
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 Domänenspezifität 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>
- Uffelman, 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>