante negative Korrelationen zwischen diesen und dem nicht-differenzsensiblen Faktor vorlagen (vgl. Tabelle 7), was die theoretisch angenommene Distinktheit der Konstrukte unterstreicht. Empirisch konnten kultursensible und egalitäre Beliefs nicht immer unterschieden werden (Schotte et al., 2021).

Beliefs-Faktoren	1	2	3	4	5	6
1 Didaktische Prinzipien						
2 Themen	.63** [.47, .79]					
3 Ziele	.71** [.56, .85]	.88** [.79, .97]				
4 nicht differenzsensibel	-.21 [-.44, .21]	-.62** [-.77, -.46]	-.53** [-.72, -.34]			
5 kultursensibel	.67** [.50, .85]	.93** [.81, 1.04]	.94** [.85, 1.02]	-.43** [-.65, -.22]		
6 egalitär	.31** [.1, .51]	.29** [.13, .45]	.28** [.11, .46]	.09 [-.15, .32]	.40** [.21, .58]	
7 assimilativ	-.35** [-.54, -.16]	-.48** [-.65, -.31]	-.57** [-.73, -.43]	.63** [.52, .81]	-.39** [-.58, -.19]	.07 [-.13, .27]

Tab. 7: Korrelationen zwischen den Konstrukten differenz- und kulturbezogener Beliefs
Erläuterungen: Pearson-Korrelationen; [95 %-Konfidenzintervalle]; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Zwischen den Konstrukten zeigten sich erwartungskonforme, signifikante Korrelationen. So hingen die differenzsensiblen Beliefs-Faktoren Themen, Ziele

und didaktischen Prinzipien von Geschichtsunterricht stark positiv mit dem kultursensiblen und schwächer mit dem egalitären Faktor kulturbezogener Beliefs zusammen. Weiter waren assimilative und differenzsensible Beliefs negativ korreliert, am stärksten mit den differenzsensiblen Zielen. Wie erwartet korrelierten die nicht differenzsensiblen mit den assimilativen Beliefs deutlich positiv. Inhaltlich ist die konstruktübergreifende, enge Beziehung von Kultursensibilität zu Themen und Zielen interessant, ebenso wie die weniger starke Korrelation mit den didaktischen Prinzipien (vgl. Tabelle 7). So scheint, dass insbesondere differenzsensible Überzeugungen im Bereich Themen und Ziele nach der hier getroffenen Systematisierung einen sensiblen Umgang mit kulturellen Unterschieden betonen.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse, Diskussion und Ausblick

Ziel dieser Studie war es, zu untersuchen, wie die Beliefs von Lehrpersonen über differenzsensiblen Geschichtsunterricht strukturiert sind und die Unterscheidbarkeit des Konstrukts als differenzsensible und nicht-differenzsensible Beliefs zu prüfen. Die in Gruppendiskussionen nahegelegte Beliefsstruktur (Albers, 2016) wurde hier zur Reduktion des Einflusses sozialer Erwünschtheit mit einem Online-Fragebogen untersucht. Das Fazit muss wegen der kleinen Stichprobe ($N = 100$) noch spekulativ bleiben. Das theoretisch angenommene Konstrukt der differenzbezogenen Beliefs über Geschichtsunterricht in der Migrationsgesellschaft konnte wie angenommen in zwei unterschiedliche Positionen als sensibel und nicht sensibel (*Hypothese 1*) sowie als auf drei Gegenstandsbe- reiche gerichtet (*Hypothese 2*) unterschieden werden. Zudem waren die Reliabilitätswerte akzeptabel bis sehr gut, sodass insgesamt Konstruktvalidität vor- sichtig angenommen werden kann. Die verbliebenen Items scheinen als Indikatoren eines knappen Instruments zur Erfassung differenzbezogener Be- liefs geeignet, ausgeschlossene Items könnten überarbeitet erneut eingesetzt werden. Aufgrund der vorgenommenen Respezifikationen liegt kein hypothe- senprüfendes, sondern ein exploratives CFA-Modell vor, das an einer weiteren Stichprobe konfirmatorisch überprüft werden sollte (Gäde et al., 2020, 656).

Theoriekonforme Korrelationen zwischen den differenz- und kulturbezoge- nen Konstrukten legten Kriteriumsvalidität nahe und bestätigten die angenom- menen Gemeinsamkeiten entlang des Umgangs mit migrationsbezogener Dif- ferenz (*Hypothese 3*). Wie angenommen umfassten die fachspezifischen

differenzsensiblen Beliefs Multiperspektivität, migrationsgesellschaftliche Kontroversen als Ausgangspunkt historischen Lernens, die Förderung begründeter Selbstpositionierung und antidiskriminierender Haltung von Schüler:innen sowie die Analyse und Kritik der Herstellung von Ungleichheit, wobei koloniale Kontinuitäten berücksichtigt werden. Manche theoretisch angenommenen Aspekte von Differenzsensibilität scheinen (noch) nicht oder nicht ausdifferenziert in den Beliefs repräsentiert zu sein. So wurde Fremdverstehen durch Alteritätserfahrung von den befragten Lehrpersonen gemeinsam mit differenzsensiblen didaktischen Prinzipien vertreten, obwohl mit differenzsensiblen Zugriff lediglich auf näherungsweise Perspektivennachvollzug statt auf umfassendes Verstehen gezielt werden sollte.

Die Modellierung differenzsensibler Beliefs beinhaltet Annahmen über das Lehren und Lernen sowie Geschichtstheorie. Weitere Auswertungen sollten somit auch Zusammenhänge zu geschichtsdidaktischen sowie epistemologischen Beliefs über Geschichte erkunden (Nitsche, 2019). Die Gruppendiskussionsergebnisse legen solche Zusammenhänge sowie den Einfluss sozialer Erwünschtheit nahe. Weiterhin sollten schulformspezifische Unterschiede, der Einfluss von Aus- und Fortbildung sowie eigener Migrationserfahrung auf die Ausprägung der Beliefs untersucht werden.

Da Beliefs unter geeigneten Bedingungen veränderbar sind (Pajares, 1992), können die vorgestellten Ergebnisse für die Aus- und Fortbildung von Geschichtslehrer:innen nutzbar sein. Differenzbezogene Überzeugungen könnten jedoch stark identitätsrelevant und somit nur schwer veränderbar sein. Differenzsensibilität fordert zudem einen hohen Professionalisierungsgrad, nicht nur «ein differenziertes Wissen um Ungleichheitsverhältnisse [...], sondern auch Sensibilität hinsichtlich der Ambivalenz von Anerkennung» (Hummrich & Terstegen, 2020, 83; Mecheril, 2004).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Beliefs über differenzsensiblen Geschichtsunterricht in der Migrationsgesellschaft empirisch theoriekonform von solchen abgegrenzt werden können, die als nicht-differenzsensibel systematisiert werden können. Somit ist es auch Aufgabe geschichtsdidaktischer Aus- und Fortbildung, differenzsensible Beliefs zu fördern. Nicht zuletzt müssen bildungspolitisch geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden, um die aus geschichtsdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Theorie geforderte Differenzsensibilität zu ermöglichen und krisenhafte Diskurse über Migration lediglich zur Kritik in den Geschichtsunterricht einzulassen.

Literatur

- Alavi, Bettina. (1998). *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft: Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*. Frankfurt / M.: IKO, Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Asparouhov, Tihomir, & Muthén, Bengt. (2010). Simple second order chi-square correction scaled chi-square statistics (Technical appendix). Los Angeles. Abgerufen von https://www.statmodel.com/download/WLSMV_new_chi21.pdf.
- Auma, Maureen M. (2020). Für eine intersektionale Antidiskriminierungspolitik. Aus *Politik und Zeitgeschichte* (42–44), 23–26.
- Albers, Anne. (2016). «Weißt du eigentlich, wer Atatürk ist?» Eine Rekonstruktion von Lehrer / innenbeliefs über Themen, Unterrichtsprinzipien und Lernpotenziale eines Geschichtsunterrichts für die vielfältige (Migrations-)Gesellschaft. In Gerhard Henke-Bockschatz (Hrsg.), *Neue geschichtsdidaktische Forschungen: Aktuelle Projekte* (S. 51–75). Göttingen.
- Barricelli, Michele. (2018). Diversität und historisches Lernen. Eine besondere Zeitgeschichte. Aus *Politik und Zeitgeschichte*. (38–39), 48–54.
- Barsch, Sebastian & Glutsch, Nina. (2021). Berufswahlmotivation und fachliche Überzeugungen von angehenden Geschichtslehrer:innen. In Sebastian Barsch & Burghard Barte (Hrsg.), *Motivation – Kognition – Reflexion: Schlaglichter geschichtsdidaktischer Professionsforschung* (S. 36–56). Frankfurt / M., Stuttgart: Wochenschau; UTB. <https://doi.org/10.46499/1457>
- Barsch, Sebastian & Kühberger, Christoph. (2020). Kompetenzorientierung im diversitätssensiblen Geschichtsunterricht. In Sebastian Barsch, Bettina Degner, & Christoph Kühberger (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 202–210). Frankfurt / M.: Wochenschau.
- Bergmann, Klaus. (2000). *Multiperspektivität: Geschichte selber denken*. Schwalbach / Ts: Wochenschau.
- Bernhard, Philipp. (2022). Eine geschichtsdidaktische Vermessung Postkolonialer Theorie. Potenziale und Grenzen Postkolonialer Kritik für die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht. In Meike Hensel-Grobe & Heidrun Ochs (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik Update: Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungsansätze der Early Career Researchers* (S. 51–69). Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737014199.51>
- Bernhard, Roland. (2021). *Geschichte für das Leben lernen: Der Bildungswert des Faches in den Überzeugungen österreichischer Lehrkräfte*. Frankfurt / M.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/14654>

- Blömeke, Sigrid, Kaiser, Gabriele, & Lehmann, Rainer (Hrsg.). (2008). Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann.
- Borries, Bodo von. (1995). Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher: Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim: Juventa.
- Borries, Bodo von & Meyer-Hamme, Johannes. (2004). Lehrervorstellungen und Lehrerüberzeugungen zu Richtlinien und Lehrplänen des Faches Geschichte. In Saskia Handro & Bernd Schönemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung: Methoden – Analysen – Perspektiven* (S. 235–249). Münster: Lit.
- Brüning, Christina. (2016). Das Fremde in den Unterricht holen. In Christina Brüning, Lars Deile, & Martin Lücke (Hrsg.), *Historisches Lernen als Rassismuskritik* (S. 185–211). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin u. a.: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Crenshaw, Kimberle. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*. (1), 139–167. Abgerufen von: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Edelmann, Doris. (2007). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum: Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Münster: Lit.
- Epskamp, Sascha. (2022). *SemPlot Version 1.1.6*. Abgerufen von: <https://cran.r-project.org/package=semPlot>.
- Fava, Rosa. (2015). *Die Neuausrichtung der «Erziehung nach Auschwitz» in der Einwanderungsgesellschaft*. Berlin: Metropol.
- Gäde, Jana C./Schermelleh-Engel, Karin & Brandt, Holger. (2020). Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In Helfried Moosbrugger & Augustin Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 615–659). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_24
- Geier, Thomas & Mecheril, Paul. (2021). Grenze, Bewegung, Beunruhigung. Skizze einer zugehörigkeitstheoretisch informierten Migrationsforschung. *Zeitschrift für Migrationsforschung*, 1(1), 171–196. <https://doi.org/10.48439/zmf.v1i1.104>

- Georgi, Viola & Musenberg, Oliver. (2020). Diversitätserfahrungen im Geschichtsunterricht. In Sebastian Barsch, Bettina Degner, & Christoph Kühberger (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 37–53). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Georgi, Viola B./Kahle, Lena / Freund, Sina I. & Wiezorek, Agata. (2022). Perspektiven von Lehrkräften: Migrationsgesellschaft, geschichtskultureller Wandel und historisches Lernen. In Viola B. Georgi, Martin Lücke, Johannes Meyer-Hamme, & Riem Spielhaus (Hrsg.), *Geschichten im Wandel: Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft* (S. 65–127). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839457924-004>
- Grewe, Bernd-Stefan. (2016). Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 15(1), 5–30. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2016.15.1.5>
- Hachfeld, Axinja / Hahn, Adam / Schroeder, Sascha / Anders, Yvonne / Stanat, Petra & Kunter, Mareike. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 986–996. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.006>
- Hachfeld, Axinja / Hahn, Adam / Schroeder, Sascha / Anders, Yvonne & Kunter, Mareike. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>
- Hachfeld, Axinja & Profanter, Annemarie. (2018). Affrontare il multiculturalismo: le credenze sulla diversità culturale di studenti della facoltà di Scienze della Formazione in Alto Adige. *Formazione & Insegnamento*. (2). https://doi.org/10.7346/-fei-XVI-02-18_25
- Hair, Joseph F./Black, William C./Babin, Barry J. & Anderson, Rolph E. (2013). *Multivariate Data Analysis: Pearson New International Edition* (7. Aufl.). Harlow: Pearson Education.
- Han, Petrus. (2016). *Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven* (4. Aufl.). Konstanz u. a.: UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838546858>
- Hinz, Felix & Meyer-Hamme, Johannes. (2016). Geschichte lernen postkolonial? *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 15(1), 131–148. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2016.15.1.131>
- Hormel, Ulrike & Scherr, Albert. (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80633-8>

- Hübner, Andreas / Nitsche, Martin & Barsch, Sebastian. (2023). Diffundierende Zeit(en). Das Anthropozän als Herausforderung für das historische Zeitverstehen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 22(1), 84–99. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2023.22.1.84>
- Hummrich, Merle & Terstegen, Saskia. (2020). *Migration: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20548-5>
- Jorgensen, Terrence D./Schoenemann, Alexander M. & Rosseel, Yves. (2022). Useful Tools for Structural Equation Modeling. *SemTools* 0.5–6. Abgerufen von: <https://search.r-project.org/CRAN/refmans/semTools/html/semTools.html>
- Kenny, David A./Kaniskan, Burcu & McCoach, D. B. (2014). The Performance of RMSEA in Models With Small Degrees of Freedom. *Sociological Methods & Research*, 44(3), 486–507. <https://doi.org/10.1177/0049124114543236>
- Koselleck, Reinhart. (2004). Krise. In Otto Brunner, Werner Conze, & Reinhart Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* (S. 617–650). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Litten, Katharina. (2017). Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen. Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737006972>
- Lücke, Martin. (2012). Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In Michele Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (S. 136–146). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Lutz, Helma & Wenning, Norbert. (2001). Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In Helma Lutz & Norbert Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11–24). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6_1
- Massumi, Mona & Fereidooni, Karim. (2017). Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften – Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In Sebastian Barsch, Nina Glutsch, & Mona Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung: Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 51–76). Münster, New York: Waxmann.
- Marti, Philipp / Gollin, Kristine & Waldis, Monika. (2019). Zur Praxis und Reflexion historischen Schreibens im Geschichtsunterricht: Fallbasierte Ergebnisse einer Interviewstudie mit Lehrkräften an Deutschschweizer Gymnasien. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 18(1), 166–187. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2019.18.1.166>
- Mecheril, Paul. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Mecheril, Paul & Plößer, Melanie. (2009). Differenz. In Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabina Larcher Klee, & Jürgen Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194–208). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul. (2015). Das Anliegen der Migrationspädagogik. In Rudolf Leiprecht (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch* (S. 25–53). Schwalbach / Ts.: Debus Pädagogik.
- Mecheril, Paul. (2018). Ordnung, Krise, Schließung. Anmerkungen zum Begriff Migrationsregime aus zugehörigkeitstheoretischer Perspektive. In Andreas Pott, Christoph Rass, & Frank Wolff (Hrsg.), *Was ist ein Migrationsregime? What is a migration regime?* (S. 313–330). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20532-4_14
- Messerschmidt, Astrid. (2017). Differenzreflexivität und intersektionale Kritik – Ansatzpunkte einer nicht identifizierenden Pädagogik. In Nadine Balzter, Florian C. Klenk, & Olga Zitzelsberger (Hrsg.), *Queering MINT: Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung* (S. 47–58). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Meyer-Hamme, Johannes & Chmiel, Cornelia. (2023). Historisches Lernen – ein Beitrag zum geschichtskulturellen Wandel? Am Beispiel von Akteursperspektiven aus dem Projekt «Geschichten in Bewegung». *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 22(1), 100–115. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2023.22.1.100>
- Nitsche, Martin. (2019). Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie. Bern: hep. <https://doi.org/10.36933/9783035516005>
- Nitsche, Martin. (2022). Beliefs im Geschichtsunterricht. In Georg Weißeno & Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 345–358). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29668-1_24
- Otto, Marcus. (2018). Migration seit 1945 in aktuellen deutschen Geschichtsschulbüchern. In Robert Maier (Hrsg.), *Migration als Thema des Unterrichts in Deutschland, Tschechien und Polen* (S. 144–163). Abgerufen von <https://repository.gei.de/handle/11428/295>
- Pajares, M. Frank. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307. <https://doi.org/10.2307/1170741>
- Philipp, Randolph A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In Frank K. Lester JR. (Hrsg.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (S. 257–315). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Raykov, Tenko. (2001). Estimation of congeneric scale reliability using covariance structure analysis with nonlinear constraints. *The British journal of mathematical and statistical psychology*, 54(2), 315–323. <https://doi.org/10.1348/000711001159582>

- Reusser, Kurt & Pauli, Christine. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Terhart, Ewald, Bennewitz, Hedda & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 642–661). Münster, New York: Waxmann.
- Richter, Regina. (2015). Rassismuskritisches Geschichtslernen oder: Wie historisch-politische Bildung dekolonialisieren? In Elina Marmer & Papa Sow (Hrsg.), *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* (S. 225–240). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rosseel, Yves. (2012). Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rosseel, Yves / Jorgensen, Terrence D./Rockwood, Nicholas. (2023). Lavaan: Latent Variable Analysis. Abgerufen von: <https://cran.r-project.org/package=lavaan>
- Sauer, Michael. (2012). *Geschichte unterrichten: Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (10. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Savenije, Geerte M. & Goldberg, Tsafirir. (2019). Silences in a climate of voicing: Teachers' perceptions of societal and self-silencing regarding sensitive historical issues. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 39–64. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566162>
- Schotte, Kristin / Rjosk, Camilla / Edele, Aileen / Hachfeld, Axinja & Stanat, Petra. (2021). Do teachers' cultural beliefs matter for students' school adaptation? A multilevel analysis of students' academic achievement and psychological school adjustment. *Social Psychology of Education*, 1–38. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09669-0>
- Sperisen, Vera & Affolter, Simon. (2020). «Hier geboren, aber im Urlaub daheim» – vom geteilten Differenzwissen zur natio-ethno-kulturellen Zuschreibung im Unterricht. *Didactica Historica*, 6, 1–10.
- Ulbricht, Jolina / Schachner, Maja K./Civitillo, Sauro & Noack, Peter. (2022). Teachers' acculturation in culturally diverse schools – How is the perceived diversity climate linked to intercultural self-efficacy? *Frontiers in psychology*, 13, 953068. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.953068>
- Dick, R. van / Wagner, U./Adams, C. & Petzel, T. (1997). Einstellungen zur Akkulturation: Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben. Gruppe. Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 28(1), 83–92. <https://doi.org/10.6102/ZIS155>
- Verhaus, Rudolf. (1978). Zu Problem historischer Krisen. In Karl-Georg Faber & Christian Meier (Hrsg.), *Historische Prozesse* (S. 313–329). München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.

- Winker, Gabriele & Degele, Nina. (2009). Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839411490>
- West, Candace & Fenstermaker, Sarah. (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9(1), 8–37. <https://doi.org/10.1177/089124395009001002>
- Yildirim, Lale. (2018). Der Diasporakomplex: Geschichtsbewusstsein und Identität bei Jugendlichen mit türkeibezogenem Migrationshintergrund der dritten Generation. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839444146>

Zur Sicht österreichischer Lernender auf den Geschichtsunterricht in der Pandemie

Heinrich Ammerer, Jasmin Katzier und Christoph Kühberger

1 Ausgangslage und Problemstellung: Österreichs Schulen in der Pandemie

Während der COVID-19-Pandemie entschied sich Österreich – wie etwa auch die Nachbarländer Italien und Deutschland – für ein vergleichsweise strenges Schließungsregime der Schulen, bei dem gesundheitspolitische Belange über bildungspolitische gestellt wurden. Zu drei Vollschließungsphasen im Ausmaß von 15 Wochen, in denen der Unterricht für alle Schüler:innen im Fernmodus stattfand, kamen in der Alpenrepublik drei Teilschließungsphasen im Umfang von insgesamt 24 Wochen (UUNESCO Global Monitoring of School Closures, 2023), in denen die Schüler:innen in unterschiedlichen Formen (synchron und asynchron) beschult wurden: In einem Mix aus Präsenzunterricht für einige Schulstufen (insbesondere Primarstufe, Sekundarstufe I), während andere im Fernmodus unterrichtet wurden; in einem hybriden Schichtbetrieb, bei dem sich Lerngruppen im Klassenverband mit Präsenz- und Fernunterricht abwechselten; oder auch im Fernunterricht mit optionaler Betreuung in der Schule, sodass auch hier Präsenz- und Fernunterricht gleichzeitig stattfanden. In gemischten Phasen mussten vor allem Schüler:innen der Sekundarstufe II zu Hause bleiben; bei ihnen fielen zwischen März 2020 und Jänner 2021 60 Prozent der regulären Schultage aus (Altrichter & Helm, 2022).

Vor allem in der Anfangsphase wurde diese Unterrichtsform von den Beteiligten nicht als adäquater Ersatz für den Präsenzunterricht angesehen, zumal die Schließungen die Lehrkräfte weitgehend unvorbereitet trafen (Helm et al., 2020, 290). Rasch wurden daher Befürchtungen hinsichtlich zu erwartender substanzieller Lerndefizite bei den Schüler:innen laut. Auch vor sozialen Effekten, insbesondere einer «dramatische[n]» (Aschauer, Glatz & Prandner, 2022, 11) Verschärfung der Bildungsungerechtigkeit wurde gewarnt, da Lernende mit schlechteren sozioökonomischen Voraussetzungen bei höherem Förderbedarf im Distanzunterricht öfter den schulischen Anschluss verloren. Internationale Leistungsüberprüfungen bestätigten einen verminderten Lernerfolg bei Ler-

nenden aus ökonomisch benachteiligten Verhältnissen, insbesondere in Mathematik (Betthäuser, Bach-Mortensen & Engzell, 2021; Kuhfeld, Soland & Lewis, 2022); hier zeigte sich in der letzten PISA-Testung 2022 auch bei österreichischen Schüler:innen ein signifikanter Rückgang des Kompetenzniveaus (Toferrer, Lang & Salchegger, 2023).

Umgekehrt wurden in das Distanzlernen aber auch Wirkhoffnungen gesetzt, die vor allem auf einen deutlichen Ausbau der digitalen Infrastruktur und die Steigerung digital-kollaborativer Fähigkeiten der Lernenden und Lehrenden abzielten (Helm & Postlbauer, 2021, 318; Unger, Krämer & Wacker, 2020, 86). Tatsächlich beobachtete bereits im ersten *Lockdown* eine knappe Mehrheit der befragten Eltern eine deutliche Verbesserung der digitalen Kompetenzen ihrer Kinder; allerdings berichteten dies in anderen Ländern deutlich mehr Menschen (Cachia, Chaudron, Di Gioia, Velicu & Vuorikari, 2020, 12). Viele Lernende schätzten auch die mit Distanzlernen verbundenen Autonomiegewinne bei asynchroner Lernorganisation, wie sie insbesondere in der Sekundarstufe II ermöglicht wurde (Holtgrewe, Lindorfer, Siller & Vana, 2020, 8). Der Digitalisierungsschub könnte, so eine optimistische Sicht, mehr Flexibilisierung ermöglichen, neue Optionen der Differenzierung schaffen und über die Pandemie hinaus innovative Konzepte des *blended learning* in den Schulen verankern (Huber et al., 2020, 105, 108).

In jedem Fall ging das Distanzlernen für die Beteiligten mit (lernaltersabhängig) unterschiedlichen Herausforderungen im organisatorischen, technischen und psychosozialen Bereich einher. Bei Schüler:innen der Sekundarstufe II schlugen sich die umfangreichen Fernlehrphasen in deutlichen Ermüdungserscheinungen nieder. Im Vergleich mit Pflichtschüler:innen berichteten sie bereits während der zweiten Vollschießphase über eine höhere Belastung und verringertes Wohlbefinden; auch gaben sie doppelt so häufig an, an Lernfreude eingebüßt zu haben. Als besonders kräftezehrend wurde die vermehrte Bildschirmzeit empfunden, insbesondere bei Videokonferenzen (Schober, Lüftenegger & Spiel, 2020). Dass die Öffentlichkeit den Schulschließungen im Fortlauf der Pandemie zusehends kritisch gegenüberstand – selbst Gesundheitsminister Rauch (2022) bezeichnete sie rückblickend als «große[n] Fehler» –, lag denn auch vor allem an der psychosozialen Belastung der Lernenden, welche den Mangel an sozialen Kontakten als besonders herausfordernd empfanden (Helm & Postlbauer, 2021, 317).

An empirischer Forschung zu den Schulschließungen herrscht in Österreich kein Mangel, allerdings wurden dabei primär allgemeine Effekte in den

Blick genommen (Altrichter & Helm, 2022, 324; Huber, Helm & Schneider, 2023). Eine domänenspezifische Beforschung unter fachdidaktischen Gesichtspunkten wurde zwar eingemahnt, blieb jedoch weitgehend aus, was insbesondere auch auf den Geschichtsunterricht zutrifft (Fickermann & Edelstein, 2021, 120; Helm, 2021, 17; Altrichter & Helm, 2022, 324). Dies ist nicht zuletzt deshalb zu bemängeln, als sich die Unterrichtsfächer der digitalen Herausforderung auf teils unterschiedliche Art stellten und die Lernenden ihren Lernerfolg in den einzelnen Fächern als unterschiedlich wahrnahmen (Helm, Huber & Loisinger, 2021, 262). So berichteten beispielsweise Schüler:innen in einer deutschen Befragung (Heller & Zügel, 2020, 27–30), dass ihnen das eigenständige Distanzlernen in gesellschaftskundlichen und sprachlichen Fächern zwar leichter gefallen sei als in naturwissenschaftlichen, die Lehrkräfte ebendort jedoch die Wissensvermittlung besser organisiert hätten und (subjektiv) höhere Lernzuwächse erfolgt seien.

2 Studiendesign, Forschungsfragen und Datenerhebung

Vor diesem Hintergrund erkundete die hier mitgeteilte quantitative Studie die Erfahrungen ehemaliger Schüler:innen mit dem Geschichtsunterricht im Distanzmodus. Das Erkenntnisinteresse fokussierte dabei einerseits auf Unterrichtsbedingungen und -geschehen, andererseits auf dessen vergleichende Bewertung durch die Lernenden. Entsprechend wurden als Forschungsfragen verfolgt: «Wie blicken ehemalige Schüler:innen der Sekundarstufe II auf Geschichtsunterricht im Distanzmodus und wie bewerten sie diese Phase im Vergleich zum Regelunterricht?»

Die Studie wurde als quantitative Fragebogenstudie angelegt, um Daten zu gewinnen, die einerseits deskriptive Aussagen zum Unterricht im *distance learning* ermöglichen und andererseits der Überprüfung vorab aufgestellter Hypothesen dienen sollten. Studienanfänger:innen der Universitäten Salzburg, Wien und Graz und der Pädagogischen Hochschule Salzburg, die 2019/20, 2020/21 oder 2021/22 als Schüler:innen Geschichtsunterricht im Distanzmodus erlebt hatten, wurden dabei im Sommersemester 2022 und im Wintersemester 2022/23 mittels Fragebogen retrospektiv je einmalig zu ihren bezüglichen Erfahrungen befragt. Die Grundgesamtheit bildeten (ehemalige) Schüler:innen der Sekundarstufe II, welche im Pandemiezeitraum Geschichtsunterricht im *distance-learning*-Modus besucht hatten. Das gezogene *Sample* umfasste 200 Personen. 67,5 Prozent der Befragten waren weiblich, 89,5 Prozent studier-

ten ein Lehramtsstudium, bei 76,5 Prozent handelte es sich um Geschichtsstudierende. Der Großteil der Befragten war 19 oder 20 Jahre alt und befand sich im ersten Studienjahr; 95 Prozent hatten in Österreich maturiert.

Als Erhebungsinstrument diente ein Print-Fragebogen mit 81 geschlossenen Items (vier- und fünfstufige Likert-Skalen, *Single-Choice*-Items) sowie einer offen gehaltenen Fragestellung. Im Fragebogen wurden zunächst persönliche Daten erhoben, das persönliche Verhältnis zum Gegenstand sowie das epistemische Verständnis von Geschichte angesprochen und die eigene Persönlichkeit anhand eines knappen *Big-Five*-Tests einschätzbar gemacht (Herzberg & Roth, 2014, 44–52). Anschließend sollten die Befragten in mehreren Items Auskunft geben zum Ablauf des Distanzunterrichts, zu den eingesetzten Unterrichtsmethoden/-medien, den eingeforderten Lernprodukten und dem eigenen Umgang mit den Anforderungen. So mussten beispielsweise Tätigkeiten wie «Lesen von Texten / Kopien der Lehrperson» oder «Erledigen von Arbeitsaufträgen aus dem Schulbuch» nach ihrer Häufigkeit bewertet werden oder es wurde danach gefragt, inwieweit Aussagen wie «Ich habe die Aufträge aus dem Geschichtsunterricht immer allein umgesetzt» oder «Ich habe bei Online-Meetings (im Geschichtsunterricht) immer mitgearbeitet» zutreffen. In einer offenen Fragestellung sollten die Teilnehmenden einen typischen Arbeitsauftrag aus der Distanzlernphase formulieren. Im Weiteren sollten sie ihre Eindrücke von der Handhabung des Unterrichts (und der technischen Herausforderungen) durch die Lehrperson wiedergeben sowie die Persönlichkeit der Lehrkraft einschätzen, wofür die Typologie von Geschichtslehrkräften nach Ronald W. Evans (1989, 1990) herangezogen wurde. Schließlich sollten Präsenz- und Distanzmodus sowie der Geschichtsunterricht mit anderen Fächern verglichen und Gesamtbewertungen vorgenommen werden.

Die Auswertung wurde mit der Statistiksoftware SPSS vorgenommen und erfolgte in erster Linie über deskriptive Statistiken. Die Häufigkeit der Antworten wurde ermittelt und anschließend Lageparameter berechnet, wobei bei den Likert-Skalen davon ausgegangen wurde, dass die Befragten die Skalenpunkte als gleichabständig interpretieren und somit die Variablen als intervallskaliert gehandhabt werden können. Für unterschiedliche Stichprobenteilgruppen wurden Mittelwertvergleiche vorgenommen. Weiters wurden thematisch zusammenhängende Itemgruppen (z. B. Interesse an Geschichte) mittels explorativer Faktorenanalysen auf latente Variablen untersucht. Weitere Beispiele für die verwendeten Items und Informationen zu den Berechnungen finden sich im Ergebnisteil.

Um auch systematische Zusammenhänge, insbesondere Einflüsse von Variablen auf die Zufriedenheit der Lernenden mit dem Distanzunterricht, zu ergründen, wurden vorab fünf Hypothesen formuliert, wonach die Zufriedenheit mit dem Distanzunterricht prädiziert wird (H^1) vom Geschichtsinteresse, (H^2) von der Lernendenpersönlichkeit, (H^3) von der Wahrnehmung der Lehrendenpersönlichkeit, (H^4) von der technischen Ausstattung des Heimarbeitsplatzes sowie (H^5) von Art und Form der Unterrichtsabhaltung (regelmäßige *Online-Meetings* o.Ä., siehe auch 4.1). Angenommen wurde dabei, dass am Gegenstand interessierte Lernende den Unterricht trotz veränderter Bedingungen positiver bewerten, gewissenhafte Lernenden-Persönlichkeiten mit der selbstständigen Aufgabenerfüllung besser zurechtkamen und extravertierte die verminderte soziale Interaktion negativer bewerteten, erzählstarke Lehrendenpersönlichkeiten im Distanzmodus weniger produktiv agieren könnten als material-/aufgabenorientierte, eine ausreichende technische Ausstattung und die strukturgebende Abhaltung von *Online-Meetings* Voraussetzungen für das Gelingen des Unterrichts waren. Mithilfe verschiedener Analyseverfahren wurden einerseits die Hypothesen überprüft und andererseits versucht, explorativ weitere Zusammenhänge zu ermitteln.

3 Theoriebezüge

Das Erkenntnisinteresse der Studie verlangte nach einem theoretischen Rahmen, der einerseits die allgemeinen Bedingungen des Distanzunterrichts und andererseits die Lernendensicht auf Geschichtsunterricht, speziell in Bezug auf Qualitätsvorstellungen, adressierte. Zu ersterem erwies sich das integrative Modell zu Lehr-Lernprozessen während der Schulschließungen nach Helm, Huber und Loisinger (2021, 239–243) als nützlich, zu zweiterem fachdidaktische Kategorisierungsansätze zu «gutem» Geschichtsunterricht und zur Aufgabekultur.

Um die spezifischen Bedingungen des Distanzunterrichts während der Pandemie abbilden zu können, synthetisierten Helm, Huber und Loisinger Theorie-Modelle der Hausaufgabenforschung, der *Distance Education* und der *E-Education*. Ihr Modell fokussiert auf die Merkmale der Lehrperson, des eigentlichen Unterrichts (Quantität und Qualität, Aufgabenpraxis, Autonomie und Empathie), der Lernenden (demografische Aspekte, Vorwissen, Persönlichkeit) und der häuslichen Lernressourcen (technische Ausstattung, familiäre Unterstützung) und strukturiert die vorhandene empirische Evidenz nach diesen Ein-

flussfaktoren (2021, 261–292). Die Konzeption der vorliegenden Studie berücksichtigte diese Faktoren in den Itemgruppen und passte sie insofern an, als die familiäre Unterstützung angesichts der Schulstufe nicht erhoben wurde und das (themenspezifische) Vorwissen allgemeiner durch Fachinteresse und das epistemologische Geschichtsverständnis ersetzt wurde. Hierbei näherte sich die Studie dem fachspezifischen Modell der Geschichtsunterrichtswahrnehmung und -beurteilung aus Schüler:innensicht nach Isabelle Nientied (2021, 37–71) an, in dem als relevante Lernvoraussetzungen das epistemologische Geschichtsverständnis, das Interesse an Geschichte, das Vorwissen und demografische Faktoren wie Alter und Geschlecht genannt werden – diese Aspekte (ausgenommen das Vorwissen) wurden in den Frageblöcken aufgegriffen und angesprochen. Im Kontext dieser Lernvoraussetzungen findet im Modell ein Abgleich der jeweiligen Lehr-Lern-Situation mit subjektiven Qualitätskonzepten von Unterricht statt. Solche Qualitätsvorstellungen sind für die gegenständliche Studie insofern relevant, als sie die (implizite) Basis für die Bewertung und den Vergleich des Distanzunterrichts durch die Befragten bilden.

Qualitätsvorstellungen zum Geschichtsunterricht wurden insbesondere in den letzten beiden Jahrzehnten vielfach diskutiert, wobei die Lehrperson (z. B. Pandel, 2005; Heuer, Resch & Seidenfuß, 2019), die Güte des historischen Denkens (z. B. Körber, 2012; Zülsdorf-Kersting, 2020) und der Unterrichtsprozess selbst (z. B. Mayer & Pandel, 1976; Barricelli & Sauer, 2006) besonders im Fokus standen. Einigkeit über die Merkmale «guten» Geschichtsunterrichts wurde bislang nicht erzielt, was unter anderem an der mangelnden Trennschärfe und Konkretheit der Kriterien (Nientied, 2021, 24–25) sowie an den unterschiedlichen Ansprüchen der Akteur:innen (Meyer-Hamme, 2012; Gautschi, 2009; Günther-Arndt, 2012) liegt. Für die vorliegende Untersuchung war vor allem die Perspektive der Lernenden relevant, bei der inhaltliche und fachdidaktische Unterrichtsaspekte (bei Barricelli & Sauer, 2006, als Großkategorien beispielsweise Themenrelevanz, Gegenwartsbezug, Themeneinstieg, historische Analyse, historisches Wissen und Deutung, Perspektivität und Identität) gegenüber pädagogischen, atmosphärischen, medialen und sozialen stärker zurücktreten (Leutner-Ramme, 2003, 109; Nientied, 2021, 285). Nientied hat 31 Qualitätsmerkmale des Geschichtsunterrichts aus Sicht der Schülerinnen und Schüler identifiziert und diejenigen empirisch herausgearbeitet, die konsensual als besonders bedeutsam angesehen werden: Eine engagierte, fachlich und pädagogisch kompetente und begeisterte Lehrkraft; ein effizienter, inhaltlich klarer und strukturierter Unterricht; ein unterstützendes Lernklima, das von Autonomie und

sozialer Eingebundenheit geprägt ist; eine anregende und entspannte Lernumgebung; die Möglichkeit zu kooperativem Arbeiten; der Einsatz audiovisueller Medien zum Wissenserwerb und zur Zeitreiseerfahrung; der erfolgreiche Erwerb von klarem Überblickswissen. Diese Merkmale wurden in der vorliegenden Untersuchung in den Itemreihen zu Unterrichtsvergleich, -ausgestaltung und -bewertung berücksichtigt. Dem Umstand, dass die Lernenden nach Nientied keinen einheitlichen Lehrstil bevorzugen (282–285), wurde durch die Einbeziehung der Lehrendentypologie nach Evans (1989; 1990) Rechnung getragen.

Ein «Schlüsselfaktor für guten Geschichtsunterricht» (Gautschi, 2009, 246) sind anregende, aktivierende und angepasste Lernaufgaben. Diese lassen sich unter anderem im Hinblick auf ihre Ziele, ihr Format, ihre Schwierigkeit und ihre Güte analysieren (zum Diskussionsstand zur Aufgabenkultur siehe insbesondere Köster 2022 sowie Autor:innen in diesem Band). Aus der offenen Fragestellung sollten jedenfalls typisierbare Aufgabenformate hervorgehen, die Items zu Arbeitsaufträgen und Lernprodukten den Medieneinsatz quantifizierbar machen. Im Lichte der vorhandenen pädagogischen Untersuchungen (z. B. Wildemann & Hosenfeld, 2020) konnte angenommen werden, dass der aus dem Präsenzunterricht bekannte Charakter von Aufgabenformaten (vorwiegend reproduktiv, wenig herausfordernd und mediendivers) sich auch im Distanzunterricht nicht grundlegend veränderte.

4 Ergebnisdarstellung: Geschichtsunterricht in der Pandemie

4.1 Allgemeine Unterrichtsmerkmale

Hinsichtlich allgemeiner Unterrichtsabläufe interessierte zunächst, in welcher Form die Lehrkraft den Distanzunterricht abgehalten hat. Genau ein Viertel aller Befragten gab dabei an, Unterricht stets in Form von *Online-Meetings* erhalten zu haben, welche grundsätzlich dem Stundenplan folgten; etwa ebenso viele (23 %) hatten wiederum keine *Online-Meetings* und wurden stattdessen asynchron mit Arbeitsaufträgen (Arbeitsblätter u. ä.) und zugehörigen Materialien versorgt. Die meisten Befragten (45,5 %) erlebten indes eine Mischung dieser beiden Unterrichtsformen, wobei sich *Online-Meetings* mit selbstständig zu erledigenden Arbeitsaufträgen abwechselten. Allerdings gaben auch 5 Prozent der Befragten an, weder *Online-Meetings* abgehalten noch Arbeitsaufträge erhalten zu haben – ihr Unterricht war also weitgehend ausgefallen.

Wenig überraschend berichteten die ehemaligen Schüler:innen der Sekundarstufe II von einem hohen Grad an Selbstorganisation, einer guten technischen Grundausstattung mit PC bzw. Laptop und geringer technischer Überforderung, auch war die Stabilität der Internetverbindung überwiegend zufriedenstellend. Leistungsdruck wurde kaum wahrgenommen, die Arbeitsaufträge konnten von der überwiegenden Mehrheit stets erledigt und dabei eigenständig gelöst werden (siehe Abb. 1).

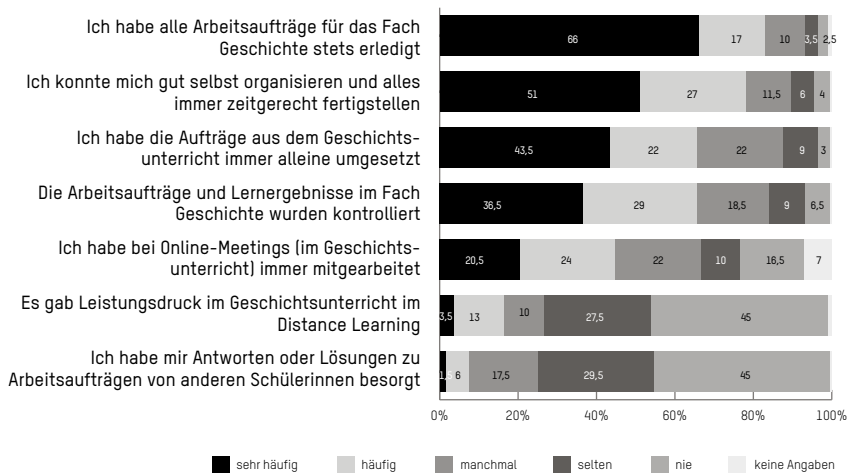


Abb. 1: Angaben der Lernenden zu allgemeinen Merkmalen des Unterrichts

4.2 Die Wahrnehmung der Lehrperson

In technischer Hinsicht wurde die Lehrperson als mittelmäßig versiert eingeschätzt ($M = 3,3$; 1 = trifft gar nicht zu; 5 = trifft voll zu), auch schien der Lehrkraft der Umgang mit digitalen Medien im Schnitt weniger wichtig ($M = 3$). Inhaltlich wurde offenbar überwiegend «ganz normal mit dem Stoff weitergemacht» ($M = 3,8$). Eine kritische Diskussion der politischen Situation der Corona-Maßnahmen durch die Lehrperson berichtete ungefähr die Hälfte der Befragten, Pandemien der Vergangenheit als historische Beispiele wurden vergleichsweise selten thematisiert. Die Mehrzahl der Befragten fühlte sich in das Unterrichtsgeschehen involviert.

4.3 Tätigkeiten und Lernprodukte

In methodischer Hinsicht (vgl. Abb. 2) prägten die Medien und Arbeitsverfahren des Präsenzunterrichts (wie Texte lesen, zusammenfassen, analysieren; Bilder analysieren) auch den Fernunterricht. Als zentrale Arbeitsmittel kamen Kopien der Lehrkraft, Arbeitsblätter und Print-Schulbücher zum Einsatz, wiewohl im Pandemiezeitraum die Schulbücher in Österreich auch digital zur Verfügung gestellt wurden. In audiovisueller Hinsicht wurden – wenig überraschend – vor allem Videos eingesetzt, die sich im Fernlernmodus gut verlinken lassen; ansonsten wurden kaum digitale Inhalte (wie Podcasts, Audios oder Erklärvideos der Lehrkraft) verwendet.

Bei den Lernprodukten (vgl. Abb. 3) waren es vor allem Texte und Textantworten (digital oder handschriftlich), die abgegeben werden mussten, auch mündliche Berichte in Meetings spielten eine nicht unbedeutende Rolle. Digitale Produkte wie eigene Fotos, Videos oder Audios waren kaum gefragt, immerhin vier von zehn Befragten griffen auf Powerpoint-Präsentationen zurück. Die Lernprodukte wurden nach Angaben der Befragten durchaus regelmäßig kontrolliert und mit «brauchbarem» Feedback versehen.

Wie oft haben sie diese Tätigkeiten im Rahmen des Geschichtsunterrichts im Distance Learning zu Hause ausgeführt?

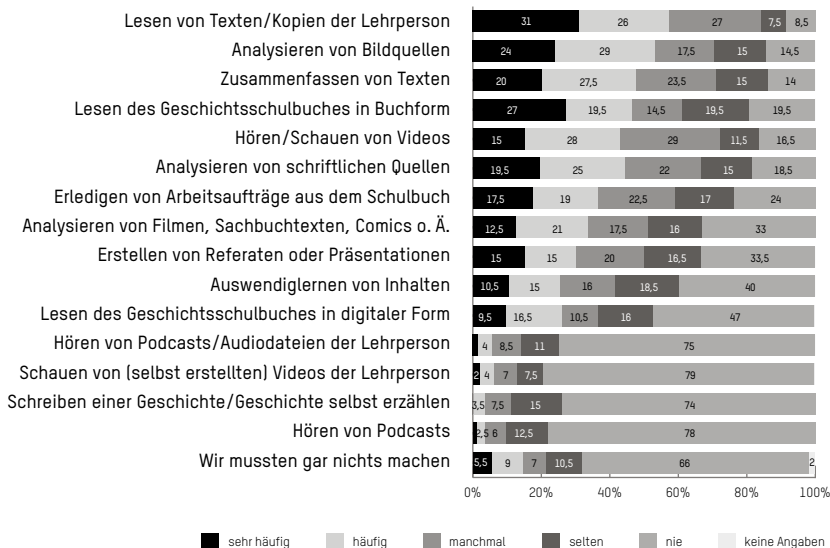


Abb. 2: Tätigkeiten im distance learning

Wie häufig wurden diese Lernprodukte im Geschichtsunterricht im Distance Learning als Ergebnis der selbstständigen Beschäftigung (z. B. als Hausübung, als Projektarbeit, als Referatsvorbereitung) verlangt?

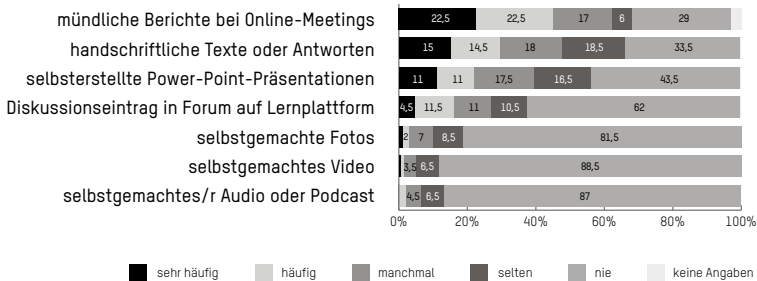


Abb. 3: Eingeforderte Lernprodukte im distance learning

4.4 Vergleiche

Im Vergleich zum Fernunterricht fühlten sich die Befragten im Präsenzunterricht vor der Pandemie deutlich aktiver und beteiligter, angeregter und besser in der Lage zu diskutieren. Tendenziell wurde der Präsenzunterricht auch als strukturierter, effizienter, lehrreicher, interessanter und abwechslungsreicher empfunden (vgl. Abb. 4).

Der / Im Geschichtsunterricht vor der Pandemie ...

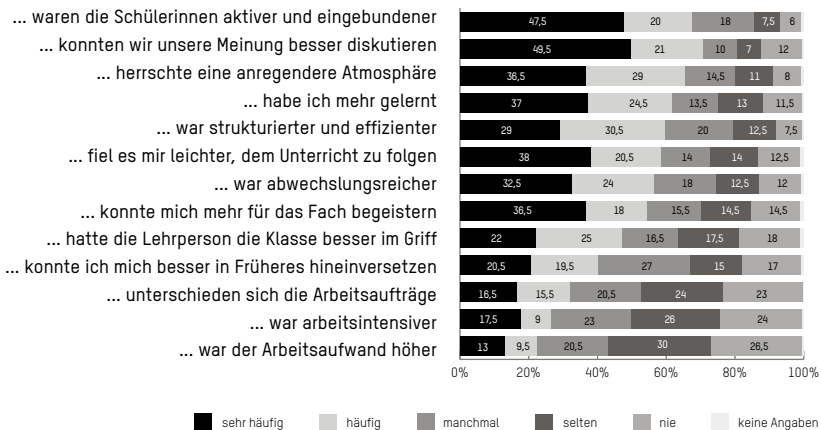


Abb. 4: Angaben zum Vergleich des Geschichtsunterrichts vor und während der Pandemie

Auf die Frage, ob der Geschichtsunterricht gegenüber Fächern wie Deutsch, Mathematik und Englisch an Bedeutung verloren habe, antworteten 28 Prozent der Befragten, dass dies voll zutreffe, weitere 23,5 Prozent, dass dies eher zutreffe, während nur 10,5 Prozent überhaupt keinen und 22,5 Prozent einen teilweisen Bedeutungsverlust konstatierten. Insgesamt wurde also eine tendenzielle Vernachlässigung des Geschichtsunterrichts gegenüber diesen Schulfächern festgestellt ($M = 3.4$).

Gleichzeitig wurde kein funktionaler Unterschied zwischen dem Geschichtsunterricht und anderen Fächern festgestellt. Der größte Teil der Befragten (39 %) gab an, dass der Geschichtsunterricht genauso gut «funktioniere» wie die anderen Fächer, jeweils etwa halb so viele (21,5 % und 22 %) sahen ihn besser bzw. schlechter und nur jeweils 9 Prozent bzw. 8 Prozent beurteilten ihn im Vergleich als «viel besser» bzw. «viel schlechter» ($M = 3$).

4.5 Zufriedenheit mit Distanzunterricht

Die letzte Fragestellung fokussierte auf die Bewertung des Unterrichts, wobei zunächst die Zufriedenheit mit dem Distanzunterricht als ein wichtiger Faktor für Lernerfolg (Hascher & Mori, 2023, 118) abgefragt wurde und anschließend jene mit dem Präsenzunterricht vor der Pandemie. Mit dem Präsenzunterricht zeigten sich 38 Prozent der Befragten sehr und weitere 38 Prozent eher zufrieden; 13,5 Prozent gaben eine teilweise Zufriedenheit an und 7 Prozent bzw. 3,5 Prozent zeigten sich eher bzw. sehr unzufrieden ($M = 4$). Umgekehrt waren mit dem Distanzunterricht nur 13,5 Prozent sehr und 33,5 Prozent eher zufrieden, 24 Prozent zeigten sich teilweise zufrieden und 18 Prozent bzw. 11 Prozent eher bzw. sehr unzufrieden ($M = 3.2$). Insgesamt wurde dem Distanzunterricht mithin ein vergleichsweise schlechtes Zeugnis ausgestellt, die Befragten waren durchschnittlich um 0,8 Punkte zufriedener mit dem Präsenzunterricht. Bei der Betrachtung der Fälle im Einzelnen zeigten sich nur zwölf Personen zufriedener mit dem Distanzunterricht, ein Drittel war gleich zufrieden, eine deutliche Mehrheit (119 Personen) hingegen unzufriedener. Bei 73 Personen sank die Zufriedenheit im Distanzunterricht um eine Stufe, bei 35 um zwei Stufen, bei sieben um drei Stufen und bei vier gleich um vier Stufen; umgekehrt stieg die Zufriedenheit im Distanzunterricht nur bei zwölf Personen (bei sieben um eine Stufe, bei drei um zwei Stufen und bei zweien um vier Stufen).

5 Einflussfaktoren für als gelungen empfundenen Unterricht

Um die vier oben vorgestellten Hypothesen zu überprüfen, wurde versucht, die betreffenden Aspekte mithilfe verschiedener Items zu erheben. Das Geschichtsinteresse wurde mithilfe von sieben standardisierten Likert-skalierten (1 = trifft gar nicht zu; 5 = trifft voll zu) Items erhoben, die aus dem Repertoire des HiTCH-Tests stammen (z. B. «Ich rede gerne mit meiner Familie über geschichtliche Themen»; vgl. auch Kipman & Kühberger, 2020, 35). Es handelt sich dabei um eine erprobte Skala und die Reliabilitätsanalyse lieferte auch für die hier besprochenen Daten ein sehr gutes Ergebnis (*Cronbachs* $\alpha > .9$). Deshalb wurden die sieben Items zu einer neuen latenten Variable «Geschichtsinteresse» zusammengefasst. Das durchschnittliche Geschichtsinteresse der Befragten liegt bei $M = 4.3$ und ist damit als sehr hoch einzustufen.

Für die Erhebung der eigenen Persönlichkeit wurde auf die Big-Five-Skalendokumentation von Lars Satow (2012) zurückgegriffen, wobei in jeder Dimension die jeweils trennschärfsten Items herangezogen wurden. Da die Ergebnisse einerseits nicht normalverteilt sind und sich andererseits die Erhebung mit einem einzigen Item pro Dimension als ungünstig erwies, wird an dieser Stelle auf deren Interpretation verzichtet (siehe Methodenkritik).

Für die Bestimmung der Lehrendenpersönlichkeit wurde die empirisch fundierte Typologie von Geschichtslehrkräften nach Ronald W. Evans (1989, 1990) herangezogen. Dabei sollte entschieden werden, welchem der fünf von Evans beschriebenen Typen die Lehrkraft aus Sicht der Befragten am ehesten entsprach. Dazu wurden die einzelnen Optionen mithilfe einer kurzen Typenbeschreibung zur Wahl gestellt: Die Lehrkraft konnte (in Evans' Terminologie) a) als «*storyteller*» wahrgenommen werden, insofern sie «*viele Geschichten [erzählte], damit [man] sich in frühere Zeiten gut einfühlen konnte*»; b) als «*scientific historian*», insofern sie «*vor allem Wissen und methodische Fähigkeiten vermitteln*» wollte; c) als «*relativist reformer*», insofern sie den Lernenden «*die Verbindungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart begreiflich machen*» wollte; d) als «*cosmic philosopher*», insofern sie «*die Vergangenheit [nutzte], um über das Wesen der Welt an sich zu philosophieren*»; oder e) als «*eclectic*», insofern sie «*anhand von praktischen Anschauungsbeispielen die Schüler/innen für das Fach begeistern*» wollte. 31 Prozent der Befragten schätzten die Lehrkraft als «*scientific historian*» ein, mit einigem Abstand gefolgt von «*relativist reformer*» (22.5 %), «*eclectic*» (12.5 %) und «*storyteller*» (12 %), während nur 5 Prozent einen «*cosmic philosopher*» am Katheder wahrnahmen (17 % wollten keine Zuordnung vornehmen).

Informationen zur technischen Ausstattung der Lernenden wurden über vier Likert-skalierte Items (fünf Stufen, 1 = trifft nicht zu; 5 = trifft voll zu) gewonnen, die gemeinsam die Skala «technische Ausstattung» bilden sollten. Es handelte sich dabei um folgende Items: «Ich war technisch mit Laptop oder PC und Bildschirm ausgestattet», «Meine Internetverbindung war immer gut», «Ich war technisch mit den digitalen *Tools* des *distance learnings* überfordert» und «Ich konnte nur am Handy arbeiten». Die Eignungsprüfung für die Faktorenanalyse ergab nur einen *KMO-Wert* von 0,58, die Items waren also schlecht geeignet. Es konnte ein Faktor extrahiert werden, wobei nur drei der vier Items ausreichend hohe Ladungen aufwiesen, weshalb eines der Items ausgeschlossen wurde. Nachdem auch die Reliabilitätsanalyse ein schlechtes Ergebnis lieferte, wurde die Skala verworfen und mit den einzelnen Items weitergearbeitet.

Um den Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Geschichtsunterricht im Distanzmodus und dem eigenen Geschichtsinteresse, der Persönlichkeit des / der Lernenden, der wahrgenommenen Persönlichkeit der Lehrperson, der technischen Ausstattung und der Abhaltungsform zu überprüfen, wurde eine multiple Regressionsanalyse durchgeführt. Obwohl sich die Erhebung der Persönlichkeit über nur ein Item pro Skala als ungünstig herausstellte, wurden die Items in die Regressionsanalyse aufgenommen, um zumindest den Einfluss einzelner Facetten der Persönlichkeit auf die Zufriedenheit zu prüfen. Während die Variable «Geschichtsinteresse» und die Variablen zur technischen Ausstattung unverändert in das Modell aufgenommen wurden, wurden bei der Variable zur Lehrendenpersönlichkeit sowie bei der Variable zur Abhaltung des Unterrichts aufgrund des nominalen Skalenniveaus jeweils Dummy-Codierungen vorgenommen. Das Regressionsmodell erreicht eine Erklärungskraft von 21,9 Prozent (*korr. R² = 0.219*), was in den Sozialwissenschaften als durchaus akzeptables Ergebnis gelten kann (Wooldridge, 2013, 39) und bedeutet, dass die unabhängigen Variablen im Modell gut ein Fünftel der Varianz der abhängigen Variable (Zufriedenheit mit dem Distanzunterricht) erklären.¹

Der Startwert des Modells ($b = 3,946$) drückt eine eher hohe Zufriedenheit der Lernenden aus, wobei als Referenzkategorien für die Lehrendenpersönlichkeit der Typ «*storyteller*» herangezogen wurde und für die Art des Unterrichtens

1 Trotz mehrerer verwendeter unabhängiger Variablen zeigt sich außerdem, dass die Multikollinearität im Modell unauffällig ist, weil die Toleranzwerte alle >0.6 sind und damit den Schwellenwert von 0,25 nicht unterschreiten (vgl. Urban & Mayerl, 2011, 232). Der F-Test für das Gesamtmodell erreicht ein signifikantes Ergebnis ($p < .001$).

das regelmäßige Abhalten von *Online-Meetings* laut Stundenplan. Das Modell Tab. 1 zeigt, dass das Geschichtsinteresse der Lernenden trotz Berücksichtigung der anderen unabhängigen Variablen einen signifikanten ($p = .014$) Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Distanzunterricht hat, sodass diese minimal steigt ($b = 0.252$), wenn ein höheres Interesse an Geschichte besteht. H^1 kann somit als bestätigt gelten.

Während die Höflichkeit, die der Dimension Verträglichkeit im Big-Five-Modell zugeordnet werden kann, sowie die Freude am Lernen neuer Dinge (Dimension Offenheit) kaum einen Einfluss auf die Zufriedenheit haben und auch keine Signifikanz erreichen, wirkt sich Unsicherheit (Dimension Neurotizismus) minimal negativ aus und das genaue Erledigen von Aufgaben (Dimension Gewissenhaftigkeit) minimal positiv. Allerdings sind auch diese beiden Effekte nicht signifikant. Die Kontaktfreudigkeit der Lernenden (Dimension Extraversion) hat hingegen sehr wohl einen signifikanten Einfluss auf die Zufriedenheit ($p = .04$), wonach die Zufriedenheit bei steigender Extraversion leicht sinkt ($b = -0.241$). Damit kann die Hypothese (H^2), die Persönlichkeit habe einen Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem *distance learning*, bestätigt werden, allerdings spielt diesbezüglich nur die Ausprägung der Extraversion eine Rolle. Wie erwartet stehen jene Lernenden, die sich selbst als kontaktfreudig bezeichnen, dem erlebten Distanzunterricht weniger positiv gegenüber. Der vermutete Einfluss der Gewissenhaftigkeit entspricht zwar der angenommenen Richtung, stellte sich jedoch als nicht signifikant heraus.

Hinsichtlich der Lehrendenpersönlichkeit zeigt sich kein relevanter Einfluss. Zwar sinkt die Zufriedenheit jener, die vom Typ «*scientific historian*» oder vom Typ «*eclectic*» unterrichtet wurden im Vergleich zum Typ «*storyteller*» (Referenzkategorie), allerdings ist keiner der Effekte signifikant. Die Hypothese (H^3), die Lehrendenpersönlichkeit würde die Zufriedenheit mit dem *distance learning* beeinflussen, muss daher verworfen werden.

Was den Einfluss der technischen Ausstattung angeht, so kann festgehalten werden, dass die Effekte der einzelnen Variablen inhaltlich schlüssig sind, wie beispielsweise der negative Effekt von technischer Überforderung, allerdings stellte sich lediglich der Einfluss der Variable «Ich konnte nur am Handy arbeiten» als höchstsignifikant ($p = .006$) heraus. Wer nur mit dem Handy arbeiten konnte, war demnach unzufriedener ($b = -0.439$). Diesbezüglich muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Variable eine stark linkssteile Verteilung aufweist. Die Hypothese (H^4) zur technischen Ausstattung kann also insofern bestätigt werden, als die Verfügbarkeit über technische Geräte über das Smart-

phone hinaus der Zufriedenheit zuträglich ist, die Art der Ausstattung, Internetgeschwindigkeiten o. Ä. dabei jedoch keine Rolle spielen.

Ein sehr aufschlussreiches Ergebnis liefert das Modell außerdem mit Blick auf die Abhaltungsform des Unterrichts während der *Lockdowns*. Wie bereits erwähnt, wurde eine Dummy-Codierung der nominalen Variable vorgenommen und die Angabe «Die Unterrichtseinheit wurde genau nach Stundenplan in Form von *Online-Meetings* abgehalten.» als Referenzkategorie gewählt. Schüler:innen, die diese Form von Unterricht erlebten, waren also im Schnitt eher zufrieden. Kaum ein Unterschied ist auszumachen, wenn nur hin und wieder *Online-Meetings* durchgeführt wurden und sonst Arbeitsaufträge und Material ausgeteilt wurden. Erhielten die Lernenden zwar Arbeitsaufträge und Material, aber keinen Unterricht in Form von *Online-Meetings*, so sinkt die Zufriedenheit deutlich ($p = .004$; $b = - 0.663$). Ein noch größerer und höchstsignifikanter ($p < .001$) Unterschied besteht, wenn weder *Online-Meetings* abgehalten noch Arbeitsaufträge und Material ausgeteilt wurden, also de facto gar kein Unterricht stattfand. In diesem Fall sinkt die Zufriedenheit um fast zwei Stufen auf der fünfstufigen Skala ($b = - 1,615$). Bei der Interpretation des Ergebnisses muss allerdings beachtet werden, dass diese Angabe nur selten gewählt wurde. Hinsichtlich der Abhaltungsform lässt sich also festhalten, dass jene Schüler:innen am zufriedensten mit dem Distanzunterricht waren, deren Geschichtsstunden einfach *online* abgehalten wurden, dicht gefolgt von jenen, die manchmal *Online*-Unterricht erhielten und sonst mit Materialien versorgt wurden. Die Hypothese (H^5), wonach die Unterrichtsabhaltung die Zufriedenheit beeinflusst, kann daher bestätigt werden.

Insgesamt deutet das Modell darauf hin, dass jene Schüler:innen, die ein hohes Interesse an Geschichte haben, nicht auf das Handy als Arbeitsgerät zurückgreifen mussten und regelmäßig *Online-Meetings* beiwohnten, am zufriedensten waren. Besonders extravertierte Lernenden, die keinen *Online*-Unterricht genossen, schätzten den Geschichtsunterricht im Distanzmodus dagegen negativer ein. Die Persönlichkeit der Lehrperson dürfte hingegen im *distance learning* wider Erwarten keine wesentliche Rolle spielen.

Koeffizienten	<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>T</i>	<i>p</i>
(Konstante)	3.946	1.289		3.061	.003
Geschichtsinteresse	0.252	0.101	0.171	2.490	.014
Ich bin ein höflicher Mensch.	-0.091	0.146	-0.042	-0.622	.535
Ich fühle mich oft unsicher.	-0.181	0.105	-0.121	-1.713	.088
Ich bin sehr kontaktfreudig	-0.241	0.116	-0.148	-2.071	.040
Ich lerne immer wieder gerne neue Dinge.	0.047	0.155	0.021	0.301	.764
Meine Aufgaben erledige ich immer sehr genau.	0.224	0.127	0.128	1.765	.079
Scientific historian	-0.314	0.203	-0.120	-1.551	.123
Relativist reformer	0.029	0.227	0.010	0.126	.900
Cosmic philosopher	0.022	0.382	0.004	0.059	.953
Eclectic	-0.499	0.269	-0.137	-1.855	.065
Ich war technisch mit Laptop oder PC und Bildschirm ausgestattet.	0.178	0.141	0.091	1.266	.207
Meine Internetverbindung war immer gut.	0.010	0.082	0.009	0.123	.902
Ich war technisch mit den digitalen Tools des distance learnings überfordert.	-0.147	0.093	-0.107	-1.586	.114
Ich konnte nur am Handy arbeiten.	-0.439	0.159	-0.194	-2.770	.006
Hin und wieder wurden Online-Meetings durchgeführt, ansonsten wurden wir mit Arbeitsaufträgen und Material versorgt.	-0.010	0.194	-0.004	-0.053	.958
Wir hatten keine Online-Meetings. Stattdessen wurden wir mit Arbeitsaufträgen und Material versorgt.	-0.663	0.224	-0.232	-2.954	.004
Wir hatten weder Online-Meetings noch erhielten wir Arbeitsaufträge oder Material.	-1.615	0.387	-0.293	-4.168	.000

Tab. 1: Regressionsmodell

Abhängige Variable: Zufriedenheit mit dem Geschichtsunterricht im distance learning
(1 = nicht zufrieden; 5 = sehr zufrieden)

Anmerkungen: $n = 197$; $R^2 = 0.287$; $korr. R^2 = 0.219$; $F(17.179) = 4.233$; $p < .001$

Aufgrund der Relevanz der Form der Unterrichtsabhaltung für die Zufriedenheit mit dem *distance learning* wurde mit einer weiteren Regressionsanalyse geprüft, ob die Variable auch einen Einfluss auf den wahrgenommenen Bedeutungsverlust des Geschichtsunterrichts gegenüber den Hauptfächern hat. Regelmäßige *Online-Meetings* nach Stundenplan wurden wiederum als Referenzkategorie ge-

wählt. Das Modell erreicht leider nur eine Erklärungskraft von 8.8 Prozent ($korr. R^2 = 0.088$), ist laut F-Test aber zumindest signifikant ($p < .001$). Es stellt sich heraus, dass bei den Schüler:innen, die diese Form der Unterrichtsabhaltung erlebten, eine mittlere Zustimmung zum Bedeutungsverlust besteht ($b = 2.92$). Auch hier ist der Unterschied zu sporadischen *Online-Meetings* in der Kombination mit Material nicht signifikant. Wurden jedoch keine *Meetings* veranstaltet steigt die Zustimmung um 1 Punkt auf der Skala ($p < .001$; $b = 0.928$). Fanden keine *Meetings* statt und wurde auch kein Material verteilt, steigt die Zustimmung um 1.7 auf der Skala ($p < .001$; $b = 1.680$). Man kann also davon ausgehen, dass das regelmäßige Treffen über Plattformen wie *Teams*, *Zoom* oder *Webex* den Bedeutungsverlust gegenüber anderen Fächern zumindest verringerte. Eine Erklärung für diesen positiven Effekt liegt möglicherweise in der dadurch ermöglichten Strukturierung des Lernprozesses sowie in der Aufrechterhaltung persönlicher Kontakte, die durch *Online-Meetings* erreicht wurden. So kam beispielsweise auch eine Studie zum Unterricht während der Pandemie an der Universität Tübingen zu dem Ergebnis, dass Struktur und der persönliche Austausch mit der Lehrperson wichtige Faktoren für Erfolg im Distanzunterricht waren (Jaekel, Scheiter & Göllner, 2021). Angesichts der geringen Erklärungskraft müsste man jedoch noch nach weiteren Einflussfaktoren suchen.

6 Limitierungen und Methodenkritik

Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse wird natürlich durch die kleine Stichprobe eingeschränkt, welche zudem erhebliche Verzerrungen aufwies, darunter etwa jene hinsichtlich Geschlecht, Profession und Studienrichtung. Insofern neun von zehn der Befragten Lehramtsstudierende waren, setzte sich das *Sample* weit überwiegend aus Personen zusammen, die didaktischen und pädagogischen Fragestellungen überdurchschnittliche Aufmerksamkeit widmen und Unterricht stärker aus der Lehrendenperspektive betrachten. Drei Viertel der Befragten studierten Geschichte, sodass zudem ein überdurchschnittliches Interesse am Fach gegeben war. Der deutliche Überhang (zwei Drittel) weiblicher Befragter könnte sich auch in einer entsprechenden Gewichtung geschlechtstypischer Persönlichkeitsausprägungen (Schmitt, Long, McPhearson, O'Brien, Remmert & Shah, 2017) niedergeschlagen haben. Aufgrund der genannten Verzerrungen und zum Teil links- oder rechtssteiler Verteilungen der Items waren die Voraussetzungen für manche Verfahren zum Teil nicht erfüllt, weshalb tiefgehende Analysen fallweise ausbleiben mussten oder die Aussagekraft der

Ergebnisse eingeschränkt ist. Zu den Regressionsanalysen ist allgemein anzumerken, dass die im Modell geprüfte Kausalität der Zusammenhänge auf theoretischen Annahmen basiert, weshalb die Ergebnisse diese Beziehung nicht mit Sicherheit beweisen können, da auch umgekehrte Zusammenhänge denkbar wären.

Die Items zur Lernendenpersönlichkeit wurden vor der organisatorischen Notwendigkeit, peripheren Untersuchungsaspekten nur eng begrenzte Zeit und Aufmerksamkeit zu widmen, formuliert. Eine Verwendung von *Big-Five*-Inventaren wie dem NEO-FFI (60 Items) hätten hier die mittlere Befragungsdauer bereits um mehr als 50 Prozent verlängert. Die Verwendung isolierter Items aus einer *Big-Five*-Skalendokumentation stellte sich indes als methodisch ungünstig heraus, sodass mit den Daten nur eingeschränkt gearbeitet werden konnte. Hier hätte sich retrospektiv die Verwendung eines validierten Ultrakurzinventars wie etwa des BFI-2-XS (Soto & John, 2017; 15 Items) empfohlen; so wurde etwa in der «*Value in Crisis*»-Studie ein zehnteiliges *Big-Five*-Inventar nach Rammstedt und John (2007) herangezogen und durch vier Items zu Empathie nach Davis (1983) ergänzt.

Auch die offene Fragestellung konnte in die Auswertung nicht einbezogen werden, da sich die Ergebnisse im Rahmen des Erkenntnisinteresses als nicht zweckmäßig kategorisierbar herausstellten. So wurden etwa vielfach keine konkreten Arbeitsaufträge formuliert, sondern allgemeine Herangehensweisen der Lehrkraft beschrieben; die formulierten Arbeitsaufträge blieben häufig inhaltlich unspezifisch, die heranzuziehenden Materialien häufig allzu vage.

7 Fazit

Die Studie widmete sich den Erfahrungen ehemaliger Schüler:innen der Sekundarstufe II mit dem Geschichtsunterricht im Distanzmodus. Im Fokus stand damit jene Kohorte, die in Österreich am längsten Distanzlernen erlebt hat und gleichzeitig in COVID-Forschungsprojekten im DACH-Raum vergleichsweise selten befragt wurde (Fickermann & Edelstein, 2021, 108). Im Ergebnis zeigte sich, dass die Zufriedenheit mit dem Fernunterricht im Fach Geschichte deutlich geringer war ($M = 3,2$) als mit dem Präsenzunterricht vor der Pandemie ($M = 4,0$). Während Faktoren wie die spezifische Lehrerpersönlichkeit oder technische Faktoren wie die Internetgeschwindigkeit keinen signifikanten Zusammenhang mit der Zufriedenheit hatten, zeigte sich ein Zusammenhang zwischen einer positiven Bewertung des Unterrichts und einem hohen Interesse an

Geschichte, ausreichenden fachlichen Kenntnissen und der Verfügbarkeit technischer Geräte über das Smartphone hinaus. Daraus lässt sich schließen, dass das Wecken von Interesse an Geschichte den Einsatz von E-Learning und Fernlernformaten (darunter auch Integriertes Lernen) deutlich verbessern kann.

Im Vergleich zu anderen Fächern schnitt der Fernunterricht in Geschichte ähnlich gut ab, allerdings wurde ein tendenzieller Bedeutungsverlust gegenüber Fächern wie Deutsch, Mathematik und Englisch wahrgenommen. Weiters zeigte sich, dass die Art und Weise, wie der Unterricht während des *Lockdowns* abgehalten wurde, erhebliche Auswirkungen auf die Einstellung der Lernenden zum *distance learning* hatte. So wirkte sich das regelmäßige oder zumindest sporadische Abhalten von *Online-Meetings* sowohl positiv auf die Zufriedenheit mit dem Unterricht als auch auf die Wahrnehmung der Bedeutung des Fachs gegenüber anderen Fächern aus. Eine im Lernprozess anwesende, anleitende und Rückmeldung gebende Lehrkraft ist, so scheint es, für das historische Lernen und seine Bewertung von erheblicher Bedeutung, zumal sich in diesem Unterrichtssetting verschiedene Methoden, Sozialformen und Kooperationsoptionen deutlich variantenreicher einsetzen lassen.

Auf der Ebene des Unterrichts war trotz des Digitalisierungsdrucks wenig mediale Innovation bei Methoden und Lernprodukten erkennbar, was aber wohl auf viele Fächer zutraf (im europäischen Vergleich wurden in Österreich besonders häufig traditionelle Arbeitsmaterialien und Arbeitsbücher verwendet; vgl. Cachia, Chaudron, Di Gioia, Velicu & Vuorikari, 2020, 9). Ein Befund, der sich auch mit Blick auf die von Geschichtslehrpersonen für das *distance learning* ausgehängten Arbeitsaufträge und Materialien, welche im Zuge des Projektes «Geschichte in der Krise» ebenfalls untersucht wurden, bestätigen lässt (siehe Autor:innen in diesem Band). Aus- und Weiterbildungsangebote zum Einsatz digitaler Medien, Lernwerkzeuge und Plattformen sollen unter diesem Eindruck wohl noch deutlich verstärkt werden.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass trotz mittlerer Zufriedenheit der Lernenden mit dem Distanzunterricht sowohl aus Schüler:innen – als auch aus geschichtsdidaktischer Perspektive Einbußen gegenüber dem Präsenzunterricht gemacht wurden und mit der Digitalisierung einhergehende Potenziale nicht ausgeschöpft wurden. Weitere Forschungen könnten die einzelnen Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit der Schüler:innen im Fernunterricht genauer untersuchen und dabei alternative Ansätze zur Einbeziehung der Persönlichkeit von Lehrenden und Lernenden nutzen.

Literatur

- Altrichter, Herbert & Helm, Christoph. (2022). Austrian schools in the COVID-19 pandemic era. *Tertium Comparationis*, 2022(03), 300–331. <https://doi.org/10.31244/tc.2022.03.04>
- Aschauer, Wolfgang / Glatz, Christoph & Prandner, Dimitri (Hrsg.). (2022). *Die österreichische Gesellschaft während der Corona-Pandemie: Ergebnisse aus sozialwissenschaftlichen Umfragen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34491-7>
- Barricelli, Michele & Sauer, Michael. (2006). Was ist guter Geschichtsunterricht?. Fachdidaktische Kategorien zur Beobachtung und Analyse von Geschichtsunterricht. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 57(1), 4–26.
- Bethhäuser, Bastian / Bach-Mortensen, Anders M. & Engzell, Per. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7(3), 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Cachia, Romina / Velicu, Anca / Di Gioia, Rosanna / Chaudron, Stephane & Vuorikai, Riina. (2021). *Emergency remote schooling during COVID-19: A closer look at European families*. Joint Research Centre (European Commission), Publications Office. Abgerufen von <https://data.europa.eu/doi/10.2760/613798>
- Davis, Mark H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multi-dimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Evans, Ronald W. (1989). Teacher Conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, 17(3), 210–240.
- Evans, Ronald W. (1990). History, Ideology and Social Responsibility. *Social Science Record*, 27(2), 11–17.
- Fickermann, Detlef & Edelstein, Benjamin. (2021). Schule und Corona. Ein Überblick über Forschungsaktivitäten an Hand von Projektsteckbriefen. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 17. Beiheft. <https://doi.org/10.25656/01:21511>
- Gautschi, Peter. (2009). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Günther-Arndt, Hilke (2012). Auf der Suche nach Qualitätsmerkmalen guten Geschichtsunterrichts – eine vergleichende Betrachtung. In: Meyer-Hamme, Johannes / Thünnemann, Holger & Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.), Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich (S. 213–236). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

- Hascher, Tina & Mori, Julia. (2023). Teacher and Student Well-being. Theoretical Reflections and Perspectives. In: Hagenauer, Gerda / Lazarides, Rebecca & Järvenoja, Hanna (Hrsg.), *Motivation and Emotion in Learning and Teaching across Educational Contexts: Theoretical and Methodological Perspectives and Empirical Insights*. New York: Routledge.
- Heller, Sonja & Zügel, Oliver. (o.J.). «Schule zu Hause» in Deutschland. Bestandsaufnahme im Corona-Lockdown aus Perspektive der Schüler/-innen und Eltern. Abgerufen von <https://www.telekomstiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Ergebnisbericht-Homeschooling.pdf>
- Helm, Christoph. (2020). Studien zur fachlichen Leistungsentwicklung von Schüler:innen während der coronabedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020. Ein Expertisenpapier zur internationalen Befundlage. Abgerufen von <https://epub.jku.at/obvulioa/download/pdf/6193660?originalFilename=true>
- Helm, Christoph / Huber, Stephan & Loisinger, Tina. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Herzberg, Philipp & Roth, Marcus. (2014). *Persönlichkeitspsychologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heuer, Christian / Resch, Mario & Seidenfuß, Manfred (2019). Geschichte unterrichten können?! Forschungen zur Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen. *heiEDUCATION Journal*, 4, 57–68.
- Holtgrewe, Ursula / Lindorfer, Martina / Siller, Carmen & Vana, Irina. (2020). Lernen im Ausnahmezustand – Chancen und Risiken. Erste Ergebnisse der Schüler_innenbefragung. Zentrum für Soziale Innovation Wien. Abgerufen von [https://www.zsi.at/object/publication/5698/attach/Erste_Ergebnisse_Lernen_im_Ausnahmezustand_Schueler_innenbefragung\[1\].pdf](https://www.zsi.at/object/publication/5698/attach/Erste_Ergebnisse_Lernen_im_Ausnahmezustand_Schueler_innenbefragung[1].pdf)
- Huber, Stephan Gerhard / Günther, Paula Sophie / Schneider, Nadine / Helm, Christoph / Schwander, Marius / Schneider, Julia & Pruitt, Jane. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. Münster / München / Berlin: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Huber, Stephan / Helm, Christoph & Schneider, Nadine (Hrsg.). (2023). *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven*. Münster / München / Berlin: Waxmann.
- Jaekel, Ann-Kathrine, Scheiter, Katharina, & Göllner, Richard. (2021). Distance Teaching During the COVID-19 Crisis: Social Connectedness Matters Most for Teaching Quality and Students' Learning. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/23328584211052050>

- Kipman, Ulrike & Kühberger, Christoph. (2020). *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Körper, Andreas. (2012). «Putsch» und «Revolution» – Begriffe als Voraussetzung und Gegenstand historischen Lernens. In: Meyer-Hamme, Johannes / Thünemann, Holger & Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.), *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich* (S. 95–105). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Köster, Manuel (2021). *Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Kuhfeld, Megan / Soland, James & Lewis, Karyn (2022). Test Score Patterns Across Three COVID-19-impacted School Years. *Educational Researcher*, 51(7), 500–506.
- Leutner-Ramme, Sibylla. (2003). «Sonst wird man ja eigentlich nicht unbedingt gefragt, sondern man muss einfach machen». Videogestützte Schülerbefragung zum Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 2, 102–113.
- Mayer, Ulrich & Pandel, Hans-Jürgen. (1976). *Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse*. Stuttgart: Klett.
- Meyer-Hamme, Johannes. (2012). «Ja also, das war mal 'ne gute Stunde». Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht aus Schülerperspektive In: Meyer-Hamme, Johannes / Thünemann, Holger & Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.), *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich* (S. 21–38). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Nientied, Isabelle. (2021). *Guter Geschichtsunterricht aus Schülersicht. Eine empirische Studie zu subjektiven Qualitätskonzepten von historischem Lehren und Lernen in der Schule*. Berlin: Lit.
- Pandel, Hans-Jürgen. (2005). *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Pandel, Hans-Jürgen. (2013). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Rammstedt, Beatrice & John, Oliver P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 203–212. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.02.001>
- Satow, Lars. (2020). B5T®. Big-Five-Persönlichkeitstest. <https://doi.org/10.23668/PSY-CHARCHIVES.4611>
- Schmidt-Vierthaler, Rosa. (2022, November 17). Schulschließungen in der Pandemie «großer Fehler»: Minister Rauch im «Report». *Die Presse*. Abgerufen von <https://www.diepresse.com/6216053/schulschliessungen-in-der-pandemie-grosser-fehler-minister-rauch-im-report>

- Schmitt, David P./Long, Audrey E./McPhearson, Allante/O'Brien, Kirby/Remmert, Brooke & Shah, Seema H. (2017). Personality and gender differences in global perspective. *International Journal of Psychology*, 52(S1), 45–56. <https://doi.org/10.1002/ijop.12265>
- Schober, Barbara/Lüftenegger, Marco & Spiel, Christiane. (2020). Wie erging es den Schüler:innen im zweiten Lockdown? Erste Ergebnisse der vierten Erhebung bei Schüler:innen. Abgerufen von <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/>
- Soto, Christopher & John, Oliver. (2017). Short and extra-short forms of the Big Five Inventory–2: The BFI-2-S and BFI-2-XS, *Journal of Research in Personality*, 68, 69–81.
- Toferer, Bettina/Lang, Birgit & Salchegger, Silvia. (2023). PISA 2022. Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. <https://doi.org/10.17888/PISA2022-EB>
- Unger, Valentin/Krämer, Yoka & Wacker, Albrecht. (2020). Unterricht während der Corona-Pandemie. *PraxisForschungLehrer:innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung.*, 2(6), 84–99. <https://doi.org/10.4119/PFLB-3907>
- Urban, Dieter & Mayerl, Jochen. (2011). *Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Wildemann, Anja & Hosenfeld, Ingmar. (2020). Bundesweite Elternbefragung zu Home-schooling während der Covid 19-Pandemie. Erkenntnisse zur Umsetzung des Home-schoolings in Deutschland. Universität Koblenz-Landau. http://www.zepf.eu/wp-content/uploads/2020/06/Bericht_HOMEschooling2020.pdf
- Zülsdorf-Kersting, Meik (2020). Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht. Zum Verhältnis generischer und fachspezifischer Merkmale. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 385–407.

Historisches Lernen als *distance learning*

Zur kompetenzorientierten Aufgabenkultur und Digitalitätsnutzung im österreichischen Geschichtsunterricht während der Corona-Krise

Christoph Kühberger, Jasmin Katzier und Heinrich Ammerer

1 Annäherung

Betrachtet man die einschlägigen Untersuchungen zum Geschichtsunterricht auf internationaler Ebene, die sich mit den Herausforderungen während der COVID-19-Pandemie beschäftigen, so zeigen sich bereits wenige Jahre nach deren Überwindung erste Versuche, die Erfahrungen einzuordnen. Oftmals steht der Innovationsschub im Zusammenhang mit der Digitalisierung des historischen Lernens im Mittelpunkt, nicht selten auch als Techniqueuphorie (Bunt, 2021). Hervorgehoben wird die schnelle Reaktion unterschiedlicher Regierungen, den Schulunterricht auf eine digitale Variante umzustellen. Gleichzeitig wird häufig auf die Herausforderung der damit produzierten sozialen Ungleichheit hingewiesen, die durch die Verfügbarkeit von digitalen Geräten (Smartphones, Tablets, PC, Laptops etc.) und Lernräumen im privaten Umfeld der Lernenden entstand (Nasson, 2020; Skosana, 2020; De Sousa Martins & De Sousa, 2020). Darüber hinaus werden auch verschiedenste digitale Lernooptionen bzw. Werkzeuge diskutiert (Ivanova, 2021; Vembriyanto & Murniarti, 2021; Porcedda, 2021; Augustina & Suharya, 2021). Einige Untersuchungen übersteigen die Ebene der pragmatischen Diskussion und werfen mittels Fragebögen Schlaglichter auf die Wahrnehmung von Geschichtslehrer:innen (Nasulea, Ilincuta & Nasulea, 2021), andere stellen «holistische Berichte» entlang von Beobachtungen und Dokumentenauswertungen zusammen (Nurjanah, Musadas & Purwanta, 2021) oder schildern subjektive Erfahrungen (Godsell, 2020; Bunt, 2021). Fragen des historischen Lernens als fachspezifische Herausforderung werden dabei meist eher randständig beleuchtet, indem etwa der Mangel an Kontroversen aufgrund der sozialen Situation im digitalen Lernsetting moniert wird (Skosana, 2020).

Erstaunlich ist auch, dass sich bisher im deutschsprachigen Raum erst wenige geschichtsdidaktische Untersuchungen offensiv mit der Zeit der Corona-Pandemie auseinandergesetzt haben (Lanser, 2020; Klausmeier, 2021).

Die Einschnitte in das gesellschaftliche und schulische Leben waren auch in Österreich gravierend, weshalb es angezeigt erschien, im Projekt «Geschichtsunterricht in der Krise» das am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg angesiedelt ist, danach zu fragen, welche Auswirkungen die Pandemie auf den Geschichtsunterricht in der Alpenrepublik hatte. Betrachtet man die Entwicklung der Fallzahlen der am Coronavirus (COVID-19) erkrankten Menschen in Österreich, zeigt sich, dass vor allem von Februar 2020 bis Dezember 2021 die herausforderndste Periode für das Schulsystem war, da in diese Zeit die vier bundesweiten *Lockdowns* fielen (16. März bis 1. März 2020; 17. November bis 6. Dezember 2020; 26. Dezember 2020 bis 8. Februar 2021; 22. November bis 12. Dezember 2021). Damit deckt sich diese pandemische Hochphase weitgehend mit dem hier untersuchten Zeitraum des Geschichtsunterrichtes in Distanzlernphasen (Sommersemester 2020 bis einschließlich Wintersemester 2021/22). Gleichzeitig gilt es zu betonen, dass der schulische Alltag in den Bundesländern auch über die eigentlichen *Lockdowns* hinaus unterschiedliche Formen des Fernunterrichts kannte, die hier nicht im Detail vorgestellt werden können (vgl. dazu: Helm, Huber & Loisinger, 2021). Festzuhalten ist, dass die Pandemie einen gravierenden Einschnitt hinsichtlich der laufenden Bemühungen einer fachspezifischen Unterrichtsentwicklung in Österreich darstellte, die sich auf ganz unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems mit der domänenspezifischen Kompetenzorientierung befasste. Für das Unterrichtsfach «Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung» lag für die Sekundarstufe I seit 2008 (BGBl. II, 12. August 2008, Nr. 290) ein erster fachspezifischer kompetenzorientierter Lehrplan vor. 2016 wurde dieser nochmals hinsichtlich der anzubahmenden historischen und politischen Kompetenzen geschärft (BGBl. II, 18. Mai 2016, Nr. 113). Gleichzeitig wurde ein an die Sekundarstufe I anschließender Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe der Sekundarstufe II erlassen (BGBl. II, 9. August 2016, Nr. 219). Auch die Handelsakademien hatten zu diesem Zeitpunkt für den Bereich Geschichte in unterschiedlichen Fächerkombinationen einen an domänenspezifischen Kompetenzen ausgerichteten Lehrplan (BGBl. II, 27. August 2014, Nr. 209), abgeschwächt gilt dies auch für die Höheren Technischen Lehranstalten oder die Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe und die Höheren land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten (BGBl. II, 18. September 2015, Nr. 262; BGBl. II, 17. November 2015, Nr. 340; BGBl. II, 1. September 2016,

Nr. 201). Die Schulbücher wurden bereits an die neuen Lehrpläne angepasst und aufgrund der Aufmerksamkeit, die diese Reform genoss, waren auch zahlreiche (wenngleich nicht flächendeckend abgehaltene) Fortbildungsveranstaltungen angeboten worden. Für die Sekundarstufe II kann zudem festgehalten werden, dass aufgrund der schon zuvor reformierten mündlichen Matura an Gymnasien, die seit 2015 kompetenzorientiert war, eindeutige Weichen gestellt waren. Die fachspezifische Kompetenzorientierung hatte – zumindest (schul)systemisch – eine erhöhte Aufmerksamkeit erfahren. Durchgängig kann dabei eine Adaption oder unmittelbare Aufnahme des FUER-Modells beobachtet werden (Körber et al., 2007; Kühberger, 2015), weshalb dieses Modell auch die vorliegende Untersuchung theoretisch abstützt.

Darüber hinaus sollte im Rahmen der vorliegenden Darstellung die Nutzung digitaler Medien, die selbstredend bereits vor der Pandemie in den Schulen einsetzte, beleuchtet werden, um das politische Narrativ der österreichischen Bildungspolitik auf den Prüfstand zu stellen, wonach auf dieser Ebene alles funktioniert hätte. So merkte etwa der österreichische Bundesminister für Bildung Heinz Fassmann gegenüber der Presse an: «Den ›Schwung‹ und das ›Aha-Erlebnis‹ der Coronakrise, nämlich dass Distance-Learning funktioniert, wolle man nutzen, um den ›nächsten Schritt‹ zu gehen, sagte Faßmann.» (Wenzel, 2020)

Angesichts der Situation – bei der man durchaus den sozialen, psychischen und physischen Stress für alle Beteiligten in Rechnung zu stellen hat – soll hier der Fragestellung nachgegangen werden, inwieweit sich fachliche Aufgaben, die Schüler:innen im dislozierten Geschichtsunterricht der gymnasialen Oberstufe (i.e. Sekundarstufe II) zur Verfügung gestellt wurden, an den normativen Vorgaben des Lehrplanes zur fachspezifischen Kompetenzorientierung ausrichten und dabei situationsbedingt die Potenziale der digitalen Medien berücksichtigten.

2 Theoretischer Rahmen

Den theoretischen Rahmen der vorliegenden Untersuchung bilden die Diskussionen und empirischen Arbeiten zur Aufgabenkultur. Diese hatten im letzten Jahrzehnt in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik Konjunktur. Der Grund dafür ist sicherlich in der Weiterentwicklung der Anliegen der fachspezifischen Kompetenzorientierung zu suchen, was etwa in Österreich zu einer empirischen Beschau von Maturaaufgaben führte (Benes et al., 2010; Mittnik, 2014; Kühber-

ger, 2014). Weitere Bedeutsamkeit für die vorliegende Untersuchung besitzen auch jene Beiträge, die sich mit der grundsätzlichen Struktur von Aufgaben für das historische Lernen beschäftigen (Heuer, 2010; Kühberger, 2011; Heuer, 2011; Monte-Sano & De La Paz, 2012; Waldis, Hodel & Fink, 2012; Heuer, 2014; Brauch, 2014; Heuer & Resch, 2018; Resch, 2018; Heuer, 2019; Körber et al., 2020; Köster, 2021; Krösche, Brait & Oberhauser, 2023). In der Regel werden dabei Schulbücher oder andere publizierte Unterrichtsmaterialien analysiert (Thünemann, 2013; Lankes & Thünemann, 2017; Bramann, 2018; Bramann, 2019; Brauch, 2019; Buchberger, 2019), seltener Materialien, die von Lehrkräften selbst erstellt wurden. Von besonderer Bedeutsamkeit waren dabei die Nutzung von bereits erprobten Kategorien zur inhaltsanalytischen Erschließung der untersuchten Aufgaben hinsichtlich der (Nicht-)Nutzung von Operatoren bzw. Anforderungsbereichen (Buchberger, 2020, 127–133; Bramann, 2025, 212–216), der Kompetenzbereiche nach dem FUER-Modell (Bramann, 2025, 232–237) und das Format bzw. Offenheit der Arbeitsaufträge (Buchberger, 2020, 136; Bramann, 2025, 227–232). Für Österreich ist in diesem Zusammenhang die Dissertation von Johannes Brzobohaty (2022) zu nennen, in der 312 schriftliche Tests aus der Sekundarstufe I untersucht wurden. Im Folgenden wird unter «Aufgabe» und dem synonym verwendeten Begriff des «Aufgabenpaketes» ein den Lehr-Lern-Prozess strukturierendes Konstrukt verstanden, das im Idealfall über einen Instruktionsteil, Arbeitsaufträge und einen Materialteil verfügt (vgl. Bramann, 2025, 106f). Lernende sollen damit am Beginn einer längerfristigen Unterrichtssequenz «zur selbstständigen Auseinandersetzung mit einem bestimmten Inhalt, besser wohl zur Lösung eines konkreten Problems angeregt werden.» (Heuer, 2011, 447)

Für die vorliegende Untersuchung wurden Materialien analysiert, die in der Regel von den Lehrpersonen selbst zusammengestellt und dann den Schüler:innen überantwortet wurden. Eine systematisch-kategoriale Analyse derartiger Unterlagen, die als Manifestationen des geschichtsdidaktischen Stils individuell agierender Lehrpersonen vorliegen und damit konkrete Einblicke in die Aufgabenkultur des Geschichtsunterrichts während der Pandemie gewähren, ist den Autor:innen nicht bekannt. Die hier vorgestellten Ergebnisse bieten damit einen besonderen Einblick in die schulische Extremsituation während der Corona-Pandemie, der auch Hinweise auf den Einsatz digitaler Medien zulässt. Im Gegensatz zu quantitativen oder qualitativen Erhebungen zum Geschichtsunterricht, die immer den Charakter von Selbstauskünften haben, handelt es sich bei den hier untersuchten Aufgaben um externalisierte und fixierte Konzeptionen historischen Lernens, aus denen sich die damit erreichbaren Ziele

und intendierten Absichten ableiten lassen. Als in der Regel umfänglich zu bearbeitende Aufgaben geben sie darüber hinaus Hinweise darauf, in welcher Weise digitale Medien, kollaborative Tools o. ä. im Rahmen des historischen Lernens berücksichtigt werden sollten. Ungeklärt muss angesichts dieses Korpus jedoch bleiben, ob oder wie nach der Bearbeitung der Aufgaben damit weitergearbeitet wurde.

Hinsichtlich der geschichtsdidaktischen Grundlagen für die Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht wird hier auf den Stand der Diskussion von vor der Pandemie verwiesen (vgl. Bernsen & Kerber, 2017; Battershill & Ross, 2017; Buchberger, Kühberger & Stuhlberger, 2015; Alavi, 2010).

3 Sample

Hinsichtlich des untersuchten *Samples* kann festgehalten werden, dass es sich dabei um Aufgaben handelt, die dem Projektteam direkt von Studierenden und Schüler:innen übergeben wurden, wobei ein Erhebungsblatt auszufüllen war, um die Situierung in bestimmten Schulstufen und Schultypen nachvollziehen zu können sowie Grundinformationen zur Lehrperson zu erhalten. Für die hier vorliegende Untersuchung wurden 84 Aufgaben aus dem Bereich des historischen Lernens der Sekundarstufe II herangezogen, die 87,5 Prozent aller für das Projekt verfügbaren Aufgaben ausmachen. Die restlichen 12,5 Prozent wurden bei der Untersuchung nicht berücksichtigt, da sie für die Sekundarstufe I konzipiert waren, der Fokus der Untersuchung jedoch auf der Sekundarstufe II (je nach Schultyp 9. bis 12. oder 13. Schulstufe) lag. Die Verteilung nach Schultyp ist unterschiedlich gewichtet, wobei mit 76 Prozent vor allem eine Dominanz der Aufgaben aus dem Bereich des Gymnasiums (*Allgemein bildende höhere Schulen/AHS*; 9.–12. Schulstufe) gegenüber den *Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen* (BMHS; 9.–13. Schulstufe) mit 24 Prozent auffällt, wozu hier *Handelsakademien* und *Handelsschulen*, *Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe* und *Höhere Bundeslehranstalten für Tourismus* zählen. Die Verteilung der Aufgaben auf unterschiedliche Schulstufen zeigt, dass der größte Teil aus der 11. und 12. Schulstufe stammt (Abb. 1). Diese Verteilung sollte jedoch keinen Einfluss auf den Aussagewert für den Unterricht in der Sekundarstufe II haben, da davon ausgegangen werden kann, dass derartig exemplarische Aufgaben die geschichtsdidaktische Herangehensweise und Haltung der Lehrperson auch unabhängig vom Thema dokumentieren. Durchschnittlich umfasste ein Aufgabenpaket drei A4-Seiten und sechs Arbeitsaufträge.

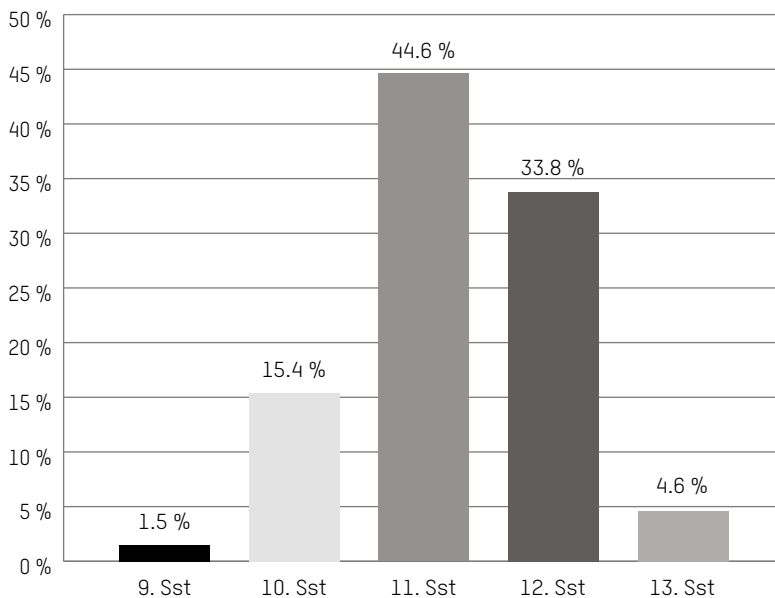


Abb. 1: Schulstufe aus der die Aufgaben (n = 84) stammen

Aufgrund der Erhebung, die außerhalb des schulischen Kontextes erfolgte, sind keine Klumpeneffekte erwartbar, da die Materialien von verschiedenen Lehrpersonen erreicht wurden, indem Lernende darum gebeten wurden, das an sie adressierte Material zur Verfügung zu stellen. Pro Lehrperson wurden maximal drei Aufgaben berücksichtigt. In Summe kommt es damit zu einer breiten Streuung unter Berücksichtigung von 41 Lehrer:innen. Pro Lehrperson wurden also durchschnittlich zwei Aufgaben herangezogen. Über 50 Prozent der Aufgaben stammen von Lehrpersonen aus der Altersgruppe der 41- bis 50-Jährigen, wobei das Alter von den Schüler:innen geschätzt wurde (Abb. 2). Hinsichtlich des Geschlechts der Lehrpersonen kann festgehalten werden, dass der Anteil an Aufgaben von Lehrern mit 53.6 Prozent leicht höher ist als jener von Lehrerinnen (46.4 %).

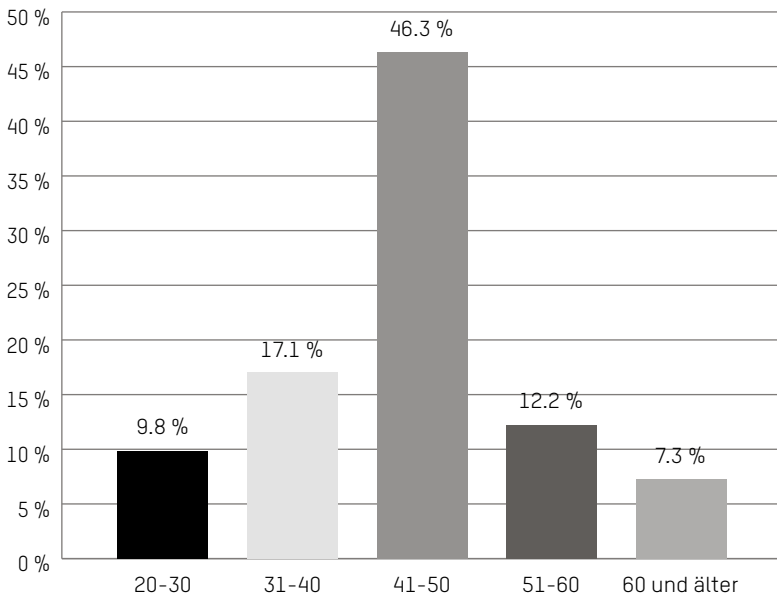


Abb. 2: Schülerschätzung zum Alter der Lehrperson ($n = 41$)

Um auch Zusammenhänge zwischen Persönlichkeit der Lehrpersonen und Aufgabendesign herzustellen, wurden die Schüler:innen gebeten, den Unterrichtsstil ihrer Lehrperson sowie den Grad der Involvierung der Lernenden durch die Lehrperson einzuschätzen.

4 Methode

Als Methode zur Analyse der Aufgaben wurde auf das Vorgehen einer *evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse* zurückgegriffen (Kuckartz, 2018, 123–142), ein Verfahren, das in ähnlicher Form auch in der geschichtsdidaktischen kategorialen Schulbuchforschung zur Anwendung kommt (Schreiber, Schöner & Sochatzy, 2013). Dazu wurde ein umfangreiches Raster an deduktiven Kategorien aus dem Bereich der Theorie und Forschungspraxis der geschichtsdidaktischen Aufgabenkultur festgelegt, das in der vorliegenden Untersuchung nur in jenen Teilen zum Tragen kommt, die den Bereich der domänenspezifischen Kompetenzorientierung und die Nutzung digitaler Optionen betreffen.

Genauer wurde erhoben, ob die Aufgaben grundsätzlich überwiegend kompetenzorientiert gestaltet sind und welche fachspezifischen (Teil-)Kompetenzen des FUEER-Modells im Zuge der Bearbeitung der verschiedenen Arbeitsaufträge gefördert werden können. Da immer das gesamte Aufgabenpaket untersucht wurde, war es auch möglich, mehrere fachspezifische Kompetenzen pro Untersuchungseinheit zu identifizieren. Zusätzlich wurde festgestellt, welche Materialien (Bild, schriftliche Quelle, Karte etc.) zur Lösung der Aufgabe herangezogen werden sollen, und ob Angaben zu Urheber:in und Jahr sowie Unterschriften, also kontextualisierende Informationsbausteine zum Material, vorhanden sind. Hinsichtlich der Mediennutzung wurde analysiert, ob digitale Manifestationen berücksichtigt und im Anschluss kritisch besprochen werden, ob zu kollaborativen Arbeiten mit Mitschüler:innen aufgefordert wird und welches Produkt als *Learning Outcome* erbeten wird.

Zur Reliabilitätsbestimmung der Codierung wurde eine Inter-coderreliabilitätsprüfung durchgeführt, ein Verfahren, bei dem neben dem Erstcodierer eine Zweitcodiererin 13.1 Prozent des Materials mit demselben Untersuchungsinstrument analysierte (Kuckartz, 2018, 240–250). Von einer Ausnahme abgesehen, konnten für alle hier vorgestellten Kategorien gute bis sehr gute *Kappa*-Werte erreicht werden ($\kappa = .636$ bis 1). Lediglich hinsichtlich der Frage nach dem Potenzial einer Aufgabe, die historische Re-Konstruktionskompetenz zu fördern, bestand keine ausreichende Einigkeit; hier wurde nur ein *Kappa*-Wert von .45 erreicht.

Damit reiht sich die Untersuchung in eine Vielzahl an Detailstudien ein, die in letzter Zeit in Österreich unter ähnlichen Voraussetzungen zur Aufgabenkultur entstanden sind (Bramann, 2025; 2019; 2018; Brauch, 2023; Buchberger, 2023; 2020; Katzier, 2023; Mittnik, 2023).

Die Auswertung der Daten erfolgte mithilfe der Statistiksoftware SPSS. Neben deskriptiven Analysen, die Auskunft über Häufigkeiten, Mittelwerte et cetera gaben, wurden auch Korrelationsanalysen durchgeführt, um angenommene Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen zu überprüfen. Hierfür wurde einerseits auf nominale Zusammenhangsmaße und andererseits auf *Spearman Rho* zurückgegriffen, weil die Daten kein höherwertiges Verfahren zuließen.

5 Ergebnisse

5.1 Historische Kompetenzen

Fragt man nach der fachspezifischen Kompetenzorientierung, wie sie in Lehrplänen für das historische Lernen grundgelegt ist, können insgesamt nur 21 (25 %) der von den Lehrpersonen zur Verfügung gestellten Aufgaben ausgemacht werden, die als überwiegend kompetenzorientiert einzustufen sind ($\kappa = 1$). Erschließt man diese 25 Prozent hinsichtlich der darin enthaltenen spezifischen Kompetenzbereiche (Tab. 1), fällt auf, dass vor allem Aspekte der Historischen Re-Konstruktionskompetenz ($\kappa = .45$) und der Historischen Sachkompetenz ($\kappa = .82$) dominieren, bei einer geringen Berücksichtigung der Historischen De-Konstruktionskompetenz ($\kappa = .636$) sowie der Historischen Orientierungskompetenz ($\kappa = .636$). Die Historische Fragekompetenz bleibt gänzlich unberücksichtigt ($\kappa = 1$). Ein zentraler Unterschied zwischen den Aufgabenpaketen von Lehrpersonen für das *distance learning* und den in anderen Untersuchungen analysierten Geschichtsschulbüchern besteht darin, dass die Arbeitsaufträge der hier analysierten Aufgaben tatsächlich seitens der Lernenden zu bearbeiten waren, während keine Untersuchungen zu der Frage bekannt sind, welche Schulbucharbeitsaufträge aus Geschichtsschulbüchern (nicht) genutzt werden. Vielfach dokumentierten die analysierten Aufgabenpakete nämlich auch die umfangreichen und detaillierten Antworten bzw. Ergebnisse der Schüler:innen.

Fachspezifische Kompetenzen	Prozent % aller Aufträge (n = 84)
Historische Fragekompetenz	0
Historische Methodenkompetenz / Re-Konstruktionskompetenz	36.6 ¹
Historische Methodenkompetenz / De-Konstruktionskompetenz	6
Historische Orientierungskompetenz	3.6
Historische Sachkompetenz	10.8

Tab. 1: Verteilung der Aufgaben nach fachspezifischen Kompetenzbereichen

- 1 Der Wert von 36.6 % für Re-Konstruktionskompetenz widerspricht auf den ersten Blick der Feststellung, dass nur 25 % der Aufgaben kompetenzorientiert sind. Diese Diskrepanz liegt jedoch an der Konzeption der Kategorie, da jeweils entschieden wurde, ob eine Aufgabe in Summe eher kompetenzorientiert ist oder nicht. Eine Aufgabe wurde demnach als nicht kompetenzorientiert eingestuft, wenn sie nur einen einzelnen Arbeitsauftrag zur Förderung historischer Kompetenzen neben etlichen inhaltsorientierten Aufträgen beinhaltete.

Vergleicht man diese Ergebnisse mit aktuellen Untersuchungen zu der Aufgabenlandschaft in Schulbüchern (Tab. 2), wobei dort vor allem Arbeitsaufträge als Marker für die fachspezifische Kompetenzorientierung herangezogen wurden, zeigt sich, dass in den Lehr-Lernmedien ganz ähnliche Quantitäten zu beobachten sind. So stellen sowohl Buchberger als auch Bramann fest, dass sich weniger als 25 Prozent der Arbeitsaufträge in Geschichtsschulbüchern zur Förderung historischer Kompetenzen eignen (Bramann, 2025, 287; Buchberger, 2020, 311). Auch hinsichtlich der Verteilung auf die einzelnen Kompetenzbereiche sind Ähnlichkeiten festzustellen, allerdings beinhalten die Aufgaben der Lehrpersonen im Vergleich zu den Schulbüchern mehr Arbeitsaufträge zur historischen Sachkompetenz. Die historische Methodenkompetenz ist in beiden Formaten am häufigsten vertreten, allerdings fällt die Re-Konstruktionskompetenz bei den Aufgaben der Lehrpersonen deutlich stärker ins Gewicht als die De-Konstruktionskompetenz. Zur historischen Orientierungskompetenz und historischen Fragekompetenz wurden für beide Formate sehr ähnliche Ergebnisse erreicht, da dazu nur wenige bis gar keine Aufträge im Sample enthalten waren. Bei der Einordnung der Ergebnisse zu den Aufgaben muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Lehrenden in 42,5 Prozent der hier analysierten Aufgaben auch auf das Schulbuch verwiesen oder einzelne Seiten integrierten, weshalb hier Überschneidungen zu vermuten sind.

	Bramann, 2025 Themenbereich Nationalismus n = 188	Buchberger, 2020 Schriftliche Quellen n = 649
Historische Fragekompetenz	0 %	0.3 %
Historische Methodenkompetenz / Re-Konstruktionskompetenz	12 %	19.1 %
Historische Methodenkompetenz / De-Konstruktionskompetenz	0 %	
Historische Orientierungskompetenz	5 %	4 %
Historische Sachkompetenz	5 %	0 %
Kein Kompetenzbereich erkennbar	78 %	76.6 %

Tab. 2: Ergebnisse aus vergleichbaren Studien (Bramann, 2025, 287; Buchberger, 2020, 311)

5.2 In Aufgaben verwendete Materialien

Betreffend der in Aufgaben verwendeten Materialien (Abb. 3) konnte festgestellt werden, dass die Lernenden vor allem mit fremden² schriftlichen Darstellungen (50 %) arbeiten sollten ($\kappa = .636$). Schriftliche Quellen sind in 33 (39,3 %) der 84 Aufgaben zu finden ($\kappa = 1$) und bildliche Quellen in 28 (33,3 %; $\kappa = .636$). Bedeutend weniger häufig zum Einsatz kommen filmische Darstellungen ($\kappa = 1$), die nur in einem Fünftel der Aufgaben auftauchen. Von der Lehrperson selbst verfasste schriftliche Darstellungen sind nur in 16,6 Prozent der Aufgaben vorhanden ($\kappa = 1$), bildliche Darstellungen nur in 13,1 Prozent ($\kappa = 1$) und auditive Darstellungen nur in einer einzigen Aufgabe ($\kappa = 1$). Filmische Quellen kommen gar nicht zur Anwendung ($\kappa = 1$). Die zusätzliche Erhebung weiterer, neben den für die Analyse vorab festgelegten Materialien, ergab, dass sechs Aufgaben zur Internetrecherche bzw. zur eigenständigen Sichtung von Material im Internet auffordern. Zwei Aufgaben nutzen die Angebote von Plattformen wie *segu Geschichte* (segu geschichte, 2025) oder den virtuellen Rundgang der Gedenkstätte Mauthausen (Mauthausen Memorial, 2025).

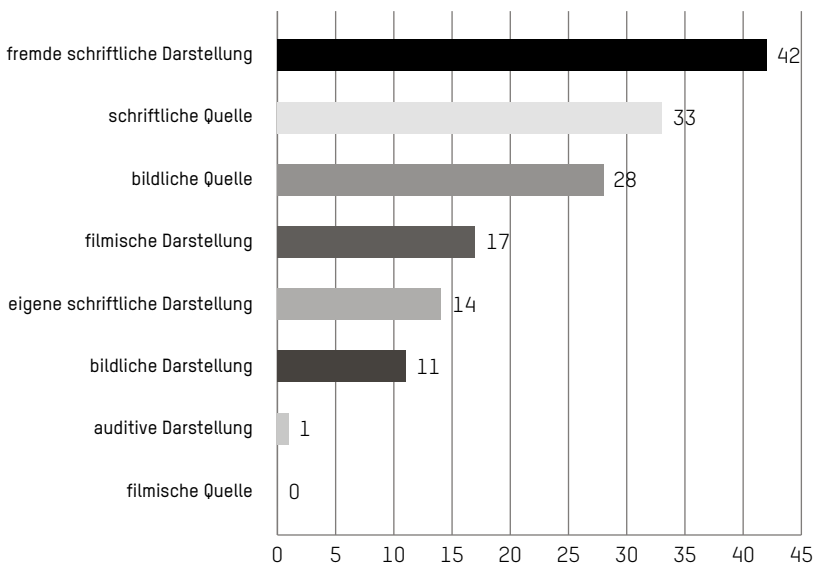


Abb. 3: Verwendete Materialien in den Aufgaben (absolute Zahlen)

2 «Fremd» bedeutet in diesem Fall, dass die historische Narration nicht eigenständig von der Lehrperson verfasst, sondern wo anders entnommen wurde.

Weiters muss festgehalten werden, dass das Material zum Teil schlecht kontextualisiert ist, also Informationen zu Urheber:innen, Jahreszahlen o.Ä. sowie informierende Unterschriften zu Materialien fehlen (Tab. 3). Die Kontextualisierung wird je nach Material unterschiedlich genau vorgenommen, der Anteil an Quellen oder Darstellungen, von denen sowohl Urheber:in als auch Jahr angegeben sind, steigt aber in keinem Fall über 27,3 Prozent. Als im Vergleich zu den restlichen Materialien am besten kontextualisiert können schriftliche Quellen gelten, da zumindest bei 71 Prozent ein Teil der Informationen vorhanden ist, gefolgt von den bildlichen Quellen mit 44 Prozent. Bei den restlichen Materialien überwiegt der Anteil ohne jegliche Informationen zu Urheber:in und Jahr eindeutig. Ein ähnlich dürftiges Ergebnis ergibt sich für die Unterschriften³. Während der Anteil an schriftlichen und bildlichen Quellen mit Unterschriften zumindest zwischen 40 und 50 Prozent liegt, sucht man Unterschriften beim restlichen Material in über 90 Prozent der Fälle vergeblich. Lediglich bildliche Darstellungen sind zumindest in 36,4 Prozent der Fälle mit einer Unterschrift versehen. Insgesamt lässt sich also festhalten, dass Quellen im Vergleich zu Darstellungen in den Aufgaben zwar eindeutig besser kontextualisiert sind, die Kontextualisierung eines Großteils der Quellen aber weit hinter den Erwartungen der Geschichtsdidaktik zurückbleibt. Der Befund ist insofern ernüchternd, da eine schlechte Kontextualisierung von Quellen und Darstellungen den Blick auf das geschichtsdidaktische Konzept der Perspektivität verstellt sowie die zeitliche Einordnung verunmöglicht.

3 Unter Unterschriften werden hier Hinweise auf die Autorenschaft und das Entstehungsjahr sowie weitere Informationen zur Quelle oder Darstellung verstanden.

Material	Urheber:in und Jahr geklärt	Urheber:in und Jahr teilweise geklärt (1 der beiden Informationen vorhanden)	Urheber:in und Jahr nicht geklärt	Unterschrift vorhanden	Keine Unterschrift
Schriftliche Quellen	25.8 %	71 %	3.2 %	40 %	60 %
<i>Kappa-Werte</i>	$\kappa = .864$			$\kappa = 1$	
Bildliche Quellen	16 %	44 %	40 %	47.8 %	52.2 %
<i>Kappa-Werte</i>	$\kappa = 1$			$\kappa = 1$	
Fremde schriftliche Darstellungen	14.7 %	11.8 %	73.5 %	6.1 %	93.9 %
<i>Kappa-Werte</i>	$\kappa = .667$			$\kappa = .556$	
Eigene schriftliche Darstellungen	0 %	21.4 %	78.6 %	0 %	100 %
<i>Kappa-Werte</i>	$\kappa = 1$			$\kappa = 1$	
Filmische Darstellungen	0 %	21.4 %	78.6 %	7.1 %	92.9 %
<i>Kappa-Werte</i>	$\kappa = 1$			$\kappa = 1$	
Bildliche Darstellungen	27.3 %	9.1 %	63.6 %	36.4 %	63.6 %
<i>Kappa-Werte</i>	$\kappa = 1$			$\kappa = 1$	

Tab. 3: Kontextualisierung der Materialien in Prozent (%)

Betrachtet man das verwendete Material im Zusammenhang mit den Ergebnissen für die historischen Kompetenzen, ergibt sich ein schlüssiges Bild. Während fremde schriftliche Darstellungen vorwiegend als Arbeitswissen dienen, sind es insbesondere die stärker vertretenen schriftlichen und bildlichen Quellen, die meist mit Aufträgen zur Re-Konstruktion verknüpft sind (hinsichtlich der Re-Konstruktion vgl. Schreiber, 2007, 199–224). Darstellungen in verschiedener Form sind hingegen weniger häufig, was sich auch mit dem niedrigen Wert bei der De-Konstruktionskompetenz deckt. Hinsichtlich der anderen Kompetenzbereiche lassen sich anhand dieser Daten leider keine konkreten Aussagen treffen.

5.3 Nutzung der Potenziale digitaler Medien

Angesichts der *Lockdowns* und der damit verbundenen Ausweitung der digitalen Möglichkeiten wäre zu erwarten, dass sich dieser Fortschritt auch in den Aufgaben widerspiegelt, die den Lernenden in dieser Zeit gestellt wurden. Umso überraschender ist das Ergebnis, dass nur 24 Prozent der Aufgaben digitale Erscheinungsformen überhaupt berücksichtigen ($\kappa = .82$) und keine kritische Auseinandersetzung mit ihnen anregen ($\kappa = 1$), sondern ausschließlich einen inhaltsorientierten Zugang verfolgen. Auch die Potenziale, die sich durch die Verbesserung von Programmen für Videokonferenzen ergeben, bleiben größtenteils ungenutzt. So fordern nur 4.8 Prozent der Aufgaben zu kollaborativen Arbeitsformen mit Mitschüler:innen auf ($\kappa = 1$). Außerdem zielen 94 Prozent der Aufgaben auf eine klassische schriftliche Antwort ab, was ebenfalls darauf hindeutet, dass die Möglichkeiten digitaler Medien kaum ausgeschöpft wurden ($\kappa = 1$). Abgesehen von der Aufforderung, eine Tonaufnahme zu gestalten oder einen Beitrag für ein historisches Magazin zu schreiben, ist der Outcome bei den restlichen Aufgaben ebenfalls konservativ gehalten, da beispielsweise Lückentexte und Silbenrätsel zu lösen sind, richtig / falsch-Zuordnungen vorgenommen, Plakate gestaltet oder Referate vorbereitet werden sollen. Andere Formen zeigten sich nicht.

5.4 Zusammenhänge

Während zwischen der Einschätzung der Schüler:innen hinsichtlich des Unterrichtsstils ihrer Lehrperson (Konzentration auf Inhalte / Daten / Fakten vs. Kritische Analyse von Erzählungen über die Vergangenheit oder Interpretation von historischen Quellen) und der fachspezifischen Kompetenzorientierung der Aufgaben kein signifikanter Zusammenhang besteht, konnte zwischen der Involvierung der Schüler:innen in den Unterricht und der Kompetenzorientierung ein höchstsignifikanter ($p = .008$) aber schwacher negativer Zusammenhang ($\rho = - .29$) festgestellt werden. Dieses Ergebnis ist etwas unerwartet, da dies bedeuten würde, dass das häufige Einbeziehen von Schüler:innen in den Unterricht mit weniger kompetenzorientierten Aufgaben einhergeht. Es ist zu vermuten, dass die starke Einbindung der Schüler:innen vor allem durch das Führen von Unterrichtsgesprächen erfolgt, die jedoch häufig ethisch-moralische Aspekte aufgreifen oder allgemeine Kompetenzen fördern und weniger zur fachspezifischen Kompetenzorientierung historischen Denkens beitragen. Da-

rauf deuten Ergebnisse aus einer noch nicht publizierten qualitativen Inhaltsanalyse von 15 Schüler:innen-Interviews zum Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II hin (Katzier, in Vorbereitung). Eine Erklärung hierfür könnte ein mangelndes Kompetenzverständnis aufseiten der Lehrpersonen sein, das sich vor allem auf fachunspezifische Kompetenzen konzentriert (Bernhard, 2021, 114), wodurch die Lehrpersonen zwar versuchen, kompetenzorientiert zu unterrichten, dabei aber die eigentlichen Ziele einer fachspezifischen Kompetenzorientierung verfehlen.

Neben Faktoren, die direkt auf den Unterricht rekurrieren, wurden auch Zusammenhänge mit soziodemografischen Daten wie Alter und Geschlecht der Lehrperson oder dem Schultyp überprüft. Die Analyse ergab, dass ein signifikanter schwacher Zusammenhang zwischen dem Alter der Lehrperson und der fachspezifischen Kompetenzorientierung der Aufgaben besteht ($p = .022$; $\rho = -.254$). Demnach geht der Anteil an kompetenzorientierten Aufgaben bei höherem Alter der Lehrperson zurück – ein Befund, der angesichts der Ergebnisse bei Kipman & Kühberger (2020, 92), wonach ältere und erfahrenere Lehrpersonen der fachspezifischen Kompetenzorientierung kritischer gegenüberstehen, nicht weiter verwundert. Mit der Nutzung digitaler Medien steht das Alter hingegen in keinem signifikanten Zusammenhang und auch Geschlecht und Typ der Lehrperson (Evans, 1989)⁴ korrelieren weder mit der fachspezifischen Kompetenzorientierung noch mit der Nutzung digitaler Medien. Außerdem bestehen diesbezüglich auch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schultypen. Da sich der Einsatz von Digitalität aber ohnehin auf wenige Aufgaben und eine triviale Verwendung beschränkt, war ein derartiges Ergebnis zu erwarten.

6 Limitationen

Aufgrund der kleinen Stichprobe können zwar keine generalisierenden Aussagen getroffen werden, jedoch wurde, wie bereits oben erwähnt, bei der Sammlung des Untersuchungsmaterials versucht, zumindest Klumpeneffekte zu vermeiden. Zudem wurden nicht nur Aufgaben aus dem Land Salzburg berücksichtigt, sondern auch aus vier weiteren österreichischen Bundeslän-

4 Die Schüler:innen wurden gebeten, einzuschätzen, welchem Typ ihre Lehrperson am ehesten entspricht und konnten dabei zwischen *Storyteller:in*, *Wissenschaftler:in*, *relativistische:r Reforme:r:in*, *kosmische:r Philosoph:in* und *Eklektiker:in* wählen.

dern. Die Stichprobengröße, die unterschiedliche Anzahl der Aufgaben pro Lehrperson, die Verteilung der Daten und das Skalenniveau der Variablen stellten für die Berechnungen zum Teil eine Herausforderung dar. Für das Untersuchungsinteresse waren aber ohnehin vor allem die deskriptiven Statistiken relevant und auch die Zusammenhangsmaße für nominales und ordinales Skalenniveau gaben interessante Einblicke. Eine produktive Erweiterung der Untersuchung wäre sicherlich auch das Einbeziehen der Lernprodukte der Schüler:innen gewesen, um durch deren Analyse noch weitreichendere Erkenntnisse zu gewinnen.

7 Ausblick

Die vorliegende Studie gewährt Einblicke in die Unterrichtspraxis während der aufgrund der Covid-19-Pandemie verhängten *Lockdowns*. Die Analyse der an Lernende ausgehändigten Aufgaben hat ergeben, dass nur ein Viertel der untersuchten Lern-Materialien einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht zuträglich ist. Dabei stehen vor allem Aspekte der Re-Konstruktionskompetenz im Vordergrund, während die anderen fachspezifischen Kompetenzbereiche deutlich weniger Aufmerksamkeit erfahren.

Die häufigsten in den Aufgaben verwendeten Materialien sind fremde schriftliche Darstellungen, gefolgt von schriftlichen und bildlichen Quellen. Eine weniger große Rolle spielen filmische und bildliche Darstellungen sowie von der Lehrperson eigens verfasste schriftliche Darstellungen. Die Ergebnisse zur fachspezifischen Kompetenzorientierung und zu den Materialien ergeben zusammen ein schlüssiges Bild. Die Daten deuten darüber hinaus darauf hin, dass Lehrpersonen, die ihre Schüler:innen vor der Pandemie stark in den Unterricht involviert haben, für den Unterricht im *distance learning* weniger fachspezifisch kompetenzorientierte Aufgaben ausgegeben haben. Zudem geht ein höheres Alter der Lehrperson ebenfalls mit weniger fachspezifischen kompetenzorientierten Aufgaben einher.

Von der digitalen Übermittlung des Lern-Materials abgesehen, nutzen nur 24 Prozent der untersuchten Aufgaben digitale Produkte, wobei in keinem Arbeitsauftrag zu einer kritischen Auseinandersetzung damit aufgefordert wird. Ebenfalls kaum ausgeschöpft werden die technischen Möglichkeiten im Bereich der kollaborativen Arbeit mit Mitschüler:innen und der Generierung von innovativen digitalen Lernprodukten, da nur selten zur kollaborativen Zusammenarbeit ermutigt wird und der Großteil der Aufgaben auf klassische

schriftliche Antworten abzielt. Im Gegensatz zur fachspezifischen Kompetenzorientierung kann hinsichtlich der Nutzung von digitalen Medien kein Zusammenhang mit dem Alter festgestellt werden.

Vergleicht man die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit der Forschung von Raphaela Lanser, die für den Westen Österreichs punktuelle qualitative Einblicke zum Themenbereich Holocaust im Geschichtsunterricht während der Pandemie gewinnen konnte, zeigen sich durchaus einige Gemeinsamkeiten. Sie hält fest, dass Arbeitsblätter zu den häufigsten verwendeten Materialien im dislozierten Unterricht gehören, wobei oftmals auf Operatoren zugunsten von W-Fragen verzichtet wird. Erlerntes werde danach vor allem in schriftlicher Form überprüft. Sie berichtet außerdem von «Kompetenzen als vergessene Lernziele» (Lanser, 2021, 100–107). Neben den Übereinstimmungen mit den hier vorgestellten Ergebnissen ist die hervorgehobene Bedeutung von Arbeitsblättern interessant, die laut dem deutschen Schulbarometer in Deutschland noch größer gewesen sein dürfte (Lanser, 2021; 100; Anders, 2020). Dieser Befund bestärkt die Annahme, dass die hier analysierten Arbeitsblätter gute Hinweise auf die gängige Unterrichtspraxis im *distance learning* geben können. Ein von Lanser und anderen Studien konstatiertes Digitalisierungsschub lässt sich aufgrund der hier vorgestellten Ergebnisse für das historische Lernen allerdings nicht bestätigen (vgl. Lanser, 2021; Bunt, 2021). Zwar wurde teilweise auf digitale Möglichkeiten zurückgegriffen, allerdings beschränkten sich solche Aspekte meist auf die Übermittlung der Aufgaben oder mögliche Rechercheaufträge, wie dies auch bei der Befragung von deutschen Lehrer:innen nachvollzogen werden kann (Klausmeier, 2021, 11). Die Nutzung entsprach also eher traditionellen Praktiken, ohne die Potenziale, die sich durch neue digitale Tools ergaben, auszuschöpfen (vgl. Mierwald, 2023; Danker & Schwabe, 2020; Battershill & Ross, 2018). Vor allem das Fehlen einer kritischen Auseinandersetzung mit digitalen Medien selbst gibt dabei zu denken, da dies eine ideale Möglichkeit bieten würde, die Förderung von Medienkompetenz und historischer De-Konstruktionskompetenz (Schreiber, 2007; Barsch, 2024) ineinander zu verschränken. Damit schließen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung hinsichtlich der dezenten Nutzung unmittelbar an die bereits bekannten Befunde aus vorpandemischer Zeit an (Bernhard & Kühberger, 2018).

Es wird daher anhaltend an Möglichkeiten zur Ausgestaltung fachspezifischer Lehr-Lernprozesse in derartigen digitalen Settings zu arbeiten sein, so dass nicht nur Einwegkommunikation berücksichtigt wird, sondern auch die Optionen der gleichzeitigen oder ungleichzeitigen Kollaboration, um histori-

ches Lernen – ähnlich wie im Präsenzunterricht – als Ko-Konstruktion abzusichern. Damit steht auch die sinnvolle Integration von innovativen digitalen Lernprodukten im Zusammenhang, die über die Praxis von einfachen schriftlichen Produkten hinausgeht und zudem die Verfügbarkeit einer digitalen Geschichtskultur nicht nur zur Informationsentnahme heranzieht, sondern hinsichtlich einer kritischen Prüfung im Sinn einer historischen De-Konstruktion nützt.

Literatur

- Alavi, Bettina (Hrsg.). (2010). *Historisches Lernen im virtuellen Medium*. Heidelberg: Mattes.
- Anders, Florentine. (2020, 15. April). Erstmals repräsentative Daten zum Fernunterricht. Abgerufen von <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/lehrer-umfrage-deutsches-schulbarometer-spezial-corona-krise-april-2020/>
- Augustina, Ema & Suharya, Toto. (2021). Zoom Breakout Room for Students' collaborative Skill Enhancement in History Learning during Covid-19 Outbreak. *International Journal of Research in Counseling and Education*, 5(1), 41–46. DOI: 10.24036/004302a0002
- Barsch, Sebastian. (2024). Produkte digitaler Geschichtskultur de-konstruieren. In Christina Antenhofer, Christoph Kühberger & Arno Strohmeyer (Hrsg.), *Digital Humanities in den Geschichtswissenschaften* (S. 433–448). Wien: utb/Böhlau. DOI: 10.36198/9783838561165
- Battershill, Claire & Ross, Shawna. (2017). *Using Digital Humanities in the Classroom*. London: Bloomsbury Academic.
- Benes, Brigitte / Keller, Lars / Kühberger, Christoph & Öhl, Friedrich. (2010). *Forschungsbericht Evaluationsstudie Reif- und Diplomprüfung im mündlichen Prüfungsgebiet «Geschichte bzw. Geografie und Internationale Wirtschaft- und Kulturräume» an den kaufmännischen höheren Schulen*. Wien (unveröffentlichter Bericht des Bundesbildungsministeriums)
- Bernhard, Roland. (2021). *Von PISA nach Wien: Historische und politische Kompetenzen in der Unterrichtspraxis*. Frankfurt / M.: Wochenschau. DOI: 10.46499/1465
- Bernhard, Roland & Kühberger, Christoph. (2018). «Digital History Teaching»? Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht. In Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe & Markus Bernhard (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 425–440). Göttingen: V&R. DOI: 10.14220/9783737008914.425
- Bernsen Daniel & Kerber, Ulf (Hrsg.). (2017). *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*. Leverkusen: Barbara Budrich.

- Bramann, Christoph. (2018). Historisch Denken Lernen mit Schulbuchaufgaben? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern. In Christoph Bramann, Christoph Kühberger & Roland Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (S. 181–214). Frankfurt / M.: Wochenschau.
- Bramann, Christoph. (2019). Arbeitsaufträge und Kompetenzen: Geschichtsschulbücher im Kontext einer fachspezifischen Aufgabenkultur. In Christoph Kühberger, Roland Bernhard & Christoph Bramann (Hrsg.), *Das Geschichtsschulbuch: Lehren – Lernen – Forschen* (S. 161–184). Münster, New York: Waxmann.
- Bramann, Christoph. (2025). *Lernaufgaben im Geschichtsschulbuch. Empirische Annäherungen an eine Aufgabenkultur in österreichischen und deutschen Schulbüchern*. Göttingen (V&R). DOI: 10.14220/9783737017329
- Brauch, Nicola. (2014). Lernaufgaben im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht: Überlegungen zur geschichtsdidaktischen Füllung eines allgemeindidaktischen Aufgabenmodells. In Patrick Blumschein (Hrsg.), *Lernaufgaben: Didaktische Forschungsperspektiven* (S. 217–230). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brauch, Nicola. (2019). «Fasse den Text zusammen!» Aufgaben im Geschichtsschulbuch – eine explorative Einzelfallanalyse. In Christoph Kühberger, Roland Bernhard & Christoph Bramann (Hrsg.), *Das Geschichtsschulbuch: Lehren – Lernen – Forschen* (S. 185–205). Münster, New York: Waxmann.
- Brauch, Nicola. (2023). (Wie) verändert sich die Aufgabenkultur im Geschichtsschulbuch?. In Heike Krösche, Andrea Brait & Claus Oberhauser (Hrsg.), *Neue Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht? Theoretische Zugänge und empirische Befunde* (S. 203–218). Frankfurt / M.: Wochenschau. DOI: 10.46499/2018
- Brzobohaty, Johannes. (2022). *Schriftliche Leistungsfeststellungen im Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung in der Sekundarstufe I – eine empirische Annäherung* (Dissertation). Wien.
- Buchberger, Wolfgang. (2019). Perspektivische Annäherungen an die Vergangenheit durch den Einsatz von Schriftquellen. In Christoph Kühberger, Roland Bernhard & Christoph Bramann (Hrsg.), *Das Geschichtsschulbuch: Lehren – Lernen – Forschen* (S. 97–123). Münster, New York: Waxmann.
- Buchberger, Wolfgang. (2020). *Historisches Lernen mit schriftlichen Quellen: Eine kategoriale Schulbuchanalyse österreichischer Lehrwerke der Primar- und Sekundarstufe*. Innsbruck, Wien: Studienverlag.

- Buchberger, Wolfgang. (2023). «Pars pro toto» oder «Das fehlende Ganze»: Empirische Befunde und Handlungsnotwendigkeiten für eine fachspezifische Aufgabekultur im Geschichtsunterricht. In Heike Krösche, Andrea Brait & Claus Oberhauser (Hrsg.), *Neue Aufgabekultur im Geschichtsunterricht? Theoretische Zugänge und empirische Befunde* (S. 15–35). Frankfurt/M.: Wochenschau. DOI: 10.46499/2018
- Buchberger, Wolfgang/Kühberger, Christoph & Stuhlberger, Christoph (Hrsg.). (2015). *Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Bunt, Byron. (2021). Online Teaching in Education for the Subject Group under COVID 19 Conditions. *Yesterday and Today*, 25, 1–25. DOI: 10.17159/2223-0386/2021/n25a4
- Danker, Uwe & Schwabe, Astrid. (2020). Potenziale des Faches Geschichte für den Kompetenzerwerb in der digitalen Welt: Ein pragmatischer und fachbezogener Zugang. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 71(7/8), 414–434.
- De Sousa Martins/Mônica Paula & De Sousa, Rosana Paulo. (2020). Ensino de história. Estudos Domiciliares em tempos de COVID-19. *Olhar de professor, Ponta Grossa*, 23, 1–5. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.23.15974.
- Evans, Ronald. (1989). Teacher Conceptions of History. *Theory & Research in Social Education*, 17(3), 210–240. DOI: 10.1080/00933104.1989.10505590
- Godsell, Sarah. (2020). Teaching History teachers during COVID-19: Charting Poems, Pathways and Agency. *Yesterday and Today*, 24, 112–135. DOI: 10.17159/2223-0386/2020/n24a3
- Helm, Christoph/Huber, Stephan & Loisinger, Tina. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 237–311. DOI: 10.1007/s11618-021-01000-z
- Heuer, Christian. (2010). Für eine neue Aufgabekultur: Alternativen für historisches Lehren und Lernen an Hauptschulen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 9, 79–97. DOI: 10.13109/zfgd.2010.09e.1.79
- Heuer, Christian. (2011). Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fach Geschichte. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 62(7/8), 443–458.
- Heuer, Christian. (2014). Geschichtsunterricht anders machen: Zur Aufgabekultur als Möglichkeitsraum. In Patrick Blumschein (Hrsg.), *Lernaufgaben: Didaktische Forschungsperspektiven* (S. 231–241). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heuer, Christian. (2019). Gute Aufgaben?! Plädoyer für einen geschichtsdidaktischen Perspektivenwechsel. In Christoph Kühberger, Roland Bernhard & Christoph Bramann (Hrsg.), *Das Geschichtsschulbuch: Lehren – Lernen – Forschen* (S. 147–160). Münster, New York: Waxmann.

- Heuer, Christian & Resch, Mario. (2018). Aufgaben im Geschichtsunterricht: Stand und Perspektiven. *Geschichte für heute*, 3, 5–23.
- Ivanova, Aneliya. (2021). Online Interactive Timeline to Improve Learning of History in School Education. In *CompSysTech '21: Proceedings of the 22nd International Conference on Computer Systems and Technologies*, o. O., 218–223. DOI: 10.1145/3472410.3472448
- Katzier, Jasmin. (2023). Arbeitsaufträge zur historischen Fragekompetenz: Eine kategoriale Schulbuchanalyse österreichischer Geschichtsschulbücher der Sekundarstufe I. In Heike Krösche, Andrea Brait & Claus Oberhauser (Hrsg.), *Neue Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht? Theoretische Zugänge und empirische Befunde* (S. 233–250). Frankfurt / M.: Wochenschau. DOI: 10.46499/2018
- Katzier, Jasmin. (in Vorbereitung). Geschichtskultur im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II. Ein qualitativer Zugang zum Umgang mit Geschichtskultur innerhalb und außerhalb des Geschichtsunterrichtes. Salzburg.
- Kipman, Ulrike & Kühberger, Christoph. (2020). *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches: Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-24447-7
- Klausmeier, Kathrin. (2021). Distanzlernen 2020 – Ein Modernisierungsschub für den Geschichtsunterricht? Eine explorative Bestandaufnahme. *geschichte für heute*, 2, 5–20.
- Körper, Andreas / Schreiber, Waltraud & Schöner, Alexander (Hrsg.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una.
- Körper, Andreas / Seidl, Patrizia / Witt, Dirk & Bormuth, Heike. (2020). Inklusives Geschichtslernen via Scaffolding von Aufgaben. In Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Zugänge einer inklusiven Geschichtsdidaktik* (S. 405–423). Frankfurt / M.: Wochenschau.
- Köster, Manuel. (2021). *Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht*. Frankfurt / M.: Wochenschau.
- Krösche, Heike / Brait, Andrea & Oberhauser, Claus (Hrsg.). (2023). *Neue Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht? Theoretische Zugänge und empirische Befunde*. Frankfurt / M.: Wochenschau. DOI: 10.46499/2018
- Kuckartz, Udo. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühberger, Christoph. (2011). Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Maturareform. *Historische Sozialkunde*, 1, 3–13.

- Kühberger, Christoph. (2014). Zur Konstruktion von Prüfungsaufgaben als Voraussetzung für die Leistungsbeurteilung bei der neuen Reife- und Diplomprüfung – das Beispiel Geschichte. *Erziehung und Unterricht*, 5/6, 512–520.
- Kühberger, Christoph (2015): *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen an Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung* (3. Auflage). Innsbruck: Studienverlag.
- Lankes, Simone & Thünemann, Holger. (2017). Historisches denken lernen mit aktuellen Schulgeschichtsbüchern? *Erziehung & Unterricht*, 9/10, 945–953.
- Lanser, Raphaela. (2020). *Holocaust als Thema des Geschichtsunterrichts im COVID-19-Lockdown. Eine retrospektive Untersuchung des dislozierten Unterrichts bei Lehrkräften*. Innsbruck: innsbruck university press.
- Mauthausen Memorial. (2025). Virtueller Guide der KZ-Gedenkstätte Mauthausen. Abgerufen von <https://mm-tours.org/de/1>
- Mierwald, Marcel. (2023). Historisches Lehren und Lernen mit digitalen Medien: Geschichtsdidaktische Impulse für die Digital Humanities. In Christina Antenhofer, Christoph Kühberger & Arno Strohmeyer (Hrsg.), *Digital Humanities in den Geschichtswissenschaften* (S. 461–475). Wien: utb/Böhlau. DOI: 10.36198/9783838561165
- Mitnik, Philipp. (2014). Zentrale Themen des Geschichtsunterrichts in Österreich: Analyse der Reifeprüfungsaufgaben an Wiener AHS. *Historische Sozialkunde*, 4, 26–37.
- Mitnik, Philipp. (2023). Schulbuchaufgaben zum Thema Holocaust: Eine geschichtsdidaktische Analyse. In Heike Krösche, Andrea Brait & Claus Oberhauser (Hrsg.), *Neue Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht? Theoretische Zugänge und empirische Befunde* (S. 219–232). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Monte-Sano, Chauncey & de La Paz, Susan. (2012). Using Writing Tasks to Elicit Adolescents' Historical Reasoning. *Journal of Literacy Research*, 3(44), 273–299. DOI: 10.1177/1086296X1245
- Nasson, Bill. (2020). Stop Thinking about Tomorrow: Even in the era of COVID-19 History is teaching past and present. Reflections on teaching History during COVID-19. *Yesterday and Today*, 24, 219–225.
- Nasulea, Diana Florentina/Ilincuta, Maria Cristina & Nasuela, Angela. (2021). Bootstrap Methods for Online History Teaching: Take-Aways from the Romanian Educational System during the Global COVID-19 Pandemic. In: *Proceedings of EDULEARN21 Conference 5th-6th July* (2021). o. O., 11050–11057. DOI: 10.21125/edulearn.2021.2294
- Nurjanah, Wulan / Musadad, Akhmad Arif & Purwanta, Hieronymus. (2021). Implementation of distance History Learning during the Pandemic Covid-19. *International Journal für Educational and Vocational Studies*, 3/4, 243–247. DOI: 10.29103/ijevs.v3i4.3926

- Porcedda, Maria Elisabetta. (2021). Teaching History during Covid-19: Report on mobile- and computer-learning path for 21 ST century skills. *Pulso. Revista de educacion*, 44, 129–143. DOI: 10.58265/pulso.4655
- Resch, Mario. (2018). *Aufgaben formulieren können*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schreiber, Waltraud. (2007). Kompetenzbereich Historische Methodenkompetenzen. In Andreas Körber, Waltraud Schreiber & Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 194–235). Neuried: ars una.
- Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander & Sochatzy, Florian. (2013). *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer. DOI: 10.17433/978-3-17-023329-4
- segu geschichte. (2025). segu geschichte. selbstgesteuert entwickelnder geschichtsunterricht. Abgerufen von <https://segu-geschichte.de/>
- Skosana, Nonhlanhla C. M. (2020). Teaching and Learning History in the Time of the CoronaVirus Pandemic. *Yesterday and Today*, 24, 239–246.
- Thünemann, Holger. (2013). Historische Lernaufgaben: Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 12, 141–155. DOI: 10.13109/zfgd.2013.12.1.141
- Vembriyanto, Valentinus & Murniarti, Erni. (2021). Historical Lesson Plan with Project Based Learning in Senior High School during Pandemic. *European Journal of Education and Pedagogy*, 2(2), 9–14. – DOI: 10.24018/ejedu.2021.2.2.68
- Waldis, Monika / Hodel, Jan & Fink, Nadine. (2012). Lernaufgaben im Geschichtsunterricht und ihr Potential zur Förderung historischer Kompetenzen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 3(1), 142–157.
- Wenzel, Julia. (2020, 17. Juni). Tablets, Laptops und Glasfaserausbau für Unterstufe. *Die Presse*, Abgerufen von <https://www.diepresse.com/5827205/tablets-laptops-und-glasfaserausbau-fuer-unterstufe>

«Antisemitismus» im österreichischen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II

Einblicke über Geschichtshefte bzw. -mappen

Andrea Brait

1 Ausgangssituation und Fragestellung

1.1 Gesellschaftspolitischer Rahmen

Die historische Aufarbeitung des Holocaust in Österreich war lange vom sogenannten Opfermythos geprägt. Dieser ging von der Moskauer Deklaration aus dem Jahr 1943 aus, in der Österreich als «das erste freie Land, das der Hitler-schen Aggression zum Opfer gefallen ist» bezeichnet wurde. Diese Formulierung wurde in die österreichische Unabhängigkeitserklärung vom 27. April 1945 übernommen und vielfach weiter tradiert – auch im Geschichtsunterricht. Erst in der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre geriet der Opfermythos in Folge gesellschaftspolitischer Debatten rund um die Kriegsvorgangeneheit des österreichischen Bundespräsidentenskandidaten Kurt Waldheim allmählich ins Wanken (u. a. Bischof, 2015).

Dass sich der veränderte gesellschaftliche Diskurs (u. a. Uhl, 2001) auch auf den Geschichtsunterricht ausgewirkt hat, ist anzunehmen (Kühberger, 2023, 111); neuere Schulbuchanalysen zeigen jedenfalls, dass «sich die Jahrzehnte andauernde Tendenz, die nationalsozialistische Herrschaft in Österreich auf die aus Deutschland kommenden «Nationalsozialisten» zu reduzieren, deutlich zugunsten von österreichischen Bildern und Darstellungen österreichischer Beteiligten, Profiteur:innen und Täter:innen verschoben hat» (Rauchegger-Fischer, Hasenauer & Mittnik, 2022, 103). Allerdings zeigt sich gleichzeitig, dass im Jahr 2021 noch immer 26 Prozent der Befragten einer repräsentativen Studie ($n = 4574$) der Aussage (voll und ganz oder überwiegend) zustimmten, dass Österreich das erste Opfer des Nationalsozialismus gewesen sei; 36 Prozent vertraten die Ansicht, dass die «Diskussion um den Holocaust beendet» werden sollte (Perlot et al., 2021).

Umfrageergebnisse wie diese werden als späte Folge der marginalen Bedeutung interpretiert, die die Holocaust-Education an Österreichs Schulen bis in die 1980er-Jahre hatte (Bastel, Matzka & Miklas, 2010, 63).¹ Unter Holocaust-Education wird ein Ansatz verstanden, der sich «inhaltlich der Vermittlung der nationalsozialistischen Verbrechen gegen die Menschlichkeit widmet und diese in eine übergeordnete Dimension, zum Beispiel der Menschenrechtsbildung, einmünden lässt» (Mounajed, 2012, 264). Sie zielt also auf eine Demokratie- und Menschenrechtsbildung ab (Plessow, 2012, 18).

Die dringende Notwendigkeit einer solchen zeigt sich in den letzten Jahren unter anderem in einer deutlichen Zunahme an antisemitischen «Vorfällen» (Israelitische Kultusgemeinde Wien, 2021; Israelitische Kultusgemeinde Wien, 2022; Israelitische Kultusgemeinde Wien, 2023). 2021 wurde ein Negativrekord verzeichnet, der allerdings durch die massive Zunahme antisemitischer Vorfälle im Zusammenhang mit dem Krieg in Gaza nach dem Terrorangriff auf Israel am 7. Oktober 2023 in den Schatten gestellt wurde (Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes, 2023).

Diese Entwicklung ist vor dem Hintergrund einer langen Tradition des Antisemitismus in Österreich (u. a. Wassermann, 2022) und des gesellschaftlichen Meinungsbildes zu sehen. In einer österreichweiten repräsentativen Umfrage aus dem Jahr 2022 stimmten 36 Prozent der Aussage zu: «Die Juden beherrschen die internationale Geschäftswelt.» Auch Holocaust-Leugnung ist verbreitet: 11 Prozent stimmten der Aussage zu: «In den Berichten über Konzentrationslager und Judenverfolgung im Zweiten Weltkrieg wird vieles übertrieben dargestellt.» Bei den unter 25-Jährigen lag dieser Wert sogar bei 16 Prozent (Dawid & Zeglovits, 2023).

Als wesentlicher Faktor, der die Verbreitung von antisemitischen Verschwörungsmithen befördert, werden die Krisen der letzten Jahre gesehen (Oberhauser, 2023), vor allem die COVID-19-Pandemie (Weiser 2020); ein «enger Zusammenhang zwischen dem Glauben an Verschwörungsmithen und antisemitischen Einstellungen» (Dawid & Zeglovits, 2023, 9) ist auch empirisch belegt. Wie die Historikerin Mirjam Zadoff (2023) betont, ergibt sich daraus eine Gefahr – und eine weitere Krise ist absehbar: «Der Antisemitismus ist eine Krise unserer Demokratie und unseres Zusammenlebens». Das «Anwachsen einer generellen Skepsis gegenüber der Demokratie» ist in einem Zusammenhang zu

1 Diese wurde lange hauptsächlich von Gedenkvereinen und Gedenkstätten verfolgt (Glück, 2012, 313–315).

sehen mit einem «Verlust des Vertrauens in und der Akzeptanz von zentralen Institutionen einer demokratischen modernen Gesellschaft» sowie einer «damit einhergehende[n] Intoleranz gegenüber Minderheiten, darunter Antisemitismus [...], Fremdenfeindlichkeit, die Ablehnung von Zuwanderern, Flüchtlingen und Asylbewerbern» (Wetzels & Brettfeld, 2022, 1).

1.2 Holocaust-Education

Im Zusammenhang mit den diversen (hier nur auszugsweise präsentierten) Studienergebnissen wird in der Literatur immer wieder auf die Bedeutung des Geschichtsunterrichts verwiesen, der gerne als «Bastion gegen das Vergessen und für das Lernen aus der Vergangenheit für die Zukunft» (Mittnik, Lauss & Hofmann-Reiter, 2021, 13) beschrieben wird. Gleichzeitig wurden jedoch auch Zweifel angemeldet, dass «Geschichtswissen eine Prophylaxe gegen Judenfeindlichkeit» (Krammer, 2000, 110) sein könnte. Die International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) (2019, 4) sieht als zentrales Ziel folgerichtig nicht nur an, «Fachwissen über den Holocaust zu fördern, für akkurates Wissen und Verständnis zu sorgen», sondern auch ein «Bewusstsein für die möglichen Auswirkungen von Antisemitismus zu schaffen».

Wiewohl Österreich Mitglied der IHRA ist, ist festzustellen, dass die Lehrpläne der Sekundarstufe II kein solch konkretes Ziel beinhalten. Für die Oberstufe der Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) (BGBl. II Nr. 219/2016) ist vorgesehen, dass die Lernenden «ein reflektiertes und (selbst)reflexives historisches und politisches Bewusstsein entwickeln», der «Überwindung von Vorurteilen, Rassismen und Stereotypen ist [...] besondere Beachtung zu schenken.» Damit haben Geschichtslehrkräfte zwar die Möglichkeit auf krisenhafte Entwicklungen – wie die Verbreitung von demokratiegefährdenden Verschwörungsmmythen – zu reagieren (Oberhauser, 2018), doch einen expliziten Auftrag zu historisch-politischer Bildung in diesem Kontext, wie etwa von Brüning (2018, 386) gefordert, gibt es nicht, denn als thematische Schlagwörter sind für die 7. Klasse (11. Schulstufe) nur zu finden: «nationalsozialistisches System und Holocaust; Erinnerungskulturen im Umgang mit dem Holocaust». In ähnlicher recht allgemeiner Form ist die Thematik in den verschiedenen Lehrplänen der Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BHMS) verankert. Die Behandlung von Themenkomplexen wie Verschwörungsmmythen, Antisemitismus oder Holocaust-Leugnung ist somit nicht direkt in den Lehrplänen der Sekundarstufe II genannt – diese entsprechen demnach (noch) nicht dem 2022 be-

schlossenen Strategiepapier der Bundesregierung «Prävention von Antisemitismus durch Bildung» (Rosenfeld, Schmid-Heher & Wiegemann, 2022, 22), in dem einerseits vorgesehen ist, dass «die Lehrpläne [...] explizit eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus vorsehen». Neben den Fachlehrplänen ist jedoch der Grundsatzterlass Politische Bildung zu berücksichtigen, der für alle Schultypen und Schulstufen gilt. In diesem ist festgehalten, dass «die Überwindung von Vorurteilen, Stereotypen, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus sowie von Sexismus und Homophobie [...] besonders anzustreben» (Bundesministerium für Bildung und Frauen) ist.

1.3 Fragestellung

Doch ist der österreichische Geschichtsunterricht so ausgerichtet, dass er einen Beitrag zu diesem Ziel leistet? Die folgende Analyse zielt auf einen – wenngleich begrenzten – Beitrag zur Beantwortung dieser Frage ab. Untersucht wird, inwiefern Geschichtehefte bzw. -mappen als ein im Rahmen des Geschichtsunterrichts entstehender Datensatz Hinweise auf einen Geschichtsunterricht liefern, der – im Sinne einer Holocaust-Education, des Grundsatzterlasses für Politische Bildung und des Strategiepapiers der österreichischen Bundesregierung – einen Beitrag zur Demokratiebildung leistet und als antisemitismuskritisch eingestuft werden kann.

2 Forschungsansatz und methodisches Vorgehen

2.1 Forschungsstand

Der Themenkomplex «Nationalsozialismus und Holocaust» im österreichischen Geschichtsunterricht zählt, ähnlich wie dies in Deutschland der Fall ist (Zülsdorf-Kersting, 2007), zu den vergleichsweise gut beforschten – insbesondere in Bezug auf die Lehrpläne und Schulbücher (Wassermann, 2004; Markova, 2014; Mittnik, 2017; Eigler & Kühberger, 2018; Bilewicz, 2021; Rauchegger-Fischer, Hasenauer & Mittnik, 2022). Über die konkrete Ausgestaltung des österreichischen Geschichtsunterrichts ist jedoch bislang recht wenig bekannt. Eine 2021 abgeschlossene Studie (Lanser, 2021) konnte diese Perspektive geringfügig erweitern, indem neben Interviews mit fünf Lehrkräften der Sekundarstufe I auch deren Unterrichtsmaterialien während des ersten COVID-19-Lockdowns analysiert wurden. Dabei hat sich deutlich gezeigt, dass sich der Unterricht stark

auf die Gruppe der jüdischen Opfer konzentrierte, eine Emotionalisierung angestrebt wurde und chronologisch geordnete Fakten gegenüber den in den Lehrplänen verankerten Kompetenzen dominierten.

Wiewohl diese und auch andere Studien (u. a. Bernhard, 2022, 110–118) den nach wie vor hohen Stellenwert von historischem «Faktenwissen» (Kühberger, 2012, 35) nachgewiesen haben, beschreiben Philipp Mittnik, Georg Lauss und Sabine Hoffmann-Reiter (2021) auf Basis ihrer Fragebogenstudie eine «Generation des Vergessens». Neben zahlreichen mangelhaften Kenntnissen, etwa in Bezug auf Personen, Ereignisse, Opferzahlen und Institutionen, wurde festgestellt, dass die kollektive Verantwortung Österreichs nur teilweise anerkannt wird. Außerdem war eine korrekte (einfache) Definition des Begriffs «Antisemitismus» für die 15-jährigen Befragten aus Wien großteils nicht möglich: Unter AHS-Lernenden konnte mit 29.8 Prozent als korrekt zu wertende Angaben der beste Wert erzielt werden; an Polytechnischen Schulen (PTS) erreichten dies nur 4.1 Prozent.

In einer – ebenfalls auf die Sekundarstufe I bezogenen – Fragebogenstudie in Salzburg (Kühberger & Neureiter, 2017) wurde unter anderem nachgewiesen, dass unter Jugendlichen nach wie vor die Opferthese verbreitet ist und Schuld an den NS-Verbrechen insbesondere Hitler gegeben wird. Die in dieser Studie ebenfalls befragten Lehrkräfte gaben an, dem Thema «Antisemitismus/Holocaust» recht viel Aufmerksamkeit zu schenken ($M = 4.43$ auf der fünfstufigen Likert-Skala). Allerdings geht aus der Studie nicht hervor, ob Antisemitismus nur im Zusammenhang mit NS-Verbrechen thematisiert wird; ein Item zum Thema Antisemitismus beim Fragebogen für die Lernenden gab es nicht.

Ein solches kam hingegen in einer Studie in Wien zum Einsatz: In Berufsschulen stimmten (unter Verwendung einer 4-stufigen Likert-Skala) 24 Prozent der Befragten der Aussage «Juden haben in Österreich zu viel Einfluss» zu; unter den Befragten mit muslimischem Familienhintergrund stimmte fast die Hälfte (46 %) dieser Aussage zu. Unter den ebenfalls befragten Lehramtsstudierenden fand diese Aussage immerhin noch bei 5 Prozent Zustimmung (Lauss & Schmid-Heher, 2020). Im Vergleich dazu stimmten (unter Verwendung einer 5-stufigen Likert-Skala) in einer österreichweit repräsentativen Studie (Perlot et al., 2021) der Aussage «Manche Leute meinen, dass auch heute noch der Einfluss der Juden in Politik und Wirtschaft zu groß ist. Wie sehen Sie das?» 13 Prozent zu, 18 Prozent stimmten weder zu, noch lehnten sie die Aussage ab.

Diese Ergebnisse zeigen deutlich, dass es dem Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I in Österreich nicht ausreichend gelingt, zentrales konzeptuelles

Wissen (u. a. Konzept «Antisemitismus») rund um den Themenkomplex «Nationalsozialismus und Holocaust» zu vermitteln sowie antisemitismuskritische Bildungsarbeit zu leisten. Einen über die vierjährige Sekundarstufe I hinausgehenden Geschichtsunterricht erhalten Jugendliche in Österreich dann, wenn sie eine Oberstufe einer AHS oder eine BMHS besuchen, das sind (Stand: 2022) rund 67,89 Prozent aller Lernenden der Sekundarstufe II (Statistik Austria, 2024). Auf den Geschichtsunterricht an diesen Schultypen bezieht sich die vorliegende Studie.

2.2 Geschichtehefte/-mappen

Das Projekt «Nationalsozialismus und Holocaust im österreichischen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II (AHS-Oberstufe und BHS)», gefördert vom Zukunftsfonds der Republik Österreich (P22–4681), zielt auf eine neue Perspektive auf den Geschichtsunterricht ab. In diesem werden Geschichtehefte bzw. -mappen – somit eine im Rahmen des Geschichtsunterrichts entstehende Quellengattung – analysiert, die bislang von der deutschsprachigen geschichtsdidaktischen Forschung nicht beachtet wurde. Unter Geschichteheften bzw. -mappen wird jene Sammlung an Materialien verstanden, die bei den Lernenden im Laufe eines Schuljahres entsteht. Während in der Volksschule und Sekundarstufe I das klassische Schulheft verbreitet ist, variiert die Form der Sammlung in der Sekundarstufe II: Neben Schulheften kommen diverse Arten von Mappen und Ordnern zum Einsatz. Zur sprachlichen Vereinfachung wird in der Folge von Mappen gesprochen. Zwar entstehen zunehmend auch digitale Materialien, doch sind diese nach Ende der Schulzeit oft nicht mehr zugänglich; in vielen Klassen scheint die analoge Sammlung außerdem noch zentral zu sein – teilweise werden in diese auch ursprünglich digitale Daten (wie Präsentationen) integriert.

Es handelt sich um einen überaus heterogenen Datensatz, der zeigt, was Lernende neben den staatlich approbierten Schulbüchern an analogen Unterlagen aus dem Geschichtsunterricht «mitnehmen». Darunter finden sich (handschriftliche oder am PC verfasste) Ausarbeitungen (zu Arbeitsaufträgen, die mündlich oder schriftlich kommuniziert wurden), Handouts, Arbeitsblätter, Mitschriften (etwa von mündlichen Vorträgen), Abschriften von Tafelbildern oder Präsentationen in anderer Form usw. Auch Unterlagen von Lehrausgängen, wie Flyer von Museen, sind darunter. Die Autorenschaft der verschiedenen Unterlagen ist nicht immer eindeutig festzustellen und kann daher nicht in die

Analyse einbezogen werden. Ebenso ist nur teilweise zu bestimmen, inwiefern die (gesamten) Mappen von den Lehrpersonen mit Feedback versehen wurden.

Auf der Basis von Unterrichtsbeobachtungen (Brait, 2025) sowie von Studien, die eine hohe Bedeutung von Arbeitsblättern zeigen (u. a. Lanser, 2021), ist anzunehmen, dass in den meisten österreichischen Klassen Mappen entstehen. Zu bezweifeln ist jedoch, dass diese in allen Fällen nach bestimmten Themen oder Kompetenzen geordnet werden, wie dies Anna-Katharina Nolte (2021) und Michael Sauer (2015, 285–287) empfehlen.

Während die häufig von der Geschichtsdidaktik auch im österreichischen Kontext bereits eingesetzten Methoden Interviews (u. a. Bernhard, 2022) bzw. Fragebögen (u. a. Kipman & Kühberger, 2019) – sowohl mit Lehrkräften als auch mit Lernenden – nur individuelle Sichtweisen auf den Geschichtsunterricht offenbaren und Schulbuchanalysen lediglich eine Umsetzungsform von staatlichen Vorgaben zeigen, erfolgt durch die Geschichtsmappe eine (andere) Dokumentation des Unterrichtsgeschehens. Zumal Schulbücher für zehn Jahre für den Unterricht approbiert sind, können diese nur eine sehr begrenzte Zeit aktuell sein. Zur Realisierung des geschichtsdidaktischen Prinzips der Gegenwartsorientierung (u. a. Sebening, 2021) ist es schon alleine aufgrund dieser Tatsache notwendig, dass Geschichtslehrkräfte auch eigene Materialien erstellen bzw. Arbeitsaufträge vergeben, um derzeitige Phänomene, wie beispielsweise gegenwärtige Formen von Antisemitismus bzw. aktuelle Krisen, in den Unterricht einzubeziehen. Wiewohl «keinerlei Aussagen über tatsächliche Nutzungs- und Wirkungsmomente» (Bramann & Kühberger, 2022, 492) möglich sind, ergibt sich daraus die Relevanz von Geschichtsmappen als geschichtsdidaktischer Datensatz.

Allerdings sind bei der Heranziehung von diesen verschiedene Limitationen zu berücksichtigen: Zunächst ist zu betonen, dass durch diese der Geschichtsunterricht nicht vollständig, sondern nur teilweise dokumentiert wird. Die Datenerhebung wurde darüber hinaus begrenzt zurückreichend bis zum Maturajahrgang 2018, womit nur jener Geschichtsunterricht zum Themenkomplex «Nationalsozialismus und Holocaust» nach Einführung der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung berücksichtigt wurde, die als wesentlicher Schritt bei der Implementierung der Kompetenzorientierung zu sehen ist (Pichler, 2016). Angemerkt sei, dass sich das Finden von Personen, die ihre Mappen nach der Matura noch besaßen und auch bereit waren, diese der Forschung zur Verfügung zu stellen, als schwierig erwiesen hat. Gesucht wurde im Zeitraum November 2022 bis Jänner 2024 – aus pragmatischen Gründen –

unter Studierenden im Tiroler Raum, insbesondere an der Universität Innsbruck und der Pädagogischen Hochschule Tirol, via E-Mail-Aussendungen als auch direkten Kontakt in zahlreichen Lehrveranstaltungen. Versuche, etwa über die Schülerunion, in Kontakt zu Personen, die kein Studium begonnen haben, zu kommen, sind leider gescheitert. Somit hat die Datenerhebung nicht alle Personen umfasst, die eine Sekundarstufe II besucht haben, allerdings doch einen großen Teil, zumal über 85 Prozent der Personen mit einer AHS-Matura und auch über 50 Prozent der Personen mit einer BHS-Matura ein Studium zumindest beginnen (Statistik Austria, 2023, 86). Auf Basis der (allerdings nicht systematisch erfassten und ausgewerteten) Rückmeldungen zum Projekt können vor allem zwei Probleme bei der Datenerhebung identifiziert werden: 1. Viele Personen gaben an, ihre Mappen bereits entsorgt zu haben. 2. Einige Personen, die bereit gewesen wären, ihre Materialien zur Verfügung zu stellen, stellten fest, diese nur in digitaler Form auf dem jeweiligen Schulserver besessen zu haben, auf den sie keinen Zugriff mehr hatten.

Insgesamt konnten 53 Mappen inkl. Begleitdaten erhoben werden.² In den meisten Fällen erfolge ein Scan und eine anschließende Rückgabe, in einigen Fällen wurde die Mappe dem Forschungsteam dauerhaft übergeben. Der Datensatz kann selbstverständlich keine Repräsentativität beanspruchen, zeigt aber doch eine gewisse Bandbreite auf, weshalb Aussagen mit den vorliegenden Daten hinsichtlich bestimmter Phänomene möglich sind, deren Verteilung mit einem größeren Sample weiter untersucht werden müsste.

2.3 Datenauswertung

Die Auswertung der Daten wurde mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022, 129–156) mithilfe des Programms MAXQDA durchgeführt, in das anonymisierte Scans der Mappen importiert wurden. Dies erfolgte zunächst nur für den Themenkomplex Antisemitismus, da die Auswertung dieses umfangreichen Datenmaterials (insgesamt 6684 Seiten) zum Zeitpunkt der Abfassung der nachfolgenden Analyse noch nicht abgeschlossen werden konnte. Hierzu wurden nach einer ersten Sichtung aller Mappen jene Seiten identifiziert, auf denen im weitesten Sinne Antisemitismus

2 Zu einer Mappe (6M) wurde kein Fragebogen ausgefüllt, die Person hat sich zwecks der vereinbarten Rückgabe nach dem Scannen nicht mehr gemeldet. Daher wurde diese Mappe nicht in den Datensatz aufgenommen.

behandelt wird. Hierfür wurde die Arbeitsdefinition der IHRA vom 26. Mai 2016 zugrunde gelegt, die am 25. April 2017 von der österreichischen Bundesregierung übernommen wurde:

«Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Juden, die sich als Hass gegenüber Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort und Tat gegen jüdische oder nicht-jüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen» (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024).

Die identifizierten Stellen wurden zunächst konsensual im Projektteam paraphrasiert und anschließend teilweise deduktiv, teilweise induktiv codiert, wobei die folgenden Formen der Behandlung von Antisemitismus in den Geschichtsmappen unterschieden werden konnten:

- Verschwörungsmaythen³ & Antisemitismus
- Definition (Sachkompetenz)
- Antisemitismus vor NS
- Antisemitismus als Teil der NS-Ideologie
- NS-Verbrechen an jüdischen Personen
- Antisemitismus nach 1945

3 Der Begriff wurde gewählt, um – im Gegensatz zum ebenfalls verbreiteten Terminus «Verschwörungstheorien» – nicht anzudeuten, dass es sich um wissenschaftlich überprüfbare Erklärungen handeln könnte (Blume, 2020). In der Codebeschreibung wurde jedoch auf die verschiedenen Begrifflichkeiten Bezug genommen.

Die Codes wurden mittels Code-Memos genauer definiert, wie das nachfolgende Beispiel zeigt:

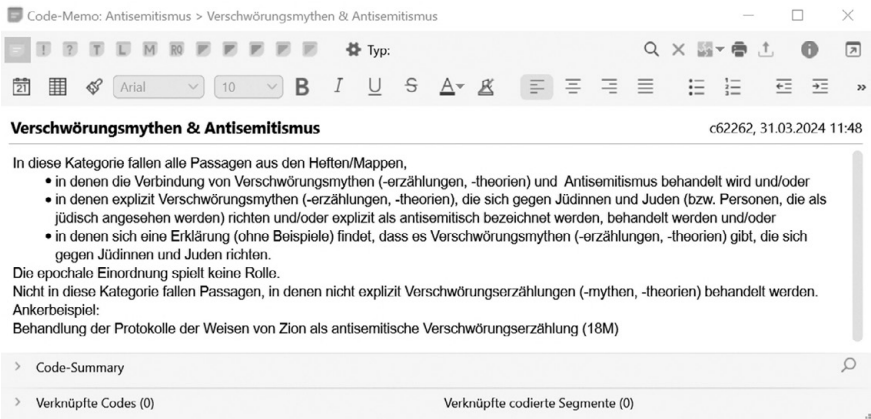


Abb. 1: Code-Memo zum Code «Verschwörungsmethoden und Antisemitismus»

2.4 Begleiterhebung

Alle Personen, die ihre Mappe der Forschung überließen, füllten (handschriftlich) einen kurzen Fragebogen aus. Ziel war es, Zusatzinformationen zu den Mappen zu bekommen. Der Fragebogen enthielt 42 Items in fünf Itemgruppen: Drei hatten das Bilden von Skalen (Schecker, 2014, 1) zum Ziel (Geschichtsinteresse, Interessantheit des Geschichtsunterrichts, Interesse am Themenkomplex «Nationalsozialismus und Holocaust»), bei zwei (Medieneinsatz im Geschichtsunterricht, Ausrichtung des Unterrichts zum Themenkomplex «Nationalsozialismus und Holocaust» im Geschichtsunterricht) wurden unterschiedliche Aspekte abgefragt. Die Items basierten insbesondere auf der Salzburger Studie (Kühberger & Neureiter, 2017, 127–133). Dazu kamen zwei weitere thematische Items (einerseits wurde erfragt, ob eine NS-Gedenkstätte besucht wurde und wenn ja, welche, und andererseits sollten die Befragten einschätzen, ob das Thema «Nationalsozialismus und Holocaust» eher länger oder eher kürzer als andere Themen im Geschichtsunterricht behandelt wurde) und fünf Items zu soziodemografischen Merkmalen (Maturajahr, Bundesland der Matura, Schultyp, Vollständigkeit der Mappe, geschätzte Berufserfahrung der damaligen Geschichtslehrkraft). Zum Einsatz kamen sechsstufige Likert-Skalen, sodass von den Befragten zumindest eine Tendenzentscheidung vorgenommen

werden musste (Menold & Bogner, 2015). Hierbei wurde mit den Ankerpunkten «sehr» und «gar nicht» bzw. «(fast) jede Stunde» und «(fast) nie» gearbeitet. Die Auswertung erfolgte mithilfe der Statistik-Software SPSS. In der Folge werden jedoch nur die Ergebnisse jener Items vorgestellt, die für die nachfolgende qualitative Analyse relevant sind.

3 Zentrale Erkenntnisse

3.1 Begleiterhebung

Aus den deskriptiv ausgewerteten Fragebögen⁴ ergibt sich, dass 67.9 Prozent der Personen, die eine Mappe zur Verfügung stellten, an einer AHS maturierten, 32.1 Prozent an einer BHS. Da das Sample, wie oben beschrieben, hauptsächlich aus Studierenden besteht, ist dieses Ergebnis nicht überraschend, zumal mehr Personen nach einer AHS-Matura ein Studium antreten (Statistik Austria, 2023, 65). Die Erhebungssituation zeigt sich in einem weiteren Punkt deutlich in den Daten: 90.6 Prozent der Befragten maturierten in Tirol oder Vorarlberg, der Rest (5 Personen) in anderen Bundesländern. Mehr als die Hälfte (52.8 %) der Befragten maturierte in den Jahren 2022 und 2023, der Rest verteilt sich auf die Jahre 2021 bis 2018; nur 15.1 Prozent maturierten vor Beginn der COVID-19-Pandemie. Fast zwei Drittel (64.2 %) schätzten die Berufserfahrung der damaligen Geschichtslehrkraft auf «21 Jahre und länger» ein. Gefragt nach der Vollständigkeit der Mappe positionierten sich 86.8 Prozent im Spannungsfeld von vollständig bis lückenhaft im oberen Drittel – ein wenig überraschendes Ergebnis, zumal ja explizit nach Mappen gesucht wurde und sich davon sicher weniger Personen angesprochen fühlten, die wussten, dass sie keine (annähernd) vollständigen Unterlagen besitzen. Zusammenfassend ist also festzustellen, dass die zusammengetragenen Mappen mehrheitlich aus AHS-Klassen aus dem Westen Österreichs stammen, die in den letzten Jahren unter der Anleitung von recht erfahrenen Lehrkräften entstanden und als ziemlich vollständige Sammlungen zu verstehen sind.

4 Weitere Auswertungen erfolgen ggf. in anderen Publikationen.

Zwei weitere Aspekte sind für die nachfolgende Analyse von Bedeutung:

1. Gefragt danach, ob das Thema «Nationalsozialismus und Holocaust» im Geschichtsunterricht länger oder kürzer als andere Themen behandelt wurde, positionierten sich 66.0 Prozent der Befragten bei (eher) länger, 26.5 Prozent belegten die mittleren beiden Kategorien. Nur eine Person wählte den Extremwert «kürzer als andere Themen». Von einer (weitgehenden) Ausblendung des Themenkomplexes kann also bei den allermeisten Befragten nicht ausgegangen werden.
2. Letztlich ist noch die Bedeutung von Arbeitsblättern und Handouts im Geschichtsunterricht der Befragten zu beachten: 45.3 Prozent wählten den Extremwert und gaben an, dass (fast) jede Stunde mit Handouts und Arbeitsblättern gearbeitet wurde. Insgesamt ist von einer weiten Verbreitung dieses Unterrichtsmediums auszugehen: Nur 3.8 Prozent gaben an, dass diese (fast) nie zum Einsatz gekommen sind. Die Verbreitung von Handouts und Arbeitsblättern mag im Geschichtsunterricht der Befragten höher sein als im österreichischen Geschichtsunterricht insgesamt, zumal vermutlich Personen, die in ihrem Geschichtsunterricht keine oder wenige Arbeitsblätter bzw. Handouts erhalten haben, auch kaum ein Heft bzw. eine Mappe für die Forschung zur Verfügung stellen können.

3.2 Antisemitismus in den Geschichteheften bzw. -mappen

Zunächst ist festzuhalten, dass sich in allen Mappen Spuren des Unterrichts zum Themenkomplex Nationalsozialismus und Holocaust finden. In Bezug auf die explizite Thematisierung von Antisemitismus zeigt sich hingegen ein sehr unterschiedliches Bild, wie die Übersichtstabelle zeigt:

	1	2	3	4	5	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Verschwörungsmythen & Antisemitismus	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Definition (Sachkompetenz)																											
Antisemitismus vor NS																											
Antisemitismus als Teil der NS-Ideologie																											
Antisemitismus nach 1945	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	
Verschwörungsmythen & Antisemitismus	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Definition (Sachkompetenz)																											
Antisemitismus vor NS	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Antisemitismus als Teil der NS-Ideologie																											
Antisemitismus nach 1945	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Abb. 2: Übersichtstabelle zu den Codes zum Thema «Antisemitismus»: schwarze Felder = keine Codierung, weiße Felder = Codierung vorhanden

In neun Mappen (16.98 %) finden sich keine Hinweise auf eine Thematisierung von Antisemitismus. Eine Ausblendung im Geschichtsunterricht lässt sich durch die erhobenen Mappen selbstverständlich nicht belegen. Es gibt jedoch Auffälligkeiten, die zumindest Fragen aufwerfen und befürchten lassen, dass eine Verbindung zwischen der zugrundeliegenden menschenfeindlichen Weltanschauung und den nationalsozialistischen Verbrechen fehlt. So findet sich in der Mappe 22M eine (handschriftliche) Liste von «Grundbegriffen» (61f.) bestehend aus: «Euthanasie», «Konzentrationslager», «Nationalsozialismus», «Re-

visionismus», «Sozialdarwinismus» und «Volksempfänger» – nicht jedoch «Antisemitismus». Darüber hinaus finden sich (ebenfalls handschriftliche) Einträge unter den Titeln «Juden unter dem Nationalsozialismus» (56 f.) sowie «Juden in Osteuropa müssen ins Ghetto» (58). Die Person, die die Mappe 22M zur Verfügung gestellt hat, gab im Fragebogen an, dass diese (fast) vollständig sei und mittelhäufig (Wert 3 auf der sechs-stufigen Skala) mit Handouts und Arbeitsblättern gearbeitet worden sei. Es kann selbstverständlich nicht ausgeschlossen werden, dass Antisemitismus in anderer Form im Schulunterricht präsent war, beispielsweise beim Lehrausgang in die Gedenkstätte Mauthausen, die laut Fragebogen durchgeführt wurde. Eingang in die Mappe fand dieser jedoch nicht.

In 37 Mappen (69.81 %) wird konkret auf den Antisemitismus als Teil der nationalsozialistischen Ideologie eingegangen. Beispielsweise findet sich in 7M (82) ein Handout mit dem Titel «Totalitäre Systeme in Europa in den 20er und 30er Jahren des 20. Jhd.» mit einer Tabelle. In der Spalte zu «Deutschland» findet sich in der Zeile zu «Ideologie» unter anderem das – nicht näher erklärte – Schlagwort «Rassismus / Antisemitismus». 49M (46–49) beinhaltet ein Arbeitsblatt mit dem Titel «Fragenkatalog zur NSDAP». Die zweite Frage auf diesem lautet: «Warum stieß insbesondere der rassistische Antisemitismus in großen Teilen der Bevölkerung auf Zustimmung?», was beantwortet wurde mit den Stichworten: «NS schürte vorhandenen Hass gegen Andersartige» sowie «Wunsch nach starken Mann & heile Welt». Einen Hinweis darauf, ob dieses Arbeitsblatt alleine, zusammen mit anderen Lernenden oder gemeinsam in der Klasse ausgefüllt wurde, gibt es nicht; Feedback von der Lehrkraft (das jedenfalls zur Formulierung «Andersartige» wünschenswert gewesen wäre!) findet sich nicht.

In vier von jenen 16 Mappen, in denen nicht darauf eingegangen wird, dass der Antisemitismus Teil der NS-Ideologie war, sind Ausführungen zur Geschichte des Antisemitismus vor der Entstehung des Nationalsozialismus zu finden; insgesamt gibt es solche in 26 Mappen (49.06 %). Die Verweise zur langen Geschichte des Judenhasses fallen teilweise sehr kurz aus, teilweise gibt es sehr ausführliche Erläuterungen. In 15M (28) findet sich beispielsweise nur auf einem Handout mit der Überschrift «Was ist eigentlich ein ›ismus?« im Absatz zu «Rassismus» die Erklärung: «Rassistisches Denken richtete sich Ende des 19. Jahrhunderts sowohl gegen die indigene Bevölkerung in den Kolonien als auch beispielsweise gegen Juden (Antisemitismus) oder andere zu Minderheiten erklärten Gruppen von Menschen [...]». Ein anderes Heft bzw. eine Mappe beinhaltet hingegen ein zweiseitiges Handout mit dem Titel «Die Geschichte des Antisemitismus» (1M, 27 f.), das einen Überblick von der Antike bis zum Ende

des 19. Jahrhunderts bietet und mit dem Hinweis endet: «Auf diesem nationalistisch geprägten Antisemitismus konnten die **Nazis** später aufbauen, als sie die **Vernichtung der Juden** planten und durchführten.»⁵

In 15 Mappen findet sich eine Definition des Begriffs Antisemitismus, unter anderem in Form der IHRA-Definition (18M, 92; 21M, 34; 39M, 109). Es gibt aber auch deutlich kürzere Definitionen, wie beispielsweise nur (in Form einer Überschrift): «Antisemitismus (=Judenfeindschaft)» (42M, 62). Teilweise besteht auch die Gefahr durch zu unpräzise Definitionen, dass der Begriff verwässert wird. Auffällig – und problematisch – ist zudem, dass im Zuge solcher Definitionen Formulierungen zu finden sind, die antisemitische Ansichten wiedergeben, wie beispielsweise die Beschreibung «antisemitisch: Judenfeindlichkeit (aber wegen der Rasse, nicht wegen der Religion) → sind als Rasse minderwertig und gefährlich» (33M, 162) oder «Juden sind eine Rasse und Parasiten» (46M, 166). Es kann gemutmaßt werden, dass die Reproduktion von Antisemitismus vermutlich nicht beabsichtigt war, doch erfolgt dies eindeutig durch derartige Formulierungen.

Auf Antisemitismus nach Ende des Nationalsozialismus wird in zehn Mappen (18,87 %) eingegangen. Die Varianten sind auch hier sehr unterschiedlich: In einer Mappe (52M, 14) wird zwar auf die Affäre um den Historiker Taras Borodajkewycz eingegangen, der «Anti-Semitische Bemerkungen in Vorlesungen» von sich gab. Gegenwärtiger Antisemitismus ist in dieser Mappe hingegen kein Thema. In einer Mappe (12M, 5–7) wird beispielsweise sehr ausführlich mit 2,5 Seiten Text auf «Europäische Judenfeindlichkeit», «Antizionismus» sowie «Islamische Judenfeindlichkeit» eingegangen. In der – vor dem Juni 2021 (Maturajahr laut Begleiterhebung) erstellten – Übersicht heißt es unter anderem: «Islamistisch-palästinensische Bewegungen wie die Hamas [...] betreiben offene Judenfeindlichkeit». Sehr allgemein gehalten sind im Vergleich dazu die aus einem Schulbuch entnommenen und in eine Mappe (32M, 53) übernommenen Ausführungen, dass «jüdische Stereotype [...] Teil gegenwärtiger Formen von Antisemitismus sind.» In zwei Mappen (18M, 121 f.; 37M, 253) findet sich ein von der Bundeszentrale für Politische Bildung publiziertes Arbeitsblatt mit dem Titel «Was denken Nazis?» (Pilarek, 2016).

Konkret auf gegenwärtigen Antisemitismus in Österreich wird in einer Mappe (4M, 75) durch eine Analyse der 2019 vom Österreichischen Rundfunk ausgestrahlten (und auf der Plattform YouTube auffindbaren) Dokumentation

5 Hervorhebung im Original.

«Männer, Macht und Messuren – Die verborgene Welt der akademischen Männerbünde» Bezug genommen. Der (laut Arbeitsblatt im März 2020 bearbeitete) Arbeitsauftrag lautete: «Finde heraus: Welche politischen Positionen / Ansichten vertreten die Mitglieder der deutschnationalen Burschenschaften heute?» Hierzu wurde als Antwort notiert: «Ideologische Verstrickung mit dem Nationalsozialismus, Antisemitismus, Nationalismus, Vaterlandsliebe (extrem). Alle anderen Studentenv. distanzieren sich von Antisemitismus und Nationalsozialismus». Ein Feedback der Lehrkraft zu dieser Antwort ist nicht zu finden. In einer anderen Mappe (33M, 182) findet sich die 2018 bei einer Gedenkveranstaltung im Parlament gehaltene Rede von Michael Köhlmeier, die unter anderem eingeleitet wird mit der Aussage: «Der Schriftsteller Michael Köhlmeier kritisierte in seiner Rede die FPÖ heftig für ihren Umgang mit dem Antisemitismus.» Einen Überblick über die gegenwärtige Situation in Österreich bietet die Mappe 39M (110), in der auf die Studie im Auftrag des Parlaments (Zeglovits, Unterhuber & Sommer, 2019) verwiesen wird, zu der unter anderem festgehalten wird: «antisemitische Vorurteile präsent (verschieden ausgeprägt)».

Während in den eben beschriebenen Mappen mehr oder weniger ausführliche Ansätze zur Thematisierung der wissenschaftlich nachgewiesenen gegenwärtigen Formen von Antisemitismus auszumachen sind, finden sich in zwei Mappen die faktenwidrigen Aussagen (ebd.; Zeglovits, Dawid, Schreder & Unterhuber, 2021) «Antisemitismus: nicht so zentral derzeit in Österreich» (26M, 120) bzw. «Die Juden bekommen (und dürfen auch) heute keinen großen Hass (bekommen).» (29M, 55). Aufgrund der Angaben der Daten der Begleiterhebung ergibt sich, dass es sich dabei um zwei voneinander völlig unabhängige Datensätze handelt (26M: Matura in Tirol im Jahr 2018; 29M: Matura in Vorarlberg im Jahr 2020).

In Anbetracht der oben dargestellten gesellschaftlichen Entwicklungen und der Tatsache, dass 84,9 Prozent der Personen, die Mappen zur Verfügung stellten, nach Ausbruch der COVID-19-Pandemie maturierten, ist zudem erstaunlich, dass sich in nur vier Fällen Hinweise auf die strukturelle Verflochtenheit von Verschwörungsmmythen und Antisemitismus (Salzborn, 2021) finden bzw. auf Verschwörungsmmythen, die sich gegen jüdische Personen (bzw. Personen, die als jüdisch angesehen werden) richten und/oder explizit als antisemitisch bezeichnet werden. In zwei Mappen findet sich eine Analyse der Protokolle der Weisen von Zion, die als eine Schrift eingestuft wird, «auf die sich Verschwörungstheoretiker:innen und andere Figuren aus rechtsextremen Kreisen auch noch heute oft berufen» (5M, 31) bzw. «die Basis für Verschwörungserzählungen» (18M, 22) blieben. In einer Mappe finden sich verschiedene Verschwörungsmmythen im Zu-

sammenhang mit 9/11, darunter «Die jüdische Bevölkerung wurde gewarnt» (10M, 184), wozu festgehalten wird: «Einige Verschwörungserzählungen rund um den 11. September sind antisemitisch geprägt.» Letztlich wird in dem bereits erwähnten aus einem Schulbuch übernommenen Absatz «Antisemitische Stereotype bis heute» auch auf die «Vorstellung einer jüdischen Weltverschwörung» (32M, 53) eingegangen. All diese Mappen zeichnen sich dadurch aus, dass Antisemitismus als Teil der NS-Ideologie benannt wurde; in drei Fällen wurde auf die Geschichte des Antisemitismus eingegangen. Auffällig ist jedoch gleichzeitig, dass nur in einer Mappe eine Begriffsdefinition zu finden ist. Alle Personen, die diese Mappen zur Verfügung stellten, maturierten nach dem Beginn der COVID-19-Pandemie und dem damit einhergehenden verstärkten medialen Diskurs um Verschwörungsmythen: drei Personen im Jahr 2022, eine im Jahr 2020.

4 Fazit und Ausblick

In diversen Mappen wirkt Antisemitismus als ein Phänomen der Vergangenheit. So findet sich beispielsweise in einer Mappe eine ausführliche chronologische Darstellung zur Geschichte des Antisemitismus bis inklusive der Zeit des Nationalsozialismus (25M, 21–26); dass aber auch nach 1945 und bis heute Antisemitismus in der österreichischen Gesellschaft sowie weltweit nachweisbar ist, wird hier nicht behandelt. Aufgrund der Limitationen des Datensatzes kann selbstverständlich keine Aussage darüber getroffen werden, wie häufig im Geschichtsunterricht der 53 Personen auf gegenwärtige Formen von Antisemitismus eingegangen wurde, doch die Verteilung ist dennoch auffällig: Während in allen Mappen in irgendeiner Form auf die nationalsozialistische Judenverfolgung bzw. den Holocaust eingegangen wird, finden sich nur in zehn Mappen Hinweise auf gegenwärtige Formen des Antisemitismus, wovon zwei faktenwidrig sind. Außerdem fällt auf, dass scheinbar nur wenig auf das zahlreich publizierte Unterrichtsmaterial zum Thema (u. a. Britz, 2022) zurückgegriffen wurde.

Auch wenn mit den Mappen der Geschichtsunterricht nur teilweise erfasst werden konnte, ergibt sich ein Gesamtbild, das, wie viele Ergebnisse der empirischen Forschung zum österreichischen Geschichtsunterricht, zu Fragen wie «Wie ist der Befund zu erklären?» und «Wie kann der Befund verändert werden?» veranlasst. Ein Erklärungsansatz ist in der Ausbildung von Geschichtslehrkräften zu suchen (Kumar et al., 2022, 253; Rajal, 2022, 9), was aber für Österreich noch näher empirisch untersucht werden müsste. Klar scheint jedoch, dass die Reduktion der Dauer des Lehramtsstudiums ab 2026 die Situation nicht verbessern wird.

Wenngleich an dieser Stelle keine Erklärung für die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bereitgestellt werden kann und der Geschichtsunterricht auch nur einen gewissen Beitrag zur Sozialisation von Jugendlichen leisten kann, so liefern diese umgekehrt einen Erklärungsansatz für die bekannten und oben ausgeführten Studienergebnisse zur Verbreitung des Antisemitismus in Österreich, denn selbst in der Sekundarstufe II scheinen antisemitismuskritische Bildungsansätze im Geschichtsunterricht – trotz der medialen Fokussierung auf die strukturelle Verschränkung von Antisemitismus und Verschwörungsmmythen im Zuge aktueller Krisen (COVID-19-Pandemie, russischer Angriffskrieg in der Ukraine) – nicht alltäglich zu sein. Statt einer Holocaust-Education verpflichtet ist der österreichische Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II – zumindest den analysierten Geschichteheften und -mappen folgend – weitgehend als Vergangenheitskunde zu beschreiben.

Literatur und Rechtsquellen

- Bastel, Heribert / Matzka, Christian & Miklas, Helene. (2010). Holocaust education in Austria: A (hi)story of complexity and ambivalence. *Prospects*, 40, 57–73.
- Bernhard, Roland. (2022). *Geschichte für das Leben lernen: Der Bildungswert des Faches in den Überzeugungen österreichischer Lehrkräfte*. Frankfurt: Wochenschau.
- Bilewicz, Wolfgang. (2021). *Erinnerungskultur im Geschichtsunterricht in Bayern und Österreich am Beispiel des Holocaust: Von der Stunde Null bis ins 21. Jahrhundert*. München: utzverlag GmbH.
- Bischof, Günter. (2015). Die Moskauer Deklaration und die österreichische Geschichtspolitik. In Stefan Karner & Alexander Tschubarjan (Hrsg.), *Die Moskauer Deklaration 1943: «Österreich wieder herstellen»* (S. 249–260). Wien: Böhlau.
- Blume, Michael. (2020). *Verschwörungsmmythen: Woher sie kommen, was sie anrichten, wie wir ihnen begegnen können*. Ostfildern: Patmos Verlag.
- Brait, Andrea. (2025). *Museumsbesuche im Geschichtsunterricht: Eine empirische Studie zum historischen Lernen im Zuge von Besuchen der österreichischen Landesmuseen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Bramann, Christoph & Kühberger, Christoph. (2022). Methoden zur Erforschung von Unterrichtsmedien. In Georg Weißeno & Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 489–501). Wiesbaden: Springer.
- Britz, Andreas. (2022). *Antisemitismus in der Geschichte*. Frankfurt: Wochenschau.
- Brüning, Christina I. (2018). *Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft: Eine Studie zum Einsatz videographierter Zeugnisse von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht*. Frankfurt: Wochenschau.

- Bundesministerium für Bildung und Frauen. Unterrichtsprinzip Politische Bildung Grundsatzverordnung 2015; GZ: BMBF-33.466/0029-I/6/2015. Abgerufen von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). Kampf gegen Antisemitismus. Abgerufen von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/ep/antisemitismus.html>
- Dauid, Evelyn & Zeglovits, Eva. (2023). Antisemitismus 2022: Hauptergebnisse im Überblick | Kurzbericht. Abgerufen von <https://www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/Kurzbericht-Antisemitismus-2022-Oesterreichweite-Ergebnisse.pdf>
- Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes. (2023). Gazakrieg und «Graue Wölfe». Abgerufen von <https://www.doew.at/erkennen/rechtsextremismus/neues-von-ganz-rechts/archiv/dezember-2023/gazakrieg-und-graue-woelfe>
- Eigler, Nikolaus & Kühberger, Christoph. (2018). Zur kompetenzorientierten Einbindung von Bildern in Geschichtsschulbüchern: Eine geschichtsdidaktisch kategoriale Erschließung am Beispiel des Themenbereiches Nationalsozialismus und Holocaust. In Christoph Bramann, Christoph Kühberger, & Roland Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (S. 160–180). Frankfurt: Wochenschau.
- Glück, Barbara. (2012). Die Neugestaltung der KZ-Gedenkstätte Mauthausen. In Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hrsg.), *Forschungen zum Nationalsozialismus und dessen Nachwirkungen in Österreich* (S. 313–325). Wien: DÖW.
- International Holocaust Remembrance Alliance. (2019). Empfehlungen für das Lehren und Lernen über den Holocaust. Abgerufen von <https://www.erinnern.at/themen/artikel/empfehlungen-fuer-das-lehren-und-lernen-ueber-den-holocaust-ein-ihra-handbuch>
- Israelitische Kultusgemeinde Wien. (2021). *Antisemitische Vorfälle 2020*. Wien.
- Israelitische Kultusgemeinde Wien. (2022). *Antisemitische Vorfälle 2021*. Wien.
- Israelitische Kultusgemeinde Wien. (2023). *Antisemitische Vorfälle 2022 in Österreich*. Wien.
- Kipman, Ulrike & Kühberger, Christoph. (2019). *Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches: Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern*. Wiesbaden: Springer.
- Krammer, Reinhard. (2000). Um vom Unsagbaren zu reden ...: Didaktische Anmerkungen zur Behandlung der Geschichte der Juden im österreichischen Geschichtsunterricht. *Internationale Schulbuchforschung*, 22(1), 109–126.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Juventa.
- Kühberger, Christoph. (2012). Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens. In Christoph Kühberger (Hrsg.), *Historisches Wissen: Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen* (S. 33–74). Schwalbach/Ts: Wochenschau.

- Kühberger, Christoph. (2023). Was Austria the First Victim?: Nazism in Austrian History Teaching. In Florian Helfer, Geiss Peter, Sandra Müller-Tietz, & Michael Rohrschneider (Hrsg.), *Overcoming Conflict: History Teaching – Peacebuilding – Reconciliation* (S. 103–118). Wiesbaden: Springer.
- 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: Wochenschau.
- Kumar, Victoria/Dreier, Werner/Gautschi, Peter/Riedweg, Nicole/Sauer, Linda & Sigel, Robert. (2022). Thesen zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen und Hochschulen. In Victoria Kumar, Werner Dreier, Peter Gautschi, Nicole Riedweg, Linda Sauer, & Robert Sigel (Hrsg.), *Antisemitismen: Sondierungen im Bildungsbereich* (S. 248–256). Frankfurt: Wochenschau.
- Lanser, Raphaela. (2021). «Holocaust» als Thema des Geschichtsunterrichts im COVID-19-Lockdown. Innsbruck: iup.
- Lauss, Georg & Schmid-Heher, Stefan. (2020). Zum Umgang mit Antisemitismus und anderen Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in der Berufsschule. In Nikolaus Hagen & Tobias Neuburger (Hrsg.), *Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft: Theoretische Überlegungen, Empirische Fallbeispiele, Pädagogische Praxis* (S. 161–183). Innsbruck: iup.
- Markova, Ina. (2014). *Wie Vergangenheit neu erzählt wird: Der Umgang mit der NS-Zeit in österreichischen Schulbüchern*. Marburg: Tectum.
- Menold, Natalja & Bogner, Kathrin. (2015). Gestaltung von Ratingskalen in Fragebögen. Abgerufen von https://www.gesis.org/fileadmin/upload/SDMwiki/Ratingskalen_MenoldBogner_08102015_1.1.pdf
- Mittnik, Philipp. (2017). *Holocaust-Darstellung in Schulbüchern: Deutsche, österreichische und englische Lehrwerke im Vergleich*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Mittnik, Philipp/Lauss, Georg & Hofmann-Reiter, Sabine. (2021). *Generation des Vergessens?: Deklaratives Wissen von Schüler:innen über Nationalsozialismus, Holocaust und den Zweiten Weltkrieg*. Frankfurt: Wochenschau.
- Mounajed, René. (2012). «Holocaust-Education» und Menschenrechtserziehung im Geschichtsunterricht. In Michele Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts: Band 2* (S. 263–289). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Nolte, Anna-Katharina. (2021). «Wo finde ich noch einmal ...?»: Geschichtsmappen kompetenzorientiert anlegen. *Geschichte lernen*. (193), 46–50.
- Oberhauser, Claus. (2018). Geschichtsdidaktik in postfaktischen Zeiten?: Populismus und Verschwörungstheorien. *Historische Sozialkunde*. (4), 17–23.

- Oberhauser, Claus. (2023). Geschichte, Merkmale und Varianten von rechten «Verschwörungstheorien»: Ein Essay. In Kathrin Stainer-Hämmerle, Daniela Ingruber, & Georg Marschnig (Hrsg.), *Verschwörungserzählungen und Faktenorientierung in der Politischen Bildung* (S. 13–27). Frankfurt: Wochenschau.
- Perlot, Flooh, Grimm, Marc, Hainzl, Christina, Ingruber, Daniela / Juen, Isabella, Nutz, Viktoria & Oberluggauer, Patricia. (2021). Demokratieradar: Welle 7 – Autoritarismus und Corona. Abgerufen von <https://www.austriandemocracylab.at/forschung-de/>
- Pichler, Christian. (2016). Lehrer/innen und Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht und im Unterricht aus Politischer Bildung. *Erziehung und Unterricht*. (3–4), 286–294.
- Pilarek, Patrick. (2016). Was denken Nazis?: Themenblätter im Unterricht Nr. 98. Abgerufen von https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/5379_tb98_nazis_auf3_160412_online.pdf
- Plessow, Oliver. (2012). Länderübergreifende «Holocaust Education» als Demokratie- und Menschenrechtsbildung?: Transnationale Initiativen im Vergleich. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 11(1), 11–30.
- Rajal, Elke. (2022). Holocaust Education ohne Antisemitismus: Zum Stellenwert von Antisemitismus in der Vermittlungsarbeit zur Shoah. Abgerufen von https://katho-nrw.de/fileadmin/media/foschung_transfer/forschungsinstitute/CARS/CARS_Working-Paper_2022_010_Rajal.pdf
- Rauchegger-Fischer, Claudia / Hasenauer, David & Mittnik, Philipp. (2022). Von der nationalsozialistischen Herrschaft in die Zweite Republik. In Sara Brom, Werner Dreier, Eleonore Lappin-Eppel, Falk Pingel, & Amos Raban (Hrsg.), *Die Darstellung von Juden, Judentum und Israel in österreichischen Schulbüchern sowie von Österreich in israelischen Schulbüchern: Bilaterales Schulbuchkomitee: Analysen und Empfehlungen für Geschichte und Geografie* (S. 79–115). Wien: BMBWF.
- Rosenfeld, Jana, Schmid-Heher, Stefan & Wiegemann, Romina. (2022). Prävention von Antisemitismus durch Bildung. Abgerufen von <https://www.erinnern.at/media/oe-ad-e-at-strategiepapier-2024-fin.pdf>
- Salzborn, Samuel. (2021). Verschwörungsmuthe und Antisemitismus. Abgerufen von <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/verschoerungstheorien-2021/339288/verschoerungsmuthe-und-antisemitismus/>
- Sauer, Michael. (2015). *Geschichte unterrichten: Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (12. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schecker, Horst. (2014). Überprüfung der Konsistenz von Itemgruppen mit Cronbachs alpha. In Dirk Krüger, Ilka Parchmann, & Horst Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung: Online-Zusatzmaterial* (S. 1–7). Berlin: Springer.

- Sebening, Lena. (2021). *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Empirische Erkundung eines tradierten Begriffs* (Dissertation), Hannover.
- Statistik Austria. (2023). Bildung in Zahlen 2021/22: Schlüsselindikatoren und Analysen. Abgerufen von https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2021-22_Schlüsselindikatoren.pdf
- Statistik Austria. (2024). Schulstatistik; Schüler:innen ab 2006. Abgerufen von <https://statcube.at/statistik.at/ext/statcube/jsf/tableView/tableView.xhtml>
- Uhl, Heidemarie. (2001). Das «erste Opfer»: Der österreichische Opfermythos und seine Transformationen in der Zweiten Republik. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 30(1), 19–34.
- Wassermann, Heinz P. (2004). *Verfälschte Geschichte im Unterricht: Nationalsozialismus und Österreich nach 1945*. Innsbruck u. a.: Studien Verlag.
- Wassermann, Heinz P. (2022). Erhoben und erfragt, gemessen und vermessen: Antisemitische Einstellungen in Österreich 1973 bis 2020. In Christina Hainzl & Marc Grimm (Hrsg.), *Antisemitismus in Österreich nach 1945* (S. 237–282). Berlin, Leipzig: Hentrich & Hentrich.
- Weiser, Ulrike. (2020). Oskar Deutsch: «Sprachlos, dass man Juden Schuld an Virus gibt». Abgerufen von <https://www.diepresse.com/5818945/oskar-deutsch-sprachlos-dass-man-juden-schuld-an-virus-gibt>
- Wetzels, Peter & Brettfeld, Karin. (2022). Auswirkungen verschwörungstheoretisch konnotierter Formen der Delegitimation von Politik, Wissenschaft und Medien im Kontext der COVID-19 Pandemie auf demokratieablehnende Einstellungen sowie Intoleranz und Vorurteile. Abgerufen von <https://www.jura.uni-hamburg.de/die-fakultaet/professuren/kriminologie/media/uhh-forschungsbericht-3-neu.pdf>
- Zadoff, Miriam. (2023). Antisemitismus als Krise der Demokratie. Abgerufen von <https://www.derpragmaticus.com/r/antisemitismus-erinnerung>
- Zglovits, Eva, Dawid, Evelyn, Schreder, Lukas & Unterhuber, Paul. (2021). Antisemitismus 2020: Ergebnisse der österreichrepräsentativen Erhebung. Abgerufen von https://www.antisemitismus2020.at/wp-content/uploads/antisemitismus_2020_bericht_oesterreichweite_ergebnisse.pdf
- Zglovits, Eva, Unterhuber, Paul & Sommer, Franz. (2019). Antisemitismus in Österreich 2018: Analysebericht. Abgerufen von https://www.antisemitismus2018.at/wp-content/uploads/Antisemitismus-in-%C3%96sterreich-2018_Analysebericht.pdf
- Zülsdorf-Kersting, Meik. (2007). *Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust: Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation*. Berlin: LIT.

Zeitliches Denken in politischen Protesten der Gegenwart

Eine empirische Untersuchung über das Zukunftsdenken politischer Subjekte

Nina Reusch und Matthias Sieberkrob

1 Einleitung

Unsere Gegenwart ist geprägt von Krisenwahrnehmungen verschiedenster Art – eine Feststellung, die wahrscheinlich auf jede historische Epoche übertragbar ist. Manche der aktuellen Krisenwahrnehmungen sind jedoch aufgrund des empirisch evidenten Klimawandels und den damit einhergehenden sozialen, politischen und wirtschaftlichen Veränderungen von besonderer Dringlichkeit. Über verschiedenste Milieus und politische Lager hinweg imaginieren Zeitgenoss:innen ihre Gegenwart und Zukunft als krisenhaft und agieren in Reaktionen darauf als politische Subjekte. In diesem Zusammenhang interessiert uns, wie Menschen angesichts dieser wahrgenommenen Krisenhaftigkeit der Gegenwart über die Zukunft nachdenken und wie sie sich selbst in der Zeit verorten. Politisches Handeln als Reaktion auf die krisenhafte Gegenwart zeigt sich insbesondere in sozialen Protestbewegungen (Rucht, 2021). Daher untersuchen wir exemplarisch zwei aktuelle Protestbewegungen, die sich auf sehr unterschiedlichen Ebenen mit Fragen der Zukunft auseinandersetzen: Die deutsche Klimabewegung, die vor allem seit 2018 durch Demonstrationen und Blockadeaktionen mediales Aufsehen erregte, und die Proteste der Landwirt:innen, die im Winter 2023/24 in Deutschland und europaweit stattfanden. Beide Bewegungen sind unterschiedlichen politisch-sozialen Milieus zugehörig (Haunns & Sommer, 2020; Heinze, Biekmann, Kurtenbach & Kuchler, 2021; Rucht, 2023), aber auf jeweils spezifische Weise mit dem Klimawandel verknüpft. Während für die Klimabewegung dies das zentrale Thema ist, erleben Landwirt:innen den Klimawandel unmittelbar in ihrem Beruf.

Wir gehen davon aus, dass die krisenhaften Phänomene und politischen Proteste der Gegenwart das Potenzial aufweisen, im Anschluss an die jüngsten

geschichtstheoretischen und -didaktischen Debatten über Zeit (vgl. z. B. Hölscher, 2017; Hübner, Nitsche & Barsch, 2023; Körber, 2019; Köster, 2023b; Landwehr, 2020) die Kategorie der Zukunft für die Geschichtsdidaktik empirisch und theoretisch weiterzuentwickeln. Hierfür betrachten wir zunächst die Verhandlung der Zukunft als Zeitebene im geschichtstheoretischen und -didaktischen Diskurs, womit wir die Grundlage für eine empirische Untersuchung des zeitlichen Denkens in die Zukunft legen. Im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse stellen wir vier Thesen auf, die die geschichtsdidaktische Theoriebildung über das zeitliche Denken in die Zukunft anregen sollen.

2 Zukunft im geschichtstheoretischen und -didaktischen Diskurs

Auf theoretischer Ebene kreisen Konzeptionen der Zukunft meist um das Verhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und sind mit Debatten über Zeit und Zeitkonzepte verflochten (vgl. Esposito, 2017, 13).¹ Ausgehend von Kosellecks (1979, 356–357) These vom Auseinanderklaffen von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont im modernen Geschichtsdanken wird Zukunft – ebenso wie Vergangenheit – als «temporale Projektionsfläche jeweiliger Gegenwarten» (Landwehr, 2020, 146) und als strukturell gleich zur Vergangenheit verstanden (vgl. Hölscher, 2016, 22). Die Zukunft ist nach Landwehr (2020, 150–155) als offener Zeitraum mit Erwartungen, ebenso mit Vorsorge, Planung, Sicherheitsvorkehrung und Prognose verknüpft.

Fraglich ist dabei unter anderem, inwieweit sich die immer wieder zitierten Koselleck'schen Kategorien Erfahrungsraum und Erwartungshorizont auf die Zeitgeschichte übertragen lassen, wurden sie doch zunächst für die «Sattelzeit» um 1800 entwickelt (vgl. Graf, 2012, 7). Aktuelle Forschungen pluralisieren das Konzept der Zukunft, indem sie etwa den Blick auf historische Zukünfte richten (vgl. Seefried, 2023; Simon & Tamm, 2021, 11), wobei «nicht das Was, sondern das Wie des Zukunftsbezugs zum eigentlichen Gegenstand historischer Zukunftsforschung» (Graf & Herzog, 2016, 500) wird. Auch wird danach gefragt, wie kontingent im Sinne einer Ergebnisoffenheit weiterer Entwicklungen die Zukunft jeweils gedacht wird, zum Beispiel in Anbetracht der Klimakatastrophe (vgl. Landwehr, 2020, 148).

1 Einen guten Überblick über die Debatten über Zeit und Zeitkonzepte bieten u. a. Graf (2012) und Jordheim (2014).

Im geschichtsdidaktischen Diskurs gehört die Zukunft als Prinzip des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs (Bergmann, 2012) zum Grundlagenwissen der Disziplin. Bergmann und Pandel (1975, 104) betonen ihre Relevanz:

«Die Frage nach Geschichte ist unlösbar von der Frage nach Zukunft: der sogenannte ›Verlust der Geschichte‹ [...] ist in Wahrheit ein Verlust an Zukunft. Eine Gesellschaft, die sich in ihren noch immer maßgeblichen Ideologien vor dem bloßen Gedanken an eine mögliche grundlegende oder radikale Änderung der entscheidenden Produktions- und Distributionsverhältnisse abschirmt, keinen Gedanken an eine mögliche andere Zukunft ›verschwendet‹, weil Gedanken an potentiell Anderes unprofitabel und bestandskritisch zugleich sein können, verliert Zukunft aus dem Denkhorizont oder vermag Zukunft gedanklich nur als prolongierte Gegenwart zu erfassen.»

Das Geschichtsbewusstsein dient, so der weitgehende disziplinäre Konsens, der Orientierung in der Zeit und umgreift bekanntlich nach Jeismann (1997, 42) «den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive». Hierauf verweist auch Rüsens Formel von der «Sinnbildung über Zeiterfahrung». Durch das Erzählen von Geschichte(n) würden zeitliche Veränderungen in der Vergangenheit gedeutet, was Zukunftsperspektiven für die Lebenspraxis eröffne (vgl. Rösen, 1997, 58; 2008, 15–19). Dem liegt die Idee zugrunde, dass Menschen sich Geschichten erzählen, um Orientierungsbedürfnisse «in unserer Gegenwart und angesichts einer befürchteten oder erhofften Zukunft zu befriedigen» (Bergmann, 2012, 15).

Rösen nähert sich der Zukunft in erster Linie über den Begriff der Kontingenz. Der Mensch mache Kontingenzerfahrungen dadurch, dass eine noch nicht gedeutete «Naturzeit» menschliches Leben verändere. Diese Kontingenzerfahrungen würden von Menschen narrativiert und mit Sinn versehen (Sinnbildung über Zeiterfahrung). Diese gedeutete, sinnhafte Zeit fasst Rösen unter dem Begriff der menschlichen Zeit (vgl. Rösen, 2003, 25–28; 2013, 33–34). Dass diese Zeitkonzeption durch die Prämisse geprägt sei, dass es sich bei Zeit um eine naturgegebene und lineare Größe handele, die durch neuere zeittheoretische Ansätze diskutabel werde, merkte jüngst Köster (2023b, 14) an.

Trotz dieser grundlegenden theoretischen Überlegungen ist die Erforschung des zeitlichen Denkens in die Zukunft weitgehend Neuland in der Didaktik der Geschichte. Erst in den letzten Jahren hat sich die Disziplin dem Thema Zeit und Zukunft verstärkt in theoretischen (vgl. z. B. Kocka, 2022; van Norden,

2014) und empirischen (vgl. z.B. Kühberger, 2023; Nitsche & Gollin, 2020; Schmitz-Zerres, 2019; Wagner, 2022) Arbeiten gewidmet. Dabei nahmen geschichtsdidaktische Untersuchungen im Anschluss an Chakrabartys (2018) These, dass mit der planetarischen und der menschlichen Zeit unterschiedliche Zeitkonzepte miteinander kollidieren würden, auch Fragen der Zeit im Anthropozän in den Blick (vgl. Hübner, 2022; Hübner et al., 2023; McGregor, Pind & Karn, 2021; Nordgren, 2023). Zudem war die Ausgabe der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2023 dem Thema Zeit gewidmet (Köster, 2023a). Insbesondere das zeitliche Denken in die Zukunft ist empirisch jedoch noch wenig untersucht. Die nachfolgende Empirie hat daher einen explorativen Charakter.

3 Untersuchungsdesign

Das zeitliche Denken in die Zukunft wird im Folgenden mit Datenmaterial aus journalistischen Interviews untersucht. Die Daten wurden also nicht explizit mit Blick auf das hier untersuchte Thema erhoben. Vielmehr stehen die Darstellung und Reflexion des politischen Handelns in den beiden sozialen Bewegungen im Fokus der Interviews. Es wurden jedoch gezielt Interviews ausgewählt, in denen die Interviewten ausreichend Zeit bzw. Platz erhielten, um ihre Überlegungen und Positionen ausführlich darzulegen.

Zunächst fragen wir, ob es mit diesen Daten überhaupt möglich ist, Spuren des zeitlichen Denkens in die Zukunft zu untersuchen. Im Kern fragen wir jedoch, wie Akteur:innen der deutschen Klimabewegung und der Bauernproteste über die Zukunft denken, welcher Zeitkonzepte sie sich dabei bedienen und wie sie sich selbst im Zeitverlauf verorten. Zudem sollen Unterschiede zwischen den Akteur:innen herausgearbeitet werden.

3.1 Vorstellung des Materials

Untersucht wurden sieben journalistische Interviews mit Vertreter:innen der Klimabewegung und der Bauernproteste. Ausgewählt für die Untersuchung wurden zentrale Akteur:innen und politische Gruppen innerhalb der beiden Bewegungen.

Für die Klimabewegung wurden Vertreter:innen von *Fridays for Future* (FFF), der Letzten Generation (LG) und *Extinction Rebellion* (XR) ausgewählt, da diese in den letzten Jahren die größte öffentliche Aufmerksamkeit generierten, sich zugleich aber in ihren Zielen und Aktionsformen unterscheiden. *Fridays for*

Future organisiert seit 2019 weltweit Demonstrationen, Klimastreiks und -camps. Die zentrale Forderung besteht in der Einhaltung des Pariser Klimaabkommens. Die Letzte Generation erreicht seit 2021 durch verschiedene Aktionen des zivilen Widerstands große mediale Aufmerksamkeit. Die hauptsächliche Forderung ist der Ausstieg aus der fossilen Energieversorgung bis 2030 sowie die Errichtung eines Gesellschaftsrats. *Extinction Rebellion* war vor allem zwischen 2020 und 2022 medial präsent und fordert von der Politik, die Wahrheit über die Bedrohungslage auszusprechen, den Ausstoss fossiler Treibhausgase zu beenden und für drängende gesellschaftliche Fragen Bürger:innenräte einzuberufen.

Da die Folgen des Klimawandels für Landwirt:innen in ihrer Arbeit unmittelbar zu bemerken sind, sie zugleich aber größtenteils einem eher konservativen Milieu angehören (Heinze et al., 2021), ist ein Vergleich des zeitlichen Denkens in die Zukunft in der Klimabewegung mit den protestierenden Landwirt:innen von besonderem Interesse. Die Interviews mit den Landwirt:innen entstanden mit einer Ausnahme im Kontext der bäuerlichen Proteste im Winter 2023/24, die sich an Sparmaßnahmen der Bundesregierung entzündeten. Ausgewählt wurden Vertreter:innen zentraler Verbände und Organisationen der Landwirt:innen. Die Proteste wurden vor allem durch den Deutschen Bauernverband (DBV) organisiert. Präsident des DBV ist seit 2021 der baden-württembergische Gemüse- und Weinbauer Joachim Rukwied. Der bundesweite Verband ist in Landesverbände gegliedert, die eigenständig agieren und sich regional unterscheiden. Exemplarisch wurde daher ein Interview mit Carsten Schnakenberg, zweiter Vizepräsident des Bremischen Landwirtschaftsverbands (BL), in die Analyse mit einbezogen. Die Bauernproteste waren jedoch charakterisiert von einer Bandbreite politischer Positionen und Selbstverortungen. So wirkte neben diesen eher konservativ einzuordnenden Verbänden auch die junge Arbeitsgemeinschaft bäuerlicher Landwirtschaft (jAbL) bei der Organisation von Protesten mit. Diese grenzt sich vom Bauernverband ab und setzt sich für eine sozial-ökologische Agrarwende ein, wobei zum Teil organisatorische und inhaltliche Überschneidungen mit der Klimabewegung bestehen. Daher wurden auch Vertreter:innen dieser Position in die Analyse mit einbezogen. Durch dieses Sampling wurde angestrebt, ein breites Spektrum an Positionen innerhalb der Proteste der Landwirt:innen zu untersuchen.

Die Interviews im Überblick:

1. Jung & Naiv Folge 546 mit Carla Reemtsma (FFF), 19. Dezember 2021, Dauer: 108 Minuten
2. Hans Jessen Show mit Aimée v. Baalen (LG), 10. November 2022, Dauer: 141 Minuten
3. Jung & Naiv Folge 486 mit Annemarie Botzki (XR), 12. November 2020, Dauer: 139 Minuten
4. buten un binnen, Interview mit Carsten Schnakenberg (BL), 20. Januar 2024, Dauer: 63 Minuten
5. Dissens Folge 243 mit Marie (Landwirtin) und Julia (Klimaaktivistin) (beide jAbL), 17. Januar 2024, Dauer: 68 Minuten²
6. t-online.de, Interview mit Joachim Rukwied (DBV), 9. Januar 2024 (im Folgenden Rukwied I)
7. tagesspiegel.de, Interview mit Joachim Rukwied (DBV), 20. Januar 2023 (im Folgenden Rukwied II)³

3.2 Kategorienentwicklung

Um analytische Kategorien für die empirische Untersuchung des Zukunftsdenkens mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) zu generieren, nehmen wir im Folgenden in den Blick, mit welchen Zeitkonzepten Zukunft gefasst werden kann. Graf und Herzog (2016, 504–513) unterscheiden zur Erforschung historischer Zukünfte des 20. Jahrhunderts vier Generierungsmodi im Sinne mentaler, sprachlicher und praktischer Strukturen und Verfahren, in deren Rahmen sich auf Zukunft bezogen bzw. Zukunft erzeugt wurde. Dazu gehören die Erwartungszukunft (z. B. politisch-soziale Ideologien, intellektuelle Großentwürfe, Technikvisionen, Identifikations- und Projektionsflächen individueller Hoffnungen), die Gestaltungszukunft (z. B. institutionalisierte Entscheidungen und Festsetzungen in Verwaltung, Politik, Wirtschaft), die Risikozukunft (z. B. prognostizierte Gefährdungen und dementsprechende Vorsorge, militärische Planungen, versicherungstechnische Berechnungen, technische Expertisen) und die Erhaltungszukunft (z. B. normative Projekte, die eine erhaltenswerte Substanz definieren und sichern wollen). Mit diesen Gene-

2 Beide Interviewpartnerinnen werden im Podcast nur mit ihrem Vornamen vorgestellt.

3 Da diese Interviews im Vergleich zu den anderen ausgewählten eher kurz sind, wurden zwei Interviews mit Joachim Rukwied in die Analyse einbezogen.

rierungsmodi soll eine Geschichte der Zukunft erforscht werden können, die auf den Faktoren Relationalität (die Zukunft von etwas), Träger:innen (die Zukunft von sozial unterschiedlich Positionierten) und Modi des Zukunftsbezugs (die Zukunft als Zukunftsvorstellung/-bild) beruht (vgl. ebd., 500–504). Diese Systematik bildet in der qualitativen Inhaltsanalyse die deduktiv generierten Subkategorien von Kategorie 1.

Ein anderes Klassifikationssystem ist die Differenzierung in verschiedene Zukunftsvorstellungen und -bilder, vor allem Utopien, Dystopien, Prognosen, Prophetien und Planungen (vgl. ebd., 502). In diesen literarischen Gattungen, die sich auch auf politische Aussagen beziehen lassen, wird laut Hölscher (2017, 19) Zukunft entworfen und sie geben Auskunft über Motive der Akteur:innen. Gleichwohl die einzelnen Gattungen ineinanderfließen, ließen sich doch Unterschiede festhalten. Bei Planungen seien diejenigen, die sie aufstellen, stärker an ihrer Realisierung beteiligt als bei Prognosen. Diese würden die Zukunft von der Gegenwart und der Vergangenheit aus entwerfen, während Prophezeiungen, Utopien und so wohl auch Dystopien dies von einem antizipierten Ziel aus tun. Planungen hingegen würden mehr als Utopien und Prophezeiungen Zeitpläne enthalten (vgl. ebd.). Sie bilden nachfolgend die Subkategorien der Kategorie 2.

Um theoretisch zu fassen, wie Zukünfte in der Gegenwart präsent sind, führte Landwehr den Begriff der Chronoferenz ein. Er bringt zum Ausdruck, «dass Menschen und Kollektive dazu in der Lage sind, sich auf nicht-gegenwärtige Zeiten zu beziehen, also Vergangenheiten und Zukünfte unterschiedlicher Art zu imaginieren, um diese zu anwesend-abwesenden Zeiten zu machen» (Landwehr, 2020, 245). Mit Blick auf die Zukunft interessiert uns im Anschluss hieran, wie sich vergangene Zukünfte und zukünftige Vergangenheiten zeigen (vgl. zu diesem Begriffspaar Hölscher, 2019; Welzer, 2011). Vergangene Zukunft bezieht sich im Anschluss an Koselleck (1979) auf Ideen, Hoffnungen, Erwartungen oder Ängste, die Menschen in der Vergangenheit bezüglich ihrer Zukunft hatten. Der Gegenbegriff zukünftige Vergangenheit hingegen fasst den zukünftigen Blick auf Vergangenheiten und die Art und Weise, wie gegenwärtige Ereignisse und Entscheidungen in der Erwartung zukünftiger historischer Bewertungen getroffen werden (vgl. Hölscher, 2017, 13). Dieses Begriffspaar bildet nachfolgend die Subkategorien der Kategorie 3.

Da Zukunftsdenken nicht losgelöst vom zeitlichen Denken existiert, analysieren wir im Anschluss an die oben skizzierten Diskussionen zur Bedeutung von Zeit und Zukunft im geschichtsdidaktischen Diskurs, welche Zeitwahrnehmungen und Zeithorizonte sich im Zusammenhang mit dem Zukunftsdenken

zeigen. Die hierzu generierten Subkategorien wurden induktiv am Material gebildet (Kategorie 4; vgl. Tabelle 1).

Kategorie	Ankerbeispiel
K1 Generierungsmodi der Zukunft	
K1.1 Erwartungszukunft	«[...] dass wir ja eigentlich uns alle etwas davon versprechen, dieses 9€-Ticket oder das Tempolimit zu haben, nämlich mehr Sicherheit auf den Straßen, nämlich mehr soziale Gerechtigkeit. [...]» (v. Baalen, Z. 15)
K1.2 Gestaltungszukunft	«Und es ist schon so, dass dieses Jahr eine Reform der GAP [Gemeinsame Agrarpolitik der Europäischen Union] eingetreten ist, [...], die geht dann ja dahin, Umweltleistungen zu honorieren und klimaverträglich zu wirtschaften, Moor-Schutz und so ist da auch viel mit drin.» (Marie, Z. 47)
K1.3 Risikozukunft	«Man hat außerdem im Zukunftsprogramm, mit dem Investitionen in nachhaltige Pflanzenschutz- und Düngetechnik gefördert werden sollen, Millionen gestrichen. Das ist für mich aberwitzig. Wenn man das alles aufrechnet, sind weitere Belastungen nicht mehr hinnehmbar. Das alles verschlechtert unsere Wettbewerbsposition in Europa.» (Rukwied I, Z. 33)
K1.4 Erhaltungszukunft	«[...] Wir müssten eigentlich jetzt damit beginnen für die Zukunftsperspektiven zu schaffen, die sie eben abholt. Die ihnen einen [...] Lebensstandard noch [...] gewährleisten kann. Und Sicherheit gewährleisten kann [...]» (v. Baalen, Z. 132)
K2 Zukunftsvorstellungen und -bilder	
K2.1 Utopie	«Das negiert natürlich nicht, dass sich in unser aller Leben einiges ändern wird, wenn wir in eine klimagerechte Gesellschaft kommen. Wir werden weniger Autos auf den Straßen haben, wir werden weniger fliegen, wir werden weniger Fleisch essen.» (Reemtsma, Z. 28)
K2.2 Dystopie	«[...] bis zum Ende heißt ja [...] bis tausende Menschen sterben, Millionen von Menschen sterben. Also gerade in den nächsten sieben Jahren sind 700 Millionen Menschen, die ihr zu Hause verlieren. Drei Milliarden Menschen, 3,5 Milliarden Menschen sogar, sind laut dem Weltklimabericht gerade in den Zonen, die nicht mehr bewohnbar sein werden [...]» (v. Baalen, Z. 130)
K2.3 Prophezeiung	-- ⁴
K2.4 Prognose	«Im laufenden Wirtschaftsjahr haben sich die Preise [...] verdrei- bis vierfach. Die Milchpreise scheinen wieder runterzugehen. Dieses Jahr wird wohl nicht wieder so gut.» (Rukwied II, Z. 24)

4 Mit Verweis auf Minois (1998, 163–339) verstehen wir unter einer Prophezeiung eine Voraussage oder Vorhersage zukünftiger Ereignisse, die oft als göttlich inspiriert oder als Ergebnis übernatürlicher Einsicht angesehen wird. Es hat sich früh gezeigt, dass diese deduktive Kategorie nicht codiert wird, weshalb hier kein Ankerbeispiel angegeben ist.

Kategorie	Ankerbeispiel
K2.5 Planung	«[...] [E]ine Planungssicherheit von der Politik. So, und das ist natürlich, wenn ich heute einen neuen Kuhstall bau, und der ist auf 20 Jahre finanziert, dann kann die Politik nicht in fünf Jahren sagen, [...] das musst du jetzt für 100 000€ umbauen [...]» (Schnakenberg, Z. 460)
K3 Vergangene Zukünfte und zukünftige Vergangenheiten	
K3.1 Vergangene Zukünfte	«So, seit 30 Jahren sagen Leute, vielleicht kommt bald die Kernfusion, und sie ist immer noch nicht gekommen.» (Reemtsma, Z. 34)
K3.2 Zukünftige Vergangenheiten	«Denn natürlich können wir das jetzt fünf Jahre lang weiter totschweigen und eben nicht als gesamte Gesellschaft drüber sprechen. Aber dann wird es zu spät sein. Dann entscheidet die Klimakrise, welche Bereiche wir ausbauen können und welche nicht. Und für jedes Jahr, das wir warten, umso schlimmer wird es. Irgendwann begrenzt uns eben die Katastrophe und nicht mehr wir selber haben das dann unter Kontrolle.» (v. Baalen, Z. 57)
K4 Zeitwahrnehmungen und -horizonte	
K4.1 Beschleunigung	«Und dann stehe ich in fünf Jahren da, wir schaffen diese 1.5 Grad sowieso nicht mehr [...]. Und wenn wir diese Kippunkte dann reißen, landen wir bei drei Grad. Und das bedeutet, dass wir dann vor einer katastrophalen Aussicht stehen.» (v. Baalen, Z. 72)
K4.2 Stillstand	«[...] am selben Tag, wo eine Million Menschen 1.5 Grad-Schilder hochgehalten haben und gebeten haben, dass jetzt endlich diese Veränderung kommt, [...] wurde das nicht beachtet. Gar nicht. Sondern es wurde eben trotzdem dieses Paket durchgedrückt.» (v. Baalen, Z. 45)
K4.3 Dringlichkeit	«Ich glaube solche politischen Taktierereien, solche Machtspiele und Dynamiken sind es, die wir uns im Angesicht der Klimakrise nicht mehr leisten können [...], insbesondere in Anbetracht der kurzen Zeit, die wir jetzt noch haben [...]» (Reemtsma, Z. 5)
K4.4 Fortschritt & Fortschrittskritik	«[...] Und gleichzeitig weg von dem Glauben an eine permanente Technologieoffenheit [...], ich [möchte] mich nicht drauf verlassen, dass vielleicht in zehn Jahren so eine Innovation kommt, die vielleicht alles löst, vielleicht aber auch nicht [...]» (Reemtsma, Z. 15)
K4.5 generationelles Zeitdenken	«Wir können froh sein, dass wir noch 250 000 landwirtschaftliche Unternehmen in Deutschland haben, die zum Großteil in Familienhänden liegen. Denn diese Betriebe denken in Generationen, sie werden nachhaltig geführt.» (Rukwied I, Z. 35)
K4.6 lebenszeitliches Zeitdenken	«[...] was sind denn wirklich die Probleme und die Sorgen in der Landwirtschaft für uns als junge Menschen, die irgendwie so verrückt sind, in Zeiten von Klimakrise und Biodiversitätssterben und Höfesterben in die Landwirtschaft gehen zu wollen.» (Julia, Z. 5)
K4.7 wirtschaftliches Zeitdenken	«[...] das waren zwei gute Wirtschaftsjahre, die die Betriebe aber auch dringend gebraucht haben, also wir hatten vorlaufend auch schlechte Wirtschaftsjahre, und wir sind, wenn man jetzt das aktuelle Wirtschaftsjahr dazu nimmt, [...] dann sind wir auf einem normalen Schnitt von fünf Jahren.» (Schnakenberg, Z. 362)

Kategorie	Ankerbeispiel
K4.8 zyklisches Zeitdenken	«Aber das Kalb wird irgendwann zur Kuh, und dann muss sie genug Milch geben. Und das männliche Tier wird eines Tages geschlachtet. Landwirte sehen [...] den Kreislauf des Lebens vermutlich nüchterner [...]» [Rukwied II, Z. 18]

Tab. 1: Kategoriensystem

3.3 Auswertung

Zur Untersuchung der zukunftsbezogenen Denkprozesse führten wir eine qualitative Inhaltsanalyse mit einem inhaltlich strukturierenden Verfahren durch (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, 129–156). Hierbei bildeten wir nach einer ersten Sichtung der Interviews, dem Verfassen von Memos und ersten Ideen für die Auswertung in Anlehnung an die oben ausgeführten theoretischen Debatten zunächst deduktive Hauptkategorien.

Mit diesem Kategoriensystem wurde im Sinne des konsensuellen Codierens (vgl. Guest, McQueen & Namey, 2012, 89–92; Schmidt, 1993, 61–63) zunächst unabhängig voneinander codiert. Diskrepante Codierungen wurden im Anschluss besprochen, der Codierleitfaden und das Kategoriensystem ausdifferenziert sowie die Segmentgrenzen und die Kategorienabgrenzungen klarer definiert. Diese erste Codierung von jeweils einem Interview aus beiden Protestbewegungen führte zu einer Reduzierung der Anzahl an Hauptkategorien (ursprünglich waren es sechs). Die induktiven Subkategorien in der Kategorie 4 wurden in Anbetracht der Kritik an der Technik der Zusammenfassung (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, 83–86) als thematische Kategorien direkt am Material gebildet. Dies geschah ebenfalls zunächst unabhängig voneinander, anschließend in Teamsitzungen. Der hierauf aufbauenden erneuten individuellen Codierung folgten drei weitere Teamsitzungen, bis konsensuelle Codierungen für das gesamte Material gefunden wurden. Da das Material nicht vorab segmentiert wurde, sondern dieser Prozess Teil des Codierens war, wurde auf die Berechnung eines Kappa-Wertes zur Bestimmung der Intercoder-Reliabilität verzichtet (vgl. ebd., 244–250).

4 Ergebnisse: Zukunftsdenken bei Akteur:innen der Bauernproteste und der Klimabewegung

Die Analyse zeigt bereits hinsichtlich der Anzahl der Codierungen pro Kategorie bemerkenswerte Unterschiede zwischen den beiden Protestgruppen. Insgesamt wurden 294 Codierungen vergeben, von denen 188 auf die Klimaaktivist:innen (K1: 69, K2: 38, K3: 26, K4: 55) und 106 auf die Bauernvertreter:innen (K1: 31, K2: 17, K3: 13, K4: 45) entfallen.

In der Kategorie 1 zeigt sich, dass die Klimaaktivist:innen häufig Erwartungszukünfte (28) und Risikozukünfte (30) formulierten, während die Landwirt:innen dies weitaus seltener taten (je 11). In der Kategorie 2 überwogen bei beiden Untersuchungsgruppen die Prognose (20 bzw. 16). Auffallend sind die häufigen Nennungen von dystopischen Vorstellungen durch Klimaaktivist:innen (15), die bei den Landwirt:innen keine Rolle spielen. In der Kategorie 3 bedient sich vor allem die Klimaaktivist:innen der Zeitform der zukünftigen Vergangenheit (17). In der Kategorie 4 zeigen sich bei den Klimaaktivist:innen häufig codierte Narrative des Stillstands (12) und der Dringlichkeit (22), die bei den Landwirt:innen kaum vorkommen. Dort finden sich stattdessen häufig Denkmuster von wirtschaftlichen Zeitrechnungen (14), die sich oft als zyklisches (9) Modell ausgestalten.

Dieser erste Eindruck soll nun mit Blick auf die einzelnen Hauptkategorien genauer analysiert werden, wobei auch die Unterschiede innerhalb der beiden Bewegungen beachtet werden.

4.1 Generierungsmodi der Zukunft (K1)

Zumindest gemessen an der Anzahl an Codierungen scheint die Zukunft für die Klimaaktivist:innen ein relevanteres Thema zu sein als für die Landwirt:innen (69 vs. 31 Codierungen, vgl. Tabelle 2). Die Zukunftserwartungen der Klimaaktivist:innen prägen sich in zwei Richtungen aus: Einerseits als Erwartungszukunft (K1.1), mit der die Aktivist:innen Handlungsvorschläge zur Abwendung der Klimakatastrophe formulieren. So entwirft Carla Reemtsma (FFF) Ideen einer klimagerechten Gesellschaft, in der die Energieversorgung dezentral in Bürger:innenhand organisiert wird und die auf fossile Energieträger verzichtet (Z. 15, 31, 33). Annemarie Botzki (XR) schlägt zukünftige Wirtschaftsformen mit erneuerbaren Energien (Z. 151, 277, 902) und einer stärkeren Bürger:innenbetei-

ligung vor (Z. 239, 258, 329, 774). Die mögliche Etablierung einer direkten Demokratie steht bei Aimée v. Baalen (LG) im Zentrum (Z. 91).

Diesen optimistischen Erwartungszukünften stehen andererseits Risikozukünfte (K1.3) gegenüber, die Szenarien des fortschreitenden Klimawandels bei Überschreitung der 1.5 Grad-Grenze bis hin zur Klimakatastrophe mit ökologischen und sozialen Folgen skizzieren:

«Ich sehe aber auch, dass die allergrößte Gefahr für Gewalt eben darin bestehen wird, dass wir irgendwann so wenig Ressourcen haben, dass es zu einer massiven Spaltung der Gesellschaft kommen wird. [...] Und dann einfach letztendlich Gefahr laufen, den Hungertod zu sterben. Das ist nicht mehr in einer weit entfernten Zukunft. Das werde ich auch noch miterleben. [...] dann, ja, denke ich, ist da Gewalt nie weit entfernt. Sondern dann wird es zu Schlachten auf der Straße oder im schlimmsten Fall zu Kriegen kommen.» (v. Baalen, Z. 61)

Auch die Landwirt:innen bewegen sich in ihren Zukunftsentwürfen zwischen Erwartungs- und Risikozukunft, allerdings mit anders gelagerten Inhalten. Erwartungszukünfte äußern in erster Linie die beiden Mitglieder der jAbL. Sie entwerfen eine Landwirtschaft, die Klimaschutz und Biodiversität betreibt (Z. 42), geschlechtergerecht ist (Z. 42) und Tierwohlvorgaben umsetzt (Z. 7).

Die Risikozukünfte der Landwirt:innen beziehen sich in erster Linie auf bundesweite wie innerbetriebliche agrarwirtschaftliche Entwicklungen. So stellt Joachim Rukwied (DBV) eine Zerstörung kleiner Familienbetriebe in Aussicht: «Den Lebensmitteleinzelhandel in Deutschland dominieren bereits vier große Konzerne. Wenn es in der Landwirtschaft ähnlich läuft, haben wir ein gewaltiges Problem. Dann wäre der ländliche Raum tot und hunderttausende Familientraditionen zerstört» (Rukwied I, Z. 35). Gerade in Argumentationen, die auf den Erhalt des Betriebs für nachfolgende Generationen zielen, schreiben die Landwirt:innen der Zukunft eine hohe Relevanz zu.

K1	K1.1	K1.2	K1.3	K1.4	Σ
Klimaaktivist:innen	28	8	30	3	69
Reemtsma	4	2	1	1	8
v. Baalen	9	1	16	1	27
Botzki	15	5	13	1	34
Landwirt:innen	11	7	11	2	31
Schnakenberg	3	1	1	0	5
Marie & Julia	8	6	5	1	20
Rukwied I + II	0	0	5	1	6
Σ (Summe)	39	15	41	5	100

Tab. 2: Anzahl der Codierungen in der Kategorie 1 nach Protestbewegung und Subkategorie

4.2 Zukunftsvorstellungen und -bilder (K2)

In dieser Kategorie dominieren zwei Formen des Zukunftsbezugs, nämlich Prognosen (K2.4) und Dystopien (K2.2). Letztere werden ausschließlich von Klimaaktivist:innen geäußert (vgl. Tabelle 3).

K2	K2.1	K2.2	K2.3	K2.4	K2.5	Σ
Klimaaktivist:innen	1	15	0	22	0	38
Reemtsma	1	0	0	6	0	7
v. Baalen	0	8	0	9	0	17
Botzki	0	7	0	7	0	14
Landwirtinnen	0	0	0	16	1	17
Schnakenberg	0	0	0	4	1	5
Marie & Julia	0	0	0	4	0	4
Rukwied I + II	0	0	0	8	0	8
Σ	1	15	0	38	1	55

Tab. 3: Anzahl der Codierungen in der Kategorie 2 nach Protestbewegung und Subkategorie

Die Prognosen der Landwirt:innen beziehen sich auf Preisentwicklungen (Schnakenberg, Z. 764; Rukwied II, Z. 24) oder die Entwicklung der Nachfrage (Schnakenberg, Z. 846–848; Rukwied II, Z. 9). Die Klimaaktivist:innen formulie-

ren Prognosen zur Einhaltung der Pariser Klimaziele (Reemtsma, Z. 3) sowie zu ökologischen und sozialen Entwicklungen, sollten diese Ziele nicht erreicht werden (v. Baalen, Z. 132; Botzki, Z. 725). Während Carla Reemtsma (FFF) als einzige Klimaaktivistin auch positive Prognosen einer möglichen klimagerechteren Gesellschaft formuliert (Z. 15, 28, 31), sind die Prognosen der anderen Klimaaktivist:innen vielfach deckungsgleich mit Dystopien als Warnungen vor Artensterben, Klimakollaps, Krieg und Zerstörung (v. Baalen, Z. 61, 130, 132; Botzki, Z. 262, 301, 725). Damit liegen die dystopischen Erzählungen der Klimaaktivist:innen in inhaltlicher Nähe zu den oben beschriebenen Risikozukünften. Dass Risikozukunft und Dystopie nicht deckungsgleich sein müssen, zeigt sich hingegen bei den Landwirt:innen, die durchaus Risikozukünfte äußern, ohne dystopisch zu sein. Das Risiko kann auch in der Entwicklung des Erdbeerpreises (Schnakenberg, Z. 764–766) oder in der drohenden Altersarmut von Landwirt:innen (Julia, Z. 42) liegen.

4.3 Vergangene Zukünfte und zukünftige Vergangenheiten (K3)

Vergangene Zukünfte (K3.1) treten bei beiden Gruppen in Form verfehlter Zukunftspolitiken auf: Die Klimaaktivist:innen betonen das in der Vergangenheit vorhandene Wissen über zukünftige Entwicklungen des Klimas und die ausbleibenden Konsequenzen vonseiten der Politik und Wirtschaft. Carla Reemtsma (FFF) stellt heraus, dass «wir schon seit Jahrzehnten eben wissen, dass [...] Emissionen gesenkt werden müssen». Dennoch sei in den letzten 40 Jahren «fast gar nichts passiert» (Z. 5). Aufseiten der Landwirt:innen kritisieren die Mitglieder der jAbL jahrzehntelang fehlgeleitete Agrarpolitik (Z. 43).

Zukünftige Vergangenheiten (K3.2) sind deutlich häufiger bei den Klimaaktivist:innen codiert (vgl. Tabelle 4). Aimée v. Baalen (LG), auf die ein Großteil dieser Codierungen entfällt, formuliert: «Wir sind alle die letzte Generation, weil wir alle die Generation sind, die jetzt noch was machen kann gegen den Klimakollaps» (Z. 136). Die zukünftigen Vergangenheiten erscheinen als Weichen, die in der Gegenwart für zukünftige Entwicklungen gestellt werden. Dabei sind sie oft durch den Gedanken geleitet, dass die Zeit zum Handeln drängt: «[W]enn wir 2035 klimaneutral sein wollen, [...] müssen [wir] jetzt politisch diese Weichenstellung eben machen» (Reemtsma, Z. 15).

Ähnlich äußern sich die Landwirt:innen zur Gegenwart als Weichenstellung für die Zukunftsfähigkeit des Landwirtschaftssektors. «Wir müssen das vom Ende her denken. Kommt die geplante Kürzung beim Agrardiesel, ist der Vor-

schlag ein Sterben auf Raten» (Rukwied I, Z. 21). Julia von der jAbL weist auf die Notwendigkeit von Agrarstrukturgesetzen hin, um die Tendenz aufzuhalten, «dass die ganzen Investor:innen uns gerade den Osten aufkaufen [...] und [...] immer weniger Bäuer:innen an Land kommen» (Z. 24). Stärker auf die Generationenabfolge im Betrieb bezogen formuliert Carsten Schnakenberg (BL): «[Wenn ich] einen zukunftsfähigen Betrieb an meinen Sohn weitergeben will, dann muss ich jetzt auch irgendwann die Weichen stellen» (Z. 450).

K3	K3.1	K3.2	Σ
Klimaaktivist:innen	9	17	26
Reemtsma	3	4	7
v. Baalen	4	11	15
Botzki	2	2	4
Landwirt:innen	6	7	13
Schnakenberg	2	3	5
Marie & Julia	4	2	6
Rukwied I + II	0	2	2
Σ	15	24	39

Tab. 4: Anzahl der Codierungen in der Kategorie 3 nach Protestbewegung und Subkategorie

4.4 Zeitwahrnehmungen und -horizonte (K4)

Für die Klimaaktivist:innen dominiert in den Zeitwahrnehmungen ein Narrativ der Dringlichkeit (K4.3), gepaart mit der Beobachtung von Stillstand (K4.2) (vgl. Tabelle 5). So benennt Annemarie Botzki (XR) ein «Mini-Zeitfenster» (Z. 748) zum Handeln und betont: «Wir erreichen jetzt Kipppunkte, [...] die lassen sich nicht mehr rückgängig machen» (Z. 262). Das Dringlichkeitsnarrativ geht teilweise zusammen mit einem Beschleunigungsnarrativ, das etwa auf die exponentielle Entwicklung der Klimakrise hinweist (vgl. Botzki, Z. 716–725; v. Baalen, Z. 72).

Kontrastiert wird die Dringlichkeit des Handelns mit der Feststellung, dass in Deutschland und anderen Industriestaaten seit Jahrzehnten keine politischen Konsequenzen aus dem Wissen über den Klimawandel gezogen wurden (Reemtsma, Z. 5; v. Baalen, Z. 64). Diese Kritik an der ausbleibenden Verantwortungsübernahme durch die Regierung geht zusammen mit fortschrittskriti-

schem Denken (K4.4): «[D]ieser Glaube daran, [...] dass jetzt der große CO₂-Staubsauger kommen wird und wir weitermachen können wie bisher, [...] das ist absurd» (Reemtsma, Z. 34).

Hingegen beziehen sich die Zeithorizonte der Landwirt:innen primär auf Abläufe des Wirtschaftens (K4.7). Zukunftsdenken ist in diesem Kontext durch die Frage strukturiert, ob Investitionen sich rechnen: «Wer [...] Geld in einen Stall mit Auslauf investiert hat, hat gar keine andere Wahl, als weiterzumachen, bis sich die Investition amortisiert hat. Das dauert in der Regel zwanzig Jahre» (Rukwied II, Z. 26).

Daneben umfasst die Zeitwahrnehmung in Wirtschaftsabläufen die Idee von zyklischen Zeitverläufen (K4.8). Die Landwirt:innen rechnen in Jahres- oder Fünfjahresrhythmen (Marie, Z. 10; Schnakenberg, Z. 362–364; Rukwied II, Z. 23) und in zyklischen Abläufen von Fruchtfolgen (Schnakenberg, Z. 598–606), Tierhaltung (Rukwied II, Z. 18) oder dem Wetter (Schnakenberg, Z. 40–41).

Auch die Generationenfolge (K4.5) spielt für die Landwirt:innen eine zentrale Rolle. So zitiert Carsten Schnakenberg (BL) den damaligen Landwirtschaftsminister Özdemir: «Landwirte würden in Generationen denken und Politiker in Wahlperioden» (Z. 446). Dies gelte vor allem für Landwirt:innen, deren Hof zwischen Generationen weitergegeben wird (Schnakenberg, Z. 853–864; Rukwied II, Z. 21; Rukwied I, Z. 35). Dementsprechend problematisiert Marie (jAbL): «[E]in Großteil [...] bei uns [...] wird kein Land erben [...] und fragt sich: Wie soll ich Landwirtin sein? [W]ie soll ich denn bitte an Land kommen, ohne mich für den Rest meines Lebens zu verschulden?» (Z. 42).

K4	K4.1	K4.2	K4.3	K4.4	K4.5	K4.6	K4.7	K4.8	Σ
Klimaaktivist:innen	2	12	22	7	6	6	0	0	55
Reemtsma	0	2	2	3	2	0	0	0	9
v. Baalen	1	5	4	2	3	3	0	0	18
Botzki	1	5	16	2	1	3	0	0	28
Landwirt:innen	1	4	0	1	13	3	14	9	45
Schnakenberg	0	1	0	0	8	1	4	5	19
Marie & Julia	0	3	0	1	2	2	6	1	15
Rukwied I + II	1	0	0	0	3	0	4	3	11
Σ	3	16	22	8	19	9	14	9	100

Tab. 5: Anzahl der Codierungen in der Kategorie 4 nach Protestbewegung und Subkategorie

5 Diskussion: Vier Thesen zur Zukunft in der geschichtsdidaktischen Theoriebildung

Die aufgezeigten Ergebnisse weisen vielfältige Formen des Zukunftsdenkens aus, die nun mit Blick auf die geschichtsdidaktische Theoriebildung diskutiert werden sollen. Hierzu stellen wir vier Thesen auf:

1. Wie Menschen die Zukunft entwerfen, hängt mit gesellschaftlichen und politischen Positionierungen und persönlichen Lebensumständen zusammen. Diese Grundannahme der Pluritemporalität (vgl. Landwehr, 2020, 43–46) betrifft jedoch nicht nur inhaltliche Fragen (etwa: bezieht sich der Zukunftsentwurf auf ländliches oder städtisches Leben?). Vielmehr unterscheiden sich die beiden Akteursgruppen grundsätzlich in ihren Zeitwahrnehmungen und -horizonten. So sind zwar in beiden Gruppen Zukunftsvorstellungen zwischen Erwartungs- und Risikozukunft zu beobachten. Doch während Landwirt:innen Zeit und Zukunft im Rahmen von wirtschaftlichen (oft zyklischen) Zeitabläufen und Generationenfolgen denken, dominieren bei den Klimaaktivist:innen Narrative von Stillstand vs. Dringlichkeit.
2. Es ist notwendig, im Kontext von Zukunftsentwürfen den Begriff der Kontingenz zu schärfen. Dieser steht in der Geschichtswissenschaft einerseits analytisch für eine Ergebnisoffenheit historischer Entwicklungen und eine Ungewissheit des Zukünftigen (vgl. Scheller 2016). Andererseits beschreibt Rösen Kontingenz als individuelle Erfahrung eines Bruchs geregelter Handlungsabläufe, der durch Sinnbildungsleistung gedeutet werden muss (vgl. Rösen, 2013, 30–34; 2003, 25–28, 32).

Die Klimaaktivist:innen imaginieren eine durch die drastischen ökologischen und sozialen Veränderungen des Klimawandels geformte Zukunft als radikal anders zur Gegenwart und Vergangenheit. Die Zukunftsentwürfe werden jedoch nicht als kontingente, ergebnisoffene Möglichkeiten, sondern als sicher eintretende Entwicklungen im Fall einer Verfehlung der Pariser Klimaziele vorgetragen, die sich auch schon spürbar der Gegenwart angenähert hätten. Diese Voraussagen sind – vermutlich mehr, als es bei vergangenen Zukunftsentwürfen je der Fall war – durch natur- und sozialwissenschaftliche Studien gedeckt. Wie bereits Simon und Tamm (2021, 11) angemerkt haben, leisten Kosellecks Überlegungen zum Erfahrungsraum und Erwartungshorizont zumindest für das Zukunftsdenken in der Klimabewegung keine hinreichenden Erklärungen mehr, gerade weil die Zukunft als fundamental divergent imaginiert wird. Demgegenüber entwerfen die

Landwirt:innen die Zukunft zwar als veränderbar, aber nicht radikal anders als den Erfahrungsraum. Sie denken Zukunft kontingent hinsichtlich prognostizierter gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Entwicklungen. Weniger kontingent ist die Zukunft überall da, wo die Landwirt:innen in zyklischen Zeitabläufen denken. Die Zyklen können sich voneinander unterscheiden, aber sind als zeitliches Prinzip vorhersehbar. Kontingenz im Sinne einer Entwicklungsoffenheit der Zukunft ist also in hohem Maße abhängig von der historisch-räumlichen und sozialen Situierung der Sprecher:innen wie auch vom jeweiligen Modus des Zeitbezugs.

3. Das Zukunftsdenken führt in beiden untersuchten Protestbewegungen zu *agency*, die wir nach Emirbayer und Mische (1998) als zeitlich eingebetteten Prozess verstehen. Sie unterscheiden drei konstitutive Elemente von *agency*, die je primär auf eine Zeitebene bezogen sind, nämlich das iterative (Vergangenheit), das projektive (Zukunft) und das praktisch-evaluative (Gegenwart) Element. Dies wurde von Sieberkrob (2023, 76–83) und Heyer (2018) geschichtsdidaktisch anschlussfähig gemacht. Demnach sei gegenwärtige (praktisch-evaluative) Handlungsmacht maßgeblich beeinflusst von der aktiven Interpretation von Erfahrungen (Iteration) sowie der gedanklichen Vorwegnahme möglicher zukünftiger Entwicklungen (Projektion) (ebd., 243; vgl. auch Reusch, 2024). In den Interviews zeigt sich, wie die Zeitebene der Zukunft in das Handeln der Gegenwart hineinwirkt. Dies geschieht unabhängig von politischen Zielen: Die einen wollen die Welt retten, die anderen den Agrarstandort, und manche auch «nur» ihr Einkommen sichern. Ihr Drang zum politischen Protest ist beeinflusst von Zukunftsdenken, aber auch von der Deutung der Vergangenheit.
4. Die geschichtsdidaktische Theoriebildung bedarf eines pluralen und weiter ausdifferenzierten Konzepts von Zukünften. So hat bereits Körber (2019) eine Erweiterung der Jeismann'schen Dreiteilung von Zeitebenen vorgeschlagen, um auch die Folgen unseres Handelns für die Zukunft und für die Vergangenheit derer, die nach uns kommen, in das Geschichtsbewusstsein zu integrieren. Folglich müssten auch vergangene Zukunftserwartungen und -visionen einbezogen und zugleich die Gegenwart als zukünftige Vergangenheit betrachtet werden. Gerade die Akteur:innen der Klimabewegung blicken zur zeitlichen Orientierung in die Zukunft und sehen die Gegenwart aus den Augen kommender Generationen.

Zudem erweist sich die Differenzierung der verschiedenen Modi von Zukünften, wie wir sie in unserem Kategoriensystem genutzt haben, als sinnvoll. So wie auch Vergangenheit und Geschichte als Vielzahl von Erfahrungen bzw. Erzählungen auftreten, sind auch Zukünfte plural. Diesem Umstand auch im Geschichtsunterricht mehr Aufmerksamkeit zu schenken, hat zuletzt – allerdings verbunden mit der Forderung nach der Sichtbarmachung von Kontingenz in der Geschichte – Bernhardt (2018) gefordert.

6 Fazit

Die empirische Analyse ergab zunächst, dass es durchaus möglich ist, Zukunftsdenken mit dem hier durchgeführten methodischen Vorgehen zu untersuchen. Die Ergebnisse zeigen, dass beide Gruppen explizite wie implizite Zukunftsbezüge äußerten, dass diese aber im Denken der Klimaaktivist:innen eine weitaus größere Rolle einnehmen als bei den Landwirt:innen. Es ließen sich verschiedene Parallelen im Zukunftsdenken beider Gruppen feststellen – so etwa, dass sich Zukunftskonzeptionen im Spannungsfeld von Erwartungs- und Risikozukünften bewegen und vor allem als Prognosen vorkommen. Es ist aber auch herauszustellen, dass beide Gruppen sich in ihren Modi zeitlichen Denkens stark unterschieden, ebenso in der Frage, wie kontingent die Zukunftsvorstellungen ausfallen.

In der geschichtsdidaktischen Diskussion ist die empirische Untersuchung von Zukunftsdenken bisher ein Desiderat. Mit unseren Thesen möchten wir einen Diskussionsraum öffnen und weitere Untersuchungen anregen. Die geringe Datengrundlage der Untersuchung, die zudem nicht eigens für die Fragestellung erhoben wurde, schränkt die Ergebnisse entsprechend ein. Potenzial für hierauf aufbauende Studien ist vor allem in narrativen Interviews und ethnografische Untersuchungen zu sehen.

Literatur

- Bergmann, Klaus. (2012). *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht* (3. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bergmann, Klaus & Pandel, Hans-Jürgen. (1975). *Geschichte und Zukunft: Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein*. Frankfurt / M.: Fischer.

- Bernhardt, Markus. (2018). *Historia magistra vitae? Zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug des Geschichtsunterrichts*. In Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe & Markus Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 131–142). Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737008914.131>
- Chakrabarty, Dipesh. (2018). Anthropocene Time. *History and Theory*, 57(1), 5–32. <https://doi.org/10.1111/hith.12044>
- Emirbayer, Mustafa & Mische, Ann. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Esposito, Fernando. (2017). Zeitenwandel: Transformation geschichtlicher Zeitlichkeit nach dem Boom – eine Einführung. In Fernando Esposito (Hrsg.), *Zeitenwandel: Transformationen geschichtlicher Zeitlichkeit nach dem Boom* (S. 7–62). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666301001.7>
- Graf, Rüdiger. (2012). Zeit und Zeitkonzeptionen in der Zeitgeschichte. *Docupedia-Zeitgeschichte*, 22. 10. 2012. <https://doi.org/10.14765/zzf.dok.2.266.v2>
- Graf, Rüdiger & Herzog, Benjamin. (2016). Von der Geschichte der Zukunftsvorstellungen zur Geschichte ihrer Generierung: Probleme und Herausforderungen des Zukunftsbezugs im 20. Jahrhundert. *Geschichte und Gesellschaft*, 42(3), 497–515. <https://doi.org/10.13109/gege.2016.42.3.497>
- Guest, Greg / MacQueen, Kathleen M. & Namey, Emily E. (2012). *Applied Thematic Analysis*. Thousand Oaks: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483384436>
- Haunss, Sebastian & Sommer, Moritz (Hrsg.). (2020). *Fridays for Future – die Jugend gegen den Klimawandel: Konturen der weltweiten Protestbewegung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839453476>
- Heinze, Rolf G./Bieckmann, Rabea / Kurtenbach, Sebastian & Kückler, Armin. (2021). Bauernproteste in Deutschland. Aktuelle Einblicke und politische Verortung. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 34(3), 360–379. <https://doi.org/10.1515/fjsb-2021-0035>
- Heyer, Kent den. (2018). Historical Agency: Stories of Choice, Action, and Social Change. In Scott A. Metzger & Lauren M. Harris (Hrsg.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (S. 227–251). New York: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch9>
- Hölscher, Lucian. (2016). *Die Entdeckung der Zukunft*. Göttingen: Wallstein.
- Hölscher, Lucian. (2017). Theoretische Grundlagen der historischen Zukunftsforschung. In Lucian Hölscher (Hrsg.), *Die Zukunft des 20. Jahrhunderts: Dimensionen einer historischen Zukunftsforschung* (S. 7–38). Frankfurt /M., New York: Campus.
- Hölscher, Lucian. (2019). Future pasts: about a form of thought in modern society. *Sustainability Science*, 14(4), 899–904. <https://doi.org/10.1007/s11625-019-00678-9>

- Hübner, Andreas. (2022). «Schwellenwerte»: Historische Erfahrung im Anthropozän. In Jörg van Norden & Lale Yildirim (Hrsg.), *Historische Erfahrung* (S. 265–278). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Hübner, Andreas / Nitsche, Martin & Barsch, Sebastian. (2023). Diffundierende Zeit(en): Das Anthropozän als Herausforderung für das historische Zeitverstehen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 22, 84–99. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2023.22.1.84>
- Jeismann, Karl-Ernst. (1997). Geschichtsbewußtsein – Theorie. In Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen, & Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5. Aufl., S. 42–44). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Jordheim, Helge. (2014). Introduction: Multiple Times and the Work of Synchronization. *History and Theory*, 53(4), 498–518. <https://doi.org/10.1111/hith.10728>
- Kocka, Urte. (2022). Zeiterfahrung, Lebenswelt und Geschichtsbewusstsein: Für den Geschichtsunterricht. In Jörg van Norden & Lale Yildirim (Hrsg.), *Historische Erfahrung* (S. 154–169). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Körper, Andreas. (2019). Extending historical consciousness: Past futures and future pasts. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 6(1), 29–39.
- Koselleck, Reinhart. (1979). *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Köster, Manuel (Hrsg.). (2023a). *Zeit*. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 22. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Köster, Manuel. (2023b). Zeiterfahrung, Zeiterleben, Zeitpraktiken – Zeit als Gegenstand geschichtsdidaktischer Reflexion: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 22, 4–24. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2023.22.1.4>
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Kühberger, Christoph. (2023). Zeitdifferenz im Spiel mit Geschichte – Ethnographische Anmerkungen zum Umgang mit geschichtskulturellen Produkten im Kinderzimmer. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 22, 56–68. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2023.22.1.56>
- Landwehr, Achim. (2020). *Diesseits der Geschichte: Für eine andere Historiographie*. Göttingen: Wallstein. <https://doi.org/10.5771/9783835345072>
- McGregor, Heather E./Pind, Jackson & Karn, Sara. (2021). A «wicked problem»: rethinking history education in the Anthropocene. *Rethinking History*, 25(4), 483–507. <https://doi.org/10.1080/13642529.2021.1992159>
- Minois, Georges. (1998). *Geschichte der Zukunft: Orakel, Prophezeiungen, Utopien, Prognosen*. Düsseldorf u. a.: Artemis & Winkler.

- Nitsche, Martin & Gollin, Kristine. (2020). Zeitlichkeit und narrative Kompetenz: Zur kategorialen Erfassung des Umgangs mit Zeit. In Thomas Sandkühler & Markus Bernhardt (Hrsg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts: Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen* (S. 311–327). Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737012058.311>
- Nordgren, Kenneth. (2023). History Curriculum in the Anthropocene: How should we tell the story? In Robert J. Tierney, Fazal Rizvi & Kadriye Ercikan (Hrsg.), *International Encyclopedia of Education*. Vol. 7 (4. Aufl., S. 296–307). Amsterdam: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.03054-2>
- Reusch, Nina. (2024). Emanzipatorisches Handeln als Teil und Konsequenz historischen Lernens. Überlegungen zu einem Handlungsbegriff für die Geschichtsdidaktik. In Michele Barricelli & Lale Yildirim (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein – Geschichtskultur – Public History. Ein spannendes Verhältnis* (S. 167–184). Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737017251.167>
- Rucht, Dieter. (2021). Neue Konflikte und neue soziale Bewegungen in Deutschland. In Brigitte Grande, Edgar Grande & Udo Hahn (Hrsg.), *Zivilgesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 61–77). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839456545-005>
- Rucht, Dieter. (2023). *Die Letzte Generation. Beschreibung und Kritik*. ipb working paper, 1/2023. Berlin: ipb.
- Rüsen, Jörn. (1997). Historisches Erzählen. In Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5. Aufl., S. 57–63). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Rüsen, Jörn. (2003). Die Kultur der Zeit: Versuch einer Typologie temporaler Sinnbildungen. In Jörn Rüsen (Hrsg.), *Zeit deuten: Perspektiven – Epochen – Paradigmen* (S. 23–53). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839401491-002>
- Rüsen, Jörn. (2008). *Historische Orientierung: Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden* (2., überarb. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rüsen, Jörn. (2013). *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln: Böhlau. <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412212193>
- Scheller, Benjamin. (2016). Kontingenzkulturen – Kontingenzgeschichten. Zur Einleitung. In Frank Becker, Benjamin Scheller & Ute Schneider (Hrsg.), *Die Ungewissheit des Zukünftigen. Kontingenz in der Geschichte* (S. 31–54), Frankfurt/M.: Campus.
- Schmidt, Christiane. (1993). Einige technische und methodische Aspekte der Auswertung. In Christel Hopf & Christiane Schmidt (Hrsg.), *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierung: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema* (S. 57–63). Hildesheim.

- Schmitz-Zerres, Sabrina. (2019). *Die Zukunft erzählen: Inhalte und Entstehungsprozesse von Zukunftsnarrationen in Geschichtsschulbüchern von 1950 bis 1995*. Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737009881>
- Seefried, Elke. (2023). *Geschichte der Zukunft: Version 1.0. Docupedia-Zeitgeschichte*, 10. 03. 2023. <https://doi.org/10.14765/zzf.dok-2464>
- Sieberkrob, Matthias. (2023). *Sprachbildung und historisches Lernen – aber wie? Ziele, Professionalisierung, Umsetzung*. Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737015394>
- Simon, Zoltán B. & Tamm, Marek. (2021). Historical Futures. *History and Theory*, 60(1), 3–22. <https://doi.org/10.1111/hith.12190>
- van Norden, Jörg. (2014). *Geschichte ist Zeit: Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch*. Berlin u. a.: LIT.
- Wagner, Helen. (2022). *Vergangenheit als Zukunft? Geschichtskultur und Strukturwandel im Ruhrgebiet*. Köln: Böhlau. <https://doi.org/10.7788/9783412525965>
- Welzer, Harald. (2011). Vergangene Zukünfte und zukünftige Vergangenheiten: Einige Anmerkungen aus der Gedächtnisforschung. In Jens Kroh & Sophie Neuenkirch (Hrsg.), *Erzählte Zukunft: Zur inter- und intragenerationellen Aushandlung von Erwartungen* (S. 19–26). Göttingen: Wallstein.

Historisches Orientieren in Zeiten des Krieges digital beforschen

Jonas Schobinger, Jan Scheller und Martin Nitsche

1 Einleitung

Geschichtsdidaktische Konzepte stimmen grosso modo darin überein, dass Geschichtsunterricht historisches Denken fördern soll. Trotz einiger konzeptioneller Unterschiede wird gerade in deutschsprachigen Ansätzen die «historische Orientierung» – also der mentale Vorgang der historischen Sinnbildung, der über die Deutung der Vergangenheit identitätsstiftend wirkt (Rüsen, 2013) – als *Raison d'être* des «historischen Denkens» (z. B. Bracke et al., 2018; Körber, Schreiber & Schöner, 2007) oder der «narrativen Kompetenz» konzipiert (BarriCELLI, 2005; Nitsche & Waldis, 2016; van Norden, 2011).

Besonders bei der Auseinandersetzung und Bewältigung von Krisen sei zum Beispiel gemäss Schreiber et al. (2006) historische Orientierung relevant. Als «Krisen» begreifen wir, angelehnt an Koselleck (1982), unerwartet auftretende Ereignisse, welche das Potenzial haben, bestehende Strukturen aufzubrechen. Der Überfall der Russischen Föderation auf die Ukraine im Februar 2022 und die damit einhergehende öffentliche Debatte über die Schweizer Neutralität können als solche bezeichnet werden, da der Kriegsausbruch die Auffassung von der Schweizer Neutralität als Bestandteil des nationalen Identitätsverständnisses (Tanner, 2015) infrage stellte, welches seit dem Ende des 19. Jahrhunderts gewachsen war (Jorio, 2023). Nach dem Angriff Russlands bewerteten weit über 90 Prozent der Bevölkerung in der Schweiz das Konzept der Neutralität als positiv. Zugleich befürworteten 55 Prozent die Weitergabe von Waffen an die Ukraine (Tresch et al., 2022) und somit die Aufgabe des bisherigen Neutralitätskonzepts. In diesem Sinne scheint die Schweizer Neutralitätsdiskussion prädestiniert, um historische Orientierung sichtbar zu machen, weil die Debatte dazu beitragen dürfte, einen Pfeiler «der» Schweizer Identität neu zu verhandeln. In diesem Sinn kann mit den Worten Waltraud Schreibers (2007, 237) von einem «Sich-zurecht-Finden im Wandel» gesprochen werden.

Die Neutralitätsdebatte zur Ukrainekrise überschneidet sich zeitlich und thematisch mit den Erhebungen des vom Schweizer Nationalfonds (SNF) unter-

stützten Projektes *Research of Learning Processes in History* (RicH) (2020–2024).¹ In diesem wird erforscht, wie Teilaspekte narrativer Kompetenz (u. a. Orientierung) operationalisiert und qualitativ differenziert werden können. Dies, weil bisherige theoretische Arbeiten betonen, dass historische Denkopoperationen vielfach nur heuristisch unterscheidbar seien (Thünemann & Jansen, 2018). Darüber hinaus legen sozio-empirische Studien nahe, dass historische Kompetenzen nicht trennscharf darstellbar sind (Trautwein et al., 2017). Somit scheinen das eindeutige Identifizieren und Benennen historischer Operationen komplex zu sein. Bis anhin liegen ausserdem kaum Forschungsergebnisse vor, wie historisches Denken und dessen Teilaspekte im Allgemeinen beziehungsweise die historische Orientierung im Besonderen qualitativ differenziert werden kann. So bleibt die normativ-operationale Aufgliederung sowie die empirisch-kategorial trennscharfe Modellierung des Konstrukts historischer Orientierung undeutlich. Körber et al. (2007) untergliedern das Konstrukt in «Teilkompetenzen». Bracke et al. (2018), Jeismann (2000), Thünemann (2020) und Weymar (1970) benennen das «historische Werturteil» als eigenständige Operation, wohingegen zum Beispiel Gautschi (2009) und Nitsche & Gollin (2020) dieses als Teil der «historischen Orientierung» begreifen. Empirisch besteht zudem eine Unklarheit betreffend der kategorial trennscharfen Modellierung (Schönemann et al., 2011; Thyroff, 2020; Trautwein et al., 2017).

Vor diesem Hintergrund fragen wir, 1.) inwiefern sich Teiloperationen der historischen Orientierung anhand von Protokollen Lauten Denkens von Studienteilnehmer:innen unterschiedlicher historischer Expertise, die um die Bearbeitung einer materialbasierten Aufgabe zur Schweizer Neutralität im 1. Weltkrieg gebeten wurden, mittels qualitativer Inhaltsanalyse erfassen und differenzieren lassen, sowie 2.) inwiefern sich Unterschiede zwischen den Proband:innen sowie zwischen den Expertisegruppen vor und nach dem russischen Angriff auf die Ukraine feststellen lassen. Für den Beitrag wurden ausgewählte Daten der Pilot- und Hauptstudie des Projektes ausgewertet. Die Pilotstudie fand vor dem Einfall in die Ukraine, die Hauptstudie nach diesem statt. Um die zwei Leitfragen schlüssig zu beantworten, stellen wir zunächst die theoretische Rahmung des Forschungsprojektes (Kapitel 2) sowie den Forschungsstand (Kapitel 3) dar. Danach erfolgt ein Beschrieb der Studie und ihrer Erhebungs- und Auswertungsmethoden (Kapitel 4). Am Schluss werden die Ergebnisse vorgelegt (Kapitel 5) und anhand der Forschungsliteratur diskutiert (Kapitel 6).

1 Fördernr.: 100019_192414.

2 Theoretischer Rahmen

Als heuristische Grundlage für die Analyse nutzen wir ein Modell der narrativen Kompetenz (Nitsche & Gollin, 2020). Die Autor:innen fassen narrative Kompetenz «als zentrales menschliches Vermögen historischen Denkens» auf, dessen Ziel es sei, «diverse Formen historischer Narrationen zu entfalten oder diese nachzuvollziehen» (ebd., 320). Dabei werden alle «Aussagen (narrative Sätze) und Formen (z. B. Beschreibungen, Argumentationen) sowie darauf bezogene Aufgaben» dem narrativen Paradigma zugeordnet, sofern sie in der Vergangenheitsform formuliert sind oder Begriffe verwenden, die auf vergangene Kontexte und Geschichte(n) verweisen, da dadurch Zeitdifferenz überbrückt wird, was als wesentliches Destinktionsmerkmal des Narrativitätsbegriffs aufgefasst werden kann (Nitsche et al., 2023, 99).

Das Modell der narrativen Kompetenz dient als Ausgangspunkt, da es auf der Basis des Prozessmodells historischen Denkens der FUER-Gruppe anhand von Kategorien der Forschungsliteratur operationalisiert wurde und sich bereits als geeignete Heuristik für qualitative Studien erwies (z. B. Nitsche & Gollin, 2020). Dabei wird historisches Denken als mentaler, gesellschaftlich geprägter Interaktionsprozess zwischen dessen Teiloperationen (siehe unten) konzipiert, welcher von historischem Wissen erster (z. B. vergangene Ereignisse) und zweiter Ordnung (z. B. Dauer und Wandel) sowie geschichtstheoretischen Beliefs (z. B. Geschichtsbegriff) beeinflusst werde (ebd.). Die narrative Kompetenz wird von den Autor:innen als «mentale Kapazität der Problemlösung» definiert. Sie ermögliche es, sich mit bestehenden Unklarheiten betreffend Identität(en) und Geschichte(n) oder mit gesellschaftlichen Ansprüchen (z. B. Schulaufgaben) mittels Rückgriffs auf historische Denkopoperationen auseinanderzusetzen (ebd., 321).

Grundsätzlich wird die narrative Kompetenz demnach in vier Operationen untergliedert:

- 1) Irritationen würden in Interessen übertragen, indem Fragen oder Hypothesen formuliert und abgeleitet oder solche von anderen Personen identifiziert würden.
- 2) Während der De-Konstruktion würden Ausführungen über Vergangenes (z. B. zu Ereignissen, Strukturen) in Quellen und Darstellungen erkannt

und formal verglichen.² 3) Operationen der Re-Konstruktion würden herangezogen, um mittels Medienkritik die Plausibilität von Aussagen, zum Beispiel über vergangene Ereignisse, oder über die zeitgenössische Funktion der Medien einzuschätzen, was das Kontextualisieren mittels historischen Wissens sowie Medienvergleichen bedingen würde. Zudem würde Zeitlichkeit konstruiert, um mittels Chronologie und Deutungsmustern (z. B. Dauer und Wandel) historische Aussagen (z. B. zu Ereignissen, Strukturen) zu strukturieren. 4) Historische Orientierung werde dann hergestellt, wenn ein (allenfalls impliziter) Bezug auf Sinnbildungsmuster (z. B. kritische, genetische) vorgenommen wird, um zukünftiges Handeln zu begründen, oder wenn auf der Grundlage gegenwärtig gültiger Werte die Bedeutung von Vergangenen für die Gegenwart beurteilt wird (ebd., 321).

3 Forschungsstand zu historischer Orientierung

Das Verständnis, dass Historie zur Orientierung beitrage, indem Vergangenes und Gegenwärtiges aufeinander bezogen werden, um «Handlungsoptionen» für die Zukunft herzuleiten oder Identität(en) für Subjekte zu begründen, ist weitestgehend Konsens (Bracke et al., 2018; Körber, et al., 2007; Nitsche & Gollin, 2020, Rösen, 2008). Trotz Überschneidungen muss hierbei zwischen den Konzepten «Historische Orientierung» und «Werturteilsbildung» unterschieden werden. Im deutschsprachigen Raum differenzieren zum Beispiel Körber et al. (2007) verschiedene «Orientierungskompetenzen» aus, welche massgebend sind, damit Geschichte für die eigene Lebenswelt erschlossen und nutzbar gemacht werden kann. Bei Bracke et al. (2018) bezeichnet Werturteilsbildung hingegen das Herstellen eines Zusammenhangs zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Gautschi (2009) verknüpft beide Aspekte. So definiert er Orientierungskompetenz als Fähigkeit, um «historische Sinnbildungen» oder Werturtei-

2 Anders als im FUER-Modell wird die De-Konstruktion hier **vorerst** als formallogischer, analytischer Akt der «Bestandsaufnahme» aufgefasst, um sie idealtypisch und trennscharf von der Re-Konstruktion unterscheiden zu können, da sich z. B. die dort einbezogene Triftigkeitsprüfung kaum von der Re-Konstruktion abgrenzen lässt, wenn etwa empirische Plausibilitäten geprüft werden, weil dies bereits eine Re-Konstruktionsleistung von Vergangenen als Geschichte nötig macht, was bereits bei Ziegler angedeutet wird (2007). Dies impliziert ebenfalls Wineburgs (1994, 90) empirisch gestütztes Modell der Repräsentation historischer Texte, das auf einer Untersuchung von Denkprozessen anhand von **Quellen und Darstellungen** basiert (Wineburg, 1991). So legt er nahe, dass die Re-Konstruktion von Vergangenen (*Event Model*) erfolgt, indem Texte im Zeitkontext geprüft werden (*Representation of the Subtext*).

le zu entwickeln (ebd., 52). In englischsprachigen Kontexten lassen sich ebenfalls mehrere Konzepte zu historischer Orientierung finden. Diese werden jedoch auf der Ebene des Wissens zweiter Ordnung, zum Beispiel bei Seixas und Morten (2013) als *historical significance* oder *ethical dimension*, verhandelt und nicht wie im deutschsprachigen Raum als Operationen begriffen.

Zur qualitativen Differenzierung existieren einige theoretische Überlegungen. So stufen Körber et. al. (2007) die Orientierungskompetenzen zwischen «basalem» und «elaboriertem Niveau» ab (ebd., 477), Seixas und Morten (2013) graduieren die *ethical dimension* sowie *historical significance* zwischen *limited* und *powerful understanding* (ebd., 24, 184). Yildirim (2018) wiederum geht von Rüsens (2013) Sinnbildungstypen («traditional» bis «genetisch») aus, um Differenzierungen vorzunehmen.

Der empirische Forschungsstand zur historischen Orientierung lässt sich so zusammenfassen, dass sich die theoretisch erwünschte Nutzung von Geschichte und ihre Differenzierung mittels Orientierungskompetenzen bisher nur eingeschränkt empirisch dokumentieren liess. Wohl integrierten Trautwein et al. (2017) diese in die Validierung ihres Kompetenztestes, konnten diese allerdings statistisch nicht modellieren. Thyroff (2020) hält in ihrer Dissertation fest, dass Museumsbesuchende zwar Gegenwartsbezüge vornahmen, diese sich aber häufig auf einfache Analogiebildungen beschränkten. Yildirim (2018) zeigt für Schüler:innen in Deutschland unter anderem auf, dass sich diese vorwiegend auf traditionale Sinnbildungsmuster stützten.

Ähnlich herausfordernd ist auch die theoriebasierte Unterscheidung und Qualifizierung historischer Werturteile anhand von Daten. So konstatieren Schönemann et al. in einer Studie aus dem Jahr 2011, dass Abiturient:innen Werturteile «nie plausibel und reflektiert herleitet[en]» (ebd., 68), wobei Waldis et al. (2015) darauf aufmerksam machen, dass die Entwicklung von Werturteilen aufgabenabhängig sei. Hinsichtlich des Erkennens und Reflektierens der Bedeutung der Geschichte für die Gegenwart hält Ammerer (2022) fest, dass *historical significance* von der Expertise abhängt. Elaborierte Einschätzungen seien meist ab Maturandenstufe zu finden. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Studien im englischsprachigen Kontext (z.B. Levstik, 2008; van Driel et al., 2022). Levstik (2008) verglich historische Narrationen US-amerikanischer Schüler:innen mit denen von Lehrpersonen. Schüler:innen würden vielfach alltagsweltliche und stereotype Erzählungen in die Konstruktion von *historical significance* integrieren, wohingegen Lehrpersonen sich auf die offiziellen Geschichtsbilder bezögen, welche sie allerdings oftmals unhinterfragt rezipierten.

Van Driel et al. (2022) halten fest, dass niederländische Schüler:innen, im Gegensatz zu Lehrpersonen, die *historical significance* von Christoph Kolumbus häufiger normativ-schematisch verorteten, ohne den historischen Kontext der Quellen zu berücksichtigen oder ihre Kriterien der Einschätzung zu verdeutlichen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass über die theoretische Bedeutung und Funktion historischer Orientierung weitgehend Einigkeit besteht. Allerdings lassen sich die normativ-kategorialen Fundierungen bisher nur selten anhand von Daten begründen, sodass eine konsensfähige, theorie- und empiriebasierte Operationalisierung des Konstrukts herausfordernd bleibt. Gründe dafür sind vermutlich einerseits, die unterschiedlichen Konzepte historischer Orientierung sowie andererseits, die seltene und unstrukturierte Ausformulierung begründeter Werturteile. Obwohl insgesamt eine Vielzahl von Operationalisierungen vorliegt, scheint ein Konsens darin zu bestehen, dass während der Orientierung und Werturteilsbildung solche Operationen historischen Denkens im Spiel sind, mit deren Hilfe Subjekte Vergangenes mit Gegenwart oder Zukunft relationieren (Thyroff, 2022). Während der Orientierung erfolgt dies anscheinend, indem sie ihr Geschichtsbewusstsein, Welt- und Fremdverstehen sowie ihre Identität erweitern (Körber et al., 2007; Trautwein et al., 2017) oder allgemeiner formuliert, Sinn hinsichtlich Zukunft bilden (traditional usw.) (Rüsen, 2008; Yildirim, 2018), sodass die Orientierung im Kern darauf zielt, Handlungsoptionen hinsichtlich der genannten Aspekte zu erwägen. Während der Werturteilsbildung erfolgt die temporale Relationierung hingegen (Bracke et al., 2018), indem Vergangenheit und Geschichte(n) Bedeutungen anhand gegenwärtiger Normen (Seixas & Morten, 2018) mehr oder weniger begründet zugeschrieben werden (Ammerer, 2022). Folglich konzentrieren wir uns hier auf die Relationierung der Zeitdimensionen, die Erwägung von Handlungsoptionen und die Beurteilung anhand gegenwärtiger Normen, welche sich im zugrunde gelegten Modell der narrativen Kompetenz (Abschnitt 2) im Bereich der Orientierung verorten lassen, wenn psychologisch angenommen wird, dass währenddessen «relations between the behaving self to space (places), time (events), and person (people)» (Peer et al., 2015, 11072) – also hier vor allem den Zeitdimensionen – hergestellt werden.

4 Methoden

4.1 Sample

Das Sampling erfolgte vor dem Hintergrund dreier Annahmen. Erstens gehen wir davon aus, dass sich historisches Lernen als Veränderung der narrativen Kompetenz von Personen anhand von Ausprägungen zugehöriger Operationen historischen Denkens und weiterer Aspekte (z. B. Wissen, Beliefs) im Rahmen sozialer Konstruktionsprozesse konzeptionalisieren lässt (Nitsche & Gollin, 2020). Zweitens setzten wir voraus, dass diese Veränderungen in institutionalisierten Lehr-Lernprozessen gezielt gefördert werden sollen, sodass sozial konstruierte Heuristiken zur Bestimmung der Veränderungen historischen Denkens notwendig sind, um die geschichtsspezifischen mentalen Veränderungen der Lernenden intentional zu unterstützen (Boadu & Donnelly, 2020). Schliesslich nehmen wir aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive an, dass sich derartige Modellierungen nur hinsichtlich soziokulturell fundierter Konventionen und damit sozial üblicher Ausprägungen historischen Denkens konstituieren lassen (Schreiber et. al., 2006). Daher wurden Proband:innen um eine Teilnahme gebeten, von denen erwartet werden kann, dass sie einerseits unterschiedliche Ausprägungen historischen Denkens zeigen und andererseits Konventionen historischen Denkens über- oder unterschreiten. Hierfür wurde das gängige «Noviz:innen-Expert:innen-Design» (z. B. Wineburg, 1991) dahingehend adaptiert, dass Personen diverser Expertise um ihre Beteiligung gebeten wurden.

Für den vorliegenden Beitrag wurden die Datenanalysen von insgesamt 18 Personen herangezogen. Dabei stammen 8 Datensätze aus der Pilotstudie und wurden vor dem russischen Angriff auf die Ukraine erhoben sowie 10 aus der ersten Reliabilitätsrunde der Hauptstudie, die nach dem Angriff ab April 2022 entstanden. Insgesamt wurden drei universitäre Geschichtswissenschaftler:innen als Expert:innen in die Auswertung einbezogen,³ wobei eine Person zur Schweizer Neutralität arbeitet. Dies ist analytisch günstig, da aus Winebergs Studie (1998) bekannt ist, dass Historiker:innen, die über Themenexpertise verfügen, andere Herangehensweisen wählen als themenfremde. Als Semi-Expert:innen wurden vier Geschichtsstudierende einbezogen. Ausserdem wurden Daten einer Person berücksichtigt, die als ausseruniversitäre:r Historiker:in

3 Als Expert:innen verstehen wir Historiker:innen mit Doktorat, die an der Universität arbeiten.

arbeitet, um ebenfalls historisches Denken von Personen zu fokussieren, die beruflich mit Geschichte befasst sind, aber nicht an Universitäten arbeiten. Um historisches Denken zu analysieren, das wahrscheinlich entwickelter ist als bei jüngeren Schüler:innen, aber nicht so ausgebildet wie bei Historiker:innen, wurden zusätzlich drei geschichtsinteressierte Lai:innen in die Analysen inkludiert, die als ehrenamtliche Guides in historischen Museen arbeiten. Zudem wurden vier Deutschschweizer Schüler:innen der 7. und 9. Klasse sowie zwei Gymnasiastinnen als Noviz:innen berücksichtigt. In Tabelle 1 ist ein detaillierter Überblick zu den Personendaten zu finden. Um eine theoretische Sättigung zu erreichen (z. B. Strübing, 2014), umfasst die Hauptstudie eine grössere Stichprobe ($n = 58$).

Gruppe	Expertise (Themen und formaler Bildungsstand bzw. -gang)	Alter (<i>M (SD)</i>)	Geschlecht (w, m, d)
Historiker:in (PE01)	Geschichtskultur zur Schweiz im 1. Weltkrieg u. a., Habilitation	42.8	m
Historiker:in (PE02)	Mittelalter, Habilitation	38.9	m
Historiker:in (HE24)	Neuste Zeit und Zeitgeschichte, Doktorat	71.3	m
Ausseruniv. Historiker:in (HE20)	Museum, Master	36.5	m
Student:in (TP08)	Bachelor Deutsch und Geschichte, 14. Semester	28.2	w
Student:in (TP09)	Matura, 7. Semester	25.7	m
Student:in (HE02)	Bachelor, 9. Semester	27.5	d
Student:in (HE26)	Matura, 2. Semester	22.1	m
Lai:in (PE03)	Lehrabschluss, Museumsguide	50.9	w
Lai:in (PE04)	Lehrabschluss und Weiterqualifikation, Museumsguide	46.8	m
Lai:in (HE25)	Lehrabschluss, Lokalgeschichte	66.8	m
Schüler:in (HE13)	Klassenstufe 10, Sekundarstufe II	17.1	w
Schüler:in (HE16)	Klassenstufe 10, Sekundarstufe II	18.3	w
Schüler:in (PE05)	Klassenstufe 9, Realschule (niedriges Niveau)	15.3	m

Gruppe	Expertise (Themen und formaler Bildungsstand bzw. -gang)	Alter (<i>M (SD)</i>)	Geschlecht (w, m, d)
Schüler:in (PE06)	Klassenstufe 9, Sekundarschule (mittleres Niveau)	15.6	w
Schüler:in (HE07)	Klassenstufe 9, Sekundarschule (mittleres Niveau)	15.9	m
Schüler:in (HE03)	Klassenstufe 7, Sekundarschule (mittleres Niveau)	13.2	m
Schüler:in (HE04)	Klassenstufe 7, Sekundarschule (mittleres Niveau)	13.0	w
Gesamt		31.4 (17.7)	w = 33.4 %

Tab. 1: Personaldaten

Anm. w = weiblich, m = männlich, d = divers.

4.2 Datenerhebung⁴

Die Proband:innen nahmen zwischen Frühling 2021 und Herbst 2022, nachdem das technische Setup mit Schweizer Geschichtsstudierenden erfolgreich getestet worden war, an den Erhebungen teil. Aufgrund der Covid19-Pandemie erfolgten diese digital, wobei die Teilnehmenden via Webex-, Teams- oder Zoom-Videokonferenz mit den Erhebungsleitenden verbunden waren. Die Datenerhebung verteilte sich auf zwei aufeinanderfolgende Termine. Die Hauptaufgabe des 1. Termins bestand für die Proband:innen darin, in der Auseinandersetzung mit sieben historischen Quellen und Darstellungen zur Schweizer Neutralität im Ersten Weltkrieg eine eigene historische Fragestellung zu entwickeln, welche sie während des 2. Termins schriftlich beantworten sollten. Hierbei konnten sie auf die Materialien des Termins 1 zurückgreifen. Da wir uns für diesen Beitrag auf die Analyse der Daten des 1. Termins beschränken, wird im Folgenden nur das Forschungssetting dieses Termins en détail vorgestellt.

Am 1. Termin erfassten die Erhebungsleitenden die Personenmerkmale der Teilnehmenden (z.B. Alter) mittels digitalen Fragebogens. Bevor die Proband:innen mit der Hauptaufgabe starteten, wurden sie mit der Methode des «Lauten Denkens» anhand einer Übungsaufgabe vertraut gemacht. Das Verfah-

⁴ Der nachfolgende Textabschnitt basiert auf einem abgewandelten Kapitel (Scheller, Schobinger & Nitsche, 2025)

ren gilt, trotz Limitationen (z. B. Einfluss auf Denkprozesse), als zielführend, um die mentalen Abläufe historisches Denken sichtbar zu machen (Thyroff, 2022). Nach dem Bearbeiten der Hauptaufgabe wurden die Beteiligten zu ihrem Vorgehen befragt. Alle Testpersonen wurden audiovisuell aufgenommen. Die durchschnittliche Dauer des Termins lag bei ca. 1,5 Stunden. Die Hauptaufgabe beinhaltete zwei Aufträge. Der 1. Auftrag forderte die Teilnehmenden auf, die Medien hinsichtlich interessanter Stellen zu untersuchen, um davon ausgehend selbstständig eine historische Frage zu entwickeln.⁵ Inhalt des 2. Auftrags war, die historischen Quellen und Darstellungen hinsichtlich der historischen Frage zu untersuchen. Sowohl beim 1. wie 2. Auftrag sollten die Proband:innen alles ihnen in den Sinn kommende aussprechen (Nitsche et al., 2024, 18). Das Thema «Schweizer Neutralität im 1. Weltkrieg» wurde gewählt, weil Neutralität im öffentlichen Diskurs (bis zum Überfall Russlands auf die Ukraine) latent diskutiert wurde, jedoch nicht in Bezug auf den 1. Weltkrieg. Dadurch sollte vermieden werden, dass ein sozial-normativ überformtes Thema bearbeitet wird, welches die historischen Denk- und Urteilsprozesse determiniert, wie dies am Beispiel des Nationalsozialismus in Studien mit deutschsprachigen Schüler:innen mehrfach aufgezeigt wurde (z. B. Köster, 2013). Die zu bearbeitenden Materialien wurden digital auf Switchdrive zur Verfügung gestellt und bestanden aus sieben Medien:

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

Die Medien wählte das Projektteam zusammen mit zwei Historiker:innen, die zum Thema Schweizer Neutralität arbeiten, nach den Prinzipien der Multiperspektivität und Kontroversität aus, um eine vielfältige Bearbeitung mit den historischen Inhalten zu ermöglichen.

5 Standardisierte Vorgaben für die Erhebungsleitenden legten fest, wann die Teilnehmenden bei den Auftragsbearbeitungen zu unterstützen waren.

4.3 Datenaufbereitung und -analyse

Die Audiodaten wurden mit dem Programm *F4x automatic software* transkribiert und anschließend von einer Assistentin überprüft. Um die Teiloperationen zu identifizieren, arbeiteten wir mit einer strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) nach einem deduktiv-induktiven Ansatz. Der Schwierigkeit, theoretisch hergeleitete Operationen oft nur heuristisch differenzieren zu können (Thünemann & Jansen, 2018, 83), wurde Rechnung getragen, indem zunächst relativ grosse Kategorien gebildet wurden, welche bei der anschliessenden Datenanalyse konkretisiert wurden. Der Vorteil dieses Vorgehens war, dass eine theoretische Offenheit gewährleistet werden konnte. Bei der Konkretisierung der Kategorien wurde auf eine grundsätzliche Trennschärfe zwischen denselben geachtet. Im Material waren jedoch überschneidende Codierungen möglich. Die Codiereinheiten schwankten entsprechend des Ausformulierungsgrades der geäusserten Gedanken von wenigen Worten bis zu mehreren Sätzen. Das Kategoriensystem wurde an 50 Prozente des Materials der Pilotstudie ($n = 4$) von zwei Codierern entwickelt. Die anderen 50 Prozent wurden von den beiden Codierern unabhängig voneinander analysiert, um die Übereinstimmung zu ermitteln. Einschränkend gilt zu betonen, dass bei der Erarbeitung der Kategorien lediglich zentrale und nicht alle in der Literatur zu findenden Aspekte der historischen Orientierung (Abschnitt 3) in den Blick genommen wurden, welche anhand der Daten im Verlauf der Untersuchung zudem angepasst werden mussten (s. u.).

Während der Analyse der Pilotdaten wurden zuerst anhand des Forschungsstandes (Abschnitt 3) drei Kategorien historischer Orientierung definiert, die jedoch ungenügende Übereinstimmungswerte aufwiesen (Tabelle 2). (1) Die an die Orientierungskompetenzen Körbers et al. (2007) angelehnte Kategorie «Gegenwartsbezug mittels Analogiebildung» ging daraufhin in der Operation «Konstruktion von Zeitlichkeit» auf, die im Modell narrativer Kompetenz der Re-Konstruktion zugeordnet ist und mit Deutungsmustern wie Dauer und Wandel, temporalen Vergleichen oder Kausalität verbunden ist (siehe Kapitel 1). Die Verschiebung erfolgte, weil mithilfe von gegenwartsbezogenen Analogien im vorliegenden Kontext ebenfalls historische Zeit konstruiert wurde, während Relationierung zu Wertaussagen oder Zukunftshandeln kaum expliziert wurden. Für die Kategorie «Konstruktion von Zeitlichkeit» konnte für die Hauptdaten eine hohe Reliabilität ($\kappa_n = .84$) geschätzt werden. Die Definition der Kategorie

(2) «Bewertungen», welche sich an das Werturteilskonzept⁶ Jeismanns (2000) sowie die Definition der Kategorie (3) «Handlungsoptionen», die sich an das Konzept Rüsens (2013) anlehnen, mussten für die Hauptstudie überarbeitet werden, woraufhin in der 1. Reliabilitätsrunde der Hauptstudie ebenfalls hohe Übereinstimmungswerte erreicht werden konnten (Tabelle 2). Bei den Hauptdaten, welche nach Kriegsbeginn entstanden, wurden über die Kategorisierungen hinaus die Stellen hermeneutisch ausgewertet, welche Aussagen zum Ukrainekrieg oder der Schweizer Neutralität beinhalten. In Tabelle 2 werden die Kategorien der Pilot- und Hauptprojektphase, die Anpassungen derselben sowie die zugehörigen Reliabilitätswerte aufgeführt.

Kategorie	Definition für Pilot	Definition für Haupterhebung	κ_n Pilot	κ_n Haupterhebung
Gegenwartsbezug mittels Analogiebildung ⁷	Person stellt Bezug von Vergangenen für Gegenwart, Zukunft bzw. eigene Lebenswelt her.	Person stellt Bezug von Vergangenen für Gegenwart, Zukunft bzw. eigene Lebenswelt her.	.0	–
Bewertungen	Person nimmt persönliche und oder soziale Bewertungen von Vergangenen und Gegenwärtigem vor. Spontane Emotionsbekundungen und rein vergangenheitsbezogene Wertungen werden nicht kodiert.	(emotionale) Wertungen, Werturteile werden mit Blick auf Vergangenes, Medien oder Relationen zu heute (Person / Gesellschaft) formuliert.	.15	.82
Handlungsoptionen	Konsequenzen für Gegenwart / Zukunft werden geäußert, Normen werden infrage gestellt oder bestätigt.	Mit Blick auf Zukunft oder Gegenwart werden konkrete Schlussfolgerung für Handlungsoptionen formuliert.	.0	.85

Tab. 2: Operationen historischer Orientierung

6 Da Urteile Begründungen implizieren, wir aber auch unbegründete Aussagen fassen wollten, haben wir uns für den Begriff Bewertungen entschieden.

7 Die Kategorie wird für die Haupterhebung der Operation Re-Konstruktion und dort der Suboperation Konstruktion von Zeitlichkeit zugeordnet (siehe Kapitel 4).

5 Ergebnisse

Wie eingangs erläutert, werden im Folgenden zwei Fragen diskutiert. Zum einen, inwiefern sich die Operationen historischer Orientierung anhand der Protokolle Lauten Denkens differenzieren lassen, und zum anderen, ob sich Unterschiede in der Anwendung historischer Orientierungsoperationen zwischen den Proband:innen sowie zwischen den einzelnen Expertisegruppen vor und nach dem Angriff Russlands feststellen lassen.

5.1 Teilaspekte historischen Orientierens

Auf die in Tabelle 2 aufgelisteten Operationen soll nachfolgend näher eingegangen werden.

Mit «Gegenwartsbezüge mittels Analogiebildungen» codierten wir bei der Auswertung der Pilotdaten Textstellen, bei welchen die Proband:innen Bezüge zwischen Vergangem, Gegenwärtigem, Zukünftigem bzw. der eigenen Lebenswelt herstellten (Körber et al., 2007, Thyroff, 2020). Diese Definition erwies sich als unzureichend, da der Code nicht von persönlichen Bewertungen oder dem Entwickeln von Handlungsoptionen trennscharf zu unterscheiden war. Daher wurde die Kategorie wie unter 4.3 dargestellt der Kategorie «Konstruktion von Zeitlichkeit» zugeordnet. Für den vorliegenden Beitrag wurden nun alle mit «Konstruktion von Zeitlichkeit» codierten Textstellen der beigezogenen Hauptdaten hermeneutisch ausgewertet und darauf geprüft, ob sie sprachliche Marker (z. B. «heute», «aktuell», «immer noch so» etc.) beinhalten, die auf einen Gegenwartsbezug schliessen lassen, um die Vergleichbarkeit zu den Pilotdaten zu ermöglichen, in denen Gegenwartsbezüge noch expliziert wurden (Abschnitt 4, Tabelle 2). So wie zum Beispiel folgende Stelle, bei der ein Geschichtsstudent eine Quelle anhand eines Analogievergleichs erschliesst.

Weil heute die Frage, die ja auch da aufgeworfen wurde, mit Neutralität heute auch mit diesen verbotenen Kriegsmaterialien Initiative, die wir da besprochen hatten, noch vor Kurzem. [...] ich glaube, war's die Ruag, glaube ich, die da auch betroffen davon war. [...] Und ich weiß auch gar nicht, ob das überhaupt noch so Bestand hat wie damals 1904. (TP09, Pos. 261–263)

Als «Bewertungen» definierten wir bei der Analyse der Pilotdaten zunächst sämtliche Transkriptstellen, die persönliche und oder soziale Bewertungen von Vergangenem und Gegenwärtigem vornahmen. Spontane Emotionsbekundungen und rein vergangenheitsbezogene Wertungen wurden nicht kodiert, weil wir Bewertungen zuerst in Anlehnung an Schönemann et al. (2011) als erkennbar reflexiven Prozess mit Gegenwartsbezug begriffen. Die Reliabilität war tief, weil sich die Bewertungen nicht von affektiven Aussagen differenzieren liessen, welche auch den Subkategorien der Operation «Interesse» (siehe Kapitel 2) zugeordnet werden konnten. Da jedoch Aussagen zur Interessantheit der Materialien die Orientiertheit der Proband:innen widerspiegeln können (Körper et al., 2007), Bewertungen oftmals affektgeladen sein dürften (Bracke et al., 2018) und wir im Rahmen des Projektes mit einem weiten Narrationsbegriff arbeiten (siehe Kapitel 2) wurde die Kategorie «Bewertung» unter «Orientierung» belassen, die Definition entsprechend erweitertet sowie eine Doppelkodierung mit den Interesse-Subcodes zugelassen.

Nach der Justierung konnte eine zufriedenstellende Reliabilität der «Bewertungen» errechnet werden. Für diesen Beitrag werden nur solche Transkriptstellen ausgewertet, die einen Neutralitätsbezug aufweisen. Unten stehend ein Beispiel, bei welchem ein Schüler (Klassestufe 9) den Neutralitätsbegriff anhand einer Bewertung reflektiert:

So wie das hier steht, wobei ich finde auch, zum Beispiel beim (Pause) vor allem mit Syrien, wie hier steht. Ich finde, wenn man helfen tut, ist das (Pause) auch neutral, weil eben im Fall bei den, sie wurden angegriff, also sie wurden, gegen sie wurden (Pause) Kriegsverbrechen gemacht und wenn man da hilft, find ich es nicht schlimm, ja, weil sie sind ja die Opfer. (HE07, Pos. 33)

Auch bei der Kategorie «Handlungsoptionen» war, wie bei den zwei vorangegangenen Codes, die Reliabilität anfänglich ungenügend. Da aber im Rahmen der Pilotdatenauswertung gesamthaft nur zwei Textstellen codiert wurden, bei welchen Proband:innen in Anlehnung an Rösen (2013) mit Blick auf Gegenwart oder Zukunft konkrete Schlussfolgerung für Handlungsoptionen formulierten, ist die Aussagekraft beschränkt. Dies trifft ebenfalls für die Hauptdaten zu, obwohl die Codierübereinstimmung (Tabelle 2) hoch ist und auch hier nur vier Stellen in den Transkripten identifiziert werden konnten. Ein rares Beispiel einer ausformulierten Handlungsoption findet sich unten stehend, wobei die Neutralitätsmassnahmen kritisch von einem Historiker reflektiert werden.

Also jetzt auch zu ähm der Frage: Äh, wie soll sich der Schwei- die Schweiz im äh russisch-ukrainischen Krieg äh verhalten? Also das ähm äh. Das Besondere scheint mir ja, dass äh die Schweiz das Neutralitätsrecht wesentlich in den – sowohl im Ersten Weltkrieg als auch im Zweiten Weltkrieg – wesentlich zu äh zugunsten der – der, wenn man so will äh menschenrechtsfeindlichen Kräfte verletzt hat. Und äh vielleicht eine Lehre aus der Geschichte wäre jetzt eigentlich, dass man, äh, ja im aktuellen Konflikt, äh, sich auch einmal positionieren sollte oder endgültig positionieren sollte, nicht einmal, sondern endgültig positionieren sollte auf der Seite jener Kräfte, die die Menschenrechte zumindest zumindest im Ansatz zu verteidigen versuchen. (HE24, Pos. 24–25)

Zusammenfassend konnten drei Operationen historischen Orientierens bei der Auseinandersetzung mit den historischen Materialien identifiziert werden: «Gegenwartsbezug mittels Analogiebildung», «Bewertungen» und «Handlungsoptionen». Herausfordernd war es, die Operationen trennscharf zu kategorisieren. So wurde die erste Operation nach der Auswertung der Pilotdaten der «Konstruktion von Zeitlichkeit» zugeordnet. Für die Analyse der Hauptdaten bedeutete dies, dass die Kategorie «Konstruktion von Zeitlichkeit» ebenfalls «Gegenwartsbezüge» und somit Bestandteile historischer Orientierung enthalten konnte, weshalb die betreffenden Textstellen der Hauptdaten für den Beitrag hermeneutisch ausgewertet wurden (siehe Kapitel. 4.3). Auch die Definition der zweiten Operation musste überarbeitet bzw. erweitert werden. Bei der dritten Operation liegen zu wenige Fälle vor, um eine aussagekräftige Ableitung grösserer Reichweite zu machen. Nichtsdestotrotz ermöglichen die obigen Ergebnisse Einblicke in historisches Orientieren in Krisenzeiten.

5.2 Umgang mit Operationen historischer Orientierung in Krisenzeiten

Wie der Ausbruch des Ukrainekriegs und die damit einhergehende Neutralitätsdebatte mit dem Verwenden der Teiloperationen historischer Orientierung zusammenhängen, soll in diesem Unterkapitel aufgezeigt werden.

Generell werden Gegenwartsbezüge mittels Analogiebildungen erst mit steigender Expertise geäußert. So formulierten Schüler:innen der Sekundarstufen I und II weder vor noch nach dem Überfall Russlands auf die Ukraine solche aus. Lai:innen, Geschichtsstudierende und auch (ausseruniversitäre) Expert:innen betonten mittels Analogiebildungen Ähnlichkeiten von Vergangem und Gegenwärtigem. So reflektiert eine Laiin aufgrund einer Analogiebil-

derung darüber, ob die Schweiz im 1. Weltkrieg unerlaubterweise Kriegsmaterial exportiert haben könnte. Auf der Grundlage der Analogiebildung formuliert sie daraufhin eine Hypothese und signalisiert Interesse:

Wo ich denke, gerade bei den, ähm, bei den Kriegsmaterialausfuhren, die die Schweiz auch heute macht, ähm war da sicher auch einiges ähm unter der Hand weggegangen und das ist noch interessant herauszufinden. (PE03, Pos. 28)

Analogien werden von allen Teilnehmenden jedoch kaum genutzt, um Unterschiede herauszuarbeiten oder um Bewertungen bzw. Handlungsoptionen begründet zu entwickeln. Analogien stehen oft für sich und werden selten vertieft – selbst dann nicht, wenn die Krisenhaftigkeit und Aktualität des Themas Neutralität offenkundig erkannt werden, wie hier von einer:m Studierenden:

Hier wird auch noch genau wie heute, wie zum Beispiel bei der Ukraine, fordern die Linken, dass wir Stellung beziehen und die Rechten fordern, dass man sich zurückhalten soll und nicht einmischen. [...]. Also aktuell gibt es zum Beispiel Bestrebungen von Christoph Blocher für eine Neutralitätsinitiative zu starten [...]. (HE26, Pos. 8)

Im obigen Transkriptauszug erwähnt die Person zwar den damaligen Stand der Neutralitätsdebatte, sie positioniert sich jedoch weder bewertend dazu noch begründet sie mit Rückgriff auf Geschichte mögliche Handlungsoptionen.

Eine Ausnahme bildet ein universitärer Historiker, der vor dem Ukrainekrieg anhand einer konzeptionellen Analogiebildung die Wandelbarkeit des Konstrukts Neutralität begründet.

Oder ich glaube auch in der, oder was ich weiss von Juristen, dass juristische Konzepte nicht stabil sind und nicht fixiert, sondern auch wandelbar. Ich bin konstruktivistisch der Meinung, dass es so etwas wie Neutralität, schon gar nicht als immerwährende, gar nicht geben kann. Dass das Konzept zu verschiedenen Zeiten verschieden gefüllt ist und auch verschieden plausibel gemacht wird und wurde und eben auch heute wird. (PE01, Pos. 78)

Interessant an diesem Beispiel ist zudem, dass er die Analogiebildung konzeptionell herleitet. Im Unterschied dazu beziehen sich Studierende und geschichtsinteressierte Lai:innen in der Tendenz eher auf konkrete Ereignisse wie eben die Neutralitätsinitiative (HE26) oder die Weitergabe von Kriegsmaterial (PE03).

Zusammenfassend lässt sich betreffend Gegenwartsbezügen mittels Analogiebildung kein Unterschied zwischen den Proband:innen erkennen, die vor oder nach dem Kriegsausbruch erhoben wurden. In der Tendenz scheint es jedoch so, als griffen studierte Historiker:innen beim Entwickeln von Analogien eher auf Konzepte zurück als Lai:innen und Geschichtsstudierende, die Analogien vor allem ereignisfokussiert herleiteten.

Neutralitätsbezogene Bewertungen formulierten alle Personengruppen, wobei im Vergleich Schüler:innen auf Sekundarstufe I und Gymnasiast:innen der Sekundarstufe II Bewertungen und eigene Meinungen seltener ausdrückten. Unabhängig von der Expertise werden Bewertungen zur Neutralität in den allermeisten Fällen nicht oder erst zu einem anderen Zeitpunkt der Materialbearbeitung begründet und sind daher oft bruchstückhaft. So wird beim unten stehenden Beispiel von einer Laiin nicht näher darauf eingegangen, warum genau, die Schweiz «überhaupt nicht» neutral sein soll:

Das Prinzip der Neutralität genießt in der Schweizer Bevölkerung eine sehr hohe Zustimmung. Ja, was ist das aber? Die Schweiz überhaupt nicht neutral, neutral, neutral. Dabei ist doch die Schweiz überhaupt nicht neutral. (PE03, Pos. 66)

Je höher die Expertise, desto eher werden Bewertungen zur Neutralität anhand von Konzepten und / oder historischen Begebenheiten begründet, wobei auch dies bei Expert:innen selten der Fall ist. Nachfolgend ein Beispiel eines Historikers, der die Neutralität anhand historischer Entwicklungen und der eigenen politischen Haltung bewertet:

Und äh ja, im Prinzip äh ja, bin ich der Meinung, die Schweiz hat die Neutralität äh verletzt äh im Ersten Weltkrieg und äh das kann man aus den Materialien auch entnehmen. Sie hat versucht natürlich zu laviere und gegen außen ein gutes Bild abzugeben. Und äh sie hat auch äh äh versucht, letztlich, wie soll ich sagen, die Konservativen, letztlich die konservativen, die autoritären Mächte zu stärken äh und nicht die äh, wenn man so will, die progressiven Kräfte. Das hat letztlich dann natürlich auch mit meiner politischen Haltung zu tun. (HE24, Pos. 27)

Werden die Daten vor dem Kriegsausbruch mit denen nach Kriegsausbruch gegenübergestellt, gibt es wie bei den Analogiebildungen keine Hinweise darauf, dass Neutralität verstärkt positiv oder negativ bewertet wird oder die Bewertungen elaborierter ausfallen. Wiederum scheint die Wahrscheinlichkeit einer Begründung der Bewertung mit Anstieg der Expertise zu steigen.

Handlungsoptionen – also das Skizzieren von Herangehensweisen wie mit gegenwärtigen Herausforderungen auf der Grundlage historischer Erkenntnisse zukünftig umgegangen werden soll –, werden in den Transkripten sehr selten explizit formuliert. Insgesamt äusserten drei (zwei Lai:innen und ein Historiker) von 18 Proband:innen solche, wobei eine Handlungsoption vor und zwei nach dem Überfall auf die Ukraine artikuliert wurden. Die ausgewerteten Daten der Schüler:innen, Gymnasiast:innen, Geschichtsstudierenden sowie des ausseruniversitären Historikers beinhalteten keine Handlungsoptionen. Auffallend ist, dass zwei von drei Lai:innen Handlungsoptionen aufzeigten und begründeten.

Ein Laie reflektiert dabei die Neutralität als ein an Umstände gebundenes Konstrukt, was verhandelt werden muss:

Aber ich denke schon, dass diese, das Prinzip der Neutralität, das muss diskutiert werden. Das muss breit diskutiert werden. [...] Ich find's schon wichtig, dass erkennt, wie das hier auch gesagt wurde, das ist, ähm, ist ein, ein Konstrukt aus diesen Wiener Kongress von 1815 und der geschichtliche Hintergrund damals war halt, dass, ähm, (schweigt, überlegt) war schon nicht derselbe wie heute. (HE25, Pos. 37)

Im zweiten Beispiel greift eine Laiin auf eine Hypothese, welche sie auf der Grundlage einer Analogiebildung herausgearbeitet hat (siehe Kapitel 5.1), zurück, um die Handlungsoption zu begründen:

Weil ich finde einfach das Thema Neutralität, wenn schon von Neutralität gesprochen wird, heisst das aber für mich, dass man sich in keiner Art und Weise, auch nicht mit Materialien, ähm exportiert, irgendwelche Materialien exportiert, geschweige denn ähm Sachen, die die eigentlich andere Menschen vernichten. Wenn dann nur Lebensmittel und Hilfe für zum Überleben, aber nicht zum Leben auszuschalten. (PE03, Pos. 72)

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die Intensivierung der Schweizer Neutralitätsdebatte im Zuge des Ukrainekriegs den Umgang mit Handlungsoptionen kaum verändert hat. Ob Lai:innen in der Tendenz generell mehr Handlungsoptionen ausdrücken als die anderen Personengruppen, muss zudem im Verlauf der weiteren Auswertung näher untersucht werden.

6 Diskussion

Im Beitrag arbeiteten wir anhand unterschiedlicher Personengruppen (Schüler:innen der Sekundarstufen I und II, Lai:innen, Geschichtsstudierende und (ausser-) universitäre Historiker:innen) die verbalisierten Operationen historischer Orientierung heraus und fragten, inwiefern der Ausbruch des Ukrainekrieges auf die Ausprägung dieser Operationen einwirkte. Dafür wurden Erhebungen zum Thema Schweizer Neutralität im 1. Weltkrieg miteinander verglichen, die vor und nach dem Kriegsausbruch in der Ukraine 2022 im Rahmen eines digitalen Settings durchgeführt wurden. Dies erfolgte in der Erwartung, dass die im Zusammenhang mit dem Ukrainekrieg aufgekommene öffentliche Debatte über die Schweizer Neutralität das Bedürfnis nach historischer Orientierung erhöhen würde. Als Grundlage für den Vergleich dienten die bei den Erhebungen aufgezeichneten Protokolle Lauten Denkens, welche transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse analysiert wurden.

Die Studie ist von einigen Limitationen beschränkt. Grundsätzlich sei darauf hingewiesen, dass qualitative Forschungsergebnisse aufgrund der gewählten Samplegrößen nicht repräsentativ sind. Weiterhin lag den Proband:innen nur eine Aufgabe vor und es besteht die Möglichkeit, dass die Proband:innen eher Aspekte historischer Orientierung ausgedrückt hätten, wenn sie explizit dazu aufgefordert worden wären, da historisches Denken vom Aufgabenkontext abhängig ist (z. B. Nitsche et al., 2017). Zudem war die reliable inhaltsanalytische Bestimmung herausfordernd, einerseits, weil sich die Kategorien noch in der Entwicklung befanden, und andererseits, weil Think-Aloud-Protokolle eher mittels hoch inferenter Codierungen ausgewertet werden müssen als beispielsweise schriftliche Produkte, da der Denkvorgang schneller abläuft als der Sprechakt (Thyroff, 2022). Des Weiteren wurden Aspekte der historischen Orientierung weder hinsichtlich aller in der Literatur genannten Bestandteile untersucht, da deren intersubjektive Bestimmung kaum möglich erschien, noch wurden weitere Elemente induktiv herausgearbeitet. Es wurden zudem nur solche Bewertungen im Beitrag thematisiert, die einen Bezug zum Thema Neutra-

lität aufwiesen. Zu beachten ist auch, dass es sich mit 18 Proband:innen um ein relativ kleines Sample handelt, weshalb keine verallgemeinerbaren Schlüsse hinsichtlich der expertiseübergreifenden Verwendung von Operationen historischer Orientierung oder betreffend qualitativer Stufungen zwischen den Expertisegruppen gezogen werden können. Ausserdem muss in Betracht gezogen werden, dass sich Personen bei einem kontroversen Thema möglicherweise nicht mit einer persönlichen Stellungnahme während einer Erhebung exponieren wollen.

Nichtsdestotrotz lässt sich festhalten, dass historisches Orientieren weder bei Noviz:innen noch Expert:innen, eine zentrale Rolle spielt, wenn sie in Krisenzeiten aufgefordert werden, historisch zu denken, obwohl die Schweizer Neutralität als Thema der Auseinandersetzung den Kern der nationalen Identität der Schweiz betrifft. Insbesondere war im Kontext des Angriffs Russlands auf die Ukraine anzunehmen, dass sich dieser als Beispiel für Krisensituationen auffassen liess, die in der geschichtsdidaktischen Literatur als besonders instruktiv für die Initiierung historischer Orientierungsbedürfnisse gelten (siehe Kapitel 3), da die Schweizer Neutralität in der Öffentlichkeit erneut kontrovers verhandelt wurde. Demgegenüber entsprechen unsere Resultate eher dem bisherigen Forschungsstand. So bestätigen sie, dass Handlungsoptionen und Gegenwartsbezüge mittels Analogien oft unsystematisch und fragmentarisch gezogen (Thyroff, 2020), und begründete Werturteile selten formuliert werden (Schönemann et al., 2011). Ausserdem konnten wir bisher kaum begründete Bewertungen bei Noviz:innen, also bei Schüler:innen der Sekundarstufen I und II, jedoch vermehrt bei Lai:innen und Expert:innen finden. Dies scheint wiederum jene Ergebnisse von Ammerer (2022) und Levstik (2008) zu bestätigen, dass die Begründung themenbezogener Bewertungen vom Grad der Expertise abhängig ist.

Insgesamt ist also eine Differenz zwischen den normativen Vorstellungen geschichtsdidaktischer Modelle und den empirischen Ergebnissen festzuhalten. Daher ist zukünftig zu fragen, inwiefern die historische Orientierung tatsächlich als Ausdruck historischen Denkens geschichtsdidaktisch erwartet werden kann und ob sie sich nicht eher implizit oder bereits darin äussert, dass Performanzen historischen Denkens sichtbar werden. Dies deutet sich bereits darin an, dass Rösen (2008a) seine Sinnbildungstypen, in denen die Operationen historischen Denkens für ihn verschränkt sind, mit Mustern historischer Orientierung assoziiert. Daher stellt sich die Frage, welche alternativen Wege es gibt, um historische Orientierung sichtbar zu machen, aber auch, ob die aktuelle Neutra-

litätsdiskussion wirklich den Kern des nationalen Selbstbildes der Schweiz berührt oder es doch geeignetere Themen gibt, um das Konstrukt zu untersuchen. Vielleicht lassen sich die Hinweise darauf, dass sich historische Orientierung kaum empirisch fassen lässt, aber auch als Anreiz deuten, das Konzept (und allenfalls weitere) im Rahmen einer reflexiven Disziplingeschichte zu historisieren (Heuer, 2021). So liegt der Verdacht nahe, dass die historische Orientierung über die Legitimierungsversuche des Fachs Geschichte in den 1970er-Jahren in den Diskurs um geschichtliches Denken bzw. Bewusstseins diffundiert ist, in denen die Bedeutung von Geschichte mit dem Verweis auf ihre Orientierungsfunktion hervorgehoben wurde (z. B. Kuhn, 1974; Schörken, 1972).

Literatur

- Ammerer, Heinrich. (2022). Konzepte historischen Denkens und ihre Entwicklungslogik. Eine Studie zur Genese historischer Verständnishorizonte. Frankfurt/M: Wochenschau.
- Barricelli, Michele. (2005). Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bracke, Sebastian/Flaving, Colin/Jansen, Johannes/Köster, Manuel/Lahmer-Gebauer, Jennifer/Lankes, Simone/... Zülsdorf-Kersting, Meik. (2018). Theorie des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Driel, Johan van/Drie, Jannet van & Boxtel, Carla van. (2022). Writing about historical significance: The effects of a reading-to-write instruction. *International Journal of Educational Research*, 112. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101924>
- Gautschi, Peter. (2009). Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Heuer, Christian. (2021). Von Deutungskämpfen und den disziplinären Ordnungen der Diskurse. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 32(2), 35–55. <https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-3>
- Jeismann, Karl-Ernst. (2000). «Geschichtsbewußtsein» als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In Wolfgang Jacobmeyer & Bernd Schönemann (Hrsg.), Karl-Ernst Jeismann. *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung* (S. 46–72). Paderborn: Ferdinand Schöning.
- Jorio, Marco. (2023). Die Schweiz und ihre Neutralität. Eine 400-jährige Geschichte. Zürich: Hier und Jetzt.

- Körber, Andreas / Schreiber, Waltraud & Schöner, Alexander (Hrsg.). (2007). Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars Una.
- Koselleck, Reinhart. (1982). Krise. In Otto Brunner, Werner Conze & Reinhart Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* (Bd. 1, S. 617–650). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Köster, Manuel. (2013). *Historisches Textverstehen. Rezeption und Identifikation in der multiethnischen Gesellschaft*. Berlin: LIT.
- Kuhn, Annette. (1974). *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. München: Kösel.
- Levstik, Linda S. (2008). Articulating the silences: Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. In Linda S. Levstik & Keith C. Barton (Hrsg.), *Researching History Education* (S. 273–291). New York: Routledge.
- Nitsche, Martin & Gollin, Kristine. (2020). Zeitlichkeit und narrative Kompetenz – zur kategorialen Erfassung des Umgangs mit Zeit. In Markus Bernhardt & Thomas Sandkühler (Hrsg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen* (S. 311–327). Göttingen: V&R unipress.
- Nitsche, Martin / Gollin, Kristine & Waldis, Monika. (2017). Zur Konstruktion von offenen Testaufgaben für die Erfassung narrativer Kompetenz – Kriterienentwicklung und Studienvergleiche. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 16(1), 235–249. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2017.16.1.235>
- Nitsche, Martin / Scheller, Jan / Schobinger, Jonas & Thyroff, Julia. (2024). Erhebungsinstrumente zum Forschungsprojekt «Research of Learning Processes in History (RicH)». Allschwil: Swiss National Data and Service Center for the Humanities. <https://doi.org/10.26041/fhnw-11265>
- Nitsche, Martin & Waldis, Monika. (2016). Narrative Kompetenz von Studierenden erfassen. Zur Annäherung an formative und summative Vorgehensweisen im Fach Geschichte. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 7(1), 17–35.
- Nitsche, Martin / Waldis, Monika / Gollin, Kristine / Marti, Philipp & Hubacher, Manuel S. (2023). Narrative Kompetenz und epistemologische Beliefs im Geschichtsunterricht fördern? Zur Wirksamkeit einer Schreibintervention an Deutschweizer Gymnasien. In Monika Waldis & Martin Nitsche (Hrsg.), *Geschichtsdidaktisch intervenieren* (S. 97–127). Bern: hep.
- Norden, Jörg van. (2011). *Was machst Du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus*. Freiburg: Centaurus.
- Peer, Michael / Salomon, Roy / Goldberg, Ilan / Blanke, Olaf & Arzy, Shaha. (2015). Brain system for mental orientation in space, time, and person. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(35), 11072–11077. <https://doi.org/10.1073/pnas.1504242112>

- Rüsen, Jörn. (2008a). *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rüsen, Jörn. (2008b). *Historisches Lernen. Grundlage und Paradigmen* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rüsen, Jörn. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln: Böhlau.
- Scheller, Jan / Schobinger, Jonas & Nitsche, Martin (2025). *Den Umgang mit Quellen und Darstellungen digital beforschen – eine Pilotstudie*. In Martin Nitsche & Monika Waldis (Hrsg.), *Historisches Denken erforschen* (S. 72–96). Bern: hep.
- Schönemann, Bernd / Thünemann, Holger & Zülsdorf-Kersting, Meik. (2011). *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte* (2. Aufl.). Münster: Lit.
- Schörken, Rolf. (1972). *Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein*. In Hans Süssmuth (Hrsg.), *Geschichtsunterricht ohne Zukunft?* (S. 87–101). Stuttgart: Klett.
- Schreiber, Waltraud. (2007). *Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen*. In Andreas Körber, Waltraud Schreiber & Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 236–264). Neuried: Ars Una.
- Schreiber, Waltraud / Körber, Andreas / Borries, Bodo von / Krammer, Reinhard / Leutner-Ramme, Sibylla / Mebus, Sylvia / ... Ziegler, Béatrice. (2006). *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: ars una.
- Seixas, Peter & Morton, Tom. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Strübing, Jörg. (2014). *Grounded Theory und Theoretical Sampling*. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 457–472). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_32
- Tanner, Jakob. (2015). *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*. München: C. H. Beck.
- Thünemann, Holger. (2020). *Historische Werturteile. Positionen, Befunde, Perspektiven. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 71(1/2), 5–18.
- Thünemann, Holger & Jansen, Johannes. (2018). *Historisches Denken lernen*. In Sebastian Bracke, Colin Flaving, Johannes Jansen, Manuel Köster, Jennifer Lahmer-Gebauer, Simone Lankes, ... Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Theorie des Geschichtsunterrichts* (S. 71–106). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Thyroff, Julia. (2020). *Aneignen in einer historischen Ausstellung. Eine Bestandsaufnahme von Elementen historischen Denkens bei Besuchenden der Ausstellung «14 / 18. Die Schweiz und der Grosse Krieg»*. Basel, Bern. <https://doi.org/10.36933/9783035516258>

- Thyroff, Julia. (2021). Lautes Denken. In Georg Weißenö & Béatrice Ziegler (Hrsg.), Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_24-1
- Trautwein, Ulrich/Bertram, Christiane /Borries, Bodo von /Brauch, Nicola/Hirsch, Matthias/Schröter, Kathrin/... Zuckowski, Andreas. (2017). Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts «Historical Thinking Competencies in History (HiTCH)». Münster: Waxmann.
- Tresch, Tibor Szvircsev /De Rosa, Stefano /Ferst, Thomas /Rohr, Patric & Robert, Jacques. (2022). Nachbefragung der Studie «Sicherheit 2022» aufgrund des Krieges in der Ukraine. Aussen-, Sicherheits- und Verteidigungspolitische Meinungsbildung im Trend. Zürich: ETH. <https://doi.org/10.3929/ethz-b-000560653>
- Waldis, Monika /Hodel, Jan /Thünemann, Holger /Zülsdorf-Kersting, Meik & Ziegler, Béatrice. (2015). Material-based and open-ended writing tasks for assessing narrative competence among students. In Peter Seixas & Kadriye Ercikan (Hrsg.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (S. 117–131). New York: Routledge.
- Weymar, Ernst. (1970). Werturteile im Geschichtsunterricht. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 21, 198–215.
- Wineburg, Samuel. (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73–87. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>
- Wineburg, Samuel. (1994). The cognitive representation of historical texts. In Gaea Leinhardt, Isabel Beck & Catherine Stainton (Hrsg.), *Teaching and Learning in History* (S. 85–135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wineburg, Samuel. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22(3), 319–346. https://doi.org/10.1207/s15516709cog2203_3
- Yildirim, Lale. (2018). *Der Diasporakomplex: Geschichtsbewusstsein und Identität bei Jugendlichen mit Türkeibezogenem Migrationshintergrund und der dritten Generation*. Bielefeld: Transcript.
- Ziegler, Béatrice. (2007). Die Graduierung der Re-Konstruktionskompetenz. In Andreas Körber, Waltraud Schreiber & Alexander Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenz-Orientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 523–545). Neuried: Ars Una.

Formale Krisendiskurse

«Geschichtsbewusstsein» in der «Generation 1975»: Typische Erzählweisen über die deutsch-deutsche Geschichte

Ergebnisse einer Oral History-Studie

Christiane Bertram

1 Deutsch-deutsche Erfahrungen der «Generation 1975»

Natalie¹ ist in Ost-Berlin aufgewachsen. Im lebensgeschichtlichen Interview erinnert sie sich an den Tag nach der Öffnung der Mauer, als sie nichtsahnend in die Schule kam und die Lehrkräfte mit den Schüler:innen über die Ereignisse reden wollten:

«[Ich fand das] überhaupt nicht lustig, weil ich war gerade mal 14 und ich war noch sehr kindlich [...] und dann dachte ich erst einmal: Gott, meine Heimat. Und dann wurde klar, ja, eigentlich der Westen war schon immer der Feind. Und dann gibt es noch die bösen USA und die haben Atomwaffen. Und dann dachte ich, oh Gott, oh Gott [...]» [Interview ID 09, Ost-Berlin, weiblich, 16:53.3 – 0:17:02.3].

Bei ihrem ersten Besuch in West-Berlin war sie schockiert von der «Blinkerwerbung» [0:19:12.8] und den «Obdachlose[n] auf der Straße» [ID 09, 0:19:12.8]; der Umbruch hatte für sie nichts Positives: «Und ich hab dann mal relativ schnell so richtig bockig gesagt: «Und außerdem lebe ich im Exil. Und das Schlimme ist, ich kann nicht mal mehr zurückkehren, denn meine Heimat gibt's gar nicht mehr.» [ID 09, 0:34:32.1].

Hingegen hat Elisabeth aus Baden-Württemberg von dem Mauerfall und der Wiedervereinigung nur im Fernsehen und in der Schule gehört und erinnert

¹ Die Namen der Interviewpartner:innen wurden anonymisiert.

sich, «[...] dass ich immer drauf gewartet habe, dass sich das bei uns irgendwie niederschlägt im Leben. Oder dass es im Alltag bei uns ankommt. Aber das {{Kopfschütteln}} wurde nicht so oder kam nicht so.» [ID 19, Baden-Württemberg, weiblich, 0:55:19].

Auch Torsten ist in Baden-Württemberg aufgewachsen und nahm keine Veränderungen durch die «Wende»² wahr:

«Alles gut. Für mich war vorher alles gut und es ist immer noch alles gut. {{lacht}} Ich bin ja in einer Zeit aufgewachsen, 75, was war da bis heute? Da war ja nix in Deutschland. [...] [Da] [h]atten wir mal ne Krise, wo dann die Abwrackprämie gemacht [wurde]. [...] Also meine Generation hat keine Not erlebt, nie.» [ID 21, Baden-Württemberg, männlich, 1:50:07–1:51:01]

Die Erinnerungen von Laura, Elisabeth und Torsten stehen beispielhaft dafür, dass der Mauerfall und die Wiedervereinigung im Osten und Westen sehr unterschiedliche Auswirkungen hatten. Die Alltagsroutine in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) löste sich schnell auf, wohingegen das westliche Leben vom Beitritt der DDR eher unberührt blieb (Mayer & Schulze, 2009, 31; vgl. auch Küster, 2024). Die massiven Veränderungen in der Transformationszeit nach 1990, wurden von vielen Ostdeutschen als eine Krise, von manchen als Zusammenbruch erlebt (vgl. Bösch, 2015; Großbölting, 2019; Kowalczyk, 2019).

Menschen, die zum «Selbsterzählen» (Pandel, 2015, 149) aufgefordert werden, versuchen, die vergangenen Ereignisse narrativ zu deuten, um Ereignisse, Vorgänge und Krisen besser zu verstehen (Pandel, 2015, 149). Krisen können Lerngelegenheiten darstellen, «[...] da theoretisch angenommen wird, dass Verunsicherungen, Dissonanzen oder Probleme [...] historisches Denken von Subjekten anregen, sofern sie sich historisch deuten lassen» (CfA: Geschichtslernen in Zeiten der Krise, 1). Daher kann spekuliert werden, dass das Erlebnis der Wende und der Transformationszeit bei den Menschen im Osten einen anderen Prozess historischen Denkens angestoßen hat als bei den Menschen im Westen und dass sich die Erzählweisen über die deutsch-deutsche Vergangenheit, dass sich das «Geschichtsbewusstsein» der Menschen, die im Westen bzw. im Osten Deutschlands sozialisiert wurden, gruppenspezifisch unterscheidet.

2 Der kontrovers diskutierte Begriff «Wende» hat sich im Alltagsgebrauch durchgesetzt und wird in dieser Studie verwendet (Brückweh, Villingen & Zöllner, 2020; Damm & Thompson, 2009).

Die eingangs zitierten Aussagen stammen von Interviewpartner:innen, die 30 Jahre nach dem Mauerfall in dem Videoprojekt «Generation 1975 – Mit 14 ins neue Deutschland» in lebensgeschichtlichen Interviews zu ihren Erinnerungen an ein geteiltes und wiedervereinigtes Land befragt wurden. Die Interviewstudie wurde von der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur (Förderlaufzeit: 01.01.2019 – 31.12.2020) gefördert. Zwei Videokünstler:innen, Ina Rommee und Stefan Krauss (KRRO GbR), haben die Interviews geführt, in denen gleichermaßen die ost- und westdeutschen Erinnerungen zu Wort kamen. Die Interviewpartner:innen waren damit einverstanden, dass die Videointerviews in der Erinnerungskultur, der historischen-politischen Bildung und der Forschung vielfältig genutzt werden.³

In der hier vorliegenden Studie wurde das Rohmaterial, die lebensgeschichtlichen Interviews, mit dem Fokus auf die «Erzählweisen» untersucht, um eine übergeordnete Position für einen Vergleich jenseits der individuellen Erinnerungen und Erfahrungen einnehmen zu können. Es geht weniger darum was, sondern wie über die deutsch-deutsche Vergangenheit erzählt wird. Damit trägt die Studie zur empirischen Erforschung des «Geschichtsbewusstseins» bei, welches sich in diesen Interviews darin manifestiert, wie in der spezifischen Interviewsituation über den historischen Gegenstand (deutsch-deutsche Teilung und Wiedervereinigung) in Bezug auf das eigene Leben erzählt wird.

Im folgenden zweiten Kapitel werden der historische Kontext (deutsch-deutsche Geschichte) und der theoretische Rahmen («Generation» und «Geschichtsbewusstsein») skizziert; hieraus leiten sich die Forschungsfragen ab (Kapitel 3). In Kapitel 4 wird das methodische Vorgehen bezogen auf die Datenerhebung und -auswertung vorgestellt. In Kapitel 5 (Ergebnisse) werden die vier identifizierten «historischen Erzählweisen» anhand von acht Beispielen aus dem Osten und Westen dargestellt und verglichen. In Kapitel 6 (Diskussion) werden nach der Zusammenfassung der Ergebnisse die Implikationen hinsichtlich der Theorie und Empirie der Konzepte «Generation» und «Geschichtsbewusstsein» mit einem vertieften Blick auf die «Krisenerfahrung» als Auslöser eines historischen Denkprozesses diskutiert.

3 Aus den Videos entstand eine künstlerische Videoinstallation, die 2020 erstmals in Stuttgart und Berlin und danach in Erfurt und Eichsfeld gezeigt wurde; zudem wurde mit den Videos in der empirischen Bildungsforschung gearbeitet (Totter et al., 2024, Zachrich, 2022) und die Videos und erprobte Unterrichtseinheiten stehen auf dem Generationenportal, einem Angebot auf dem Bildungsserver Baden-Württemberg, frei zur Verfügung. Die transkribierten lebensgeschichtlichen Interviews werden von Wissenschaftler:innen im Archiv Deutsches Gedächtnis zur Verfügung gestellt.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Deutsch-deutsche Geschichte – eine geteilte Geschichte?

Als die DDR am 3. Oktober 1990 dem Staatsgebiet der Bundesrepublik Deutschland (BRD) beitrug, wurden 40 Jahre Teilung beendet. In dieser Zeit hatten sich die beiden Teilstaaten als Bedrohung und Konkurrenz wahrgenommen: Die alte BRD gehörte zum Militärbündnis NATO und zu den von den USA geführten westlichen Demokratien, die DDR hingegen war Teil des Warschauer Pakts und des von der Sowjetunion kontrollierten «Ostblocks». Der Geschichtsunterricht in beiden Teilen Deutschlands war nach Voit (1994) geprägt durch eine Feindbilderziehung mit dem Unterschied, dass die in der DDR «offizielle verordnete Feindbilderziehung [...] fast ganz ohne den gewünschten Erfolg» (102) blieb, während es in der alten BRD «keine systematische Feindbildproduktion, wohl aber ein verbreitetes und latentes Feindbilddenken» (102) gegeben habe. Bezogen auf die Teilungsgeschichte Deutschlands wurde in der westdeutsch geprägten Geschichtswissenschaft lange die «asymmetrische Verflechtung» (Kleßmann, 2005, 30) betont. Neuere Darstellungen der Teilungsgeschichte fokussieren vermehrt die Parallelen und Verflechtungen (vgl. Bösch, 2015; Ther, 2014, Weber, 2020) und weiten den Blick über das Epochenjahr 1990 hinaus (Großbölting, 2020; Ther, 2014).

Als nach 40 Jahren der «Systemkonkurrenz» (Wengst & Entker, 2008) der «Sieg des wirtschaftlichen und politischen Liberalismus» verbunden mit dem angeblichen «Ende der Geschichte» (Fukuyama, 1989, 3) ausgerufen wurde, hatte sich das westliche System durchgesetzt. Die DDR trat dem Geltungsbereich des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland bei mit der Folge, dass die Menschen in der DDR sofort Bürger:innen des «anderen» deutschen Teilstaates wurden; sie erlebten einen kompletten Systemwechsel. Auch wenn diese «Wende» von einer großen Mehrheit der DDR-Bürger:innen befürwortet wurde, wie die letzte Volkskammerwahl mit dem Sieg der CDU zeigte⁴, wurde doch bei vielen die Hoffnung auf «blühende Landschaften» (Helmut Kohl, CDU, im Wahlkampf März 1990) enttäuscht (Pollack, 2020, 146). Die neuen westlichen Gesell-

4 In der letzten Volkskammer, die im März 1990 gewählt worden war, gewann die CDU mit 41 %, die SPD erhielt 21.9 %, die PDS 16.4 %; das Bündnis 90 mit Vertreter:innen der Bürgerrechtsbewegung, die einen «dritten Weg» befürworteten, bekam lediglich 2.9 % der Wähler:innenstimmen.

schaftsverhältnisse wurden auch als Verlust erlebt, denn die wirtschaftlichen Maßnahmen waren hart, soziale Errungenschaften wie die staatlich organisierte Kinderbetreuung, die Berufstätigkeit der Frauen oder der gemeinsame Unterricht bis zur 10. Klasse wurden infrage gestellt oder einkassiert. Die Treuhandgesellschaft liquidierte eine Vielzahl von DDR-Betrieben oder verkaufte diese an meist westliche Investoren. Dies führte für viele, die blieben, zur Frühverrentung oder Arbeitslosigkeit (Böick & Lorke, 2022). Durch den allmählichen Zusammenbruch der ostdeutschen Wirtschaft verloren etwa 8 Mio. Beschäftigte vorübergehend oder dauerhaft ihren Arbeitsplatz (Küster, 2024, 41), was für viele Menschen zu einer dauerhaften beruflichen Deklassierung führte (Bösch & Gieseke, 2015, 73; Mau, 2019, 136). Neue Führungskräfte kamen aus dem Westen in den Osten, gleichzeitig zogen vor allem die gut ausgebildeten, jungen und ungebundenen Ostdeutschen in den Westen (Küster, 2024, 39–40). Biografische Brüche und Enttäuschungen sind in nahezu allen ostdeutschen Familienbiografien die Folge (Großbölting, 2020; Kowalczyk, 2019). Zentral ist der Punkt, dass sich die Erinnerung an die DDR nicht allein auf individuelle und kollektive Erfahrungen während der DDR selbst bezieht, sondern auch auf die tieferen biografischen Umbruchserfahrungen der Nachwendezeit. Kuller et al. (2023) sprechen von der «Überschichtung der Erfahrungshorizonte aus der späten DDR-Gesellschaft, den Umbrüchen 1989/90 und der Transformationszeit danach» (17), die bei der Erinnerung an die DDR mitschwinge.

Im Westen hingegen änderte sich an den Rahmenbedingungen quasi nichts – bis auf den «Solidaritätszuschlag», der für die Finanzierung der Kosten der Einheit eingeführt wurde und als eine neue Belastung empfunden wurde. Allerdings erweiterten sich ab 1990 die Geschäftsmöglichkeiten für westdeutsche Unternehmen in Ostdeutschland und in Osteuropa (Küster, 2024, 69–73) massiv. «Buschzulagen» (zitiert nach Oschmann, 2023, 53) wurden geboten, um Mitarbeiter:innen aus dem Westen für das von der Bundesregierung initiierte Programm «Aufbau Ost» zu gewinnen. Das westliche System wurde zur Norm und der Osten hatte sich daran auszurichten (Kowalczyk, 2019, 103; Großbölting, 2020, 445). In den Medien und in der Politik wurden – und werden nach Oschmann (2023) – die Ostdeutschen als die «anderen» (Ahbe, Gries & Schmale, 2010) dargestellt und wahrgenommen. Gleichzeitig wurden sie gesellschaftlich in die passive Rolle von Beobachter:innen gedrängt, was ihnen gleichzeitig vorgeworfen wurde, da ihre Passivität als Zeichen für Demokratie- und Arbeitsunfähigkeit, Kollektivbildung und Obrigkeitshörigkeit galt (Großbölting, 2020, 175; Kowalczyk, 2019, 105; Mau, 2019, 135–136). In der Forschung wird das ostdeutsche

Sonderbewusstsein, das mit «nested identities» in Verbindung gebracht wird (Mau, 2019, 211; 2023, 72), weniger auf Merkmale einer Art DDR-Sozialisation, sondern auf die Erfahrungen in der Transformationszeit nach 1990 und auf die mangelnde Wertschätzung als «Bürger zweiter Klasse» (Großbölting, 2020, 179; Kowalczuk, 2019, 17) zurückgeführt. Bis heute sind sowohl hinsichtlich des Einkommens, der Renten, des Immobilienbesitzes und des Finanzvermögens deutliche Unterschiede zwischen dem Osten und dem Westen Deutschlands (Statistisches Bundesamt, 2021) zu beobachten. Dies gilt ebenso bei der Verteilung von Führungspositionen (Vorreyer, 2023).

2.2 Biografische Erzählungen sind (auch) Generationserzählungen

Biografische Erzählungen ermöglichen es, das Leben in einem politischen und gesellschaftlichen System, das – wie die DDR – vergangen ist, über Schriftquellen oder Statistiken hinaus emotional zugänglich zu machen. Steffen Mau (2019) stellt in einer soziologischen Analyse aus der Doppelperspektive als Wissenschaftler und Betroffener die Veränderungen in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft anhand seines eigenen Plattenbau-Wohnviertels «Lütten Klein» in Rostock dar. Ines Geipel (2020) nimmt die eigene mit zwei Diktaturen verstrickte Familiengeschichte als Ausgangspunkt für eine literarische Beschreibung der «Generation Mauer» (Geipel, 2020). Katja Hoyer (2023) stellt in ihrer angeblich «neuen Geschichte der DDR» die persönlichen Perspektiven der Menschen in der DDR in den Mittelpunkt, wobei sie zum Beispiel Egon Krenz als «Kronzeugen» heranzieht, während die Stimmen der Systemkritiker nicht zu Wort kommen. Tatsächlich birgt der subjektive Blick auf die große Geschichte und das Konzept der «Generationen» Chancen, aber auch Risiken insbesondere hinsichtlich der Verallgemeinerbarkeit der Auswertungsergebnisse lebensgeschichtlicher Interviews.

In der Oral History werden sozialwissenschaftliche Standards bei der Interviewführung und -auswertung genutzt, um die Verflechtung der «kleinen» und «großen» Geschichte systematisch zu untersuchen und typischen Erfahrungs- und Erinnerungsmustern auf die Spur zu kommen (Leh, 2000; Wierling, 2003). Bei der Untersuchung, wie Geschichte subjektiv erfahren und verarbeitet wird, geht es nicht um die faktische Wahrheit der Erzählung oder um eine sozialwissenschaftlich verstandene Repräsentativität. Stattdessen sollen durch den Vergleich einer Vielzahl von Erzählungen kollektive Muster hinsichtlich der Erinnerung und Weiterverarbeitung historischer Ereignisse oder Epochen

herausgearbeitet werden (vgl. LUSIR-Projekt, Niethammer, 1983). Das sich hier zeigende «kollektive Gedächtnis», das von Halbwachs (1950/1991) als «eine Rekonstruktion der Vergangenheit mithilfe von der Gegenwart entliehenen Gegebenheiten» (55) verstanden wird, wird durch den Geburtsjahrgang geprägt. Jeder Jahrgang hat «einen anderen Zugang zur großen Geschichte» (Assmann, 2022, 239), wie Martin Walser bezogen auf die Einberufung konstatiert: «Wer ein Jahr jünger ist, hat keine Ahnung» (Walser, 14. Juni 2007; zit. nach Assmann, 2022, 239). Auch die Auswirkungen der Wiedervereinigungsphase waren für jeden einzelnen Jahrgang in der damaligen DDR sehr unterschiedlich (Mayer & Schulze, 2009, 31).⁵ Da autobiografische Dokumente «narrative Konstrukte [sind], die Kohärenz erzeugen und das Ich des Erzählers stabilisieren sollen» (Sandkühler, 2014, 14), geht es nicht um eine «Wahrheit» im mimetischen Sinne, sondern um das, was die Erzählenden für «wahr» halten, sodass die Untersuchung der Konstruktionsprinzipien der autobiografischen Erzählungen Rückschlüsse auf das historische Denken der Befragten zulassen (Sandkühler, 2014, 14).

Durch die Wahrnehmung der Zeit werden autobiografische «Erinnerungen» zu «Erfahrungen», wenn «Einzelnes aus der biografischen Vergangenheit erinnert und vergleichend gruppiert» (Hasberg, 2022, 236) wird. Bei der Verarbeitung und Deutung der Erinnerungen spielt der jeweilige historische und soziale Kontext des Erzählenden eine entscheidende Rolle, wie es im Konzept der «Generation» deutlich wird. Mannheim (1928/1964) unterscheidet zwischen der «Generationslagerung» als Zugehörigkeit zu einer Alterskohorte, sodass politische und historische Ereignisse und Verhältnisse im gleichen biologischen Alter, in einem vergleichbaren Reifungsgrad (z. B. als Kind, Jugendliche:r und junge:r Erwachsene:r) und in einer ähnlichen familiären Position (als Tochter/Sohn, Eltern oder Großeltern) erlebt wird. Damit ist die Voraussetzung gegeben, prinzipiell an verbindenden Ereignissen und Erlebnisgehalten partizipieren zu können. Der «Generationszusammenhang» hingegen verweist auf die jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die beispielsweise durch den sozialen Status und die Milieuzugehörigkeit gegeben sind, während mit der «Generationseinheit» Gruppierungen gemeint sind, die sich durch ein gemeinsames Lebensgefühl auszeichnen, wie zum Beispiel die «1968er» in der BRD oder die «Jugendopposition» in der DDR, die sich in charakteristischen Orientierungen und

5 Mayer und Schulze (2009) haben sich daher in ihrer triangulativen Studie «Die Wendegeneration» auf der Basis repräsentativer Befragungen und biografischer Interviews mit Menschen aus dem Osten und Westen auf den Jahrgang 1971 beschränkt.

Verhaltensweisen von anderen Gruppierungen in ihrem Jahrgang unterscheiden. Der Begriff der «Generation» ist allerdings mehrdeutig und kann als «genealogischer Fakt, historisches Deutungsmuster und strategische Selbstthematierungsformel» (Ahbe, 2020, 25) verstanden werden, sodass die Einteilung von «Generationen» und die Zuschreibung bestimmter Charakteristika sehr kontrovers diskutiert wird (Ahbe, 2020).

2.3 «Geschichtsbewusstsein» und Sinnbildung – kognitiv und emotional

Für die Auswertung der lebensgeschichtlichen Interviews mit dem Fokus auf das Erinnern an einen geteilten und wiedervereinigten Staat wurde auf das Konzept des «Geschichtsbewusstseins» zurückgegriffen, das in den 1970er-Jahren (Schörken, 1972; Jeismann, 1977) in die Fachdidaktik eingeführt wurde und bis heute in Lehrplänen (z. B. Bildungsplan 2016 Baden-Württemberg) und Kompetenzmodellen (z. B. Körber et al., 2007) fest verankert ist. Geschichtsbewusstsein als ein retrospektives Konstrukt meint das «Selbstverständnis in der Gegenwart [...] um seiner selbst willen» (Jeismann, 1977, 12). Damit bleiben die Erkenntnismöglichkeiten und Deutungswünsche an die lebensweltlichen Fragestellungen einer Gegenwart gebunden (Schönemann, 2012, 102). Das Geschichtsbewusstsein als ein «mentales System» vollzieht sich im Modus des «historischen Denkens» (vgl. Rüsen, 1983, 2013; Hasberg & Körber, 2003; Körber et al., 2007) und des «historischen Erzählen» (u. a. Barricelli, 2012; Baumgartner, 1997, Kölbl & Konrad, 2015; Pandel, 2015; Schönemann, 2012). Als «eine durch und durch kommunikative Angelegenheit» wird das Geschichtsbewusstsein in alltäglichen Diskursen in der Auseinandersetzung mit dem Geschichtsbewusstsein anderer deutlich (Pandel, 2013, 135). Das Geschichtsbewusstsein hat eine Orientierungsfunktion für das Individuum, die auf der Grundlage der Deutung eigener Erfahrungen oder weiterer Informationen erfolgt (Pandel, 2015, 145).

Das Geschichtsbewusstsein verbindet die drei Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einer «Sinnbildung über Zeiterfahrung» (Rüsen, 2008a, 31) und wird als ein anthropologisches Grundbedürfnis verstanden, das dem Wunsch entspringt, Kontingenzerfahrungen wie Kriege, Katastrophen oder Krisen, die in menschliche Lebensvollzüge einbrechen und gewohnte Abläufe durcheinanderbringen, besser zu verstehen (Rüsen, 2013, 49–51). Ähnlich wie Historiker:innen – allerdings mit weniger Wissen und quellenkritischen Verifikationsmöglichkeiten – versuchen Menschen, historische Ereignisse narrativ zu deuten. Entscheidend für ein «reflektiertes und (selbst-)reflexives Ge-

schichtsbewusstsein» (Körber et al., 2007) ist, dass das Ergebnis des historischen Denkprozesses, also die «historische Erzählung», fachspezifischen Qualitätskriterien verpflichtet ist. Dies gilt zum einen für die Rekonstruktion, bei der Phänomene aus dem «Universum des Historischen» (Gautschi, 2009, 49) mithilfe relevanter Quellen (Berücksichtigung der Multiperspektivität) und Darstellungen (Berücksichtigung der Kontroversität) im historischen Kontext erschlossen, analysiert, eingeordnet, beurteilt und bewertet werden. Die entstehenden historischen Erzählungen sind der empirischen, narrativen und normativen Triftigkeit verpflichtet (Rüsen, 1983). Historisches Lernen zeichnet sich nach Rüsen (2008a) aus durch (1) einen «Zuwachs an Erfahrung und Erfahrungskompetenz» (65) insbesondere hinsichtlich der Wahrnehmung der Zeitdifferenz, (2) einen «Zuwachs an Deutung und Deutungskompetenz» (66), das heißt dass «Deutungsmuster» (Narrative) in Bewegung kommen, indem neue Perspektiven und Wissensbestände eingebunden werden und (3) durch einen «Zuwachs an Orientierung» (67) hinsichtlich der eigenen Verortung im Wandel der Zeit.

Rüsen (1989) unterscheidet vier «Typen narrativer Sinnbildung» (43), die er auf den jeweiligen Umgang mit den historischen Prinzipien der Erfahrung, Deutung und Orientierung bezieht: Die Zeiterfahrungsverarbeitung zielt auf die Erinnerung, die Zeitverlaufsvorstellung auf die Verbindung der drei Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und die Identitätsbildungsfunktion meint die Integration der gedeuteten historischen Erfahrung in den Lebensprozess der Subjekte (Rüsen, 1989, 40). Hiervon ausgehend unterscheidet er vier Typen der narrativen Sinnbildung. Der Typ des traditionellen historischen Erzählens folge dem Prinzip der «Affirmation» und bestätige eine vorgegebene narrative Sinnbildung mit einer starken Abgrenzung der «eigenen» von der «anderen» Geschichte (Rüsen, 1989, 40). Dem Typ des exemplarischen historischen Erzählens liege mit dem «Lernen aus der Geschichte» das Prinzip der «Regularität» (Rüsen, 1989, 41) zugrunde, während der Typ des kritischen historischen Erzählens durch das Prinzip der «Negation» und «Abgrenzung» (Rüsen, 1989, 42) bestimmt sei. Dem genetischen historischen Erzählen hingegen wird das Prinzip der «Transformation» (Rüsen, 1989, 42) zugeordnet, da hier «die zeitliche Veränderung selber zum orientierenden Gesichtspunkt der Lebenspraxis und der Identitätsbildung» (Rüsen, 1989, 42) werde.

Das Geschichtsbewusstsein bezieht sich nach Rüsen (2008b) nicht nur auf bewusste Denkprozesse, sondern zeigt sich in «emotionalen und kognitiven, unbewussten und bewussten Operationen, durch die die Erfahrung von Zeit im Me-

dium der Erinnerung zu Orientierungen der Lebenspraxis verarbeitet werden» (14). Auch Jeismann (1988) verwies auf die «komplexe Interaktion und Integration verschiedener kognitiver und affektiver Hinwendungen zum geschichtlichen Gegenstand» (17). Mütter und Uffelmann (1994) forderten, dass «Emotionen und historisches Lernen» in einem wiedervereinigten Deutschland beforscht werden sollten, und auch Schönemann (2003) betont die Bedeutung der kognitiv-intellektuellen und der affektiv-emotionalen Erfahrungen bei dem «Aufbau und Umbau von historischen Wissensbeständen im Gedächtnis» (25). Trotzdem wurden in Folge eines «Rationalitätsschub im geschichtsdidaktischen Diskurs» (Gundermann, 2021, 59) die Emotionen vernachlässigt, die wegen der «affirmativ-legitimatorischen» und «manipulativ-indoktrinierenden» Absichten im Geschichtsunterricht der Kaiserzeit und im Nationalsozialismus (Borries, 1994, 67) der Geschichtsdidaktik suspekt waren. Erst in den letzten Jahren wird die Rolle von Emotionen im historischen Denkprozess vertieft erforscht (Borries & Meyer-Hamme, 2014; Brüning, 2018; Zachrich et al., 2020; Zachrich, 2022), wobei ein Schwerpunkt auf der Empathie und dem damit verbundenen Perspektivwechsel liegt (z. B. Brauer, 2016, 2019; Brauer & Lücke, 2013, 2022; Hartmann, 2008). Diese theoretischen Vorüberlegungen zu der Struktur des Geschichtsbewusstseins werden in der Analyse der lebensgeschichtlichen Interviews der «Generation 1975» genutzt, um typische Erzählweisen zu unterscheiden.

3 Forschungsfragen

In der Interviewstudie «Generation 1975 – Mit 14 ins neue Deutschland» wurden Mitte Vierzigjährige, die bis zum Mauerfall durchgehend im Westen (hier: Baden-Württemberg, West-Berlin) oder Osten (Brandenburg, Ost-Berlin) aufgewachsen sind, zu ihren Erinnerungen an einen geteilten und wiedervereinigten Staat befragt. In ihren historischen Erzählungen, verknüpfen sie die drei Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft hinsichtlich ihrer eigenen Erfahrung in einen narrativen «sinnbildenden» Zusammenhang (Rüsen, 1989, 43) bezogen auf das Thema deutsch-deutsche Geschichte. Folgende Forschungsleitfragen werden formuliert:

1. Welche typischen Erzählweisen zeigen sich in Bezug auf die Gesamtstichprobe?
2. Welche Fälle können als Idealtypen für den Osten und Westen identifiziert werden?

3. Lassen sich hinsichtlich der Verteilung der typischen Erzählweisen Unterschiede zwischen den Interviewpartner:innen aus Ost- und Westdeutschland zu erkennen?

Abschließend werden die Ergebnisse der Studie diskutiert hinsichtlich ihres Beitrags zu der Frage nach einer gemeinsamen deutsch-deutschen «Generation», dem Vergleich der Erzählweisen mit den Sinnbildungen von Rösen (1989) und hinsichtlich zur Bedeutung der Krisenerfahrungen für die unterschiedlichen Erzählweisen.

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Sample und Interviewführung

In der Studie «Generation 1975» wurden 14 westdeutsche und 12 ostdeutsche Personen aus Baden-Württemberg, West-Berlin, Brandenburg und Ost-Berlin in Einzelinterviews befragt. Potenzielle Teilnehmende wurden durch einen Aufruf in Print- und Online-Medien gewonnen. In einem Online-Formular wurden personenbezogene Informationen zur Herkunft (Wohorte, Bildungshintergrund) und zur politischen Orientierung («Sonntagsfrage»: «Wen würden Sie wählen, wenn nächsten Sonntag Bundestagswahl wäre?») gestellt, um bei der Auswahl des Samples eine möglichst große Varianz an Erfahrungen und lebensgeschichtlichen Erinnerungen rund um die Wende abzubilden.

Die Interviews wurden im Sommer 2019, 30 Jahre nach dem Mauerfall, geführt. Der erste Interviewteil begann mit der Bitte, die Lebensgeschichte zu erzählen, um zum Erzählen anzuregen und eine biografische Schwerpunktsetzung zu ermöglichen. Im zweiten, vertiefenden Teil wurden vorbereitete Nachfragen gestellt, beispielsweise zur Wahrnehmung des «eigenen» und des «anderen» Teils Deutschlands während und nach der Wende, zur Einschätzung der deutschen Einheit heute und zu der Lehre, die sie aus ihrer Lebensgeschichte ziehen und den Besucher:innen der Videoinstallation mitgeben möchten.⁶ Jedes Interview hatte eine Länge von ca. 2–3 Stunden; neun wurden in Baden-Württemberg geführt, acht in Brandenburg, vier in Ost-Berlin und sechs in West-Berlin.

6 Der Fragebogen und die detaillierte Beschreibung der Stichprobe können bei der Autorin eingesehen werden.

ID	Kunstnamen	Länge der Videos	Erzählweise	Herkunft	Kürzel
01	Thomas	3:28	berührt	Brandenburg	01_ m_1
02	Kerstin	2:06	selbstbezogen	BB	02_BBw_2
03	Christina	1:39	vorsichtig	Brandenburg	03_ w_3
04	Sören	2:27	vorsichtig	BB	04_BBm_4
05	Petra	2:55	orientiert	Brandenburg	05_ w_5
06	Laura	2:14	<i>Erzählweise wechselt</i>	BB	06_BBw_6
07	Wiebke	2:43	selbstbezogen	BB	07_BBw_7
08	Matthias	1:40	orientiert	BB	08_BBm_8
09	Nathalie	2:48	selbstbezogen	Ost-Berlin	09_ w_1
10	Steffen	2:38	orientiert	OB	10_OBm_2
11	Holger	2:17	orientiert	OB	11_OBm_3
12	Marina	1:34	berührt	OB	12_OBw_4
13	Susanne	1:44	orientiert	WB	13_WBw_1
14	Carla	3:19	<i>Erzählweise wechselt</i>	WB	14_WBw_2
15	Dieter	3:25	selbstbezogen	WB	15_WBm_3
16	Kerim	2:23	orientiert	WB	16_WBm_4
17	Martin	2:49	berührt	WB	17_WBm_5
18	Gülin	0:48	vorsichtig	WB	18_WBw_6
19	Elisabeth	1:53	vorsichtig	Ba-Wü	19_ w_1
20	Marianne	2:18	orientiert	Ba-Wü	20_ w_2
21	Torsten	2:26	berührt	Ba-Wü	21_ m_3
22	Elke	2:06	selbstbezogen	Ba-Wü	22_ w_4
23	Erkan	1:19	berührt	BW	23_BWm_5
24	Daniel	2:34	berührt	BW	24_BWm_6
25	Maik	1:49	vorsichtig	BW	25_BWm_7
26	Philipp	2:15	selbstbezogen	BW	26_BWm_8

Tab. 1: Beschreibung des Samples

Anmerkung: Fett gedruckt sind die Prototypen für die vier Erzählweisen im Osten und Westen. In zwei Interviews wechselten die Erzählweise wegen einer spezifischen Verarbeitungssituation während des Interviews.

4.2 Qualitative Datenauswertung

Ziel der Datenauswertung war eine Typisierung der historischen Erzählweisen. Damit lässt sich die Studie methodologisch in die Fallanalyse und Typenbildung einordnen, wobei am Ende «Idealtypen» gewonnen werden, die als «Konstruktionen theoretischer Art» (Kuckartz, 2006, 4051) die Wirklichkeit durch Beschreibung verständlicher machen und erklären (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann, 2018; Haas & Scheibelhofer, 1998; Kelle & Kluge, 2010). Als Basis für die Typenbildung wird in einem offenen Umgang mit dem Datenmaterial ein «Merkmalsraums» mit mindestens zwei Dimensionen konstruiert. Diese sind dichotom ausgerichtet, sodass bei zwei Dimensionen vier Felder entstehen, die jeweils einen «Typ» beschreiben (Kuckartz, 2006, 4051–4052). Hierbei haben wir ein in der «Grounded Theory» (Strauss & Corbin, 1990) übliches dreischrittige Verfahren gewählt und haben offen, axial und abschließend selektiv das Datenmaterial codiert.

Das videografierte Interviewmaterial wurde zunächst nach den für das «Archiv Deutsches Gedächtnis» geltenden Regeln von einer Gruppe von Hilfskräften im MAXQDA (2020) transkribiert.⁷ Im **ersten Schritt** («offene Codierung») wurden die Transkripte von jeweils zwei Hilfskräften erschlossen, die das Video vollständig anschauten und mit einem «frischen Blick» das Interview auf der Basis ausgewählter Textstellen erschlossen haben. Die dokumentierten sie in einem Forschungstagebuch. Parallel hierzu codierte eine Hilfskraft aus dem Tandem das Interview in MAXQDA (2020) mit einem 245 Subcodes umfassenden Codesystem (z. B. Textstellen zur Familie, Kindheit, Schule, zum Umgang mit Konsum und Reisen, zu Selbst- und Fremdbeschreibungen). Dieses Codesystem basierte auf der Vorarbeit von vier Masterarbeiten mit dem Material. In einer Masterarbeit (Ullmann, 2022) waren theoriegeleitet (vgl. Fiske et al., 2020) und aus dem Material heraus Stereotype gegenüber dem eigenen und dem anderen Teilstaat analysiert worden. So konnten wir bereits im ersten Schritt die Stereotype codieren. Jeder Code und Subcode wurde in MAXQDA (2020) mit einem Memo und einem Ankerbeispiel versehen. Auf der Grundlage der MAXQDA-Segmentmatrix wurden alle Codes und Subcodes, die für das zentrale Forschungsinteresse relevant waren, im Austausch der zuständigen Hilfskraft mit der Studienleiterin hinsichtlich der Vollständigkeit, Logik und Rich-

7 Die Rohdaten und Transkriptionen können in dem Onlineangebot des «Archiv deutsches Gedächtnis» genutzt werden (Link: Generation 1975_Archiv deutsches Gedächtnis).

tigkeit geprüft (vgl. Mayring, 2016, 147). Insbesondere bei der Codierung der Stereotype waren zum Teil Recodierungen notwendig, die in der Segmentmatrix dokumentiert und in einer recodierten MAXQDA-Datei gesichert wurden.

Im Mittelpunkt des **zweiten Schritts** («axiale Codierung») stand die Erschließung der beiden Achsen, die den Merkmalsraums bilden: (1) *Kognitiv*: Wie «durchdacht und strukturiert» bzw. «intuitiv-spontan» ist die Erzählung gestaltet? (2) *Emotional*: Welche «emotionale Nähe» bzw. «emotional Ferne» zum historischen Gegenstand, der deutsch-deutschen Vergangenheit, kommt in der Erzählung zum Ausdruck? Hierfür wurde das Interview im Ganzen diskutiert hinsichtlich des *reflektierten und reflexiven Wissens* über die «eigene» und die «andere» Seite (Erfahrungswissen, theoretisches Wissen, Wissen durch Medien), der *Verbindungen zu dem anderen Teilstaat* und impliziter oder expliziter Hinweise auf Distanz oder Nähe. Auch die identifizierten *Stereotype* wurden einbezogen: Wurden viele oder wenige Stereotype genannt, wurden diese im Interview eher selbst produziert oder eher erkannt und reflektiert, waren sie eher wohlwollend oder ablehend? Im Weiteren wurde die historische *Narrativierung* – verstanden als die Ordnung der Ereignisse, Erfahrungen und Deutungen – untersucht: Wird in dem Interview zwischen den Zeitebenen unterschieden, werden Veränderungen der Einschätzungen durch die zunehmende Lebenserfahrung genannt, gibt es klare Aussagen und Positionierungen oder bleibt die Geschichte unklar? Abschließend wurde der jeweilige Einzelfall mit Blick auf die kognitive Gestaltung und die emotionale Dimension in das Vier-Felder-Schema eingeordnet (vgl. nächsten Abschnitt, Abbildung 1).

Im **dritten Schritt** («selektive Codierung») wurden die im Vier-Felder-Schema eingeordneten Einzelfälle hinsichtlich ihrer Ähnlichkeiten und Unterschiede untersucht, wobei ein Fokus auf dem Vergleich der Erzählweisen im westlichen und östlichen Teil des Samples lag.

5 Ergebnisse

5.1 Forschungsfrage 1: Vier Erzählweisen

Auf der Basis des im Codierprozess entstandenen Vier-Felder-Schemas können vier typische Erzählweisen bezogen auf die deutsch-deutsche Geschichte unterschieden und beschrieben werden (Abbildung 1).

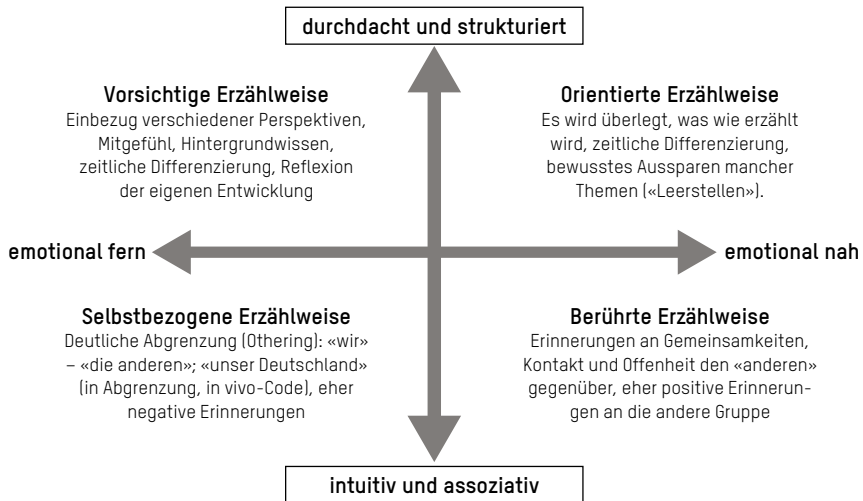


Abb. 1: Vier historische Erzählweisen zur deutsch-deutschen Geschichte

5.2 Forschungsfrage 2: Typische Erzählweisen im Westen und Osten

Den vier Erzählweisen wurden jeweils als «Beleg» für das jeweilige Feld prototypische Zitate für den Osten und Westen zugeordnet. Die vier Interviewpartner:innen aus dem Westen und Osten, die wir jeweils als typisch für eine Erzählweise identifiziert haben, werden in der Tabelle 2 kurz vorgestellt, um die Zitate besser einordnen zu können.

	Beschreibung	Osten	Westen
Vorsichtige Erzählweise	Einbezug verschiedener Perspektiven, Mitgefühl, Hintergrundwissen, zeitliche Differenzierung, Reflexion der eigenen Entwicklung.	«Ich habe gelernt, dass es die DDR nicht gibt, dass jeder eine eigene Erinnerung hat und dass jemand, der mit Kirche nichts am Hut hatte und im System durchgelaufen ist [...] der hat eine andere Erinnerung als wir, und da kann ich meine Erinnerung auch nicht übertragen.» (3_BBw_3, 0:56:55)	«Also, typische Ostmentalität, das kann ich nicht sagen. Worauf sollte ich mich da stützen? [...] Ich würde schon sagen, dass wir im Westen dadurch, dass wir in einem bestimmten politischen, wirtschaftlichen System groß geworden sind, sich da schon eine gewisse Mentalität oder gewisse Haltungen, bei der Mehrheit zumindest, finden lassen.» (19_BWw_1, 1:07:41)
Einzelfälle	Biografischer Hintergrund	Christina (3_BBw_3) kommt aus einer christlich-bäuerlich geprägten Familie, die in der NS- und in der DDR-Zeit Unrecht erlitten haben. Für das Abitur und Studium ist sie in den Westen gezogen, hat promoviert und arbeitet nun in einem Forschungsinstitut in Niedersachsen. Mit ihrem Mann aus dem Westen wohnt sie wieder in ihrem Elternhaus in Brandenburg. Sie weiß viel zu dem Thema, kennt viele Perspektiven und überlegt sehr genau, was sie sagt.	Elisabeth (19_BWw_1) kommt aus einer arbeitsamen und wohlhabenden schwäbischen Familie und unterrichtet Geschichte an einem baden-württembergischen Gymnasium. Sie hatte keine persönlichen Kontakte in die DDR und hat bis heute wenig Bezug zu Ostdeutschland. In ihrem Interview vertritt sie – sehr vorsichtig – eine kritische Haltung dem westdeutschen Wohlstandsdenkengegenüber, doch bleibt sie in Andeutungen und lässt einiges offen.
Orientierte Erzählweise	Einbezug verschiedener Perspektiven, Mitgefühl, Hintergrundwissen, zeitliche Differenzierung, Reflexion der eigenen Entwicklung	«Aber in dieser Zeit 1989, als dieser Umbruch so kam und als dann diese Sachen [...] in meiner Umgebung passiert sind, hab ich angefangen, daran zu zweifeln. Ob ich überhaupt ein Widerstandskämpfer wäre, [...], dass also dieses «Ich stehe auf der richtigen Seite und natürlich mache ich alles richtig», das war für mich plötzlich nicht mehr sonnenklar.» (5_BBw_5, 0:37:00)	«Es gibt den Fokus auf die Beschäftigung mit den krassen Ereignissen und das führt dazu, dass die Leute das Gefühl haben, dass das ganz Normale nicht gesehen wird. Jetzt kann man sagen, es gibt kein richtiges Leben im Falschen, aber die Leute haben ja trotzdem ihr Leben gelebt und das Gefühl, dass sie das auch richtig gemacht haben.» (20_BWw, 1:53:54)

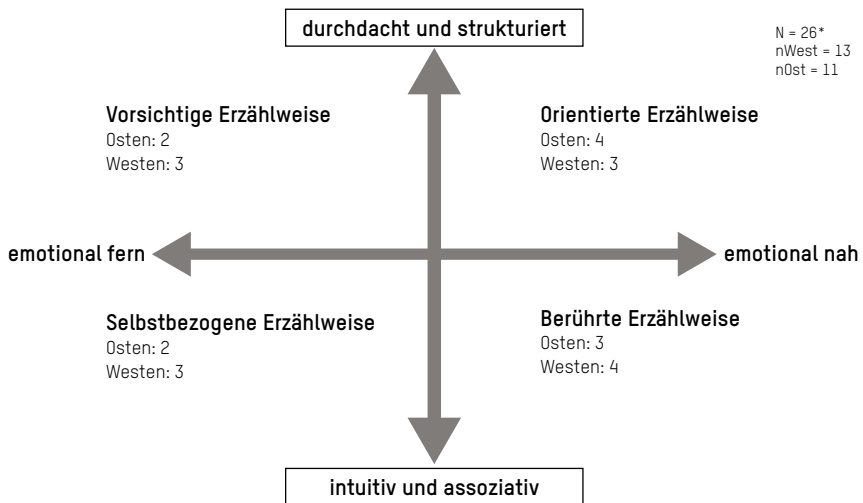
	Beschreibung	Osten	Westen
	Biografischer Hintergrund	Petra [5_BBw_5]: Ihr Vater und ihr Onkel arbeiteten bei der Staatssicherheit und bis zum Ende der DDR war sie überzeugt vom Sozialismus. Erstmals kam sie ins Zweifeln, als sie im Sommer 1989 miterlebt hat, wie zwei Freund:innen unter Druck gesetzt wurden. Kurz nach der Wende ist sie in den Westen gezogen. Sie nutzt das Interview, um sich über ihre Erinnerungen, Empfindungen und Erfahrungen klar zu werden.	Marianne [19_BWw_1] kommt aus Lörrach. Abgesehen von Päckchen an Verwandte hatte sie in ihrer Kindheit wenig Kontakt zur DDR. In ihrem Studium lernte sie Ostdeutschland und die Ostdeutschen kennen und arbeitet nun seit vielen Jahren als Juristin in Berlin und Brandenburg. In ihrer Erzählung vereinigen sich eine Vielzahl von Perspektiven und Erfahrungen. Sehr genau unterscheidet sie zwischen den Erinnerungen an ihre Kindheit in Baden-Württemberg und anderen Erfahrungen mit Ostdeutschland.
Berühmte Erzählweise	Beschreibung	Osten «Ein Erlebnis in dieser Pionierrepublik, [...] nachts weckte man uns und hat gesagt, jetzt gibt's ein Manöver. [...] Das war dann wie Kriegsspiel und da hab ich das erste Mal in meinem Leben [...] gedacht, was tust du da eigentlich? Da hast du eine Tante, die schickt dir die «Bravo», und du gehst jetzt raus und spielst Krieg.» [sehr berührt] [1_BBw_1, 0:05:03]	Westen «Dann lief ein Mann um unser Auto und sagte: «Ah, ihr seid aus Sigmaringen». [...] «Aber das ist ein Städtchen [...]»; wer kennt das?. Da hat er gesagt: «Ich bin doch Deutscher, ich bin doch interessiert. Natürlich kenne ich Sigmaringen.» [...] Ich hab damals gedacht, mein Gott, ich kenne nichts aus eurer Ecke hier. Das war für mich irgendwie ein bisschen peinlich.» [21_BWw_3, 0:25:39]
	Biografischer Hintergrund	Thomas [1_BBw_1] hatte als Kind viel Kontakt zu einer Tante aus dem Westen, über deren Geschenke er sich immer sehr gefreut hat. Die verordnete Feindschaft dem Klassenfeind gegenüber belastete ihn als Kind sehr. Nach der Wende lebte er lange im Westen, kehrte aus familiären Gründen nach Brandenburg zurück und engagiert sich heute als Ortsvorsteher in der Kommunalpolitik. Während des ganzen Interviews, bei dem er nah an den eigenen Themen bleibt, kommen ihm immer wieder – für ihn selbst überraschend – die Tränen.	Torsten [21_BWw_3] aus Sigmaringen hat mit seinen Eltern – der Vater war promovierter Theologe – häufig die DDR besucht. Er unterrichtet an einer Gemeinschaftsschule die Fächer Gemeinschaftskunde und Geschichte. Das Interview zeichnet sich durch eine große Nähe zu den «anderen» aus, allerdings ohne dass die persönlichen Erfahrungen historisch durchdacht oder mit weiteren Perspektiven angereichert würden.

Selbstbezogene Erzählweise	Beschreibung	Osten	Westen
	Deutliche Abgrenzung (Othering): «wir» – «die anderen»; «unser Deutschland» (in Abgrenzung, in vivo-Code), eher negative Erinnerungen	<p>«Ich hab das Gefühl, der Ossi ist herzlicher, glaub ich. Irgendwie so warmerziger, [...] Weissis sind [...] so ein bisschen strategischer. [...] Und die können auch egoistischer sein und sich dabei nicht schlecht fühlen. [...] Und ich glaub, so ein Ossi ist immer eher so: «Oh, ich möchte am liebsten, dass es allen gut geht.»» (9_OBw_1, 1:48:21)</p> <p>Nathalie (9_OBw_1) ist in Ost-Berlin aufgewachsen und lebt dort immer noch. Bis zur Wende lief in ihrer Erinnerung alles gut: Sie besuchte einen christlichen Kindergarten, ging später zum Konfirmandenunterricht und war gleichzeitig bei den Pionieren. Die Wende hat sie als eine große Verunsicherung erlebt. Sehr genau entscheidet sie zwischen der «einen» und der «anderen» Gruppe. Sie arbeitet als Sozialpädagogin und hat bei der Online-Anmeldung die AfD als Partei, die sie bei der nächsten Bundestagswahl wählen würde, angegeben.</p>	<p>«Also, ich kenne auch viele Ossis, wo heute noch über Deutschland, also über unser Deutschland, schimpfen. Wo ich dann auch schon gesagt habe: «Mensch, du bist jetzt so lange hier. Warum schimpfst du? Du hast dir ein so tolles Leben hier aufgebaut, du hast so viele Möglichkeiten bekommen. Warum schimpfst du?»» (22_BWw_4, 1:20:48)</p> <p>Elke (20_BWw_4), Grafikerin, ist am Bodensee aufgewachsen und lebt heute noch dort. Ihr Vater war als Prokurist in einer mittelständischen Firma geschäftlich erfolgreich. Sie besuchte mit ihren Eltern Verwandte in der DDR, die nach der Wende an den Bodensee kamen. Der Vater zeigte sich schockiert über die laxen, für die DDR anscheinend typischen Arbeitshaltung seines Schwagers. Sehr deutlich grenzt Elke bis heute «die anderen», aus dem Osten von «unserem Deutschland» ab.</p>

Tab. 2: Historische Erzählweisen über die deutsch-deutsche Geschichte im Ost-West-Vergleich

5.3 Forschungsfrage 3: Vergleich der Erzählweisen im Osten und Westen

Die Stichprobe ist zu klein, als dass ein quantitativer Vergleich der Fälle aussagekräftig wäre. Von den insgesamt 26 Fällen (14 aus Ostdeutschland, 12 aus Westdeutschland) wurden zwei ausgeschlossen, da sich die Erzählweise während des Interviews änderte. In dem Sample sind die Westdeutschen bei der «berührten» (4:2) und bei der «selbstbezogenen» (3:2) Erzählweise etwas häufiger vertreten, bei der «vorsichtigen» Erzählweise (3:3) ist das Verhältnis ausgewogen und bei der «orientierten» Erzählweise führen die Ostdeutschen (4:3).



*Zwei Fälle (einer aus dem Osten, einer aus dem Westen) wurden ausgeschlossen, da sich ihre Erzählweise während des Interviews änderten. Beide nutzten in jeweils besonderer Weise das Interview, um das eigene «Geschichtsbewusstsein» zu klären.

Abb. 2: Quantitativer Vergleich der Erzählweisen

Kurz soll auf den biografischen Hintergrund der acht Interviewpartner:innen, die den vier Erzählweisen zugeordnet werden, eingegangen werden, um die individuellen (Krisen-)Erfahrungen hinter den typischen Erzählweisen sichtbar und vergleichbar zu machen.

Die beiden Interviewees aus dem Osten, die der «selbstbezogenen Erzählweise» zugeordnet werden, betrachten die Wiedervereinigung als einen negativen Einschnitt in ihrem Leben, wodurch sie in ihrer Ausbildung und Sozialisation behindert wurden. Bei den drei in Westdeutschland aufgewachsenen

Interviewees, die eine selbstbezogene Erzählweise zeigen, stammen zwei aus Baden-Württemberg. Die eine weist mehrfach auf den wirtschaftlich erfolgreichen Vater hin, der gegenüber der Arbeitsmoral in der DDR, auch die der Verwandten, große Vorbehalte hegte. Der andere, der die DDR aus Besuchen bei der Partnergemeinde kannte, hat diese im Vergleich zum Westen als minderwertig empfunden. Der dritte Fall ist in West-Berlin direkt neben der Mauer aufgewachsen und hat den Kalten Krieg – beeinflusst auch durch die Ängste und Sorgen der Eltern – als eine große Bedrohung erlebt. Ob im Osten oder Westen – der jeweils andere Teilstaat wird als weit weg, als etwas Bedrohliches oder Verächtliches dargestellt.

Die sechs der «berührten Erzählweise» zugeordneten Fälle hatten – mit Ausnahme einer migrantischen Stimme aus Baden-Württemberg – durch familiäre Kontakte und / oder regelmäßige Besuche eine enge Beziehung zu Menschen in dem jeweils anderen Teilstaat aufgebaut. Das Interview rührte an Erfahrungen und Gefühle während der Zeit der Teilung (z. B. Angst beim Grenzübertritt oder Loyalitätskonflikte wegen der Westverwandtschaft) und / oder in der Transformationszeit (z. B. berufliche Brüche der Eltern). Die hierdurch evozierte Betroffenheit, die sich häufig in einer brechenden Stimme oder Tränen zeigte, hat sie selbst überrascht.

Die fünf der «vorsichtigen Erzählweise» zugeordneten Interviewees waren zwar gut informiert und verfügten – bis auf eine Ausnahme – über eigene Erfahrungen mit dem jeweils «anderen» Teil Deutschlands, doch hielten sie sich bei der Bewertung der historischen Situation zurück. Die Zurückhaltung kann auch dem Umstand geschuldet sein, dass mit den Interviews eine öffentlichen Videoinstallation gestaltet wurde. So wollten bei den drei Interviewees aus dem Westen eine bekannte Politikerin mit migrantischen Wurzeln nichts Negatives über die Einheit sagen, eine Lehrerin aus Baden-Württemberg äußerte ihre Vorbehalte gegenüber der konsumgetriebenen Marktwirtschaft nur in Andeutungen und ein erfolgreicher Unternehmer erwähnt nur in einem Nebensatz die rechtsextremen Tendenzen in seinem Freundeskreis Anfang der 1990er-Jahren im Schwarzwald. Die beiden «vorsichtig» Erzählenden aus dem Osten haben beide in Westdeutschland studiert, sind heute in der Wissenschaft und in der Bildung tätig und passen sehr genau auf, was sie sagen.

Die insgesamt sieben Interviewees, die der «orientierten Erzählweise» zugeordnet wurden, haben als Gemeinsamkeit, dass in den Herkunftsfamilien über die deutsch-deutschen Verflechtungen und Verwerfungen mehr oder weniger offen gesprochen wurde. Bezogen auf die vier ostdeutschen Interviewees

gilt das in zwei Fällen für systemtreue und in den anderen beiden Fällen für systemkritische Elternhäuser. Diese Offenheit gegenüber der deutsch-deutschen Geschichte zeigte sich auch bei den drei Interviewees aus dem Westen, bei denen eine aus Baden-Württemberg nach Berlin und später nach Brandenburg gezogen ist, während die anderen beiden in Ost-Berlin aufgewachsen sind und immer noch in Berlin leben.

6 Diskussion

Kurz sollen die Ergebnisse der Studie zusammengefasst werden: Die beiden Analysekategorien der «strukturierten und durchdachten» versus der «intuitiven und spontanen» kognitiven Gestaltung der Erzählungen und der «emotionalen Nähe» versus «emotionalen Ferne» zum historischen Gegenstand haben sich als hilfreich erwiesen, um typische historische Erzählweisen über die deutsch-deutsche Geschichte zu identifizieren. Mit ihrer Hilfe wurden vier voneinander unterscheidbare Typen von Erzählweisen beschrieben. Die vier Erzählweisen wurden anhand von jeweils vier Beispielen aus dem Osten und Westen Deutschlands vorgestellt und belegt. Die ausgewählten Zitate dienen als prototypische Belege für die jeweilige Erzählweise, die sich in dem gesamten Interview zeigte. Bei einem Vergleich der Fälle aus dem Osten und Westen zeigte sich, dass die Menschen aus dem Osten etwas häufiger Merkmale der orientierten Erzählweise aufwiesen, während die Menschen aus dem Westen etwas häufiger der selbstbezogenen und berührten Erzählweise zugeordnet wurden. Ein wichtiges Kriterium bei der Entwicklung einer Erzählweise scheint die Kommunikation über die deutsch-deutsche Geschichte in der Herkunftsfamilie zu sein.

Da die Stichprobe sehr klein und nicht repräsentativ ist, kann aus der hier beobachteten quantitativen Verteilung nicht auf die Grundgesamtheit geschlossen werden; auf statistische Analysen zu möglichen Zusammenhängen wird daher verzichtet. Die Ergebnisse der Studie sollen im Folgenden diskutiert werden hinsichtlich ihres Beitrags für (1) das Konzept der Generation, (2) das Konzept der Rüsenschen Sinnbildungsmuster und (3) hinsichtlich der Implikationen für den aktuellen deutsch-deutschen Diskurs.

6.1 «Generation 1975» – eine gemeinsame Generation der Ost- und Westdeutschen?

Angesichts der eklatanten Unterschiede zwischen den Interviewpartner:innen, die im Osten bzw. Westen Deutschlands aufgewachsen sind, lässt sich fragen, ob diese tatsächlich einer «Generation» angehören. Für die Zugehörigkeit zu einer «Generationslagerung» (Mannheim, 1928) ist nicht nur der Jahrgang entscheidend, sondern vor allem die Möglichkeit, an gemeinsamen Erfahrungen zu partizipieren. Dies war für die Menschen im Osten und Westen bis 1989 nur sehr eingeschränkt gegeben, wenn sich auch über den Medienkonsum (West-Fernsehen) und die Musikvorlieben (Rockband «Depeche Mode») Gemeinsamkeiten ergaben. Trotzdem wuchsen sie bis 1989/90 in sehr unterschiedlichen Welten auf und hatten auch danach nicht dieselben Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten.⁸ Wenn die in der DDR Aufgewachsenen nach 1990 in den Westen gingen, wurden sie dort als die «anderen» wahrgenommen.⁹ Zwei Interviewpartner:innen, die in der (baden-württembergischen) Heimat geblieben sind, markieren sehr deutlich, dass sie die Ostdeutschen nicht als Teil ihrer «Generation» empfinden. Wenn der anfangs zitierte Torsten davon spricht, dass sich für seine «Generation» durch die Wende nichts verändert habe, vorher und nachher sei alles gut gewesen, oder wenn sich Elke beklagt, dass die «Ossis» über «unser Deutschland schimpfen», dann denken sie offensichtlich nur an den westlichen Teil ihrer «Generation».

6.2 Erzählweisen und Sinnbildungen

Um trotz der unterschiedlichen Erfahrungen und Erinnerungen einen gemeinsamen Vergleichspunkt zu finden, wurden die Interviews bezogen auf die beiden Untersuchungsdimensionen der kognitiven Gestaltung der Erzählung und der emotionalen Nähe bzw. Ferne zu dem Erzählten untersucht. Hiermit wurden vier «Erzählweisen» unterschieden und beschrieben, die in Verbindung gebracht werden können mit den vier «Typen narrativer Sinnbildung» (Rüsen, 1989, 43).

8 Eine Besonderheit stellte die im Ostteil von Berlin verortete Clubszene der 1990er-Jahre dar, in der nicht nach der geografischen Herkunft der Feiernden gefragt wurde. Hiervon berichten mehrere der Zeitzeug:innen aus Ost- und West-Berlin.

9 Vier der zwölf Interviewpartner:innen aus dem Osten lebten längere Zeit im Westen, zwei sind wieder zurückgekehrt, während von den acht Interviewpartner:innen aus Baden-Württemberg eine dauerhaft nach Berlin/Brandenburg gezogen ist.

Die «traditionale Sinnbildung» verbindet sich mit der Bestätigung einer vorgegebenen Orientierung und der «Präsentation eines ›Wir‹-Gefühls, einer kollektiven Zugehörigkeit» (Rüsen, 1989, 44–45). Hier sind die Ähnlichkeiten zu der «selbstbezogenen Erzählweise», bei der ebenfalls deutlich zwischen der «eigenen» und der «anderen» Gruppe unterschieden wird, deutlich.

Der «exemplarischen Sinnbildung» liegt nach Rüsen (1989) das Prinzip der «Regularität» (41) zugrunde, eine «Urteilkraft, in denen aus Einzelfällen allgemeine Regeln generiert und allgemeine Regeln an Einzelfällen konkretisiert werden, [...] einer Selbstbegründung durch Rekurs auf Allgemeines und Prinzipielles» (Rüsen, 47). Damit ist eine emotionale Nähe verbunden, die auch für die «berührte Erzählweise» relevant ist, die zwar einen emotionalen Bezug zu dem historischen Gegenstand aufweist, diesen jedoch nicht in der Tiefe durchdringt.

Der Typ der «kritischen Sinnbildung» ist bestimmt durch das Prinzip der «Negation» und «Abgrenzung» (Rüsen, 1989, 42). Eingeschliffene Muster werden aufgebrochen, alternative Möglichkeiten werden aufgewiesen, sodass «Platz für andere und neue Deutungsmuster geschaffen» (Rüsen, 1989, 50) wird, «kategoriale Gefüge» aufgebrochen «leitende Begriffe, Kategorien und Symbole» (Rüsen, 1949, 51) destruiert werden. Dieses Sinnbildungsmuster kann mit der «vorsichtigen» Erzählweise in Verbindung gebracht werden, in der viel über den historischen Gegenstand gewusst wird, doch ein emotionaler Abstand eingehalten wird, sodass eine kritische Distanz bleibt zu dem, was auf der Basis des Erlebten sicher über die Vergangenheit oder die Gegenwart ausgesagt werden kann. So betont Christina aus Brandenburg, dass es «die DDR nicht gibt» und Erinnerungen mit den jeweiligen Erfahrungen zusammenhängen, und Elisabeth aus Baden-Württemberg verweigert eine Aussage über eine «typische Ostmentalität» und ist höchstens bereit, über die Mentalität in der westdeutschen Wohlstandsgesellschaft zu sprechen, was sie aber – vorsichtig wie sie ist – unterlässt.

Dem Typ der «genetischen Sinnbildung» wird das Prinzip der «Transformation» (Rüsen, 1989, 42) zugeordnet, da hier «die zeitliche Veränderung selber zum orientierenden Gesichtspunkt der Lebenspraxis und der Identitätsbildung» (Rüsen, 1989, 42) werde. Die genetische Sinnbildung ist gekennzeichnet durch eine Perspektivierung unterschiedlicher Standpunkte, durch die Wahrnehmung von Zeitlichkeit und durch die Bereitschaft, das eigene Geschichtsbewusstsein bei neuen Erfahrungen und Erkenntnissen zu verändern. Hier wird die Übereinstimmung mit der «orientierten Erzählweise» deutlich, die hinsichtlich der kognitiven Gestaltung operationalisiert wird durch historisches Wis-

sen, durch Perspektivenvielfalt und eine zeitliche Differenzierung. Hinsichtlich der emotionalen Nähe ist die Bereitschaft, sich auf die Geschichte(n) der «anderen» einzulassen, wichtig, verbunden mit der grundsätzlichen Bereitschaft, die eigene Erzählung (wenn nicht sogar Erzählweise) auf der Grundlage neuer Erkenntnisse und Erfahrungen zu verändern.

6.3 Unterschiedliche (Krisen-)Erfahrungen – unterschiedliche Erzählweisen?

Abschließend sollen die Ergebnisse der Studie «Generation 1975» bezogen auf die Krisenerfahrungen der Ostdeutschen und die Nicht-Krisenerfahrung der Westdeutschen beleuchtet werden. Wie gehen die Interviewees aus dem Osten und Westen mit der Verunsicherung durch die «Wende» um? Wie ist es den Fällen, die der «orientierten Erzählweise» zugeordnet wurden, gelungen, die vergangenen Ereignisse kognitiv und emotional zu verarbeiten und sich über sich selbst und die eigene Verortung in der Geschichte klar zu werden? Im Folgenden soll versucht werden, aus den Lebensgeschichten dieser Einzelfälle die Bedingungen und Voraussetzungen für die Ausbildung einer «orientierten» Erzählweise (oder: «genetischen Sinnbildung») in Bezug auf die deutsch-deutsche Vergangenheit auszuleuchten.

Bei den drei Fällen aus Westdeutschland kommt eine aus Baden-Württemberg und hat Berlin und den Osten als Studentin kennengelernt. Sie lebt nun seit vielen Jahren in Berlin und Brandenburg und beschäftigt sich als Juristin auch beruflich mit dem Thema. Die beiden anderen Westdeutschen, die der «orientierten» Erzählweise zugeordnet wurden, kommen aus West-Berlin. Der eine hat Wurzeln in der Türkei und in Baden-Württemberg, die Eltern waren sozial engagierte Akademiker:innen, er ist als Anwalt erfolgreich. Die andere hat sich – aus schwierigen Verhältnissen stammend – durchgeschlagen und hat ihren Weg als lesbische Frau gemacht. Bei den vier Fällen aus dem Osten, die der orientierten Erzählweise zugeordnet wurden, kommen zwei aus systemtreuen und zwei aus oppositionellen Elternhäusern. Gemeinsam ist in diesen Elternhäusern, das offen mit den Kindern gesprochen wurde. So hat der Vater von Petra, der damals bei der Staatssicherheit gearbeitet hat, die Reaktion von Erich Honecker auf die Massenflucht im September 1989 am Abendbrottisch kritisch kommentiert und verstand die Enttäuschung der Tochter wegen der Diskriminierung von Freund:innen in der Schule. Der vertrauensvolle Austausch zwischen den Kindern und Eltern über die verunsichernden Erlebnisse während 1989 und 1990 könnte eine wichtige Voraussetzung für die Ausbildung einer «orientierten Er-

zählweise» sein, denn dies hilft dabei, historische Phänomene wahrzunehmen, einzuordnen und mit der eigenen Gefühlssituation und der Positionierung zu dem Thema in Verbindung zu bringen.

Dass sich die Erzählungen der Ostdeutschen durch mehr historisches Wissen und emotionale Nähe auszeichnen, ist wenig überraschend, denn sie kennen beide Seiten, die Ost- und West-Perspektiven. Die Westdeutschen hingegen, vor allem die aus Baden-Württemberg, waren weit weg vom Geschehen und viele von denen, die geblieben sind, wissen (immer noch) nicht viel über Ostdeutschland und sind teilweise wenig bereit, sich in die Position der Ostdeutschen hineinzuversetzen. Elke formuliert in dem einführenden Zitat prägnant eine typische Haltung in Westdeutschland, das Nicht-Verstehen, warum die im Osten immer noch «meckern» über «unser Deutschland». Tatsächlich schätzen 60 Prozent der Westdeutschen den Ost-West-Unterschied heutzutage als irrelevant ein, wohingegen nur 41 Prozent der Ostdeutschen dieser Aussage zustimmen (Heide et al., 2023, 8; vgl. Mau, 2024, 76). Diese «Wahrnehmungsdissonanz» kann bedeuten, dass die Westdeutschen weniger ein bewusstes «Othering» betreiben, wie es Oschmann (2023) vorwirft, sondern dass die Andersartigkeit der Lebenserfahrungen in Ostdeutschland im Westen eher ignoriert wird; Mau (2024) nennt dies die «Negation der Alterität» (77). Das «Westdeutsche» ist so unhinterfragt die Norm und äquivalent mit «Deutschland», dass es für das Gefühl, ostdeutsch zu sein, im Westen kein Pendant gibt (Mau, 2024).

Doch ist die deutsch-deutsche Geschichte, die Geschichte der DDR und der BRD, eine gemeinsame Geschichte – in all ihrer Unterschiedlichkeit. Die Erfahrungen der Ostdeutschen in der Zeit der DDR und der Transformationszeit sind kein «Ballast» (Merkel, 2021)¹⁰, der abgeworfen und ignoriert werden sollte. Stattdessen gilt es, die lebensgeschichtlichen Erfahrungen im Osten und Westen wahrzunehmen und kognitiv und emotional zu erarbeiten, also eine «genetischen Sinnbildung» vorzunehmen, die die Triftigkeit von Geschichte(n) prüft und die Gegenwart und Zukunft als veränderbar wahr nimmt.

10 Diese Formulierung wählte Angela Merkel, als sie am 3. 10. 2021 das letzte Mal als Kanzlerin die Rede am Tag der Deutschen Einheit hielt und deutlich wie selten ihre eigenen Erfahrungen als Ostdeutsche im Westen und die Reaktionen Westdeutscher auf ihre Herkunft reflektierte.

Literatur

- Ahbe, Thomas / Gries, Rainer & Schmale, Wolfgang (Hrsg.). (2020). *Die Ostdeutschen in den Medien. Das Bild von den Anderen nach 1990*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ahbe, Thomas (2020). «Generation» als genealogischer Fakt, historisches Deutungsmuster und strategische Selbstthematierungsformel. In Volker Benkert (Hrsg.), *Unsere Väter, unsere Mütter. Deutsche Generationen seit 1945* (S. 25–56). Frankfurt: Campus.
- Assmann, Aleida (2022). Zwischen Geschichte und Gedächtnis. Von der Oral-History Forschung zum Zeitzeugen-Interview. In Linde Apel (Hrsg.), *Erinnern, erzählen, Geschichte schreiben. Oral History im 21. Jahrhundert* (S. 223–242). Berlin: Metropol
- Barricelli, Michele. (2012). Narrativität. In Michele Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (S. 255–280). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Baumgartner, Hans-Michale (1997). Narrativität (5. Aufl.). In Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich & Annette Kuhn (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (S. 157–160). Seelze-Verbe: Kallmeyer.
- Bertram, Christiane (2020). «Generation 1975 – Mit 14 ins neue Deutschland» – Blick vom Osten und Westen auf die deutsche Teilungsgeschichte. In Siegfried Frech (Hrsg.), *Vereint nach drei Jahrzehnten?* (S. 81–88). Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung.
- Bertram, Christiane (2023). Diverses Erleben der Transformation. Die «Generation 1975» in West- und Ostdeutschland spricht über- und miteinander. In Monika Oberle & Märthe-Maria Stamer (Hrsg.), *Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft*. (S. 170–178). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Bösch, Frank (Hrsg.) (2015). *Geteilte Geschichte: Ost- und Westdeutschland 1970–2000*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Bösch, Frank & Gieseke, Jens (2015). Der Wandel des Politischen in Ost und West. In Frank Bösch (Hrsg.), *Geteilte Geschichte. Ost- und Westdeutschland. 1970 – 2000* (S. 39–78). Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Bohnsack, Ralf / Hoffmann, Nora Friederike & Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.). (2018). *Typenbildung Typenbildung und Dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Böick, Markus & Lorke, Christoph (2022). Zwischen Aufschwung und Anpassung. Eine kleine Geschichte des «aufbau Ost». Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Borries, Bodo von (1994). Von gesinnungsbildenden Erlebnissen zur Kultivierung der Affekte? Über Ziele und Wirkungen von geschichtslernen in Deutschland (2. Aufl.). In Bernd Mütter & Uwe Uffelman (Hrsg.), *Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption* (S. 67–92). (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung. Band 76). Frankfurt: Moritz Diesterweg.
- Borries, Bodo von & Meyer-Hamme, Johannes (Hrsg.). (2014). *Zwischen «Genuss» und «Ekel». Ästhetik und Emotionalität als konstitutive Momente historischen Lernens*. Schwalbach /Ts.: Wochenschau Verlag.
- Brauer, Juliane (2016). «Heiße Geschichte»? Emotionen und historisches Lernen in Museen und Gedenkstätten. In Sarah Willner, Georg Koch and Stefanie Samida (Hrsg.), *Doing History – Performative Praktiken in der Geschichtskultur* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Brauer, Juliane (2019). Gefühlte Geschichte? Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 95, 272–283. <https://doi.org/10.30965/25890581-09501022>
- Brauer, Juliane & Lücke, Martin (2021). Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. In Michaela Gläser-Zirkuda, Florian Hofmann, & Volker Frederking (Hrsg.), *Emotionen im Unterricht* (S. 168–178). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brüning, Christina (2018). *Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft. Eine Studie zum Einsatz videografiertener Zeugnisse von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau.
- Damm, Matthias /Thompson, Mark R. (2009). Wende oder friedliche Revolution? Ungleiche Deutungen einer historischen Zäsur. *Totalitarismus und Demokratie*, 6(1), 2009, 21–35.
- Faus, Rainer & Storks, Simone (2019). *Im vereinten Deutschland geboren – in den Einstellungen gespalten? OBS-Studie zur ersten Nachwendegeneration*. Berlin: Otto Brenner Stiftung.
- Fiske, Susan /Nicolas, Gandalf & Bai, Xuechunzin (2020). The Stereotype Content Model: How We Make Sense of Individuals and Groups. In: Paul Van Lange /E. Tory Higgins, /Arie W. Kruglanski (Hrsg.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (S. 392–410). New York: The Guilford Press.
- Fukuyama, Francis (1989): The end of history? *The National Interest*, 16, S. 3–18.
- Gautschi, Peter (2009). *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach /Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Geipel, Ines (2020). *Generation Mauer*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1999). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Routledge.

- Gundermann, Christine/ Brauer, Juliane/ Carlà-Uhink, Filippo/ Keilbach, Judith/ Logge, Thosten/ Morat, Daniel/ ...Koch, Georg (2021). *Schlüsselbegriffe der Public History*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Großbölting, Thomas (2020): *Wiedervereinigungsgesellschaft. Aufbruch und Entgrenzung in Deutschland seit 1989/90*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Haas, Barbara & Scheibelhofer, Ella (1998). *Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung: eine methodologische Analyse anhand ausgewählter Beispiele*. (Reihe Soziologie / Institut für Höhere Studien, Abt. Soziologie, 34). Wien: Institut für Höhere Studien (IHS).
- Halbwachs, Maurice (1950/1991). *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Hasberg, Wolfgang & Körber, Andreas (2003). Geschichtsbewusstsein dynamisch. In Andreas Körber (Hrsg.), *Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag* (S. 177–200). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hasberg, Wolfgang (2022). Historische Erfahrung. Ein Blick in die Lichtung des Seins. In Jörg van Norden & Lale Yildirim (Hrsg.), *Historische Erfahrung* (S. 232–264). Frankfurt/M.: Wochenschau-Verlag.
- Hoyer, Katja (2023). *Diesseits der Mauer. Eine neue Geschichte der DDR. 1949–1990*. Hamburg: Hoffmann und Hampe.
- Jeismann, Karl-Ernst (1977). Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In Erich Kosthorst (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie* (S. 9–33). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jeismann, Karl-Ernst (1988). Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In Gerhard Schneider (Hrsg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen* (S. 1–24). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Kelle, Uwe & Kluge, Susann (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VSVS Verlag für Sozialwissenschaften.
- <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>
- Kölbl, Carlos & Straub, Jürgen (2001). Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Theoretische und exemplarische empirische Analysen. *Forum Qualitative Sozialforschung* 2(3), 1–55. <https://doi.org/10.17169/fqs-2.3.904>
- Körber, Andreas, Schreiber, Waltraud & Schöner, Alexander (Hrsg.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una.
- Kowalczyk, Ilko-Sascha (2019). *Die Übernahme: Wie Ostdeutschland Teil der Bundesrepublik wurde*. München: C. H. Beck.

- Kuller, Christiane/Poutrus, Patrice G./Walther, Alexander & Zarnorancyk, Max (2023). «Also, wenn man es jetzt mal resümieren wollte.» Lebenserinnerungen an die DDR, den politischen Umbruch von 1989/1990 und die Transformation der ostdeutschen Arbeitswelt. Ein Werkstattbericht. In Markus Böick/Constantin Goschler & Ralph Jessen, *Jahrbuch Deutsche Einheit 2023* (S. 225–250). Berlin: Ch. Links Verlag.
- Kretschmar, Daniél (2021, 21. Juni). Ostbeauftragter Marco Wanderwitz: Das alte Gespenst. *taz online*. Abgerufen von <https://taz.de/Ostbeauftragter-Marco-Wanderwitz/!5772366/>
- Kuckartz, Udo (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Lehrbuch (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2006). Zwischen Singularität und Allgemeingültigkeit: Typenbildung als qualitative Strategie der Verallgemeinerung. In Karl-Siegbert Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004, Teil 1 und 2* (S. 4047–4056). Frankfurt/M.: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-142318>
- Küster, Thomas (2024). *Mauerfall und Friedensdividende. Westfalen nach 1989*. (Regionalgeschichte Kompakt. Band 4.). Münster: Ardey-Verlag.
- Leh, Almut (2000). Forschungsethische Probleme in der Zeitzeugenforschung. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 13, S. 64–76.
- Mannheim, Karl (1928/1964). Das Problem der Generationen. In: Ders. (Hrsg.), *Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk* (S. 509–565). Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Mau, Steffen (2019): *Lütten Klein. Leben in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Mau, Steffen (2024). *Ungleich vereint. Warum der Osten anders bleibt*. Berlin: Suhrkamp.
- Mau, Steffen/Lux, Thomas & Westheuser, Linus (2024). *Triggerpunkte. Konsens und Konflikte in der Gegenwartsgesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Mayring, Philipp (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mütter, Bernd & Uffelmann, Uwe (Hrsg.). (1994²). *Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption*. (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung. Band 76). Frankfurt: Moritz Diesterweg.
- Niethammer, Lutz (Hrsg.).(1983). «Die Jahre weiß man nicht, wo man die heute hinsetzen soll». *Faschismuserfahrungen im Ruhrgebiet. Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet* (Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet, Bd. 1). Bonn: Verlag J. H. W. Dietz.
- Pandel, Hans-Jürgen. (2015). *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht* (Methoden Historischen Lernens) (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, Hans-Jürgen (2013). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Pollack, Detlef (2019). *Das unzufriedene Volk. Protest und Ressentiment in Ostdeutschland von der friedlichen Revolution bis heute*. Zentralen für politische Bildung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rüsen, Jörn (1983). *Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Grundzüge einer Historik I*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Rüsen, Jörn (1989). *Lebendige Geschichte*. (Kleine Vandenhoeck-Reihe 1542). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, Jörn (2008a). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau.
- Rüsen, Jörn (2008b). *Historische Orientierung. Über die Art des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau.
- Rüsen, Jörn (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln: Böhlau.
- Sandkühler, Thomas (Hrsg.) (2014). *Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928–1947*. Mit einer Dokumentation zum Historikertag 1976. Göttingen: Wallstein.
- Schönemann, Bernd (2012). Geschichtsbewusstsein – Theorie. In Michèle Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (S. 98–111). Schwalbach / Ts.: Wochenschau.
- Schörken, Rolf (1972). Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)*, 23, S. 81–89.
- Schröder, Klaus (2020). *Kampf der Systeme. Das geteilte und wiedervereinigte Deutschland*. Reinbek: Lau-Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2021): *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen von <https://www.bpb.de/shop/buecher/zeitbilder/328110/datenreport-2021/>
- Söhner, Felicitas (2022). *Teaching Oral History at University*. Frankfurt / M.: Wochenschau.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet M. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Ther, Philipp (2014). *Die neue Ordnung auf dem alten Kontinent: Eine Geschichte des neoliberalen Europas*. Frankfurt / M: Suhrkamp.
- Ullmann, Christine (2021): «Jammer-Ossi» und «Besser-Wessi»? *Gegenseitige Wahrnehmung in Ost- und Westdeutschland vor und nach 1990 am Beispiel der Interviewstudie «Generation 1975»* (Masterarbeit). Universität Konstanz, Konstanz.

- Voit, Hartmut (1992). Deutsch-deutsche Feindbilder: Die Darstellung der «anderen» im Geschichtsunterricht des geteilten Deutschland. In Bernd Mütter & Uwe Uffelman (Hrsg.), *Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption.* (S. 93–104). Frankfurt / M: DIFP Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
- Vorreyer, Thomas (2023, 20. September). *Generationenwechsel geht an Ostdeutschen vorbei.* Abgerufen von <https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/elitenmonitor-ost-deutsche-fuehrungspositionen-100.html>
- Weber, Petra (2020). *Getrennt und doch vereint: Deutsch-deutsche Geschichte 1945–1989/90* (2. Aufl.). Berlin: Monopol.
- Wengst, Udo & Wentker, Hermann (2008). *Das doppelte Deutschland. 40 Jahre Systemkonkurrenz.* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wierling, Dorothee (2003). Oral History. In Michael Maurer (Hrsg.), *Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft* (S. 81–151). Stuttgart: Reclam.
- Wolle, Stefan (2020). *Umbruch Ost. Lebenswelten im Wandel.* Berlin: Metropol.
- Zachrich, Lisa/ Baron, Chris/ Weller, Allison & Bertram, Christiane (2020). Historical Experiences: A Framework for Encountering Complex Historical Sources. *History Education Research Journal (HERJ)*, 17(2), 243–275.
- Zachrich, Lisa (2022). Empirische Bildungsforschung trifft Geschichtsdidaktik: Eine Untersuchung der *Lernprozesse im Lernarrangement mit Zeitzeug:innenberichten.* (Dissertation). Abgerufen von https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/133894/Dissertation_Zachrich_Ver%c3%b6ffentlichung.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Friedensbildung und Konzeptuelles Lernen in Krisenzeiten

Gabriele Danninger

1 Einleitung

Die Krisensemantik gewinnt seit einem halben Jahrhundert immer mehr an Bedeutung (Laenel, 2023) und findet sich auch aktuell in der Beschreibung der Pluralität unterschiedlicher Problemlagen. Im öffentlichen Diskurs wird häufig von Polykrisen (Morin & Kern, 1999) und multiplen Krisen, wie Corona-Pandemie, Ukrainekrieg, Überfall der Hamas auf Israel / Nahostkrieg, Fluchtbewegungen, Klimawandel, gesprochen. Krisen und Frieden stehen in einer Wechselbeziehung, Krisen können Auslöser für Konflikte sein, Spannungen verschärfen und Eskalationen herbeiführen. Diese globalen politischen, ökonomischen und sozialen Entwicklungen erfordern umfassendere und vielfältige Ansätze einer kritischen Friedensbildung, die Mehrperspektivität und transformatives Lernen fördern (Mühlbauer & Lakitsch, 2024). Die Ausdifferenzierung von Friedenskonzepten der Schüler:innen stellt eine konstruktive Form des Umgangs mit aktuellen globalen Krisen dar. Durch Konzeptuelles Lernen können Schüler:innen tiefere Einblicke in die verschiedenen Theorien und Modelle des Friedens gewinnen. Ferner wird kritisches Denken gefördert, bestehende Friedenkonzepte zu hinterfragen und neue innovative Lösungen für aktuelle Konfliktlagen zu diskutieren.

In einer veränderten, immer komplexer werdenden Welt nehmen die globale Vernetzung und die weltweit wirtschaftlichen Verflechtungen zu und die allgemeine gesellschaftliche Transformation zieht einen Perspektivenwechsel in Wirtschaft, Technologie, Energie, Gesellschaft, Außenpolitik und Klimapolitik nach sich. Zu nennen ist dabei das Konzept des Anthropozäns, welches als ursprünglich geologischer, jetzt aber auch als gesellschafts- und kulturwissenschaftlicher Denkraum an Bedeutung gewinnt (Nitsche, Hübner & Barsch, 2023, 45). Fundamentale Transformationsprozesse sind seit längerem in Bezug auch auf Demokratien, die durch Kriege und Krisenbewältigungen unter Druck gesetzt werden, zu verzeichnen. So ist die Friedensdimension der Nachhaltigkeitsziele mit Dialogen zu einer integrativen Gesellschaft, zu ökologischer Zer-

störung und Frieden, Konflikttransformation und Friedenssicherung hochaktuell. Dies macht die umfassende Aufgabe, Frieden im internationalen Kontext zu schaffen, für die Lernenden sichtbar.

Das Schlüsselthema «Frieden» stellt als Grundpfeiler der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung (UNRIC, 2023) einen komplexen und gegenwartsrelevanten Lerngegenstand im Unterrichtsfach «Geschichte und Politische Bildung» dar, der täglich die Medien und den Alltag bestimmt. Aspekte zu «Frieden» und «Friedensbildung» rücken derzeit sowohl in der öffentlichen Diskussion als auch in der Schule zu aktuellen Konflikten und Gewalt mit dem Fokus auf Demokratiebildung und Partizipation in den Mittelpunkt. Es geht bei dieser Auseinandersetzung um die Frage, wie der Umgang mit Geschichte(n) und Vergangem als «Intervention» (Waldis & Nitsche, 2023), die für die Friedensthematik relevant ist, an schulischen und außerschulischen Lernorten gestaltet werden kann. Beispielsweise könnten Erzählungen von Zeitzeug:innen in einem didaktischen Lehr-Lern-Setting eine Konzeptveränderungen des politischen und historischen Denkens bewirken. Im Zentrum der «Friedensbildung» stehen Debatten über friedensrelevante Themen, die politische Urteils- und Handlungskompetenz sowie Friedenskompetenzen ausbauen. Um ein Fundament gemeinsamer Werte und Friedensperspektiven zu etablieren, ist insbesondere in Krisenzeiten die Frage zu stellen: Wie kann eine begründete und reflektierte kritische Urteilsbildung zum Themenfeld «Frieden» im Geschichtsunterricht stattfinden und wie werden Friedenskompetenzen gefördert? Kann Friedensbildung einen Beitrag für Lehr-Lern-Prozesse zur gesellschaftlichen Lösung von Krisen leisten?

Anknüpfend an Ansätze des Konzeptuellen Lernens (Carretero, Castorina & Levinas, 2013; Limón & Mason, 2002; Günther-Arndt, 2006) und der Conceptual Change Theorie (Detjen, Massing & Richter, 2012; Autorengruppe Fachdidaktik, 2011) wird «Frieden» im Folgenden als ein Konzept verstanden, das Lehr-Lern-Prozesse einerseits beeinflusst und andererseits in diesen ausgebildet und verändert werden kann. Über welche Friedenskonzepte heutige Schüler:innen verfügen, welche Rolle die Friedensthematik im Unterricht «Politische Bildung und Geschichte» spielt und wie Lehrpersonen mit der Thematik umgehen, ist empirisch aber noch wenig bekannt. Im Beitrag werden Ergebnisse einer empirischen Studie vorgestellt, die diese Aspekte zu erhellen versucht. Konkret wurde darin untersucht, wie Lehrer:innen und Schüler:innen im österreichischen Schultyp der berufsbildenden höheren Schulen Frieden konzeptualisieren und wie die Ausgestaltung entsprechender Lehr-Lern-Prozesse erfolgt. Hierfür wurden Einzelinterviews und Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen sowie Grup-

pendiskussionen mit fünfzehn- bis achtzehnjährigen Lernenden durchgeführt, wobei die Ergebnisse der letzteren im vorliegenden Beitrag vorgestellt werden.

Bevor der Beitrag Einblicke in die empirische Studie gibt, findet nachfolgend zunächst eine theoretische Reflexion zum Thema «Friedensbildung» betreffend Kompetenzförderung und multipler krisenhafter Entwicklungen im Geschichtsunterricht statt (Kapitel 2). Daran anschliessend werden Forschungsdesign und Ergebnisse der Studie vorgestellt (Kapitel 3–4), bevor abschliessend didaktische Impulse in Bezug auf Konzeptuelles Lernen im Kontext «Friedensbildung» in Zeiten der Krise diskutiert werden (Kapitel 5).

2 Krisennarrationen und globale Perspektiven im Kontext der Friedensbildung

Durch vertiefte Analysen globaler Hintergründe, Ursachen, Folgen und den Umgang mit Krisen können Bildungsprozesse zu komplexen und kontroversen Themen unterstützt werden. Die aktuelle Situation wird auch als umfassende Krise der Globalisierung bezeichnet. Diese Krise begann bereits vor einiger Zeit, gestaltet sich vielfältig und entfaltet sich auf globaler, nationaler und regionaler Ebene. Es erfolgt eine Überschneidung von Kriegen, geopolitischen Spannungen, Klimakrise, Pandemie und tiefgreifenden Spannungen im Weltwirtschaftssystem (Tooze, 2022, 23). Die Friedensthematik ist von den Krisenentwicklungen insbesondere in Bezug auf internationale Konfliktlösung und globale gesellschaftliche Herausforderungen betroffen. Angemessene Friedenskonzepte spielen in Kontroversen zur spezifischen Krise «Krieg» als auch in Diskussionen in Bezug auf die Polykrise eine wesentliche Rolle, denn Friedenskonzepte befinden sich im steten Wandel und haben im Laufe der Zeit immer wieder Veränderungen erfahren. Um die Perspektivenvielfalt in schulischen friedenspolitischen Bildungsprozessen zu fördern, erweist sich der Ansatz des Konzeptuellen Lernens sehr geeignet, da der Ansatz gezielt die multiperspektivische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konzepten, deren Vergleich und explizite Reflexion ihrer Unterschiedlichkeit beinhaltet (Germ, 2015).

Gegenwärtig lassen sich zahlreiche Krisen, wie Ukrainekrieg, Energiekrise, Wirtschaftskrise, demografische Krise, Klimakrise und vieles mehr konstatieren. Als Krise wird «eine über einen gewissen (längeren) Zeitraum anhaltende massive Störung des gesellschaftlichen, politischen oder wirtschaftlichen Systems» (Schubert & Klein, 2020) bezeichnet. Krisen werden als gefährlich erlebt, können aber auch als Chance für eine aktive Lösungssuche und Verbesserung

verhandelt werden. Der Begriff «Polykrise» wurzelt in der Komplexitätstheorie und wurde von Edgar Morin (Morin & Kern, 1999) geprägt. Unter globalen «Polykrisen» werden dabei Krisen verstanden, die gleichzeitig auftreten, sich gegenseitig bedingen und verstärken sowie eine komplexe Bewältigung erforderlich machen. Für Lernende ist es wichtig zu verstehen, warum Konflikte und Kriege ein Kennzeichen des internationalen Systems sind und welche Spielregeln, Machtverhältnisse und Hierarchielinien in Krisenverläufen (Masala, 2024; Leonhard, 2023) gelten. Traditionell wird die unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen «Frieden» im deutschsprachigen Diskurs als Teilaufgabe Politischer Bildung, der Friedensbildung verstanden, da die Auffassung vertreten wird, dass die Sicherung des «Friedens» eine politische Aufgabe darstellt (Sander, 2022, 391; Wulf, 2008, 44). Bei der «Friedensbildung» handelt es sich um Politische Bildung, die zum Ziel hat, «umfassende, ganzheitliche und am Leitwert Frieden orientierte Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten» (Jäger, 2014, 5; vgl. Jäger, 2021). Ferner wird der Bezug zum Begriff «Global Citizenship Education», verstanden als «global orientierte politische Bildung, die ein historisch-selbstreflexives Element beinhaltet und die Perspektive des Post-Kolonialismus integriert», hergestellt (Grobbauer, 2016, 18). Übertragen auf Lehr-Lernprozesse bedeutet die Erfahrbarkeit von pluralen Friedenskonzepten, die Friedensverständnisse vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit (De)Kolonialität aus der Perspektive des globalen Nordens und Südens auszurichten. Friedensbildung umfasst eine gelingende Gestaltung von politischen und zivilgesellschaftlichen Prozessen, in denen diverse Zugänge der Menschen in Bezug auf ihre Biografien, Lernmotive sowie Interessen und Fragestellungen berücksichtigt werden können.

2.1 Friedenskonzepte in der «Zeitenwende»

Die akuten Problemlagen und Krisenphänomene werden gegenwärtig auch in Bezug auf den Begriff einer «Zeitenwende» diskutiert. Den Rahmen für die Betrachtung des Begriffes der «Zeitenwende» charakterisieren grundsätzlich zwei Perspektiven, einerseits die Dimension der «Zeitenwende» als «Epochenbruch» in Bezug auf Zäsur und als Veränderung des Epochenbewusstseins und andererseits der Aspekt der «gesellschaftlichen Transformation» in einer veränderten, immer komplexer werdenden Welt. Der Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine erfüllt im öffentlichen Diskurs die Kriterien einer Zeitenwende (Hamilton, Kirchhof & Rödder, 2022). Olaf Scholz hat am 27. Februar 2022, drei Tage nach

dem Angriff Russlands auf die Ukraine in seiner Rede eine Zeitenwende proklamiert, die deutliche Änderungen von bisher bekannten Schlüsselementen der deutschen nationalen Sicherheitspolitik erforderlich machen (Scholz, 2022). Seit Beginn des Ukrainekrieges geht ein Wandel in der Verteidigungs-, Sicherheits- und Energiepolitik einher (Graf, 2023, 281) und leitet den Kurswechsel von einer Abrüstungs- und Entspannungs- zu mehr Verteidigungspolitik ein. Diese Entwicklungen führen auch zur Neuausrichtung der Friedensforschung, da sich im gegenwärtigen russischen-ukrainischen Krieg einige Grundannahmen nicht mehr als tragfähig erweisen (Wintersteiner, 2024). Diese Neugestaltung beeinflusst auch die Friedensbildung in der Schule.

Die Friedenstheorie umfasst drei zentrale Aufgabenstellungen, erstens die begrifflichen Grundfragen der Friedensforschung, zweitens Friedenstheorien als theoretisch-analytische Ansätze zum Verständnis von Friedensbedingungen und drittens erkenntnistheoretische Aspekte friedenswissenschaftlicher Arbeit (Calließ & Weller, 2003). Bei der Erforschung des Bereichs «Frieden» sind insbesondere die terminologischen Herausforderungen zu beachten, denn es ist kein eindeutiger Bezug auf eine allgemeingültige Definition festzumachen. Es gibt eine Vielfalt an Bedeutungen, die dem Begriff «Frieden» in der Geschichte, in den Sprachen und in den Kulturen gegeben werden. Seit Beginn der Friedens- und Konfliktforschung im deutschsprachigen Raum wird der sachliche und normative Gehalt des Friedensbegriffes erörtert (Bonacker & Imbusch, 2010, 126). Je nach Gesellschaft, Zeit, politischem und sozialem Kontext wurden im Laufe der Geschichte verschiedene Friedensauffassungen und Friedenskonzepte entwickelt (Koppe, 2001, 21). Unter den weitreichenden Definitionen des Begriffs «Frieden» wird der Begriff hier in einer politischen Perspektive und in einer sozialen und kulturellen Dimension verwendet.

1. Dabei wird erstens auf das Friedenskonzept von Johan Galtung Bezug genommen (Galtung, 1969, 183). Galtung betont in seinem Friedenskonzept in den 1970er-Jahren die Beendigung der Gewalt, die Sicherung der Menschenwürde und die Achtung der Integrität der Kulturen. Galtung unterscheidet zwischen «negativem Frieden» als Abwesenheit von direkter personaler «Gewalt» und «positivem Frieden» als Abwesenheit von «Krieg» und struktureller «Gewalt» sowie Zunahme von sozialer Gerechtigkeit.
2. Die zweite Bezugsperspektive liegt auf dem Begriff der «Kultur des Friedens», die in einer internationalen Dekade für Frieden und Gewaltfreiheit von 2001 bis 2010 ausgerufen wurde. Menschen sollen sich in ihrem kulturellen und politischen Verhalten vom Ziel der Erhaltung des «Friedens» als

sozialisierende Norm leiten lassen. Als «Kultur des Friedens» soll dieser Paradigmenwechsel sowohl auf der Ebene (zwischen-)menschlichen Verhaltens, im Bemühen um die Förderung innerstaatlichen «Friedens» als auch als Entwicklungsperspektive des zwischenstaatlichen und internationalen Systems wirksam werden. Aufbauend auf früheren Theorien stellt das von Dieter Senghaas (1952, 1995) vorgeschlagene «zivilisatorische Hexagon» ein Modell dar, das sechs intrasoziale Bedingungen für einen nachhaltigen «Frieden» umfasst, die in europäischen Ländern zu einer relativ stabilen Friedensordnung geführt haben.

3. Als dritter Bezugspunkt wird auf die theoretisch-konzeptionellen Perspektiven, die einen reflexiven Umgang mit Pluralität von Verständnissen von «Frieden» empfehlen, verwiesen: erstens die «Perspektive des Transformativen Lernens», zweitens «Machtkritische, post- und dekoloniale Perspektiven» sowie drittens «Elicitive und Transrationale Perspektiven» (Hussak & Groppe, 2021, 7; vgl. Brunner, 2017; Alvarez, Hamed & Taylor, 2019; Wintersteiner, 2021).

Die friedensorientierte Betrachtung von Konzepten aus der transregionalen, transnationalen und transkulturellen Geschichte kann hilfreich sein, umfassende historische Zusammenhänge zwischen verschiedenen Epochen und Regionen aufzuzeigen. Dabei ist notwendig, die verschiedenen Definitionen von «Frieden» der Lerner:innen, die aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten kommen und diverse Vorstellungen und Werte vertreten, zu berücksichtigen. Auf diese Weise können subjektive Vorstellungen von Schüler:innen für den Prozess des historischen Denkens und Lernens nutzbar gemacht und weiterentwickelt werden.

3 Empirische Untersuchung

Nachfolgend werden Teilergebnisse einer qualitativen Studie vorgestellt, in der Gruppendiskussionen mit Schüler:innen, Gruppendiskussionen mit Lehrer:innen sowie leitfadengestützte Einzelinterviews mit Klassenlehrpersonen durchgeführt wurden. Ziel war es, Einblicke in Umgangsweisen und Lehr-Lern-Prozesse mit dem Gegenstand «Frieden» im historisch-politischen Unterricht zu erhalten. Insbesondere waren in den geführten Diskussionen und Interviews Auskünfte über Themenwahl, der Einsatz von Lehr- und Lernformen, die Diskurskultur sowie die Unterstützung von Medien in Bezug auf die Reflexion politischen Denkens von Interesse. Auch galt es, herauszufinden, wie die Schüler:in-

nen die Begriffsnetzwerke im Zusammenhang mit «Frieden» bilden und wie sie die Vermittlung des Themas in Bezug auf Ziele, Inhalte, Methoden und Medien im Unterricht erlebt haben. Letztgenannte Aspekte, die Perspektiven und Friedenskonzepte der Lernenden, stehen im Fokus des vorliegenden Beitrags. Daraus sollen weiterführende Relevanz- und Vermittlungsfragen sowie Hinweise zur Erstellung von nützlichen Konzepten, didaktischen Begründungen und eine wirkungsvolle Methodenauswahl für den Unterricht abgeleitet werden.

Die Schlüsselfragen, die meine Forschung leiteten, waren: (1) «Frieden» als spezifischer Lerngegenstand: Welche Inhalte werden im Unterricht zum Thema «Frieden» behandelt, aus welchen Perspektiven? (2) Lehrkräfte: Inwieweit behandeln die Lehrkräfte das Thema «Frieden» im Unterricht und mit welchen Mitteln und Methoden? (3) Lernende: Welche Vorstellungen von «Frieden» haben die Schüler:innen? Welche Schlussfolgerungen ziehen die Schüler:innen aus dem, was sie über das Thema gelernt haben?

Als thematischer Bezugspunkt der Arbeit wurde insbesondere der österreichische Lehrplan der Handelsakademie BGBl. II (BMBWF, 2014, 209), welcher ab 2017/18 in Kraft getreten ist, herangezogen. Dieser umfasst im Cluster «Gesellschaft und Kultur» die Unterrichtsgegenstände «Politische Bildung und Geschichte (Wirtschafts- und Sozialgeschichte)» sowie «Geografie (Wirtschaftsgeografie)» und «Internationale Wirtschafts- und Kulturräume». Die Ausrichtung des Unterrichtes ist demnach «im Sinne einer ganzheitlichen Ausbildung so zu gestalten, dass das Reflektieren von Zusammenhängen politischer, wirtschaftlicher und kultureller Veränderungsprozesse gefördert wird» (BMBWF, 2014, 209, 79). Dabei wird auf den Aufbau eines umfassendes Demokratieverständnisses fokussiert. Im Zentrum der Untersuchung bewegt sich der Aktionsradius insbesondere um den Themenkomplex «Sicherung des Weltfriedens, Friedens- und Konfliktforschung» (BMBWF, 2014, 209, 79). Im Unterrichtsgegenstand «Politische Bildung und Geschichte» (Wirtschafts- und Sozialgeschichte) wird dazu im IV. Jahrgang, 7. Semester – Kompetenzmodul 7 der Lehrstoff «Friedensregelungen (Friedensverträge, Friedensprozess und Konfliktlösungsstrategien)» (BMBWF, 2014, 209, 81) beschrieben und folgende Bildungs- und Lehraufgabe zum Thema «Frieden» angegeben:

«Die Schülerinnen und Schüler können (...) friedensstiftende Maßnahmen zur politischen Stabilisierung nennen, die Bedeutung internationaler Organisationen zur Friedenssicherung einschätzen und deren Aktionen in Bezug auf Nachhaltigkeit kritisch beurteilen» (BMBWF, 2014, 209, 81).

3.1 Forschungsdesign, Erhebung und Aufbereitung des Datenmaterials

Die durchgeführte Forschung orientierte sich am qualitativen Paradigma, genauer der rekonstruktiven Methode nach Bohnsack (Bohnsack, 2021). Es ist ein Ansatz, der sich auf die Rekonstruktion der individuellen Interpretationsmuster, Alltagstheorien und subjektiven Perspektiven konzentriert, die von bestimmten Gruppen von Akteur:innen gepflegt und gehalten werden (Bohnsack et al., 2013, 10).

Um die Forschungsfragen zu untersuchen, wurden in dieser Studie Daten aus dem österreichischen Raum, konkret aus Stadt und Land Salzburg, erhoben. Als Erhebungsinstrumente wurden Gruppendiskussionen von Schüler:innen, themenfokussierte sowie leitfadengestützte Interviews mit Klassenlehrer:innen (Kuckartz, 2014, 40) sowie Gruppendiskussionen mit Lehrer:innen aus den österreichischen Bundesländern durchgeführt. Die Stichprobe umfasste Schüler:innen ($n = 232$) und Lehrer:innen ($n = 26$) aus Bundeshandelsakademien in Stadt und Land Salzburg. Es handelte sich um zwölf Klassen der Jahrgangsstufe 4, 12. Schuljahr, mit durchschnittlich 20 Schüler:innen pro Klasse. Der Zeitraum der Datenerhebung erstreckte sich von März 2017 bis Juni 2018 und fand in zwei Etappen statt. Die Teilnahme an der Gruppendiskussion war für die Schüler:innen verpflichtend. Die Schüler:innengruppen bestanden aus allen vierten Klassen der Bundeshandelsakademie in Stadt und Land Salzburg. Für die Lehrer:innengruppen wurden alle Klassenlehrer:innen für das Unterrichtsfach Politische Bildung und Geschichte ausgewählt. Die Auswahl für die Lehrer:innengruppendiskussionen umfasste alle Teilnehmende des Universitätslehrganges an der Donauuniversität Krems «Politische Bildung», die aus allen Bundesländern stammten.

Die Gruppendiskussionen für Schüler:innen, die in diesem Beitrag im Zentrum stehen, fanden in der Schule, im Besprechungszimmer oder in einem ruhigen Pausenraum während einer Freistunde statt. Dabei nahm jeweils eine Gruppe von vier bis fünf Personen aus der gesamten Klasse an der Gruppendiskussion teil. Das bedeutet, dass pro Klasse durchschnittlich fünf Gruppendiskussionen durchgeführt wurden. Zu Beginn erhielten die Gruppen eine kurze Einführung in das Forschungsvorhaben, wobei keine detaillierten Informationen gegeben wurden, um voreingenommene Erwartungen zu vermeiden. Anschließend wurde den Teilnehmenden ein Fragebogen mit ausgewählten Impulsfragen (Was bedeutet für euch «Frieden»? Woher habt Ihr die Informationen darüber? Was habt ihr im Unterricht über «Frieden», Friedensregelungen und Friedensprozesse erfahren?) ausgehändigt. In den Gruppendiskussionen wur-

den diese Impulsfragen zum erlebten Unterricht thematisiert. Die Impulsfragen regen den gemeinsamen Diskurs zu Lernprozessen im Kontext mit dem jeweiligen Thema (z. B. Unterrichtsformate wie der Einsatz von Medien) an. Die Diskussion fand unter den Peers statt und es erfolgte kein Eingriff der Forscherin. Die Gruppendiskussionen wurden auf Tonband aufgezeichnet, damit der Verlauf von gruppendynamischen Prozessen im Detail rekonstruiert und auch unklare akustische Informationen eingeordnet werden konnten.

3.2 Datenauswertung

Ausgewertet wurde das Datenmaterial nach der dokumentarischen Methode der Interpretation / Narrativen Strukturanalyse (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013). Die Dokumentarische Methode eignet sich gut für die Ergründung von Konzepten, da sie eine vertiefende Analyse der Perspektiven von Schüler:innen und deren Wechselbeziehung zu Peerkultur und Unterricht ermöglicht. Im Forschungskontext werden die Befragten als Expert:innen ihrer Erfahrungen verstanden. So kann implizites habitualisiertes Wissen (von Schüler:innen und Lehrkräften) bzw. implizite Strukturen (von Schule als Organisation) empirisch analysiert werden. An dieser Stelle soll festgehalten werden, dass die nichtöffentliche Meinung als Erkenntnisziel dient und das Erkenntnisinteresse der Unterrichtsqualität gewidmet ist.

Die erhobenen Daten wurden in einem mehrstufigen Verfahren aufbereitet. Zunächst wurde ein thematischer Verlauf erstellt. Anschließend erfolgte in weiteren Arbeitsschritten eine formulierende und eine reflektierende Interpretation, bei der sowohl der Dokumentsinn als auch die Rekonstruktion der Diskursorganisation erfasst wurden. Schließlich wurde eine Typenbildung vorgenommen (Bohnsack, 2021, 191). Dabei wurden die Vergleichskategorien aus dem empirischen Material der Schüler:innen gebildet und zusätzlich mit Kernaussagen und relevanten Sinnstrukturen von Lehrer:innen ergänzt.

4 Erkenntnisse zu Lehr-Lern-Prozessen mit Friedenskonzepten

Die pädagogische Relevanz des Themenfeldes «Frieden» sowie des Umgangs mit dem Lerngegenstand als das eigentlich fachspezifische im historisch-politischen Unterricht wurde im Professionswissen der Lehrperson und im Handlungswissen der Schüler:innen erkundet. Die Forschungsfragen, die der empi-

rischen Studie zugrunde lagen, zielten einerseits auf die Beschreibungen der Lehrer:innen und andererseits auf die Vorstellungen und Wahrnehmungen der Schüler:innen zum Themenbereich «Frieden» ab.

4.1 Zusammenfassung der Befunde

Die Ergebnisse aus der Untersuchung zeigen, dass die Konzeptualisierung von «Frieden» von Schüler:innen im historisch-politischem Unterricht in vielfältiger Weise und in unterschiedlichen Verknüpfungen erfolgt. Drei wichtige Schlussfolgerungen aus den Untersuchungen in Bezug auf Friedenskonzepte im Unterricht können im Folgenden festgehalten werden: Erstens verfügen Schüler:innen über unterschiedliche, fragmentarische Friedenskonzepte. Die Unterscheidung zwischen politischem und privatem «Frieden» findet nicht durchgängig statt. Zweitens kann hinsichtlich der präferierten Inhalte und Perspektiven, welche im Unterricht zum Thema «Frieden» behandelt wurden, festgehalten werden, dass vor allem Kriegsnarrative, das heißt Erzählungen von kriegerischen Handlungen, im Zentrum stehen. Historisches und politisches Lernen findet am Thema «Krieg» und weniger am Thema «Frieden» statt. Kriegsnarrative, das heißt Erzählungen von kriegerischen Handlungen in politischer und sozialer Dimension, stehen im «Zentrum». Drittens ist eine klare Dominanz des Ersten und Zweiten Weltkrieges erkennbar. Zusätzlich werden auch «Kriege» in geografisch naheliegenden Regionen, wie beispielsweise in Ex-Jugoslawien, thematisiert. Aus den Ergebnissen der Erzählungen der Schüler:innen geht ferner hervor, dass das Thema «Frieden» im Geschichtsunterricht vorwiegend aus nationalgeschichtlicher Betrachtungsweise behandelt wird.

Der Befund dieser Studie zeigt, dass Schüler:innen unterschiedliche Vorstellungen und Begriffe von «Frieden» vertreten. Dies weist Parallelen zu Theorien der Friedens- und Konfliktforschung auf, wie zum Beispiel Galtungs Konzept, das verschiedene Ansätze zur Definition von «Frieden» bietet. Die Friedensforschung hat sich schon immer mit der Komplexität und den Widersprüchen rund um die Definition und Verwendung des Begriffs auseinandergesetzt (Graf & Wintersteiner, 2016). Auch internationale Strategien der Friedensentwicklung stellen oft einen Ansatz, der auf dem westlichen demokratischen Zentralstaat beruht, in den Mittelpunkt (Kurtenbach, 2017). Als didaktische Konsequenz kann somit die Intensivierung fachspezifischer Kenntnisse durch Auseinandersetzung mit Friedenskonzepten in einem offenen mehrperspektivischen Dialog als hoch relevant angesehen werden (Danninger, 2024).

4.2 Unterschiedliche Typologien von «Frieden»

Im Zuge der Typisierung hat die Analyse drei verschiedene Arten der Auseinandersetzung mit dem Konzept «Frieden» rekonstruiert: die Definition eines negativen politischen Friedenskonzepts, die Definition eines positiven politischen Konzepts und die Assoziation von «Frieden» mit «sozialer Kompetenz».

Erstens zeigt sich eine politikzentrierte Definition des Begriffs als negativer «Frieden». Dieses Konzept unterstreicht seine Bedeutung als «Nicht-Krieg» und «Abwesenheit von Krieg». Es wird auch ein utopischer Friedensbegriff genannt, «Frieden» als «Harmonie auf der Welt, wo kein Krieg stattfindet». Zahlreiche Schüler:innen betonen, dass sie in ihrer Familie zum ersten Mal mit dem Begriff «Frieden» in Berührung gekommen sind. Die Teilnehmer:innen sind der Ansicht, dass sie die meisten Informationen über den «Frieden» aus den Medien beziehen. Die Schüler:innen geben in der Regel an, dass sie den Begriff «Friedensprozess» im Unterricht noch nicht kennengelernt haben, berichten aber manchmal, dass sie ihn in anderen alltäglichen Situationen gehört haben.

Zweitens zeigt sich eine Figuration als positiver «Frieden», als Abwesenheit von persönlicher und struktureller Gewalt und als Vorhandensein von sozialer Gerechtigkeit. Dabei wird der große Unterschied zwischen Armut und Reichtum sowie die Komplexität des Friedensbegriffes erwähnt. Viele Schüler:innen erläutern, dass sie durch den Geschichts- und Religionsunterricht an das Thema «Frieden» herangeführt wurden und stellen fest, dass «Frieden» viel mehr bedeutet als die Abwesenheit von Krieg, und sie verweisen auch auf strukturelle Komponenten von Friedensprozessen und reflektieren darüber. Diese Wissensbasis umfasst Vorstellungen von sozialer Gerechtigkeit, den Einfluss diplomatischer Beziehungen und die stabile Situation demokratischer Staaten in Bezug auf die Friedenssicherung.

Die dritte Art der Friedenskonzeption, die identifiziert wurde, behandelt den «Frieden» als eine soziale Kompetenz, eine Fähigkeit. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Aspekten, die sich in der Gesellschaft praktisch auswirken, wie Bildung, soziale Kompetenz und Konfliktlösung. Aussagen, die diesem Typus zuzuordnen sind, betonen die Bedeutung der Friedensbildung, die nach Ansicht verschiedener Schüler:innen bereits im Kindergarten beginnt und in der Grundschule fortgesetzt wird. Sie erwähnen auch die damit verbundene Werte- und Verhaltensschulung mit dem Schwerpunkt auf friedlichem Zusammenleben und Themen wie Respekt, Akzeptanz, Kommunikation, Toleranz und Kompromiss.

Einen exemplarischen Einblick dazu gibt folgender Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion¹:

Im ersten Teil der Diskussion wird der Versuch unternommen, den Begriff «Frieden» zu definieren. Bm5 beginnt mit dem Statement über die eigene Begriffsdefinition von «Frieden», wobei die Kooperation und die Vermeidung von Gewalt angesprochen wird. «Also, für mich ist Frieden, wenn man jetzt miteinander auskommt und sich nicht gegenseitig die Köpfe einschlägt» (Bm5/2–3). Cm5 wiederholt die Kontrastierung Kooperation versus Gewalt und ergänzt die Aussage mit einer weiteren Gegenüberstellung. Der Begriff «Frieden» wird dabei in einer Wechselbeziehung von «Frieden» und «Krieg» verstanden, Cm5 formuliert: «Also, für mich ist Frieden das Gegenteil von Krieg. Also, Friede ist (...) ja, das ist für mich das Gegenteil von Krieg, also wenn sich keiner bekämpft, wenn jeder gut miteinander auskommt» (Cm5/7–9). Die Bezeichnung «Gegenteil» wird dabei hervorgehoben und insbesondere das Anliegen der Kooperation betont. Auffallend sind auch die generalisierenden Bezeichnungen «jeder», «alle», die wenig Differenzierung zulassen. Af5 fasst den Friedensbegriff folgendermaßen zusammen: «Ja, Friede ist meistens nach dem Krieg. Also, wenn es gut ausgeht» (Af5/10). Dabei wird auch eine zeitliche und normative Komponente angesprochen. Im Anschluss daran wird der unterschiedliche Zeitpunkt der Begegnung mit dem Begriff «Frieden» diskutiert. Dabei meldet sich Af5 zu Wort: «Und, ich glaube, dass man eigentlich ziemlich früh damit konfrontiert wird. Schon als kleines Kind eigentlich, wenn man sich jetzt streitet, oder so; dann sagen die Eltern meist: «Ja, jetzt gebt's einen Frieden». Oder, dass man sich halt versöhnt, oder so» (Af5/10–13). Der Begriff «Frieden» umfasst demnach das Thema «Friedenschließen» und «Versöhnung». Cm5 leitet abrupt auf den Geschichtsunterricht über. Af5 äußert sich dazu: «Ich würde jetzt nicht sagen direkt irgendwie, wenn wir, zum Beispiel, über den Ersten oder Zweiten Weltkrieg geredet haben. Dass wir dann irgendwie das angesprochen haben» (Af5/18–20). Die Thematisierung des Friedensbegriffes findet im Zusammenhang mit den Kriegsnarrativen Erwähnung. Cm5 nimmt dazu folgendermaßen Stellung: «Ja,

1 Vergleichskategorie A1–1: Diskursbeschreibung Schüler:innen Gruppe Alliteration, Fallvignette 5, «Begriffsdefinition Frieden» (Originalsequenz 1–38); Primärdaten 2017–2018; Aufnahme bei der Verfasserin; die einzelnen Gruppen wurden in den Transkripten mit großen Buchstaben «A», «B», «C» gekennzeichnet, das Geschlecht der Sprechenden wurde durch «m» männl., «w» weibl. bezeichnet, die Gruppen erhielten neutrale anonymisierte Namen (Danninger 2024, 286).

man hat halt gelernt, ab wann ein Krieg war und ab wann ein Frieden war» (Cm5 / 21–22) und Bm5 stimmt zu (Danninger, 2024, 287)

Das Thema «Frieden» wird im Unterricht allgemein in Verbindung mit dem Thema «Krieg» dargestellt. Dabei werden insbesondere Friedensverhandlungen nach dem Ersten Weltkrieg erwähnt. Hinsichtlich der Themengebiete wird von Schüler:innen ein Geschichtsbild vertreten, in dem die Dominanz des Ersten und Zweiten Weltkrieges zum Vorschein kommt. Deren Erinnerungen zufolge werden im Geschichtsunterricht vorwiegend und sehr intensiv der Erste und Zweite Weltkrieg behandelt. Die Schüler:innen schätzen ihre Kenntnisse zum Ersten und Zweiten Weltkrieg hoch ein und geben als Begründung dafür die lange Beschäftigung mit dem Thema an (Danninger, 2022).

5 Umgang mit Krisennarrativen und friedenspolitischer Bildung

Wie kann die Geschichts- und Politikdidaktik die Bedeutungskonstruktion rund um das Konzept «Frieden» insbesondere in Krisenzeiten angehen und wie kann der Geschichtsunterricht die Friedensbildung einbeziehen und positionieren? Zu dieser Frage werden Überlegungen und didaktische Impulse zur konkreten Umsetzung abgeleitet.

5.1 Mit «Frieden» als Basiskonzept eine reflektierte Orientierung anbieten

Es geht dabei um einen subjektorientierten Unterricht mit Schwerpunkt auf Konzeptuellem Lernen. Die Friedenskonzepte der Schüler:innen umfassen durchwegs mehrdeutige und unvollständige Definitionen und Erklärungen und es besteht Bedarf, diese mit wissenschaftlichen Friedenskonzepten hinsichtlich wissenschaftlicher Kontroversen zu modifizieren (Hellmuth, 2014, 8).

Fachspezifisches Lernen mit Konzepten basiert auf der konstruktivistischen Annahme, dass jeder Mensch durch individuelle Erfahrungen, Erziehung und Sozialisation bestimmte Konzepte über die Welt entwickelt (Ammerer, Hellmuth & Kühberger, 2015, 9). Für nachhaltiges Lernen sollen diese vorhandenen alltags- und theoretisch geprägten Vorstellungen im Unterricht aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Lehrende sollen Lernräume schaffen, die einen Konzeptwechsel («conceptual change») und die Weiterentwicklung von «prior conceptions» zu differenzierteren, wissenschaftlich fundierten Konzepten ermöglichen (Günther-Arndt, 2006, 274).

Basiskonzepte werden als «Knotenpunkte in Wissensnetzen» bezeichnet. Sie repräsentieren den fachlichen Kern und sind Relevanzfilter für die Auswahl und Strukturierung von Unterrichtsthemen (Sander, 2013, 58). Das Basiskonzept «Frieden» ermöglicht Lernräume, in denen Schüler:innen ihre Vorstellungen von «Frieden» anhand historischen Wissens weiterentwickeln. Didaktische Prinzipien wie «Subjektivität», «Handlungsorientierung», «Kontroversität», «Multiperspektivität», «Adressaten- und Problemorientierung» sowie «Exemplarisches Lernen» bieten dazu Anknüpfungspunkte. Die Auseinandersetzung mit kultureller, religiöser und ethnischer Vielfalt ist dabei unerlässlich, um die unterschiedlichen Vorkenntnisse und Friedenskonzeptionen der Schüler:innen zu integrieren. Individuelle Orientierungsbedürfnisse, die Bedeutung von Geschichten und die Bandbreite kultureller Erfahrungen und Herkunftsgeschichten, auf die die Konzepte der Schüler:innen zurückgreifen, können somit Berücksichtigung finden. Es soll dabei ein gründlicher Aufbau von Friedenswissen und die Fähigkeit zum Friedenshandeln etabliert werden.

5.2 Fokus auf die Dimension «Friedenskonzepte im Wandel»

In Bezug auf Friedenskonzepte ist insbesondere zu konstatieren, dass in den Schilderungen der Schüler:innen die historische Dimension des Konzeptes «Wandel» nicht vorkommt. Das zentrale Basiskonzept historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel «Zeit» (Hellmuth & Kühberger, 2016, 4), welches Zeitverläufe umfasst und auch Kontinuitäten sowie Diskontinuitäten beschreibt, tritt in den Äusserungen über «Frieden» sowohl von Lehrer:innen als auch Schüler:innen nicht in Erscheinung.

Als theoriegeleitete Überlegungen im Kontext gelingender Friedensschlüsse im Unterricht eignen sich Friedenskonzepte als Ausgangspunkt für historisch-genetische, strukturell-vergleichende oder auch normativ-praxisorientierte Fragen. «Architekturen des Friedens» sind in wandelbare Werte- und Kulturkontexte eingebettet (Geiss & Heuser, 2017, 15). Von Kuhn (2017, 34) wird als verbindende Idee bei der Behandlung des komplexen Themas «Grundmuster und Veränderungen von Friedensschlüssen und -ordnungen seit der Frühen Neuzeit» (Geiss & Heuser, 2017,18) insbesondere das Friedenskonzept von Kant «Zum ewigen Frieden» sowie das «Zivilisatorische Hexagon» von Senghaas vorgeschlagen. Daran anknüpfend können auch aktuelle Diskussionen zu Themen wie critical race theory (Alcoff, 2021), decolonial studies (Bajaj, 2022) sowie die critical ecologies studies (Pierre, 2022) angeschlossen werden. Darüber hinaus

ist es in Zeiten der Krise erforderlich auch neue Ansätze mit Fokus auf ein Zusammendenken der individuellen, gesellschaftlichen und internationalen Ebenen in die Debatte einzubringen. Die Veränderung hin zu einer sicherheits- und außenpolitischen Ausrichtung, die stärker auf Abschreckung und kollektive Verteidigung in Europa setzt, erfordert auch eine Neugestaltung der friedenspolitischen Bildung in den Schulen.

5.3 Pluralität von Friedensverständnissen im offenen Gespräch fördern

Friedensbildung sollte vermehrt mit globalgeschichtlichen Perspektiven ausgestattet und die Pluralität von Friedensverständnissen, das heißt globale, transnationale Perspektiven der Friedensbildung berücksichtigt werden. Friedensgeschichten sollen dabei mit transkultureller, internationaler oder globaler Vernetzung erzählt werden. Dabei kann an historische und aktuelle Beispiele angeknüpft werden (Danninger, 2020, 213). Die Befunde zeigen einen Zusammenhang von Friedenskonzepten und der Identifikation mit der familiären Herkunft. Dabei finden vielfältige globale Erfahrungshintergründe der Schüler:innen, wie persönliche Kriegserfahrungen in der Familiengeschichte (Eltern oder Großeltern), Erwähnung.

Die «Vielschichtigkeit» des Friedens verlangt historisches Denken und fordert zum Geschichtslernen als Orientierungsleistung heraus: Geschichtslernen zielt durch Erzählen von «Friedensgeschichten» auf Orientierung und Teilhabe vieler. Wesentlich dabei ist auch die Auseinandersetzung mit Makro-Mikro-Strukturen und der Problemstellung, von wem und aus welcher Perspektive vom «Frieden» erzählt und wem «Frieden» zugeschrieben wird. Es ist wesentlich, Friedensprozesse global zu vergleichen, dazu sollen auch langfristige Konfliktlinien und Krisen in unterschiedlichen Kulturen herausgearbeitet werden. Dies beinhaltet die Auseinandersetzung mit dem Konflikt- und Krisenbegriff sowie Aspekten von Krisen, wie Krisenanlass, Krisenanfälligkeit, Reaktion der Umwelt und Krisenverlauf. Es ist es von Relevanz, sich in schulischen Diskussionen mit Schlüsselproblemen auseinanderzusetzen und Friedensbildung als kritischen Prozess zu gestalten. Dies kann im Kontext aktueller globaler Debatten, wie etwa postkolonialer und intersektioneller Perspektiven, erfolgen.

5.4 Diskurs zu Kriegsanalysen mit friedentheoretischer Reflexion

Als wesentlicher Befund gilt, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema «Frieden» überwiegend über das Thema «Krieg» stattfindet. Der Kriegsbegriff wird grundsätzlich als Gegensatzbegriff zum Friedensbegriff verwendet. Friedenskonzepte sollen als sinnstiftende und stabilisierende Konstruktionen in den Vordergrund gestellt werden und nicht nur als Ergänzung zu Kriegskonzepten vorkommen. Ein reflektierter Umgang mit Kriegsnarrativen und eine adäquate Erweiterung von Friedensnarrativen sind gefordert. In aktuellen Diskussionen im Unterricht ist es wesentlich, auch in Bezug auf Kriegsthematiken, friedentheoretische Reflexionen vorzunehmen.

Es geht um eine nachhaltige Etablierung der «Friedensbildung», in Form von fundierten Analysen und Reflexion (Sander, 2022) im Geschichtsunterricht, die sich insbesondere mit historisch-politischem Lernen und Reflexionskompetenz der Schüler:innen, als Metakompetenz, in Bezug auf globale Friedenskonzepte versteht. Je nach Vorgaben der Curricula kann dabei nach unterschiedlichen Interessen, Kriegsgründen sowie den Alternativen geforscht werden. So können konstruktivistische Perspektiven, friedenswissenschaftliche Analysen und unterschiedliche Beobachtungsweisen in Bezug auf «Frieden» und Gewalt einbezogen werden und Gelingensbedingungen in Bezug auf das Leitbild des «Friedens» als gesamtgesellschaftliche Aufgabe fokussiert werden. Aus den Erkenntnissen dieser Untersuchung und den daraus abgeleiteten weiteren Überlegungen ist auch ein didaktisches Modell zur «Friedensbildung» entstanden, welches die Lernprozesse mit Fokussierung auf «Frieden» im Unterrichtsfach «Geschichte und Politische Bildung» initiiert (Danninger, 2024).

6 Fazit und Ausblick

Kann Friedensbildung einen Beitrag für Lehr-Lern-Prozesse zur gesellschaftlichen Lösung von Krisen leisten? Es ist aktuell immer mehr Kontextwissen erforderlich, um sich in der globalisierten Welt zu orientieren. Durch die krisenhaften und bedrohlichen Entwicklungen wird die Interdependenz gesellschaftlicher und globaler Konflikte in Europa und darüber hinaus sichtbar und stellt die westliche Welt vor grundsätzliche Herausforderungen. In Bezug auf aktuelle Krisen in der Gegenwart könnten Perspektiven klassischer Themen im Unterricht «Geschichte und Politische Bildung» mit friedenspolitischen Perspektiven erweitert werden. Friedensbildung erfordert die Auseinandersetzung

mit historischen Fragestellungen in einer Weltregionen übergreifenden Perspektive. Ein globales Konzept für «Frieden» muss die weltweite Vielfalt der kulturellen und historischen Erfahrungen einbeziehen. Dazu sind aktuelle Diskurse im Kontext «Frieden» in Bezug auf Dekolonialisierungstheorien und eine kritische Betrachtung des «demokratischen Friedens» bedeutsam. Wie Steve Killelea (2017), der Begründer des Global Peace Index, darstellt, ist ein neues Verständnis von «Frieden» im 21. Jahrhundert unerlässlich. So geht es auch in der Geschichts- und Politikdidaktik um einen neuen kritischen, aktiven Umgang mit dem Thema «Frieden» sowie die Frage und den Diskurs: Brauchen wir einen neuen Friedensbegriff? Als politisches Konzept meint «Frieden» nicht die Abwesenheit von Konflikten, sondern die Hegung dieser. In Demokratien ist Konflikt nicht «das andere» des «Friedens», sondern vielmehr dessen Bedingung (Charim, 2018, 9).

Literatur

- Alcoff, Linda. (2021). Critical Philosophy of Race. In Edward N. Zalta (Hrsg.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Abgerufen von <https://plato.stanford.edu/entries/critical-phil-race/>
- Alvarez, Josefina Echavarría / Hamed, Adham & Taylor, Noah B. (2019). *Elicitive Curricular Development: A Manual for Scholar-Practitioners Developing Courses in International Peace and Conflict Studies*. Innsbruck: innsbruck university press.
- Ammerer, Heinrich / Hellmuth, Thomas & Kühberger, Christoph (Hrsg.). (2015). *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau.
- Autorengruppe Fachdidaktik (Besand, Anja / Grammes, Tilman / Hedtke, Reinhold / Henkenborg, Peter / Lange, Dirk / Petrik, Andreas / Reinhard, Sibylle & Sander, Wolfgang). (2011). *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau.
- Bajaj, Monisha. (2022). Decolonial approaches to school curriculum for Black, Indigenous and other students of colour. *London Review of Education* 1 (20).
- BMBWF Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2014). *Lehrplan der Handelsakademie*. BGBl. II Nr. 209 / 2014 vom 27. August 2014.
- Bohnsack, Ralf. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. (10. Aufl.). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf / Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung*. Wiesbaden: VS.

- Bonacker, Thorsten & Imbusch, Peter. (2010). Zentrale Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden. In Peter Imbusch, Ralf Zoll (Hg.), *Friedens- und Konfliktforschung* (67–143). 5. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brunner, Claudia. (2017). Friedensforschung und (De-)Kolonialität. In *Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung*, 6 (1), 149–163.
- Calließ, Jörg & Weller, Christoph (Hrsg.). (2003). *Friedenstheorie. Fragen – Ansätze – Möglichkeiten*. Loccumer Protokolle 31 / 03. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie.
- Carretero, Mario / Castorina, Jose A. & Levinas Marcelo Leonardo. (2013). Conceptual Change and Historical Narratives about the Nation. A Theoretical and Empirical Approach. In Stella Vosniadou, *International Handbook of Research on Conceptual Change*. New York, London: Routledge, 269–287.
- Charim, Isolde. (2018). Pluralisierung ist «Befreiung, aber auch Überforderung». In *Kranich* 4, friedensbüro salzburg, 6–10.
- Danninger, Gabriele. (2020). Internationale Friedenssicherung im «Jugoslawienkonflikt». Systemische Reflexionsformen in der Unterrichtsplanung. In Julia Thyroff & Beatrice Ziegler (Hrsg.), *Die Jugoslawienkriege in Geschichtskultur und Geschichtsvermittlung* (213–227). Zürich: Chronos.
- Danninger, Gabriele. (2022). «...Weil es einfach ein sehr wichtiges Thema ist. Denn immerhin sind die Schüler von heute die Politiker, die Entscheidungsträger von morgen». Friedensnarrative zur politischen Sinnstiftung im historisch-politischen Unterricht. In Andrea Brait, Claus Oberhauser & Irmgard Plattner (Hrsg.), *Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. Standortbestimmung der Geschichtsdidaktik in Österreich* (161–174). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Danninger, Gabriele. (2024). Die Logiken der Friedensstiftung verstehen. Politisches Lernen und Friedenskonzepte. Reihe *Citizenship. Studien zur Politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Detjen, Joachim / Massing, Peter / Richter, Dagmar & Weißeno, Georg. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer.
- Freie Universität Berlin. (2024). Dekoloniale und Postkoloniale Perspektiven. Abgerufen von <https://www.lai.fu-berlin.de/disziplinen/altamerikanistik/Forschung/Forschungsschwerpunkte/Dekoloniale-und-Postkoloniale-Perspektiven/index.html>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research* 6 (3), 167–191.
- Geiss, Peter & Heuser Arnold, Peter. (2017). *Friedensordnungen in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive*. Göttingen: V & R unipress.

- Germ, Alfred. (2015). *Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung*. Innsbruck, Wien, Bozen: LIT.
- Günther-Arndt, Hilke. (2006). *Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik?* In Hilke Günther-Arndt & Michael Sauer (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen (251–277)*. Berlin: LIT.
- Graf, Timo. (2023). *Zeitenwende für Deutschlands Sicherheitspolitik*. In Stefan Hansen, Ohlha Husieva & Kira Frankenthal, *Russlands Angriffskrieg gegen die Ukraine: Zeitenwende für die deutsche Sicherheitspolitik (281–291)*. Baden-Baden: Nomos.
- Graf, Wilfried & Wintersteiner, Werner. (2016). *Friedensforschung. Grundlagen und Perspektiven*. In Gertraud Diendorfer, Blanka Bellak, Anton Pelinka & Werner Wintersteiner (Hrsg.), *Friedensforschung, Konfliktforschung, Demokratieforschung (35–87)*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Grobbauer, Heidi. (2016). *Global Citizenship Education als transformative Bildung*. In ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39 (2016) 1, 18–22.
- Hamilton, Daniel. S./Kirchhof, Gregor & Rödder, Andreas. (2022) *Zeitenwende? Zur Selbstbehauptung der Europäischen Union in einer neuen Welt*. Tübingen: Siebeck.
- Hellmuth, Thomas. (2014). *Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – Politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hellmuth, Thomas & Kühberger, Christoph. (2016). *Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe «Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung»*. Wien: Bundesministerium für Bildung.
- Hussak, Melanie & Groppe, Annalena. (2021). *Friedenspädagogik in Transformation. Potentiale eines vielfältigen Feldes*. In *Wissenschaft & Frieden* 3, 6–9.
- Jäger, Uli. (2014). *Friedenspädagogik und Konflikttransformation*. In *Online Berghof Foundation Handbook for Conflict Transformation*, Berlin: Berghof Foundation.
- Jäger, Uli. (2021). *Frieden lernen, aber wie? – Aktuelle Fragen der Friedenspädagogik*. In *Wissenschaft & Frieden* 3 (2021), 10–13.
- Killelea, Steve. (2017). «Foreword». In Partha Gangopadhyay & Elkanj Nasser, *Analytical Peace Economics: The Illusion of War for Peace*, Routledge Studies in Defence and Peace Economics (XIV–XV). London, New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Koppe, Karlheinz. (2001). *Der vergessene Frieden. Friedensvorstellungen von der Antike bis zur Gegenwart*. Opladen: Leske & Budrich.
- Kuhn, Bärbel. (2017). *Ordnungen des Friedens im Geschichtsunterricht*. In: Peter Geiss & Peter Arnold (2017), *Friedensordnungen in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive (27–47)*. Göttingen: V & R unipress.

- Kurtenbach, Sabine. (2017). No One Size Fits All – A Global Approach to Peace. In German Institute for Global and Area Studies / Leibniz-Institut für Globale und Regionale Studien GIGA Focus Global 5.
- Leonhard, Jörn. (2023). Über Kriege und wie man sie beendet. Zehn Thesen. München: C. H. Beck.
- Lael, Laetitia. (2023). Krise als Dauerzustand. Die Corona-Pandemie in der Geschichte der Gegenwart. In *Neue Politische Literatur*, 68, 1–16.
- Limon, Margarita & Mason, Lucia. (2002). *Reconsidering conceptual change. Issues in Theory and Practice*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic.
- Masala, Carlo. (2024). *Warum die Welt keinen Frieden findet*. Wien: Brandstätter.
- Morin, Edgar & Kern, Anne-Brigitte. (1999). *Heimatland Erde. Versuch einer planetarischen Politik*. Wien: Promedia.
- Mühlbauer, Josef & Lakitsch, Maximilian (Hrsg.). (2024). *Kritische Friedensforschung. Konzepte, Analysen & Diagnosen*. Wien, Berlin: Mandelbaum.
- Nitsche, Martin / Hübner, Andreas & Barsch, Sebastian. (2023). Die Zeit(en) des Anthropozäns in gesellschaftswissenschaftlichen Lehrplänen. Potenziale und Grenzen. In *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 14 (2), 45–62.
- Pierre, Suzanne. (2022). Abgerufen von <https://whyevolutionistrue.com/2022/05/06/a-new-and-tendentious-scientific-field-critical-ecology/>; <https://www.criticalecologylab.org/the-lab>
- Sander, Wolfgang. (2013). *Politik entdecken – Freiheit leben: Didaktische Grundlagen politischer Bildung, Politik und Bildung* 50. Schwalbach / Ts.: Wochenschau.
- Sander, Wolfgang. (2022). *Friedenspolitische Bildung*. In Wolfgang Sander & Kerstin Pohl (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung*, 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 391–400.
- Scholz, Olaf. (2022). *Reden zur Zeitenwende*. Abgerufen von <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/publikationen/bundeskanzler-olaf-scholz-reden-zur-zeitenwende-2127768>
- Schubert, Klaus & Martina Klein. (2020). *Das Politiklexikon*. 7. Aufl. Bonn: Dietz.
- Senghaas, Dieter (Hrsg.). (1952). *Den Frieden denken. Si vis pacem, para pacem*. Berlin: Suhrkamp.
- Senghaas, Dieter. (1995). *Frieden als Zivilisierungsprozeß*. In Dieter Senghaas (Hrsg.), *Den Frieden denken*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 196–223.
- Tooze, Adam. (2022). *Zeitenwende oder Polykrise? Das Modell Deutschland auf dem Prüfstand*. Berlin: Bundeskanzler-Willy-Brandt-Stiftung d. ö. R.
- UNRIC Regionales Informationszentrum der Vereinten Nationen (2023). Abgerufen von <https://unric.org/de/17ziele/sdg-16/>; eingesehen 20.7.2024.

- Waldis, Monika & Nitsche, Martin (Hrsg.). (2023). *Geschichtsdidaktisch intervenieren (Geschichtsdidaktik heute 13)*. Bern: hep.
- Wintersteiner, Werner. (2021). *Die Welt neu denken lernen – Plädoyer für eine planetare Politik*. Bielefeld: transcript.
- Wintersteiner, Werner. (2024) *Friedensforschung als eingreifende Wissenschaft. Vorbemerkungen zu einer Neuorientierung der Friedensforschung angesichts des russisch-ukrainischen Krieges*. In Josef Mühlbauer & Maximilian Lakitsch (Hrsg.). *Kritische Friedensforschung. Konzepte, Analysen & Diagnosen*. Wien, Berlin, 59–93.
- Wulf, Christoph. (2008). *Friedenskultur und Friedenserziehung*. In Renate Grasse, Bettina Gruber & Günther Gugel (Hrsg.). *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven (35–60)*. Reinbek: rowohlt.

Verschwörungserzählungen im Geschichtsunterricht in Zeiten der Krise

Anna Lienau und Franziska Rein

*«Krisenzeiten sind Verschwörungszeiten»
(Wippermann, 2010, 160)*

1 Von Krisen, Verschwörungserzählungen und Geschichtsunterricht

Von Aluhüten und Schlafschafen bis hin zu Wahlerfolgen populistischer Parteien: Die Verbreitung von Verschwörungserzählungen lässt sich in einen engen Zusammenhang mit Herausforderungen für demokratische Gesellschaften im 21. Jahrhundert bringen. Zwar handelt es sich bei Verschwörungserzählungen keineswegs um ein neues Phänomen, doch: Durch die Digitalisierung sind Reichweite und Wirksamkeit von Verschwörungserzählungen via Internet und Social Media gleichsam effizient wie effektiv wesentlich gestiegen. Dies ließ sich in jüngster Vergangenheit anhand der Krise rund um die Corona-Pandemie beobachten. In diesem Zusammenhang wurde eine Flut von Verschwörungserzählungen erzeugt und medial sehr breit veröffentlicht.¹ Die Verbreitung solcher Erzählungen birgt die Gefahr, zu einer tiefen Spaltung der Gesellschaft und zur Lagerbildung beizutragen, wie es sich bereits während der Corona-Pandemie anhand der sogenannten «Querdenker»-Demonstrationen in der Bundesrepublik Deutschland beobachten ließ. Dieser skizzierte Prozess erscheint gesellschaftlich risikobehaftet, da damit von einer zunehmenden Abschottung gesellschaftlicher Gruppen und deren Radikalisierung auszugehen ist, was letzten Endes demokratische Strukturen erschüttern und gefährden kann. Um der weiteren Verbreitung von Verschwörungserzählungen im Sinne einer demokratieorientierten historischen Bildung entgegenzuwirken und das gesellschaftliche Miteinander gerade in vulnerablen Krisen- und Umbruchszeiten zu stärken statt zu gefährden, könnten solche Verschwörungserzählungen im Geschichts-

1 Vgl. hierzu der Podcast der Bundeszentrale für politische Bildung *Die «Wahrheit» in Zeiten von Corona*, abrufbar unter <https://www.bpb.de/mediathek/podcasts/wahrheit-in-zeiten-von-corona/>, zuletzt geprüft am 28. 03. 2024.

unterricht thematisiert werden, so die These des Beitrags. Der Geschichtsunterricht erscheint besonders geeignet, um einen kompetenten Umgang von Schüler:innen mit derartigen Erzählungen zu fördern, da er sich exemplarisch mit historischen Erzählungen über gesellschaftliche Phänomene befasst, und diese kritisch zu dekonstruieren und zu überprüfen strebt.

Der vorliegende Beitrag untersucht daher Zusammenhänge zwischen Verschwörungserzählungen, gesellschaftlichen Krisen und daraus folgenden Implikationen für den Geschichtsunterricht. Ziel ist es, zu diskutieren, wie Verschwörungserzählungen und gesellschaftliche Krisen zusammenwirken und wie sie im Rahmen des Geschichtsunterrichts behandelt werden könnten, um die Kompetenzen von Schüler:innen in einem kritisch-reflektierten Umgang mit derartigen Narrativen zu schulen. Dazu soll zunächst geklärt werden, was Verschwörungserzählungen sind, um die Interdependenzen mit gesellschaftlichen Krisen zu erschließen und davon gesellschaftliche Gefährdungstendenzen abzuleiten. Im zweiten Schritt ist ausführlich zu überlegen, wie Verschwörungserzählungen geschichtsdidaktisch einzuordnen sind und im Geschichtsunterricht behandelt werden können. Um die Mechanismen von und den Umgang mit Verschwörungserzählungen konkret zu explorieren, wird exemplarisch auf die vielfachen vorhandenen antisemitischen Verschwörungserzählungen Bezug genommen.

2 Verschwörungserzählungen und gesellschaftliche Krisen

«Ungefähr 41 500 000 Ergebnisse» vermeldet eine Google Suche mit den Stichwörtern «Krise» und «2024».² Unter den ersten Treffern finden sich Überschriften wie «2024 – ein Jahr der Krisen?» (Berliner Morgenpost 2024), «Deutschland 2024: Die wahre Krise steht uns erst noch bevor» (Der Spiegel 2024), «Europe 2024: Krisen, Wahlen, Kriege – Wie geht es weiter mit Europa» (Wirtschaftswoche 2024). Der Begriff der «Krise» scheint in den Medien alltäglich präsent zu sein. Ähnlich erfolgreich verbreiten sich in verschiedenen Medien Erzählungen, die vermeintliche Verschwörungen als Krisenursachen in den Blick nehmen. Dazu konstatiert der Amerikanist Michael Butter (2021, 11–12), dass das Sprechen über sogenannte Verschwörungstheorien oder Verschwörungserzählungen zu einem festen Bestandteil des alltäglichen gesellschaftlichen Diskurses

2 Datum der Google Suche: 19.03.2024.

geworden sei: «Man begegnet dem Wort mittlerweile beinahe wöchentlich in den Abendnachrichten oder in der Zeitung.» Das wirft die Frage auf, was unter Verschwörungserzählungen eigentlich zu verstehen ist.

2.1 Was sind Verschwörungserzählungen?³

Verschwörungen, Komplote, Absprachen und Intrigen sowie Erzählungen über diese Phänomene, seien sie real oder imaginiert, sind bereits in der Antike, aber auch in der Gegenwart nachweisbar. Michael Butter (2018/2021, 140) nennt die Existenz einer «wie auch immer geartete[n] Öffentlichkeit» als zentrale Voraussetzung für das Entstehen solcher Erzählungen und den Medienwandel vom Buchdruck bis hin zum Internet als wesentlichen Faktor für ihre weitreichende Verbreitung. In der heutigen Bedeutung prägte Karl Popper (1945/1958, 119) den Begriff Verschwörungstheorie,⁴ indem er eine gesellschaftliche Vorstellung beschrieb, die «behauptet, daß [sic!] die Erklärung eines sozialen Phänomens in dem Aufweis der Menschen und Gruppen besteht, die am Eintreten dieses Phänomens ein Interesse haben [...] und die zum Zwecke seiner Herbeiführung Pläne gemacht und konspiriert haben».⁵ Popper sah dies als das Gegenteil des für ihn richtigen Ziels der Sozialwissenschaften (ebd.), die sich als Überbleibsel religiösen Denkens im Zeitalter der Säkularisierung deuten lassen (Butter, 2018/2021, 142). Der Begriff der Verschwörungserzählung ist seither durch die Vorstellung von falschem oder illegitimem Wissen wertend konnotiert, zumal die Begriffsprägung zu einer Zeit erfolgte, als auch unter dem Eindruck des zweiten Weltkrieges Verschwörungserzählungen sich von orthodoxem also gesellschaftlich anerkannten zu heterodoxem Wissen, das im Widerspruch zu anerkannten Wissensbeständen der Gesellschaft steht, wandelten (Butter, 2018/2021, 151–152; Anton, Schetsche & Walter, 2014, 13).

Die Fragen danach, was Verschwörungserzählungen sind, welche Funktionen sie erfüllen, über welche Merkmale sie verfügen, weshalb sie entstehen und

3 Um eine sachliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zu fördern, vorschnelle Stigmatisierungen zu vermeiden und auch um dem narrativen Paradigma des Geschichtsunterrichts Rechnung zu tragen, wird im Folgenden der Begriff «Verschwörungserzählung» verwendet.

4 Hier wurde sich dafür entschieden, den von Karl Popper geprägten Begriff der Verschwörungstheorie nicht zu verändern.

5 Zitiert nach: <https://www.zdl.org/wb/wortgeschichten/Verschwo%C3%B6rungstheorie>, Aburfdatum 01.04.2024

warum Menschen sie glauben, haben soziologische, kulturwissenschaftlich-historische und psychologische Forschung zu beantworten versucht. Dementsprechend existieren unterschiedliche Definitionen, die jedoch den Kerngedanken Poppers innehaben: Eine Verschwörungserzählung beinhaltet die Annahme, «dass als mächtig wahrgenommene Einzelpersonen oder eine Gruppe von Menschen wichtige Ereignisse in der Welt beeinflussen und damit der Bevölkerung gezielt schaden, während sie diese über ihre Ziele im Dunkeln lassen» (Lamberty & Nocun, 2020/2021, 18–19). Wesentlich ist dabei zum einen, die den Akteur:innen zugeschriebene Niedertracht und vermeintliche Macht, die in keinem Zusammenhang mit der realen Bedeutung der jeweiligen Gruppe steht. Zum anderen zeigt die Definition, dass Verschwörungserzählungen vor allem bei Ereignissen in Erscheinung treten, die als bedeutend, wirkungsvoll und potenziell kollektiv bedrohlich wahrgenommen werden, also in Krisenzeiten. Davon zeugen sowohl gegenwärtige Ereignisse wie der Ukrainekrieg oder die Corona-Pandemie als auch Ereignisse der Vergangenheit, wie die Französische Revolution, in deren Kontext Verschwörungserzählungen nahezu «boomten» oder die nach dem 1. Weltkrieg in der krisengeschüttelten Weimarer Republik entstandene Verschwörungserzählung der sogenannten «Dolchstoßlegende» (Butter, 2018/2021, 142–143).

Neben dieser Definition existiert eine Reihe von Merkmalen, die Verschwörungserzählungen kennzeichnen. Die bekanntesten drei wurden von dem amerikanischen Politikwissenschaftler Michael Barkun (2013) wie folgt beschrieben: 1) Nichts geschieht durch Zufall, 2) nichts ist wie es scheint, 3) alles ist miteinander verbunden (ebd., S. 19). Weitere typische Merkmale von Verschwörungserzählungen sind ein der Erzählung zugrundeliegender Dualismus von Gut und Böse, der Feindbilder erzeugt, sowie die Tatsache, dass Verschwörungserzählungen Geschichte meist vom Ende her erzählen, indem die verschwörungstheoretische «Cui bono»? (Wem zum Vorteil?) Frage Ausgangspunkt der Erzählung ist (ebd., 59). Verschwörungserzählungen verfügen also über ein Menschen- und Geschichtsbild, welches auf der Annahme basiert, dass Menschen den Verlauf der Geschichte ihren Intentionen gemäß lenken könnten und dass Geschichte planbar sei.

Gleichzeitig nutzen Verschwörungserzählungen, so Michael Butter (2018/2021, 60), politische Komplexitätsreduktionen, die mit einer semiotischen Komplexitätsproduktion einher geht. Während also die komplexe Realität mit ihrer Vielschichtigkeit, ungewollten Konsequenzen, systemischen Zwängen sehr effektiv auf das absichtsvolle Handeln einer kleinen Gruppe reduziert wird,

wird die Beweisführung dafür, dass eben diese kleine Gruppe andere Gruppen kontrolliere, umso komplexer. Dies schlägt sich in einer gehäuften Ansammlung von vermeintlichen Belegen und Fußnoten nieder, die ein akademisches Arbeiten suggerieren (Scheinwissenschaft) (ebd.). Außerdem zeichnen sich Verschwörungserzählungen durch viele Wiederholungen und fehlende Widersprüche, also eine scheinbar hohe Kohärenz bzw. narrative Triftigkeit aus. Zufälle und alternative Deutungen werden so ausgeschlossen.

Dabei ist eine Interdependenz von Verschwörungserzählungen und gesellschaftlichen Transformationsprozessen in Krisenzeiten zu beobachten, was im Folgenden ausgeführt wird.

2.2 Verschwörungserzählungen in Zeiten gesellschaftlicher Krisen

Krisen⁶ sind aus soziologischer Perspektive als kritische Situationen zu verstehen, in denen erstens gebräuchliche Routinen der Ereignisbewältigung nicht mehr funktionieren, zweitens die Zustände vor diesem Ereignis nicht wiederherstellbar sind und drittens verschiedene Strategien zur Bewältigung der Krise miteinander konkurrieren (Heitmeyer, 2022, 254–255). Eine Krise «bezeichnet eine über einen gewissen [längeren] Zeitraum anhaltende massive Störung des gesellschaftlichen, politischen oder wirtschaftlichen Systems.» (Schubert & Klein, 2011, 173) Eine Krisensituation kann zum einen destruktiv, zum anderen aber auch konstruktiv wirken. So wirkt sie zum einen bedrohlich und beängstigend, zum anderen kann sie Impuls für ein Veränderungsbestreben sein. So lassen sich durch die Reflexion der Genese und Beschaffenheit der Krise Handlungsmöglichkeiten eruieren, um angemessene Entscheidungen für das eigene oder kollektive Handeln abzuleiten.

Krisen sind narrativ gefasste Erzählungen (Bösch, Deitelhoff, Kroll & Thiel, 2020, 5–6), die wiederum andere, eventuell gegenläufige Narrationen, wie Verschwörungserzählungen auf den Plan rufen: Beispielsweise verbreitete sich im Zuge der sogenannten «Flüchtlingskrise» 2015 die Verschwörungserzählung vom «Great Reset» («Großer Austausch»/«Große Umvolkung»), in der Coronapandemie war von «Impfverschwörungen» die Rede. Auch der menschengemachte Klimawandel gilt als Produkt einer Klimaverschwörung. Dabei sind

6 Neben den nachstehenden Ausführungen gibt es auch individuelle, biografische Krisen, die im weiteren Verlauf des Textes nicht näher mitdiskutiert werden, da der Fokus auf gesamtgesellschaftlichen Krisen liegen soll.

gegenwärtige Krisen vielseitig miteinander verflochten oder werden künftig ihre gegenseitige Beeinflussung zeigen. Daher sprechen der Wirtschaftshistoriker Adam Tooze (2022) angesichts der derzeitigen gesellschaftlichen Krisen von Polykrisen und der Politikwissenschaftler Ulrich Brand (2009) von multiplen Krisen, um deren wechselwirkenden Zusammenhänge und Einflüsse zu markieren. So ist zu vermuten, dass beispielsweise die Klimakrise zu weltweiten Flucht- und Migrationsbewegungen führen wird, was soziale Ungleichheiten zwischen den Globalen Süden und Globalen Norden noch drastischer werden lässt und damit weitere Krisen nach sich ziehen kann. Dass solche Krisenphänomene Verschwörungserzählungen als Deutungsmuster evozieren, zeigt die antisemitisch konnotierte Verschwörungserzählung des «Großen Austausches», in dem globale Migrationsbewegungen als Teil eines Plans zum Austausch der europäischen Bevölkerung gedeutet und wahlweise die (jüdischen) «Eliten», die Regierungen oder der jüdische Philanthrop George Soros als Profiteur:innen und Drahtzieher:innen der vermeintlichen Verschwörung bezeichnet werden (Wetzels, 2022, 105).

Verschwörungserzählungen treten in gesellschaftlichen Krisen außerdem deutlicher zum Vorschein. Nach Jürgen Habermas wird etwas als krisenhaft erlebt, «wenn es sich dem handelnden Zugriff im Sinne einer objektiven Gewalt entzieht, die einem Subjekt ein Stück Souveränität entzieht, die ihm normalerweise zusteht.» (Nassehi, 2023, 89) Die Sozialpsychologinnen Pia Lamberty und Katharina Nocun (2020/2021, 31) nennen einen «erlebten Kontrollverlust» beispielsweise durch das Gefühl, «politisch unsichere Zeiten zu erleben» als einen Hauptgrund, warum Menschen sich Verschwörungserzählungen zuwenden. Dies wird in der Forschung auch als existentielles Motiv für eine Hinwendung zu Verschwörungserzählungen beschrieben. Außerdem gelten das sogenannte epistemische sowie das soziale Motiv als Faktoren, die dies begünstigen (Oberhauser, 2023, 15). Epistemisch gesehen, geht es den Anhänger:innen von Verschwörungserzählungen darum, in Krisen einen Sinn zu finden, zum Beispiel indem eine fiktive oder reale Gruppe von Menschen als «Sündenbock» eindeutig markiert wird. Gleichzeitig kann das Gefühl, als Person oder Gruppe nicht oder nicht genügend gesellschaftlich repräsentiert zu sein, zu einem Gefühl von Identitätsverlust führen. Dieses auch als *agency panic* beschriebene Phänomen begünstigt ebenfalls den Glauben an Verschwörungserzählungen, insbesondere daran «von Eliten fremdgesteuert oder kontrolliert zu werden.» (ebd., 21) Verschwörungserzählungen dienen hier dem Bedürfnis, das eigene Ich zu schützen, indem eine Erklärung für negatives Erleben in der Krise gesucht wird und durch

das Finden von anderen «Betroffenen» (gemeinsame) Identität wiederhergestellt wird (ebd., 15). Dies wird in der Forschung als soziales Motiv für Verschwörungsglauben bezeichnet (ebd.). Das in Verschwörungserzählungen aus wissenssoziologischer Sicht produzierte «Gegenwissen» erklärt nicht nur Grenzsituationen, sondern schafft auch Gemeinschaft und die Möglichkeit, Situationsentwicklungen zu antizipieren (Heinz, 2023, 34), was besonders in Krisensituationen reizvoll sein kann.

Inwiefern dieser Zusammenhang von gesellschaftlichen Krisen und Verschwörungserzählungen reales Gefährdungspotenzial für demokratische Gesellschaften birgt, ist nun zu diskutieren.

2.3 Gefährdungsrisiken von Verschwörungserzählungen

In der soziologischen Forschung wird der Zusammenhang von gesellschaftlichen Krisen, Abstiegsängsten und dem Empfinden von politischer und sozialer Machtlosigkeit, Zukunftspessimismus, Normverlust/Sinnlosigkeit und sozialer Isolation auch als «anomisch» beschrieben (Heinz, 2023, 34). Das Konkurrieren verschiedener Krisen-Bewältigungsstrategien kann das Entstehen von anomischen Gefühlen weiter verstärken (Heitmeyer, 2022, 255). Anomische Gefühle können autoritäre Haltungen verfestigen (Heinz, 2023, 39), was wiederum den Glauben an Verschwörungserzählungen, gerade aus dem rechten Spektrum begünstigt, da diese Verschwörungserzählungen gezielt Abstiegsängste und das Bedürfnis nach einer kontrollierbaren Welt instrumentalisieren (ebd., 42). Rechte Verschwörungserzählungen können Einstellungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit⁷ und Othering-Prozesse verstärken, da sie darauf angelegt sind, Unterschiede zwischen den Menschen zu konstruieren (ebd.). Die Verschwörungserzählung des «Großen Austauschs» beispielsweise weist rassistische sowie antisemitische Züge auf, indem sie einerseits außereuropäische Migrant:innen als Gefahr für die europäische Bevölkerung stilisiert, andererseits als vermeintliche Strippenzieher hinter dem Austausch mit George Soros oder den «Eliten» direkt beziehungsweise in chiffrierter Form Juden:Jüdinnen⁸ identifiziert. Dass Verschwörungserzählungen besonders häufig antisemitisch konno-

7 Unter Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit versteht man abwertende und ausgrenzende Einstellungen gegenüber Menschen aufgrund ihrer zugewiesenen Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe. (Zick, Küpper & Heitmeyer, 2012)

8 Um das Wort Jude im Sinne antisemitismuskritischer Bildung nicht zu verschweigen, wird sich dafür entschieden durch Jude:Jüdin zu gendern.

tiert sind, hat wohl zwei Gründe. Zum einen gibt es eine lange Tradition antisemitischer Verschwörungserzählungen und Pogromen gegenüber Juden:Jüdinnen im Kontext von mittelalterlichen Pestepidemien bis hin zu der antisemitischen Fälschung der «Protokolle von Zion», welche die Grundlage für die Vorstellung einer «jüdischen Weltverschwörung» und eine Legitimation für die Vernichtungsideologie der Nationalsozialisten wurde (Rensmann, 2022, 105). Diese und andere antisemitische Vorstellungen, etwa die Verbindung zwischen Juden:Jüdinnen und Geld, haben sich bis heute in der Alltagssprache und -kultur erhalten (Lamberty & Nocun, 2021, 112). Aufgrund dieser tradierten Stereotype werden Juden:Jüdinnen in der Regel als mächtig imaginiert und passen – dies erscheint als zweiter Grund – daher besonders gut in das vielen Verschwörungserzählungen inhärente Schema «die da oben» und «wir hier unten» (ebd.,121). Antisemitische Verschwörungserzählungen haben das Risiko, zu radikalieren (ebd.) und stellen wie alle Verschwörungserzählungen, die bestimmte Personengruppen fokussieren, eine reale Gefahr für Gewaltausbrüche dar.

Versatzstücke antisemitischer Verschwörungserzählungen finden sich nicht nur im digitalen Raum auf Imageboards, Social Media und in Memes, sondern auch in der Popkultur, zum Beispiel in Song- und Raptexten populärer Interpreten, also in der Lebenswelt von Schüler:innen. Dies betrifft auch Filme und Dokumentationen im Internet, die aus politischen oder kommerziellen Interessen Verschwörungserzählungen propagieren und vor allem auf die Überwältigung des Zuschauers setzen, indem sie schnelle Schnitte aneinanderreihen und fehlende inhaltliche Kohärenz und Zeitsprünge durch die formale Kohärenz einer allwissenden Erzählstimme ersetzen (Butter, 2018 / 2021, 76). Gerade in gesellschaftlichen Krisensituationen, in denen auch Schüler:innen anomischen Gefühlen in ihrem eigenen Erleben und / oder im Elternhaus ausgesetzt sein können, können Verschwörungserzählungen nicht zuletzt durch ihre emotionale Wirkung, indem sie Ängste ansprechen, verstärkten Einfluss auf Lernende haben und durch ihren «common sense»-Charakter, der auf klare Ursachen statt dem Durchdringen komplexer Zusammenhänge abzielt, ein niedrigschwelliges und gelegenes Orientierungsangebot für Schüler:innen darstellen. Umso wichtiger erscheint es in Zeiten gesellschaftlicher Krisen, Schüler:innen einerseits zu befähigen, die verschiedenen Faktoren für das Zustandekommen dieser Krisen zu analysieren und sie gleichzeitig für die Funktionsmechanismen von Verschwörungserzählungen zu sensibilisieren, damit sie sich im digitalen und realen Raum kompetent dazu positionieren können. Die Auseinandersetzung mit der Beschaffenheit von Verschwörungserzählungen, ihren Zusammenhängen

mit gesellschaftlichen Krisen sowie gesellschaftliche Gefährdungsrisiken führen nun zu Überlegungen, wie Verschwörungserzählungen im Geschichtsunterricht aufgegriffen werden können.

3 Verschwörungserzählungen unterrichten

Im Folgenden wird nun ergründet, inwiefern sich Geschichtsunterricht über Verschwörungserzählungen geschichtsdidaktisch begründen lässt. Ebenfalls werden davon ausgehend historische Lernmöglichkeiten vorgeschlagen.

Dabei ist zunächst mit Jelko Peters (2020) festzustellen, dass Verschwörungserzählungen curricular noch nicht ausreichend berücksichtigt sind. Er führt dies unter anderem darauf zurück, dass Verschwörungserzählungen «sich inhaltlich weder einem Basisnarrativ noch eindeutig einer geschichtswissenschaftlichen Dimension zuordnen [lassen]; sie berühren allenfalls die bekannten Schlüsselprobleme der Herrschaft und Demokratisierung sowie der Massenmedien» (Peters, 2024, 21–22). Da Lernende aber in ihrer Lebenswelt mit verschwörungserzählerischen Inhalten konfrontiert sind, plädiert Jelko Peters zurecht dafür, Verschwörungserzählungen im Geschichtsunterricht aufzugreifen und zu thematisieren. Einerseits deshalb, weil diese Teil der Geschichtskultur sind (Peters, 2020, 209, 211). Andererseits aber auch, weil Verschwörungserzählungen als oftmals antidemokratisch motivierte Narrationen politischen Zwecken dienen und den wissenschaftlichen Diskurs untergraben können (Peters, 2024, 20). Insofern trägt ein Geschichtsunterricht, der Verschwörungserzählungen untersucht, auch zur Demokratieförderung bei, so die These. Hier lassen sich auch die Wechselbeziehungen zwischen Verschwörungserzählungen und Krisen aufgreifen. Dies ist auch mit Birgit Webers (2022, 13–14) Einschätzung zu begründen, dass Krisen generell einen bedeutungsvollen Gehalt für gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht haben. Gezielt lässt sich im Geschichtsunterricht also das Beziehungsgeflecht von Krisen und die Genese von Verschwörungserzählungen untersuchen. Lebensweltlich bedeutsam wird dieses Unterfangen für die Lernenden insbesondere dann, wenn sie sich selbst in krisenhaften Zusammenhängen befinden, wie beispielsweise aktuell in der Klimakrise oder wenn sie medial mit verschwörungserzählerischen Inhalten konfrontiert sind. Demnach kann für den Fall, dass sich Gesellschaften und damit auch Lerngruppen in Krisen befinden, ein Lernprozess über diese Krise und über das Zusammenwirken mit Verschwörungserzählungen (Peters, 2024, 22–24) verfolgt werden. Schüler:innen könnten dabei unterstützt werden, ihr

Bewusstsein für die Mechanismen von Manipulation und Propaganda zu schärfen, um Desinformation oder nicht tolerierbare Erzählungen und Erklärungszusammenhänge, wie sie beispielsweise menschenfeindliche, antisemitische Verschwörungserzählungen prägen, als solche zu erkennen und zu bewerten. In diesem Zusammenhang könnten Krisen als ein Moment für die Erklärung des Aufkeimens von Verschwörungserzählungen herausgearbeitet werden. Ein derart konzipierter Geschichtsunterricht könnte außerdem historische Agency⁹ fördern, indem Schüler:innen sich mit den sozialen und gesellschaftlichen Handlungsbedingungen historischer Akteur:innen auseinandersetzen, die zum Glauben an und zur Verbreitung von Verschwörungserzählungen führten. Durch ein Wissen über Entstehungszusammenhänge von Verschwörungserzählungen in der Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Krisen und technologischen Fortschritten, werden die Lernenden kompetent, selbst verschiedene historische Deutungsangebote abzuwägen, zu beurteilen und sich begründet dazu zu positionieren. Dies könnte einem Gefühl von Machtlosigkeit und Fremdbestimmung entgegenwirken. Ein so konzipierter Geschichtsunterricht agiert wissenschaftsorientiert, indem die Schüler:innen lernen, wissenschaftlich gesichertes, orthodoxes Wissen, von heterodoxem Wissen zu unterscheiden (ebd., 22–23).

So setzt sich ein Geschichtsunterricht über Verschwörungserzählungen auch mit individuellen und kollektiven Geschichtsvorstellungen auseinander. Die Existenz solcher Erzählungen und die Reflexion dieser prägen das eigene und kollektive Geschichtsverständnis, so die These. Diese Überlegungen tangieren das Verhältnis zwischen Verschwörungserzählungen, Geschichtsbildern und Geschichtsbewusstsein. Denn während sich das Geschichtsbewusstsein als dynamische mentale Operation präsentiert, die grundsätzlich durch äußere Einflüsse und subjektive Reflexion veränderbar ist, zeigen sich Geschichtsbilder als relativ starre Vorstellungen der Vergangenheit (Demantowsky, 2022, 95). Insofern lassen sich Verschwörungserzählungen, wenn sie unhinterfragte und unhinterfragbare Erklärungen für gesellschaftliche Zusammenhänge oder Krisen beinhalten, als manifestierte Geschichtsbilder einordnen. Mit dem stärkeren Aufkeimen von Verschwörungserzählungen existieren also aktuell zahlreiche Geschichtsbilder mit verschwörungserzählerischen Narrativen als

9 Hier verstanden als nachhaltige historische Diskursfähigkeit und Handlungsmächtigkeit historischen Denkens, nach: Lale Yildirim: Historische Agency auf dem Markt der Erinnerungen der pluralen Gesellschaft: historische Diskursfähigkeit als Handlungsmächtigkeit, <https://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15084>, Abrufdatum 03.04.2024.

Grundlage. Marko Demantowsky (ebd.) diagnostiziert, dass sich geschichtsdidaktisch seit den 1970er-Jahren in der Bundesrepublik ein «kritisch-analytischer Umgang mit dem Konzept [Geschichtsbild]» durchsetzte. Dies beinhaltet eine kritische Auseinandersetzung, sofern diese Geschichtsbilder inhuman oder unvernünftig argumentieren. In Bezug auf Verschwörungserzählungen lässt sich genau dieser, wie Marko Demantowsky es begrifflich fasst, unvernünftige und teils inhumane Zugang finden, wie die obigen Ausführungen zeigen. Durch eine Thematisierung von Verschwörungserzählungen, welche auch die Auseinandersetzung mit eigenen und gesellschaftlichen Geschichtsbildern fokussiert, lässt sich also ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein fördern, so die These.

Verschwörungserzählungen sind außerdem aus der narratologischen Perspektive für historische Bildungsprozesse bedeutsam. Sie lassen sich mit Blick auf Sinnbildungsprozesse und Erzähltypen nach Jörn Rüsen (2008, 26–28) thematisieren. So können Lernende Sinnbildungstypen und Erzählstrukturen von Verschwörungserzählungen untersuchen. Denn Verschwörungserzählungen argumentieren, so die Einschätzung der Autorinnen, in der Regel traditional und exemplarisch. Traditional wird eine Verschwörungserzählung erzählt und legitimiert, wenn Erklärungszusammenhänge und Argumentationsstrukturen wiederholt werden und somit immer der gleichen Logik folgen (Körper, 2014), «weil Person A sagt, es gebe eine jüdische Weltverschwörung, sage ich auch, es gibt eine jüdische Weltverschwörung». Eine Verschwörungserzählung entfaltet exemplarisch ihren Sinn, wenn (zusätzlich) einzelne Beispiele herangezogen werden (ebd., 4), um die Erzählung zu plausibilisieren. Dabei werden nur passende Beispiele oder Bruchstücke herausgegriffen und in die Erzählung eingeflochten, was die narrative Triftigkeit steigert. Widersprüchliche Ansätze, die eine kritisch-diskursive Untersuchung verlangen würden, sind in Verschwörungserzählungen in der Regel nicht auffindbar. Durch eine Untersuchung einer Verschwörungserzählung könnten die Lernenden recherchieren und diskutieren, wie die Erzählung erweitert werden müsste, damit sie eher der komplexen Realität entspricht. Dadurch entwickeln die Lernenden eigene Erklärungszusammenhänge und Narrationen, welche traditionale und exemplarische Sinnbildungstypen verlassen. Damit könnte die Untersuchung von Verschwörungserzählungen und das Vorhaben, erweiternde Erklärungszusammenhänge oder Gegennarrative zu entwickeln, einen Beitrag zur narrativen Kompetenz der Lernenden leisten. Hierfür erscheint ein multiperspektivischer Ansatz zielführend, um Verschwörungserzählungen mit alternativen, unter Umständen wider-

sprüchlichen Narrativen, Quellen und Darstellungen herauszufordern und um problemorientiert historische Fragen aufzuwerfen, welche die Lernenden aus einer Dissonanz zwischen Inhalten der Verschwörungserzählungen und anderen Inhalten ableiten können.

Dadurch könnten die Schüler:innen lernen, sich kritisch und reflektiert mit historischen Darstellungen und kursierenden Erzählungen auseinanderzusetzen und diese zu dekonstruieren. Nach dem Modell FUER Geschichtsbewusstsein (u. a. Schreiber, 2006) berühren diese Fähigkeiten, zentrale historische Kompetenzen, die es im Geschichtsunterricht zu schulen gilt.¹⁰ Dazu gehören historische Fragekompetenz, historische Sachkompetenz, historische Methodenkompetenz und historische Orientierungskompetenz (Schreiber, 2008). All diese Kompetenzen lassen sich in einem Geschichtsunterricht, der Verschwörungserzählungen kritisch untersucht, schulen, so die These. Insbesondere die historische Methoden- und Orientierungskompetenz erscheinen zentral. Denn um Verschwörungserzählungen zu überprüfen, ihre Argumentationsstrukturen zu erkennen, ihre Perspektiven und Intentionen erklären und verstehen zu können, benötigen die Lernenden insbesondere Fähigkeiten im Sinne einer historischen Methodenkompetenz. Hierfür eignet sich beispielsweise die Vorgehensweise der klassischen Quellenkritik auch für den Umgang mit Verschwörungserzählungen, indem die Lernenden hinterfragen, wer diese Erzählung wann erzeugt hat, mit welcher Intention, mit welcher Zielgruppe usw. Die Schulung der historischen Methodenkompetenz berührt auch die Fähigkeit, die narratologischen Prinzipien der Triftigkeit und Plausibilität zu durchleuchten. Hier lassen sich alle drei Ebenen historischer Triftigkeit nach Jörn Rüsen (2012, 90) untersuchen. So lässt sich prüfen, 1) inwiefern die behaupteten Darstellungen einer Geschichte durch Erfahrungen gesichert sind (empirische Triftigkeit), 2) welchen Normen die Erklärungszusammenhänge folgen (normative Triftigkeit) und 3) welche Sinnzusammenhänge und lebensweltlichen Orientierungsangebote der Erzählung entspringen (narrative Triftigkeit). Britta Breser et al. stellen fest, dass Krisen Plausibilitäten und Triftigkeiten «erschüttern» (Breser, Heuer & Marschnig, 2022, 50), was gleichsam für Verschwörungserzählungen anzunehmen ist. Da Verschwörungserzählungen narrativ besonders kohärent argumentieren, ist einer Prüfung dieser Triftigkeitsebene besondere Aufmerksamkeit zu schenken, um zu erkennen, dass genau hier eine Strategie der Erzählung zu vermuten ist. Darüber hinaus erscheint es zielfüh-

¹⁰ Da das FUER Geschichtsbewusstsein Modell mittlerweile als etabliert gelten kann, wird sich im Folgenden darauf bezogen.

rend, wenn die Lernenden überlegen können, wie sie sich zu Verschwörungserzählungen verhalten können. Sie könnten die Erzählungen anhand demokratischer Wertvorstellungen oder gesellschaftlicher Risiken und Gefahren bewertet und diskutiert werden. Auch könnten Schüler:innen überlegen, was sie persönlich tun können, wenn sie mit verschwörungserzählerischen Inhalten konfrontiert sind. Gemäß dem Prinzip der Exemplarität können Schüler:innen von einer Analyse historischer Verschwörungserzählungen im Geschichtsunterricht profitieren, indem sie den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Krisen und dem Aufkommen von Verschwörungserzählungen erschließen und deren Funktionen (Komplexitätsreduktion, Identitätsstiftung, Wiedererlangen von Kontrolle) in der Vergangenheit untersuchen und auf die Gegenwart übertragen können. Dieses Vorgehen schult voraussichtlich vor allem die historische Orientierungskompetenz. Inwiefern Lernende durch ein derartiges Vorgehen eher in der Lage sind, Verschwörungserzählungen zu erkennen und daher weniger gefährdet sind, diesen anheim zu fallen, müsste empirisch untersucht werden.

Da Verschwörungserzählungen außerdem eng mit digitalen Medien verknüpft sind und häufig in Social Media verbreitet werden, erscheint neben den angeführten Kompetenzen auch eine dezidierte Förderung von Medienkompetenz im Geschichtsunterricht ratsam. Daniel Bernsen und Ulf Kerber (2017, 13) weisen darauf hin, dass mit einer zunehmenden Digitalisierung «auch die Möglichkeiten der negativen Einflussnahme durch Manipulation, politischer Propaganda und staatlicher Überwachung» steigen. Claus Oberhauser (2023, 20) attestiert digitalen Medien in diesem Zusammenhang sogar eine «brandbeschleunigende Wirkung». Um Verschwörungserzählungen als solche entlarven zu können, brauchen Lernende wie Lehrpersonen, nicht zuletzt durch KI-basierte Möglichkeiten, weitreichende Kompetenzen, um dargestellte Texte und Inhalte kritisch zu reflektieren und zu untersuchen. Jelko Peters (2024, 63–64) zufolge, könnten KI-basierte Anwendungen auch konstruktiv genutzt werden, um eine Verschwörungserzählung als solche zu erkennen, worauf man sich allerdings nicht verlassen könne. Daniel Bernsen und Ulf Kerber (2017) betonen auch einen emanzipatorisch-produktiven Umgang mit Medien, der im Geschichtsunterricht neben der kritisch-dekonstruktiven Auseinandersetzung mit medialen Erzeugnissen dafür genutzt werden könnte, aktiv zum Beispiel in Social Media geschichtskulturelle Gegenprodukte zu kreieren und zu veröffentlichen. Dies trage nicht zuletzt auch zur kulturellen und gesellschaftlichen Teilhabe, zur Agency, bei.

Diese Überlegungen zur Rolle von Verschwörungserzählungen im Geschichtsunterricht und deren Verflechtung mit gesellschaftlichen Krisen zeigen deutlich, dass Geschichtslehrpersonen kompetent im eigenen Umgang mit Verschwörungserzählungen sein müssen, um dazu entsprechende Lernangebote konzipieren und durchführen zu können. Daher erscheint es erforderlich, dass sich Lehramtsstudierende bereits im Rahmen ihres Geschichtsstudiums wissenschaftsorientiert mit der Beschaffenheit von Verschwörungserzählungen auseinandersetzen und überlegen sollten, wie sie entsprechende Lernangebote planen können. Damit ist der kompetente Umgang mit Verschwörungserzählungen nicht nur für den schulischen, sondern ebenso für den hochschulischen Kontext essentiell. Aus Sicht der Autorinnen dieses Beitrags erscheinen zum einen Wissen über Verschwörungserzählungen, Geschichtskultur und deren Verbreitung über Social Media in Verbindung mit Medienkompetenz sowie historische Methodenkompetenz und historische Orientierungskompetenz in der Ausbildung von angehenden Geschichtslehrpersonen besonders relevant. Außerdem benötigen sie Kenntnisse über Zusammenhänge zwischen Geschichtsbildern, Geschichtsbewusstsein, Narrativität, Sinnbildungstypen und historischer Triftigkeit, um Lernanlässe anzubieten, welche die Kompetenzen der Schüler:innen in einem kritischen, dekonstruierenden und aktivierenden Umgang mit Verschwörungserzählungen gezielt fördern, so die These. Angesichts der Gefahren, welche Verschwörungserzählungen gesamtgesellschaftlich bergen, wäre es zudem ratsam, für bereits aktive Geschichtslehrpersonen Fortbildungen anzubieten. Dabei wären auch Chancen, beispielsweise wenn der Glaube an Verschwörungserzählungen noch nicht gefestigt ist und Grenzen von Bildungsinterventionen, etwa bei gefestigten Weltbildern und mögliche Formen des Umgangs mit betroffenen Schüler:innen, zu thematisieren. Um dies näher zu untersuchen, wären empirische Forschungsprojekte nötig. Dabei könnte insbesondere auch ermittelt werden, inwiefern bei einem solchen Lehrvorhaben über Verschwörungserzählungen auch paradoxe bzw. unerwünschte Effekte auftreten können, wie zum Beispiel, dass Faszination und Neugier gegenüber Verschwörungserzählungen erst geweckt oder bestehende verschwörungserzählerische Vorstellungen bestärkt werden oder Lernende (nicht bewusst) verschwörungserzählerische Inhalte in eigene Denkmuster aufnehmen, was genau den gegenteiligen Effekt des ursprünglichen Vorhabens, eine kritische Aufmerksamkeit gegenüber verschwörungserzählerischen Darstellungen zu fördern, bedeuten würde.

Eine Thematisierung von Verschwörungserzählungen im Geschichtsunterricht lässt sich, wie gezeigt, vielseitig geschichtsdidaktisch begründen und pragmatisch umsetzen. Dabei erscheint es wichtig, auch auf den Unterschied zwischen echten Verschwörungen und Verschwörungserzählungen einzugehen. Denn in der Realität gibt es tatsächliche Komplote und Absprachen, eben Verschwörungen. Auch echte Verschwörungen sind aus historischer Perspektive bedeutsam und haben ihren Platz im Geschichtsunterricht (Peters, 2024). Demzufolge erscheint es wichtig, Lernende in die Lage zu versetzen, dass sie Verschwörungserzählungen anhand der beschriebenen Merkmale sicher als solche identifizieren und in ihrer Funktionalität erkennen können. Dies ist insbesondere wichtig, um Verschwörungserzählungen von plausiblen machtkritischen Diskursen abgrenzen zu können, die in einer Demokratie zentraler Bestandteil der gesellschaftlichen Auseinandersetzung und auch Ziel eines mündigkeitsorientierten Geschichtsunterrichts sind.

4 Resümé und Ausblick

Michael Butter (2022, 48) betont in zweierlei Hinsicht die Chancen (historischer) Bildung im Hinblick auf Verschwörungserzählungen: Zum einen sei bekannt, dass beim Thema Verschwörungserzählungen das Aufklären im Vorhinein viel besser funktioniere als das Intervenieren im Nachhinein. Zum anderen plädiert auch er für die Förderung eines kompetenten Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte (historical literacy). Diese sei notwendig, um Verschwörungen und Verschwörungserzählungen in historischen Kontexten sowie in der Gegenwart verorten, erkennen und trennscharf voneinander abgrenzen zu können (Butter, 2018/2021, 230). Hierfür könnte besonders die Förderung historischer Methodenkompetenz einen wichtigen Beitrag leisten, um Verschwörungserzählungen zu enttarnen. Aus der Perspektive der Geschichtsdidaktik und auf Basis der vorhergehenden Überlegungen konnte gezeigt werden, dass die Beschäftigung mit historischen und gegenwärtigen Verschwörungserzählungen weitere historische Kompetenzen, wie historische Orientierungskompetenz sowie Medienkompetenz steigern könnte. Außerdem lassen sich gezielt Fähigkeiten schulen, wie etwa starre Geschichtsbilder kritisch zu hinterfragen oder gar zu revidieren sowie sich in der komplexen Gegenwart oder etwa in der Geschichtskultur zu orientieren. Dafür benötigen auch Geschichtslehrpersonen entsprechende Fähigkeiten.

Durch eine Untersuchung von verschwörungserzählerischen Inhalten und deren Interdependenzen mit gesellschaftlichen Krisen, lernen Schüler:innen außerdem komplexe gesellschaftliche Strukturen und Tendenzen nicht voneinander losgelöst zu denken, sondern aufeinander zu beziehen, so die These. Der gegenwärtige Geschichtsunterricht scheint zudem in der Pflicht, gesellschaftliche Krisen sowie dazugehörige Verschwörungserzählungen als menschengemachte Phänomene in den Blick zu nehmen und diese mit Schüler:innen bezüglich der zugrundeliegenden Macht- und Gesellschaftsstrukturen zu dekonstruieren. Dass Schüler:innen die historisch-gesellschaftlichen Abläufe nachvollziehen, die etwa zur Entstehung der Klimakrise geführt haben und sich differenziert und aus einer machtkritischen Perspektive damit auseinandersetzen, kann Grundlage dafür sein, Krisen als komplexe Phänomene moderner Gesellschaften zu verstehen und Verschwörungserzählungen beispielsweise zum Klimawandel in ihrer Funktion als Entlastungsstrategien auch von demokratischer Teilhabe und demokratischen Pflichten zu durchschauen. Auch menschenfeindliche Einstellungen, die sich als «Othering» oder antisemitische Elemente von Verschwörungserzählungen zeigen, können so im besten Fall erkannt und untersucht werden, womit der Geschichtsunterricht auch einen Beitrag zur Prävention dieser Phänomene leisten würde. Eine historisch-kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Verschwörungserzählungen im Geschichtsunterricht kann nicht nur die Orientierung im Umgang mit Erzählungen der Gegenwart erleichtern, sondern auch Grundlage dafür sein, eigene Handlungsmacht als Agency zum Beispiel im Hinblick auf die Klimakrise oder den Umgang mit antisemitischen Verschwörungserzählungen zu entwickeln. Eine Auseinandersetzung mit Vielschichtigkeiten und Uneindeutigkeiten, kann am Beispiel historischer Ereignisse und der dazu gehörigen Vielfalt an historischen Narrationen eingeübt werden und stellt eine wichtige Voraussetzung dar, um die Lernenden für die Komplexität ihrer Lebensumstände und der sie umgebenden Geschichten und Krisen zu sensibilisieren. So lässt sich auch die Ambiguitätstoleranz der Schüler:innen fördern.

Insgesamt, so ist festzuhalten, kann historisches Lernen über Verschwörungserzählungen in und über Krisenzeiten dazu führen, dass Schüler:innen Vergangenheiten verstehen, Gegenwart analysieren und Zukunft gestalten können, so die These. Damit trägt es nicht nur zur Bewältigung aktueller Herausforderungen wie Krisen bei, sondern stärkt auch ihre Fähigkeit, sich den komplexen Herausforderungen der Zukunft zu stellen.

Literatur

- Anton, Andreas / Schetsche, Michael & Walter, Michael K. (2014). Einleitung: Wirklichkeitskonstruktion zwischen Orthodoxie und Heterodoxie – zur Wissenssoziologie von Verschwörungstheorien. In Andreas Anton, Michael Schetsche & Michael K. Walter (Hrsg.), *Konspiration. Soziologie des Verschwörungsdenkens*, (S. 9–25). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19324-3_1
- Barkun, Michael. (2013). *A Culture of Conspiracy. Apocalyptic Visions in Contemporary America* (2. Aufl.). Berkeley: University of California Press.
- Bernsen, Daniel & Kerber, Ulf. (2017). Einleitung. In Daniel Bernsen & Ulf Kerber (Hrsg.), *Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* (S. 13–21). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bösch, Frank / Deitelhoff, Nicole / Kroll, Stefan & Thiel, Thorsten. (2020). Für eine reflexive Krisenforschung – zur Einführung. In Bösch, Frank / Deitelhoff, Nicole / Kroll, Stefan (Hrsg.), *Handbuch Krisenforschung*, (S. 3–16). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28571-5>
- Brand, Ulrich. (2009). *Die Multiple Krise: Dynamik und Zusammenhang der Krisendimensionen, Anforderungen an politische Institutionen und Chancen progressiver Politik*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Breser, Britta / Heuer, Christian & Marschnig, Georg. (2022). Krisen erzählen – Über die Orientierungsfunktion historisch-politischer Bildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*. (2), 37–55.
- Butter, Michael. (2021). «Nichts ist, wie es scheint.» *Über Verschwörungstheorien* (5. Aufl.). Berlin: Suhrkamp. (Original erschienen 2018)
- Butter, Michael. (2022). Aufklären im Vorhinein funktioniert viel besser als Intervenieren im Nachhinein. In Victoria Kumar, Werner Dreier, Peter Gautschi, Nicole Riedweg, Linda Sauer & Robert Sigel (Hrsg.), *Antisemitismen. Sondierungen im Bildungsbereich*, (S. 45–51). Frankfurt / M.: Wochenschau...
- Demantowsky, Marko. (2022). Geschichtsbild. In Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, & Bernd Schönemann (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (4. Aufl., S. 94–95). Frankfurt / M.: Wochenschau Verlag.
- Flade, Felicitas. (2022). Wenn Macht Angst macht: Zur Psychologie des Verschwörungsglaubens. In Müller, Klaus / Kirchberg, Christoph (Hrsg.), *Verschwörungstheorien*, (S. 42–59). Berlin: Gegen Vergessen – Für Demokratie. Abgerufen von <https://www.gegen-vergessen.de/verschoerung/>

- Hein-Kircher, Heidi. (2020). Krisen in der Erinnerung – Erinnerung in Krisen: Die Bedeutung politischer Mythen für das Geschichtsbewusstsein und zur Krisenbewältigung. In Frank Bösch, Nicole Deitelhoff, & Stefan Kroll (Hrsg.), *Handbuch Krisenforschung* (S. 77–92). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28571-5_5.
- Heinz, Janine (2023). COVID-19-Krise als Nährboden für rechte Verschwörungserzählungen? In Kathrin Stainer-Hämmerle, Daniela Ingruber & Georg Marschnig (Hrsg.), *Verschwörungserzählungen und Faktenorientierung in der Politischen Bildung*, (S. 29–49). Frankfurt / M.: Wochenschau Wissenschaft.
- Heitmeyer, Wilhelm (2022). Krisen und Kontrollverlust – Gelegenheitsstrukturen für Treiber autoritärer Gesellschaftspfade. In Günter Frankenberg & Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.), *Treiber des Autoritären. Pfade von Entwicklungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts* (S. 251–280). Frankfurt / M. & New York: Campus. Abgerufen von https://content-select.com/media/moz_viewer/6233023d-bef8-4d06-855b-1114bodd2d03#chapter=8770377&page=39
- Körper, Andreas. (2014). Jörn Rüsens anthropologische Begründung des historischen Denkens und seine Lehre der dabei zur Verfügung stehenden Sinnbildungstypen. <https://doi.org/10.25656/01:9188>
- Lamberty, Pia & Nocun, Katharina. (2021). *Fake Facts: Wie Verschwörungstheorien unser Denken bestimmen*. Köln: Quadriga. (Original erschienen 2020)
- Nassehi, Armin. (2023). Krise. In *Gesellschaftliche Grundbegriffe. Ein Glossar der öffentlichen Rede*, (S. 59). München: C. H. Beck. Abgerufen von <https://ebookcentral.proquest.com/lib/subhh/detail.action?docID=7290817>
- Oberhauser, Claus. (2023). Geschichte, Merkmale und Varianten von rechten «Verschwörungstheorien». Ein Essay. In Kathrin Stainer-Hämmerle, Daniela Ingruber, & Georg Marschnig (Hrsg.), *Verschwörungserzählungen und Faktenorientierung in der Politischen Bildung*. Frankfurt / M.: Wochenschau Wissenschaft.
- Peters, Jelko. (2020). «Das stimmt nicht, was in dem Geschichtsbuch steht»: Verschwörungstheorien als Herausforderung für den Geschichtsunterricht. *Im Dialog. Beiträge aus der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart*. (3), 205–218.
- Peters, Jelko. (2024). *Verschwörungstheorien im Geschichtsunterricht (1. Aufl.)*. Frankfurt / M.: Wochenschau.
- Popper, Karl R. (1958). Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Band 2. Falsche Propheten. Hegel, Marx und die Folgen (5. Aufl.). (P. Feyerabend, Übers.). Bern & München: Francke. (Original erschienen 1945)

- Rensmann, Lars. (2022). Das Phantasma der Weltverschwörung: Konspirationsmythen und Antisemitismus in Zeiten von globaler Demokratie- und Coronakrise, S. 105–130. In Julia Bernstein, Marc Grimm & Stefan Müller, (Hrsg.), *Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln*. Frankfurt / M.: Wochenschau.
- Rüsen, Jörn. (2008). *Historische Orientierung: Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden* (2., überarb. Aufl.). Schwalbach / Ts: Wochenschau.
- Rüsen, Jörn. (2012). *Zeit und Sinn: Strategien historischen Denkens*. Frankfurt / M.: Humanities Online.
- Schreiber, Waltraud. (2006). Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz. In Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo v. Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, & Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell* (2. Aufl., S. 194–235). Neuried: Ars Una; Univ.-Bibl. Eichstätt-Ingolstadt.
- Schreiber, Waltraud. (2008). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 198–212.
- Schubert, Klaus & Klein, Martina. (2011). Krise. In Klaus Schubert & Martina Klein (Hrsg.), *Das Politiklexikon: Begriffe. Fakten. Zusammenhänge* (S. 173). Bonn: J. H. W. Dietz Nachf..
- Tooze, Adam. (2022). Krisenzeiten: Kawumm! *Die Zeit*. (29).
- Wetzell, Juliane. (2022). Antisemitische Verschwörungsmuthe. Einfache Erklärungen in einer komplexen Welt. In Müller, Klaus / Kirchberg, Christoph (Hrsg.), *Verschwörungstheorien*, (S. 90–110). Berlin: Gegen Vergessen – Für Demokratie. Abgerufen von <https://www.gegen-vergessen.de/verschwoerung/>
- Weber, Birgit. (2022). Krise, nichts als Krise? *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*. (2), 9–18.
- Wippermann, Wolfgang. (2010). *Top Secret: Die großen Verschwörungstheorien und was dahinter steckt*. Freiburg im Breisgau / Basel / Wien: Herder. (Original erschienen 2007)
- Zick, Andreas / Küpper, Beate & Heitmeyer, Wilhelm. (2012). Vorurteile als Elemente Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – eine Sichtung der Vorurteilsforschung und ein theoretischer Entwurf. In Anton Pelinka (Hrsg.), *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung*, (S. 287–316). Berlin: de Gruyter.

Abstracts

1 Sebastian Barsch: Historisches Lernen im Anthropozän

The article explores whether historical thinking and historical competencies are sufficient to deal with complex crises such as the Anthropocene. It argues that history education should pay more attention to collective action and extra-curricular perspectives, rather than focusing on individual skills. Georg Hans Neuweg's concept of «proficiency» (=«Könnerschaft») is presented as a possible new approach to a conception of historical thinking and learning in crises, as it emphasises the importance of implicit knowledge and practical experience in coping with life. Using the Anthropocene as an example, it is also shown that an understanding of transdisciplinary narratives is necessary to understand crises. Finally, research desiderata for the didactics of history are identified, such as the actual relevance of historical thinking for social action.

2 Zoltán Boldizsár Simon: Geschichtskulturen des Anthropozäns

From geoengineering schemes to appeals to indigenous knowledges, contemporary societies developed a variety of strategies / responses to navigate the Anthropocene. The chapter argues that such strategies / responses represent distinct historical cultures inasmuch as they advocate one or another version of historical transition into one or another desired future. Developing a threefold categorization of the historical cultures of the Anthropocene, the chapter puts to closer scrutiny a techno-managerialist historical culture that carries forward the modernist legacy to steer societal development toward better futures (as in geoengineering practices); an adaptationist one that intends to avoid transitioning to worse futures (as in sustainability practices), and a survivalist one aimed at civilizational reboot (as in the wealthiest preparing for doomsday). By way of a conclusion, the chapter channels its analytical work into three theses on history education and the Anthropocene.

3 Britta Breser, Christian Heuer und Georg Marschnig: Sicht- hörbar-Machen in der Krise. Über die (Un-)Möglichkeiten von Geschichte(n) und das Potenzial von politischem Handeln

Because the current crisis mode requires other forms of historical-political learning and at the same time opens up other possibilities for political participation, this article discusses the role of histories and the significance of political action in the crisis. Their potential is subjected to theoretical reflection in order to model them as instruments of contemporary historical-political education and to formulate derivations for teaching and learning processes.

It is argued that historical-political learning without action remains hollow and rigid if «political action» is not placed at the center of these teaching and learning processes. The article aims to search for these paths and discuss them using current examples. Finally, the basic lines of a «new orientation towards action» in historical-political learning should be extrapolated from this.

4 Sylvain Doussot, Nadine Fink und Elise Guenoux: Lernen, im Geschichtsunterricht zu recherchieren, um in Krisenzeiten aktuelle Medienberichte zu kritisieren

Media education is one of the aims expressed in French curricula, with the ambition of developing pupils' independence of mind in the face of media content, particularly in the context of societal crises. The aim of our article is to explore the hypothesis that the development of media skills for reading or watching accounts of current events can be based on historical skills. The article reports on three years of international research. Our analyses focus on experimental teaching sequences that aim to implement enquiry practices in the classroom based on the epistemology of history. Pupils first experimented with elements of the history syllabus, then with current events reported in television reports. We compare two sequences of this type on the war in Ukraine and riots in New Caledonia.

5 Franziska Pilz: Chancen und Herausforderungen des Krisenbegriffs zur Untersuchung historischen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht. Werkstattbericht eines Dissertationsprojektes

This paper focuses on the opportunities and challenges that lie in the use of crises concepts for the domain of history didactics. It claims that the concept of «crises» offers the potential to analyse processes of historical learning. The term «crisis» is being defined according to Ulrich Oevermann and Arno Combe, who define crises as a collapse of routine or as a difference between individual perspectives. Furthermore, Combe interprets crises as the starting point for learning processes. The aim is to relate the concept of crises to the history didactical discourse. Moreover, the paper presents initial empirical observations from bilingual history classes. On this basis the opportunities and challenges of the concept of crisis for history didactics are being discussed. These can be systematically related to an empirical research design that allows to analyse crises in bilingual history classes.

6 Sabrina Schmitz-Zerres und Rainer Lupschina: An der Krise lernen. Zum geschichtsdidaktischen Lernpotenzial krisenhafter historischer Situationen am Beispiel der Lernplattform «Bedrohte-Ordnungen-lernen.de»

The article combines theoretical explanations of the terms «crisis», «contingency» and «threat» with historical didactic considerations on their learning potential in history lessons. This is done by the example of a learning platform that makes contingent historical situations the starting point for historical learning. Using the example of the learning modules on the 1848/49 Revolution and the German Autumn of 1977, the extent to which learners' skills can be promoted with the help of historical crisis experiences and basic concepts can become the starting point for historical teaching and learning processes is worked out.

7 Anne Albers: Geschichtsunterricht, Migration, Krise? Empirische Erkundung differenzbezogener Beliefs von Lehrpersonen über Geschichtsunterricht in der Migrationsgesellschaft

Migration is often marked as crisis in societal discourses in Germany, history education is not exempt from this. Sensitivity to difference is demanded; while research provides some specific recommendations regarding desirable topics, learning goals, and didactic principles, a comprehensive systematization is still lacking. Since teachers' beliefs are assumed to influence their teaching, this study empirically explores the beliefs of history teachers about history education in the migration society. In a survey study (n = 100), the hypothesized structure of history didactic beliefs as either difference-sensitive or non-difference-sensitive was confirmed through Confirmatory Factor Analysis (CFA) and differentiated according to three subject areas. Theory-consistent correlations with culture-related beliefs support this structure. Despite the small sample size, the results offer preliminary insights for teacher education.

8 Heinrich Ammerer, Jasmin Katzier und Christoph Kühberger: Zur Sicht österreichischer Lernender auf den Geschichtsunterricht in der Pandemie

During the COVID-19 pandemic, Austria's schools were closed for a comparatively long time. The quantitative study presented here, based at the University of Salzburg, examines the experiences of Austrian college students (n = 200) who experienced history lessons in distance learning mode during this time. Print questionnaires were used to collect data on the peculiarities and challenges of the lessons, the methods used, the learning products required and the behaviour of the teacher. In addition, the participants were asked to compare face-to-face and distance teaching, give an overall assessment of distance teaching and provide personal details about their interest in the subject, their understanding of the subject and personality aspects, among other things. The evaluation was carried out using descriptive statistics and inferential statistical analysis methods in order to identify possible influencing factors on satisfaction with distance learning.

9 Christoph Kühberger, Jasmin Katzier und Heinrich Ammerer: Zur kompetenzorientierten Aufgabekultur und Digitalitätsnutzung im österreichischen Geschichtsunterricht während der Corona-Krise

The paper examines history teaching materials and tasks as they were used in Austrian history education in distance learning phases during the COVID-19 pandemic. On the basis of 84 domain-specific tasks for grades 9–13, the implementation of the domain-specific competence orientation, which is normatively prescribed in the curriculum, and the integration of the potential of digitality were examined. Based on empirical data, the results indicate that a poor and uncritical use of a wide range of digital offerings and the weakly developed domain-specific competence orientation did not lead to a boost in innovation during the distance learning phases, but rather seamlessly followed on from the pre-pandemic period.

10 Andrea Brait: «Antisemitismus» im österreichischen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II. Einblicke über Geschichtshefte bzw. -mappen

This article presents the first findings of the project «Nationalsozialismus und Holocaust im österreichischen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II (AHS-Oberstufe und BHS)», in which history exercise books that are created in the course of history lessons were analyzed. On the basis of 53 exercise books, the extent to which these provide evidence of history lessons that make a contribution to democracy education and can be classified as criticizing anti-Semitism was examined. Apart from a few exceptions, however, the exercise books provide little evidence of educational approaches in history lessons that are critical of anti-Semitism. The intertwining of anti-Semitism and conspiracy myths is only addressed in four folders. Although the data set does not allow any conclusions regarding their use in history lessons, it can be concluded from the material that Austrian history lessons at upper secondary level can largely be described as lore of the past.

11 Nina Reusch und Matthias Sieberkrob: Zeitliches Denken in politischen Protesten der Gegenwart. Eine empirische Untersuchung über das Zukunftsdenken politischer Subjekte

This study focuses on the future thinking and temporal localization of actors in protest movements that have emerged in response to phenomena of the present which are perceived as crises. Qualitative content analysis is used to analyze journalistic interviews with actors in the farmers' protests that took place in Germany in 2023/24 and with actors in the German climate movement. The question is how these groups think about the future in view of the perceived crisis of the present and what options for action they derive from this. The results show that ideas about the future depend strongly on the specific experiences and expectations of each group, with climate activists having a more dystopian view of the future and farmers a more pragmatic one. Implications for the didactics of history are drawn, especially with regard to the development of a pluralistic understanding of the future.

12 Jonas Schobinger, Jan Scheller und Martin Nitsche: Historisches Orientieren in Zeiten des Russisch-Ukrainischen Krieges digital beforschen

In the context of the war in Ukraine, think aloud protocols of a sample of people with different levels of expertise (e.g., high school and university students, historians) were investigated in order to prove the assumption of the history didactic literature that contemporary crises are related to aspects of historical orientation. The data were analyzed using qualitative content analysis to find out which suboperations of historical orientation the participants applied in the context of a digital environment when dealing with the crisis-related topic of Swiss neutrality in relation to the Russo-Ukrainian war. In addition, the data were analyzed to determine the extent to which differences in performance could be identified between the expertise groups. In summary, the analyses indicate that it is difficult to clearly categorize suboperations of historical orientation and that crisis-related topics per se do not trigger a deep historical orientation in either novices or experts. In this respect, there is a difference between the normative assumptions of the historical didactic literature and the empirical results.

13 Christiane Bertram: «Geschichtsbewusstsein» in der «Generation 1975»: Typische Erzählweisen über die deutsch-deutsche Geschichte. Ergebnisse einer Oral History-Studie

In the «Generation 1975» project, 26 interviewees from East and West Germany were asked in biographical interviews about their memories of a divided and reunified Germany and the lessons they learnt from it. Their perspectives became part of a public video installation 30 years after German reunification. In this study, a case analysis and typification of the historical narrative is carried out by constructing four fields with two dichotomous dimensions (cognitive organisation of the narrative and emotional closeness versus distance), each of which describes a «type» of historical narrative. In a three-stage process (open, axial and selective coding), four types of historical narrative emerged, which were described as «cautious», «self-centred», «touched» and «oriented». The similarities to the four narrative patterns of «make sense of the past» according to Rösen are discussed in conclusion.

14 Gabriele Danninger: Friedensbildung und Konzeptuelles Lernen in Krisenzeiten

The peace dimension of the Sustainable Development Goals with debates on an inclusive society, ecological destruction, conflict transformation and peacekeeping is proving to be highly topical with regard to crisis narratives, polycrises and their global political, economic and social consequences. As a cornerstone of the 2030 Agenda for Sustainable Development, the key topic of «peace» represents a complex, contemporary learning object in history and civic education. Firstly, the article deals with a reflection on the topic of «peace education» with regard to promoting skills and dealing with multiple crisis-related developments in the classroom. Secondly, the results of a qualitative empirical study on the topic of peace concepts of fifteen to eighteen-year-old pupils at Austrian vocational secondary schools are presented. Finally, thirdly, didactic impulses in relation to conceptual learning and global perspectives in the context of «peace education» are discussed.

15 Anna Lienau und Franziska Rein: Verschwörungserzählungen im Geschichtsunterricht in Zeiten der Krise

In consideration of the interrelationships between social crises, technological changes and conspiracy narratives, this article examines their connections from a historical education perspective. Assuming that conspiracy narratives will confront democratic societies with massive challenges now and in the future, the article explores how an examination of conspiracy narratives can be founded in historicity education. To this end, historical teaching principles and approaches will be analyzed in terms of how conspiracy narratives can be addressed in historical learning and teaching processes. Furthermore, a focus is placed on how conspiracy narratives can be addressed in connection with social crises in competence-oriented history education that promotes the critical-reflective abilities of learners.

Autor:innen

Anne Albers studierte Geschichtswissenschaften und Deutsche Philologie an der Georg-August-Universität Göttingen, absolvierte 2016 das zweite Staatsexamen für das Lehramt an Sekundarschulen und Gymnasien und ist im Berliner Schuldienst sowie gewerkschaftlich tätig. Die Forschungsinteressen richten sich auf Beliefs von Geschichtslehrer:innen, differenzsensibles pädagogisches Handeln sowie Geschichtsunterricht in der Migrationsgesellschaft.

Heinrich Ammerer, PD MMag. Dr., studierte Geschichte sowie Philosophie und Psychologie, war mehrere Jahre als Gymnasiallehrer und Fachdidaktiker an den Pädagogischen Hochschulen Salzburg und Linz tätig und ist seit 2016 Universitätsdozent für Didaktik der Geschichte und Politik an der Universität Salzburg. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Psychogenese historischer Konzepte, der Verarbeitung kollektiver historischer (Un-)Bewusstseinsinhalte durch KI-Bildgeneratoren und dem unterrichtspragmatischen Einsatz von Comics und Utopien/Dystopien.

Sebastian Barsch, Dr., ist Professor für Geschichtsdidaktik an der Universität zu Köln. Er arbeitete mehrere Jahre als Lehrer. Seine Forschungsschwerpunkte sind unter anderem Inklusion und historisches Lernen, Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie Professionalisierungsforschung. Seit kurzem befasst er sich mit geschichtsdidaktischen Perspektiven auf das Anthropozän.

Christiane Bertram, Dr., Universität Tübingen. Studium der Fächer Geschichte, Deutsch und Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen, 1998 Zweites Staatsexamen für das Lehramt am Gymnasium, mehrere Jahre Berufstätigkeit im Kulturmanagement und im Marketing (IT-Branche), 2004 bis 2009 im Schuldienst, 2010 bis 2017 Abordnung an die Universität Tübingen (Promotion und Post-Doc), 2017 bis 2023 Juniorprofessur Fachdidaktik in den Sozialwissenschaften, Universität Konstanz, seit 2023 Leitung des Bereichs «Historisches Lernen» am Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung.

Andrea Brait, Priv.-Doz. MMag. Dr., Studienleitung am Zentrum für Kulturen und Technologien des Sammelns der Universität für Weiterbildung Krems; lehrt und forscht unter anderem zu außerschulischen Lernorten (Museen, Gedenkstätten), zum Professionsverständnis von Lehrkräften und zur digitalen Geschichtskultur (Lernvideos, PC-Spiele).

Britta Breser, Dr., ist Univ.-Professorin für Demokratiebildung an der Universität Wien und Lecturer für Politische Bildung und Politikdidaktik am Institut für Geschichte der Universität Graz.

Gabriele Danninger, Priv.-Doz. Mag., Dr., Msc, hat Geschichte, Germanistik, Psychologie, Philosophie, Pädagogik an der Universität Salzburg und Systemische Psychotherapiewissenschaft in Wien studiert. Sie ist seit 2014 Professorin an der Pädagogischen Hochschule Salzburg am Institut für Professionsforschung und Schulqualität, seit 2020 an der Universität Innsbruck am Institut für Fachdidaktik Geschichte und Politische Bildung und an der Universität Wien im Arbeitsbereich Didaktik der Politischen Bildung tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Friedenspolitische Bildung, Friedens- und Konfliktforschung, Historisch-politische Bildung, Konzeptuelles Lernen, Kulturgeschichte der Medizin.

Sylvain Doussot, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaften (Didaktik der Geschichte) an der Universität Nantes (INSPE und CREN). Seine Forschungsarbeiten befassen sich mit dem Lehren/Lernen von Geschichte, ihre Verbindungen zur politischen Bildung und einem epistemologischen und historiografischen Ansatz. Er interessiert sich insbesondere für die Übertragung der Beziehungen zwischen Wissenstexten und Wissenspraktiken von der wissenschaftlichen Referenzwelt auf die Schulwelt, und zwar über den Begriff der Untersuchung.

Nadine Fink, Prof. Dr., ist Professorin für Geschichtsdidaktik und politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt in Lausanne. Ihre Forschungsschwerpunkte sind das Lehren und Lernen historischer Praktiken; die Beziehung zwischen Erinnerung, Geschichte und Identität; die Nutzung von Zeitzeugenaussagen für die Entwicklung historischer Untersuchungsprozesse und kritischer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

Élise Guenoux ist Sekundarschullehrerin in Frankreich und Doktorandin in Geschichtsdidaktik an der Universität Nantes (CREN) unter der Leitung von Sylvain Doussot und Nadine Fink. Ihre Forschung konzentriert sich auf den Transfer von historisch-kritischen Kompetenzen in den Unterricht. Sie beschäftigt sich insbesondere mit den Bedingungen für eine Medienerziehung im Geschichtsunterricht, um mediale Nachrichtenerzählungen, die sich mit aktuellen Ereignissen befassen, kritisch zu hinterfragen.

Christian Heuer, Dr. phil. habil., ist Univ.-Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Gießen.

Jasmin Katzier, BEd, MEd, Lehramtsstudium für Germanistik und Geschichte an der Universität Salzburg, war Assistentin für Geschichts- und Politikdidaktik am Institut für Gesellschaftliches Lernen und Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg und am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen. Seit 2022 Universitätsassistentin für Geschichts- und Politikdidaktik am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg. Forschungsschwerpunkte: Empirische Geschichtsdidaktik; Schulbuchforschung; Geschichtskultur.

Christoph Kühberger, Univ. Prof., Mag. et Dr. phil. habil., Studium der Geschichte und Italianistik (Lehramt). Geschichtsdidaktiker an den Universitäten Salzburg, Greifswald und Hildesheim sowie der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Seit 2017 Universitätsprofessor für Geschichts- und Politikdidaktik am Fachbereich Geschichte/Universität Salzburg. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Historisches Denken, Digital Humanities, Dekolonisierung, Geschichtskultur.

Anna Lienau, StR'in, ist seit August 2020 an den Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) abgeordnet. Ihr Studium der Fächer Geschichte und Germanistik für das Lehramt an Gymnasien absolvierte sie an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel und war danach 1,5 Jahre als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für die Geschichte des 19.– 21. Jahrhunderts an der CAU tätig. Seit ihrem zweiten Staatsexamen 2014 ist sie als Studienrätin an der Selma-Lagerlöf-Gemeinschaftsschule in Ahrensburg tätig und derzeit in Vollzeit in den Hochschuldienst an der Christian-Albrechts-Universität abgeordnet, wo sie den Zertifikatsstudiengang «Antisemitismuskritische Bildung in (Hoch-)Schule und Gesellschaft» entwickelt und

aufbaut. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind: Antisemitismussensibles Lehren und Lernen in der Geschichtslehrer:innenausbildung, Antisemitismussensibler Geschichtsunterricht und Holocaust Education.

Rainer Lupschina ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Geschichtsdidaktik und Public History und am Sonderforschungsbereich 923 «Bedrohte Ordnungen» der Universität Tübingen. Sowie Gymnasiallehrkraft und Lehrbeauftragter am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Tübingen. Sein Forschungsschwerpunkt ist die fachliche Sprachdidaktik.

Georg Marschnig, Dr. phil. habil., ist Univ.-Professor für Fachdidaktik Geschichte am Institut für Geschichte der Universität Graz.

Martin Nitsche, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz am Zentrum für Demokratie in Aarau und leitet das SNF-Projekt «Historische Lernprozesse erforschen – Research of Learning Processes in History (RicH)».

Franziska Pilz studierte Englisch und Geschichte auf Lehramt an der Universität Paderborn. Seit 2021 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Universität Paderborn tätig. Im Rahmen ihres Promotionsprojekts beschäftigt sie sich mit dem Potenzial von Krisen für historisches Lernen am Beispiel bilingualen Geschichtsunterrichts.

Jan Scheller ist Akademischer Rat am Arbeitsbereich Fachdidaktik des Historischen Instituts der Universität Greifswald. Er arbeitet darüber hinaus als assoziiertes Mitarbeiter im 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.

Sabrina Schmitz-Zerres, Dr. phil., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Didaktik der Geschichte an der Universität Münster. Ihre Forschungsschwerpunkte sind zeit- und geschichtstheoretische Fragestellungen, Digitalität und historisches Lernen sowie historische und (geschichts-) didaktische Schul-

buchforschung. In ihrem Habilitationsprojekt befasst sie sich mit Formen der narrativen Kontingenzbewältigung in Tagebüchern aus dem 19. und 20. Jahrhundert.

Jonas Schobinger ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz am Zentrum für Demokratie in Aarau und arbeitet am SNF-Projekt «Historische Lernprozesse erforschen – Research of Learning Processes in History (RicH)».

Franziska Rein, Dr., ist seit April 2024 Juniorprofessorin für Geschichtsdidaktik an der Universität Hildesheim. Ihr Studium absolvierte sie in Ludwigsburg und unterrichtete nach ihrem Referendariat mehrere Jahre in Baden-Württemberg. 2021 wurde sie mit einer empirischen Forschungsarbeit zur Bedeutung der eigenen Lebensgeschichte im Kontext inklusiven historischen Lernens promoviert. Franziska Reins aktuelle Forschungsschwerpunkte sind unter anderem inklusive Geschichtsdidaktik, Intersektionalität in historischen Lern- und Lehrprozessen und empirische geschichtsdidaktische Professions- sowie Unterrichtsforschung.

Nina Reusch, Dr. studierte Neuere und Neueste Geschichte, Gender Studies und Soziologie an der Universität Freiburg, wo sie 2010–2014 als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig war und 2014 mit ihrer Dissertation «Populäre Geschichte im Kaiserreich. Familienzeitschriften als Akteure der Geschichtskultur 1890–1913» promoviert wurde. Seit 2016 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte der FU Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen derzeit Nachhaltigkeit und Umweltgeschichte in der Geschichtsdidaktik, Zukunft im historischen Denken sowie Geschlechtergeschichte und geschlechterhistorisches Lernen.

Matthias Sieberkrob, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte an der Freien Universität Berlin. Seine Forschungsinteressen umfassen derzeit sprachbildendes historisches Lernen, Demokratiebildung, historische agency, Emotionen und geschichtskulturelles Handeln sowie die Zukunft im historischen Denken. 2023 erschien seine Dissertation «Sprachbildung und historisches Lernen – aber wie?» in den Beiheften zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, in der er ein emanzipatorisches Verständnis der Sprachbildung geschichtsdidaktisch ausarbeitet, die Professionalisierung angehender

Geschichtslehrer:innen für Sprachbildung untersucht und ein Rahmenmodell für sprachbildenden Geschichtsunterricht ausarbeitet.

Zoltán Boldizsár Simon, Dr., ist Historiker und Geschichtstheoretiker an der Universität Bielefeld. Er war Assistenzprofessor an der Universität Leiden und Gastwissenschaftler am Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte. Er hat zahlreiche Schriften zur historischen Zeit und zu den Herausforderungen verfasst, die die zeitgenössische technoscience und das Anthropozän für die menschliche Existenz und das moderne historische Denken darstellen. Zu seinen Büchern gehören *History in Times of Unprecedented Change: A Theory for the 21st Century* (Bloomsbury, 2019), *The Epochal Event: Transformations in the Entangled Human, Technological, and Natural Worlds* (Palgrave, 2020) und als Ko-Autor mit Marek Tamm, *The Fabric of Historical Time* (Cambridge University Press, 2023).

Julia Thyroff, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz am Zentrum für Demokratie in Aarau und in dieser Funktion in verschiedene Forschungs- und Entwicklungsprojekte in der Geschichts- und Politikdidaktik involviert.

Monika Waldis, Prof. Dr., ist Leiterin des Zentrums für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz am Zentrum für Demokratie in Aarau.

Reviewer:innen

- Hannes Burckhardt
- Saskia Handro
- Charlotte Husemann
- Johannes Jansen
- Kathrin Klausmeier
- Manuel Köster
- Christian Mathis
- Phillip McLean
- Daniel Münch
- Mario Resch
- Martin Schlutow
- Viola Schrader
- Andreas Sommer
- Wolfgang Wagner
- Béatrice Ziegler