

# GESCHICHTSDIDAKTIK

HANS-JÜRGEN PANDEL

Eine Theorie für die Praxis



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

Hans-Jürgen Pandel

# Geschichtsdidaktik

Eine Theorie für die Praxis



**WOCHEN  
SCHAU  
GESCHICHTE**

### **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.

© WOCHENSCHAU Verlag  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Schwalbach/Ts., 2. Aufl. 2017

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

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

Die Reihe „Forum Historisches Lernen“  
wird herausgegeben von

Michele Barricelli  
Christine Gundermann  
Peter Gautschi  
Vadim Oswald  
Hans-Jürgen Pandel

Die Reihe wurde gegründet von  
Klaus Bergmann, Ulrich Mayer,  
Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider

Umschlaggestaltung: Klaus Ohl  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-8997-4670-9 (Buch)  
ISBN 978-3-7344-0485-6 (E-Book)

# Inhalt

Einleitung: Erweiterungen und Verengungen in der Geschichtsdidaktik .....	5
1. Geschichtsdidaktik .....	9
1.1 Anfänge .....	9
1.2 Historisches Denken .....	20
1.3 Geschichtsdidaktik als Kulturwissenschaft .....	24
1.4 Inhaltsfelder der Geschichtsdidaktik .....	38
2. Logik der Geschichtswissenschaft .....	51
2.1 Geschehene – referierte – dargestellte Geschichte .....	51
2.2 Basistheorien .....	61
2.3 Narrativität .....	86
3. Geschichtsunterricht .....	107
3.1 Definitionsmerkmale von Unterricht .....	107
3.2 Strukturmomente des Geschichtsunterrichts .....	111
4. Geschichtsbewusstsein .....	123
4.1 Stufentheorien .....	123
4.2 Sozialisation .....	127
4.3 Geschichtsbewusstsein als Begriff .....	129
4.4 Geschichtsbewusstsein als dimensionierte Struktur .....	137
4.5 Gedächtnisforschung .....	150
4.6 Genese von Geschichtsbewusstsein .....	157
5. Geschichtskultur .....	161
5.1 Erinnerungskultur – Geschichtspolitik – Geschichtskultur .....	161
5.2 Begriff Geschichtskultur .....	164
5.3 Merkmale von Geschichtskultur .....	167
5.4 Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur .....	172
6. Didaktische Konstruktion: Themen und Inhaltsbestimmung .....	179
6.1 Kulturelles Selbstverständnis .....	180
6.2 Richtlinien als staatliche Verwaltungsakte .....	181
6.3 Geschichtsdidaktische Modelle der Inhaltsbestimmung ..	187
6.4 Lehrplanentwicklung .....	193
6.5 Ungelöste curriculare Probleme .....	196
7. Kompetenzen und Standards .....	207
7.1 Kompetenzen .....	207
7.2 Kompetenzmodelle .....	211

7.3	Historische Kompetenzen – ein Modell . . . . .	221
7.4	Bildungsstandards . . . . .	240
7.5	Soziologie der Kompetenz . . . . .	244
8.	Methodik: Grundsätze und Regeln	
	methodischen Handelns . . . . .	247
8.1	Didaktik – Methodik – Pragmatik . . . . .	249
8.2	Eine Basisregel und drei Grundsätze einer Methodik historischen Lernens . . . . .	251
8.3	Methodenbegriffe . . . . .	262
8.4	Lernortabhängige Methodik . . . . .	268
9.	Präsentationsformen: Die Medien historischen Denkens und Lernens . . . . .	271
9.1	Medienbegriffe . . . . .	271
9.2	Medien als geschichtsdidaktische Präsentationsformen . . .	274
9.3	Lernen mit und an Präsentationsformen . . . . .	281
9.4	Praxisprobleme: Das Beispiel „Spartakusaufstand“ (73-71 v. Chr.) . . . . .	289
10.	Arbeits- und Sozialformen . . . . .	307
10.1	Arbeitsformen . . . . .	307
10.2	Sozialformen . . . . .	317
11.	Methodische Prinzipien . . . . .	331
11.1	Gegenwartsorientierung . . . . .	333
11.2	Forschendes und entdeckendes Lernen . . . . .	337
11.3	Problemorientierung . . . . .	340
11.4	Wissenschaftsorientierung . . . . .	343
11.5	Multiperspektivität . . . . .	350
11.6	Erfahrungsorientierung . . . . .	353
11.7	Handlungsorientierung . . . . .	354
	Formen der Handlungsorientierung . . . . .	355
11.8	Methodenorientierung . . . . .	355
11.9	Projektorientierung . . . . .	357
12.	Geschichtsdidaktische Unterrichtsplanung . . . . .	361
12.1	Planungsebenen und Planungsprobleme . . . . .	364
12.2	Vom „erfolgreichen“ zum „guten“ Geschichtsunterricht . .	419
13.	Forschung in der Geschichtsdidaktik . . . . .	431
13.1	Forschungsebenen . . . . .	431
13.2	Nutzen für die Praxis und offene Fragen . . . . .	443
	Ein Nachwort: Falscher Unterricht? . . . . .	447
	Literaturverzeichnis . . . . .	453
	Register . . . . .	473

„Es kann also niemand sich für praktisch bewandert in einer Wissenschaft ausgeben und doch die Theorie verachten, ohne sich bloß zu geben, daß er in seinem Fache ein Ignorant sei.“

Kant, Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis, 1793

## Einleitung: Erweiterungen und Verengungen in der Geschichtsdidaktik

In der Geschichtsdidaktik lassen sich in den letzten vierzig Jahren drei Entwicklungen ausmachen:

Die Stellung der Geschichtsdidaktik als Disziplin hat sich im Gefüge der Universitätsdisziplinen verändert. Sie ist als Fachdidaktik gegenüber der Allgemeinen Didaktik skeptischer geworden, da diese die Kosten ihrer Abstraktionen nicht reflektiert, die sie in Kauf nehmen muss, wenn sie Unterrichtsvorschläge macht. „*Unterricht*“ gibt es nicht, sondern nur *Fachunterricht*. Die Allgemeine Didaktik verliert mehr und mehr die Dominanz über den konkreten Fachunterricht. Inzwischen sehen es auch ihre Vertreter ein, dass man Unterricht nicht ohne den zentralen Faktor „Inhalt“ planen kann. Für Unterricht sind nunmehr die Fachdidaktiken zuständig. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass die Allgemeine Didaktik bzw. Schulpädagogik doch wieder Inhalte für sich reklamiert, die sie dann wie Kuckuckseier im Fachunterricht unterzubringen sucht: Medienpädagogik, Nachhaltigkeit, interkulturelle Erziehung – um nur einige zu nennen.

Dass dieser Prozess der Disziplinentwicklung noch nicht zum Abschluss gekommen ist, zeigt die disziplinäre Stellung der Geschichtsdidaktik in den Universitäten. Durch Selbst- und Fremdzuschreibung ist sie alles andere als einheitlich. Das drückt sich in der institutionellen Zuordnung aus. An manchen Universitäten ist die Geschichtsdidaktik in die Fachbereiche der Erziehungswissenschaften, an anderen in die historischen Institute integriert. Manche Universitäten versammeln die Fachdidaktiken in eigenen „Departments“. Einige Universitäten halten die Geschichtsdidaktik als forschende Disziplinen gar für überflüssig und sehen keine Professuren dafür vor. Die Geschichtsdidaktik selbst macht es den Universitäten oft schwer, wissenschaftstheoretisch haltbare

Zuschreibungen vorzunehmen. Ohne Zweifel ist die Geschichtsdidaktik in den letzten vierzig Jahren selbstbewusster geworden. Es zeigt sich aber immer wieder, dass sie noch nicht den Anschluss an die erkenntnistheoretischen Grundlagen der eigenen Disziplin gefunden hat. Es wird immer noch viel Fachfremdes mitgeschleppt und Modisches importiert. Verfahrensweisen und Begriffsbildung werden eklektisch aus allen möglichen Fächern zusammengesucht. Mit Interdisziplinarität hat dieser Mischmasch aber nichts zu tun. Der allgemeine Trend der Entwicklung geht langfristig allerdings dahin, die Geschichtsdidaktik den Geschichtswissenschaften zuzuordnen. Aber etwas Eigeninitiative wäre auch nicht verkehrt. Die Geschichtsdidaktik sollte sich mit den geschichtstheoretischen Grundlagen ihrer Disziplin vertraut machen.

Auch Struktur und Reichweite der Geschichtsdidaktik hat sich verändert. Die Strukturveränderung kann man als Entwicklung vom Bildungssinn zur Sinnbildung beschreiben. Als Erbe der bildungstheoretischen Didaktik – sogar ungebrochen durch die Wendung zur lerntheoretischen Didaktik – war Bildungssinn zentrale Kategorie der Didaktik. Vor den 1970er Jahren haben Didaktiker und Lehrer versucht, aus Unterrichtsgegenständen einen *Bildungssinn* herauszupräparieren, der dann den Schülern vermittelt werden sollte. Unterricht war Unterrichten und das war alleinige Aufgabe des Lehrers. Der Umgang mit Sinn hat sich aber verändert. Heute steht eher der Prozess der *Sinnbildung* im Vordergrund. Sinn wird nicht übermittelt, sondern die Schülerinnen und Schüler werden an der Sinnbildung beteiligt. Die Schulbücher haben sich von reinen Lehrbüchern zu kombinierten Lehr- und Arbeitsbüchern entwickelt, Quellenarbeit ist von der illustrativen Anschauung zur sinnerschließenden Quelleninterpretation geworden, Geschichtsunterricht im Archiv zeigt Quellen in ihrer ursprünglich authentischen Gestalt und in der Projektarbeit setzen sich Schülerinnen und Schüler ihre Ziele selbst. Die Geschichtsdidaktik hat zudem ihr Forschungs- und Arbeitsfeld erweitert. Sie ist von einer Didaktik des Geschichtsunterrichts zur Didaktik der Geschichte geworden und beansprucht auch Kompetenz für Geschichtskultur. Dadurch hat sich auch der Kreis der praktizierenden Geschichtsdidaktiker erweitert. Er umfasst nicht nur Geschichtslehrer an Schulen, sondern ebenso Archiv-, Museums- und Gedenkstättenpädagoginnen. Auch wenn sie fälschlicherweise noch als Pädagoginnen firmieren, sind sie doch Fachdidaktikerinnen.

Während wachsendes disziplinäres Selbstbewusstsein und der Übergang zur Sinnbildung positiv zu vermerken ist, ist ein anderer Trend bedenklich. Die Geschichtsdidaktik hat die gesellschaftlich-soziale Lebenswelt aus den Augen verloren. Als Kulturwissenschaft muss sie wieder die soziologischen Tatsachen der Gesellschaft zur Kenntnis nehmen, die sie leichtfertig seit den 1970er und 1980er Jahren des vergangenen Jahrhunderts aufgegeben hat. Damals waren kompensatorische Erziehung und Sozialisation zentrale Begriffe (auch) der Geschichtsdidaktik. Heute hat sie sich die Vorstellung der „nivellierten Mittel-

standsgesellschaft“ zu eigen gemacht, ein Topos, dem jeder Realitätsgehalt fehlt. Die Geschichtsdidaktik orientiert sich an der sozialen Mittelschicht. Fast alle didaktischen Überlegungen und methodischen Bemühungen zielen auf die Schülerinnen und Schüler einer bürgerlichen Mittelschicht. Die Geschichtsdidaktik vernachlässigt damit zwei soziale Milieus. Obwohl sie auf die Erweiterung ihres Feldes durch die Geschichtskultur stolz ist, wird auf die sog. Hochkultur nicht eingegangen. Theater und Oper kommen in der geschichtsdidaktischen Literatur und im Unterricht nicht vor. Weder George Taboris Farce „Mein Kampf“ noch die „Bestmannsoper“ von Alex Nowitz und Ralph Hammerthaler finden beispielsweise im Geschichtsunterricht und der geschichtsdidaktischen Literatur Berücksichtigung, obwohl sie zentrale geschichtliche Themen ästhetisch verarbeiten. Die theoretische und praktische Geschichtsdidaktik kann sich nicht damit herausreden, dass die Schülerinnen und Schüler dieses sozialen Milieus von ihren Eltern in diese kulturellen Bereiche eingeführt werden, denn es wird gar nicht versucht, Schülerinnen und Schüler aus anderen Milieus an Theater und Oper heranzuführen. Auch das andere Ende der sozialen Pyramide findet in der geschichtsdidaktischen Literatur und im Geschichtsunterricht keine Berücksichtigung. Die Pisa-Studie hat auf eine „Risikogruppe“ aufmerksam gemacht: 18,5 Prozent (2009) eines Schülerjahrganges können den bisher als normal angesehenen Leistungsanforderungen von Schule nicht folgen. Und: 14 Prozent der Erwachsenen (ohne Migranten) im Alter von 18 bis 64 leben unter dem kulturellen Existenzminimum; sie können nicht ausreichend lesen und schreiben und somit nicht am kulturellen Leben teilnehmen. Nur 49 Prozent der 6- bis 13-jährigen Kinder lesen wenigstens einmal in der Woche in ihrer Freizeit in einem Buch. Die Antwort der Geschichtsdidaktik auf diese Tatbestände steht noch aus.

*Halle, im Oktober 2012  
Hans-Jürgen Pandel*





# 1. Geschichtsdidaktik

## 1.1 Anfänge

Die Geschichtsdidaktik ist ebenso wie die Geschichtsforschung ein Kind der Aufklärung. Zwischen 1760 und 1800 entstand das moderne Wissenschaftssystem. Der polyhistorische *Gelehrte* des 17. Jahrhunderts, der alles wusste, wurde durch den modernen *Forscher* abgelöst, der alles herausfinden konnte. Der auf Dauer gestellte, unabschließbare, methodisch geregelte Forschungsprozess, der immer wieder neues Wissen hervorbrachte, war eine neue Erfahrung. Die *aufklärerische Wurzel* der Geschichtsdidaktik beruht auf dem Bestreben der neuzeitlichen Wissenschaft, ihr erarbeitetes Wissen auf prinzipiell alle Bevölkerungsgruppen auszubreiten (Distribution). Für dieses Bemühen, Wissen auszubreiten, steht der allgemeine Begriff „Didaktik“. Hier liegt die aufklärerische Wurzel der Geschichtsdidaktik. Wissenschaft war keine Geheimwissenschaft, keine Arkanwissenschaft mehr, die ihr Wissen sorgsam hütete, sondern sie wurde öffentlich. Wissenschaftliches Wissen sollte nicht das Privileg weniger bleiben, sondern sich aufklärerisch an alle Gruppen wenden, auch an solche, die bisher davon ausgeschlossen waren: Landbevölkerung, Frauen und Kinder. Es handelte sich um *synchrone* Ausbreitung; Ausbreitung des Wissens in einer Zeit, einer Gegenwart und einer Epoche auf möglichst viele soziale Gruppen.<sup>1</sup>

Den auf verschiedene Weise zur Aufklärung anderer drängenden Impulsen der Wissenschaften standen politische, kirchliche und gesellschaftliche Bestrebungen gegenüber, die das Ausbreiten von Wissen einschränken oder verhindern wollten. So wie es eine Didaktik gibt, die wissenschaftliches Wissen über die verschiedenen Formen und Medien wie Buchdruck, Kanzelberedsamkeit, Zeitungen, Katechesen, mündlichen Unterricht, Bildpropaganda ausbreiten wollte, so gab es auch eine *Antididaktik* mit einem ebenso großen Methodenrepertoire, die das verhindern sollte: kirchlicher Index, staatliche Zensur, Versammlungsverbote, Demagogenverfolgungen, Berufsverbote und die Bücherverbrennung.

Dafür einige Beispiele aus der Geschichte:

- Der bekannteste Fall ist der des Galileo Galilei (1616). Er zeigt anschaulich, wie kirchliches Weltbild und naturwissenschaftliches Wissen miteinander in Konflikt gerieten. Die Ausbreitung des neuen Wissens sollte verhindert werden. Galilei musste widerrufen und sich verpflichten, seine Erkenntnisse nicht drucken zu lassen.

1 Pandel, Hans-Jürgen: Historik und Didaktik, Stuttgart 1990.

- 1559 wurde der sogenannte „Index“ („Index librorum prohibitorum“) in der katholischen Kirche eingeführt. Er war ein Verzeichnis von Schriften, die jedem katholischen Gläubigen zu lesen verboten waren. Erst 1967 wurde der Index in seiner kirchenrechtlichen Form abgeschafft. Es wurden nicht nur offen ketzerische Werke verboten, sondern auch seriöse Geschichtsschreibung.<sup>2</sup> Am 16. September 1841 wurde Leopold Rankes<sup>3</sup> Geschichtswerk „Die Päpste“ durch Dekret der päpstlichen Indexkongregation auf den Index gesetzt.
- Die verschiedenen Praktiken der *staatlichen Zensur* gehören ebenfalls zu diesen Maßnahmen. Wissenschaftliche Bücher, Zeitungen, Flugschriften, Theaterstücke mussten vor ihrer Veröffentlichung bzw. Aufführung einem staatlichen Zensor zur Genehmigung vorgelegt werden (Vorzensur). Als antididaktische Bestrebungen sind auch die Versammlungsverbote unter dem Sozialistengesetz anzusehen. Hier ging es um die Einschränkung der Ausbreitung des gesprochenen Wortes. Diese Maßnahmen reichten bis zur nationalsozialistischen Bücherverbrennung.
- Auch im Kolonialismus waren solche Praktiken üblich. Die spanischen Eroberer vernichteten beispielsweise tausende Bücher der Maya. Nur vier (!) sind den Flammen entgangen.
- Zu den antididaktischen Tendenzen gehört aber auch die soziale Begrenzung von Wissen. Es wird in einer sozialen Schicht verteilt, einer anderen aber vorenthalten. Das trifft vor allem auf die Trennung von Volksschulen und Gymnasien zu. Diese Unterscheidung geschah nicht aus pädagogischer Fürsorglichkeit, weil Kinder aus bestimmten Schichten etwas nicht konnten, sondern weil sie etwas Bestimmtes nicht lernen *sollten* („Bildungsbegrenzung“).

Über diesen manifesten antididaktischen Tendenzen darf nicht übersehen werden, dass zwischen didaktischen und antididaktischen Bestrebungen eine dialektische Beziehung besteht. Jede Festlegung des Umkreises des lehrbaren Wissens grenzt anderes aus. Etwas wird gelernt, anderes wird nicht gelehrt. Das wird auch heute noch bei Richtlinien und Lehrplänen deutlich. Sie suchen (mit berechtigtem Interesse) festzulegen, was zu lernen ist, schließen aber gleichzeitig das aus, was nicht gelehrt werden soll.

---

2 Wolf, Hubert; Burkhard, Dominik; Muhlack, Ulrich: Rankes „Päpste“ auf dem Index. Dogma und Historie im Widerstreit, Paderborn 2003.

3 Ranke, Leopold von: Die Päpste, 3 Bde., Berlin 1834-1836.



Abb. 1: Der Heilige Dominikus (1170–1221) lässt die Bücher der häretischen Katharer ins Feuer werfen. Gemälde von Pedro Berruguete, spätes 15. Jahrhundert

### (1) Erzählung und ihre Ausbreitung

Neben dieser allgemein aufklärerischen Wurzel der Didaktik, die allen neuzeitlichen Wissenschaften gemein ist, gibt es auch eine spezifische *geschichtswissenschaftliche*. Historisches Wissen hat die Form von Erzählungen und die sind ihrem Wesen nach auf Weitergabe und Ausbreitung gerichtet. Der historische Ausgangspunkt der Geschichtsdidaktik liegt deshalb in der aufklärerischen Entdeckung der *Narrativität* historischen Wissens und der Erkenntnis der ihr innewohnenden Tendenz zur sozialen und zeitlichen Ausdehnung. Innerhalb des historischen Denkens wird infolgedessen eine Reflexion notwendig, die sich mit Theorie und Praxis des Ausbreitens beschäftigt.

Der hermeneutisch und geschichtstheoretisch interessierte Professor der Theologie an der Universität Erlangen, Johann Martin Chladenius (1710-1759), dem wir auch den Begriff „Geschichtswissenschaft“ verdanken, stellte sich im Rahmen seiner „Allgemeinen Geschichtswissenschaft“ von 1752 die Frage nach den ermöglichenden und behindernden Bedingungen der „Ausbreitung und Fortsetzung“ einer Geschichte. Chladenius ging davon aus, dass das Ergebnis der Geschichtsschreibung eine wahre, wenn auch perspektivische Erzählung sei. Er fragt dann nach der Ausbreitung und Fortsetzung, durch die eine Erzählung von Generation zu Generation tradiert wird. „Wer eine Geschichte vielen erzählt, der breitet sie aus.“<sup>4</sup> Chladenius versucht herauszufinden, wie eine Geschichte vom Autor aus sowohl zu anderen Zeitgenossen als auch durch die Zeiten hindurch weitergegeben wird. Er benutzt dafür einen heute modernen kommunikationstheoretischen Begriff, der in der Geschichtswissenschaft aber nie heimisch geworden ist, den Begriff des Kanals: „Eine solche Reihe von Personen, deren eine der Autor ist, die andern aber als Nachsager es voneinander haben, heißt einen Canal“<sup>5</sup> – als wenn er moderne Kommunikationstheorien gekannt hätte. Es ist nicht nur wichtig, dass eine Ereignisfolge in Form einer Erzählung durch einen Geschichtsschreiber aufgeschrieben wird, sondern auch, dass die Geschichte durch die Generationen hin sich fortpflanzt. Zur „Allgemeinen Geschichtswissenschaft“, also zur Theorie der Geschichtswissenschaft, gehören Überlegungen zur Ausbreitung der Erzählung. Die Geschichte „läuft“ gewissermaßen durch den Kommunikationskanal von Generation zu Generation fort, indem sie von Mund zu Mund weitergetragen wird. Das „Laufen“ einer Erzählung ist aber nicht immer störungsfrei. Es kann auch stocken und steckenbleiben. Eine Erzählung bleibt „stehen, wenn sie an solche Personen kommt, welche sich derselben nicht annehmen oder welche solche nichts angeht“<sup>6</sup>. Es kommt dabei nicht auf den objektiven Tatbestand an, ob die

4 Chladenius, Johann Martin: Allgemeine Geschichtswissenschaft, Leipzig 1752 [ND Wien 1985], S. 159.

5 Chladenius, Geschichtswissenschaft, S. 160.

6 Chladenius, Geschichtswissenschaft, S. 190.

Erzählung diese Person wirklich nichts angeht. Um den Tradierungsprozess zu unterbrechen, reicht es, wenn diese Person der Meinung ist, dass die Erzählung sie nicht berühre. Das Steckenbleiben einer Geschichte hängt folglich nicht nur von der Qualität der dargestellten Geschichte ab, sondern liegt auch in den subjektiven Strukturen der Hörer begründet. Chladenius präzisiert und unterteilt auch die Gruppen, die der Meinung sind, dass eine Erzählung sie nichts angehe. „Unter Leuten, die eine Sache nichts angeht, sind diejenigen besonders bekannt, welche von der Sache nichts verstehen.“<sup>7</sup> Die angenommenen Verständnisschwierigkeiten sind jene, die einer Erzählung spezifisch sind. Es sind nicht Textschwierigkeiten oder Probleme der geistigen Fassungskraft der Hörer, sondern es sind Schwierigkeiten des Rezipienten, zwischen historischer Erzählung und seiner Alltagswelt einen Zusammenhang herzustellen: Er versteht nicht, was die Geschichte für ihn bedeutet.

Wenn Chladenius hier die Schwierigkeiten bei erwachsenen Hörern sieht, gehört für ihn auch die Jugend zu denjenigen, die den Fortgang einer Geschichte ins Stocken bringen. Die „Ausbreitung einer Geschichte auf die Nachkommen“ ist ein besonderes Problem. Die „Kinder, Enkel und Urenkel haben nicht gleichen Trieb, öfters auch nicht gleiche Ursache auf Fortpflanzung der Geschichte bedacht zu sein.“<sup>8</sup> Es ist deshalb immer ein äußerer Grund nötig, der „die Kinder veranlasst ihre Eltern nach der Ursache und Bedeutung zu fragen. Dergleichen pfeget man ein Denkmal zu nennen.“<sup>9</sup> Denkmal ist hier im ursprünglichen Sinne des Wortes zu verstehen. Es kann ein „Körper“, ein „Fest“ oder auch eine „schriftliche Urkunde“ sein, die dazu motiviert, eine Geschichte zu rezipieren und weiterzugeben. Mit diesen Praktiken will Chladenius die Gefahr eines Kommunikationsabbruches zwischen den Generationen bannen: „Wenn die Nachkommen nun aufhören, sich einer alt werdenden Geschichte anzunehmen, so gehen immer mehr und mehr Menschen ab, die davon Nachricht haben; bis zuletzt auch nicht einer mehr übrig bleibt.“<sup>10</sup>

Da nicht alle die geschriebene Geschichte lesen, oder wenn sie sie lesen, sie doch nicht verstehen, wird eine besondere Art der Reflexion innerhalb der Geschichtswissenschaft notwendig, die sich darum kümmert, einen solchen Kommunikationsabbruch zu verhindern. Das ist die epistemologische Geburtsstunde der Geschichtsdidaktik. Sie schlägt – und das ist für die Disziplingeschichte wichtig – *innerhalb* der Geschichtswissenschaft und nicht in der Pädagogik. Sie wird nicht aus der Tatsache abgeleitet, dass Kinder erzogen werden müssen, wozu dann mehr oder weniger auch Geschichte gehört, sondern sie ergibt sich aus dem Interesse der Geschichtsschreibung, ihre Geschichte(n) „alt“ werden zu

7 Chladenius, Geschichtswissenschaft, S. 191.

8 Chladenius, Geschichtswissenschaft, S. 194.

9 Chladenius, Geschichtswissenschaft, S. 194.

10 Chladenius, Geschichtswissenschaft, S. 195 f.

lassen. Chladenius denkt sogar an „Gelehrte“, die „besonders der Fortpflanzung der Geschichte angestellt sind“. Damit hat Chladenius die Geschichtsdidaktik bestimmt und ihre Aufgabe abgesteckt.

Historische Erzählungen, also historisches Wissen, ist darauf gerichtet, dass es anderen mitgeteilt wird, sonst „geht“ es nicht weiter. Dieser dialogische Charakter jeder Erzählung wird in der Geschichte ausgeweitet, sodass die Adressaten prinzipiell alle Mitlebenden wie aber auch alle *Nachlebenden* sind. Die Erzählung soll *über die Generationen* hinaus ausgebreitet werden. Das unterscheidet historisches von anderen Formen des Wissens. Das bedeutet, dass die Geschichtsdidaktik solche Erzählungen tradieren muss, deren Tradierwürdigkeit auch der Generation einleuchten soll, der sie mitgeteilt werden. Sie muss diese Erzählung nicht nur für sich als wichtig betrachten, sondern sie auch für tradierwürdig halten, um sie anderen weiterzugeben. Hier handelt es sich um ein diachronisches Verfahren, um ein Tradieren über die Zeit hinweg. Diesen Gedanken vertieft er noch, indem er mehrere Ursachen aufführt, die dafür verantwortlich sind, wenn eine Geschichte „steckenbleibt“, d.h. wenn sie nicht weitererzählt wird.

Geschichtliches Wissen in Form von Erzählungen wird nicht weitererzählt, wenn ihm widersprochen wird, wenn es an „Feinde“ gerät oder wenn es durch wichtigere Begebenheiten verdeckt wird. Schließlich kommt Chladenius auch auf „die Fortpflanzung der Geschichte auf die Nachkommen“ zu sprechen. Dabei ist es aber nicht so, dass er dieses Problem nur bei Kindern sieht. Auch Erwachsene haben es mit „gegenwärtigen Geschäften“ zu tun, „dass sie sich um das Vergangene nicht groß kümmern“.

Erfrischend nüchtern und wissenschaftlich ging Chladenius vor. Er funktionalisiert seine Erzählung nicht auf eine Weise, dass man diese oder jene konkrete Erzählung aus Patriotismus, Liebe zum Herrscherhaus, zur Legitimation von Handlungen oder zur Gewissensbildung wissen müsse. Bei ihm ist nichts von jenen Zwecksetzungen zu lesen, die 50 Jahre später und dann auch in der Folgezeit der Geschichtsdidaktik das Leben so schwer machen werden.

## (2) Historiomathie

Die einzelnen Wissenschaften, so auch die Geschichtswissenschaft, entwarfen in der Zeit der Aufklärung das System ihrer Disziplin. Sie entwickelten Theorien und planten die Gliederung ihrer Forschungseinrichtungen. Die Geschichtswissenschaft wurde gegen Ende des 18. Jahrhunderts im Sinne von Adam Smith als arbeitsteilige Fabrik beschrieben, in der Theoretiker, Schreiber, Lehrer und Forscher zusammenarbeiten. Geschichtslehrer und Geschichtsschreiber sind noch nicht auf die Institutionen Universität und Schule aufgeteilt. Lehrer ist der, der mündlich etwas vorträgt, unabhängig davon, in welcher Institution er sich befindet. In der Aufklärung ging es sowohl um die Ermittlung wie die Vermittlung von Geschichte. Die damalige Theorie der Geschichtswissenschaft

bestand aus zwei Teilen. Aus der „Historiographie“, der Theorie, wie man Geschichte *schreibt*, und der „Historiomathie“, wie man Geschichte *lehrt und lernt*. „Historiomathie (mathema gr. Lehre, Wissenschaft), ist der Inbegriff der Regeln, welche man bei der Erlernung der Historie zu beobachten hat“, schreibt der Gießener Historiker Heinrich Köster (1734-1802) 1790 in seiner „Deutschen Enzyklopädie“.<sup>11</sup> In heutiger Terminologie ausgedrückt: Historik macht die Bedingungen und Regeln explizit, nach denen Geschichte erforscht und geschrieben wird, Geschichtsdidaktik dagegen enthält die Regeln, wie sie tradiert werden kann.

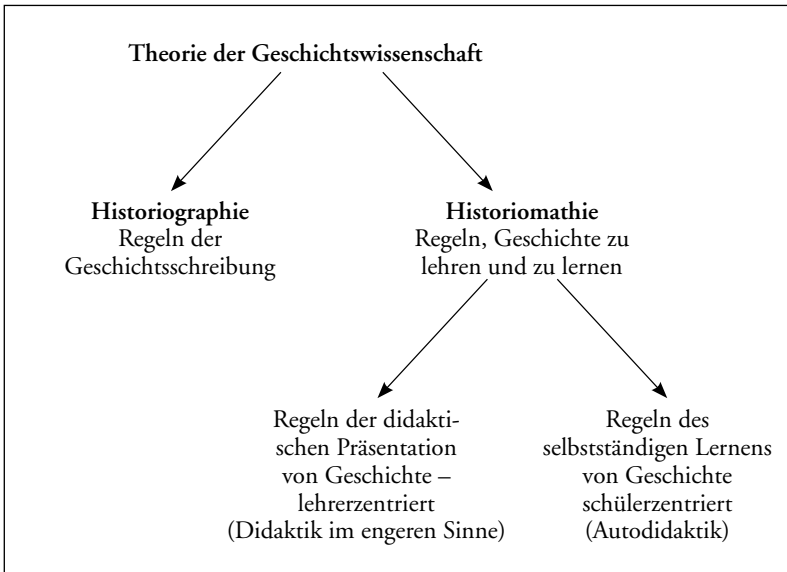


Abb. 2: Theorie der Geschichtswissenschaft am Ende des 18. Jahrhunderts

Bemerkenswert ist, dass die Geschichtswissenschaft die Regeln des Lehrens und Lernens von Geschichte aus sich selbst hervorbrachte. Geschichtsdidaktik ist deshalb nicht nur ein Kind der Aufklärung, sondern auch ein Kind der Geschichtswissenschaft selbst. Die Geschichtswissenschaft überlässt „Geschichte“ zunächst nicht der Pädagogik zur weiteren Ausbreitung. Im Gegenteil, die Aufklärungshistoriker standen in scharfer Opposition zu den Pädagogen ihrer

11 Köster, He(i)nrich Martin Gottfried: Historische Enzyklopädie. Gesammelte Artikel über Historik und Didaktik aus der „Deutschen Enzyklopädie“. Herausgegeben, eingeleitet und kommentiert von Horst Walter Blanke und Dirk Fleischer, Teil 2, Waltrop 2003, S. 203-204.



Zeit.<sup>12</sup> Kompetenz für das Schreiben und Lehren von Geschichte besäßen nur Historiker von Profession und nicht Pädagogen, die so tun, als wären sie in 20 Fächern zu Hause. Versuchten sie allgemeine Aussagen über Schulbücher und Unterricht zu machen, endeten solche Vorhaben entweder im Dilettantismus oder in einer Deformation des jeweiligen Faches. Aus heutiger Sicht muss man den Aufklärungshistorikern recht geben.

### (3) Schulpädagogik – allgemeine Didaktik

Die Historiomathie, d.h. die Geschichtsdidaktik als universitäre Teildisziplin der Geschichtswissenschaft, hat sich im 19. Jahrhundert nicht durchgesetzt. Das hat weniger wissenschaftstheoretische als vielmehr ökonomische Gründe. Die Entwicklung zu einer Disziplin wurde zu Beginn des 19. Jahrhunderts durch die Ausbreitung des Schulwesens und die parallel laufende Konstituierung der „Schulpädagogik“ blockiert. Die Logik hätte es erfordert, dass die philosophische Fakultät, die im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert zur lehrerausbildenden Fakultät wurde, für alle jene Unterrichtsfächer zusätzlich zu den Fachwissenschaften auch Fachdidaktiken hätte ausbilden müssen. Dazu muss man bedenken, dass im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts Geschichte – wenn man von den Altphilologen absieht – nur durch eine einzige Professur vertreten wurde. Noch deutlicher zeigte sich das Problem in der Volksschullehrerausbildung. Weder in der seminaristischen Lehrerausbildung des 19. Jahrhunderts noch in den pädagogischen Hochschulen und Akademien der Weimarer Zeit kam es zur Ausbildung einer Geschichtsdidaktik. Alles gruppiert sich um die Zentraldisziplin Schulpädagogik. Volksschullehrer mussten alle Fächer unterrichten und da war es ökonomischer, den Passepartout Pädagogik zu studieren und nicht ein Dutzend verschiedene Fachdidaktiken. Deshalb stand auch „Unterricht“ und nicht Fachunterricht im Vordergrund. Erst der Übergang zum Zwei-Fach-Lehrer schuf den nötigen Raum für die Entwicklung der Fachdidaktiken. Ab den 1970er Jahren wurde der aufklärerische Ansatz wieder aufgegriffen.

---

12 Schlözer, August Ludwig: „De la Chalotais“. Versuch über den Kinderunterricht, mit Anmerkungen und einer Vorrede über die Unbrauchbarkeit und Schädlichkeit der Basedow'schen Erziehungsprojekte, Göttingen 1771.

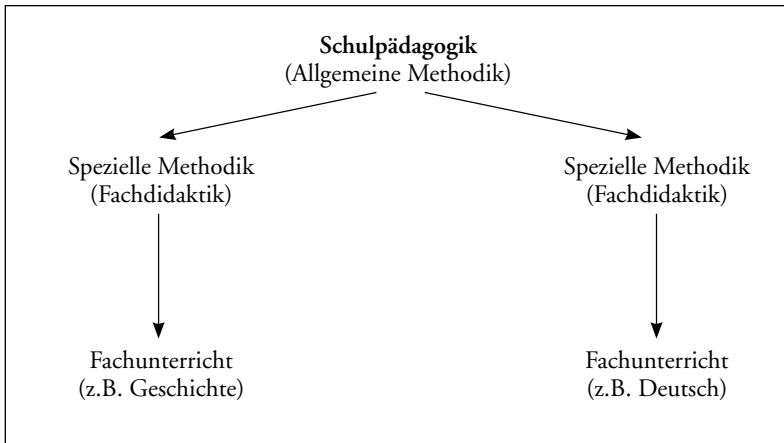


Abb. 3: Das traditionelle Modell der disziplinären Zuordnung im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Im 19. Jahrhundert dominierte die „Allgemeine Unterrichtsmethodik“, deren Ziel es war, generelle Regeln für Unterricht zu geben, gleich ob es sich um das Fach Geschichte oder das Fach Mathematik handelte.

Diese unterschiedliche Zuordnung der Fachdidaktik – mal zur Fachwissenschaft, mal zur Pädagogik – ist nur durch den wechselhaften Weg der Geschichtsdidaktik in den letzten 200 Jahren historisch zu erklären. Die Zuständigkeit der Pädagogik für den konkreten Fachunterricht ist nie unbestritten gewesen. Im 19. Jahrhundert war der Schulpädagogik noch jeder Zweifel fremd, dass sie die legitime Vertreterin der Unterrichtsfächer sei. In den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts war sie sich aber nicht mehr so sicher. Wohlge- merkt, hier ist nicht von der Erziehungswissenschaft die Rede, sondern von jenem Teil der allgemeinen Didaktik, die als allgemeine Unterrichtslehre oder Schulpädagogik bezeichnet wird.<sup>13</sup>

In den späten 1960er Jahren begannen selbst die Pädagogen ihre angebliche umfassende Zuständigkeit für alle Unterrichtsfächer zu bezweifeln. Sie begannen zu akzeptieren, dass die Fachdidaktiken sich nicht mehr als Teildisziplinen der Pädagogik verstanden.<sup>14</sup> Einige Geschichtsdidaktiker mochten sich auf

13 Benner, Dietrich: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft, 2. Aufl., München 1978, S. 364: Schulpädagogik als systematischer Zusammenhang von Didaktik, Curriculumtheorie und Schultheorie.

14 Kopp, Ferdinand: Das Verhältnis der Allgemeinen Didaktik zu den Fachdidaktiken (1962), in: Kochan, Detlef. C. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969, Darmstadt 1972, S. 187–208; Klein, August: Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft (1957), in: Kochan, Det-

diese Trennung nicht einlassen und versuchten die Stellung ihrer Disziplin in einer Metaphorik des „zwischen“ zu definieren. Geschichtsdidaktik sei „zwischen“ Geschichtswissenschaft und Erziehungswissenschaft angesiedelt. Sie nehme eine „intermediäre Funktion“ zwischen den Fachwissenschaften und der allgemeinen Erziehungswissenschaft ein, sie sei ein „Gelenkstück“<sup>15</sup> zwischen den beiden Wissenschaftskomplexen, gar eine „Brückenschlagsdisziplin“<sup>16</sup>. Diese Position darf inzwischen als überholt gelten. Bereits in den 1970er Jahren hatte der Gießener Erziehungswissenschaftler Wilhelm Himmerich kritisiert: „Eine Fachdidaktik, die topologisch ‚zwischen‘ Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft liegt, ist als Wissenschaft nicht möglich.“<sup>17</sup> Ein solcher Versuch setze nur im vorfindlichen Fachunterricht an und könne ihn nur mit „technologischen Finessen“ anreichern. Wissenschaftstheoretisch unstrittig ist es, dass jede Wissenschaft zu den jeweils anderen im Status einer Hilfswissenschaft steht; sie bedient sich ausgewählter Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse aus anderen Disziplinen. Wo wären sonst die Wirtschaftsgeschichte ohne die Volkswirtschaftslehre und die Begriffsgeschichte ohne die Sprachwissenschaft. Niemand kommt auf die Idee, die Wirtschaftsgeschichte deswegen als „Brückenschlagsdisziplin“ zwischen Geschichte und Volkswirtschaftslehre zu bezeichnen.

Bis in die 1960er Jahre behauptete die Schulpädagogik ihre Oberhoheit über alle schulischen Lernprozesse. Sie stellte in Abrede, dass „die Fachdidaktik allein alle notwendigen Auswahl- und Ordnungsgesichtspunkte aus sich entwickeln“<sup>18</sup> könne. Ihr müsse „Hilfe“ aus „einer weiteren Sicht kommen“. Diese „Hilfe“ sah sie in der eigenen Lehrplan- und ihrer Schultheorie.

Die pädagogische *Lehrplantheorie* behauptete, dass „kein Lehrplan einer Schule aus der bloßen Summierung von Fachlehrplänen entstehen“ könne.<sup>19</sup> Sie nahm für sich in Anspruch, den „Fleckerlteppich aus Fachfetzen“ zu überwinden und suchte die „erziehlische Bedeutsamkeit“ zu finden, die allen Unterricht überwölbe. Diese „allgemeine Theorie der Bildungsinhalte“ bestand bis in die 1960er Jahre oft nur aus Bibelworten und Papstzitate. Dabei machte die Schulpädagogik den Fachdidaktiken den Vorwurf, dass sie dieses Normative

---

lef. C. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969, Darmstadt 1972, S. 173-186.

15 Steinbach, Lothar: Was leistet die Sozialisationsforschung für die Geschichtsdidaktik?, in: Politisches und soziales Lernen in der Grundschule, Bonn 1978, S. 153-168.

16 Rohlfses, Joachim: Orientierungsprobleme der Geschichtsdidaktik, in: Keck, Rudolf W. u.a. (Hrsg.): Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Bad Heilbrunn 1990, S. 170-183.

17 Thesen des Gießener Erziehungswissenschaftlers Wilhelm Himmerich. Aus einem meines Wissens unveröffentlichtem Manuskript.

18 Kopp, Verhältnis, S. 193.

19 Kopp, Verhältnis, S. 193.

nicht in die Sprache der Fachdidaktiken umwandeln würden.<sup>20</sup> Bedenklicher aber als diese im Grunde folgenlosen Überwölbungsversuche war, dass die Fächer, d.h. die Wissenschaftsdisziplinen, der Schulpädagogik stets ein Ärgernis waren. Sie suchte sie zu „Kunden“ zu verflüchtigen und kreierte Heimatkunde, Lebenskunde, Sachkunde, Deutschkunde, Naturkunde, Geschichtskunde, Weltkunde, die keinen Bezug zu den wissenschaftlichen Fächern hatten, die diesen Bezug auch nicht haben *sollten*.

Die pädagogische Schultheorie versuchte bis in die 1960er Jahre aus der Eigenart der jeweiligen *Schulformen* (Volksschule, Realschule, Gymnasium und Berufsschule) die alle Fächer verbindenden Ziele zu finden. Die „Wesensgestalt der einzelnen Schularten“<sup>21</sup> wurde zum Ausgangspunkt gemacht. Die „Eigengestalt“ des Volksschulunterrichts ergab sich beispielsweise aus „Hinordnung auf bestimmte Gesellschafts- und Berufsschichten“ und aus der späteren Existenz der Volksschüler als „Facharbeiter“.<sup>22</sup> Die bestehende Dreigliedrigkeit des Schulsystems wurde zur normativen Voraussetzung. Diese an konservativen gesellschaftlichen Schichtungstheorien ausgerichteten schulpädagogischen Vorstellungen zerbrachen in den bildungspolitischen Reformen der frühen 1970er Jahre.

Das Verhältnis von „allgemeiner Didaktik“ und Fachdidaktik war deshalb von Anfang an prekär. In der Diskussion kam diese Spannung zunächst nicht zum Ausdruck, da die Fachdidaktiken als reflektierende und forschende Disziplinen wenig entwickelt waren und nur als Vertreter von Unterrichtsfächern in Erscheinung traten. Erst Anfang der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts erschienen die Fachdidaktiken wieder im Diskussionshorizont der allgemeinen Didaktik. Gezwungenermaßen entwickelte die allgemeine Didaktik nun ein Problembewusstsein. Sie beschreibt die Situation richtig: „Da Unterricht also offenkundig zunächst fachlich zu verstehen ist, erdkundlich, geschichtlich, physikalisch, sprachlich usw., ist wohl die Zeit der Fachdidaktiken gekommen. Es gibt keinen ‚allgemeinen‘ Unterricht – wie sollte es dann eine allgemeine Theorie des Unterrichts geben?“<sup>23</sup>

Inzwischen hat sich die allgemeine Didaktik von ihrem Selbstverständnis verabschiedet, Generalunternehmer zu sein, der die Subunternehmer der Fachdidaktik mit Aufträgen versorgt. In den späten 60er Jahren des 20. Jahrhunderts spricht die allgemeine Didaktik von einer „Erstarkung der Fachdidaktiken“. Der Grund war eine allgemeine Wissenschaftsorientierung. Der Erzie-

20 Kopp, Verhältnis, S. 187-208; Meyer, Meinert A.; Plöger, Wilfried (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht, Weinheim 1994; Keck, Rudolf W.; Köhnelin, Walter; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft, Bad Heilbrunn 1990.

21 Kopp, Verhältnis, S. 195.

22 Kopp, Verhältnis, S. 196.

23 Kopp, Verhältnis, S. 188.

hungswissenschaftler Wolfgang Klafki (\*1927) fasste 1994 die Entwicklung zusammen: „Die Allgemeine Didaktik ist den Fach- und Bereichsdidaktiken nicht übergeordnet. Denn die Allgemeine Didaktik hat keine prinzipiell anderen, tieferen, besser fundierte Erkenntnisquellen als die Bereichs- und Fachdidaktiken auch.“<sup>24</sup> Wenn das so ist, stellt sich die Frage, was die allgemeine Didaktik bzw. Schulpädagogik für die *fachdidaktisch* organisierten Lernprozesse beiträgt. Das Ergebnis der letzten dreißig Jahre ist ziemlich dürftig. Die von der Geschichtsdidaktik verwandten Begriffe sind eigene Begriffe der Geschichtsdidaktik: Narrativität, Gegenwartsbezug, Multiperspektivität und Quellenorientierung sind alles einheimische Begriffe. Dort, wo die Geschichtsdidaktik Theorieimport betreibt, handelt sie sich nur Probleme ein, wie „Handlungsorientierung“ und „Rollenspiel“ zeigen. Um es zuzuspitzen: Noch nie ist die allgemeine Didaktik erhellend mit der Fackel der Vernunft den Fachdidaktiken vorangeschritten. Eher ist sie, den Jargon der Eigentlichkeit murmelnd, hinterhergelaufen.

## 1.2 Historisches Denken

1982 griff der Osnabrücker Geschichtsdidaktiker Ernst Weymar (1920-1986) wieder auf das Modell der Aufklärung zurück und schlug die Geschichtsdidaktik der Geschichtswissenschaft und nicht der Pädagogik zu.<sup>25</sup> Die Geschichtswissenschaft enthält drei Dimensionen: Forschung, Theorie und Didaktik. Sie bestehe nicht nur – auch wenn sie manchmal so verstanden wird – allein aus der Produktion empirischen Wissens, sondern auch aus Reflexionswissen, das darüber Auskunft gibt, unter welchen Voraussetzungen das empirische Wissen gewonnen wird und welche lebensweltlichen Funktionen es erfüllt. Es ist nicht Aufgabe der empirischen Forscher, über Bedingungen und Voraussetzungen des eigenen Tuns und die Folgen der eigenen Wirksamkeit Auskunft zu geben, auch wenn einzelne Forscher ausgeprägte theoretische und didaktische Kompetenzen besitzen. Für diese Aufgaben hat sich die Geschichtswissenschaft an ihren neuzeitlichen Anfängen des 18. Jahrhunderts arbeitsteilig mit Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik eigene Instanzen geschaffen.

– Geschichtsforschung hat die Aufgabe, unser empirisches Wissen über Vergangenes methodenbewusst zu vermehren.

24 Klafki, Wolfgang: Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik – Fünf Thesen, in: Meyer/Plöger, Didaktik, S. 49.

25 Weymar, Ernst: Dimensionen der Geschichtswissenschaft, in: GWU 33 (1982) H. 1, S. 1-11, H. 2, S. 65-78 und H. 3, S. 129-153.

- Geschichtstheorie („Historik“) klärt die Voraussetzungen und Aussagenintention der Geschichtswissenschaft und macht die Eigenart historischen Denkens explizit.
- Geschichtsdidaktik erhebt die je gegenwärtigen gesellschaftlichen und kulturellen Bedürfnisse nach historischem Wissen, ermöglicht historisches Denken und organisiert die entsprechenden Lern- und Vermittlungsprozesse.

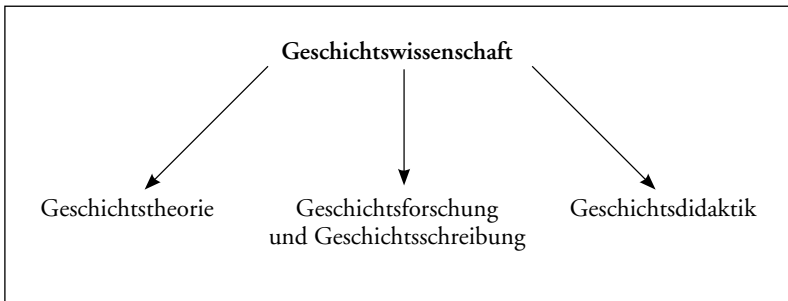


Abb. 4: Die drei Dimensionen der Geschichtswissenschaft

Wissenschaften beruhen in erster Linie auf *Denkweisen* und besitzen deshalb auch anthropologische Grundlagen. Sie sind seit der Antike in erster Linie durch Verfahren des Denkens und nicht durch deren Ergebnisse definiert. Am klarsten hat sich dieser Charakter sprachlich in der Philosophie gehalten. Dort trägt der Begriff „philosophieren“ noch den Charakter einer Denktätigkeit. „Politisieren“ und „historisieren“ haben dagegen eine negative Konnotation angenommen (Stammtischgerede bzw. unverbindliches Relativieren). Aber gerade in diesen Denkweisen sind Wissenschaften begründet. Als Wissenschaft ist Geschichtsdidaktik diejenige Disziplin, die *historisches Denken* und das an geschichtlichen Prinzipien orientierte Handeln als schrittweise erworbene und erwerbbar Kompetenz in ihrer Genese untersucht und die Voraussetzungen und Bedingungen ihrer Erwerbbarkeit angeben kann. Geschichtsdidaktik ist damit als Reflexion auf das historische Denken und das Handeln in Geschichte gerichtet. Sie ist inzwischen eine *institutionelle* Reflexionsform historischen *Denkens*. Aus diesem Grund verbietet sich auch eine einseitige Anbindung an die *Ergebnisse* der Fachwissenschaft und eine zu enge Auslegung des Fachbegriffs. Geschichtsdidaktik ist nämlich sowohl die Didaktik einer Wissenschaft als auch die Didaktik einer Denkweise des Alltags. Sie ist darüber hinaus weder ausschließlich auf Schule zu beziehen noch eine einfache Ausbreitungsinstanz für fachwissenschaftliche Ergebnisse. Sie ist vielmehr der Lebenswelt verpflichtet, da das alltagsweltliche historische Denken *strukturell* mit dem fachwissenschaftlichen übereinstimmt.

Ältere Geschichtsdidaktiken und Lehrpläne enthielten immer populärphilosophische Versuche, das „Wesen der Geschichte“ zu bestimmen. „Schicksal“, „Existenz“ und „Rechenschaft“ waren die Leitbegriffe. Für konkretes Lehren und Lernen von Geschichte war das wenig hilfreich. Sinnvoller ist es, zuerst die Denkformen, mit Geschichte umzugehen, genauer zu bestimmen und erst dann auf die Ergebnisse dieses Nachdenkens einzugehen. Als zentrale Begriffe erweisen sich Erfahrung, Erzählung und Kohärenz.

### (1) Erfahrung

Erfahrung als verlässliche und subjektive Wirklichkeitskenntnis ist auf das Einzelne, Konkrete gerichtet, das unseren Sinnen vorliegt. Bei der historischen Erfahrung handelt es sich im Grunde um *Differenzerfahrung*. Sie besteht in einer *Sensibilität* für Zeitdifferenzen, für unvergängere Vergangenheit in der aktuellen Lebenswelt. Wir machen die Erfahrung, dass etwas gegenwärtig ist, aber dennoch der Vergangenheit angehört. Eine Bauweise, ein Musikstil, eine Mode, ein technisches Gerät oder ein Fahrzeug lösen solche Differenzerfahrungen aus. Sie sind gegenwärtig, scheinen aber dennoch der Vergangenheit anzugehören. Aber auch Verhaltensweisen und Denkart von Menschen können Teile unvergängere Vergangenheit sein. Schließlich können sich Differenzerfahrungen auch am Handeln – besonders am politischen Handeln – festmachen. Dann klassifizieren wir sie als überholtes oder altmodisches Handeln, als Politik von gestern. Erfahrungen können sich aber auch auf Abwesendes beziehen. In diesem Fall, in dem etwas materiell vergangen, aber ideell präsent ist, sprechen wir von glücklichen oder schmerzlichen Erfahrungen. Die historische Sensibilität ist heute viel größeren Problemen ausgesetzt. Wir haben es nicht nur mit der unvergängere Vergangenheit unserer eigenen Geschichte zu tun, sondern mit einer stets zunehmenden Verschränkung von Kulturen, Lebensformen, Stilen und Weltdeutungen, die nicht der eigenen Geschichte entstammen. Zu diesen alltäglichen Erfahrungen, die in vielen Fällen vorbewusst ablaufen, kommen aber auch bewusst organisierte Differenzerfahrungen, wie sie in Museumsbesuchen und Aktivitäten des „Histourismus“ vorliegen.

Die Differenzerfahrung muss unter Begriffe gebracht werden, denn Denken erfolgt in Sprache. Jede disziplinäre Sichtweise arbeitet mit Begriffen, die ihr typisch sind, um „Welt“ denkend zu erfassen und zu ordnen. Im Stadtbild hilft beispielsweise der Begriff „Barock“, um die Differenz zu anderen Bauten zu kennzeichnen. Auch Handeln kann als neokonservativ oder altliberal klassifiziert werden. Aber nicht nur einzelne Begriffe, sondern ganze Begründungen drücken diese Differenzen aus. In politischen Kommentaren oder im Feuilletonteil wird besprochen, ob etwas „an der Zeit“ oder veraltet ist. Aber auch Begriffe wie Reformation und Antisemitismus verweisen auf Vergangenes. In der Geschichte haben wir es allerdings oft mit einer Überlappung von Umgangs- und Wissenschaftssprache zu tun: Rom geht sprachlich genau so unter wie die Titanic.

## (2) Narratives Wissen

Differenzerfahrung und ihre sprachliche Fassung sind Voraussetzung für die Erzählbarkeit von Geschichte. Die aus dem allgemeinen Wissensbegriff abgeleitete Vorstellung von „Wissen“ hat die Geschichtsdidaktik oft in Untiefen geführt, weil Wissen eine systematisch-positivistische Angelegenheit zu sein scheint. Der Begriff des Wissens, so wie ihn die Pädagogik benutzt, ist gleichmacherisch. Er unterscheidet nicht zwischen nomologischem, Gesetzeswissen wie dem Ohm'schen Gesetz ( $R=U/I$ ) und dem narrativen Wissen der Geschichtswissenschaft („Luther löste mit seinem ‚Thesenanschlag‘ die Reformation aus“). Historisches Wissen besitzt narrative Struktur. Darin unterscheidet sich die Geschichtswissenschaft von den Nachbarwissenschaften wie Politik und Soziologie. Primäres Ziel des Geschichtsunterrichts ist nicht das Ereigniswissen, sondern das sinnbildende Verknüpfen zeitdifferenter Ereignisse (*narratives Wissen*). Geschichte wird erzählt, sie zeigt Prozesse, Veränderungen, Entwicklungen, Auf- und Abstiege und diese lassen sich sprachlich nur in Form von Erzählungen darstellen. Nur mühsam hat die Geschichtsdidaktik die Narrativität wiederentdeckt. Über eine Erzählmethodik verfügen wir aber immer noch nicht. Bezeichnenderweise gibt es in Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik keinen Begriff für „Geschichtsschreibung“. Der Hilfsbegriff ist „Darstellung“, in der Geschichte auf Existenzaussagen verkürzt wird.

## (3) Kulturelle Kohärenz

Das auf Geschichte gerichtete Denken sammelt nicht nur einzelne Wissensbestände, sondern versucht stets, einen *Zusammenhang* zwischen ihnen herzustellen („Kontinuität“). Geschichtliches Lernen heißt nicht nur Geschichten (im Plural), sondern vielmehr Geschichte (im Singular) lernen. Über den Geschichten ist „die Geschichte“ wusste schon 1857 der Historiker Johann Gustav Droysen. Erst der Kollektivsingular macht den neuzeitlichen Begriff von Geschichte aus. Historisches Denken ist somit auf *kulturelle Kohärenz* gerichtet. Sie stellt nicht nur generationenübergreifende, sondern auch epochen- und wirklichkeitsbereicheübergreifende Zusammenhänge her. Das gelingt aber nur, wenn sie sich der Verarbeitung von Kontingenzen stellt. Die Eigenart dieser Kohärenz ist, dass es sich nicht allein um einen politischen, sondern einen übergreifenden kulturellen Zusammenhang handelt.

Durch die wissenschaftsorganisatorische Ausdifferenzierung der Geschichtswissenschaft gibt es keine übergreifenden Sichtweisen mehr. Hatten zu Beginn des 19. Jahrhunderts die universitären Historiker noch die „ganze“ Geschichte zu vertreten, ist sie heute in epochenbezogene (Geschichte des Mittelalters) und systematische (Sozial- und Wirtschaftsgeschichte) Lehrstühle aufgeteilt. Aber wenn man einzelne Mediävisten oder Zeithistoriker fragt, was sie in ihrer täglichen Praxis tun, geben sie beispielsweise mit Residenz- bzw. Totalitarismusforschung höchst spezialisierte Gebiete an. Die geschichtswis-



senschaftliche Forschung ist zersplittert. Das Ergebnis ist eine Fragmentierung von Wissensbeständen. Das ist für die Forschung ganz in Ordnung, aber für das Lernen von Geschichte ein Problem.

Damit ist der Geschichtsdidaktik – mindestens seit Mitte des 19. Jahrhunderts – eine neue Aufgabe zugewachsen, vor der die Geschichtswissenschaft kapituliert hat. Sie muss aus den in der Forschung zersplitterten Wissensbeständen einen bildungswirksamen „Gang durch die Geschichte“ herstellen. Einerseits geht es um den Zusammenhang der Epochen untereinander (diachron), andererseits um eine sinnvolle Verknüpfung gleichzeitiger Ereignisse (synchron). Wenn man heutige Schulbücher ansieht, so sind die dargestellten Ereignisse stark fragmentiert. Genetische oder logische Zusammenhänge können die Schülerinnen und Schüler kaum entdecken. Der Kollektivsingulär Geschichte ist zwar transzendente Voraussetzung von Geschichtsforschung und Geschichtsschreibung. Er existiert aber nicht in der Praxis. Diese Aufgabe der Kohärenzbildung hatte der Historiker Johann Gustav Droysen (1808-1886) mit seiner „didaktischen Darstellung“ im Auge.<sup>26</sup> Er konnte noch auf eine achtjährige Tätigkeit als Gymnasiallehrer zurückblicken; die ihm nachfolgende Historikergeneration besaß dagegen keinen Kontakt mehr zur Schule.

### 1.3 Geschichtsdidaktik als Kulturwissenschaft

Geschichte ist eine Kulturwissenschaft. Zu dieser Wissenschaftsgruppe gehören außer Geschichte Kulturanthropologie, Literaturwissenschaft, die Philologien, Philosophie und auch die Geschichtsdidaktik als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft. Es sind alles historische Wissenschaften. Gegenstand der Kulturwissenschaft ist die Lebenswelt. Sie ist „die jeweils konkrete, wahrgenommene, gewußte Wirklichkeit [...], in der die ihr angehörenden Menschen sich verhalten und handeln und dadurch wiederum Wirklichkeit produzieren. Die Wirklichkeit ist gesellschaftlich konstituiert. Als von Menschen geschaffene, ist lebensweltliche Wirklichkeit Kultur im umfassenden Sinne.“<sup>27</sup>

Es werden im Folgenden verschiedene erklärungsbedürftige Begriffe aufeinander bezogen: Kultur, Kulturwissenschaft und Geschichtsdidaktik. Die Überschrift legt nahe, dass Geschichtsdidaktik eine Form von Kulturwissenschaft ist. Infolgedessen sollen zuerst die Begriffe Kultur und Kulturwissenschaft näher erläutert, dann Geschichtswissenschaft definiert und schließlich die drei Begriffe aufeinander bezogen werden.

26 Droysen, Johann Gustav: *Historik* [1857]. Textausgabe von Peter Leyh, Stuttgart 1977, S. 249 ff.

27 Vierhaus, Rudolf in der *Frankfurter Rundschau* vom 28.6.1994.

### (1) Sinn und Bedeutung

Der Soziologe Max Weber (1864-1920) bezeichnet Kultur als „ein vom Standpunkt des *Menschen* aus mit Sinn und Bedeutung bedachter endlicher Ausschnitt aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens [...] Transzendente Voraussetzung jeder *Kulturwissenschaft* ist *nicht* etwa, daß wir eine bestimmte oder überhaupt irgend eine ‚Kultur‘ *wertvoll* finden, sondern daß wir *Kulturmenschen* sind, begabt mit der Fähigkeit und dem Willen, bewußt zur Welt *Stellung* zu nehmen und ihr einen *Sinn* zu verleihen“<sup>28</sup>.

*Kultur* ist eine Dimension von Wirklichkeit, die sich analytisch in drei Wert-sphären unterteilen lässt: Kognition (Wissenschaft und Technik), Expression (Kunst und Literatur) und Evaluation (Recht und Moral). Ihnen lassen sich die entsprechenden Handlungssysteme zuordnen: Wissenschaftsbetrieb (Universitäten, Forschungsinstitute), Kunstbetrieb (Produktion und Rezeption), Rechtssystem und religiöse Gemeinde (Jurisprudenz, religiöse Assoziationen). Innerhalb einer Gesellschaft ist Kultur sowohl ein Modus der Identitätsbildung als auch ein Abgrenzungskriterium nach unten, gegen unter- und vorbürgerliche Schichten (soziale Distinktion) und nach außen (nationale Distinktion). Innerhalb einer Gesellschaft dienen die Sinnbildungen der gesellschaftlichen Vergemeinschaftung. Insofern kann Kultur als ein Wissensvorrat definiert werden, „aus dem sich die Kommunikationsteilnehmer, indem sie sich über etwas in einer Welt verständigen, mit Interpretation versorgen“<sup>29</sup>.

Der Zentralbegriff ist *Bedeutung*. Einem Ausschnitt aus der Wirklichkeit wird ein Sinn und eine Bedeutung zugeschrieben. Damit werden aus der unendlichen Fülle des „Weltgeschehens“ bestimmte Elemente hervorgehoben, andere bleiben zurück. Bedeutsamkeiten werden akzentuiert.

Nehmen wir als ein konkretes Beispiel ein Insekt. Der Mistkäfer (*Scarabaeus sacer*), Pillendreher genannt, gehört zur Gruppe der Geotropinae. Er ist 20 mm lang und hat die Eigenart, aus Mist von Pflanzenfressern Dungkugeln zu formen und diese dann in seinen Bau zu rollen. Dort legt er in die Kugeln seine Eier. Die aus ihnen schlüpfenden Larven finden in der Kugel ihre erste Nahrung.

Unzweifelhaft ist dieser Käfer ein Teil der Natur, er gehört zur Zoologie. Mit Kultur hat er zunächst gar nichts zu tun. Dennoch hat dieser einfache Käfer eine beeindruckende kulturelle Karriere gemacht. Ihm wurde durch Menschen eine besondere Bedeutung beigemessen. In der ägyptischen Kultur finden wir gehäuft Bilder und Nachbildungen des Skarabäus.

28 Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, 5. Aufl., Tübingen 1982, S. 180.

29 Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2, Frankfurt/M. 1981, S. 209.



Abb. 5: *Scarabaeus sacer* (Foto: Dewet; Lizenz: CreativeCommons-Lizenz by-sa-2.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/deed.en>)

Der Skarabäus galt im alten Ägypten als das Symbol des Gottes Khepera, der Gott der Schöpfung, der Auferstehung, der die Sonne über den Himmel vorwärts trieb.

„Wie kommen die Ägypter dazu, ein Insekt, und dann ausgerechnet den Skarabäus, als Symbol des ältesten und höchsten Gottes zu benutzen, ihm die Kraft des Lebens zuzurechnen und die Auferstehung von ihm zu erwarten? Schließlich ist ein Käfer nur ein Käfer und ein Stein in der Gestalt eines Käfers nur ein Stein. [...] Im Altertum war man der Auffassung, es gäbe keinen weiblichen Skarabäus [...]. Tatsächlich rollt der Skarabäus die Eier in seine Exkreme ein und läßt sie so geschützt von der Sonne ausbrüten. Die Form der Bälle und der Umstand, daß der Skarabäus zur heißesten Zeit des Tages, wenn alle anderen Lebewesen vor der Sonne Schutz suchen, fliegt, schufen so eine analogische Verbindung zur Sonne [...]. Die Verbindung zwischen Skarabäus und Gott wird über eine höchst bedeutsame Merkmalsidentität hergestellt. Beiden,

Gott wie Skarabäus, ist das Merkmal der Selbstschöpfung eigen. Selbstschöpfung ist für einen Gott, jedenfalls einen obersten Gott, ein alle anderen Merkmale schlechterdings überragendes Attribut. Es steht für den absoluten Ursprung und enthält eben deshalb alle anderen Merkmale, die sonst noch einem Gott zugeschrieben werden, bereits in sich. Auch die Merkmale ‚Form‘ der Sonne und ‚Leben in der brennenden Hitze der Sonne‘ sind geeignet, die göttliche Natur herzustellen. [...].<sup>30</sup>

So macht dieses Insekt eine bedeutsame Karriere vom ordinären Mistkäfer zum Sonnensymbol und Glücksbringer. Kein Sachverhalt, kein Gegenstand, kein Ereignis besitzt von sich aus Sinn und Bedeutung. Sie werden ihm erst durch Menschen zugemessen. Es sind allerdings nicht „die“ Menschen, die einem Ereignis Bedeutung zumessen, sondern verschiedene soziale und historische Gruppen auf allen Kontinenten dieser Erde. Auf diese Weise entsteht die Vielfalt der Kulturen.

Das Sinnverstehen der Historiker richtet sich auf alle „Sedimente“ der Vergangenheit: Dokumente, Kunstwerke, Theorien, Gegenstände (wie den Skarabäus), Güter und Techniken. Das bedeutet, dass der Historiker „symbolisch vorstrukturierte Gegenstände“ erforscht, in denen das Wissen derjenigen Menschen abgelagert ist, die diesen Gegenstand geschaffen haben.<sup>31</sup> Seine Erkenntnisse stellt er dann in einem eigenen sinnbildenden Prozess dar. Für spätere Generationen sind seine Darstellungen wieder ein „Sediment“ für eigene Sinnbildungen. So gesehen begründen Sinndeutungen und Sinnverstehen einen zeitüberschreitenden Verständigungsvorgang.

---

30 Dux, Günter: Die Logik der Weltbilder. Sinnstrukturen im Wandel der Geschichte, Frankfurt/M. 1982, S. 138 ff.

31 Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1, Frankfurt/M. 1981, S. 159.

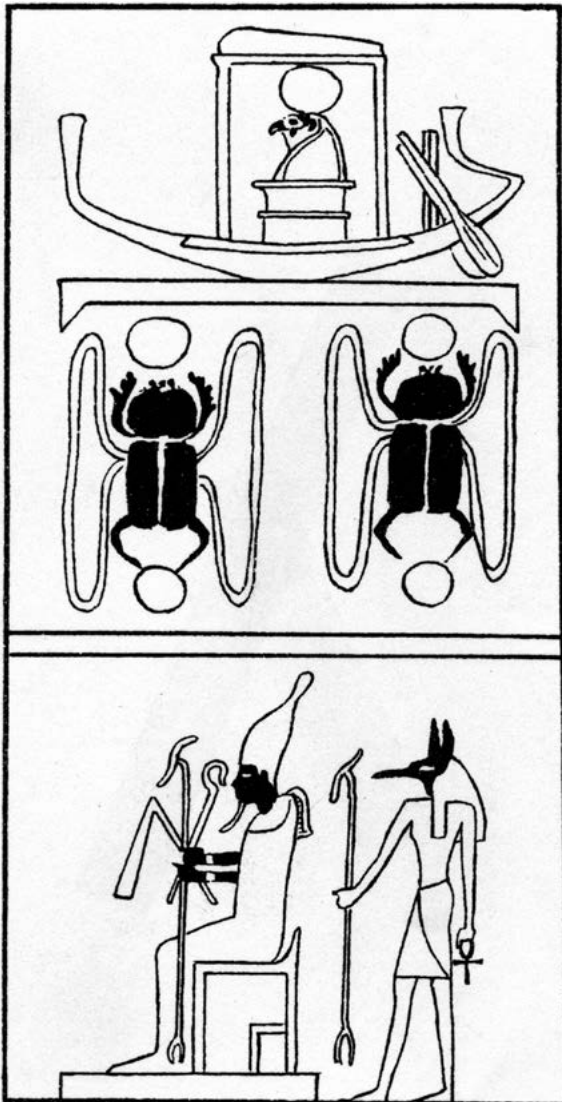


Abb. 6: Osiris und Anubis in der Unterwelt (unteres Register). Zwei geflügelte Skarabäen, die mit ihren Hinterbeinen die Sonne in Empfang nehmen und sie mit den Vorderbeinen nach oben weiterreichen (mittleres Register). Der Sonnengott Re in seiner Tagesbarke, mit der er den Himmelsozean durchzieht (oberes Register). (Aus: Dondelinger, Edmund: *Der Jenseitsweg der Nofretari*, 2. Aufl., Graz 1977, S. 50)

## (2) Sinnbildung – Sinndeutung – Sinnverstehen

Die Kulturwissenschaften haben die Aufgabe, solche Sinnbildungen zu deuten und verstehbar zu machen. Ihre Aufgabe ist *Sinnverstehen* zu ermöglichen. Sinn wird fremd, wenn er vor langer Zeit gebildet wurde, und er *ist* fremd, wenn er in anderen Kulturen entstanden ist. So wie dem Skarabäus eine Bedeutung zugewiesen wurde, so wird menschlichen Handlungen (Leonidas und die Thermopylen), Personen (Bismarck), Ereignissen (Scheidemanns Rede am 9. November), Orten (Langemark, Rhein) und Imaginationen (Hexen) Sinn beigelegt. Die Historiker überführen diesen Sinn der Vergangenheit in die narrativen Sinnbildungen der Geschichtsschreibung.

Aufgabe der *Kulturwissenschaften* ist es, die Art und Weise zu untersuchen, wie soziale Akteure ihre Handlungen mit Sinn ausstatten und Handlungssysteme Sinn bilden. Die Geschichtskultur ist ein besonders kreatives System der Sinnbildung (Theater, Literatur, Denkmäler). Auch die Geschichtswissenschaft stattet die Gesellschaft mit Sinn aus, indem sie Zeit deutet. Und nicht zuletzt ist der Geschichtsunterricht eine Institution, die für die nachwachsende Generation Sinn deutet und sie mit Sinn ausstattet.

Wenn in der Geschichtswissenschaft heute von Sinn gesprochen wird, so meint das nicht, dass der historische Prozess selber – die Geschichte – einen durchgehenden einheitlichen Sinn hätte, der auf irgendein letztes Endergebnis ausgerichtet ist. Ein solcher Sinn wäre Angelegenheit von Geschichtsphilosophie.<sup>32</sup> Geschichtswissenschaft als empirische Wissenschaft kann zu solchen Unternehmen, die auf Spekulationen und/oder Glauben beruhen, nichts beitragen. Die Menschen in der Geschichte orientieren ihr Handeln an Sinn, der (u.a.) von einer Geschichtswissenschaft, die sich als Sozialgeschichte versteht, expliziert wird.

## (3) Die Kehrseite von Kultur

Kultur ist nicht nur Kultur. Sie steht nicht isoliert neben den anderen Wirklichkeitsbereichen. Kultur ist immer mit anderen Dimensionen gesellschaftlicher Wirklichkeit (Herrschaft, Wirtschaft, soziale Ungleichheit etc.) verbunden und von ihr beeinflusst.

Kultur wird stets von *Herrschaft* geformt und beeinflusst. Ihre Formen sind vielfältig. Das kann in direkter Kulturunterdrückung bestehen. Beispiel hierfür ist die staatliche Sprachenunterdrückung Preußens gegenüber den Polen im 19. Jahrhundert und die vielfältigen Kolonialpraktiken der Europäer. Das können auch staatliche Zensurmaßnahmen sein, die Presse und Bücher unterdrücken. Der Eingriff von Herrschaft in Kultur ist keine Besonderheit feudaler, absolutistischer oder totalitärer Staaten. Sie findet auch in Demokratien statt,

32 Baberowski, Jörg: Der Sinn der Geschichte. Geschichtstheorien von Hegel bis Foucault, München 2005; Kolmer, Lothar: Geschichtstheorien, Paderborn 2008.