

Von Deutungskämpfen und den disziplinären Ordnungen der Diskurse

Versuch über die soziale Praxis, der' Geschichtsdidaktik

Abstract: On Struggles Over Interpretations and Disciplinary Orders of Discourse. Appraising the Social Practice of History Didactics. This essay on the social practice of history didactics outlines the potential that a reflective and discipline-historical view, based on practice theoretical thoughts, could offer on one's own prerequisites of the possibilities within history didactical research practice. Built upon the assumption that the process of constructing knowledge orders of history didactics is performed through doings and sayings, forgotten or previously discourse-excluded alternatives become again the focal point of history didactics. They can, in turn, help call attention to compatible perspectives of future history didactical modelling, putting them up for discussion.

Key Words: history didactics, disciplinary history, reflexivity, social practice, knowledge orders

1. Zurück zum Mainstream

Im Jahr 2013 hatte ich die Möglichkeit, im Blog-Journal *Public History Weekly* einen kurzen Text unter dem Titel „Sound des Mainstreams. Geschichtsdidaktik am Scheideweg“¹ innerhalb der *Scientific Community* der Geschichtsdidaktik zur Diskussion zu stellen. Im Zentrum meines damaligen Versuchs, Bewegung in den

DOI: <https://doi.org/10.25365/oezg-2021-32-2-3>



Accepted for publication after external peer review (double blind)

Christian Heuer, Institut für Geschichte, Arbeitsbereich Geschichtsdidaktik, Universität Graz, Heinrichstraße 26/II, 8010 Graz, Österreich; christian.heuer@uni-graz.at

1 Christian Heuer, Sound des Mainstreams. Geschichtsdidaktik am Scheideweg, in: *Public History Weekly* 1 (2013), DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2013-466](https://doi.org/10.1515/phw-2013-466).

geschichtsdidaktischen Diskurs zu bringen, stand dabei die These, dass sich die geschichtsdidaktischen Akteur*innen in den tradierten Wissensordnungen der siebziger und achtziger Jahre, in „ganz traditionellen und sachstrukturellen Bahnen“² behaglich eingerichtet hatten. Es ging mir im Text um ein Plädoyer für eine Wiederentdeckung der Reflexionsinstanz Geschichtsdidaktik, die angesichts gegenwärtiger Herausforderungen die Wissensordnungen der eigenen Disziplin selbst in Frage stellt. Dem Beitrag folgten Kommentare mehrerer Geschichtsdidaktiker*innen, die sich mit dem Postulierten kritisch auseinandersetzten. Zu Recht beklagten sie, dass die polemischen Ausführungen ein „belegloses Dasein“³ fristen würden.

Die folgenden Ausführungen zur sozialen Praxis der Geschichtsdidaktik versuchen nun, das damals vorgetragene Plädoyer für „einen seriösen und entdeckenden ‚Blick zurück‘ auf die verschüttgegangenen Traditionen des Faches als Reflexionswissenschaft“⁴ noch einmal aufzugreifen. In Anlehnung an praxis- und systemtheoretische Überlegungen, nach denen Erkenntnis „keine Form von Austausch oder unmittelbarer Beziehung zwischen System und Realität ist“⁵ und der Konstruktionsprozess disziplinärer Wahrheiten sich in Praktiken des *doings* und *sayings* vollzieht, sollen im Folgenden anhand des didaktischen Zusammenhangs zwischen dem historischen Lernen und dem Geschichte-Lehren Möglichkeiten geschichtsdidaktischer Reflexion skizziert werden, die ein reflexiv-disziplin-geschichtlicher Blick auf die eigenen Bedingungen der Möglichkeiten geschichtsdidaktischer Modellierungen bieten könnte. Mit solch einer Beobachtung zweiter Ordnung der eigenen sozialen Praxis als wissenschaftliche Disziplin, durch die „der Prozeß ihrer Genese vergegenwärtigt wird“⁶, kann so letztlich ein Problembewusstsein für die eigene soziale Praxis der Geschichtsdidaktik entwickelt werden, das Anschlussmöglichkeiten zukünftiger Forschungen generiert.⁷

2 Vgl. die Ergebnisse einer bibliometrischen Analyse bei Markus Bernhardt, Geschichtsdidaktik nach PISA – Bilanzen und Perspektiven. Eine bibliometrische Analyse, in: Michael Sauer/Charlotte Bühlgamer/Anke John/Marko Demantowsky/Alfons Kenkmann (Hg.), Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz, Göttingen 2014, 349–363, 358.

3 Christoph Kühberger, Kommentar „Geschichtsdidaktik grounden ...“, in: Public History Weekly 1 (2013), DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2013-466](https://doi.org/10.1515/phw-2013-466).

4 Ebd.

5 Thomas Etzemüller, „Ich sehe das, was Du nicht siehst“. Wie entsteht historische Erkenntnis?, in: Jan Eckel/Thomas Etzemüller (Hg.), Neue Zugänge zur Geschichte der Geschichtswissenschaft, Göttingen 2007, 27–68, 29.

6 Martin Kohli, „Von uns selber schweigen wir.“ Wissenschaftsgeschichte aus Lebensgeschichten, in: Wolf Lepenies (Hg.), Geschichte der Soziologie. Studie zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin, Bd. 1, Frankfurt am Main 1981, 428–465, 432.

7 Innerhalb des geschichtsdidaktischen Diskurses wurde die Frage nach dem disziplinären Erkenntnisfortschritt bislang nur selten gestellt und das Potential einer kritischen Selbstbeobachtung nur selten ausgelotet. Versteht man die Geschichtsdidaktik aber auch als machtförmige Praxis, dann ist disziplinärer Erkenntnisfortschritt auch an das Infragestellen und an die Kritik der Grundlagen der

2. Zwischen Legitimationsdruck, Identitätsstiftung und den eigenen Archiven: Zum Status quo der Geschichtsdidaktik

Wenn man sich mit dem Status quo der Geschichtsdidaktik innerhalb des wissenschaftlichen Feldes im deutschsprachigen Raum auseinandersetzt, dann kann mit aller disziplinärer Bescheidenheit konstatiert werden, dass die Geschichtsdidaktik über einen Zeitraum von knapp fünfzig Jahren trotz aller Unkenrufe und zugeschriebener Pyrrhussiege⁸ einen selbstbewussten Platz im wissenschaftlichen Feld gefunden hat.⁹ Trotz länderspezifischer Unterschiede¹⁰ im Prozess der Institutionalisierung und in Bezug auf die disziplinäre ‚Gestalt‘ in den jeweiligen Ländern hat sie sich innerhalb der sozialen Arena *Academia* behaupten können. So findet sich die Geschichtsdidaktik in Forschung und Lehre durch eigene Professuren mitsamt ihrer personellen Infrastruktur an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen

eigenen Konstruktionen gebunden, indem dadurch Voraussetzungen problematisiert und alternative Beschreibungen thematisiert und diskutiert werden können. Wissenschaftliche Reflexivität stellt so die Bedingung der Möglichkeit wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritts überhaupt erst dar; vgl. Thomas Rucker, Erkenntnisfortschritt. Grundzüge einer allgemeinen Theorie, in: ders. (Hg.), Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin?, Bad Heilbrunn 2017, 197–220. Für die Geschichte der Problemorientierung historischen Lernens vgl. Christian Heuer/Manfred Seidenfuß, Problemorientierung revisited. Zur Reflexion einer geschichtsdidaktischen Wissensordnung, in: dies. (Hg.), Problemorientierung revisited. Zur Reflexion einer geschichtsdidaktischen Wissensordnung, Berlin 2020, 3–28.

- 8 Vgl. etwa die apodiktischen Äußerungen Hans-Jürgen Pandels, der im Interview mit Thomas Sandkühler noch 2014 davon sprach, dass die Geschichtsdidaktik „bis heute keine ernstzunehmende wissenschaftliche Disziplin“ sei und ein „Profil [...], das Geschichtsdidaktik als wissenschaftliches Projekt auszeichnet“, bis heute fehle; Hans-Jürgen Pandel (* 1940), Interview, in: Thomas Sandkühler (Hg.), Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928–1947. Mit einer Dokumentation zum Historikertag 1976, Göttingen 2014, 326–356, 351, 354. Einige Jahre zuvor hatte bereits der Zeithistoriker Martin Sabrow dieses angebliche Fehlen kritisiert und die „Rückgewinnung eines unverwechselbaren disziplinären Profils“ als zukünftige Hauptaufgabe der „Subdisziplin“ Geschichtsdidaktik skizziert, vgl. Martin Sabrow, Nach dem Pyrrhussieg. Bemerkungen zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 2/2 (2005), 268–273, <https://zeithistorische-forschungen.de/2-2005/4668>. Zur Kritik an der ‚Provokation‘ Sabrows vgl. Bernd Schönemann, Imperial overstretch oder disziplinäre Weiterentwicklung? Zum Verhältnis von Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur, in: Jürgen Joachimsthaler/Eugen Kotte (Hg.), Theorie ohne Praxis – Praxis ohne Theorie? Kulturwissenschaft(en) im Spannungsfeld zwischen Theorie, Didaktik und kultureller Praxis, München 2009, 45–54.
- 9 Für einen Überblick über die Disziplinwerdung der Geschichtsdidaktik ab den 1970er-Jahren vgl. u.a. Wolfgang Hasberg, Unde venis? Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik, in: Tobias Arand/Manfred Seidenfuß (Hg.), Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Göttingen 2014, 15–62.
- 10 Vgl. Manuel Köster/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting, International History Education Research: Common Threads, Research Traditions and National Specifics, in: dies. (Hg.), Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions, 2. überarb. Aufl., Frankfurt am Main 2019, 5–16, sowie die Beiträge von Peter Gautschi, History Education Research in Switzerland, in: ebd., 118–152, und Christoph Kühberger, History Education Research in Austria, in: ebd., 174–198.

der einzelnen Länder vertreten, organisiert sich in eigenen nationalen und internationalen Fachverbänden und kann, wenn auch je nach Land unterschiedlich, ihren wissenschaftlichen Nachwuchs selbst hervorbringen.¹¹ Geschichtsdidaktische Fragestellungen und Forschungsergebnisse werden in eigenen Zeitschriften und auf eigenen Forschungstagungen präsentiert, und die geschichtsdidaktischen Wissensordnungen werden als disziplinäres Wissen in einschlägigen Handbüchern, Monografien und Sammelbänden publiziert und innerhalb der *Scientific Community* diskursiv verhandelt.

Als wissenschaftliche Disziplin generiert und ordnet die Geschichtsdidaktik disziplinäres Wissen in Form von Theorien, Kategorien, Modellen und Begriffen (etwa Narrativität, Multiperspektivität, Problemorientierung, Geschichtsbewusstsein, Geschichtskultur etc.), um die vielfältigen und komplexen Prozesse historischer Sinnbildung und historischen Sinnverstehens in den verschiedenen geschichtskulturellen Handlungsfeldern domänenspezifisch zu reflektieren und zu analysieren, sie als solche zu beobachten und empirisch zu erfassen sowie pragmatisch anzuleiten und weiterzuentwickeln.¹² Als aus der wissenschaftlichen Distanz beobachtende Disziplin entwirft sie somit allgemeine, wissenschaftlich-plausible Deutungen des jeweils vorliegenden Einzelfalls historischer Vermittlungs- und Rezeptionsprozesse und stellt diese geschichtsdidaktischen Wissensordnungen¹³ als verallgemeinertes geschichtsdidaktisches Wissen unterschiedlichen *Professionals* zur Verfügung.

Damit stellt die Geschichtsdidaktik eine wichtige Bezugswissenschaft für die in den verschiedenen Handlungsfeldern tätigen *Professionals* dar. Diese geschichtsdidaktisch-handelnden *Professionals* lassen sich in allen geschichtskulturellen Institutionen finden, seien dies Archive, Museen, Gedenkstätten, Universitäten, in den medialen Formaten des analogen und digitalen Raumes und im staatlich institutionalisierten Geschichtsunterricht an allgemeinbildenden Schulen.¹⁴ Somit ist die Geschichts-

11 Vgl. etwa die Übersicht über die Qualifikationsarbeiten des geschichtsdidaktischen Nachwuchses auf der Website der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD): <https://www.historicum.net/kgd/nachwuchs/qualifikationsprojekte> (24.6.2020), und für Österreich die kursorische Übersicht bei Christoph Kühberger, *Geschichtsdidaktik in Österreich – Entwicklungen und Trends*, in: Andrea Brait/Claus Oberhauser/Irmgard Plattner (Hg.), *Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. Standortbestimmung der Geschichtsdidaktik in Österreich*, Frankfurt am Main 2021 (in Vorbereitung).

12 Vgl. Jörn Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln/Weimar/Wien 2013, 254.

13 Eine ausführliche Thematisierung des Begriffs „Wissensordnung“ kann hier aus Platzgründen nicht erfolgen. Der Begriff verweist aber auf den Umstand, dass geschichtsdidaktisches Wissen durch jemanden geordnet, kontrolliert und organisiert wird und gleichzeitig als konstruierte Ordnung den Rahmen für jemanden bzw. für adäquate Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stellt. Der Begriff vereint so restriktive wie produktive Funktionen geschichtsdidaktischen Wissens.

14 Vgl. Christian Heuer/Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Monika Waldis, *GeDiKo – Professions-theoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 18/1 (2019), 97–111. Vgl. zum sozialen System Geschichtskultur zusammenfassend Holger Thünemann, *Geschichtskultur revisited. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten*,

didaktik nicht ausschließlich „Berufswissenschaft“¹⁵ für Geschichtslehrer*innen, aber auch nicht in dieser Funktion zu vernachlässigen.

Betrachtet man diese relativ kurze Zeitspanne von knapp 50 Jahren,¹⁶ dann kann man die Geschichte der Geschichtsdidaktik als Disziplin in dieser Perspektive durchaus als Erfolgsgeschichte im Kontext der, wenn auch verspäteten, Ausdifferenzierung einzelner Fachdidaktiken hin zu eigenständigen Disziplinen erzählen, im Besonderen auch als Geschichte einer gelungenen Emanzipation von den Zuschreibungen der Fachwissenschaft, lediglich eine Subdisziplin zu sein, die sich mit der Vermittlung im Sinne einer transmissiven „Weitergabe“ und der Anwendung historischen Wissens im Geschichtsunterricht zu beschäftigen habe.¹⁷

Wer in dieser Perspektive den Versuch unternimmt, den Status quo der Geschichtsdidaktik als Dimension der Geschichtswissenschaft zu bestimmen, tut dies jedoch im Rahmen eines hegemonialen disziplingeschichtlichen Diskurszusammenhangs, wie er sich erst im Kontext der Konstituierung der Disziplin Geschichtsdidaktik in den siebziger und achtziger Jahren sukzessive etabliert hat.¹⁸ Denn jede erzählte Geschichte, eben auch die der eigenen Disziplin, wurde und wird immer für jemanden erzählt. Geschichte zu erzählen setzt die Positionierung der erzählenden Akteur*innen immer schon voraus. Die ‚Verstrickungen‘ der jeweiligen Erzählinstanz werden dabei zumeist ausgeblendet und nicht thematisiert.

So ist auch die Disziplingeschichtsschreibung in ihrer disziplin- und identitätspolitischen Funktion zu sehen und stellt immer lediglich eine mögliche Geschichte der Selbstvergewisserung dar.¹⁹ Eine solche Disziplingeschichte gründet und ordnet

in: Thomas Sandkühler/Horst Walter Blanke (Hg.), *Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag*, Wien/Köln/Weimar 2018, 127–149.

15 Vgl. Peter Gautschi, *Braucht die Geschichtsdidaktik eine Allgemeine Didaktik? Formen der Zusammenarbeit in Unterrichtsforschung und Lehrerbildung*, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 22/2 (2004), 190–200.

16 Die Tatsache, dass die Frage, ab wann von der Geschichtsdidaktik als Disziplin gesprochen werden kann, unterschiedlich beantwortet wird, soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine jede Geschichte, auch die der eigenen Disziplin, einen gesetzten Anfang braucht. Aus wissenschaftlicher Perspektive spricht einiges dafür, diesen Anfang auf die erste Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik 1973 in Göttingen zu verlegen, „als sich [...] die moderne deutschsprachige Geschichtsdidaktik zu formieren begann“. Vgl. Michele Barricelli, *Geschichtsdidaktik nach PISA – Bilanzen und Perspektiven. Zum Jubiläum: Die Weisheit der Zahl und die Gründe des Erzählens*, in: Sauer u.a. (Hg.), *Geschichtslernen*, 2014, 365–384, 367. Vgl. auch den Beitrag von Horst Kuss, *Aufbruch zu einer neuen Geschichtsdidaktik? Ein Rückblick auf Göttingen 1973*, in: ebd., 37–45.

17 Vgl. Waltraud Schreiber/Wolfgang Hasberg, *Geschichtsdidaktik*, in: Martin Rothgangel u.a. (Hg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*, Wiesbaden 2021, 155–181.

18 Vgl. Marko Demantowsky, *Zum Stand der disziplin- und ideengeschichtlichen Forschung in der Geschichtsdidaktik*, in: Michael Wermke (Hg.), *Transformation und religiöse Erziehung. Kontinuitäten und Brüche der Religionspädagogik 1933 und 1945*, Jena 2011, 359–376, 370.

19 Vgl. Volker Peckhaus/Christian Thiel, *Kontextuelle Disziplingeschichtsschreibung*, in: dies. (Hg.), *Disziplinen im Kontext. Perspektiven der Disziplingeschichtsschreibung*, München 1999, 7–19, 9f.

ihre eigenen Archive und bedient sich so notwendigerweise selektiv der disziplinären Überlieferungen bzw. findet sie erst als solche durch den disziplingeschichtlichen Blick zurück.²⁰ So fand auch die ‚neue‘ Geschichtsdidaktik der siebziger Jahre durch „theoretische Verschriftungsspiele“²¹ ihre Zukunft in der Vergangenheit und als Dimension der Geschichtswissenschaft ihren Platz im wissenschaftlichen Feld. Auch ihr „langer Sommer“ war zuallererst einer der Theorie.²² „Mit ihr [der Theorie, Anm. d. Verf.] fing alles an.“²³ Denn mitten in der „historical conjuncture“²⁴ der siebziger Jahre war hier eine Generation von Gleichgesinnten, von „ältere[n] Brüder[n] und, seltener, ältere[n] Schwestern“,²⁵ angetreten, die jung genug waren, um unzufrieden zu sein.²⁶ Unzufrieden mit der Gesamtsituation und mit der Situation des „Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft“ im Allgemeinen, nicht zuletzt mit der des Geschichtsunterrichts und des geschichtsdidaktischen Denkens im Besonderen. „Da war ich begeistert dabei“,²⁷ erinnerte sich Jörn Rüsen an diesen langen Sommer und an die „Avantgarde der Geschichtsdidaktik“.²⁸ Es ging um die Chance, „sich als eigenständige wissenschaftliche Disziplin zu behaupten“, wie Annette Kuhn festhielt.²⁹ Anders wollten sie sein, aber vor allem neu.³⁰ Und

-
- 20 Vgl. Markus Rieger-Ladich, Archivieren und Speichern. Das Gedächtnis der Disziplin als Politikum, in: Markus Rieger-Ladich/Anne Rohstock/Karin Amos (Hg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*, Weilerswist 2019, 17–48.
- 21 Pierre Bourdieu, *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt am Main 1993, 169.
- 22 Vgl. in Anlehnung an Philipp Felsch, *Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960–1990*, München 2015, zu den ‚Disziplingeschichten‘ der Geschichtsdidaktik Christian Heuer/Wolfgang Hasberg/Manfred Seidenfuß, *Der lange Sommer der Geschichtsdidaktik. Aufriss einer reflexiven Disziplingeschichte*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 19/1 (2020), 73–89.
- 23 So einer der Protagonisten der neuen Geschichtsdidaktik, Jörn Rüsen, im Gespräch mit Thomas Sandkühler 2014: Jörn Rüsen (* 1938), Interview, in: Sandkühler (Hg.), *Historisches Lernen denken*, 2014, 251–292, 275.
- 24 Rolf Lindner, *Die Stunde der Cultural Studies*, Wien 2000, 11; vgl. auch aus Perspektive der Sozialgeschichte Peter Schöttler, *Nach der Angst. Geschichtswissenschaft vor und nach dem „linguistic turn“*, Münster 2018, 18–20.
- 25 Bodo von Borries (* 1943), Interview, in: Sandkühler (Hg.), *Historisches Lernen denken*, 2014, 390–434, 428.
- 26 Zur „Generationalisierung“ der Geschichtsdidaktik vgl. Thomas Sandkühler, *Biographie und/als historisches Lernen. Generationen, Konflikte und Deutungsmuster in der Geschichtsdidaktik der Siebzigerjahre*, in: ders. (Hg.), *Historisches Lernen denken*, 2014, 7–34, bes. 15–21.
- 27 Rüsen, Interview, 2014, 272.
- 28 Ebd., 274.
- 29 Annette Kuhn, *Geschichtsdidaktik seit 1968. Zur Entstehungsgeschichte einer schwierigen wissenschaftlichen Disziplin*, in: Klaus Bergmann/Gerhard Schneider (Hg.), *Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980*, Düsseldorf 1982, 415–443, 442.
- 30 Vgl. Klaus Bergmann, *Die neue Geschichtsdidaktik. Ein langer Blick zurück und ein kurzer Blick nach vorn*, in: Horst Walter Blanke/Friedrich Jaeger/Thomas Sandkühler (Hg.), *Dimensionen der Historik. Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute*. Jörn Rüsen zum 60. Geburtstag, Köln/Weimar/Wien 1998, 127–138.

die „Speerspitze des Geistes“³¹ sollte fündig werden bei ihrem Gang in die Archive. Sie fanden Droysen, Schlözer, Chladenius, sahen die „distributionstheoretische[n] Reflexionen historiographisch erzeugten Wissens“³² in der geschichtswissenschaftlichen Praxis der Spätaufklärung und des Frühhistorismus begründet und verstanden sich in dieser Perspektive als „Metadisziplin“³³ historischen Denkens: „Geschichtsdidaktik ist daher diejenige Selbstreflexion des historischen Denkens, durch die es sich seines Charakters als Lernen versichert.“³⁴ Die neue Geschichtsdidaktik hatte ihre eigene Vergangenheit als Dimension der Geschichtswissenschaft gefunden, sie nahm den ‚verloren gegangenen‘ roten Faden der Historik wieder auf.³⁵

Und auf einmal war sie da, die *Geschichtsdidaktik*, wie das 1976 gegründete „Oppositionsblatt“³⁶ für zwölf Jahre heißen sollte. Um nichts anderes als um „Probleme, Projekte, Perspektiven“ dieser neuen, anderen Disziplin sollte es fortan gehen.³⁷ Und die Protagonist*innen begannen schnell mit der Kartierung ihrer Welt. Auch die anderen großen publizistischen Projekte, wie etwa das 1979 erstmals erschienene *Handbuch der Geschichtsdidaktik*,³⁸ dienten der Grenzziehung gegenüber den anderen Denkstilen und zur Kartografie und Stabilisierung der eigenen Welt. Und sie sollten sie folgenreich ordnen und Ahnenkult betreiben. Knapp fünf Jahre später manifestierte sich die historische Kartierung der neuen disziplinären Welt in Form eines disziplingeschichtlichen Sammelbandes, der bis heute das Masternarrativ der Geschichte des geschichtsdidaktischen Denkens als eine Form geschichtswissenschaftlicher Diskurse erzählt und Geschichtsdidaktik als eine Dimension innerhalb des geschichtswissenschaftlichen Feldes positioniert.³⁹

31 Rösen, Interview, 2014, 275.

32 Vgl. Hans-Jürgen Pandel, *Historik und Didaktik. Das Problem der Distribution historiographisch erzeugten Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765–1830)*, Stuttgart/Bad Cannstatt 1990.

33 Klaus Bergmann/Gerhard Schneider, *Das Interesse der Geschichtsdidaktik an der Geschichte der Geschichtsdidaktik*, in: *Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung* 8 (1977), 67–93, 72.

34 Jörn Rösen, *Historik und Didaktik – Ort und Funktion der Geschichtstheorie im Zusammenhang von Geschichtsforschung und historischer Bildung*, in: Erich Kosthorst (Hg.), *Geschichtswissenschaft. Forschung – Didaktik – Theorie*, Göttingen 1977, 48–64, 50.

35 Vgl. die euphorischen Ausführungen im wohl wichtigsten Buch der neuen Geschichtsdidaktik bei Klaus Bergmann/Hans-Jürgen Pandel, *Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein*, Frankfurt am Main 1975, 19.

36 Von Borries, Interview, 2014, 421.

37 Vgl. Gerhard Schneider, *Nachwort. Wie die Zeitschrift GESCHICHTSDIDAKTIK entstand – Erinnerungen eines Beteiligten*, in: Ursula A. J. Becher/Klaus Bergmann (Hg.), *Geschichte – Nutzen oder Nachteil für das Leben? Sammelband zum 10-jährigen Bestehen der Zeitschrift „Geschichtsdidaktik“*, Düsseldorf 1986, 157–165.

38 Vgl. Klaus Bergmann u.a. (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 2 Bde., Düsseldorf 1979.

39 Vgl. die einzelnen Beiträge in Bergmann/Schneider (Hg.), *Gesellschaft*, 1982.

Die neue Geschichtsdidaktik ist im Laufe dieses „langen Dezenniums“⁴⁰ zwischen 1973 und 1988 zu einem eng vernetzten „Denkkollektiv“⁴¹ mit eigenen Kommunikationsorganen, Interaktionsstrukturen und einem eigenen Denkstil geworden. Ihre Akteur*innen beobachteten sich gegenseitig aufmerksam und interagierten in vielfältiger Art und Weise. Es gab Freund*innen, Kolleg*innen, Gegner*innen und andere Schulen. Aber sie alle entdeckten nicht die Kategorien und Begriffe einer disziplinären Vergangenheit ‚wieder‘ und sie erzählten nicht die Geschichte ‚der‘ Geschichtsdidaktik, sondern sie konstruierten ihre Wissensordnungen und erzählten die Geschichte ihrer Welt. Auch dieser Prozess der Identitätsfindung der Geschichtsdidaktik als Disziplin mit einer langen Geschichte war letztlich der Effekt der Praxis ihrer eigenen historischen Sinnbildung. Auch ihre disziplinären Grenzziehungen stellten genauso soziokulturelle Konstruktionen dar, wie ihre Begriffe und Theorien Wirklichkeitskonstruktionen waren, Theorien ihrer disziplinären Wirklichkeit. Und diese mussten kommuniziert und verbreitet werden, um wahr zu sein.⁴² Ihr Theoretisieren war Resultat und gleichzeitig Voraussetzung dieser Kooperationen, Kollaborationen, Positionierungen und Abgrenzungen gegenüber den Anderen.⁴³

Die neue Geschichtsdidaktik war so immer mehr als ‚nur‘ ihre disziplinären Wissensordnungen, wie sie in Handbüchern und Aufsätzen verbreitet wurden. Sie war und ist eine eigene soziale Praxis, die diese disziplinären Ordnungen durch *doings* und *sayings* erst konstruiert.⁴⁴ Eine Praxis, in der durch und in diskursive(n) Praktiken Wissensordnungen generiert, Grenzen gezogen, um Hegemonie gerungen, Positionen bezogen und Alternativen ausgeschlossen werden.

Innerhalb des wissenschaftlichen Feldes der Geschichtsdidaktik scheinen aber diejenigen, die als Akteur*innen diese Wissenschaft betreiben, nur ein randständiges Phänomen zu sein.⁴⁵ Bereits Max Weber, der Doyen der sich etablierenden historischen Sozialwissenschaft der Bielefelder Schule, die als zentrale Referenz für den geschichtsdidaktischen Diskurs nicht zu vernachlässigen ist,⁴⁶ hatte schon 1919

40 Vgl. Thomas Sandkühler, Die Entstehung der Geschichtsdidaktik. Warum die 70er Jahre?, in: Wolfgang Hasberg/Holger Thünemann (Hg.), Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven, Frankfurt am Main 2016, 415–434, 416.

41 Ludwik Fleck, Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv, 2. Aufl., Frankfurt am Main 1993.

42 Vgl. Etzemüller, „Ich sehe das [...]“, 2007, 51.

43 Vgl. Robert Schmidt, Theoretisieren. Fragen und Überlegungen zu einem konzeptionellen und empirischen Desiderat der Soziologie der Praktiken, in: Hilmar Schäfer (Hg.), Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm, Bielefeld 2016, 245–263, 254.

44 Vgl. Rieger-Ladich, Archivieren, 2019, 22f.

45 Thomas Etzemüller, Der „Vf.“ als biographisches Paradox. Wie wird man zum „Wissenschaftler“ und (wie) lässt sich das beobachten?, in: Thomas Alkemeyer/Gunilla Budde/Dagmar Freist (Hg.), Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung, Bielefeld 2013, 175–196.

46 Vgl. die Bemerkungen von Rüschen, Interview, 2014, 270, und Gerhard Schneider (* 1943), Interview, in: Sandkühler (Hg.), Historisches Lernen denken, 2014, 435–474, 453.

gefordert: „Persönlichkeit auf wissenschaftlichem Gebiet hat nur der, der rein der Sache dient.“⁴⁷ Und das taten sie, sie dienten ihrer Sache, ohne sich selbst und ihre Perspektivität und Interessengebundenheit zu thematisieren.⁴⁸ Eine etablierte Form der Selbstbeobachtung fand in ihren eng gesteckten Grenzen nicht statt. Mit Ludwik Fleck könnte man sagen, dass auch das Subjekt der Geschichtsdidaktik asozial und ahistorisch ist, „es hat also absolut, unveränderlich und allgemein zu sein“.⁴⁹

Seit einer Reihe von wissenschaftstheoretischen Arbeiten wissen wir aber, dass diese die Beobachtungen und Modellierungen rahmenden Wissensordnungen nicht unproblematisch sind. Vielmehr haben sie selbst Geschichte, sind also standort- und theorieabhängig und können sich unter verschiedenen Perspektiven und in unterschiedlichen sozialen Kontexten grundlegend ändern. Die Erkenntnissuche lässt sich nicht vom sozialen Raum und seinen diese Suche rahmenden Strukturen und seinen wirklichkeitserzeugenden Diskursen trennen. Auch das wissenschaftliche Feld der Geschichtsdidaktik ist ein vermittelndes Universum zwischen Text und Kontext.⁵⁰ Ihre wissenschaftliche Praxis lässt sich als eine in erster Linie soziale Praxis reflektieren. Und diese Praxis war immer schon eine in Machtverhältnisse eingebundene Praxis, durch die hierarchische Abhängigkeiten zwischen Disziplin und Profession konstruiert wurden.⁵¹

Dieser Praxis der Geschichtsdidaktik, auf die wir uns immer schon beziehen, wenn wir das „Koordinatensystem“⁵² der Disziplin bemühen, ging es dabei immer auch um ‚Regierungsmacht‘ als die Möglichkeit, die Handlungen anderer zu beeinflussen und zu strukturieren.⁵³ So sah sich die Geschichtsdidaktik ja immer auch als Handlungswissenschaft *für* die Praxis des guten, des richtigen Geschichtsunterrichts. Es ging ihr um die Unterscheidung zwischen „Lernwürdige[m] von Lernmöglichem“.⁵⁴ Ihr Erfolg als wissenschaftliche Disziplin war von ihren Protagonist*innen dabei immer auch

47 Max Weber, *Wissenschaft als Beruf*, in: ders., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, hg. von Johannes Winkelmann, Tübingen 1988, 582–613, 591.

48 Vgl. Kohli, „Von uns selber schweigen wir“, 1981.

49 Ludwik Fleck, *Das Problem einer Theorie der Erkenntnis*, in: ders., *Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze*, hg. von Lothar Schäfer/Thomas Schnelle, Frankfurt am Main 1983, 84–127, 84.

50 Pierre Bourdieu, *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine kritische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*, Konstanz 1998, 18.

51 Vgl. Christian Heuer, *Die Praxen der Geschichtslehrer*innenbildung. Für eine praxistheoretische Diskussion (nicht nur) geschichtsdidaktischer Wissensordnungen*, in: Sebastian Barsch/Oliver Plesow (Hg.), *Universitäre Praxisphasen im Fach Geschichte. Wege zu einer Verbesserung der Lehr- und Lehramtsausbildung?*, Berlin 2020, 29–50.

52 Karl-Ernst Jeismann, *Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik*, in: Gerhard Schneider (Hg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen*, Pfaffenweiler 1988, 1–24, 6.

53 Vgl. Michel Foucault, *Das Subjekt und die Macht*, in: Hubert L. Dreyfus/Paul Rabinow (Hg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*, Frankfurt am Main 1994, 241–261, 255.

54 Klaus Bergmann/Jörn Rüsen, *Zum Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik*, in: dies. (Hg.), *Geschichtsdidaktik. Theorie für die Praxis*, Düsseldorf 1978, 7–13, 13.

an die Außenwirkung und an den Einfluss auf die Praxis des historischen Lernens in den verschiedenen Handlungsfeldern und seiner Akteur*innen gebunden.⁵⁵ In dieser Perspektive ließe sich die Geschichte der Geschichtsdidaktik auch als Misserfolgsgeschichte erzählen, als Geschichte der Entfremdung zweier Welten, von der wissenschaftlichen Praxis der Geschichtsdidaktik und der Praxis des Geschichtsunterrichts.⁵⁶

Den Status quo der Geschichtsdidaktik zu bestimmen, setzt also immer schon die Auswahl, das Anordnen und das Vergessen disziplingeschichtlicher Konstruktionen voraus. So ist auch das tradierte Masternarrativ der Geschichtsdidaktik als Dimension der Geschichtswissenschaft auf ihrem Weg hin zur ‚Normalwissenschaft‘ mitsamt ihrer zentralen Begriffe und Kategorien nur *eine* Möglichkeit zu erzählen. Eine solche disziplingeschichtliche Argumentation dient dann in erster Linie der Identitätsstiftung nach innen und der Legitimation nach außen.⁵⁷ Das Erzählen der eigenen Geschichte lässt sich dann auch als Teil der sozialen Praxis der Geschichtsdidaktik verstehen, durch die sie selbst als Disziplin überhaupt erst sichtbar wurde.⁵⁸ Denn Wissenschaft ist immer mehr als nur eine Sammlung von Begriffen, Modellen und Kategorien, die Geschichtsdidaktik mehr als ihr „Koordinatensystem“.⁵⁹ Auch ihre Wissensordnungen sind als Konstruktionen die Ergebnisse sozialer Praktiken der Reproduktion und des Agenda Settings, die sich je nach Perspektive permanent ändern. Und es ist wohl auch in diesem Kontext der theoretischen und sozialen Positionierungen und Stellungskämpfe im Zuge der sozialwissenschaftlichen Wende zu deuten, dass sich die Geschichtsdidaktik im weiteren Verlauf in erster Linie als „Wissenschaft vom historischen Lernen“⁶⁰ verstand. Dies auch, um so der ‚Gefahr‘ zu entgehen, erneut im Rahmen des Diskurses einer „bildungstheoretischen Geschichtsdidaktik im Sinne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik“⁶¹ zu argumentieren und damit den Anschluss an die Geschichtswissenschaft – und der expliziten Anerken-

55 Vgl. etwa die Äußerungen von Gerhard Schneider, Die Entwicklung der Geschichtsdidaktik seit den frühen siebziger Jahren, in: Gerold Niemetz (Hg.), Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik, Stuttgart 1990, 12–41, bes. 15–21; Jörn Rüsen, Aktuelle Herausforderungen an Theorie und Didaktik der Geschichte, in: Becher/Bergmann (Hg.), Geschichte – Nutzen oder Nachteil, 1986, 123–127, 125; Kuhn, Geschichtsdidaktik seit 1968, 1982, 442.

56 Vgl. Rainer Walz, Geschichtsbewusstsein und Fachdidaktik. Eine Kritik der didaktischen Konzeption von Jörn Rüsen und Hans-Jürgen Pandel, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 46 (1995), 306–321, und die ‚Antwort‘ von Hans-Jürgen Pandel/Jörn Rüsen, Bewegung in der Geschichtsdidaktik? Zu dem Versuch von Rainer Walz, durch Polemik eine Bahn zu brechen, in: ebd., 322–329.

57 Vgl. Wolf Lepenies, Wissenschaftsgeschichte und Disziplingeschichte, in: Geschichte und Gesellschaft 4/4 (1978), 437–451, bes. 448f.

58 Michel Foucault definierte Diskurse als „Praktiken [...], die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“; Michel Foucault, Archäologie des Wissens, Frankfurt am Main 1994, 75.

59 Jeismann, Geschichtsbewußtsein, 1988, 6.

60 Rüsen, Historik, 2013, 254.

61 Bernd Mütter, Bildungstheorie und Geschichtsdidaktik, in: Klaus Bergmann u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. überarb. Aufl., Seelze-Velber 1997, 334–339, 334.

nung⁶² durch sie als geschichtswissenschaftliche Dimension – und die weite Praxis des historischen Lernens in den verschiedenen geschichtskulturellen Handlungsfeldern zu versäumen. Einer Geschichtsdidaktik, die sich als Reflexionswissenschaft versteht, sollte es um die Beobachtungen ihrer eigenen Kontexte gehen, um dadurch möglicherweise etwas zu erkennen, was vergessen werden würde, wenn man sich lediglich mit den eigenen Wissensordnungen beschäftigt und diese als gegeben tradiert.⁶³ Dass dies auch für das Selbstverständnis der Geschichtsdidaktik als „Wissenschaft vom historischen Lernen“⁶⁴ gelten kann, soll im Folgenden durch einen reflexiv-disziplingeschichtlichen Blick skizziert werden.

3. Historisch Lernen und das Lehren der Geschichte. Geschichtsdidaktik als „Brückenschlagsdisziplin“?

Als wissenschaftliche Disziplin ist die Geschichtsdidaktik im deutschsprachigen Raum frühestens ab dem ersten Lehrstuhl in Gießen 1967 institutionalisiert. Sicherlich gab es lange vor dieser Institutionalisierung eine Praxis geschichtsdidaktischer Reflexionen. Diese wurden allerdings in Deutschland bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts hinein, in Österreich gar bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, in formellen und informellen Zusammenschlüssen interessierter Geschichtslehrer*innen oder innerhalb der Diskurse einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik geführt.⁶⁵ Erst infolge der Umbruchszeit der späten sechziger und frühen siebziger Jahre artikuliert sich in Deutschland in der Krise des Geschichtsunterrichts unter Vertreter*innen einer jüngeren politisierten Generation das Bestreben, diese Reflexionen zu verwissenschaftlichen. Es ging ihnen um die Eigenständigkeit eines bzw. ihres Denkstils, um die Suche nach „einheimischen Begriffen“ (Johann Friedrich Herbart) und letztlich um die Identität als Disziplin und als Wissenschaftler*in, als adressierbarer „homo academicus“⁶⁶ unter anderen.

62 Zur Bedeutung der Anerkennung in den sozialen Arenen des wissenschaftlichen Feldes vgl. Bourdieu, *Gebrauch der Wissenschaft*, 1998, 23.

63 Vgl. Peckhaus/Thiel, *Disziplingeschichtsschreibung*, 1999, 7.

64 Rösen, *Historik*, 2013, 254.

65 Ähnliches gilt sicherlich auch für die Institutionalisierung in Österreich und in der Schweiz, die im Gegensatz zum Nachbarland Deutschland als eine verspätete bezeichnet werden kann. So lässt sich die Professionalisierung der Geschichtsdidaktik in Österreich als wissenschaftliche Disziplin erst seit dem Ende des 20. Jahrhunderts erkennen; vgl. Kühberger, *Geschichtsdidaktik in Österreich*, 2021. Mit der Etablierung von drei Universitätsprofessuren in Graz, Salzburg und Wien hat die Geschichtsdidaktik nun auch in Österreich ihren Platz in der *Academia* gefunden, den es zu behaupten gilt. Nicht zuletzt auch durch den vorliegenden OeZG-Band.

66 Vgl. Lothar Peter, *Der Homo academicus*, in: Stephan Moebius/Markus Schroer (Hg), *Diven, Hacker, Spekulanten. Sozialfiguren der Gegenwart*, Berlin 2010, 206–218, bes. 209f.

Die ‚Erfindung‘ der Geschichtsdidaktik lässt sich so als Folge eines Paradigmenwechsels,⁶⁷ eines Bruchs innerhalb der Diskurse über historisches Lernen und Lehren interpretieren, gerade weil hier erstmals neue Kommunikationsstrukturen und Kommunikationsorgane und damit eine eigene soziale Praxis als Wissenschaftsdisziplin mitsamt ihrer eigenen institutionellen Machtbasis bzw. ihrem eigenen wissenschaftlichen Kapital geschaffen wurden,⁶⁸ die letztlich für die institutionelle Disziplinwerdung unabdingbar waren.⁶⁹ Das war die Lücke, in der sich die verschiedensten strukturellen, kulturellen und biografischen Umstände „bündelten“⁷⁰ und die Raum ließ, um die ‚neue‘ Geschichtsdidaktik zu entwerfen. Im Bereich der *Episteme*, der Wissensordnungen und Ideen, gab es sicherlich große Kontinuitäten. Das betrifft selbstverständlich auch die ‚Zentralkategorie‘ des Geschichtsbewusstseins. Diese Traditionen wurden aber erst im Zuge dieses neuen Diskurses gefunden und als disziplinäre Vergangenheiten theoretisch konstruiert – in Bezug auf die ‚Zentralkategorie‘ sicherlich auch aus disziplinstrategischen Gründen.⁷¹

Das geschichtsdidaktische Denken des 19. und 20. Jahrhunderts, das bis zu dieser Konstituierung der Geschichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin, in Deutschland in der Umbruchszeit der späten sechziger und frühen siebziger Jahren und in Österreich am Ende der neunziger Jahre, in erster Linie eine Praxis des Geschichte-Unterrichtens war und an Pädagogischen Hochschulen und Akademien, in Lehrer*innenseminaren, Verbänden und losen Zusammenschlüssen interessierter Geschichtslehrer*innen diskursiv organisiert war,⁷² differenzierte sich in diesem Verlauf in ein Wissen *aus* der Praxis historischen Lernens und in ein akademisch-geschichtsdidaktisches Wissen *über* die Praxis historischen Lernens. Dieses differenzierte Wissen benötigte man, so die Protagonist*innen und Gatekeeper des geschichtsdidaktischen Diskurses, als Deutungs- und Orientierungsrahmen, um Prozesse historischen Lernens „sachverständig“⁷³ anzuleiten. Erst nach diesem Prozess der Versozialwissenschaftlichung prädisziplinären Nachdenkens über

67 Vgl. zur disziplingeschichtlichen Diskussion Wolfgang Hasberg/Manfred Seidenfuß, Reform – Erfahrung – Innovation. Biografische Erfahrungen in Reformprozessen, in: dies. (Hg.), Reform – Erfahrung – Innovation. Biografische Erfahrungen in der Region. Ein Kapitel aus der Geschichte der Geschichtsdidaktik, Berlin 2015, 7–24, bes. 22, und Sandkühler, Entstehung, 2016, 418.

68 Vgl. Bourdieu, Gebrauch der Wissenschaft, 1998, 31–33.

69 Vgl. Karl-Ernst Jeismann, Didaktik der Geschichte – Bemerkungen zum Zustand der Disziplin, in: Becher/Bergmann (Hg.), Geschichte – Nutzen oder Nachteil, 1986, 108–119, 108.

70 Pandel, Interview, 2014, 338.

71 Vgl. Jörg van Norden, Geschichte ist Bewusstsein. Historie einer geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie, Frankfurt am Main 2018; vgl. auch die kluge Rezension von Philipp Weber, in: H-Soz-Kult, 30.7.2020, www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-29545 (14.6.2021).

72 Vgl. für die Zeit des 19. und frühen 20. Jahrhunderts die einzelnen Quellen in Wolfgang Jacobmeyer/Holger Thünemann (Hg.), Grundlegung und Ausformung des deutschen Geschichtsunterrichts. Schulische Diskurse zur Didaktik und Historik im 19. Jahrhundert, Berlin 2018.

73 Rösen, Historik, 2013, 254.

die Praxis des Geschichte-Unterrichtens (Geschichtsmethodik) kann von einem wissenschaftlichen geschichtsdidaktischen Diskurs gesprochen werden. Während innerhalb geschichtsmethodischer Diskurse über das Wissen aus der Praxis des Geschichte-Unterrichtens verhandelt wurde, ermöglichte es erst dieses geschichtsdidaktische Wissen als disziplinäres Forschungswissen, aus der reflexiven Distanz wissenschaftlicher Beobachtungen heraus, etwa unterrichtliche Situationen, als spezifisch geschichtsunterrichtliche Fälle plausibel zu deuten, und sie hinsichtlich ihrer Plausibilität und bezogen auf die wissenschaftliche Forschungslogik der Geschichtsdidaktik zu begründen. In wissenschaftssoziologischer Perspektive lässt sich erst seitdem geschichtsunterrichtliches Handlungswissen vom wissenschaftlichen Wissen der Geschichtsdidaktik unterscheiden.

Die Konstituierung als Wissenschaftsdisziplin wurde also erst möglich, als sich die Geschichtsdidaktik nicht mehr als Unterrichtsfachdidaktik für die Praxis des Geschichtslernens im Geschichtsunterricht im Sinne einer Methodenlehre und als „eine von der Geschichtswissenschaft ableitbare Anwendungsdisziplin“⁷⁴ verstand, sondern als sie das Geschichtslernen in einen weiteren Kontext stellte und sich für das „Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft“⁷⁵ und für deren empirische, theoretische und pragmatische Reflexion zuständig fühlte.

Mit der Fokussierung auf die gesellschaftlichen Prozesse historischen Lernens und nicht mehr nur allein auf die Praxis des Geschichtsunterrichts in der Schule ging es aber in erster Linie um die Behauptung der Eigenständigkeit der jungen Disziplin und um die Abgrenzung von den Zuschreibungen von außen, lediglich eine Didaktik *des* Geschichtsunterrichts zu sein. Im Zuge dieser Entwicklung gelang es den Vertreter*innen der Geschichtsdidaktik in der Folge, ein Begriffssystem zu entwickeln und im Diskurs zu verankern,⁷⁶ das mit den Kategorien Geschichtsbewusstsein, Geschichtskultur und Narrativität und mit den Begriffen des Wert- und Sachurteils, der Multiperspektivität und des Gegenwartsbezugs akzeptiert und von der *Scientific Community* anerkannt wurde und wird.⁷⁷

74 Klaus Bergmann u.a., Braucht die Geschichtsdidaktik ein neues Organ? Überlegungen, die Herausgeber und Verlag zu diesem Experiment veranlaßt haben, in: *Geschichtsdidaktik* 1/1 (1976), 1–2, 1.

75 Karl-Ernst Jeismann, Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, in: Kosthorst (Hg.), *Geschichtswissenschaft*, 1977, 9–33.

76 Vgl. Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsdidaktische Begriffe: Lieber borgen als bilden?, in: Ulrich Mayer u.a. (Hg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, Schwalbach am Taunus 2006, 9–14, 12.

77 Dass innerhalb dieses Prozesses der Etablierung als wissenschaftliche Disziplin ‚Kämpfe‘ nicht ausblieben, große Kontroversen – verstärkt zu Beginn und vereinzelt bis in die neunziger Jahre – geführt wurden, unterschiedliche Schulen und Ansätze existierten und sich mit der Geschichtsdidaktik als Wissenschaftspraxis und dem Geschichtsunterricht als Schulpraxis zwei differente Praxen mitsamt ihren unterschiedlichen Akteur*innen scheinbar diametral gegenüberstanden und weiter gegen-

Dies alles geschah (und geschieht) in erster Linie im Anschluss an geschichtstheoretische Überlegungen und an das Theoriegebäude der Geschichtswissenschaft als historische Sozialwissenschaft,⁷⁸ als deren Dimension sich die neue Geschichtsdidaktik in erster Linie verstand.⁷⁹ Diese Positionierung innerhalb des geschichtswissenschaftlichen Feldes stellte aber gleichzeitig auch die bewusste Entfernung von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und die implizite Grenzziehung gegenüber den Diskursen der Erziehungswissenschaften dar. Denn es waren die Vertreter dieser Konzeption geschichtsdidaktischen Denkens gewesen, der bedeutendste darunter sicherlich Erich Weniger, die gerade für eine ausgesprochene Distanz zur Geschichtswissenschaft plädiert und so geschichtsdidaktisches Denken als Teil des wissenschaftlichen Feldes der Pädagogik modelliert hatten.⁸⁰

Stand innerhalb des geisteswissenschaftlichen geschichtsdidaktischen Denkens noch die Lehrperson als Erzieher*in im Zentrum,⁸¹ rückten nun im Kontext der modernen Geschichtsdidaktik die historische Lernenden ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Es ging fortan um das historische *Lernen* der Adressat*innen historischer Vermittlungsprozesse und um die lernenden Rezeptionsweisen geschichtskultureller Manifestationen.

überstehen, darf nicht darüber hinweg täuschen, dass sich das geschichtsdidaktische Wissen der Disziplin längst alles andere als unkämpft präsentiert.

78 Als ein deutliches Beispiel für diese Positionierung der neuen Geschichtsdidaktik zwischen den ‚Denktraditionen‘ der Historik, denen der historischen Sozialwissenschaft und der kritischen Theorie vgl. die immer noch relevante Arbeit von Ulrich Mayer und Hans-Jürgen Pandel aus dem Jahr 1976 und ihr darin unternommener Versuch, eine geschichtsdidaktisch-profilierte Konzeption empirischer Unterrichtsforschung vorzustellen: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel, *Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht*, Stuttgart 1976, bes. 31–35.

79 Vgl. Klaus Bergmann, *Geschichtsdidaktik als Sozialwissenschaft*, in: Klaus Bergmann, *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*, hg. von Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider, Schwalbach am Taunus 1998, 33–52.

80 Vgl. Bernd Mütter, *Historische Zunft und historische Bildung. Beiträge zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, Weinheim 1995. Gleichzeitig räumte Gerhard Schneider jedoch im Interview mit Thomas Sandkühler ein, dass es gerade die These Erich Wenigers von der „Eigenständigkeit“ geschichtsdidaktischer Ideen gegenüber der Fachwissenschaft gewesen sei, die „für uns anregend“ war; Schneider, Interview, 2014, 454. Eine dezidiert geschichtsdidaktische Reflexion bildungstheoretischen Denkens im Sinne geisteswissenschaftlicher Pädagogik ist bis heute ein Desiderat geschichtsdidaktischer Disziplingeschichtsschreibung (vgl. Wolfgang Hasberg, *Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Unterricht*, Bd. 1, Neuried 2001, 339), wemgleich einige ältere Arbeiten über einzelne Vertreter, insbesondere über Erich Weniger, vorliegen; vgl. Horst Kuss, *Neue Wege – alte Ziele? Geisteswissenschaftliche Didaktik auf dem Weg zur politischen Bildung – Erich Weniger*, in: Wolfgang Hasberg/Manfred Seidenfuß (Hg.), *Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945*, Berlin 2008, 293–318; Siegfried Quandt, *Erich Weniger*, in: ders. (Hg.), *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen*, Paderborn 1978, 327–364.

81 Vgl. Quandt, Weniger, 1978, 347.

Der Didaktikbegriff der modernen Geschichtsdidaktik wurde daher im geschichtsdidaktischen Diskurs nicht mehr in seiner bis in die Antike zurückliegenden Bedeutung verwendet, in dessen Zentrum die Tätigkeit von Lehrenden, das Lernen von Inhalten und die lehrende Vermittlung,⁸² also der konstitutive Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen im Unterricht und die damit verbundene Bestimmung dessen, was Bildung sein kann, stand.⁸³ Vielmehr umfasste dieser Begriff, in den gefundenen Traditionen der Aufklärung und des Historismus stehend,⁸⁴ von nun an die Gesamtheit der Prozesse schulischer und außerschulischer Geschichtsvermittlung und -rezeption. Historisches *Lernen* wurde so zum Grundbegriff der Disziplin Geschichtsdidaktik und historisch Denken *lernen* zum Ziel von Geschichtsunterricht – und ist es bis heute geblieben.⁸⁵

Nun kann aber auch diese zentrale Wissensordnung der Disziplin als normative Setzung, als Ergebnis diskursiver Praktiken und ihrer Bedingungen reflektiert werden. Neben disziplinären Stellungskämpfen darf insbesondere die Praxis des Geschichtsunterrichts der frühen siebziger Jahre dabei als Hintergrundfolie nicht vernachlässigt werden. Denn bis dahin waren, infolge der geisteswissenschaftlichen Konzeption des Geschichtsunterrichts, die „lebendige Erzählung des Lehrers“ zum „Hauptstück“ des Geschichtsunterrichts und die Schüler*innen zu „Objekt[en] der Erziehung“ geworden.⁸⁶ Der Geschichtsunterricht war geprägt von Quellenabsenz

82 Der Begriff wird hier nicht im Sinne einer transmissiven Über-Mittlung gegebener Sachverhalte verstanden, sondern vielmehr in seiner ver-mittelnden Funktion als auf die Ermöglichung einer kommunikativen Beziehung zwischen zwei Größen zielenden Intention einer dritten Größe. Vgl. Andreas Körber/Christian Heuer/Waltraud Schreiber u.a., GeDiKo. Geschichtsdidaktische Kompetenzen – ein Strukturmodell, Wiesbaden 2022 (in Vorbereitung).

83 Vgl. Dietrich Benner, Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung, Weinheim/Basel 2020, 9, 49; vgl. zum ‚klassischen‘ Didaktikbegriff Klaus Prange, Didaktik und Methodik, in: Jochen Kade u.a. (Hg.), Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen, Stuttgart 2011, 183–188.

84 In seiner grundlegenden Arbeit hat Hans-Jürgen Pandel darauf hingewiesen, dass „distributions-theoretische Reflexionen historiographisch erzeugten Wissens“ mit der Verwissenschaftlichung der Geschichte als Disziplin mit Beginn der Sattelzeit im 18. Jahrhundert einhergingen. Geschichts-didaktisches Denken lässt sich in seiner Perspektive seit dem Aufkommen des modernen Wissen-schaftssystems als konstitutiver Teil der Geschichtswissenschaft als „lehrende Bildungswissenschaft“ ausmachen, auch wenn sich Geschichtsdidaktik zum damaligen Zeitpunkt nicht als eigenständige Disziplin begreifen lässt. Vgl. Hans-Jürgen Pandel, Wer ist ein Historiker? Forschung und Lehre als Bestimmungsfaktoren in der Geschichtswissenschaft des 19. Jahrhunderts, in: Wolfgang Küttler/Jörn Rüsen/Ernst Schulín (Hg.), Geschichtsdiskurs, Bd. 1: Grundlagen und Methoden der Historiographiegeschichte, Frankfurt am Main 1993, 346–354, 353, und ders., Historiker als Didaktiker – Geschichtsdidaktisches Denken in der deutschen Geschichtswissenschaft vom ausgehenden 18. bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, in: Bergmann/Schneider (Hg.), Gesellschaft, 1982, 104–131, 107.

85 Vgl. etwa Holger Thünemann/Johannes Jansen, Historisches Denken lernen, in: Sebastian Bracke u.a. (Hg.), Theorie des Geschichtsunterrichts, Frankfurt am Main 2018, 71–106.

86 Erich Weniger, Didaktik, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 2 (1951), 251–254, 253; ders., Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik, Leipzig/Berlin 1926, 11.

und der Dominanz auktorialer Geschichtserzählungen durch die Lehrperson, die oftmals indoktrinär und überwältigend waren.⁸⁷ Insbesondere die verstärkte Quellenorientierung der neuen Geschichtsdidaktik⁸⁸ kann als prominentestes Beispiel für die Akzentverschiebung von den Lehrpersonen hin zu den historisch lernenden Schüler*innen verstanden werden. Vor diesem Hintergrund ging es für die moderne Geschichtsdidaktik mit ihrer Akzentuierung des historischen Lernens in erster Linie um die Emanzipation der Schüler*innen von den vorgegebenen ‚Geschichten‘ und um Gesellschafts- und Ideologiekritik.⁸⁹ Die auch heute noch als zentrales Ziel schulischen Geschichtslernens geltende Förderung und Entwicklung eines „reflektierten Geschichtsbewusstsein[s]“⁹⁰ der Schüler*innen war und ist das normative Fundament und Produkt einer Zuschreibungspraxis, die erst im Diskurszusammenhang der siebziger Jahre und im Kontext der Auseinandersetzung mit einer kritisch-kommunikativen Didaktik, die auf Emanzipation zielte, plausibel wird. Gerade dieses emanzipatorische Erkenntnisinteresse im Habermas’schen Sinne⁹¹ zielte auf die Identifikation „veränderliche[r] Abhängigkeitsverhältnisse“⁹² und deren Überwindung und verlangte geradezu die Fokussierung auf das individuelle Lernen des Schülers und der Schülerin. Dass aber auch hinter dieser Setzung eine bestimmte Perspektive auf Unterricht offenbar wird, wurde von den Protagonist*innen der neuen Geschichtsdidaktik, ebenso wie andere Fallstricke ihrer Ideologiekritik, nicht weiter reflektiert.⁹³

Die Geschichtsdidaktik präsentiert sich gegenwärtig als eine selbstbewusste Dimension der Geschichtswissenschaft, als eine mit eigenen Traditionen und eigenständigen Wissensordnungen ausgestattete Disziplin, was insbesondere an dieser skizzierten Öffnung des geschichtsdidaktischen Denkens für die historischen Lernprozesse in allen geschichtskulturellen Handlungsfeldern, an ihrer theoretischen Reflexion, empirischen Erfassung und ihren pragmatischen Modellierungen

87 Vgl. Christian Spieß, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen, Göttingen 2014, 25–28.

88 Vgl. Gerhard Schneider, Zur Geschichte der Quellenbenutzung im Geschichtsunterricht, in: ders. (Hg.), Die Quelle im Geschichtsunterricht. Beiträge aus Theorie und Praxis von Wolfgang Schlegel, Gerhard Schneider, Lothar Steinbach, Uwe Uffelman, Donauwörth 1975, 9–58.

89 Vgl. Annette Kuhn, Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung, in: Hans Süssmuth (Hg.), Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn 1980, 49–81; Klaus Bergmann, Warum sollen Schüler Geschichte lernen?, in: Geschichtsdidaktik 1 (1976), 3–14.

90 Thünemann/Jansen, Historisches Denken, 2018, 94.

91 Zur Bedeutung seines Theoriegebäudes für die Praxis der neuen Geschichtsdidaktik vgl. Sandkühler, Biographie, 2014, 10, und die Äußerungen von Annette Kuhn (* 1934), Interview, in: Sandkühler (Hg.), Historisches Lernen denken, 2014, 164–191, 176.

92 Jürgen Habermas, Erkenntnis und Interesse, in: ders., Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘, Frankfurt am Main 1968, 146–167, 158.

93 Vgl. Christian Heuer, Klasse im Diskurs der Geschichtsdidaktik, in: Sebastian Barsch u.a. (Hg.), Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt am Main 2020, 135–145.

liegt. Dass solche Positionierungen immer auch alternative Positionierungen ausschließen, liegt dabei auf der Hand. Einschluss bedeutet immer zugleich auch Ausschluss.⁹⁴ Mit dieser Positionierung als Dimension der Geschichtswissenschaft einher ging nicht zuletzt auch die Entfernung von der Erziehungswissenschaft als eine der zentralen Bezugsdisziplinen der Geschichtsdidaktik. Die Brücke, die Joachim Rohlfes noch in den achtziger Jahren sah, trägt schon lange nicht mehr.⁹⁵ Denn mit dieser Positionierung innerhalb des Feldes der Geschichtswissenschaft ging gleichzeitig auch der Verlust bildungstheoretischer Konzeptionen und geschichtsdidaktischer Reflexionen über den Zusammenhang von historischem Lehren und Lernen, Erziehung und historischer Bildung einher.⁹⁶ Das Lehren der Geschichte, der Zusammenhang zwischen Erziehung, Bildung, zwischen Lehren und Lernen, rückte im Zusammenhang mit dieser geschichtsdidaktischen „learnification of educational discourses“⁹⁷ in den Hintergrund geschichtsdidaktischer Diskurse. Die Geschichtslehrperson und ihr Handeln als *Professional*, entscheidungsautonom und eigensinnig, wurden zur großen Unbekannten im Prozess historischen Lernens.⁹⁸

94 Für die intradisziplinäre Exklusion lassen sich zahlreiche Beispiele aus der geschichtsdidaktischen Disziplingeschichte finden. So etwa die psychoanalytisch geprägte Geschichtsdidaktik eines Peter Schulz-Hageleits, die gestalt-pädagogischen Ansätze Peter Knochs oder jüngst die leib-phänomenologischen Überlegungen einer inklusiven Geschichtsdidaktik bei Bärbel Völkel. So wurden diese Überlegungen gerne einer kenntnislosen „Borgepraxis“ (Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsdidaktische Begriffe: Lieber borgen als bilden?, in: Ulrich Mayer u.a. (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach am Taunus 2006, 9–14, 11) einzelner Vertreter*innen der Geschichtsdidaktik zugeschrieben und somit weitgehend aus dem normalwissenschaftlichen Diskurs der Disziplin ausgeschlossen. Beispiele für die Exklusion lassen sich aber auch aus interdisziplinärer Perspektive finden. So hat die Disziplin Geschichtsdidaktik erst in den letzten Jahren und im Anschluss an sozial-theoretische Überlegungen begonnen, historisches Lernen als spezifische Form kulturellen Kapitals einer bildungs-bürgerlichen Mittelschicht auch in seinem Beitrag zur Konstruktion sozialer Ungleichheiten zu thematisieren; vgl. Sebastian Barsch, Subjektorientierung und Machtkritik, in: Public History Weekly 7 (2019) 29, DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2019-14614.

95 Vgl. Joachim Rohlfes, *Geschichte und ihre Didaktik*, Göttingen 1986, 191.

96 Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt Hasberg, der bereits 2012 davon geschrieben hat, dass der Disziplin Geschichtsdidaktik der Bildungsbegriff abhandengekommen sei; Wolfgang Hasberg, *Kultur – Bildung – Archäologie. Anmerkungen zum Verhältnis von Archäologie und historischem Lernen*, in: *Archäologische Informationen* 35 (2012), 125–132, 127. Auch die Einschätzung Pandels, nach der sich die Geschichtsdidaktik seit Ende der siebziger Jahre nicht mehr mit den sozialen Bedingungen historischen Lernens und sozialen Ungleichheiten beschäftigt habe, lässt sich als Effekt dieser Praxis der Positionierung deuten; vgl. Hans-Jürgen Pandel, *Zwischen Geschichtskunde und Wissenschaftspropädeutik. Was ist „normaler“ Geschichtsunterricht?*, in: Bernd Schönemann/Hartmut Voit (Hg.), *Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen*, Idstein 2002, 215–229, 216. Vgl. hierzu ähnlich auch Markus Bernhardt, *Das Sein bestimmt das Geschichtsbewusstsein. Für eine Wiederbelebung der Curriculumforschung in der Geschichtsdidaktik*, in: Lars Deile/Peter Riedel/Jörg van Norden (Hg.), *Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts*. Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag, Frankfurt am Main 2021, 217–223.

97 Gert J. J. Biesta, *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, Oxon/New York 2016, x.

98 Vgl. Christian Heuer, ‚Does the teacher matter?‘ Questions about the unknown. Perspectives from German-language history didactics, in: *Yearbook of the International Society for History Didactics* 40 (2019), 201–216.

So gesehen sind die großen Fragen nach dem Professionalisierungsprozess von Geschichtslehrpersonen, nach dem Wissen, das man braucht, um Geschichte unterrichten zu können, und nach den Bildungsorten der (angehenden) Geschichtslehrpersonen nicht allein Fragen im Mainstream einer gegenwärtig prosperierenden Lehrer*innenprofessionalisierungsforschung, sondern es sind Fragen nach dem Kern des disziplinären Selbstverständnisses einer Disziplin, die ihrem Selbstverständnis nach als „Reflexionsinstanz“⁹⁹ für gesellschaftliche Vermittlungs- und Rezeptionsprozesse von Geschichte zuständig ist.¹⁰⁰ So müssen auch die empirischen Ergebnisse zur fachspezifischen Professionalisierung von (angehenden) Geschichtslehrpersonen¹⁰¹ und daraus abgeleitete pragmatische Modellierungen immer wieder zurück zu theoretischen Reflexionen und der kritischen Infragestellung der Bedingungen geschichtsdidaktischer Forschungen führen. Denn gerade, wenn es auf den Lehrer und die Lehrerin ankommt, wenn Geschichtslernen nicht ohne das Lehren der Geschichte, Bildung nicht ohne Erziehung¹⁰² denkbar ist, stellen sich die großen Fragen nach dem Wobei und Wozu. Was ist der geschichtsdidaktische Standort, was historische Bildung in spätmodernen Zeiten der permanenten Verunsicherung und wie lässt sich heute und zukünftig noch historisch erzählen, Geschichte lehren und historisch lernen, wenn Zukunft in unsicheren Zeiten scheinbar vorhersagbar wird, näher rückt und gleichzeitig die Gegenwart immer breiter wird?

4. Für eine Wiederentdeckung der Geschichtsdidaktik als anschlussfähige Reflexionswissenschaft

„Es ist an der Zeit, dass die Geschichtsdidaktik sich über den Tag hinaus Gedanken macht.“¹⁰³

Auch wenn sich vieles seit dem langen Sommer der Geschichtsdidaktik verändert hat, die Geschichtsdidaktik einen Platz innerhalb der sozialen Arena *Acade-*

99 Hans-Jürgen Pandel, Didaktik der Geschichte als Reflexionsinstanz historischen Denkens, in: Walter Twellmann (Hg.), Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 5.1, Düsseldorf 1981, 447–457.

100 Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Schwalbach am Taunus 2013, 43.

101 Vgl. zuletzt Mario Resch/Christian Heuer/Hendrik Lohse-Bossenz, Zur Entwicklung von Fachwissen und geschichtsdidaktischem Können während des Referendariats – Ergebnisse einer Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 18 (2019), 61–77.

102 Vgl. Thomas Rucker, Teaching and the Claim of Bildung. The View from General Didactics, in: Studies in Philosophy and Education 39 (2020), 51–69.

103 Hans-Jürgen Pandel, Vorwort, in: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.), Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts, Schwalbach am Taunus 2001, 5.

mia behaupten konnte und die Aufforderung von Hans-Jürgen Pandel aus dem Jahr 2001 zum „Wie weiter?“ der Disziplin vieles unterschlägt, was bis dahin und seitdem geleistet wurde, haben die geschichtsdidaktischen Wissensordnungen *der* Geschichtsdidaktik die Zeit doch weitgehend unbeschadet überdauert.

Im Zuge der disziplinären Konstituierung und ihrer Etablierung als Normalwissenschaft haben sich die geschichtsdidaktischen Wissensordnungen längst vom konstruierenden wissenschaftlichen Subjekt und wahrnehmender Beobachtungsinstanz und seiner zeitlichen und räumlichen Situierung verabschiedet und führen gegenwärtig im Diskurs der Geschichtsdidaktik ein Eigenleben. Aber wie alle anderen kulturellen Ordnungen auch sind sie als hegemoniale Ordnungen des geschichtsdidaktischen Diskurses zu sehen, die zu einer bestimmten Zeit und unter bestimmten Umständen im wissenschaftlichen Feld kreierte und durchgesetzt wurden und sich langfristig etabliert haben. Seien es die Fokussierung auf das historische Lernen, die Narrativität oder die Positionierung der Disziplin als Dimension der Geschichtswissenschaft.

So sehr also geschichtsdidaktische Konzeptionen im Kontext ihrer Zeit, ihrer Akteur*innen und ihrer sozialen Praxis betrachtet werden sollten, so sehr müssen die zentralen Kategorien des geschichtsdidaktischen Wissens unter den gewandelten gesellschaftlichen Verhältnissen und den in deren Folge bildungspolitischen Setzungen immer wieder neu verhandelt, ja die Setzungen selbst durch die Brille des geschichtsdidaktischen Blicks problematisiert und kritisiert werden.¹⁰⁴ Es geht darum, die „eigenen wissenschaftlichen Waffen gegen sich selbst“¹⁰⁵ zu richten. Denn Geschichtsdidaktik als Diskurszusammenhang zu verstehen, bedeutet ja eben nicht, den Bestand zu wahren und auf neue Fragen alte Geschichten zu erzählen, sondern bedeutet vielmehr, etablierte Theorien, Begriffe und Methoden weiter- und gegebenenfalls neu zu entwickeln. Dies würde beispielsweise nicht nur Fragen nach der Zentralität disziplinärer Kategorien berühren, sondern auch grundsätzliche Bedingungen, etwa die nach den Zeitvorstellungen des geschichtsdidaktischen Denkens¹⁰⁶ oder die disziplinären Modellierungen historischer Identität, betreffen. Ein reflexiver Blick zurück auf die eigenen Setzungen würde auch Fragen nach den Prozessen historischer Bildung wieder in das Zentrum disziplinärer Aufmerksamkeiten rücken können. Denn so sehr historisches Lernen als Aufbau, Entwicklung

104 Vgl. zum Aspekt der Kritik der eigenen Setzungen bereits Valentine Rothe, *Kritische Theorie und Geschichtsdidaktik*, in: *Geschichtsdidaktik* 7 (1982), 305–311, 307.

105 Pierre Bourdieu, *Narzisstische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität*, in: Eberhard Berg/Martin Fuchs (Hg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, Frankfurt am Main 1993, 365–374, 372.

106 Vgl. Bärbel Völkel, *Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte*, Schwalbach am Taunus 2017, 106; Heuer/Seidenfuß, *Problemorientierung*, 2020, 13f.

und Veränderung von historischem Wissen und historischen Kompetenzen in Auseinandersetzung mit Ausschnitten des Historischen in der Welt analysiert werden kann, so wenig lassen sich historische Bildungsprozesse mit dem Begriff des historischen Lernens allein analysieren. Umschreibt doch der Begriff der historischen Bildung einen umfassenderen, risikoreichen und höchst ambivalenten ganzheitlichen und eben nicht nur kognitiven Transformationsprozess, der auf Emanzipation, gesellschaftliche Teilhabe und Kritik zielt, gleichzeitig aber auch das Scheitern von und an Bildungsanstrengungen einschließen kann. So sind eben auch Schule und Geschichtsunterricht selbst als Bildungsorte zu begreifen, die nicht nur historische Bildung ermöglichen, sondern diese auch durch machtförmige Praktiken behindern können. Das durch Bildung evozierte ‚Anderswerden‘ des Individuums muss immer in beide Richtungen gedacht werden. Prozesse historischer Bildung sind somit immer Herausforderungen und Zumutungen zugleich unterworfen. Historische Bildung lässt sich dann aber nicht ohne Weiteres unter dem Begriff des historischen Lernens oder unter der Kategorie eines reflektierten Geschichtsbewusstseins subsumieren.

Das Programm einer Geschichtsdidaktik als Reflexionswissenschaft verfolgt dabei das Ziel, die Genese der geschichtsdidaktischen Wissensordnungen, ihrer Diskurse und ihre sie erzeugenden sozialen Praxen und Akteur*innen im „Modus epistemologischer Wachsamkeit“¹⁰⁷ kritisch zu analysieren, um so die prinzipielle Veränderbarkeit geschichtsdidaktischer Begriffe, Konzepte und Kategorien unter veränderten Bedingungen und ihre Verstrickungen mit dem Kontext zu thematisieren. In dieser Perspektive geht es dann um die Bedingungen der Möglichkeit, gegenwärtig und zukünftig überhaupt über historisches Lernen und Lehren in den unterschiedlichen Handlungsfeldern sprechen zu können. Es geht um die Erweiterung von Perspektiven, um Perspektivendifferenz und um das Entwerfen neuer anschlussfähiger Möglichkeiten des Nachdenkens über historisches Lernen und Lehren im 21. Jahrhundert.

Dahinter steht gleichzeitig die Frage nach dem Erkenntnisfortschritt innerhalb des geschichtsdidaktischen Diskurses, denn diesen wird es ohne die Formulierung von Alternativen und die Erweiterungen von Perspektiven auch für die Geschichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin nicht geben. Erkenntnisfortschritt innerhalb der Geschichtsdidaktik setzt damit die Integration neuer Erkenntnisse voraus, die sich aus der Reflexion und Kritik der Fundamente geschichtsdidaktischer Wissensordnungen, die diese Beobachtungen überhaupt erst ermöglichten, ergeben.

107 Pierre Bourdieu/Jean-Claude Chamboredon/Jean-Claude Passeron, *Soziologie als Beruf*, hg. von Beate Kraus, Berlin/New York 1991, 85.

„Eine als Reflexionsinstanz verstandene Geschichtsdidaktik könnte nun diese Praktiken im Laufe ihrer Disziplinwerdung thematisieren, um ihre eigenen Wissensordnungen selbst zu historisieren und sie so zugleich anschlussfähig und offen für die Diskurse anderer Bezugswissenschaften zu halten. Solch eine problemgenerierende, reflexive Geschichtsdidaktik markiert dann in kritischer Haltung Widersprüche, erweitert Perspektiven, sucht nach dem Ungeklärten, dem Vergessenen und Ausgeschlossenen und macht Alternativen sichtbar. Aber nicht im Gestus des distanzierten Beobachters auf dem Feldherrenhügel, sondern immer mittendrin und mit dem explizit zu artikulierenden Anspruch, dass etwas nicht notwendig so ist, wie es ist, aber eben auch nicht zufällig.“