

V&R

Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik

Herausgegeben im Auftrag der Konferenz
für Geschichtsdidaktik vom Vorstand

Band 7

Herausgegeben vom Vorstand der Konferenz für
Geschichtsdidaktik: Michael Sauer, Charlotte Bühl-Gramer,
Anke John, Marko Demantowsky und Alfons Kenkmann

Tobias Arand / Manfred Seidenfuß (Hg.)

Neue Wege – neue Themen – neue Methoden?

Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen
Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses

Mit 5 Abbildungen

V&R unipress



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8471-0278-6

ISBN 978-3-8470-0278-9

© 2014, V&R unipress in Göttingen / www.vr-unipress.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Druck und Bindung: CPI Buch Bücher.de GmbH, Birkach

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Vorwort	9
-------------------	---

Einführung

Wolfgang Hasberg

<i>Unde venis?</i> – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik	15
---	----

I. Sektion: Vorstellungen – Was wissen wir darüber, was Lehrer und Schüler über Geschichte wissen und können?

Georg Kanert

Motivationale Beweggründe für die Wahl des (Geschichts-) Lehrerberufs und des Studienfachs Geschichte	65
--	----

Christian Kohler

»Wo Geschichte näherrückt« – Schülervorstellungen über die Konstruktion von Geschichte im Museum	83
---	----

Stefanie Paufler-Gerlach

»So nah und doch so fern: Schülervorstellungen zum (Lernort) Museum«. Methodologische Überlegungen und ausgewählte Beispiele zum Dissertationsprojekt	99
---	----

Indre Döpcke

»Umweltgeschichte – habe ich noch nie unterrichtet.« – Vorstellungen von Lehrpersonen zu einer relevanten Dimension des Fachs Geschichte . .	117
---	-----

II. Sektion: Reflexionen – Überlegungen zu grundsätzlichen Fragen der Geschichtsdidaktik in Theorie und Praxis

Oliver Plessow

Vom Rand in die Mitte der Disziplin: historisches Lernen in der non-formalen beziehungsweise »außerschulischen« Jugendbildung und sein Stellenwert in der Geschichtsdidaktik 135

Lena Deuble und Lisa Konrad

Geschichtsunterricht *in situ* – videogestützte Beobachtungen als Chance der geschichtsdidaktischen Forschung 153

Robert Dittrich

Historische Bildung? – Von der »Renaissance« des Bildungsbegriffs und seiner Relevanz für die geschichtsdidaktische Forschung 169

Christiane Bertram, Wolfgang Wagner und Ulrich Trautwein

Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht: Entwicklung eines Kurzinstruments für die Wirksamkeitsmessung 191

III. Sektion: Geschichtskultur – Studien zu Geschichte und Geschichtsbewusstsein als gesellschaftliche Konstruktionen

Frank Britsche

Erinnerungsfeiern als geschichtskultureller Ausdruck historischen Bewusstseins 211

Sebastian Wemhoff

Geteiltes Gedächtnis? Geschichtskultur in Straßburg im 19. und 20. Jahrhundert 223

IV. Sektion: Vernetzungen – Geschichte in den digitalen Medien und ihre Nutzung für das historische Lernen

Manuel Altenkirch

Geschichtsschreibung im digitalen Medium – Konstruktion von Geschichte in der »Wikipedia« 241

Jonathan Peter

Collaboration und Résistance – der Kampf der Erinnerung im World Wide Web 257

Christoph Pallaske	
»Bei der Arbeit musste man viel selber denken.« – Individuelles Geschichtslernen mit digitalen Medien	269

Plenum

Sebastian Barsch	
Geschichtsbewusstsein von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	285

**V. Sektion: Miteinander statt nebeneinander – Geschichte lernen
in der globalisierten und multiethnischen Gesellschaft**

Manuel Köster	
Identitätsbalance bei widersprüchlichen Identitätsbezügen. Historisches Textverstehen in der multiethnischen Gesellschaft	299

Vorwort

Im Oktober 2012 fand in Ludwigsburg zum ersten Mal nach mehrjähriger Pause wieder eine Tagung des geschichtsdidaktischen Nachwuchses in der »Konferenz für Geschichtsdidaktik« (KGD) statt. Die Organisation der Tagung lag in den Händen der Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Ludwigsburg.

Anders als die vorangegangenen Tagungen war diese keine Klausurtagung, sondern auch an die interessierte Öffentlichkeit gerichtet. Die Organisatoren der Tagung entschieden sich in Absprache mit dem Nachwuchs in der KGD auch für eine weitere, im Gegensatz zu den bisherigen Gepflogenheiten stehende inhaltliche Änderung: So stand die Tagung diesmal unter keiner übergeordneten Fragestellung, sondern unter dem bewusst offengehaltenen Motto »Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses«. »Neue Wege« soll an die Publikation des Göttinger Pädagogen und Geschichtsdidaktikers Erich Wenigers aus der Nachkriegszeit erinnern, dem für die Konstituierung der Didaktik der Geschichte ein maßgeblicher Beitrag zugeschrieben wird und der so Neues in die Wissenschaftslandschaft einbrachte. Der zweite Bezugspunkt für das Tagungsthema und die Tagungsstruktur ist im Kontext der letzten Jahrestagung der KGD zu sehen, die aus gutem Grunde im September 2013 in Göttingen stattfand, weil hier im Jahre 1973 die erste Tagung der »Konferenz für Geschichtsdidaktik« ausgerichtet wurde. Deshalb sollte dem nach Jahren aufgelaufenen bunten Strauß der doch sehr unterschiedlichen Forschungsvorhaben eine möglichst offene Arena geboten und diese Buntheit auch dem Publikum bewusst gemacht werden. Lediglich durch eine Vorsortierung der Beiträge in einzelne Sektionen wurde vonseiten der Organisatoren inhaltlicher Einfluss auf den Gang der Tagung ausgeübt.

Dass diese Entscheidung zwar gut begründet, doch in der Konsequenz für die Herausgeber der Tagungsdokumentation bei der Konzeption des Bandes nicht unproblematisch war, soll an dieser Stelle nicht verschwiegen werden. So endet hier, anders als bei anderen Tagungsdokumentationen, die Möglichkeit der inhaltlichen, methodischen und stilistischen Einflussnahme der Herausgeber auf

die einzelnen Beiträge dort, wo die Verantwortung der betreuenden Doktorväter und -mütter beginnt. So haben sich die Herausgeber für diesen Tagungsband weitgehend darauf beschränkt, bereits im Vorfeld zu beraten und in Einzelfällen von einer Veröffentlichung abzuraten. Dies betraf zum einen vorgestellte Projekte, die noch zu sehr in den Anfängen steckten, zum anderen bereits fast abgeschlossene Dissertationen, für die dieser Tagungsband kein angemessenes Podium mehr hätte bieten können. Die Autoren wurden weiterhin angehalten, in ihren Beiträgen Bezug auf Wolfgang Hasbergs (Köln) Einführungsvortrag »*Unde venis?* – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik« zu nehmen und das besondere Innovationspotenzial des Forschungsvorhabens herauszustellen. Bei einer solchen Breite an Fragestellungen und Methoden, wie sie auf dieser Tagung vorgestellt wurden, kann es nicht ausbleiben, dass eine Dokumentation auch Widersprüchlichkeiten, Fragwürdigkeiten, Zweifelhafte enthalten muss. Doch sind nicht gerade Widersprüche, offene Fragen, Zweifel Kennzeichen einer tatsächlich diskursiven Wissenschaft, die einer konsensualen oder häufig auch nur pseudokonsensualen Wissenschaft immer vorzuziehen sein wird?

Dennoch, oder vielleicht besser gerade deswegen, sind die Herausgeber der Meinung, dass die hier versammelten Tagungsbeiträge eine wichtige Grundlage für die dringend notwendige Diskussion der gerade bei einer Nachwuchstagung sehr naheliegenden Frage bilden können: Wie sieht die Zukunft der Geschichtsdidaktik denn nun aus beziehungsweise wie sollte, wie könnte sie aussehen?

Nach dem schon genannten Einführungsvortrag von Wolfgang Hasberg, der Positionsbestimmungen der Disziplin herausarbeitet, wird die erste Sektion »Vorstellungen – Was wissen wir darüber, was Lehrer und Schüler über Geschichte wissen und können?« durch Beiträge von Georg Kanert (Heidelberg), Christian Kohler (Münster), Stefanie Paufler-Gerlach (Aachen) und Indre Döpcke (Oldenburg) vertreten. Kanerts Studie »Motivationale Beweggründe für die Wahl des (Geschichts-)Lehrerberufs und des Studienfachs Geschichte« versucht auf Grundlage einer Befragung angehender Geschichtslehrkräfte die Annäherung an ein in der Tat kaum erforschtes Untersuchungsfeld. Zwar ist die Rezeption von Geschichte im Museum ein nicht ganz so unbearbeitetes Feld, doch rücken Kohler und Paufler-Gerlach in ihren Beiträgen beide Schülervorstellungen über die Konstruktion von Geschichte im Museum mit den Lernenden die Hauptzielgruppe der Geschichtsdidaktik in den Vordergrund. Der wachsenden Bedeutung von Umweltgeschichte wird die Studie Döpckes »Umweltgeschichte – habe ich noch nie unterrichtet« – Vorstellungen von Lehrpersonen zu einer relevanten Dimension des Fachs Geschichte« gerecht.

Die zweite Sektion, »Reflexionen – Überlegungen zu grundsätzlichen Fragen der Geschichtsdidaktik in Theorie und Praxis« wird durch Oliver Plessow (Kassel), Lena Deuble und Lisa Konrad (Hannover), Robert Dittrich (Köln)

sowie Christiane Bertram, Wolfgang Wagner und Ulrich Trautwein (Tübingen) vertreten. Oliver Plessow schaut »Vom Rand in die Mitte der Disziplin« und erforscht das »Historische Lernen in der non-formalen beziehungsweise außerschulischen Jugendbildung und seinen Stellenwert in der Geschichtsdidaktik«. Die Methode der Videografie steht bei Lena Deuble und Lisa Konrad im Mittelpunkt des Beitrags »Geschichtsunterricht *in situ* – videogestützte Beobachtungen als Chance der geschichtsdidaktischen Forschung«. Einer sehr grundsätzlichen Aufgabe stellt sich Robert Dittrich, wenn er den Wert der historischen Bildung unter dem Titel »Historische Bildung? Von der ›Renaissance‹ des Bildungsbegriffs und seiner Relevanz für die geschichtsdidaktische Forschung« diskutieren möchte. Ein valides Instrument für die »Wirksamkeitsvermessung« möchten Christiane Bertram, Wolfgang Wagner und Ulrich Trautwein zum Thema »Zeitzeugenbefragung im Geschichtsunterricht« entwickeln.

Die dritte Sektion stand unter dem Titel »Geschichtskultur – Studien zu Geschichte und Geschichtsbewusstsein als gesellschaftliche Konstruktionen«. Aus dieser Gruppe sind in diesem Band Frank Britsche (Leipzig) und Sebastian Wemhoff (Münster) vertreten. Frank Britsche beschäftigt sich mit »Erinnerungsfeiern als geschichtskultureller Ausdruck historischen Bewusstseins« am Beispiel von Erinnerungsfeiern im Leipzig des 19. Jahrhunderts, Sebastian Wemhoff unter der Fragestellung »Geteiltes Gedächtnis?« mit der wechselvollen Geschichtskultur Straßburgs im 19. und 20. Jahrhundert.

Gut repräsentiert ist die vierte Sektion, »Vernetzungen – Geschichte in den digitalen Medien und ihre Nutzung für das historische Lernen« durch Manuel Altenkirch (Heidelberg), Jonathan Peter (Kassel) und Christoph Pallaske (Köln). Ein sehr populäres Medium untersucht Manuel Altenkirch, indem er sich der »Geschichtsschreibung im digitalen Medium« am Beispiel der »Wikipedia« annimmt, während sich Jonathan Peter mit »Collaboration und Résistance« als Gegenstand populärer Websites beschäftigt. Christoph Pallaske stellt mit der Lernplattform »segu« unter dem Titel »»Bei der Arbeit musste man viel selber denken« – individuelles Geschichtslernen mit digitalen Medien« ein selbst entwickeltes Arbeitsmedium vor.

Zwischen die Sektionen war eine Plenumsveranstaltung eingeschaltet, die sich dem Thema »Inklusion und historisches Lernen« widmete. Hier ist Sebastian Barsch (Köln) mit dem Beitrag »Geschichtsbewusstsein von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf« vertreten.

Die fünfte Sektion stand unter dem Motto »Miteinander statt nebeneinander – Geschichte lernen in der globalisierten und multiethnischen Gesellschaft«. Vertreter dieser Sektion ist nur Manuel Köster (Münster). Köster widmet sich unter dem Titel »Identitätsbalance bei widersprüchlichen Identitäten« dem »Historischen Textverstehen in der multiethnischen Gesellschaft«.

Aus der sechsten Sektion, »Schauen – Film als Gegenstand und Medium historischen Lernens« hat es zum Bedauern der Herausgeber aus unterschiedlichen Gründen kein Vortrag als Beitrag in den Tagungsband geschafft.

Zum Schluss gilt es, allen Dank auszusprechen, ohne die dieser Tagungsband nicht denkbar gewesen wäre. Bei der Erstellung dieses Bandes haben tatkräftig mitgewirkt: Wolfgang Weidner, der die Manuskripte sortiert und den Redaktionsrichtlinien angeglichen hat, Annetkatrein Löw M. A., die ein wissenschaftliches Lektorat des Bandes vorgenommen hat. Beide haben in vielen Stunden akribischer Arbeit das Erscheinen dieses Bandes überhaupt erst möglich gemacht. Dafür sei Ihnen der herzliche Dank der Herausgeber ausgesprochen.

Herzlich gedankt werden soll an dieser Stelle auch der KGD, die diesen Tagungsband finanziert hat, sowie den Sponsoren und Unterstützern der Tagung, die ebenfalls einen großen Beitrag zum Gelingen der Unternehmung geliefert haben: die »Stiftung Kunst, Kultur und Bildung der Kreissparkasse Ludwigsburg«, die »Freunde der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg«, die Rektorate der Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Ludwigsburg sowie der Klett-Verlag Stuttgart.

Manfred Seidenfuß
Heidelberg

Tobias Arand
Ludwigsburg

Im Sommer 2014

Einführung

***Unde venis?* – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik¹**

»Venio Romam iterum crucifigi«, lautete bekanntlich die Antwort des auferstandenen Christi, als er Petrus auf dessen Flucht aus Rom unweit des Lateran auf der Via Appia begegnete, der ihn fragte: »Quo vadis?«² Nicht die mangelnde Bereitschaft, um der Geschichtsdidaktik willen ein schweres Schicksal zu erdulden, ließ es geraten erscheinen, nicht dieses bedeutungsschwere Wort als Titel für den vorliegenden Beitrag zu wählen. Vielmehr die Fahrlässigkeit, mit der diese Wendung nicht selten in Gebrauch genommen wird, auch in geschichtsdidaktischen Zusammenhängen.³ Es geht darin ja nicht allein um die Frage nach der Zukunft. Die Zukunft des Petrus liegt in der Umkehr, die ihm – vordergründig betrachtet – zum Verhängnis wird, in Wirklichkeit aber das Heil des Märtyrertodes einträgt.

Lateinkundige werden gestutzt oder bemerkt haben, dass im Titel die Zeitdimensionen »Vergangenheit« und »Zukunft« miteinander verknüpft werden. Versucht werden soll, die sich auftuende Spannung, die aus einem Zeitunterschied hervorgeht und folglich einen diese Zeitdifferenz überbrückenden Sinnentwurf erfordert, aus dem Blickwinkel des »Nachwuchses« zu beantworten. Dahinter steht die Prämisse, dass nur Zukunft hat, was Herkunft besitzt. Voraussetzung, Zukunft verantwortlich zu gestalten, ist, gelegentlich innezuhalten und sich Rechenschaft über das Errungene, aber auch das Versäumte zu geben. Das gilt für die Disziplin insgesamt, das gilt vor allem aber für den

1 Nachwuchsarbeit findet nicht vor allem auf entsprechenden Konferenzen statt, sondern im täglichen Austausch. Deshalb sei an dieser Stelle allen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen für den Anteil gedankt, den sie durch den diskursiven Austausch an diesem – wie an vielen anderen – Ausführungen haben. Stellvertretend hervorgehoben sei, zumal er in Ludwigsburg nicht anwesend war, Wolfgang Labonde.

2 Acta Pauli et Theclae, ed. Lipsius, Richard Adelbert, in: Acta apostolorum apocrypha, Bd. 1, hrsg. v. Max Bonnet/Richard Adelbert Lipsius. Leipzig 1891. Deutsche Übersetzung bei Oscar von Gebhardt: Die lateinischen Übersetzungen des Acta Pauli et Theclae. Leipzig 1902, oder bei Edgar Hennecke (Hrsg.): Apokryphen, Tübingen 1904.

3 Joachim Rohlfes: Quo vadis? In: Olaf Hartung/Katja Köhr (Hrsg.): Geschichte und Geschichtsvermittlung. Festschrift Karl Heinrich Pohl. Bielefeld 2008, S. 9 – 25.

»Nachwuchs«, denn man wird ja »Historiker, wie man auch Zahnarzt wird, indem man eine spezialisierte Ausbildung durchläuft; man bleibt Historiker, wie man Zahnarzt bleibt, wenn die eigene Arbeit bei den eigenen Patienten (oder Lesern) Anklang findet.«⁴ Wenn dem so ist und auch für den Geschichtsdidaktiker gilt, dann muss man sich gerade, wenn man am Anfang des Weges steht, klar darüber werden, welchen Ansprüchen es gerecht zu werden gilt, um Geschichtsdidaktiker zu werden, zu bleiben und davon auch noch seine Adressaten zu überzeugen.

Es gehört schon so etwas wie ein Bekenntnis dazu, sich einer *scientific community* anzuschließen – nicht nur, aber, wie es scheint, ganz besonders auf dem Feld der Geschichtsdidaktik. Wenn an dieser Stelle also Betrachtungen über die Zukunft der Geschichtsdidaktik angestellt werden, ruhen diese auf dem Bekenntnis, Geschichtsdidaktiker zu sein – was freilich nicht möglich ist, ohne zuvor zu klären, was Geschichtsdidaktik ist. Nimmt man die folgenden Betrachtungen aber – zumindest zu einem Teil – als Bekenntnis, ist der Brückenschlag zu Augustinus' »Confessiones« nicht mehr weit, der in seiner für das Abendland so wirkmächtigen Schrift bekanntlich seine Verfehlungen vorträgt, die ihn bis zu seiner Gotteserkenntnis begleitet haben.⁵ Ob die folgenden Betrachtungen Offenbarungserlebnisse werden evozieren können, muss wohl bezweifelt werden. Darum aber geht es an dieser Stelle auch nicht in erster Linie. Der Rekurs auf Augustinus führt vielmehr auf die bereits verfolgte historische Fährte zurück. Denn sich seiner Lebensgeschichte zu versichern, gehört für Augustinus zu seinem Bekenntnis vor Gott und den Menschen. Soweit muss man nicht gehen. Man muss nicht die eigene Lebensgeschichte ausbreiten. Gleichwohl soll versucht werden, aufgrund der Basis des eigenen Miterlebens einige Schlaglichter auf die Disziplin und ihre Entwicklung zu werfen. Auf alle Fälle handelt es sich bei den folgenden Betrachtungen implizit um »Confessiones«, die manch einer als unzeitgemäße Betrachtungen erachten mag. Aber bekanntlich sind unzeitgemäße Betrachtungen gelegentlich von lang dauernder Wirkmächtigkeit.⁶

4 Anthony Grafton: Die tragischen Ursprünge der deutschen Fußnote. Berlin 1995, S. 17.

5 Die »Bekenntnisse« des nordafrikanischen Rhetors und Bischofs Aurelius Augustinus, eine der grundlegenden Kirchenväterchriften, veröffentlichte dieser 397/398 n. Chr.

6 Bezug genommen ist an dieser Stelle offenkundig auf Friedrich Nietzsche: Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben (1874). In: Ders.: Werke. Kritische Gesamtausgabe, 3. Abtl., Bd. 1, hrsg. von Giorgio Colli/Mazzino Montinari. Berlin 1972, S. 239 – 330.

1. Paradigma – Maßeinheit wissenschaftlicher Entwicklung

Wer den Zustand einer wissenschaftlichen (Teil-)Disziplin beschreiben will, tut gut daran, sich einen Orientierungsrahmen zu verschaffen, mit anderen Worten: sich einer Theorie zu bedienen. Wissenschaftstheorien gibt es viele. Insofern es bei den vorliegenden Betrachtungen um Veränderungen in der Zeit geht, empfiehlt es sich, eine Theorie heranzuziehen, welche Kategorien zur Verfügung stellt, die Veränderungen der Wissenschaft(en) in der Zeit beschreibbar werden lassen. Thomas S. Kuhns (1922 – 1996) Buch zur »Struktur wissenschaftlicher Revolutionen« kann dabei hilfreich sein, die Bedingungen von Veränderungen zu erklären, die in der Didaktik der Geschichte stattgehabt haben. Dabei erscheint der Essay des US-amerikanischen Wissenschaftstheoretikers keineswegs so atemberaubend, wie es ihm gelegentlich unterstellt wird. Schließlich folgt er einer einfachen Revolutionstheorie, wonach auf einen Normalzustand eine Krise folgt, die durch eine Revolution überwunden und in einen neuen Normalzustand überführt wird.⁷ Ob es opportun ist, dem wissenschaftlichen »Nachwuchs« die Regeln wissenschaftlicher Revolutionen zu erläutern, mag aus der Sicht der Älteren bezweifelt werden. Vielleicht aber täten ein paar Revolutionen der Geschichtsdidaktik durchaus gut. Zudem kann man der Auffassung sein, dass Revolutionen – zumindest in dem Sinne, wie Th. S. Kuhn sie definiert – die Jugendlichkeit bewahren können. Doch darum geht es hier nur am Rande. Dass eine Theorie von solcher Allgemeinheit, wie sie Th. S. Kuhn mehr skizziert denn ausgemalt hat, auf verschiedene Bereiche und so auch auf die Wissenschaft zu übertragen ist,⁸ ist nicht das, was sie im vorliegenden Zusammenhang interessant macht. Es ist vielmehr die Theorie von der wissenschaftlichen Revolution als einem Wandel von Paradigmata, die sie berücksichtigenswert erscheinen lässt. Dabei ist »Paradigma« ein derart schillernder Begriff, dass Th. S. Kuhn ihn erst im Postskriptum der zweiten Auflage seines epochemachenden Bändchens einigermaßen klar zu umreißen vermochte. Allerdings liege gerade in seiner begrifflichen Unschärfe seine heuristische Potenz, meint der Verfasser. Und ganz von der Hand zu weisen ist das nicht. Wer sich auf die Suche begäbe, exakte Regelsysteme historischer oder geschichtsdidaktischer Forschung zu erkunden, dessen Fassungsvermögen würde allzu bald bersten. Er wird daher nach einem gemeinsamen Nenner, nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner zu suchen haben, um die Übersicht nicht zu verlieren. Vielleicht ist es das, was Th. S. Kuhn

7 Thomas S. Kuhn: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. (Frankfurt a. M. 1969), 2., rev. Aufl. Frankfurt a. M. 1976 (engl. Orig. Chicago 1962/1970). Vgl. Ders.: Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt a. M. 1978.

8 Skepsis an einer solch weiten Übertragbarkeit und an ihrer Rezeption für die Geschichtsdidaktik äußerten bereits Horst Jung/Gerda von Staehr: Didaktik der Geschichte. Köln 1983, S. 27–32.

mit Paradigma meint, wenn er vier Elemente auflistet, aus denen es sich zusammensetzt:⁹

1. Symbolische Verallgemeinerung (Formel = Begriff im engeren Sinne),
2. Bindung an (gemeinsame) Auffassungen (leitende Hinsichten = Begriff im weiteren Sinn),
3. Werte (die den Erkenntnisprozess steuern und allgemeiner sind als symbolische Verallgemeinerung),
4. Musterbeispiele wissenschaftlicher Praxis (Methodologie, Methodik).

Diese vier Elemente machen einen umfassenden Begriff von Paradigma aus, den Th. S. Kuhn später als »disziplinäre Matrix« bezeichnete.¹⁰ Das kann man mit Hilfe von Jörn Rösen in eine bislang weitgehend unberücksichtigt gebliebene »disziplinäre Matrix der Geschichtsdidaktik« übersetzen, die an dieser Stelle in modifizierter Form wiedergegeben wird:

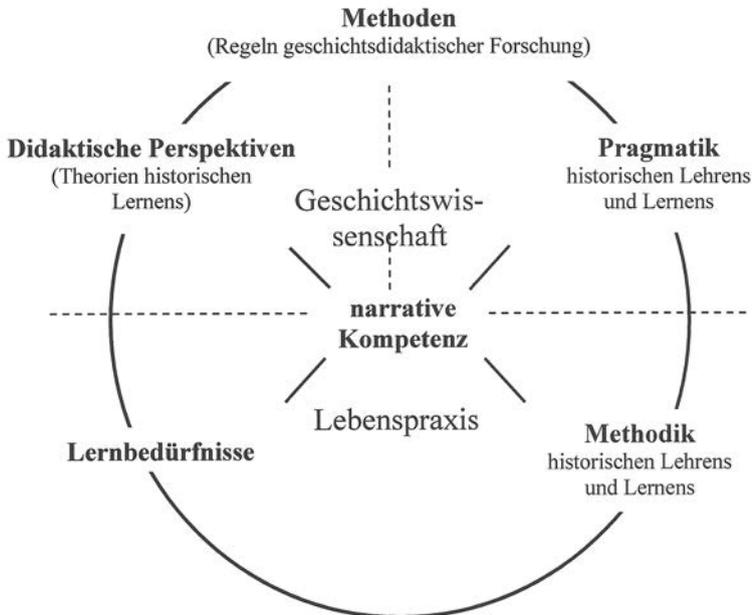


Abb.: Disziplinäre Matrix historischen Denkens nach J. Rösen in einer Bearbeitung von W. Hasberg.¹¹

9 Kuhn 1976 (Anm. 7), S. 194–198; Ders.: Neue Überlegungen zum Begriff des Paradigmas. In: Ders. 1978 (Anm. 7), S. 389–420, nennt nur drei Elemente des Paradigmas: Symbolische Verallgemeinerung, Modelle und Musterbeispiele.

10 Insbesondere Kuhn 1976 (Anm. 7), S. 392 f.

11 Zuerst bei Jörn Rösen: Historische Sinnbildung durch Erzählen. Eine Argumentationsskizze

Vermutlich würde die Anwendung dieser Matrix differenziertere Befunde zutage fördern als die ursprüngliche von Th. S. Kuhn, die zum einen weitläufiger ist, das heißt über die disziplinäre Matrix hinausreicht, und andererseits das, was J. Rüsen »leitende Hinsichten« nennt, stärker ausdifferenziert. Deshalb soll hier am Paradigma-Begriff festgehalten werden, zumal der verfügbare Raum und die vorgegebene Zielsetzung, kontroverse Diskussionen anzuregen, einen eher feuilletonistischen Zugriff empfehlen. Bleiben wir also einstweilen bei dem ursprünglichen Paradigma-Begriff und nutzen ihn, indem wir danach fragen,

1. welche bindenden Auffassungen in der Geschichtsdidaktik gültig sind,
2. welche symbolischen Verallgemeinerungen/Verdichtungen sich in der Geschichtsdidaktik erkennen lassen,
3. welche Werte die Wissenschaftsdisziplin Geschichtsdidaktik bestimmen,
4. welchen methodologischen Grundsätzen oder methodischen Mustern die Geschichtsdidaktik folgt.

2. Geschichtsdidaktik heute – eine normale Wissenschaft?

Während langfristige Entwicklungen in der Geschichtsdidaktik eher stiefmütterlich behandelt werden,¹² liegen Analysen zum gegenwärtigen Stand der Dis-

zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik im Blick auf nicht-narrativistische Faktoren. In: Internationale Schulbuchforschung 17 (1996), S. 501–544, hier S. 518. Modifiziert zuletzt bei Wolfgang Hasberg: Historiker oder Pädagoge? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 9 (2010), S. 159–179, hier S. 176–179.

- 12 Neben den Sammelbänden von Klaus Bergmann/Gerhard Schneider (Hrsg.): Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Düsseldorf 1982, u. Paul Leidinger (Hrsg.): Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Stuttgart 1988; Siegfried Quandt: Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Paderborn 1978; Wolfgang Hasberg/Manfred Seidenfuß (Hrsg.): Geschichtsdidaktik(er) im Griff des Nationalsozialismus? Münster 2005; Wolfgang Hasberg/Manfred Seidenfuß (Hrsg.): Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945. Berlin 2008, liegen Spezialstudien vor, wie Hilke Günther-Arndt: Geschichtsunterricht in Oldenburg 1900–1930. Oldenburg 1980; Jochen Huhn: Politische Geschichtsdidaktik. Kronberg/Ts. 1975; Marko Demantowsky: Die Geschichtsmethodik in der SBZ und DDR. Idstein 2003; Heike Mätzing: Geschichte im Zeichen des historischen Materialismus. Hannover 1999 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 96); Friedemann Neuhaus: Geschichte im Umbruch. Frankfurt a. M. u. a. 1998; Ulrich Baumgärtner: Transformationen des Unterrichtsfaches Geschichte. Idstein 2007 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 21); Reinhard Krammer: Intention und Prozess im Geschichtsunterricht. Innsbruck 2008; Monika Fenn: Zwischen Gesinnungs- und Sachbildung: die Relevanz der Kategorie Heimat in Volksschulunterricht und Lehrerbildung in Bayern seit 1945. Idstein 2008 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 23); Sven Pflafka: Zwischen nationaler Gewissheit und transnationalen Hoffnungen: Geschichtsdidaktisches Denken dies- und jenseits der nationalen Kategorie in der Spätphase des Wilhelminischen Kaiserreiches und in der Weimarer Republik. Idstein 2011 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 27). Zuletzt sieh Bernd Mütter: Die

ziplin vielfältig vor, sei es in den »Berichten zum Stand der Disziplin«, wie der oder die Vorsitzende der KGD sie im turnusmäßigen Abstand der Zweijahrestagungen vorträgt, oder wie Horst Kuss, Michael Sauer, Joachim Rohlfes und andere die (kurzfristige) Entwicklung seit etwa 1970 in ihren eher der Gelegenheitsliteratur zuzurechnenden Schriften skizziert haben.¹³ Bernd Schönemann hat 2007 die Entwicklung dieser Zeitspanne als eine der »erweiterten Perspektiven« beschrieben, wobei er fünf solche Erweiterungen ausmacht:¹⁴

1. Lernzielorientierung
2. empirische Forschung
3. lernmethodische Wende
4. nationale Dezentrierung
5. Hinwendung zur Geschichtskultur

Auffallend ist zunächst, dass die namhaft gemachten Innovationen, zumindest die ersten drei, – auch wenn B. Schönemann das nicht in dieser Weise realisiert – von außen an die Geschichtsdidaktik herangetragen wurden. Für die lernmethodische Wende mag man das bezweifeln, indes steht auch in Frage, ob eine solche in der Geschichtsdidaktik tatsächlich stattgehabt hat. Dass sie eine nationale Dezentrierung vollzogen hat, scheint dagegen weniger zweifelhaft,¹⁵

Entstehung der Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin in der Epoche der Weltkriege. Oldenburg 2013 (Oldenburger Schriften zur Geschichtswissenschaft, Bd. 14). Als eine Art Geschichte mit spezifischem Topos kann auch betrachtet werden: Wolfgang Hasberg: Empirische Forschung, 2 Bde. Neuried 2001.

- 13 U. a. von Horst Kuss: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (1945/49 – 1990). Eine Bilanz. In: GWU 45 (1994), S. 735 – 758 u. 46 (1995), S. 3 – 15; Joachim Rohlfes: Streifzüge durch den Zeitgeist der Geschichtsdidaktik, 50 Jahre GWU-Jahrgänge. In: GWU 51 (2000), S. 224 – 240 u. Michael Sauer: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht heute. Eine Bestandsaufnahme und ein Plädoyer für mehr Pragmatik. In: GWU 55 (2004), S. 212 – 232. Vgl. auch Bodo von Borries: Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2001, S. 7 – 32. Wenig erhellend zuletzt Michael Klöcker: Aktuelle Weiter- und Fortführungen der Geschichtsdidaktik (Fazit 2003). In: Ders.: Religionen und Katholizismus, Bildung und Geschichtsdidaktik. Frankfurt a. M. 2011, S. 587 – 606, u. Anke John: Disziplin am Scheideweg. Die Konstituierung einer universitären Geschichtsdidaktik in den 1970er-Jahren. In: Michele Barricelli/Axel Becker/Christian Heuer (Hrsg.): Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelt und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert. Schwalbach/Ts. 2011, S. 192 – 213.
- 14 Bernd Schönemann: Geschichtsdidaktik in erweiterten Perspektiven. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten. In: Saskia Handro/Wolfgang Jacobmeyer (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Identität – Bildungsgeschichte – Politik. Karl Ernst Jeismann zum 50jährigen Doktorjubiläum. Münster 2007 (ZfL-Texte, Bd. 18), S. 9 – 30.
- 15 Zumindest hat die Geschichtsdidaktik eine internationale Ausweitung erfahren, die seit 1980 von der »Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik« und seit 2012 partiell von der »International Society of History Didactics« (ISHRD) getragen wird. Dass es einen ein-

allerdings ist fraglich, ob diese in der Praxis der Geschichtsvermittlung angeht ist. Bleibt die Hinwendung zur Geschichtskultur, die an späterer Stelle zu erörtern sein wird. Selbstverständlich wird man mit einer solch summarischen Auflistung von Erweiterungen immer hadern und in Zweifel ziehen können, ob es sich um paradigmatische Veränderungen handelt. Denn die hinter diesen Beobachtungen liegende systematische Schablone wird nicht transparent. Sie scheint in erster Linie inhaltlich bestimmt zu sein und damit quer zum Paradigma-Begriff von Th. S. Kuhn zu liegen, dem hier gefolgt werden soll.

2.1 Bindende Auffassungen der geschichtsdidaktischen Forschung seit 1970

Der Anfang der Epoche, die um 1968/1970 begann, geht auf ein vielfältiges Ursachenbündel zurück. Es waren gesellschaftliche, erziehungswissenschaftliche und geschichtswissenschaftliche Veränderungen, die das bis dahin gültige Paradigma der Didaktik des Geschichtsunterrichts bereicherten und zu einer Verbreiterung führten, die letztlich das Gegenstandsfeld erheblich veränderten und erweiterten.¹⁶ Das lässt sich besonders gut an den verschiedenen Auflagen von J. Rohlfes »Umriss einer Didaktik der Geschichte« studieren, die neben den geschichtswissenschaftlichen Innovationen zunächst eine lerntheoretische und ab der dritten Auflage eine lernziel- und curriculumtheoretische Perspektivenerweiterung widerspiegeln.¹⁷

Eine bindende Auffassung von dem, was Geschichtsdidaktik sein könnte, findet sich in dieser Phase nicht. Vielmehr sind es unterschiedliche erste Bezugspunkte, von denen aus Geschichtsdidaktik betrieben wird.¹⁸ Neben dem

heitlichen, gleichförmigen Diskurs weder gibt noch geben kann, zeigen Elisabeth Erdmann/Wolfgang Hasberg (Hrsg.): Facing – Mapping – Bridging – Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education, 2 Bde. Schwalbach/Ts. 2011 u. bereits Karl Pellens/Siegfried Quandt/Hans Süsmuth (Hrsg.): Historical culture – Historical communication. Frankfurt a. M. 1994, u. Dies. (Hrsg.): Geschichtskultur – Geschichtsdidaktik. Internationale Bibliographie. Paderborn 1984.

16 Annette Kuhn: Geschichtsdidaktik seit 1968. Zur Entstehungsgeschichte einer schwierigen wissenschaftlichen Disziplin. In: Bergmann/Schneider (Anm. 12), S. 415–443; Joachim Rohlfes: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik 1953–1969. In: Ebd., S. 381–414; Ders.: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik von den 50er bis zu den 80er Jahren. In: Leidinger (Anm. 12), S. 154–170; Horst Kuss: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der alten Bundesrepublik. Zur Entstehung der neuen Geschichtsdidaktik und zur Reform des Geschichtsunterrichts seit 1970. In: Uwe Uffelman (Hrsg.): Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation – Europa – Welt. Weinheim 1994 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1), S. 61–88; Kuss (Anm. 13); Ders.: Historisches Lernen im Wandel. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der alten und neuen Bundesrepublik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 41 (1994), S. 21–30, u. Hasberg (Anm. 12), Bd. 1, S. 439–445.

17 Joachim Rohlfes: Umriss einer Didaktik der Geschichte. 3. Aufl. Göttingen 1971.

18 Zu dieser Untergliederung siehe Hasberg (Anm. 12), Bd. 1, S. 98–100.

traditionellen Ansatz einer *unterrichtspraktischen Geschichtsdidaktik*, die Geschichtsdidaktik als Wissenschaft vom Geschichtsunterricht definiert und als eine »Brückenschlagsdisziplin zwischen Pädagogik und Geschichtswissenschaft« betrachtet (J. Rohlfes u. a.), etablierte sich eine *schülerorientierte Geschichtsdidaktik*. Deren Ausgangspunkt sind die Bedürfnisse der Schüler. Diese Richtung war frühzeitig mit Namen wie Peter Schulz-Hageleit¹⁹ und vor allem Peter Knoch (1935–1994)²⁰ verbunden. Nicht beim Schüler, sondern bei der Gesellschaft nahmen die geschichtsdidaktischen Reflexionen und Untersuchungen der kritisch-emanzipatorischen Geschichtsdidaktik ihren Ausgang, die sich vor allem die Mündigkeit des Einzelnen auf ihre Fahnen geschrieben hatten. Dazu zählen nicht nur der Kritischen Theorie verpflichtete Protagonisten wie Annette Kuhn, Horst Jung oder Gerda von Staehr und (später) Valentine Rothe – Namen, die dem »Nachwuchs« heute wohl nur mehr kaum geläufig sind –,²¹ sondern auch gemäßigte Vertreter wie Klaus Bergmann (1938–2002), der – was selten hinreichende Beachtung findet – Geschichtsdidaktik selbst als Sozialwissenschaft betrieben sehen wollte.²² Neben diesen drei Positionen kristallisierten sich weitere heraus, von denen vor allem die Beachtung verdient, die sich am konsequentesten an der Geschichtswissenschaft und deren Struktur orientiert, obwohl sie nicht die Geschichte, sondern zunächst die kritische Urteils-

19 War die Dissertation von Peter Schulz-Hageleit: *Wie lehrt man Geschichte heute?* Heidelberg 1973, noch denkpsychologisch ausgerichtet, sind seine jüngeren Werke deutlich psychoanalytisch und humanistisch angelegt, siehe Peter Schulz-Hageleit: *Geschichte, Psychologie und Lebensgeschichte*. Fünf Aufsätze. Berlin 1988; Ders.: *Was lehrt uns die Geschichte?* Ders.: *Geschichte, Psychologie und Lebensgeschichte*. Acht Aufsätze. Berlin 1995; Ders.: *Grundzüge geschichtlichen und geschichtsdidaktischen Denkens*. Frankfurt a. M. u. a. 2002 u. Ders.: *Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge*. Herbolzheim 2004.

20 Peter Knoch/Hans H. Pöschko (Hrsg.): *Lernfeld Geschichte*. Materialien zum Zusammenhang von Identität und Geschichte. Weinheim/Basel 1983 u. Peter Knoch: *Spurensuche Geschichte*. Anregungen für einen kreativen Geschichtsunterricht, Bd. 1: *Von der Vorgeschichte zum Frühmittelalter*. Stuttgart 1988, S. 3–8.

21 Vgl. Annette Kuhn: *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. 3. Aufl. München 1980 (1. Aufl. Ebd. 1971); Dies.: *Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht*. Versuch einer kritischen Überprüfung. In: Hans Süßmuth (Hrsg.): *Geschichtsdidaktische Positionen*. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn u. a. 1980, S. 49–81; Dies./Valentine Rothe: *Geschichtsdidaktisches Grundwissen*. Ein Arbeits- und Studienbuch. München 1980; Horst Jung: *Studienbuch Geschichtsdidaktik*. Determinanten und Positionen des historischen Lernens. Stuttgart 1978; Ders./Gerda von Staehr: *Historische Friedensforschung und historisches Lernen*. Marburg 1986; Dies.: *»Endzeit« und historisch-utopisches Lernen*. Didaktische Grundlagen. Münster 1993; Valentine Rothe: *Werteerziehung und Geschichtsdidaktik*. Ein Beitrag zu einer kritischen Werteerziehung im Geschichtsunterricht. Düsseldorf 1987 (*Geschichtsdidaktik*. Studien, Materialien, Bd. 45).

22 Programmatisch der Aufsatz von Klaus Bergmann: *Geschichtsdidaktik als Sozialwissenschaft*. In: Süßmuth (Anm. 21), S. 17–47. Zusammenfassend siehe den Sammelband von Ders.: *Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts. 1998.

fähigkeit und alsbald das Geschichtsbewusstsein in ihr Zentrum rückten.²³ Rolf Schörken war es im Übrigen, der zunächst vom Geschichtsbewusstsein sprach, um dessen nicht wissenschaftsförmige Gestalt in den Blick zu bekommen.²⁴ Erst später schloss Karl-Ernst Jeismann (1925 – 2012) sich dieser Auffassung an und machte es letztlich, spätestens 1976 auf dem Mannheimer Historikertag, zu einer bindenden Auffassung, dass die Morphologie, Genese, Struktur und Pragmatik des Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft es seien, die den Boden geschichtsdidaktischer Forschung ausmachten.²⁵

Wie bunt das Spektrum von Auffassungen war, die sich verbindlich zu machen suchten, lässt sich in besonderer Dichte an dem legendären Sammelband von Hans Süßmuth ablesen, der 1980 einen Großteil der farbigen Palette in sich versammelte.²⁶ Wer dagegen den Sammelband zur Hand nimmt, der 1987 zum Jubiläum und gleichzeitig zum Ende der Zeitschrift »Geschichtsdidaktik« erschien, und darin den Abgesang auf die kritisch-emanzipatorische Geschichtsdidaktik von A. Kuhn liest, bekommt eine Ahnung davon, wie stark sich die bindende Auffassung vom »Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft« als leitende Hinsicht der Geschichtsdidaktik durchgesetzt hatte.²⁷ Und J. Rohlfes' im selben Band eher zaghaft gestellte Anfrage, ob das Geschichtsbewusstsein nicht doch eher Leerformel als Fundamentalkategorie sei, verhallte ungehört.²⁸

Mit dem Tod der zwölf Jahre lang innovative Trends setzenden Zeitschrift »Geschichtsdidaktik«, die 1976 auf dem Mannheimer Historikertag von dem

23 Vgl. etwa den Beitrag von Karl-Ernst Jeismann: Didaktik der Geschichte. Das spezifische Bedingungsfeld des Geschichtsunterrichts. In: Günter C. Behrmann/Karl-Ernst Jeismann/Hans Süßmuth: Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts. Paderborn 1978, S. 50 – 76, in dem das Geschichtsbewusstsein noch keineswegs die prominente Rolle einnimmt, die ihm ab 1980 in den Arbeiten von K.-E. Jeismann zukam.

24 Rolf Schörken: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein. In: Hans Süßmuth: Geschichtsunterricht ohne Zukunft? In: GWU 23 (1972), S. 81 – 89. Vgl. dazu Ders.: Geschichte im Alltag. Über einige Funktionen des trivialen Geschichtsbewußtseins. In: GWU 30 (1979), S. 73 – 89, u. Ders.: Geschichte in der Alltagswelt. Wie uns Geschichte begegnet und was wir aus ihr machen. Stuttgart 1981.

25 Karl-Ernst Jeismann: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Erich Kosthorst (Hrsg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie. Göttingen 1977, S. 9 – 33.

26 Süßmuth (Anm. 21).

27 Ursula A. J. Becher/Klaus Bergmann (Hrsg.): Geschichte – Nutzen oder Nachteil für das Leben? Düsseldorf 1986 (Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien, Bd. 43). Sieh darin den Beitrag von Annette Kuhn: Hat die kritische Geschichtsdidaktik versagt?, S. 120 – 122. Vgl. auch Annette Kuhn: Aufgaben und Chancen einer kritisch-kommunikativen Geschichtsdidaktik. In: Göran Behre/Lars-Arne Norborg (Hrsg.): Geschichtsdidaktik – Geschichtswissen hat – Gesellschaft. Stockholm 1985, S. 26 – 34, wo angesichts der »Trendwende« der 1980er-Jahre noch einmal die Potenz des Ansatzes beschworen wird.

28 Joachim Rohlfes: Geschichtsbewußtsein: Leerformel oder Fundamentalkategorie? In: Becher/Bergmann (Anm. 27), S. 50 – 52.

aufmüpfigen »Nachwuchs« ins Leben gerufen worden war, der damals noch Bergmann, Kuhn, Pandel oder Rösen hieß, zu denen als Autoren aber auch zünftige Historiker wie Joachim Radkau oder Hans Mommsen hinzustießen,²⁹ just mit dem Sterben dieses »revolutionären« Publikationsorgans kam es einerseits zu einer Dominanz der wissenschaftsorientierten Geschichtsdidaktik, die sich auf dem Fundament des (eher schmalen) Werkes von K.-E. Jeismann³⁰ und der in diesen Jahren erscheinenden Historik von J. Rösen³¹ gründete. Andererseits entstanden in dieser Zeit unterrichtspraktische Zeitschriften wie »Praxis Geschichte« (1987) und vor allem »Geschichte lernen«, die erstmals Ende 1987 erschien, und zwar als originäres Nachfolgeorgan der Zeitschrift »Geschichtsdidaktik«, wie im Editorial der ersten Ausgabe nachzulesen ist.³² Bemerkenswert daran ist, dass die von den Herausgebern der Zeitschrift »Geschichtsdidaktik« als bindend vertretene Auffassung von der Einheit von Theorie und Praxis historischen Lernens zugunsten einer einseitigen Praxisorientierung aufgegeben wurde. Ein Teil von ihnen gründete das dem »Nachwuchs« vielleicht kaum noch bekannte »Jahrbuch für Geschichtsdidaktik«, das einerseits die mit dem Bankrott des Schwann-Verlags aufgegebene Reihe »Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien« fortsetzen und offenkundig das Theoriedefizit der neuen Zeitschrift kompensieren sollte, das allerdings in unregelmäßiger Folge nicht mehr als vier Bände hervorbrachte.³³ Seither sind die wissenschaftlichen Anstrengungen der Geschichtsdidaktik von ihren pragmatischen Bemühungen um die Vermittlung geschichtlicher Inhalte, aber auch der geschichtsdidaktischen Essentials nicht nur publikationstechnisch weitgehend getrennt.

Zurückzukommen ist auf die andere, bereits genannte Veränderung in der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre, nämlich auf die allmählich sich durchsetzende Dominanz einer an der Zentralkategorie »Geschichtsbewusstsein« orientierten Geschichtsdidaktik. Dass sie indes keineswegs eine die gesamte Disziplin bindende Kraft entwickeln konnte, zeigt sich daran, dass zwar die kritisch-emanzipatorische Geschichtsdidaktik trotz ihrer publizistischen Bemühungen bis an die Grenzen der Jahrtausendwende inzwischen nahezu gänzlich an Einfluss

29 Gerhard Schneider: Wie die Zeitschrift GESCHICHTSDIDAKTIK entstand – Erinnerungen eines Beteiligten. In: Becher/Bergmann (Anm. 27), S. 157–165.

30 Sieh die in Anm. 23–25 aufgeführten Publikationen.

31 Jörn Rösen: Grundzüge der Historik, 3 Bde. Göttingen 1983, 1986, 1989.

32 Geschichte lernen 1 (1987), S. 1.

33 Gerhard Schneider (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen. Pfaffenweiler 1988; Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.): Verstehen und Verständigen. Pfaffenweiler 1991; Klaus Fröhlich (Hrsg.): Geschichtskultur. Pfaffenweiler 1992 (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, Bd. 3); Bodo von Borries/Hans-Jürgen Pandel/Jörn Rösen (Hrsg.): Zur Genese historischer Denkformen. Pfaffenweiler 1994 (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, Bd. 4).

verloren hat und letztlich zum Erliegen gekommen ist, dass aber schülerorientierte und vor allem unterrichtspragmatische Auffassungen nicht nur immer weiter existiert haben, sondern geradezu fröhliche Urstände feiern, wie der Blick auf zwei neue Reihen des renommierten Kohlhammer-Verlags zeigt, die laut Verlagsauskunft auf die besonderen Bedürfnisse von PH-Studierenden (in Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik) zugeschnitten sind.³⁴

Neben der Fortexistenz solcher, einen Teil der Disziplin bindenden Auffassungen lassen sich zudem neuere ausmachen. Da wäre zum einen der vielleicht als »humanistische Geschichtsdidaktik« zu bezeichnende Ansatz, wie er vor allem von Peter Schulz-Hageleit seit den frühen 1980er-Jahren verfolgt und zuletzt immer umfangreicher theoretisch begründet und hin zu einem Geschichtsunterricht als »historische Lebenskunde« entwickelt wird.³⁵ Daneben ließe sich die terminologisch schwer zu fassende Auffassung nennen, die historisches Lernen als einen Sonderfall von Lernen behandelt und es in den Bahnen der Conceptual-Change-Forschung erkundet.³⁶ Mag die personelle Basis der aufgeführten »Schulen« auch begrenzt sein – ihre Existenz gibt immerhin zu erkennen, dass von einer einheitlichen, bindenden Auffassung von Geschichtsdidaktik nur in eingeschränkter Weise die Rede sein kann und dass – wie

34 Herausgehoben werden muss in diesem Zusammenhang der Band von Gerhard Fritz (Hrsg.): *Geschichte und Fachdidaktik. Ein Studienbuch für Studierende Grund-, Haupt- und Realschule (Einführungen in das Geschichtsstudium an Pädagogischen Hochschulen, Bd. 2)*. Stuttgart u. a. 2012. Neben der Reihe, der dieser Band zugehört, richtete der Kohlhammer-Verlag 2010 die Serie »Geschichte im Unterricht« ein. Deren Bände, eingeleitet von Werner Heil: *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht*. Stuttgart 2010, haben zu Recht massive Kritik erfahren.

35 Peter Schulz-Hageleit: *Grundzüge geschichtlichen und geschichtsdidaktischen Denkens*. Frankfurt a. M. u. a. 2002, u. Ders.: *Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge. Unbewusstheiten im geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Diskurs. Geschichtsunterricht als »historische Lebenskunde«*. Herbolzheim 2004. In diesen Kreis gehören auch die Publikationen des Berliner Vereins Cultus e. V., beispielsweise der wenig überzeugende, da von der geschichtsdidaktischen Entwicklung sich ohne Begründung abhebende Band von Jörg Kayser/Ulrich Hagemann (Hrsg.): *Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht*. 2. Aufl. Baltmannsweiler 2010, der aufgrund seiner Aufnahme in das Programm der Bundeszentrale für politische Bildung (Bonn 2005) weite Verbreitung erfahren hat. Vgl. auch die online veröffentlichte Dissertation von Jörg Kayser: *Die Förderung historisch-politischer Urteilskompetenz. Fachdidaktische Untersuchungen zum Verhältnis zwischen einem didaktisch-theoretischen Modell und seinen unterrichtspraktischen Möglichkeiten* (online verfügbar unter: <http://www.epubli.de/oai/kobv.de-opus-tuberlin/2744>, aufgerufen am 15.02.2013), die auf einer ausgesprochen selektiven Literaturliste basiert.

36 Hilke Günther-Arndt: *Historisches Lernen und Wissenserwerb*. In: Dies. (Hrsg.): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2003, S. 48–62. Die Ergebnisse des Oldenburger Graduiertenkollegs »Didaktische Rekonstruktion« sind für den Bereich des historischen Lernens spärlich geblieben, sieh als Beispiel das weiterhin unabgeschlossene Projekt von Achim Jenisch: *Schülerzeichnungen zum historischen Wandel*. In: Hilke Günther-Arndt/Michael Sauer (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik empirisch*. Münster 2006, S. 111–125.

im zweiten Fall – über ein interdisziplinäres Graduiertenkolleg Auffassungen von historischem Lernen kursieren, die, konsequent zu Ende gedacht, die Geschichtsdidaktik in ihrem Status als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft zumindest gefährden.³⁷

2.2 Symbolische Verallgemeinerung oder Verdichtung in der Geschichtsdidaktik seit 1970

Fragt man danach, welche symbolischen Verallgemeinerungen oder Verdichtungen sich in der Geschichtsdidaktik seit 1970 ausmachen lassen, und versteht darunter nicht Formeln, wie Th. S. Kuhn in seiner naturwissenschaftlichen Manier, sondern die zu Begriffen verdichteten Theorien, die sozusagen selbst sprechend sind, deren Artikulation mit anderen Worten einen weitreichenden Gegenstandsbereich eröffnet, der für die Mitglieder der *scientific community* ohne Zweifel zu den Kernbereichen zählt, die es zu erforschen gilt, dann scheint dazu bereits einiges gesagt. Denn dass das Geschichtsbewusstsein eine solche symbolische Verallgemeinerung darstellt, quasi ein Dach, unter dem sich nahezu die gesamte Wissenschaftsgemeinde versammeln kann, wird kaum jemand bestreiten wollen. Sie wird gerne als Zentralkategorie beschworen, der allerdings in den späten 1980er oder frühen 1990er-Jahren eine zweite zur Seite getreten ist, die Geschichtskultur nämlich, die von zahlreichen Fachvertretern als gleichrangig anerkannt wurde.³⁸ Das kann man bezweifeln, und das wurde mit guten Gründen bezweifelt, alldieweil, wenn Geschichtskultur die äußere Seite des Geschichtsbewusstseins oder die »praktisch wirksame Artikulation von historischem Bewusstsein« ist – um eine leicht missverständliche Formulierung J. Rüsens zu gebrauchen³⁹ –, dann lässt sich rasch erkennen, dass Geschichtskultur das Medium ist, in dem sich das Geschichtsbewusstsein zu erkennen gibt. Erkenntnisgegenstand geschichtsdidaktischer Forschung kann dann weiterhin –

37 Vgl. Ulrich Kattman u. a.: Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 3 (1997), S. 3–18.

38 Den Begriff »Geschichtskultur« begann J. Rüsen spätestens ab 1989 zu einem heuristischen Konzept zu entwickeln, siehe Jörn Rüsens: Lebendige Geschichte. Formen und Funktionen des historischen Wissens. Göttingen 1989 (Grundzüge einer Historik, Bd. 3), S. 109–120; den Begriff verwendet er indes bereits früher in seinen Schriften. Wegweisend wurden die Beiträge, die 1994 in der ersten Auflage des Bandes von Jörn Rüsens: Historische Orientierung, 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2008, S. 233–284, versammelt sind.

39 Rüsens 2008 (Anm. 38), S. 235. Dabei muss klargestellt werden, dass die *praktische* Wirksamkeit der Artikulation historischen Bewusstseins keine Effizienz meint, sondern allein, dass sie sich in Handlung zum Ausdruck bringt, wobei die Handlungspraxis durchaus einen Sprechakt meinen kann.

bei aller Ausweitung der Forschung auf geschichtskulturelle Phänomene, in denen sich Geschichtsbewusstsein artikuliert – das Geschichtsbewusstsein bleiben. Dieses historische Bewusstsein, das man nicht anders als in seinen geschichtskulturellen Entäußerungen fassen kann, bleibt mithin zentraler Erkenntnisgegenstand; Geschichtskultur dagegen wäre in einem solchen Verständnis die Infrastruktur, die es zu erforschen gilt, um zum Geschichtsbewusstsein vorzustoßen.⁴⁰ Nicht um diese Debatte zu einem Ende zu bringen, wird sie an dieser Stelle erwähnt, sondern um vor Augen zu führen, dass diese Diskussion nicht geführt wurde, obwohl divergierende Auffassungen zum Verhältnis beider Kategorien vorliegen. Ohne Mühen lassen sich Publikationen auflisten, in denen von konträren Auffassungen in dieser Frage keinerlei Kenntnis genommen wird.⁴¹ Das gibt es in anderen Wissenschaftsdisziplin auch, nur springt es in einer so kleinen Wissenschaftsgemeinschaft wie der Geschichtsdidaktik umso eher ins Auge und hat zur Folge, dass – wie nur an diesem einen Beispiel aufgezeigt werden sollte – wissenschaftliche Kontroversen zu zentralen Begrifflichkeiten im geschichtsdidaktischen Diskurs kaum zu verzeichnen sind. Man könnte das als Ausdruck eines gefestigten Paradigmas nehmen, wie es im Status einer Normalwissenschaft nach Th. S. Kuhn durchaus üblich ist. Das verstellte allerdings den Blick darauf, dass der Verzicht auf eine kontroverse Verständigung nicht zu einer symbolischen Verallgemeinerung oder Verdichtung, sondern zur Diffusion führt, insofern mit demselben Terminus unterschiedliche Begriffskonzepte bezeichnet werden.

40 Wolfgang Hasberg: Erinnerungskultur – Geschichtskultur. Kulturelles Gedächtnis – Geschichtsbewusstsein. 10 Aphorismen zu begrifflichen Problemfeldern. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 3 (2004), S. 198 – 207; Ders.: Geschichtskultur in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. In: Informationen für Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 67 (2004), S. 43 – 59, u. Ders.: Erinnerungs- oder Geschichtskultur? Überlegungen zu zwei (un-) vereinbarten Konzeptionen zum Umgang mit Gedächtnis und Geschichte. In: Olaf Hartung (Hrsg.): Museum und Geschichtskultur. Ästhetik – Politik – Wissenschaft. Bielefeld 2006, S. 32 – 59.

41 So beispielsweise Bernd Schönemann: Geschichtskultur als Forschungskonzept der Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1 (2002), S. 78 – 86; Ders.: Geschichtskultur als Wiederholungsstruktur? In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 34 (2006), S. 182 – 191; Elisabeth Erdmann: Geschichtsbewußtsein – Geschichtskultur. Ein ungeklärtes Verhältnis. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 35 (2007), S. 186 – 195; Marko Demantowsky: Geschichtskultur und Erinnerungskultur – zwei Konzeptionen des einen Gegenstandes. Historischer Hintergrund und exemplarischer Vergleich. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 33 (2005), S. 11 – 20; Hans-Jürgen Pandel: Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik. In: Vadim Oswald/Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach/Ts. 2009, S. 19 – 33, u. Hans-Jürgen Pandel: Geschichtskultur. In: Michelle Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 147 – 159, nimmt kaum Kenntnis vom geschichtsdidaktischen Diskurs, setzt sich vor allem nicht kritisch mit diesem auseinander.

Mit Bedacht wurde an dieser Stelle zunächst ein originär geschichtsdidaktisches Begriffsfeld bemüht, denn ohne Zweifel sind – trotz ihres alltäglich breiten Hofes – Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur (im Gegensatz zu Erinnerungskultur oder Gedächtnisorte) »einheimische Begriffe« (Erich Weniger) der Geschichtsdidaktik, obgleich sie ursprünglich in einer alltagssprachlichen Sphäre angesiedelt waren und erst im Vollzug ihres wissenschaftlichen Gebrauchs eine theoretische Schärfung erfahren haben.

Das gilt zum Teil auch für die narrative Geschichtstheorie, die weiten Teilen der Geschichtsdidaktik zum Fundament geworden ist, seit sie J. Rüsen in der Historik für den deutschsprachigen Bereich entfaltet hat und in geschichtsdidaktischen Kontexten etabliert wurde. Dabei sollen die Verdienste Hans-Jürgen Pandels an dieser Stelle nicht übergangen werden. Freilich ist damit nicht seine die Diskussion innerhalb der Geschichtsdidaktik weitgehend ausblendende Monografie zum »Historischen Erzählen« gemeint,⁴² sondern vielmehr sind hier seine früheren Arbeiten, insbesondere der programmatische Aufsatz in »Geschichte lernen«, der in dieser Form bis heute unerreicht ist, angesprochen.⁴³ Wenn trotz der weitreichenden Rezeption immer wieder Plädoyers für die narrative Geschichtstheorie gehalten werden, ohne dass dabei neue Aspekte zutage träten,⁴⁴ zeugt das nicht eben von einer symbolischen Verallgemeinerung. Vielmehr scheint manch einer zu befürchten, die epistemologischen Wurzeln der Disziplin seien in Vergessenheit geraten, wenn nicht jede Publikation im Fach zunächst darauf rekurrieren würde. Dagegen wäre es eben ein Zeichen für

42 Hans-Jürgen Pandel: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2010 (Methoden historischen Lernens, Bd. 15). Wie wenig darin an geschichtsdidaktischer Literatur genannt und kritisch verarbeitet wird, ist nicht nur ärgerlich, sondern zeugt von einer nachhaltigen Ignoranz gegenüber den Leistungen der eigenen Disziplin! Ein ähnlich unsauberer Umgang mit den vorliegenden Diskussionsbeiträgen findet sich bei Hans-Jürgen Pandel: Erzählen. In: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2007, S. 408–424.

43 Hans-Jürgen Pandel: Historisches Erzählen. In: Geschichte lernen 2 (1987), S. 8–12. Vgl. dagegen den Rückschritt bei Josef Memminger: Geschichtserzählungen. Über den Umgang mit einer (umstrittenen) Textgattung im Geschichtsunterricht. In: Geschichte lernen 150 (2012), S. 2–9, der pragmatischer, aber nicht mehr von der Narrativität als Strukturprinzip historischen Denkens und Lernens aus argumentiert, obwohl er den Aufsatz von H.-J. Pandel zu kennen vorgibt.

44 Michelle Barricelli: »The Story we're going to try and tell«. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 7 (2008), S. 140–153, u. neuerdings Ders.: Narrativität. In: Barricelli/Lücke (Anm. 41), S. 255–280, u. Jörg van Norden: Was machst Du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus. Freiburg i. Br. 2011 (Geschichtsdidaktik, Bd. 13), der – wie andere – die Diskussion um das narrative Prinzip historischen Denkens und Lernens nicht weiterführt. Vgl. dazu Wolfgang Hasberg: Jutta oder Johanna – oder wer macht hier Geschichte(n)? Grundlegende Bemerkungen zur Narrativität historischen Lernens. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 4 (2013), S. 55–82.

eine symbolische Verallgemeinerung, dass sich der Verweis auf die fundamentalen Grundlagen erübrigte und der Verzicht auf deren explizite Nennung nicht sogleich das Verdikt nach sich ziehen würde, die Grundfesten der *scientific community* zu missachten.

In Variation tritt eine solche vor-paradigmatische Attitüde vor allem dann auf, wenn Begriffe aus anderen Wissenschaftskontexten entlehnt und auf ihre geschichtsdidaktische Fertilität hin geprüft werden, indem sie an den theoretischen Essentials gemessen werden. Das ist eine Praxis des Borgens, aber keine »lasche Borgepraxis«, die H.-J. Pandel in gewohntem Rundumschlag als für die Geschichtsdidaktik typische Form der Rezeption ausgemacht zu haben glaubt.⁴⁵ Dass es eine solche – wie in vermutlich allen Wissenschaftsdisziplinen – auch gibt, sei unbestritten. Das zeigt sich unter anderem an dem sich derzeit im Aufwind des *emotional turns* befindlichen Begriffs der »Empathie«. Es klingt einigermaßen bedenklich, wenn uns Frank Baring, der sich in seiner Gießener Dissertation mit der Konjunktur des Empathie-Begriffs u. a. im anglo-amerikanischen Raum beschäftigt hat, anempfiehlt, den Begriff in dieser Form in den deutschsprachigen Diskurs zu implementieren;⁴⁶ wird hier doch nicht deutlich, welche Vorzüge ein auf diese Weise mehrfach gefilterter Begriff gegenüber den in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik – zugestandenermaßen nicht zu einer symbolischen Verallgemeinerung verdichteten – Empathie-Begriff oder gar gegenüber dem hermeneutischen Verstehensbegriff besitzt.

»Lasche Borgepraxis« herrscht im Übrigen nicht nur in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik. Das ist offenkundig ein internationales Phänomen, wie in frappanter Form auf einer internationalen Tagung im September 2012 in Rom deutlich wurde, auf der sich eine Referentin mit Empathie und Multiperspektivität als geschichtsdidaktische Kategorien befasste und deren Entstehen mit dem Aufkommen der *new history* in England gleichsetzte beziehungsweise Multiperspektivität als Ausfluss der 1989/90 stattgehabten weltpolitischen Umbrüche klassifizierte.⁴⁷ Eine solche Kontextualisierung greift deutlich zu

45 Hans-Jürgen Pandel: Geschichtsdidaktische Begriffe: Lieber borgen als bilden? In: Ulrich Mayer u. a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2006, S. 9–14. Zur »Dekonstruktion« ist alles Nötige gesagt, siehe Wolfgang Hasberg: Die Entzauberung der Hrosivth von Gandersheim. In: Ders./Wolfgang E. J. Weber (Hrsg.): Geschichte entdecken. Karl Filser zum 70. Geburtstag. Berlin 2007 (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 4), S. 211–242. Zur »laschen Borgepraxis« im Allgemeinen siehe Robert Ditrach: Begriff und Erkenntnis der »laschen Borgepraxis« in der Geschichtsdidaktik. In: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hrsg.): Geschichte und Sprache. Münster 2010 (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 21), S. 205–220.

46 Frank Baring: Empathie und historisches Lernen. Frankfurt a. M. u. a. 2011.

47 Eleni Apostolidou: History Education for the Present, the Past and the Future (1ère Conférence de l'Association Internationale de Recherche en Didactique de l'Histoire et des Sciences Sociales: Histoire et Sciences Sociales et Sciences Sociales enseignées: Realisation et Perspectives).

kurz, insofern die deutschsprachige Herkunft der Begrifflichkeiten außer Betracht bleibt. Das mag im beschriebenen Fall allein auf sprachliche Bedingungen zurückzuführen sein, indiziert aber eine »lasche« Praxis des Umgangs mit Begriffen, wie er in der Geschichtsdidaktik tatsächlich allzu häufig anzutreffen ist, die lieber Begriffe aus anderen Disziplinen importiert, anstatt auf die eigenen zu setzen und sie auszudifferenzieren. Im transnationalen Diskurs potenzieren sich die mit einem laschen Begriffsumgang verbundenen Gefahren noch einmal deutlich, weil auf ein gemeinsames Begriffsrepertoire nicht zurückgegriffen werden kann, da die Bezugsdisziplinen dessen, was hierzulande als Geschichtsdidaktik betrieben wird, von Land zu Land variieren. Diesbezüglich besteht dringender Handlungsbedarf – nicht zuletzt um die Erträge der eigenen Disziplin nicht auf dem Altar eines internationalen Wissenschaftsenglisch zu Opfer tragen zu müssen, das mit seiner sprachlichen Hegemonie zugleich wissenschaftliche Methoden und Zugriffsweisen transportiert und dekretiert.⁴⁸ Ungeachtet nationaler Attitüden lässt sich im internationalen Diskurs, sofern von einem solchen überhaupt die Rede sein kann, eine begriffliche Verwirrung ausmachen, die eine symbolische Verdichtung nicht zu erkennen erlaubt. Wenn Wissenschaft nur dann Wissenschaft ist, wenn sie international ist,⁴⁹ dann gehört es zu den Aufgaben der nachfolgenden Generation, diesen Diskurs, dem Walter Führohr mit Gründung der »Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik« 1980 den Weg bereitet hat, fort- und weiterzuführen. Dabei wird es vermutlich ein schwieriges Unterfangen sein, die epistemologischen Ansätze und Erträge der deutschen Geschichtsdidaktik angemessen zu wahren. Gelingen kann es nur, wenn der »Nachwuchs« sich der Geschichte des eigenen Faches gewahr wird und als *scientific community* die gemeinsamen Werte zu tradieren sucht.

2.3 Gemeinsame Werte im Wandel der Zeit

Werte sind – so führt Th. S. Kuhn aus – verbindlicher als symbolische Verallgemeinerungen oder bindende Auffassungen. Das zahlt sich vor allem in Krisensituationen aus, wenn die Zuflucht zu den gemeinsamen Werten sich als eine

48 Vgl. Elisabeth Erdmann/Wolfgang Hasberg: Bridging Diversity. Towards a European Discourse on History Education. In: Dies. (Anm. 15), S. 345–379.

49 Bodo von Borries: Ziel: Schulischer Geschichtsunterricht als Denkanstoß zu lebenspraktischem Geschichtsumgang. In: Ders.: Historisch denken lernen. Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Opladen/Farmington Hills 2008 (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 21), S. 1–16, hier S. 13.

letzte Bastion der Verständigung erweist.⁵⁰ Dabei handelt es sich wohl am ehesten um die Prinzipien, von denen die Forschung einer *scientific community* übereinstimmungsgemäß ausgeht, im Gegensatz zu den Kategorien, die den bindenden Auffassungen zuzurechnen sind. Welches aber sind die Prinzipien der Geschichtsdidaktik? Das ist keineswegs leicht zu beantworten. Über Prinzipien historischen Denkens ließe sich wohl weitaus problemloser Verständigung erzielen: Narrativität, (Multi-)Perspektivität, Selektivität, Reziprozität und dergleichen würden im geschichtsdidaktischen Diskurs wohl große Zustimmung erheischen. Ist geschichtsdidaktisches Denken aber eine eigenständige Erkenntnisweise, folgt es notwendig anderen, eigenen Prinzipien?⁵¹

Wirft man zur Klärung der Problematik einen Blick in die Handbuchliteratur, stößt man im jüngsten Produkt dieser Gattung auf ein ganzes Kapitel »Fachdidaktische Prinzipien«, in dem Narrativität und Multiperspektivität, zugleich aber auch Historische Kompetenzen und deren Graduierung sowie Prinzipien guten Geschichtsunterrichts thematisiert werden.⁵² Diese »fachdidaktischen« entpuppen sich bei genauerer Hinsicht als Prinzipien historischen Denkens, mit denen das »innerunterrichtliche [...] Geschehen« und damit der »engere Wirkbereich von Fachdidaktik« erfasst werden soll.⁵³ Als solche sind sie für die Didaktik der Geschichte allenfalls Prinzipien zweiter Ordnung. Andere, wie Multiperspektivität, sind von derartiger Allgemeinheit, dass sie ohne inhaltliche Füllung keineswegs Prinzipien historischen, geschweige denn geschichtsdidaktischen Denkens sind.⁵⁴ Es bleibt die Frage: Welches sind die Ausgangspunkte des wissenschaftlichen Bemühens der Geschichtsdidaktik?

Insofern die Didaktik der Geschichte sich als eine forschende, als eine Wissenschaftsdisziplin betrachtet, gelten für sie dieselben Prinzipien wie für andere Wissenschaften auch: Neutralität (Aristoteles) beziehungsweise Wertefreiheit (K. Popper). Aber damit sind lediglich formal-logische Prinzipien auf höchstem Abstraktionsniveau, mit anderen Worten, die »Regeln guter wissenschaftlicher

50 Kuhn 1976 (Anm. 7), S. 196 f. Deshalb ist es schwer nachzuvollziehen, warum Kuhn 1987 (Anm. 7), S. 393, die Werte nicht mehr als ein Element des Paradigmas betrachtet.

51 Ob Prinzipien geschichtsdidaktischen Denkens aus den Prinzipien historischen Denkens abzuleiten sind, wie Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel: Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht. Stuttgart 1976 (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, Bd. 13), S. 31, für das geschichtsdidaktische Kategoriensystem in Anspruch nehmen, mag zunächst bezweifelt, muss aber zugleich einem entsprechenden Dialog überantwortet werden.

52 Barricelli/Lücke (Anm. 41), Bd. 1, S. 203–363. Mit fachdidaktische sind an dieser Stelle offenkundig geschichtsdidaktische gemeint.

53 So expliziert in der Einleitung der Herausgeber, siehe Barricelli/Lücke: Zur Einleitung, in: Dies. (Anm. 41), S. 9–21, hier S. 15.

54 Vgl. etwa die äquivalenten Artikel in Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 3. völlig neu bearb. Aufl. Schwabach/Ts. 2005.