

Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel,  
Gerhard Schneider, Bernd Schönemann (Hg.)



# Wörterbuch Geschichtsdidaktik



WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG

Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel,  
Gerhard Schneider, Bernd Schönemann (Hg.)

# Wörterbuch Geschichtsdidaktik



Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel,  
Gerhard Schneider, Bernd Schönemann (Hg.)

# Wörterbuch Geschichtsdidaktik



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© WOCHENSCHAU Verlag,  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Frankfurt/M., 4., bed. überarb. u. erw. Aufl. 2022

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-7344-1103-8 (Buch)  
**E-Book** ISBN 978-3-7344-1104-5 (PDF)  
DOI <https://doi.org/10.46499/1174>

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort zur 4. Auflage</b> .....	11
<b>Geschichtsdidaktische Begriffe – lieber borgen als bilden?</b> .....	13
<b>A</b>	
Alltagsgeschichte (Dorothee Wierling) .....	19
Anforderungsbereiche (Siegfried Both) .....	20
Annales (Christine Pflüger) .....	21
Anschauung (Andreas Urban) .....	22
Anthropologie, historische (Wolfgang Günter) .....	23
Arbeitsformen (Andreas Slowig) .....	25
Archiv (Thomas Lange) .....	26
Archivpädagogik (Thomas Lange) .....	27
Artikulationsformen (Nicky Born) .....	28
Aufgaben (Christian Heuer) .....	30
Außerschulische Lernorte (Ulrich Mayer) .....	31
Auswahl (Bernd Schönemann) .....	33
Authentizität (Hans-Jürgen Pandel) .....	34
<b>B</b>	
Begriffsgeschichte (Bernd Schönemann) .....	36
Begriffslernen (Bettina Degner) .....	37
Bilder/Bildquelle (Markus Bernhardt) .....	39
Bildungsstandard (Hans-Jürgen Pandel) .....	40
Bilingualer Geschichtsunterricht (Bärbel Kuhn) .....	41
<b>C</b>	
Chronik (Michele Barricelli) .....	42
Chronologischer Geschichtsunterricht (Sascha Donat) .....	43
Comic (Christine Gundermann) .....	44
Curriculum/Lehrplan (Bernd Schönemann) .....	45
<b>D</b>	
Darstellung (Hans-Jürgen Pandel) .....	47
Darstellungsprinzipien (Sascha Donat) .....	48
Dekonstruktion (Hans-Jürgen Pandel) .....	49

## INHALTSVERZEICHNIS

Denkmal (Gerhard Schneider) _____	51
Didaktische Analyse (Franziska Conrad) _____	52
Digitale Darstellungsformen (Vadim Oswald) _____	53
Dimensionen der Wahrnehmung (Hans-Jürgen Pandel) _____	55
Diversität (Martin Lücke) _____	56

### E

Einheitliche Prüfungsanforderungen (Siegfried Both) _____	58
Einstiege (Gerhard Schneider) _____	59
Empathie (Frank Baring) _____	61
Empirische Geschichtsdidaktik (Helmut Beilner) _____	62
Entdeckendes Lernen (Gerhard Henke-Bockschatz) _____	63
Entwicklungspsychologie (Claudia Dalbert) _____	64
Erarbeitung (Markus Bernhardt) _____	65
Ereignis (Christine Pflüger) _____	66
Erfahrung/Erfahrungsunterricht (Peter Schulz-Hageleit) _____	67
Erinnern und Vergessen (Holger Thünemann) _____	68
Erinnerungsorte (Christine Pflüger) _____	69
Erkundung (Hans-Jürgen Pandel) _____	70
Erlebnis (Hans-Jürgen Pandel) _____	71
Erörterung (Hans-Jürgen Pandel) _____	72
Europäische Geschichte (Bernd Schönemann) _____	73
Euro(pa)zentrik (Susanne Popp) _____	75
Evaluation (Siegfried Both) _____	76

### F

Fachübergreifender Unterricht (Frauke Stübig) _____	77
Fakten (Waldemar Grosch) _____	78
Fiktion (Christine Pflüger) _____	79
Film (Hans-Jürgen Pandel) _____	81
Fortschritt (Nicky Born) _____	82
Fragen (Brigitte Dehne) _____	83
Fremdverstehen/Alterität (Michele Barricelli) _____	84

### G

Gedächtnis (Holger Thünemann) _____	85
Gedenktage/Gedenkjahre (Gerhard Schneider) _____	86
Gedenkstätten (Thomas Lutz) _____	87
Gegenwartsbezug (Christian Heuer) _____	88
Gender (Brigitte Dehne) _____	90
Georg-Eckert-Institut (Verena Radkau) _____	91

Geschichte (Hans-Jürgen Pandel)	92
Geschichtsbewusstsein (Hans-Jürgen Pandel)	93
Geschichtsbild (Marko Demantowsky)	94
Geschichtsdidaktik (Bernd Schönemann)	96
Geschichtsdidaktische Forschung (Vadim Oswalt)	97
Geschichtserzählung (Monika Rox-Helmer)	98
Geschichtskultur (Hans-Jürgen Pandel)	99
Geschichtslehrausbildung (Martin Schlutow)	101
Geschichtslehrerverband (Peter Lautzas)	103
Geschichtsschreibung (Hans-Jürgen Pandel)	104
Geschichtsunterricht (Gerhard Schneider)	105
Geschichtswettbewerbe (Gerhard Schneider)	106
Geschichtswissenschaft (Horst Walter Blanke)	108
Gesellschaftsgeschichte (Manfred Hettling)	109
Gespräch (Birgit Wenzel)	110

**H**

Habitus (Monica Juneja-Huneke)	111
Handlungsorientierung (Bärbel Völkel)	112
Heterogenität und Differenzierung (Bernd Schönemann)	113
Heuristik (Hartmann Wunderer)	115
Historienfilm/Historischer Historienfilm (Hans-Jürgen Pandel)	116
Historik (Horst Walter Blanke)	117
Historikerstreit (Marko Demantowsky)	118
Historische Methode (Hans-Jürgen Pandel)	119
Historismus (Bernd Mütter)	121
Histourismus (Bernd Mütter)	122

**I**

Idealtypus (Cornelius Torp)	123
Identität (Bernd Schönemann)	124
Ideologiekritik (Marko Demantowsky)	126
Imagination (Christine Pflüger)	127
Inszenierung (Thorsten Heese)	128
Interkulturelles Lernen (Bettina Degner)	129
Interpretation (Hans-Jürgen Pandel)	130

**J**

Jugendbuch, historisches (Monika Rox-Helmer)	131
--	-----

## INHALTSVERZEICHNIS

### K

Kanon (Hans-Jürgen Pandel)	133
Karikatur (Sybille Buske)	134
Karten (Christina Böttcher)	135
Kategorien (Ulrich Mayer)	137
Kausalität (Hans-Jürgen Pandel)	138
Klausuren (Hartmann Wunderer)	139
Kompetenz (Hans-Jürgen Pandel)	140
Konferenz für Geschichtsdidaktik (Bernd Schönemann)	141
Konstruktivismus (Saskia Handro)	142
Kontextualisierung (Andreas Urban)	143
Kontingenz (Horst Walter Blanke)	144
Kontinuität (Horst Walter Blanke)	145
Kultur (Hans-Jürgen Pandel)	146
Kulturgeschichte/„Neue“ Kulturgeschichte (Christine Pflüger)	147
Kultusministerkonferenz (Siegfried Both)	148
Kurse (Uwe Lagatz)	150

### L

Lehrervortrag (Christina Böttcher)	151
Lehr-Lern-Forschung (Saskia Handro)	152
Leistungsmessung (Andreas Körber)	153
Lernprogression (Andreas Körber)	154
Lernziele (Ulrich Mayer)	155
Living History (Andreas Wunsch)	156

### M

Männergeschichte (Brigitte Dehne)	158
Medien (Hans-Jürgen Pandel)	159
Mentalitätsgeschichte (Wolfgang Günter)	161
Methodik (Gerhard Henke-Bockschatz)	162
Migration (Michael Bommers)	163
Modelle (Birgit Wenzel)	164
Motivation (Christian Heuer)	165
Multiperspektivität (Melanie Salewski)	166
Museum (Thorsten Heese)	167
Museumspädagogik (Thorsten Heese)	168
Musik (Dietmar Klenke)	169
Mythos (Wolfgang Günter)	171

**N**

Nachhaltigkeit (Wolfgang Günter) \_\_\_\_\_ 172  
 Narrativität (Michele Barricelli) \_\_\_\_\_ 173  
 Nationalgeschichte (Bernd Schönemann) \_\_\_\_\_ 174

**O**

Objektivität (Hartmann Wunderer) \_\_\_\_\_ 174

**P**

Personalisierung (Christian Heuer) \_\_\_\_\_ 176  
 PISA (Hilke Günther-Arndt) \_\_\_\_\_ 177  
 Plakat (Gerhard Schneider) \_\_\_\_\_ 178  
 Politische Bildung (Gotthard Breit) \_\_\_\_\_ 179  
 Portfolio (Peter Gautschi) \_\_\_\_\_ 180  
 Praktika (Christina Böttcher) \_\_\_\_\_ 181  
 Problemorientierung (Hans-Jürgen Pandel) \_\_\_\_\_ 183  
 Projektarbeit (Christian Heuer) \_\_\_\_\_ 184  
 Public History (Christine Gundermann) \_\_\_\_\_ 185

**Q**

Quellen, schriftliche (Helmut Beilner) \_\_\_\_\_ 187

**R**

Raum (Vadim Oswald) \_\_\_\_\_ 188  
 Realbegegnung/Originale Begegnung (Ulrich Mayer) \_\_\_\_\_ 189  
 Regionalgeschichte (Irmgard Plattner) \_\_\_\_\_ 190  
 Relevanz (Bernd Schönemann) \_\_\_\_\_ 191  
 Revisionismus (Dietfrid Krause-Vilmar) \_\_\_\_\_ 193  
 Rollenspiel (Klaus-Ulrich Meier) \_\_\_\_\_ 194

**S**

Sachquelle (Dietmar von Reeken) \_\_\_\_\_ 195  
 Sachunterricht (Dietmar von Reeken) \_\_\_\_\_ 197  
 Schulbuch (Hilke Günther-Arndt) \_\_\_\_\_ 198  
 Schülerorientierung (Brigitte Dehne) \_\_\_\_\_ 199  
 Schülervortrag (Christina Böttcher) \_\_\_\_\_ 200  
 Simulation/Simulationsspiel (Klaus-Ulrich Meier) \_\_\_\_\_ 201  
 Sinnbildung (Hans-Jürgen Pandel) \_\_\_\_\_ 202  
 Sozialformen (Andreas Slowig) \_\_\_\_\_ 203  
 Sozialgeschichte (Manfred Hettling) \_\_\_\_\_ 204  
 Spiel/Spielen (Markus Bernhardt) \_\_\_\_\_ 206

## INHALTSVERZEICHNIS

Sprache (Hilke Günther-Arndt)	206
Sprachsensibler Geschichtsunterricht (Saskia Handro)	208
Stationenlernen (Peter Gautschi)	209
Statistiken (Michael Sauer)	210
Struktur (Cornelius Torp)	211
Subjektorientierung (Brigitte Dehne)	213

### T

Tafelbilder (Wolfgang Günter)	214
Text (Michele Barricelli)	215
Theorie (Hans-Jürgen Pandel)	216
Tradition (Waldemar Grosch)	219
Transfer (Gerhard Schneider)	220

### U

Unterrichtsplanung (Nicky Born)	221
---------------------------------	-----

### V

Verdrängung (Peter Schulz-Hageleit)	223
Vergleich (Michael Riekenberg)	224
Verstehen/Erklären (Ulrich Mayer)	225

### W

Weltgeschichte (Susanne Popp)	226
Werturteile (Andreas Wunsch)	227
Wissenschaftspropädeutik (Hartmann Wunderer)	228

### Z

Zeiterfahrung (Hans-Jürgen Pandel)	230
Zeitgeschichte (Alfons Kenkmann)	231
Zeitleiste (Michael Sauer)	232
Zeitzeugenbefragung (Gerhard Henke-Bockschatz)	233

<b>Autorinnen und Autoren</b>	<b>235</b>
-------------------------------	------------

## **Vorwort zur 4. Auflage**

Diese Auflage enthält 177 Einträge. 12% sind neu hinzugekommen bzw. grundlegend überarbeitet. Die Literaturhinweise sind durchgesehen und aktualisiert; Neuauflagen sind vermerkt worden. Auch 15 Jahre nach Erscheinen der ersten Auflage stellen sich die gleichen Probleme, die sich damals schon gestellt haben. Eine fachspezifische wissenschaftliche Begrifflichkeit, die die Geschichtsdidaktik als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft ausweist, hat wenig Fortschritte gemacht. Der aktuelle Medienjargon der digitalen Welt wie „Augmented Reality“, „Animation“ oder „Imersion“ ist bewusst nicht aufgenommen worden.

Hans-Jürgen Pandel, November 2021



## Geschichtsdidaktische Begriffe – lieber borgen als bilden?

Dieses Wörterbuch stellt den (oder nur einen) Grundbestand geschichtsdidaktischer Begriffe zusammen. Reflexive, klassifikatorische und empirische Begriffe, Kategorien oder auch Schlüsselwörter werden in ihm vereinigt. Es sind diejenigen Begriffe (etc.), die im Sprachgebrauch von Geschichtslehrern und Geschichtsdidaktikern zu finden sind. Das Wörterbuch beansprucht mehr zu sein als ein Lexikon zum schulischen Geschichtsunterricht, da es auch diejenigen Begriffe aufnimmt, die die geschichtsdidaktischen Denkopoperationen, die den Wissenschaftscharakter der Geschichtsdidaktik ausmachen, zusammenzufassen sucht.<sup>1</sup> Objektsprachliche Begriffe (Feudalismus, Faschismus etc.) sind hier nicht aufgenommen; über sie geben die verschiedenen historischen Lexika hinreichend Auskunft.<sup>2</sup>

Die primären Adressaten dieses Wörterbuchs sind Berufsanfänger – Studierende und Referendare. Sie sollen beim Lesen geschichtsdidaktischer Texte unbekannte Begriffe schnell nachschlagen können, ohne sich diese Informationen erst in umfangreichen Handbüchern holen zu müssen. Das kann immer noch geschehen, dafür enthalten die einzelnen Artikel weiterführende Literaturhinweise. Es ist aber auch kein Lexikon, das sich ausschließlich an Anfänger wendet. Das Wörterbuch, so wie es vorliegt, wendet sich auch an praktizierende Geschichtsdidaktikerinnen und -didaktiker und erinnert sie an ihre unerledigten Hausaufgaben, die Präzisierung ihrer Begriffe vorzunehmen und das Grundvokabular der disziplinären Geschichtsdidaktik auszubilden.

### I.

Ob dieses Wörterbuch umfassend ist – von Vollständigkeit soll hier gar nicht die Rede sein –, muss sich zeigen. Es wäre zu viel verlangt, bei diesem ersten Anlauf schon alles berücksichtigt zu haben. Allerdings ist die Geschichtsdidaktik noch nicht so ausdifferenziert, wie es sich für eine reife Disziplin gehört. Die Herausgeber haben in einer ersten Runde einen vorläufigen Katalog der Grundbegriffe zusammengestellt und dann entsprechende Autoren angesprochen, die dann in einer zweiten Runde weitere Anregungen gegeben haben.

Alle Begriffe zusammengenommen bilden kein geschlossenes System. Das heißt, dass nicht alle 64 Autoren auf der gleichen theoretischen Linie liegen. Keiner der Autoren, die Herausgeber eingeschlossen, wird mit allen Artikeln einverstanden sein. Mancher wird das eine oder andere Stichwort stirnrundelnd und murrend le-

1 Eucken, Rudolf: Geschichte der philosophischen Terminologie. Leipzig 1879 (ND 1964).

2 Vgl. zu diesen Begriffen: Rösen, Jörn, Rekonstruktion der Vergangenheit. Göttingen 1986, S. 80 ff. Lexika historischer Begriffe: van Dülmen, Richard (Hg.): Fischerlexikon, Geschichte. Frankfurt/M. 1990; für die Hand von Schülerinnen und Schüler: Pleticha, Heinrich (Hg.): Geschichtsllexikon. Frankfurt/M. 1991.

sen. Das ist unvermeidlich bei einer Disziplin, die sich erst in statu nascendi befindet. Aber auch bei theoretisch reifen Disziplinen bleiben Differenzen. Folglich: Jeder Artikel wird von seinem Autor und nicht von den Herausgebern verantwortet.

Da die einzelnen Autorinnen und Autoren ihre Artikel ohne Kenntnis der anderen geschrieben haben, beziehen sich die Begriffe nicht systematisch aufeinander.

Prinzipiell sind Begriffe in Begriffsnetze eingebunden. Jeder Begriff impliziert andere, die sich zu Begriffsnestern verdichten. Im vorliegenden Wörterbuch werden zwar Verweise zu den anderen Artikeln gegeben (→), sie sind allerdings oft nur formal. Es ist wünschenswert, dass in einer weiteren Debatte terminologisch Präzisierungen folgen.

Auch die von der Geschichtsdidaktik benutzten Begriffe haben eine Geschichte. Begriffsgeschichtliche Analysen<sup>3</sup>, die zeigen, wie Begriffe in der Vergangenheit gebraucht wurden, sind hier nicht aufgenommen. Das ist ein Merkposten für die Zukunft. Der Inhalt so alltäglicher Begriffe wie „Quelle“ ist in der Geschichtsdidaktik über die Zeiten hinweg nicht konstant geblieben. Er ist einem Begriffswandel unterworfen. „Quelle“ meinte in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts in der Geschichtsmethodik „Fremdtexte“, also nicht vom Autor bzw. Lehrer stammende Texte, unabhängig davon, ob sie der Vergangenheit oder der Gegenwart entnommen werden. Der Quellenbegriff der Geschichtswissenschaft war diesen Geschichtsmethodikern noch fremd. Es gibt aber auch Begriffe, die den Wortkörper wechseln. So bedeutete der Begriff Geschichtsbild bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts das, was wir heute Geschichtsbewusstsein nennen. So beklagte 1960 der Geschichtslehrerverband das „Fehlen eines verbindlichen Geschichtsbildes der freien Welt“ – Geschichtsbewusstsein als antikommunistischer Kampfbegriff.

Offensichtliche Unsinnsbegriffe, Ad-hoc-Erfindungen einzelner Autoren – beispielsweise das begriffliche Monstrum „Vergangenheitspartikel“ – wurden nicht aufgenommen. In diesem Punkt lässt das Wörterbuch die Nutzer im Stich, wenn sie bei der Lektüre mancher Publikationen auf solche Unworte der Geschichtsdidaktik stoßen. Die Geschichtsdidaktik sollte sich nicht ohne Not dem Gespött der Fachwelt preisgeben, wenn sie mit selbsterfundenen esoterischen Begriffen 200 Jahre geschichtstheoretischer Anstrengung auf den Kopf stellt. Hermann Lübke mokierte sich schon in den 70er Jahren über die „neologismenreiche Geschichtsdidaktikdebatte“.<sup>4</sup> Der Rückblick zeigt, dass von diesen Neuerungen (z. B. Curriculum, Emanzipation) nicht viel übrig geblieben ist. Die Kritik an der gegenwärtigen Praxis ist kein apodiktisches Votum gegen neue Begriffe, denn Neuerungen machen ja gerade Wissenschaftsfortschritt aus. Wer einen neuen Begriff einführt, trägt aber

3 Koselleck, Reinhart: Sozialgeschichte und Begriffsgeschichte. In: Schieder, Wolfgang/Sellin, Volker (Hg.): Sozialgeschichte in Deutschland I. Göttingen 1986, S. 89–109.

4 Lübke, Hermann: Geschichtsbegriff und Geschichtsinteresse. Basel 1977, S. 272.

auch die Beweislast, dass damit etwas Sinnvolles bezeichnet wird. Sonst bleibt es eine Modevokabel mit sehr geringer Halbwertszeit.

## II.

Die Begriffsarbeit als intersubjektive Bedeutungsgebung steht der Geschichtsdiaktik noch bevor. Als (werdender) Diskurszusammenhang hat sie ein Interesse an klaren und wechselseitig geteilten Begriffen, um eine Verständigung herstellen zu können. Privatsprachlich abgesprengte Begriffe sind kontraproduktiv; sie entziehen sich der Wissenschaftskommunikation und werden zu sektiererischen Propagandabegriffen. Nicht nur der unbekümmerte Umgang mancher Kolleginnen und Kollegen macht die Diskussion schwierig, sondern auch das Verhalten des Staates, der als größter Abnehmer der von der Geschichtsdiaktik ausgebildeten Personen der Geschichtsdiaktik immer wieder fachfremde Begriffe aufnötigt. Die Geschichtsdiaktik hat zudem die Tendenz, lieber Begriffe aus anderen Disziplinen zu borgen, statt sie selbst zu bilden. Kreative Begriffsbildung, die die erkenntnistheoretischen Möglichkeiten der eigenen Disziplin ausschöpft, erfolgt meist nicht; teils, weil man der eigenen Disziplin nichts zutraut, teils – was aber wahrscheinlicher ist – weil man die Potenziale der Historik gar nicht kennt. Man hält offensichtlich fremde Disziplinen für potenter. Die maßlose Überschätzung von „Konstruktivismus“ zeigt das an. Die schlimmste Variante dieser Borgepraxis ist, dass nur die Worthülse ausgeliehen wird und dann mit trivialem oder traditionellem Inhalt gefüllt wird (Dekonstruktion). Die Geschichtsdiaktik sollte mehr über ihr eigenes Tun nachdenken; sie kommt nicht umhin, den Status ihrer Erkenntnismittel zu reflektieren.

In der Geschichtsdiaktik haben wir folgende vier Bereiche, die als Begriffsspenden fungieren.

- **Geschichtstheorie:** Die Geschichtsdiaktik muss die geschichtstheoretischen Begriffe der Geschichtstheorie übernehmen, da es sich um die grundlegenden Kategorien ihrer Mutterdisziplin handelt. Diese Begriffe können nicht übergeben oder gar gegen ihren Inhalt gebraucht werden, ohne dass sich der Nutzer aus der Geschichtswissenschaft ausgrenzt.<sup>5</sup> Das bedeutet aber keine einfache Übernahme. Vielmehr muss reflektiert werden, welche Bedeutung diese Begriffe für die Wahrnehmungs- und Lernprozesse von heranwachsenden und erwachsenen Laien haben.
- **Alltagssprache:** Eine Strategie der Begriffsarbeit besteht darin, alltagssprachliche Begriffe durch wissenschaftliche zu ersetzen, die präziser und eindeutiger sind. Geschichtswissenschaft und Geschichtsdiaktik teilen sich mit der All-

---

5 Rösen nennt diese Begriffe „Kategorien“; vgl. dazu Mayer, Ulrich/Pandel, HansJürgen: Kategorien der Geschichtsdiaktik und die Praxis der Unterrichtsanalyse. Stuttgart 1976.

tagssprache viele Begriffe. Solche Alltagssprachlichen Begriffe werden aufgegriffen und in einem bestimmten wissenschaftlichen Sinne gebraucht. Sie haben damit ihre Unschuld verloren. So kann man heute nicht mehr so unbefangen von „Gedächtnis“ reden wie vor 15 Jahren. Seitdem ist dieser Begriff in unzählige Facetten zerlegt worden (kulturelles, kommunikatives, soziales, kollektives, autobiografisches, prozedurales Gedächtnis). Ein halbes Dutzend Disziplinen, unter denen sich die Geschichtsdidaktik aber nicht befindet, versucht sich an ihm. Bisher war die Geschichtsdidaktik nur an der Merkfähigkeit von Gedächtnis interessiert. Sie nimmt noch nicht wahr, dass der Begriff „Geschichte“ zur Zeit durch „Gedächtnis“ verdrängt wird.

- Nachbardisziplinen: Begriffsimporte aus anderen Disziplinen machen ein besonders Problem aus. Mit dem Import wird nicht der gesamte Kontext der anderen Disziplinen übernommen, sondern meist nur eine Praxis, die weder mit der einen noch der anderen Disziplin zu begründen ist. Ein Musterbeispiel liefert der Begriff Rollenspiel. Er stammt aus der Psychotherapie und dient als „psychodramatisches Rollenspiel“ der Verhaltensänderung und der Kompensation defizitärer sozialer Kompetenz. Historische Erkenntnis fällt nicht in seinen Bereich. Was sollte hier auch therapiert werden? Besonders prekär sind allgemeindidaktische bzw. schulpädagogische Begriffe. Sie erwecken den Eindruck, als gäbe es zwischen Pädagogik und Geschichtsdidaktik keine Differenz. Pädagogik und Geschichtsdidaktik benutzen beispielsweise den gleichen Wortkörper „Medium“, der Begriffsinhalt ist aber in beiden Disziplinen grundverschieden. So wird beispielsweise in der Geschichtsdidaktik der Begriff Medium durch Authentizitätsgrade und in der Pädagogik nach Sinnesmodalitäten definiert.
- Inzwischen verfügt auch die Geschichtsdidaktik über eine Anzahl „einheimischer“ Begriffe. Diese geschichtsdidaktischen Begriffe sind so gut ausgearbeitet, dass sie als eigene Hervorbringungen der Geschichtsdidaktik gelten können. Hierzu gehört der Begriff der Multiperspektivität. Er umfasst die prinzipielle Perspektivität von Erkenntnis, die bildungsträchtige Norm der Multiperspektivität, die Kontroversität der Geschichtskultur und schließlich die Pluralität der Rezipienten. Manche Begriffe haben allerdings noch den Status eines Versprechens. Ihre Benutzer versichern, dass sich hinter ihnen etwas Sinnvolles verbirgt. Diese (vorläufigen) Begriffe ähneln eher abgesteckten Claims, die in der Hoffnung markiert wurden, dass sich in ihnen einige Goldkörner verbergen. Es wird unentwegt geschürft, gefunden ist bislang wenig.

### III.

Begriffsarbeit braucht Regeln der Begriffsbildung. Um geschichtsdidaktische Begriffe zu präzisieren, müssten die Regeln der Klassifikation ausgewiesen werden. Die traditionelle mentalistische Auffassung identifizierte den Begriff mit „Vorstellung“ oder „Gedanke“, also psychischen Phänomenen. Das hat sich mit dem „lin-

guistic turn“ seit den 70er Jahren verändert.<sup>6</sup> Begriffe sind „Bedeutungen von Ausdrücken“. Sie dienen der Identifikation, ob etwas unter einen Begriff fällt. Sie ermöglichen Prädikation, die Bestimmung des Identifizierten durch den Begriff, und schließlich dienen sie der Systematisierung; verschiedene Phänomene werden unter einem Klassenbegriff zusammengefasst.

Den Begriff „Begriff“ zu definieren, ist eine fast unlösbare Aufgabe. Einige Definitionen, von denen eine folgen soll, geben aber doch für den erkenntnistheoretischen Laien einige Aufhellung. „Der Begriff ist die meist sprachliche Fixierung, die für die Einheit all der Gegenstände, die unter den Begriff fallen, steht, durch die deren einheitliche Merkmale ausgesprochen werden.“<sup>7</sup> Diese einheitlichen Merkmale müssen bestimmt werden. Dazu ist ein Auswahlkriterium nötig, denn ein Begriff wird nicht durch die schiere Menge der Phänomene, die unter ihn fallen, definiert. Um eine solche Operation vorzunehmen, werden Inhalt (Intention) und Umfang (Extension) unterschieden. Vorausgesetzt werden muss ein Auswahlkriterium für die Menge der Phänomene. „Dieses Kriterium bildet den Inhalt des Begriffs, durch welchen erst der Umfang des Begriffs als eine Menge dessen bestimmbar wird, was unter ihn fällt.“<sup>8</sup> Die Extension, der Umfang eines Begriffs, setzt immer dessen Intension, den Inhalt voraus. Lange Beschreibungen von Phänomenen bilden keinen Begriff. Es reicht nicht hin, die Menge von Phänomenen zusammenzustellen, ihnen dann einen gemeinsamen Namen zu geben und zu meinen, schon habe man einen Begriff. Begriffsinhalt und Begriffsumfang machen zusammen den Begriff aus.<sup>9</sup>

Da der Theoriefortschritt in der Geschichtsdidaktik zur Zeit minimal ist, hat die Geschichtsdidaktik vor allem zwei Aufgaben: Begriffe zu präzisieren und Leerformeln zu tilgen.

- In der Geschichtsdidaktik schließen sich die begrifflichen Klassifikationen nicht wechselweise aus. Es sind eher Reflexionsbegriffe, die aber dennoch einen abgegrenzten Bereich beinhalten. Bei neu in den Sprachgebrauch gekommenen Begriffen wie beispielsweise Kompetenz muss gesucht werden, welche bisher in der Geschichtsdidaktik gebrauchten Begriffe die gleiche Funktion erfüllten. Wenn sich unter dem neuen Begriff bekannte Phänomene subsumieren lassen, ist der neue Begriff überflüssig. Wenn mit Kompetenz lediglich Methodenorientierung gemeint sein sollte, macht diese begriffliche Neuerung keinen Sinn. Andererseits sind neue Begriffe eine Herausforderung, um bisher unbeachtete und vernachlässigte Phänomene mit dem neuen Begriff herauszuarbeiten.

6 Schöttler, Peter: Wer hat Angst vor dem „linguistic turn“? In: Geschichte und Gesellschaft 23 (1997), S. 134–151.

7 Adorno, Theodo W.: Philosophische Terminologie, Bd. 1, 2. Aufl. Frankfurt/M. 1976, S. 12.

8 Acham, Karl: Analytische Geschichtsphilosophie. München 1974, S. 299.

9 Speck, Josef (Hg.): Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe, 3 Bde., Göttingen 1980.

- Es sollten weiterhin die vielen Leerformeln getilgt oder mit Inhalt gefüllt werden. Das betrifft in erster Linie die vielen geborgten Begriffe, die man ausgeborgt, aber trotz ihrer Unbrauchbarkeit nicht zurückgegeben hat.

„Sachkompetenz“ ist ein solche geborgter Begriff, eine Leerformel ohne geschichtsdidaktischen Inhalt. Sachkompetenz besitzen auch die australischen Aborigines, wenn sie ihr Didgeridoo blasen, genauso wie sie der europäische Sechsjährige benötigt, wenn er die Hauskatze baden will. Beides kann man schwerlich „auf einen Begriff bringen“. Die Neurowissenschaft bezeichnet das Gemeinte schon ehrlicher mit „Weltwissen“, aber die ist ja auch keine Fachdidaktik. Solange nicht definiert ist, was denn die „Sache“ sei, ist der Plastikbegriff „Sachkompetenz“ sinnlos. Selbst wenn deren Verteidiger das Hilfsargument anführen, es handele sich um „historische“ Sachkompetenz, wird das nicht besser. Gehört das Wissen und die manuelle Fertigkeit, mit Steinen Feuer zu machen – also unzweifelhaft eine Kompetenz – schon zur historischen Sachkompetenz? Wenn nur sogenanntes Faktenwissen gemeint ist, handelt es sich wieder um keine Kompetenz. Vor 50 Jahren nannte man das noch schlicht „Lernstoff“.

Die Geschichtsdidaktik sollte sich hier nicht auf die Leimrute der pädagogischen Trivalliteratur locken lassen, die seit 200 Jahren nicht müde wird, Kant als Eideshelfer für die eigene Praxis heranzuziehen. Kants Formulierung „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“<sup>10</sup>, meint eben nicht die pädagogische Anschauung. Sie kennzeichnet die Verbindung von Logik und Ästhetik, von Verstand und Sinnlichkeit. „Die Dualität von Anschauungen und Begriffen ist nichts als der erkenntnistheoretische Aspekt der Dualität von einzelner Exemplar und allgemeinem Typ“.<sup>11</sup> Ein noch so anschaulich gemachter Einzelfall ergibt nicht zwangsläufig einen Begriff. Der Begriff ist sowohl eine Abstraktion des Sinnlichen als auch gleichzeitig eine schöpferische Setzung.<sup>12</sup>

#### IV.

Die Redlichkeit verlangt es, die Unabgeschlossenheit und Vorläufigkeit dieses Wörterbuchs zu betonen. Andererseits ist ein vollständiges und definites Lexikon einer Wissenschaftsdisziplin nicht vorstellbar. Vorschläge für Präzisierungen und Erweiterungen werden weiterhin dankend entgegengenommen.

Für die Herausgeber Hans-Jürgen Pandel, Januar 2009

---

10 Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft (Werkausgabe Bd. III. Hg. von Wilhelm Weischedel). Frankfurt/M. 1991, S. 98.

11 Strawson, Peter F.: Die Grenzen des Sinnes. Königstein/Ts. 1981, S. 41.

12 Foucault, Michel: Archäologie des Wissens, 8. Aufl. Frankfurt/M. 1997, S. 83 ff: „Die Formation der Begriffe“.

# A

## Alltagsgeschichte

Als Alltagsgeschichte bezeichnet man einen Zugang zur Vergangenheit, bei dem die sozialen Praktiken und Deutungen der sog. einfachen Leute im Mittelpunkt des Interesses stehen. Der Begriff des Alltags umfasst die täglichen Erfahrungen im Nahbereich der Menschen. Dazu gehören sowohl die alltägliche Routine als auch die Lebensbewältigung unter extremen Bedingungen wie Krieg und Krisen. Alltagsgeschichte bleibt nah am Menschen und versucht, die Spielräume der historischen Subjekte, aber auch die Grenzen ihrer Handlungsmöglichkeiten auszuloten. Als Konzept der Geschichtsschreibung entstand Alltagsgeschichte in den 1980er Jahren aus dem Unbehagen über eine Sozialgeschichte, die vor allem an großen Strukturen und an Kollektivsubjekten wie Organisationen, Klassen und Bewegungen interessiert war. Demgegenüber sollten die Einzelnen mit ihren Erfahrungen und Wünschen, ihren Gefühlen und ihrer Individualität ins Blickfeld kommen. Zu Beginn war Alltagsgeschichte eng mit außeruniversitären Geschichtsinitiativen verbunden, mit „Geschichtswerkstätten“, Laienhistorikern und der – oft naiven – Vorstellung, die Menschen könnten und sollten ihre eigene Geschichte erforschen. Dies führte gelegentlich zu unkritischen und unwissenschaftlichen Ergebnissen dort, wo der Wunsch nach Identifikation stärker war als der nach Analyse und Kritik. Heute gehört die Alltagsgeschichte zum anerkannten Methoden- und Theoriebestand der Geschichtswissenschaft, ist in Fachzeitschriften wie „Werkstatt Geschichte“ oder „Historische Anthropologie“ fest verankert und international vernetzt. Andere Konzepte wie die der Mikrogeschichte oder Erfahrungsgeschichte sind mit der Alltagsgeschichte eng verknüpft. Eine Fülle von empirischen Einzelstudien hat gezeigt, dass es kreativen Historikerinnen und Historikern gelungen ist, zahlreiche neue Quellen zu erschließen und konventionelle Quellen mit ihrem Zugang neu zu lesen, um ihnen indirekt auch Aussagen zum vergangenen Alltag zu entlocken. Alltagsgeschichte scheint sich besonders für den Geschichtsunterricht zu eignen, weil sie den Zugang zur Vergangenheit erleichtert und weil sie die fremde Geschichte eher mit dem vertrauten eigenen Alltag der Schülerinnen und Schüler vermittelt. Die größere Anschaulichkeit und die stärkere Einladung zur Identifikation (→ Identität), welche die Alltagsgeschichte zweifellos zu bieten hat, bergen allerdings auch die Gefahr mangelnder Distanz und unkritischen Einverständnisses, gerade bei Kindern und Jugendlichen. Dagegen gilt es, Schülern den vergangenen Alltag auch fremd zu machen und dabei gleichzeitig die Selbstverständlichkeiten des eigenen Alltags zu verfremden. Sicher ist Alltagsgeschichte nur einer von vielen möglichen und legitimen Zugängen zur Geschichte, aber sie bietet in besonders eindringlicher Weise Problematisierungen der zentralen Fragen an die Vergangenheit: wie Menschen unter den Bedingungen, in die sie hinein geboren werden und

unter denen sie aufwachsen, ihre eigenen Zwecke und Entwürfe zu verwirklichen suchen, und welche Faktoren das Gelingen oder Misslingen dieser Versuche bestimmen.

Laak, Dirk van: Alltagsgeschichte, in: Maurer, Michael (Hg.): Aufriß der historischen Wissenschaften, Bd. 7, Stuttgart 2003, S. 14–80; Lüdtke, Alf (Hg.): Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Lebensweisen, Frankfurt/M. 1989

*Dorothee Wierling*

### Anforderungsbereiche

Anforderungsbereiche beschreiben fachspezifische Tätigkeiten, die Schülerinnen und Schüler zur Bewältigung von Aufgaben beherrschen müssen. Sie sind in drei Niveaustufen gebündelt, die sich hinsichtlich ihres Anspruchs an die Komplexität und Reflexivität beim Umgang mit Geschichte unterscheiden.

In den → Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) Geschichte sind die von der → Kultusministerkonferenz (KMK) vorgegebenen drei Anforderungsbereiche fachspezifisch differenziert:

- Der Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken. Damit werden v. a. Reproduktionsleistungen erfasst, wie das Wiedergeben von bereits vermitteltem historischem Fachwissen und das Entnehmen von Informationen aus Quellen und Darstellungen.
- Der Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte. Dies erfordert v. a. Reorganisations- und Transferleistungen, wie das Erklären von Zusammenhängen, das Verknüpfen historischer Sachverhalte zu Verläufen und Strukturen und das zielgerichtete Erschließen von Quellen und Darstellungen.
- Der Anforderungsbereich III umfasst den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen. Damit werden v. a. Leistungen der Reflexion und Problembearbeitung eingefordert, wie sie sich im Entfalten einer historischen Argumentation, im Überprüfen von Hypothesen, im Entwickeln eigener Deutungen oder dem Reflektieren der eigenen Urteilsbildung zeigen.

Anforderungsbereiche sind durch die EPA Geschichte relativ fest mit bestimmten Operatoren (handlungsinitiiierenden Verben) verbunden worden, die typische Leistungsanforderungen für den jeweiligen Anforderungsbereich beschreiben. Darüber hinaus sind übergeordnete Operatoren formuliert, die integrierenden Charakter be-

sitzen, weil sie ohne weitere Differenzierung Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen erfordern. Dadurch sind sie geeignet, um komplexe Aufgabenstellungen zu formulieren, die ggf. auch ohne Teilaufgaben auskommen.

Anforderungsbereiche sind insbesondere für Abiturprüfungen relevant. Es ist aber sinnvoll und in einigen Bundesländern sogar verbindlich, sich in Klassenarbeiten der Sekundarstufe I und in Klausuren der gymnasialen Oberstufe an ihnen zu orientieren.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, München 2005

*Siegfried Both*

## **Annales**

Die Schule der „Annales“ ist nach der Zeitschrift „Les Annales d’histoire économique et sociale“ (seit 1946: Les Annales. Economies, Sociétés, Civilisations) benannt, die 1929 von den französischen Historikern Febvre und Bloch gegründet wurde. Ihre Forschungsrichtung wandte sich gegen die in Frankreich zu Anfang des 20. Jahrhunderts dominierende „positivistische Schule“ und richtete ihr Augenmerk auf ökonomische und soziale Faktoren der Gesellschaftsbildung sowie auf die Psychologie von Kollektiven. Sie zeichnet sich durch eine interdisziplinäre Ausrichtung der historischen Forschung aus. Febvre und Bloch pflegten früh den Dialog mit der Soziologie, der Politologie, der Geographie sowie der Psychologie und forderten eine problemorientierte Geschichtsschreibung. Nach dem Zweiten Weltkrieg suchte Braudel in der Zusammenarbeit mit der Soziologie, der Demographie und der Ethnologie Berührungspunkte der Sozialwissenschaften untereinander. Weitere Arbeitsschwerpunkte lagen in der historischen Geographie und der historischen Demographie. Zum Markenzeichen avancierte in den 1970er Jahren mit der dritten Generation der m“Annales“-Historiker (Ariès, Le Goff, Duby u. a.) die Mentalitätengeschichte. Le Roy Ladurie verknüpfte quantitative Wirtschafts- und Sozialgeschichte mit Politik-, Religions- und Psychologiegeschichte. Methodisch prägend war Braudels analytisches Konzept der „langen Dauer“ („longue durée“). Braudel situiert die Geschichte auf drei Ebenen: An der Oberfläche ist die Ereignisgeschichte („histoire événementielle“) sichtbar, die durch die „kurze Zeit“ („temps court“) geprägt ist; auf mittlerer Ebene liegt die „Geschichte von Konjunkturen“ („histoire conjoncturelle“), die einem langsameren Rhythmus folgt; und auf der untersten Ebene sind die „Tiefenstrukturen der Geschichte“ („histoire structurelle“) angesiedelt – die Geschichte der „langen Dauer“, die langsame Entwicklungen und Veränderungen über Jahrhunderte hinweg umfasst. Diese langfristigen Trends werden anhand der Untersuchung von Kontinuitäten

## ANSCHAUUNG

und Diskontinuitäten mittels der quantitativen Auswertung serieller Quellen erfasst. Die meisten Studien der „Annales“-Historiker befassen sich mit dem Mittelalter und der frühen Neuzeit. Seit 1978 hat sich für die verschiedenen Ausprägungen der „Annales“-Schule auch der Oberbegriff „histoire nouvelle“ etabliert. In der geschichtsdidaktischen Diskussion wird die „Annales“-Schule seit den 1970er Jahren rezipiert.

Bourdé, Guy/Martin, Hervé: Les écoles historiques, Paris 1983; Braudel, Fernand: La longue durée, in: Annales 13 (1958), S. 725–753; Burke, Peter: Offene Geschichte. Die Schule der „Annales“, Frankfurt/M. 1998; Le Goff, Jacques: La Nouvelle Histoire, Paris 1978; Revel, Jacques: Die Annales, in: Eibach, Joachim/Lottes, Günther (Hg.): Kompass der Geschichtswissenschaft. Ein Handbuch, Göttingen 2002, S. 23–37; Süssmuth, Hans: Strukturgeschichte und Geschichtsdidaktik. Impulse zu einer geschichtsdidaktischen Neuorientierung, in: ders. (Hg.), Geschichtsdidaktische Positionen, Paderborn u.a. 1980, S. 121–177

*Christine Pflüger*

### **Anschauung**

Der Begriff Anschauung bezeichnet den Bezug auf konkrete, den Sinnen zugängliche Phänomene der Lebenswelt. So ist eine Landschaft, ein Rathaus, ein Gemälde, ein Automobil und eine Gabel mit den Sinnen erfahrbar, während es sich bei geschichtswissenschaftlichen Begriffen wie Leibeigenschaft, Bourgeoisie und Wirtschaftswunder um gedankliche Konstruktionen ohne direkten sinnlichen Bezug handelt. Anschauung meint die durch Betrachtung oder andere sinnliche Empfindungen eines in materieller Form vorhandenen Gegenstandes hervorgerufene Vorstellung. Durch den unmittelbaren Bezug auf etwas konkret Gegebenes sind Anschauungen klar und lebensnah, zugleich aber auch auf die „Umriss der Wirklichkeit“ (Jean Piaget) beschränkt. Für die analytische Durchdringung der Komplexität vergangenen menschlichen Lebens reicht die Anschauung nicht aus. Sie kann lediglich an deren Anfang stehen oder den Erkenntnisprozess unterstützen. Denn es muss „zu dem Einzelnen, das die Empirie gibt, ein Allgemeines hinzukommen, woraus sich erklärt, was ist und geschieht (...) – ein Allgemeines (...), welches nicht in der Form der Anschauungen, sondern durch den Gedanken erkannt wird“ (Droysen). Wie Begriffe ohne Anschauung leer, bar jeder Vorstellung sind, bleiben Anschauungen ohne imaginative und verstandesmäßige Durchdringung der bloßen Unmittelbarkeit der Erscheinung verhaftet.

Die Geschichtsdidaktik verbindet mit dem Begriff der Anschauung die auf Pädagogen der Aufklärung wie Comenius und Pestalozzi basierende Einsicht, dass historisches Lernen von sinnlichen Erfahrungen ausgehen solle. Für Rousseau war die „sinnenhafte Vernunft“ die Grundlage der „intellektuellen Vernunft“. Die An-

schauung wirklicher Gegenstände, bildlicher Darstellungen, Modelle etc. sowie die Kenntnisnahme konkreter Lebensberichte und anschaulicher Erzählungen stimuliert demnach die historische Einbildungskraft und schafft die Grundlage und Motivation für eine „gebildete Anschauung“ (Gadamer) der Geschichte. Der Begriff Anschaulichkeit ist von dem der Anschauung abgeleitet. Er bezeichnet die Eigenschaft der Klarheit, Deutlichkeit, Konkretheit und Bildhaftigkeit sinnlich erfahrbarer Dinge und Darstellungen. Anschaulichkeit ist dann gegeben, wenn die Anschauungskraft der Rezipienten in Bewegung gesetzt wird. Überlieferte Artefakte beispielsweise enthalten durch ihre Materialität, Form, Gestaltung, Farbe und durch die Spuren früherer Be- und Abnutzung ein hohes Maß an Anschaulichkeit. Diese Anschaulichkeit ist jedoch begrenzt und trügerisch. Denn Anschaulichkeit bedeutet nicht Evidenz. Die konkrete, sinnliche Präsenz der Objekte vermittelt an sich keine Einsichten über den historischen Kontext, dem sie entstammen, und über ihre funktionalen, sozialen und symbolischen Bedeutungen. Anschaulichkeit in einem erweiterten Sinne schließt folglich die Anstrengung ein, die Artefakte einer vergangenen Kultur als bedeutungsvolle Zeichen zu deuten. Dies gilt gleichermaßen für Gegenstände, Texte, Bilder und Tondokumente.

Die im Rahmen der Geschichtsvermittlung praktizierte Methode des Veranschaulichens sollte sowohl die Konkretisierung komplexer historischer Sachverhalte mit Hilfe anschaulicher Zeugnisse als auch die Aufdeckung der Bedeutungsdimensionen an dem Vergangenenmaterial umfassen, das der Anschauung zugänglich ist.

Gadamer, Hans-Georg: Anschauung und Anschaulichkeit, in: neue hefte für philosophie, Heft 18/19 1980, S. 1 – 13; Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard: Veranschaulichen und Vergegenwärtigen, in: Bergmann, Klaus u. a. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 3. Aufl. Düsseldorf, 1985, S. 464 – 469

*Andreas Urban*

### **Anthropologie, historische**

Unter „Anthropologie“ (griech. „Kunde vom Menschen“) versteht man zunächst jenen Teil der Philosophie, der sich spekulativ mit dem Wesen des Menschen befasst. Sie ist weiterhin eine naturwissenschaftliche Disziplin, die den biologischen Kontext des Menschen erforscht, so beispielsweise seine stammesgeschichtliche Herkunft oder seine genetische Ausstattung. In den 70er Jahren kam im Zusammenhang mit der Neuen Kulturgeschichte (→ Kulturgeschichte/„Neue Kulturgeschichte“) die „Historische Anthropologie“ hinzu. Sie bildet seither die gemeinsame Schnittmenge und semantische Klammer unterschiedlicher kulturwissenschaftlicher Ansätze wie → Alltagsund Mentalitätsgeschichte, Frauen- und Gendergeschichte (→ Gender), Religionsgeschichte, Völkerkunde oder die sich zur „europäi-

schen Ethnologie“ wandelnde Volkskunde. Wie andere „weiche“ Begriffe auch entzieht sie sich einer präzisen Definition und tendiert gleichzeitig zur Ausweitung ihrer Themenbereiche, insofern „alle Gegenstände, Phänomene und Handlungen Rückschlüsse auf das Handeln und Denken von Menschen erlauben“ (Richard von Dülmen).

Trotz unterschiedlicher Forschungsansätze geht es der Historischen Anthropologie letztlich um die Frage, welchen Herausforderungen sich die menschliche Natur gestellt und welche kulturellen Entwicklungen sie deshalb bewirkt hat. Im Unterschied zur Sozialgeschichte interessiert sie sich weniger für allgemeine, transpersonale Prozesse, sondern für die konkreten Lebensformen des Menschen, seine subjektiven Wahrnehmungen, Reflexionen und Aneignungen, für seine Handlungsmuster und Rituale. Die Historische Anthropologie erstrebt keine normativen Deutungen (wie sie etwa das Modernisierungsparadigma der Sozialgeschichte impliziert), erst recht keine einheitliche und kausal geschlossene Theorie. Sie betont vielmehr im Anschluss an Derrida und Foucault die „De-konstruktion“ des Normativen und begnügt sich mit kleingekammerten Untersuchungen, mit „Mikrohistorie“ oder „dichten Beschreibungen“ (Clifford Geertz), ohne dabei Diskontinuitäten und Widersprüche ausschließen zu wollen. Sie bedient sich einer „modifizierten Hermeneutik“ (Wolfgang Reinhard), die weniger auf aneignendes Verstehen abzielt, sondern auf postmodernes „Entziffern“ von Texten oder Handlungsabläufen aus der „Logik ihrer Praxis“ (Pierre Bourdieu).

Zu den Forschungsbereichen der Historischen Anthropologie (vgl. zum Folgenden Wolfgang Reinhard 2004) zählen der „Körper“ (z. B. Sinne und Emotionen, Geschlecht, Kleidung und Hygiene, Ernährung), die „Mitmenschen“ (z. B. Familie und Partnerschaft, Kindheit und Jugend, Erziehung und Bildung, Individuen und Gruppen, Politik) und die „Umwelten“ (z. B. Raum und Natur, Wirtschaft und Technik, Bauen und Wohnen, Religion).

Die Geschichtsdidaktik bekundete schon früh ihr Interesse an Historischer Anthropologie, insbesondere, weil die hier behandelten Themen „die lebensweltliche Basis historischer Erkenntnis“ bei den Schülerinnen und Schülern bilden (Wolfgang Hug). Empirische Untersuchungen, wie die von Bodo von Borries 1995, deuteten dagegen eher auf ein mäßiges Schülerinteresse hin. Die gegen Ende der 90er Jahre in vielen Bundesländern einsetzende Lehrplanrevision öffnete dann die Schulen auch für Historische Anthropologie, so z. B. in Baden-Württemberg (mit Längsschnitten wie „Familie in der Neuzeit“, „Entwicklung der Menschenrechte“, Kampf um die Rechte der Frau“ und „Migration“). Ob sich freilich der überkommene epochale Geschichtsunterricht auf Dauer durch Längsschnitte der Historischen Anthropologie ersetzen lässt, wie dies etwa Gerhard Schneider 2000 für den Geschichtsunterricht der Hauptschule vorgeschlagen hat, bleibt abzuwarten.