utb.

Ulrich Baumgärtner

# Wegweiser Geschichtsdidaktik

## Historisches Lernen in der Schule

3. Auflage

utb 4399

**Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn
Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau · Wien · Köln
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto
facultas · Wien
Haupt Verlag · Bern
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck · Tübingen
Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen
Psychiatrie Verlag · Köln
Ernst Reinhardt Verlag · München
transcript Verlag · Bielefeld
Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart
UVK Verlag · München
Waxmann · Münster · New York
wbv Publikation · Bielefeld
Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

Für G.
Für E. & S.

Ulrich Baumgärtner

# Wegweiser Geschichtsdidaktik

## Historisches Lernen in der Schule

3., überarbeitete Auflage

BRILL | SCHÖNINGH

*Der Autor:*
Ulrich Baumgärtner unterrichtete am Karlsgymnasium München, bildete dort als Seminarlehrer Geschichtslehrer*innen aus und lehrt als außerplanmäßiger Professor Didaktik der Geschichte am Historischen Seminar der Ludwig-Maximilians-Universität München; er ist Schulbuchautor und Mitglied im Redaktionsbeirat der Zeitschrift *Praxis Geschichte*. Publikationen zur Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in der Bundesrepublik (*Reden nach Hitler. Theodor Heuss – die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus (2001)*), zur Bildungsgeschichte (*Transformationen des Unterrichtsfaches Geschichte. Staatliche Geschichtspolitik und Geschichtsunterricht in Bayern im 20. Jahrhundert (2007)*) sowie zu Fragen des historischen Lehrens und Lernens.

Umschlagabbildung: Pattakorn Uttarasak/Shutterstock.com

Bücher, Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter **www.utb.de**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

3., überarbeitete Auflage 2024
© 2015 Brill Schöningh, Wollmarktstraße 115, D-33098 Paderborn, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)
Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

www.brill.com

Das Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany.
Herstellung: Brill Deutschland GmbH, Paderborn
Einbandgestaltung: siegel konzeption | gestaltung

UTB-Band-Nr: 4399
ISBN 978-3-8252-6162-7
eISBN 978-3-8385-6162-2

# Inhalt

**Wegweiser Geschichtsdidaktik – ein kurzer Überblick über das Buch** ..... 9

**Geschichte und Didaktik** ..... 17
Geschichte ..... 17
Didaktik ..... 24
Probleme und Perspektiven ..... 29

**Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur** ..... 33
Geschichtsbewusstsein ..... 33
Vom Geschichtsbewusstsein zur Geschichtskultur ..... 39
Narrativität ..... 42
Geschichtskultur ..... 43
*Public History* ..... 46
Folgerungen für das historische Lernen in der Schule ..... 47
Probleme und Perspektiven ..... 49

**Historisches Lernen** ..... 53
Lernen ..... 53
Reifung, Entwicklung und Sozialisation ..... 59
Historisches Lernen und Denken ..... 61
Probleme und Perspektiven ..... 62

**Geschichtsunterricht: Historisches Lernen in der Schule** ..... 65
Unterricht in Geschichte ..... 65
Merkmale des Geschichtsunterrichts ..... 71
Aktuelle Herausforderungen für den Geschichtsunterricht ..... 80
Probleme und Perspektiven ..... 83

**Ziele historischen Lernens** ..... 87
Aus der Geschichte lernen? ..... 87
Von geschichtsdidaktischen Positionen zu Kompetenzmodellen ..... 89
Kurzer Überblick über ausgewählte Kompetenzmodelle ..... 93
Kompetenzen von Geschichtslehrkräften ..... 100
Probleme und Perspektiven ..... 101

**Inhalte historischen Lernens** ..... 105
Historisches Wissen ..... 105
Verfahren der Inhaltsbestimmung ..... 108
Lehrpläne für Geschichte ..... 112
Probleme und Perspektiven ..... 119

**Methoden historischen Lernens** ... 121
Die Vieldeutigkeit des Begriffs „Methode“ ... 121
Methodik des Geschichtsunterrichts ... 123
Probleme und Perspektiven ... 128

**Medien historischen Lernens** ... 129
Was heißt „Medium“? ... 129
Medienarten im Geschichtsunterricht ... 131
Probleme und Perspektiven ... 135

**Medien historischen Lernens: Mündlichkeit und Hörbarkeit** ... 137
Mündliche Überlieferung und *Oral History* ... 137
*Sound History* ... 143
Unterrichtskommunikation ... 145
Bilingualer Geschichtsunterricht ... 151
Probleme und Perspektiven ... 153

**Medien historischen Lernens: Schriftlichkeit** ... 157
Schriftquellen in der Schule ... 157
Schriftliche Darstellungen im Geschichtsunterricht ... 166
Geschichts-Erzählungen ... 167
Schulbuch ... 170
Schriftliche Ausarbeitungen der Schüler*innen ... 176
Sprache im Geschichtsunterricht ... 180
Probleme und Perspektiven ... 180

**Medien historischen Lernens: Bildlichkeit** ... 185
Bilder und Bildquellen ... 185
Verfahren der Bildinterpretation ... 188
Film ... 197
Karten ... 205
Visualisierende Darstellungen ... 209
Probleme und Perspektiven ... 212

**Medien historischen Lernens: Gegenständlichkeit** ... 217
Sachquellen ... 217
Museum ... 221
Historische Orte ... 227
Probleme und Perspektiven ... 233

**Medien historischen Lernens: Körperlichkeit** . . . . . 237
„Handlungsorientierung“ im Geschichtsunterricht . . . . . 237
Szenisches Spiel . . . . . 240
Probleme und Perspektiven . . . . . 247

**Medien historischen Lernens: Digitalität** . . . . . 249
Was sind digitale Medien? . . . . . 249
Digitale Medien im Geschichtsunterricht . . . . . 252
Probleme und Perspektiven . . . . . 256

**Planung, Durchführung und Auswertung von Geschichtsunterricht** . . . . . 259
Unterrichtsplanung . . . . . 259
Unterrichtsauswertung . . . . . 266
Probleme und Perspektiven . . . . . 269

**Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik** . . . . . 271
Grundlagen empirischer Forschung in der Geschichtsdidaktik . . . . . 271
Beispiele empirischer Forschung in der Geschichtsdidaktik . . . . . 274
Probleme und Perspektiven . . . . . 281

**Namensregister** . . . . . 286

# Wegweiser Geschichtsdidaktik – ein kurzer Überblick über das Buch

Ausstellungen, Filme, Unterricht – Geschichte ist auf vielfache Weise im privaten und im öffentlichen Leben präsent. Wie Geschichte in verschiedenen Kontexten rezipiert und vermittelt wird, ist Gegenstand der Geschichtsdidaktik als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft. Darüber informiert das vorliegende Buch. Es ist kein Handbuch, in dem man alles nachschlagen kann; es ist auch kein Lehrbuch, das das gesamte Prüfungswissen enthält; aber es ist ein Wegweiser, der hilft, sich auf dem Feld der Geschichtsdidaktik zurechtzufinden. Es ist keine Landkarte, die das gesamte Gebiet verzeichnet, sondern markiert die Hauptwege, mitunter auch lohnende Nebenwege. Das Buch legt keine Route fest, auch wenn die Abfolge der Kapitel gleichsam eine Reiseempfehlung darstellt. Die einzelnen Teile sollen aber auch für sich verständlich sein, so dass der Leser selbst entscheiden kann, wann und wo er abbiegt. Der Wegweiser ist noch nicht der Weg selbst: Er muss mit eigener Anstrengung zurückgelegt werden.

**An wendet sich das Buch?** Es ist geschrieben als Grundlage für Einführungsseminare an der Universität, als Hilfsmittel bei der Prüfungsvorbereitung, als wiederholende Begleitlektüre in der Ausbildung von Lehrkräften; es wendet sich gleichermaßen an Studierende, angehende und praktizierende Lehrkräfte, wobei es auch für diejenigen hilfreich sein soll, die keine studierten Historiker*innen sind.

**Worum geht es?** Geschichte beschäftigt sich mit der Vergangenheit. Diese ist unwiderruflich vergangen und nur noch in den Quellen, also den Hinterlassenschaften früherer Zeiten, präsent. Dies ist ein winzig kleiner Ausschnitt vergangenen Lebens; das meiste ist verloren gegangen. Der Zugang zur und die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit geschieht auf vielfältige Weise:

Jede Person setzt sich mit ihrer eigenen Lebens-Geschichte auseinander, ist stolz auf Leistungen, bereut Fehler, erzählt Erlebnisse und ordnet ihre Erinnerungen. Dabei können wichtige Ereignisse wie der Fall der Mauer oder die Terroranschläge am 11. September 2001 („9/11“) und bedeutsame Entwicklungen wie die Globalisierung eine Rolle spielen. Das heißt: Jeder Mensch macht sich nicht nur ein Bild seines eigenen Lebens, sondern auch ein Bild vom Gang der Geschichte. Dies lässt sich als **Geschichtsbewusstsein** bezeichnen.

Doch das Geschichtsbewusstsein ist nicht nur individuell, sondern eingebunden in gesellschaftliche Zusammenhänge. Dass der Nationalsozialismus schlimme Menschheitsverbrechen begangen hat, dass diese nicht vergessen werden dürfen und in geeigneter Form erinnert werden müssen, ist z. B. eine weithin verbreitete und für das Selbstverständnis der Bundesrepublik zentrale Vorstellung. Wie eine Gesellschaft mit der Geschichte umgeht, zeigt sich in vielfältigen Formen: Welchen Nationalfeiertag hat ein Staat? Wie wird er gefeiert? Welche

Ereignisse und Epochen werden in Filmen aufgegriffen? Welche Ausstellungen haben Erfolg? Daran lässt sich erkennen, wie eine Gesellschaft sichtbar mit Geschichte umgeht. Diese kollektiven Formen des Umgangs mit der Vergangenheit lassen sich als **Geschichtskultur** bezeichnen. Eine besondere Variante stellt die **Geschichtspolitik** dar, die „Geschichte als Waffe" (Edgar Wolfrum) im politischen Kampf benutzt, um die eigene Position zu stärken und um die gegnerische zu schwächen.

Während im weiten Bereich der Geschichtskultur grundsätzlich alles möglich und erlaubt ist – Geschichtsklitterung ebenso wie phantasievolle Umdeutung, politische Instrumentalisierung ebenso wie erlebnishafte Ausgestaltung –, ist die **Geschichtswissenschaft** an feste Regeln gebunden. Sie gewinnt ihre Erkenntnisse aus einer systematischen Analyse der Quellen und erhält so belastbare Ergebnisse. Auf der Grundlage dessen, was als Überlieferung vorliegt, erfolgt eine Rekonstruktion – oder sogar Konstruktion – dessen, was früher geschehen ist.

Geschichtskultur und Geschichtswissenschaft ist gemeinsam, dass sie sich auf die Vergangenheit beziehen: die Geschichtswissenschaft gemäß dem Anspruch wissenschaftlicher Rationalität, die Geschichtskultur mit den Freiheiten der Imagination. Ein Spielfilm, der ein historisches Ereignis darstellt, muss sich nicht an die durch die Forschung gesicherten Fakten halten, sondern darf zum Beispiel Figuren hinzuerfinden. Die jeweilige Darstellung der Vergangenheit, sei es die geschichtswissenschaftliche, sei es die geschichtskulturelle, vermittelt ein **Bild der Vergangenheit**. Dies wird – ein sehr weites Verständnis des Begriffs vorausgesetzt – auch als „**Erzählung**" einer Geschichte bezeichnet.

Eine Besonderheit stellt der **Geschichtsunterricht** dar. Als schulisches Unterrichtsfach mit einer eigenen, vergleichsweise kurzen Geschichte, ist er bestimmt durch die ihm zugesprochenen **Ziele**, die zu behandelnden **Inhalte** sowie die dabei verwendeten **Methoden** und **Medien**. Im Blick auf die Geschichte des Geschichtsunterrichts hat sich dieses Bedingungsfeld immer wieder verändert: Untertanengeist vs. demokratische Gesinnung; Politikgeschichte vs. Sozialgeschichte; Vortrag der Lehrkraft vs. Gruppenarbeit; Geschichtserzählung vs. Quellenarbeit sind Stichworte für vorherrschende Tendenzen. Vorausgesetzt wird dabei, dass das historische Lernen eine unverwechselbare und nicht ersetzbare Spielart des allgemeinen schulischen Lernens ist, das sich unter anderem mit Hilfe **geschichtsdidaktischer Prinzipien**, also Grundsätzen, die für das historische Lernen exklusiv sind, beschreiben lässt. Aktuell wird die Frage diskutiert, welche **Kompetenzen** der Geschichtsunterricht vermitteln soll – und kann.

Die Didaktik der Geschichte interessiert sich also für das gesamte Feld der **Vermittlung und Rezeption von Geschichte**, vor allem natürlich für den Geschichtsunterricht, aber auch für die außerschulische Geschichtsvermittlung in Museen oder durch Denkmäler, für den Umgang mit Geschichte in Politikerreden und Spielfilmen, für die Geschichtsvorstellungen von Individuen oder ganzen Gruppen für die Planung, den Ablauf und die Wirkung historischer Lernprozesse vor allem, aber nicht nur im schulischen Bereich.

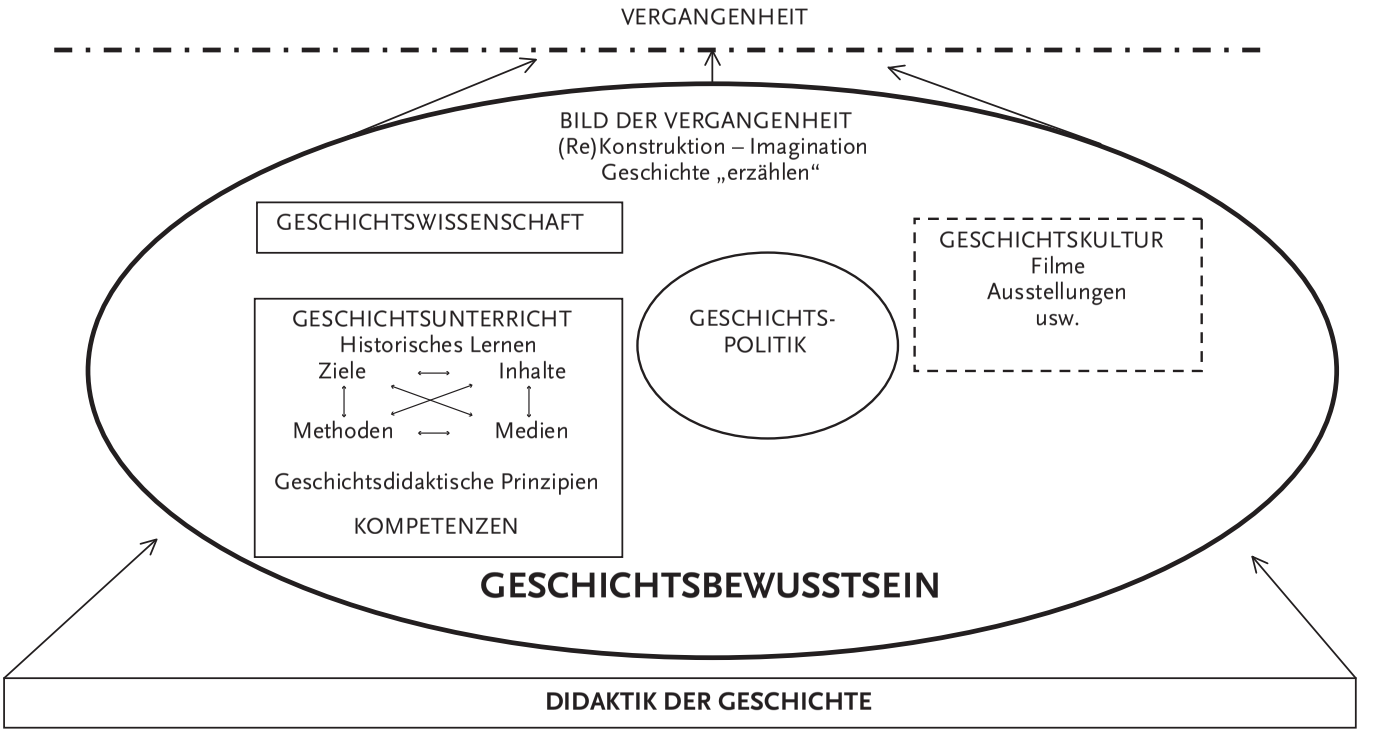


Abb. 1: Der Gegenstandsbereich der Geschichtsdidaktik

**Wie ist das Buch aufgebaut?** Die Darstellung der einzelnen, hier kurz skizzierten Aspekte soll bei der Orientierung im geschichtsdidaktischen Terrain helfen. Sie geht vom Allgemeinen ins Besondere. Zunächst wird die geschichtswissenschaftliche Disziplin Geschichtsdidaktik vorgestellt, bevor das Phänomen Geschichte in der Gesellschaft mit Hilfe der zentralen Begriffe „Geschichtsbewusstsein" und „Geschichtskultur" skizziert wird. Im Folgenden geht es um Geschichte in der Schule im Allgemeinen, bevor im Besonderen Ziele, Inhalte, Methoden und Medien des historischen Lernens ausführlicher vorgestellt werden. Es geht also vornehmlich um eine Geschichtsdidaktik für die Schule.

Traditionell hat sich die Geschichtsdidaktik mit hohem theoretischem Anspruch und mitunter mit ausgeprägter Lust an der Kontroverse auf die **Ziele historischen Lernens** konzentriert. Die frühere Auseinandersetzung verschiedener geschichtsdidaktischer Positionen und die aktuelle intensive Diskussion über vielfältige Kompetenzmodelle sind dafür Beispiele. Demgegenüber wurde die Erörterung der im Unterricht zu verhandelnden **Inhalte** eher vernachlässigt. Ein Alleinstellungsmerkmal des historischen Lernens sind hingegen die **Medien**, weshalb sich die geschichtsdidaktische Diskussion, neben den Zielen, auf diesen Bereich konzentriert hat. Der Umgang mit Quellen verschiedenster Art spielt z. B. in der schulischen Unterrichtspraxis, aber auch in allen anderen Vermittlungsprozessen, eine wichtige Rolle. Dementsprechend hat die vorliegende Darstellung hier ihren Schwerpunkt. Eine spezifische **Methodik** des historischen Lernens auszumachen, fällt hingegen nicht leicht, da das Vorgehen bei der Text- oder bei der Bildanalyse sich zwar in der Fragestellung, aber nicht immer im konkreten Vorgehen grundsätzlich von dem unterscheidet, was in anderen Fächern praktiziert wird.

Am Ende steht ein Ausblick auf Fragen der **Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht**. Dies kann man sich nicht theoretisch aneignen, sondern muss man praktisch lernen. Aber man kann es nur praktisch lernen, wenn man das eigene Tun theoretisch reflektiert. Darüber, welche Wirkung historisches Lernen hat, ist trotz inzwischen bemerkenswerter **empirischer Forschungen** insgesamt wenig bekannt, da die entsprechenden Lernprozesse diffus und im Einzelnen schwer zu fassen sind. Gleichwohl lohnt am Ende ein kurzer Blick auf die aktuelle Forschung.

Das vorliegende Buch hilft, wie gesagt, bei der Orientierung. Es zeigt Wege und weist auf Wichtiges hin. Insofern finden sich vornehmlich knapp gehaltene, klar strukturierte und möglichst objektive Basisinformationen zu Fragen, die in der Geschichtsdidaktik, genauer: der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik, verhandelt werden. In anderen Ländern und Kulturkreisen verlaufen die entsprechenden Diskussion mitunter anders; sie geht von anderen Voraussetzungen aus, setzt andere Schwerpunkte und kommt zu anderen Ergebnissen (Köster u.a., Researching). Dies darzustellen, würde den Rahmen des „Wegweisers" sprengen. Persönliche Einschätzungen werden dabei nicht verschwiegen, aber stets als solche gekennzeichnet. Schaubilder sollen beim Verständnis helfen, wohl wissend, dass

jede Visualisierung schon eine Deutung enthält. Die **Probleme und Perspektiven** greifen ohne Anspruch auf Systematik einzelne Fragestellungen auf und sollen zur Reflexion und zur Weiterarbeit anregen. Dazu dienen die **Literaturhinweise**, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern nur erste Anregungen bieten und die eigenständige Literatursuche nicht ersetzen können. Die folgenden Grundlagenwerke, Zeitschriften und sonstigen Ressourcen bilden dafür eine unverzichtbare Grundlage.

## *Grundlegende Literatur*

*Bei der **Literatursuche** bietet sich folgendes Vorgehen an: Sinnvoll ist es, (1) zunächst die nachfolgenden Titel im Hinblick auf das gewählte Thema durchzusehen. Die mit * markierten Titel sind aufgrund ihrer Aktualität und aufgrund ihrer inhaltlichen Breite als Einstieg besonders gut geeignet. Hier finden sich (2) weitere Literaturangaben und Hinweise in den Fußnoten, so dass nach und nach ein immer besserer Überblick über die Entwicklung der Forschung und den aktuellen Forschungsstand möglich wird. Auch die Recherche in Bibliothekskatalogen kann hier weiterhelfen, wobei ein Negativergebnis nicht bedeutet, dass es keine einschlägige Literatur gibt. (3) Aktuelle Beiträge finden sich in den Zeitschriften; besonders wichtig sind die mit ** bezeichneten. (Unterrichtspraktische Beispiele bieten die entsprechenden mit *** markierten Zeitschriften.) Die Zeitschrift GWU veröffentlicht in regelmäßigen Abständen Literaturberichte zu geschichtsdidaktischen Neuerscheinungen. In den folgenden Kapiteln wird in der Regel nicht gesondert auf die grundlegende Literatur verwiesen; hier finden sich vielmehr Hinweise auf leicht greifbare und aktuelle Titel, die der Einführung und einem ersten Überblick dienen. Eine eigenständige Recherche und Literaturauswertung ist gleichwohl unverzichtbar.*

*Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, 2 Bde., 2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2017 [= Barricelli/Lücke, Handbuch] (*aktueller Sammelband zu verschiedenen, vornehmlich theoretischen Aspekten des historischen Lernens in der Schule)*

Berger, Jutta/Schmidtmann, Christian: Referendariat Geschichte. Kompaktwissen für Berufseinstieg und Examensvorbereitung, 2. Aufl., Berlin 2017 u.ö. (*Basisinformationen für die zweite Ausbildungsphase.)*

Bergmann, Klaus u.a. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. Aufl., Seelze-Velber 1997 [= Bergmann, Handbuch] (*klassisches Handbuch, das nicht mehr neu aufgelegt wurde)*

Bongertmann, Ulrich u.a.: Leitfaden Referendariat im Fach Geschichte, Schwalbach/Ts. 2017 (*Einführung mit dem Schwerpunkt auf der zweiten Phase der Ausbildung von Lehrkräften)*

Brauch, Nicola: Geschichtsdidaktik, Berlin/Boston 2015 (*Einführungswerk mit starker Betonung der Kompetenzorientierung*)

*Fenn, Monika/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für den Geschichtsunterricht, Berlin 2023 [=Fenn/Zülsdorf-Kersting, Geschichtsdidaktik] *(Grundlagenwerk)*

Gautschi, Peter: Geschichte lehren, 6. Aufl., Aargau 2015 [= Gautschi, Geschichte] (*praxisorientierte Einführung in Fragen des Geschichtsunterrichts)*

Gies, Horst: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung, Köln u. a. 2004 [= Gies, Geschichtsunterricht] (*systematische Zusammenstellung vielfältiger Fragen, die den Geschichtsunterricht betreffen)*

Günther-Arndt, Hilke/Handro, Saskia (Hg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, 6. Aufl., Berlin 2018 u.ö. *(einführender Überblick)*

Köster, Manuel u.a. (Hg.): Researching History Education. International Perspectives ans Disciplinary Traditions, 2. Aufl., Frankfurt/M. 2019 *(Überblick über die internationale Forschung)*

Mayer, Ulrich u. a. (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, 5. Aufl., Schwalbach/Ts. 2016 [= Mayer, Handbuch Methoden] (*breit angelegter Überblick mit vielen Beispielen und Materialien, der mitunter Überschneidungen mit Pandel/Schneider, Handbuch Medien aufweist)*

*Mayer, Ulrich u. a. (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, 4., erw. u. akt. Aufl., Frankfurt/M. 2022 [= Mayer, Wörterbuch] (*übersichtliches Nachschlagewerk mit knappen Informationen zu wichtigen Begriffen)*

*Memminger, Josef (Hg.): Didaktik der Geschichte, Stuttgart 2021 *(hilfreiche Sammlung von Grundlagentexten der Geschichtsdidaktik)*

*Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, 2. Aufl., Frankfurt/M. 2017 [= Pandel, Geschichtsdidaktik] (*neueste, überaus lesenswerte Gesamtdarstellung)*

Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, 7. Aufl., Frankfurt/M. 2017 [= Pandel/Schneider, Handbuch Medien] (*breit angelegter Überblick mit vielen Beispielen und Materialien, der mitunter Überschneidungen mit Mayer, Handbuch Methoden aufweist)*

Pandel, Hans-Jürgen: Methodentraining für den Geschichtsunterricht, Frankfurt/M. 2021 *(praxisorientierte Einführung zu ausgewählten Medien und Methoden)*

Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik, 3. Aufl., Göttingen 2005 [= Rohlfes, Geschichte] (*lange Zeit einzige und maßgebliche Gesamtdarstellung)*

*Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, 14. Aufl., Hannover 2021 [= Sauer, Geschichte] (*praxisbezogener Überblick)*

Schmenk, Holger/Veh, Markus: Leitfaden Praktikum im Fach Geschichte, Frankfurt/m. 2019 *(hilfreiche Handreichung)*

Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, 2 Bde., 2. Aufl., Neuried 2004 [= Schreiber, Begegnungen] (*im ersten Band ein Überblick über verschiedene Fragen der Geschichtsdidaktik, im zweiten Band eine Sammlung von Unterrichtsideen vor allem für die Grundschule)*

Unterrichtspraxis. Methoden – Medien – Anleitungen. Praxis Geschichte extra, Braunschweig 2015 (*Zusammenstellung von einschlägigen Beiträgen aus der gleichnamigen Zeitschrift*)
*Weißeno, Georg/Ziegler, Béatrice (Hg.): Handbuch Politik- und Geschichtsdidaktik, Wiesbaden 2022 *(klar gegliedertes Handbuch)*

**Geschichtsdidaktische Zeitschriften**

**Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 1950ff. [= GWU] (*maßgebliche wissenschaftliche Zeitschrift, die geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Themen behandelt*)
Geschichtsdidaktik, 1976–1987 [= Gd] (*Gegengründung zur GWU mit deutlich anderer Ausrichtung und einigen inzwischen klassischen Abhandlungen)*
**Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 2002ff. [= ZfGD] (*maßgebliche geschichtsdidaktische Fachzeitschrift*)
**Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 2010ff. [=zdg] (*wechselnde Themenschwerpunkte mit regelmäßigen geschichtsdidaktischen Beiträgen*)
Geschichte für heute, 2008ff. [=Gfh] (*Zeitschrift des Geschichtslehrerverbands mit Fachartikeln, Rezensionen und Verbandsnachrichten; Zusammenschluss der einzelnen, im Folgenden aufgeführten Publikationen verschiedener Landesverbände*)
Geschichte – Erziehung – Politik. Magazin für historische und politische Bildung, 1990–1998
Geschichte, Politik und ihre Didaktik, 1973–2008
Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer, 1967–1975, 1978–2008
Journal of Educational Media, Memory, and Society, 2009ff. [= JEMMS] (*Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts mit Abhandlungen zur internationalen Schulbuchforschung; Nachfolger der folgenden Zeitschrift*)
Internationale Schulbuchforschung. Zs. d. Georg-Eckert-Instituts, 1979–2009 [= ISF]
***Praxis Geschichte, 1987 ff. [= PGS] (*geschichtsdidaktische Zeitschrift mit Unterrichtsvorschlägen zu einzelnen Themen*)
***Geschichte lernen, 1988ff. [= Gl] (*geschichtsdidaktische Zeitschrift mit Unterrichtsvorschlägen zu einzelnen Themen*)
***Geschichte betrifft uns, 1983 ff. (*Unterrichtsmaterialien zu einzelnen Themen*)
**Public History Weekly [= PHW] https://public-history-weekly.degruyter.com/ (*deutsch-/englischsprachiger Blog zu vielfältigen Fragen der Geschichtsdidaktik*)
https://beta.historicum.net/didaktik/ (*nützliches geschichtswissenschaftliches Portal mit Bibliografie zur Geschichtsdidaktik*)
https://www.historicum.net/kgd/ (*Homepage der Konferenz für Geschichtsdidaktik, des deutschen geschichtsdidaktischen Fachverbandes)*
http://ishd.co *(Homepage der International Society For History Didactics, des internationalen geschichtsdidaktischen Fachverbandes)*

http://www.geschichtslehrerverband.de/ *(Homepage des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands)*

Die Adressen der Internetseiten wurden am 20.8.2023 überprüft.

# Geschichte und Didaktik

Der Begriff „Geschichtsdidaktik“ ist vieldeutig. Einerseits wird er in der Alltagssprache undifferenziert mit verschiedenen Aspekten des historischen Lernens verbunden, seien es grundsätzliche Überlegungen zum Ziel des Geschichtsunterrichts, sei es die methodisch geschickte Aufbereitung des „Stoffes“. Andererseits wurde im Expertendiskurs zu verschiedenen Zeiten Verschiedenes mit dem Begriff verbunden, denn die zugehörige wissenschaftliche Disziplin hat ihre eigene, relativ kurze Geschichte – und das, was heute als „Didaktik der Geschichte“ bezeichnet wird, wurde nicht immer so genannt und auch nicht immer wissenschaftlich betrieben. Im Folgenden sollen zunächst die beiden Wortteile „Geschichte“ und „Didaktik“ getrennt reflektiert werden.

## Geschichte

### Der Begriff „Geschichte“

Eine Geschichte ist eine Erzählung. Sie ist zunächst etwas Alltägliches: Sie handelt von Erlebnissen in Schule und Beruf, von zwischenmenschlichen Begebenheiten, von mitteilenswerten Neuigkeiten. Über Vergangenes wurde schon immer berichtet. Doch die Gesamtheit dieser einzelnen Geschichten bildet zusammen nicht die Geschichte. Es gibt vielmehr einige Besonderheiten, die das wissenschaftliche Fach Geschichte kennzeichnen.

Eine erste Annäherung an das, was die wissenschaftliche Disziplin Geschichte ausmacht, ist möglich über die **Geschichte des Begriffs „Geschichte“** selbst. Abgeleitet vom Verb „geschehen“, bezeichnet „Geschichte“ zweierlei:

- zum einen die **res gestae**, die ausgeführten Taten, etwas, was in der Vergangenheit geschehen ist, also einen **historischen Sachverhalt**;
- zum anderen den Bericht, die **Erzählung** davon, die **historia rerum gestarum**.

Allerdings hat der Begriff um 1800 einen **umfassenden Bedeutungswandel** erfahren. In dem Grundlagenwerk *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* führt der Historiker Reinhart Koselleck (1923–2006) dazu aus:

> „Dass ‚Geschichte' ein geschichtlicher Grundbegriff sei, scheint sich aus dem Wort von selbst zu ergeben. Der Ausdruck hat aber seine eigene Geschichte, die ihn erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts zu einem politischen und sozialen Leitbegriff aufrücken ließ. Vergangenheit und Zukunft zugleich erfassend, wurde ‚die Geschichte' zu einem regulativen Begriff für alle gemachte und noch zu machende Erfahrung. Der Ausdruck reicht seitdem weit über den Bereich bloßer Erzählung oder historischer Wissenschaft hinaus. [...] Dass das gesamte politisch-soziale Beziehungsgeflecht auf dieser Erde in allen seinen zeitlichen Erstreckungen als ‚Geschichte' begriffen wird, ist dagegen neu. Wo früher Recht oder Strafe, Gewalt, Macht, Vorsehung oder Zufall, Gott oder das Schicksal beschworen werden mochten, konnte man sich seit dem Ende des 18. Jahrhunderts auf die Geschichte berufen. Neue Bedeutungen sind hinzugekommen, die sprachlich früher auf einen Begriff zu bringen noch nicht möglich war: die Geschichte als Prozess, als Fortschritt, als Entwicklung oder als Notwendigkeit. ‚Geschichte' wird zu einem umfassenden Bewegungsbegriff. Demgegenüber öffnet sich der andere neue Bedeutungsraum: ‚Geschichte' als Handlungsfeld und Tat, als Freiheit. Geschichte wird planbar, produzierbar, machbar. Aus ‚Geschichte' wird auch ein Aktionsbegriff. Beide Varianten, die objektive und die subjektive Seite, die sich logisch einander ausschließen, verleihen dem Begriff eine Zweideutigkeit, die ihm seitdem innewohnt. Seine Verwendung als Schlagwort, seine Anfälligkeit für Ideologie und Ideologiekritik sind daraus ableitbar. [...] Die Zeit wird mehrschichtig, nicht mehr nur als naturgegeben erfahren, sondern als Vollzugsweise und Ergebnis menschlichen Handelns, menschlicher Kultur und vor allem menschlicher Technik. Erst seitdem Beschleunigung und Verzögerung Erfahrungsdifferenzen ausmessen, die so oder so auszugleichen ein Leitmotiv politisch-sozialen Handelns wird, und erst seitdem sich damit die Erwartung einer planbaren Zukunft verbindet, gibt es den Begriff der Geschichte. ‚Geschichte' greift als Legitimationsbegriff weit über seine wissenschaftliche Verwendung hinaus. Er hat die neuzeitlichen Erfahrungen und Hoffnungen in einem Wort gebündelt, das seitdem Streit- und Schlagwort unserer politisch-sozialen Sprache werden konnte" (Koselleck, Geschichte, 593–595).

An diesen Überlegungen ist bemerkenswert:

- „Geschichte" im heutigen Verständnis ist ein Ergebnis grundlegender Veränderungen in der Zeit um 1800.
- „Geschichte" bezieht sich gleichermaßen auf das alltägliche Erzählen, auf die historische Wissenschaft und auf eine bestimmte Form der Weltwahrnehmung überhaupt.
- „Geschichte" beschreibt demnach umfassend alle Veränderungen auf der Erde („Bewegungsbegriff"), die durch bewusstes Handeln („Aktionsbegriff") beein-

flusst werden können. An die Stelle der Einzelgeschichten tritt als zusammenfassende Bezeichnung der Kollektivsingular „Geschichte".
- Diese Bedeutungsveränderungen bewirken, dass Geschichte nicht auf die Wissenschaft beschränkt bleibt, sondern eine politische Dimension („Legitimationsbegriff") gewinnt.

Alle drei Aspekte – Geschichte als Erzählung, Geschichte als Wissenschaft und Geschichte als Argument, ja als politische „Waffe" – sind fachdidaktisch relevant:
- **Narrativität** als grundlegendes Darstellungsprinzip historischer Sachverhalte knüpft zwar an das Erzählen in der Alltagswelt an, benennt aber die Logik geschichtswissenschaftlicher Darstellung und spielt daher im Hinblick auf die Vermittlung historischer Sachverhalte eine grundlegende Rolle.
- Die vielfältige Präsenz von Geschichte in der Öffentlichkeit ist der Ausgangspunkt von Überlegungen zum **Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft**.
- Die **Geschichtswissenschaft** ist ein zentraler Orientierungspunkt für alle Formen des historischen Lernens. Deren Grundlagen sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

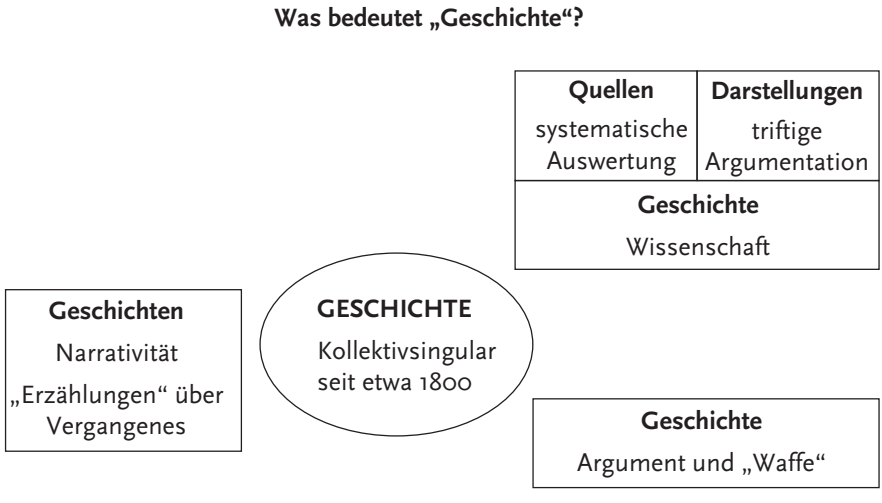


Abb. 2: Der Begriff „Geschichte"

### Geschichte als wissenschaftliche Disziplin: Quellen und Darstellungen

Die Etablierung von Geschichte als wissenschaftliche Disziplin fällt ins 19. Jahrhundert. In diesem Zusammenhang wurden auch die erkenntnistheoretischen Grundlagen des Faches, also die Möglichkeiten und Grenzen der wissenschaftli-

chen Geschichtsschreibung, reflektiert. Maßgeblich waren dabei u. a. die Überlegungen des Historikers Johann Gustav Droysen (1808–1884):

> „Alle empirische Forschung regelt sich nach den Gegebenheiten, auf die sie gerichtet ist. Und sie kann sich nur auf solche richten, die ihr nur zu sinnlicher Wahrnehmbarkeit gegenwärtig sind. Das Gegebene für die historische Forschung sind nicht die Vergangenheiten, denn diese sind vergangen, sondern das von ihnen im Jetzt und Hier noch Unvergangene, mögen es Erinnerungen von dem, was war und geschah, oder Überreste des Gewesenen und Geschehenen sein" (Droysen, Grundzüge, 90).

Diese Feststellung benennt ein Grundproblem der Geschichtswissenschaft bei ihrem Bestreben, ein zuverlässiges Bild der Vergangenheit zu zeichnen. Die Vergangenheit ist unwiderruflich vergangen und kann nur noch aufgrund der überlieferten Relikte („sinnliche Wahrnehmbarkeit") – der Quellen – erschlossen werden. Insofern kann Geschichtsschreibung kein detailgenaues, farbenprächtiges Gemälde davon bieten, **wie es gewesen ist**, sondern lediglich einige mehr oder weniger genaue Skizzen entwerfen, die eine Ahnung davon vermitteln, **wie es gewesen sein könnte**. Da „Erinnerungen von dem, was war und geschah", meist nicht weit zurückreichen und oft hochgradig unzuverlässig sind, stützt sich die historische Forschung vornehmlich auf „Überreste des Gewesenen und Geschehenen", die so genannten **Quellen**.

Darunter fallen nach einer weitverbreiteten Definition ganz allgemein „alle Texte, Gegenstände oder Tatsachen, aus denen Kenntnis der Vergangenheit gewonnen werden kann" (Paul Kirn). Kritisiert wurde daran, dass Geschichte als Menschheits-Geschichte und nicht als Natur-Geschichte zu verstehen sei und dass nachträgliche Darstellungen nicht als Quellen zu bezeichnen sind. Der Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel (*1940) definiert daher:

> „Quellen sind Objektivationen und Materialisierungen vergangenen menschlichen Handelns und Leidens. Sie sind in der Vergangenheit entstanden und liegen einer ihr nachfolgenden Gegenwart vor" (Pandel, Quelleninterpretation, 11).

Entscheidend ist, dass sie möglichst „ereignis-nah" („in der Vergangenheit entstanden") sind. Allerdings wären auch Baumringe, die ohne „menschliches Handeln" entstanden sind, aber über vergangene Klimaverhältnisse Auskunft geben können, für die Umweltgeschichte durchaus als historische Quellen zu bezeichnen.

Grundsätzlich lassen sich verschiedene **Quellengattungen** unterscheiden. Die wissenschaftliche Geschichtsschreibung hat sich in ihrer modernen Form im 19. Jahrhundert aus den Philologien, insbesondere aus der Altphilologie, die sich mit den antiken Autoren beschäftigt, herausgebildet. Dies erklärt, warum schriftliche Quellen zunächst und für lange Zeit das bevorzugte Feld geschichtswissenschaftlichen Arbeitens darstellten. Erst nach und nach setzte die Beschäftigung etwa mit

Bildern ein, während die Sachquellen eine Domäne der Archäologie als eigenständiger Disziplin wurden. Heute lassen sich folgende Quellenarten unterscheiden:

- **mündliche Quellen**: Diese Erzählungen reichen zeitlich nicht weit zurück und verlieren, wenn sie über Generationen weitergegeben werden, an Glaubwürdigkeit („Flüsterpost"-Effekt). Die so genannte *Oral History* als wissenschaftliche Methode der Befragung von Zeitzeug*innen versucht diese Unzuverlässigkeit auszugleichen. Werden die mündlichen Äußerungen verschriftlicht, werden sie zu schriftlichen Quellen.
- **akustische Quellen:** Solche Tonaufnahmen von Liedern oder von Geräuschen stellen eine Besonderheit dar. Auch wenn diese durch die so genannte *Sound History* vermehrt erforscht werden, werden sie in gängigen Einführungen oft nicht eigens erwähnt.
- **schriftliche Quellen**: Hierzu zählt alles, was aufgeschrieben wurde – von Inschriften bis zu Privatbriefen, von zusammenhängenden Darstellungen über Aufstellungen (Tabellen, Statistiken) bis hin zu Notizen.
- **bildliche Quellen**: Jede entsprechende Überlieferung – von der Höhlenzeichnung bis zur Fotografie, von der Skizze bis zum Monumentalgemälde – zählt zu dieser Gattung. Oft werden auch Filme als „bewegte Bilder" dazu gerechnet, wenngleich es überlegenswert wäre, diese als eigene Gattung zu definieren.
- **gegenständliche Quellen**: Jede dingliche Überlieferung, die als dreidimensionaler Gegenstand im Wortsinn greifbar ist, ist dieser Quellenart zuzuordnen. Sofern schriftliche bzw. bildliche Quellen in ihrer Materialität untersucht werden, gelten sie als gegenständliche Quellen.

Diese Unterscheidung ist nicht immer trennscharf. So kann eine Münze im Hinblick auf ihre materiale Beschaffenheit (Gewicht, Größe usw.) als gegenständliche, im Hinblick auf die Beschriftung als schriftliche, im Hinblick auf die Abbildungen als bildliche Quelle betrachtet werden.

Um daraus Informationen gewinnen zu können, hat die Geschichtswissenschaft ein Verfahren der **Quelleninterpretation** entwickelt. Quellen müssen zuerst gesucht und gefunden, dann ausgewertet, mit anderen Zeugnissen verglichen und schließlich zusammenfassend gedeutet werden. Dies ist das Geschäft der Geschichtswissenschaft. Sie folgt dabei bestimmten Regeln, um zu belastbaren Ergebnissen zu kommen. Diese sind allerdings nicht allgemeingültig, sondern müssen im Einzelfall immer wieder neu überprüft werden: Zu einem Sachverhalt müssen möglichst alle Quellen gesucht und ausgewertet werden. Die Quellen müssen kritisch geprüft werden, da sie falsche Informationen oder einseitige Deutungen enthalten können. Der Wert der einzelnen Quellen kann zunächst nach bestimmten Kriterien bewertet werden. Im Lauf der Forschungsarbeit ergibt sich dann u. U. ein anderes Bild. Wichtige Überlegungen können dabei z. B. sein:

- **Ereignisnähe**: Das Zeugnis, das dem zu untersuchenden Sachverhalt zeitlich näher ist, ist auch glaubwürdiger.

- **Glaubwürdigkeit**: Die genaue Untersuchung der Herkunft, des Urhebers, der Überlieferung selbst kann Fälschungen entlarven.
- **Primat der Überrestquellen**: Ein **Überrest** ist eine absichtslos hinterlassene Quelle, **Tradition** eine absichtsvoll überlieferte. So kann ein Politiker in seiner Autobiografie, einer Traditionsquelle, z. B. leugnen, dass er von einem bestimmten Vorgang Kenntnis hatte. Interne Dokumente mit seiner Unterschrift, also Überrestquellen, können das Gegenteil belegen. Grundsätzlich gilt daher: Überrestquellen sind, da sie absichtslos überliefert wurden, verlässlicher. Dabei gibt es natürlich Grenzfälle und Mischformen. Entscheidend für die Unterscheidung ist die jeweilige Fragestellung. Richtet sich das Interesse im vorliegenden Beispiel auf die öffentliche Selbstdarstellung, so sind Autobiografien (neben Reden, Fernsehauftritten, Wahlplakaten usw.) nun als „Überreste" anzusehen.
- **Dichte der Überlieferung**: Je mehr Quellen für eine bestimmte Version sprechen, desto plausibler erscheint diese.

Alle Behauptungen müssen durch Quellen belegt werden. Umgekehrt besteht ein „Vetorecht der Quellen" (Reinhart Koselleck), d. h., dass eine Aussage, die den Quellen widerspricht, nicht zulässig ist.

**Darstellungen** sind das Ergebnis wissenschaftlichen Arbeitens. In ihnen werden die Ergebnisse der Forschung niedergelegt. Sie müssen bestimmte Kriterien erfüllen, z. B.:

- Es muss eine sinnvolle und in sich **stimmige Fragestellung** vorliegen.
- Die **Quellenauswertung** sollte möglichst umfassend und systematisch sein.
- Die **bisherigen Forschungsergebnisse**, also die schon existierenden wissenschaftlichen Abhandlungen, müssen möglichst vollständig ausgewertet werden.
- Der Erkenntnisprozess muss **intersubjektiv nachprüfbar**, d. h. transparent und nachvollziehbar sein. Dazu dienen u. a. das Literaturverzeichnis sowie die Anmerkungen.
- Die Darstellung muss **argumentativ triftig bzw. plausibel** sein: Dabei lassen sich mit dem Geschichtstheoretiker Jörn Rüsen (*1938) vier Aspekte unterscheiden: Die **empirische Plausibilität** bezieht sich darauf, dass die Interpretation den Sachverhalt adäquat erfasst („Erfahrungsbezug"), die **theoretische Plausibilität** darauf, dass sie ihn schlüssig erklärt („Erklärungskraft"), die **normative Plausibilität** auf die zugrunde liegenden Normen und Werte („Standpunktreflexion") und die **narrative Plausibilität** auf die Befriedigung von Orientierungsbedürfnissen („Lebensdienlichkeit") (Rüsen, Historik, 58–62).

Quellen als geschichtswissenschaftlich relevante Überlieferung eröffnen und begrenzen bestimmte **Erkenntnismöglichkeiten (Epistemologie)**, die auch für die Geschichtsschreibung maßgeblich sind (Pandel, Historisches Erzählen, 75ff.):

- **Retrospektivität**: Alle Sachverhalte werden rückblickend betrachtet und erschlossen. So sind einerseits die Folgen bekannt, was aber andererseits den Blick aus der damaligen Perspektive verstellen kann.
- **Temporalität**: Die Betrachtung der Vergangenheit ist nur möglich durch einen ständigen Wechsel zwischen verschiedenen Zeitebenen: So sind bei der Analyse eines Sachverhalts Quellen zu betrachten, die aus verschiedenen Zeiten stammen; die Vorgeschichte ist ebenso miteinzubeziehen wie die Nachgeschichte; und nicht zuletzt wird die Vergangenheit aus der heutigen Perspektive betrachtet.
- **Partialität**: Grundsätzlich ist festzuhalten, dass sich nicht alles, was das vergangene Leben ausgemacht hat, auch in Zeugnissen niedergeschlagen hat, nicht alles, was sich überhaupt niedergeschlagen hat, aufbewahrt wurde, und nicht alles, was aufbewahrt wurde, sich auch erhalten hat. Es ist immer nur ein Bruchteil dessen, was in einer Zeit an Quellen entstanden ist, heute zugänglich. Dies bedeutet, dass das Bild der Vergangenheit daher für den späteren Betrachter immer unvollständig bleiben muss. Aber auch jede Geschichtsschreibung ist zeitlich und räumlich begrenzt.
- **Perspektivität**: Jede Quelle enthält eine bestimmte Sichtweise auf einen Sachverhalt. Sie ist immer – auch beim größten Bemühen um Objektivität – von einer bestimmten Betrachtungsweise, ja von Parteilichkeit geprägt. Insofern bedarf es stets einer kritischen Betrachtung der Quelle. Aber auch wissenschaftliche Darstellungen wählen allein durch ihre Fragestellung eine bestimmte Perspektive und fällen Urteile nach bestimmten Kriterien.
- **Selektivität**: Eine vollständige Wiedergabe vergangener Wirklichkeit ist schlicht unmöglich, so dass immer eine Auswahl erfolgt. Diese ist zum Teil schon durch die Überlieferung vorgegeben. So speist sich das Wissen über die Germanen zu einem erheblichen Teil aus den Berichten der Römer. Bei der Erforschung kristallisieren sich dann aber bestimmte Schwerpunkte heraus.
- **Konstruktivität**: In Quellen wird über etwas berichtet. Es besteht also zwischen dem „Etwas", dem Sachverhalt (res gestae), und dem „Berichten", der Erzählung (historia rerum gestarum), ein kategorialer Unterschied, der sich jedoch in der konkreten Quelle verschleift. Bereits im mündlichen Bericht eines Geschehens verändert sich dieses: Manches wird weggelassen, manches besonders hervorgehoben, Unverständliches nachträglich erklärt oder zu erklären versucht. Die Aufgabe der Geschichtswissenschaft ist es, den Sachverhalt aus der bruchstückhaften und perspektivischen Überlieferung möglichst objektiv zu rekonstruieren – wohlwissend, dass Objektivität nur eine regulative Idee, also ein anzustrebendes Ziel darstellt. Die retrospektive quellengestützte Darstellung gibt nicht die Vergangenheit selbst wieder, sondern zeichnet aufgrund bestimmter Vorannahmen und mit Hilfe bestimmter Deutungen ein Bild der Vergangenheit, konstruiert gleichsam Geschichte.

Das Geschäft der Geschichtswissenschaft lässt sich also zusammenfassend als **Rekonstruktion** bezeichnen und mit Hilfe der Mosaik-Metapher veranschaulichen.

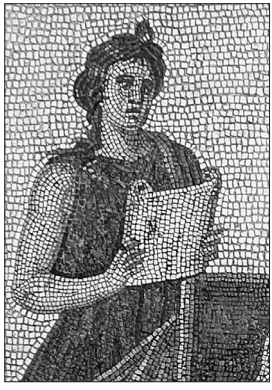

Abb. 3: Klio, Ausschnitt aus dem Vergil-Mosaik des Bardo-Nationalmuseums in Tunis, 3. Jahrhundert n. Chr.

Es finden sich viele Mosaiksteinchen, will sagen: Quellen, von denen bekannt ist, dass sie, richtig zusammengesetzt, ein Bild ergeben. Im Zuge der Forschungsarbeit werden Teile des Bildes sichtbar, für andere Bereiche gibt es momentan keine Steine. Nach bestem Wissen und Gewissen sowie mit aller Vorsicht werden die fehlenden Teile gedanklich ergänzt. Da etwa eine Historikerin nicht umhin kommt, bei der Rekonstruktion auch mit begründeten Vermutungen zu arbeiten, also zum Beispiel Motive zu erschließen, wenn es keine expliziten Aussagen dazu gibt, wird ihre Tätigkeit auch als Konstruktion, ja als Fiktion beschrieben. Der amerikanische Historiker und Literaturwissenschaftler Hayden White (1928–2018) hat etwa Geschichtsdarstellungen untersucht und dabei bestimmte Erzählmuster gefunden. Sein Buch trägt daher den Titel *Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen*, d. h. die Grenzen der Geschichtsschreibung, deren Muse Klio ist, zur fiktionalen Literatur sind mitunter fließend. Hinzu kommt, dass Historiker*innen ihre Fragestellungen aus ihrer gegenwärtigen Lebenswelt gewinnen. Somit verändern sich die Ansätze und die Schwerpunkte der Forschung. Bestimmte Sachverhalte erscheinen immer wieder in neuem Licht. Allerdings sind die Ergebnisse trotz aller Veränderung nicht beliebig und subjektiv.

## Didaktik

### Begrifflichkeiten

Der zweite Wortbestandteil von Geschichts-Didaktik verweist ins Feld des Lehrens und Lernens. Allerdings wird auch dieser Begriff nicht einheitlich gebraucht. Daher ist es nötig, zunächst einige begriffliche Vorklärungen zu treffen, bevor das grundsätzliche Anliegen der erziehungswissenschaftlich betriebenen Didaktik skizziert wird.

Der Ursprung des Wortes „Didaktik“ liegt im Griechischen: *didáskein* bedeutet lehren, unterrichten, der *didáskalos* war der Lehrer, das *didaskaleíon* der Raum zum Lehren, will sagen: die Schule, *dídaxis* das Gelehrte bzw. Gelernte und *didaktiké téchne* die Lehrtechnik bzw. Lehrkunst. Daran wird der enge Bezug der Didaktik zur Lehre und zur Wissensvermittlung deutlich. Die griechischen Begriffe wurden als Fremdwörter ins Lateinische übernommen und dann wieder in der Frühen Neuzeit aufgegriffen. Epoche machend war die *Didactica magna* (1628/38), die *Große Didaktik* des Philosophen, Theologen und Pädagogen Johann Amos Come-

nius (1592–1670). Er übersetzt Didaktik auf dem Titelblatt so: „die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“. Bemerkenswert ist dabei,

- dass es einer Technik („Kunst“) bedarf, um Wissen zu vermitteln, dass also die Wissensaneignung kein naturwüchsiger Prozess ist,
- dass jeder Gegenstand („alles“) so aufbereitet werden kann, dass er lernbar wird, und
- dass jede Person („alle Menschen“) grundsätzlich Zugang zu diesem Wissen hat.

Insofern können Lehr- und Lernprozesse eigens untersucht, bewusst initiiert und gezielt gefördert werden. Daraus hat sich nach und nach, zuerst aus den Erfordernissen der (schulischen) Praxis, dann mit wissenschaftlichem Anspruch die Didaktik als Disziplin herausgebildet. Eine knappe Definition lautet:

„Die Didaktik ist die Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens“ (Jank/Meyer, Modelle, 14).

Diese kann laut den Erziehungswissenschaftlern Werner Jank (*1954) und Hilbert Meyer (*1941) in neun Fragen aufgegliedert werden, nämlich (1) wer (2) was (3) von wem (4) wann (5) mit wem (6) wo (7) wie (8) womit und (9) wozu lernen soll (Jank/Meyer, Modelle, 16). Dies bedeutet, dass die Didaktik beansprucht, den Lehr- und Lernprozess umfassend zu erforschen – von den Begründungen und Zielen (wozu?) über die soziale Konstellation (wer? von wem? mit wem?) bis hin zu den Methoden (wie?) und den Medien (womit?). Damit ist sie einerseits Teildisziplin der Erziehungswissenschaften und steht andererseits mit einer Reihe von Partnerwissenschaften in enger Beziehung, sei es die Lern- und Entwicklungspsychologie oder sei es die Geistes- und Kulturgeschichte (Übersicht bei Jank/Meyer, Modelle, 29).

Wichtig ist die Unterscheidung zwischen **Allgemeindidaktik**, Spezialdidaktik und Fachdidaktik. „Die *Allgemeine Didaktik* – im Unterschied zur Fachdidaktik oder zu Spezialdidaktiken – zielt auf eine Totalerfassung aller bei Lehr- und Lern-Prozessen wirksamen Faktoren ab. Sie fragt nach deren grundsätzlichen, wesenhaften, überall vorfindlichen Elementen, Aspekten, Problemen und Relationen und ist dabei nicht auf die Schule begrenzt“ (Wiater, Unterrichten, 10; Herv. i. Orig.). Der Anspruch besteht also darin, die Lehr- und Lernprozesse grundlegend und allgemein zu erforschen. Diese Allgemeindidaktik lässt sich wiederum untergliedern in **Spezialdidaktiken**, wie z. B. Stufendidaktiken, die bestimmte Jahrgangsstufen, Schulformdidaktiken, die sich bestimmten Schularten, oder Bereichsdidaktiken, die sich überfachlichen Erziehungsfeldern wie der Umwelterziehung widmen.

Allerdings wird immer etwas Bestimmtes gelernt – z. B. Geschichte. Darum kümmert sich die **Fachdidaktik:** „Die Fachdidaktik erforscht und analysiert die spezifischen Unterrichts- und Lernmöglichkeiten in den einzelnen Fächern bzw. Fächergruppen der Schule und befasst sich mit allen Fragen der Vermittlung der Fachwissenschaften in den Schulfächern“ (Wiater, Unterrichten, 12). Allerdings kann und darf der Gegenstandsbereich der Geschichtsdidaktik, wie sich

zeigen wird, nicht auf schulische Lernprozesse verengt werden. Das Verhältnis zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik ist dabei alles andere als spannungsfrei. Sieht jene das fachspezifische Lernen lediglich als Sonderfall allgemeiner Lehr-Lern-Prozesse an – (Was ist das Gemeinsame von Lernprozessen etwa in Mathematik und in Geschichte?) –, behauptet diese die Unverwechselbarkeit der fachspezifischen Lehr-Lern-Prozesse – (Worin besteht das Besondere des historischen Lernens?) –, die nur bedingt verallgemeinert werden könnten. Die immer wieder vorgetragene Aussage, dass die Fachdidaktiken, da ja immer etwas, also an Inhalten, gelehrt und gelernt werde, unverzichtbar seien, verdeckt den Grundkonflikt, in welchem Verhältnis Allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken zueinander stehen. Dabei sind verschiedene Bezüge denkbar:

- Fachdidaktiken sind **fachspezifische Ausprägungen der Allgemeinen Didaktik**. Demnach besteht die Aufgabe darin, die Erkenntnisse der allgemeinen Didaktik, die für alle Lehr-Lern-Prozesse gelten, fachspezifisch zu konkretisieren.
- Fachdidaktiken sind **eigenständige erziehungswissenschaftliche Disziplinen**. Zwar gibt es Gemeinsamkeiten in den Lehr-Lern-Prozessen, die von der Allgemeinen Didaktik beschrieben werden. Da jedoch die Lerngegenstände eine Eigenlogik besitzen, gibt es auch grundlegende Unterschiede. Das historische Lernen verläuft demnach grundlegend anders als das Lernen einer Fremdsprache.
- Fachdidaktiken sind **eigenständige fachwissenschaftliche Disziplinen**, die sich theoretisch und praktisch mit der Vermittlung und Rezeption des eigenen Gegenstandsbereichs beschäftigen und dabei Anleihen bei der Allgemeinen Didaktik machen.

### Didaktische Modelle

Im Zuge der Entwicklung der Disziplin haben sich verschiedene didaktische Modelle herausgebildet, also erziehungswissenschaftliche Theorien über didaktisches Handeln in Lehr-Lern-Prozessen. Wichtige Modelle sind z. B.:

- **Bildungstheoretische Didaktik**: Bildungstheorien sehen die Begegnung von Lernenden mit bestimmten Bildungsgütern als zentral an. Daher ist es Aufgabe der Didaktik, diese bildenden Gegenstände zu identifizieren, ihr Lernpotential zu bestimmen und für Lehr-Lern-Prozesse aufzubereiten. Materiale Bildungstheorien postulieren einen bestimmten Kanon an Bildungsgütern (z. B. Goethes „Faust“, Französische Revolution), formale Bildungstheorien konzentrieren sich auf Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen (Dramenanalyse, Quellenanalyse). Kategoriale Bildungstheorien verbinden beides und bestimmen das Lernpotential bestimmter Gegenstände in der didaktischen Analyse. So gewinnt die Französische Revolution als weltgeschichtliche Umwälzung, die zur Entstehung der modernen Welt, in der die Kinder und Jugendlichen leben, als Unterrichtsgegenstand didaktische Dignität. Bildung entsteht demnach durch „Begegnung der jungen Menschen mit Kultur“ (Terhart, Didaktik, 135).

- **Lerntheoretische bzw. lehrtheoretische Didaktik**: Hier ist die Perspektive der Lehrkraft entscheidend, die den Unterricht durch eine kritische Abwägung von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien gestaltet. Die Inhaltsauswahl ist nachrangig.
- **Kritisch-kommunikative Didaktik**: Im Unterschied zu den beiden eben genannten Modellen steht hier die soziale Interaktion im Mittelpunkt, aus der heraus Lehr-Lern-Prozesse analysiert, verstanden und geplant werden. Es geht nicht um einen vorgegebenen Lehr-Plan, der mehr oder weniger geschickt und effektiv abgearbeitet werden muss, sondern dieser entsteht im Unterrichtsgeschehen selbst.
- **Konstruktivistische Didaktik:** Grundgedanke ist, dass das beim Lernen erworbene Wissen nicht einfach übernommen, sondern neu zusammengesetzt wird – und zwar als Re-Konstruktion, indem Neues individuell nachvollzogen wird, oder als Konstruktion, indem Neues kreativ angeeignet wird, oder als De-Konstruktion, indem Altes kritisch reflektiert wird.
- **Neurodidaktik**: Diese Richtung knüpft an die neueren Erkenntnisse der Hirnphysiologie an und versucht daraus Folgerungen für Lehr-Lern-Prozesse zu ziehen. Forderungen sind etwa: Schaffung einer angstfreien Atmosphäre; Verdeutlichung der Bedeutung; Berücksichtigung verschiedener Sinneskanäle; Integration vorhandener Wissensbestände; Reflexion des eigenen Lernprozesses; subjektive Nachvollziehbarkeit usw.

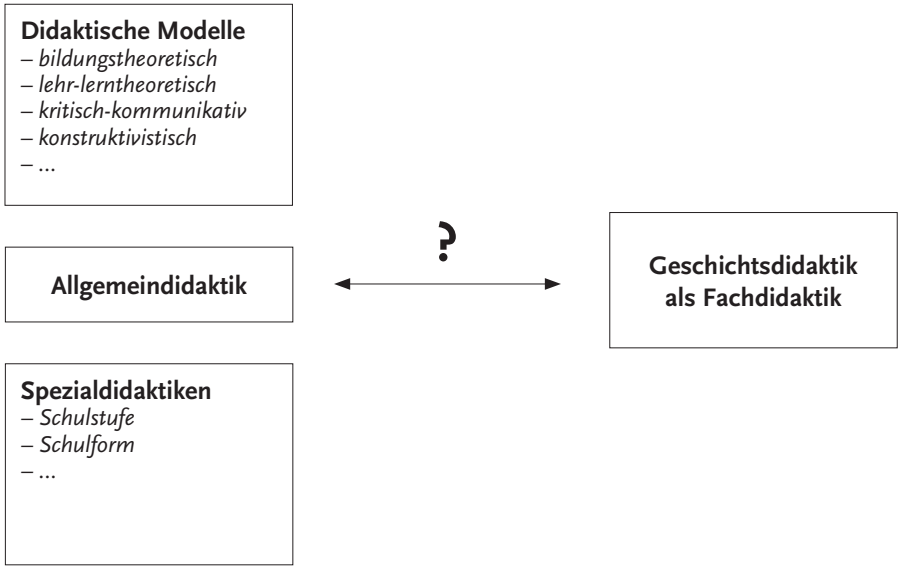


Abb. 4: Allgemeindidaktik und Fachdidaktik

Gemeinsam ist allen diesen Modellen, dass sie die grundlegenden Elemente von Unterricht auf je spezifische Weise in Beziehung setzen. Diese Grundelemente sind:

- **Lehrer*innen und Schüler*innen** als Beteiligte des Lernprozesses
- **Unterricht** als sachbezogene Dimension des Lernprozesses
- **Erziehung** als personenbezogene Dimension des Lernprozesses
- **Lehren und Lernen** als konkrete Vermittlungs- und Aneignungsvorgänge während eines Lernprozesses
- **Ziele, Inhalte, Methoden und Medien** als Grundelemente des Lernprozesses.

### Allgemeine Didaktik und Geschichtsdidaktik

Daran wird erkennbar, dass sich seit den 1970er-Jahren ein eigenes Disziplinbewusstsein herausgebildet hat. Als historische Sachdisziplin beansprucht die Geschichtsdidaktik einen eigenen Forschungsgegenstand, ist mithin nicht nur eine Brückendisziplin zwischen Didaktik und Geschichte, und beschränkt sich nicht auf die bloße Vermittlung anderweitig erbrachter Forschungsergebnisse. Den Weg dorthin untersucht die Geschichte der eigenen Disziplin (Heuer u.a., Sommer; Sandkühler, Lernen). Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Geschichtsdidaktik theoretisch zu klären, hat bisher noch zu keinem Konsens geführt – und ist möglicherweise auch nicht zu klären. Die Ansprüche einer fachunabhängigen bzw. fachübergreifenden Analyse von Lehr-Lern-Prozessen einerseits und einer fachspezifischen Ausrichtung andererseits lässt sich nur bedingt zur Deckung bringen. So ist die Aufgabe der jeweiligen Fachdidaktik ganz unterschiedlich konturiert, wobei dies auch für die Geschichtsdidaktik selbst zutrifft. Wissenschaftsorganisatorisch spiegelt sich dies darin wider, dass sie in den Hochschulen entweder den Geschichtswissenschaften zugeordnet ist oder den Erziehungswissenschaften. In der Schulpraxis stellt sich das Problem weniger dramatisch dar. So unterrichten Lehrerinnen und Lehrer in bestimmten Schularten grundsätzlich alle Fächer, berücksichtigen dabei allgemeindidaktische Prinzipien und verfolgen darüber hinaus bestimmte pädagogische Anliegen. Auch in den anderen Schularten erfolgt die Lehrerausbildung in (mindestens) zwei Fächern. Inwieweit dabei eine klar abgrenzbare fachdidaktische Ausrichtung erfolgt und inwieweit sich diese dann in der alltäglichen Unterrichtspraxis hält, wäre eigens zu untersuchen. Schließlich ließen sich konkrete Lehr-Lern-Prozesse auf ihre fachspezifischen und auf ihre allgemeindidaktischen, will sagen: fächerübergreifenden bzw. fachunspezifischen, Anteile untersuchen. Hier wäre etwa zu fragen, ob bzw. inwieweit die Unterrichtsmethodik fachspezifisch ausgeprägt ist. Es kann abschließend als Definition festgehalten werden: **Didaktik der Geschichte ist die Theorie und Praxis des historischen Lehrens und Lernens.** Eine alternative Bestimmung lautet: **Geschichtsdidaktik ist die Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein.** Dies wird im nächsten Kapitel erörtert.