



MASTERARBEIT

Emanzipation reloaded

- Annette Kuhns emanzipatorische Programmatik und ihr Einfluss auf die aktuelle inklusive Geschichtsdidaktik

Verfasserin:

Anna-Kristin Panhoff

Matrikelnummer

Studiengang:

Master of Education (Gymnasium)

Erstgutachter:

Prof. Dr. Martin Lücke

Zweitgutachter:

Matthias Sieberkrob

Eingereicht am:

09. September 2020

Selbständigkeitserklärung

zur

Masterarbeit

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten schriftlichen Arbeit mit dem Titel

Emanzipation reloaded – Annette Kuhns emanzipatorische Programmatik und ihr Einfluss auf die aktuelle inklusive Geschichtsdidaktik

um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe verfasste Originalarbeit handelt.

Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen nicht zur Abgeltung anderer Studienleistungen eingereicht worden ist.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschließlich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbständigkeitserklärung verletzen – insbesondere solche, die Zitate oder Paraphrasen ohne Herkunftsangaben enthalten –, als Plagiat betrachtet werden können.

Ich bestätige mit meiner Unterschrift die Richtigkeit dieser Angaben.

9. September 2020,

Datum, Name

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Biographisches	5
2.1. Eine Tochter aus gutem Hause	6
2.2. Jahre im Exil	8
2.3. Akademischer Werdegang	9
2.4. Identität(en) und Brüche	14
3. Emanzipation - Theoretische Vorüberlegungen	16
3.1. Emanzipation – Versuch einer begrifflichen Annäherung	17
3.2. Habermas‘ Emanzipationsbegriff	20
3.2.1. Habermas und die erste Generation der Frankfurter Schule	20
3.2.2. Erkenntnis und Interesse	22
3.3. Emanzipation: Elemente für die Analyse	26
3.3.1. Ideal einer emanzipierten Gesellschaft	26
3.3.2. Erkenntniskritik als Grundlage	27
3.3.3. Gesellschaftstheoretische Verortung	28
3.3.4. Emanzipatorisches Erkenntnisinteresse und Selbstreflexion	28
4. Annette Kuhns „Einführung in die Didaktik der Geschichte“	29
4.1. Zur Entstehung	29
4.2. Stellung des Geschichtsunterrichts	31
4.3. Didaktische Konsequenzen der Erkenntniskritik	33
4.4. Geschichtsdidaktik als Gesellschaftstheorie	36
4.5. Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse historischen Lernens	40
4.6. Die praktische Umsetzung von Kuhns emanzipatorischer Didaktik	41
4.6.1. Methoden, Inhalte und Lernziele neu gedacht	41
4.6.2. Strukturierung und Stoffreduzierung	44
4.6.3. Historische Rekonstruktion	46
4.7. Umsetzung der emanzipatorischen Programmatik Habermas‘	47
5. Emanzipation in inklusiver und diverser Geschichtsdidaktik	48
5.1. Subjektorientierung	50
5.2. Diversität als Machtkritik	56
5.3. Planung inklusiven Geschichtsunterrichts	60
6. Fazit und Ausblick	65
7. Literaturverzeichnis	73

„Die Erfahrung von Differenz und Gleichheit gehört für mich zu den kostbarsten und schmerzlichsten Erfahrungen meines Lebens.“¹

1. Einleitung

Emanzipation ist ein unruhiger Begriff, in dem ein Befreiungsbegehren steckt und der nach Veränderung verlangt. Es erscheint nicht weiter verwunderlich, dass dieses Schlagwort ausgerechnet in den ausgehenden 1960er und frühen 1970er Jahren, die als „eine Zeit des Aufbegehrens gegen gesellschaftspolitische Stagnationen“² wahrgenommen wurden, Eingang in die Geschichtsdidaktik gefunden hat. Peter Schulz-Hageleit beschreibt die Zeit auch als turbulent für die junge Disziplin der Geschichtsdidaktik:

„Ideengeschichtlich vorbereitet durch die „Kritische Theorie“, die ja bei der ideologischen Vergewisserung der Studentenbewegung als Katalysator (...) eine große Rolle spielte, begannen etliche Didaktikerinnen und Didaktiker das geschichtliche Denken aus den nationalstaatlichen und staatsloyalen Traditionen zu lösen, um es stärker mit gesellschaftspolitisch emanzipatorischen Zielen zu verbinden.“³

Als herausragende, an diesem Wandel in der Geschichtsdidaktik beteiligte Persönlichkeit nennt Schulz-Hageleit Annette Kuhn, die jene Tendenzen nicht nur maßgeblich beeinflusst, „sondern geradezu angeführt“⁴ habe. Kuhns Rolle bei der Suche nach einem alternativen Modell geschichtsdidaktischen Denkens scheint dabei unbestritten. Auch Thomas Sandkühler beschreibt in seinem offensichtlich eher an männlichen Protagonisten interessierten Aufsatz „Die Geschichtsdidaktik der Väter“⁵ Annette Kuhn zumindest als „eine der wenigen Mütter der Geschichtsdidaktik“⁶ und bescheinigt ihr, heftige Konflikte innerhalb der Disziplin ausgetragen zu haben. Nach diesen Beschreibungen mag überraschen, dass der Name Annette Kuhns, einer der Hauptprotagonist*innen der 1970er Jahre, dem heutigen „Nach-

¹ Kuhn, Annette: Ich trage einen goldenen Stern. Ein Frauenleben in Deutschland, Berlin 2003, S. 116.

² Schulz-Hageleit, Peter: Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge. Unbewusstheiten im geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Diskurs, Berlin 2004, S. 104.

³ Ebd.

⁴ Ebd.

⁵ Sandkühler, Thomas: Die Geschichtsdidaktik der Väter. Zur Kulturgeschichte der siebziger Jahre, in: Wildt, Michael (Hrsg.): Geschichte denken. Perspektiven auf die Geschichtsschreibung heute, Göttingen 2014, S. 260-279.

⁶ Ebd., S. 264.

wuchs“ wohl kaum mehr geläufig ist, wie auch Wolfgang Hasberg in seiner Rückschau bemerkt.⁷ Eventuell ist es in einer offensichtlich männlich dominierten Disziplin aber auch kein Zufall, dass zwar viele von Kuhns männlichen Kollegen heute noch fortwährend zitiert werden, ihr Name aber weitestgehend unter den Tisch gefallen zu sein scheint. Als Kuhn im Dezember 2019 verstirbt, „durfte“ auf der Homepage der Konferenz für Geschichtsdidaktik immerhin eine Frau einen Nachruf auf sie verfassen: eine ihrer Wegbegleiter*innen Bea Lundt, die in ihrem Text ihre damalige Begeisterung als junge Lehrerin für Annette Kuhn zum Ausdruck bringt.⁸ Lundt bescheinigt Kuhn außerdem, die Grenzen des bisherigen Verständnisses von der Aufgabe des Geschichtsunterrichts weit überschritten zu haben und betont den Aspekt der Selbst- und Mitbestimmung in Kuhns emanzipatorischer Didaktik.⁹ In Anbetracht des heutigen Geschichtsunterrichts, in dem historisches Lernen vor dem Hintergrund von sozialen Ungleichheiten stattfindet¹⁰ und dessen Bildungs- und Erziehungsauftrag im Rahmen einer Demokratiebildung in Schulen eben auch die Aufgabe umfasst, junge Menschen zu mündigen Bürger*innen zu erziehen¹¹, stellt sich die Frage, wo Annette Kuhns wohl durchaus prägende Ideen geblieben sind. Sind sie, wie von Hasberg konstatiert, wirklich von der bindenden Auffassung vom Geschichtsbewusstsein verdrängt worden?¹² Oder wurde der Begriff der Emanzipation eher durch den des Geschichtsbewusstseins ergänzt, wie Sandkühler behauptet?¹³ Die beiden Autoren stellen somit zwei gegenläufige Thesen zum Verschwinden bzw. zum Verbleib der emanzipatorischen Didaktik auf,

⁷ Hasberg, Wolfgang: Unde venis? – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdidaktik, in: Arand, Tobias/ Seidenfuß, Manfred (Hrsg.): Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Göttingen 2015, S. 15-62, hier S. 22.

⁸ Lundt, Bea: Nachruf auf Annette Kuhn (1934-2019), in: *Historicum*, Januar 2020, online unter: <https://www.historicum.net/kgd/nachrichten/artikel/nachruf-auf-annette-kuhn-1934-2019> [Letzter Aufruf: 29. August 2020].

⁹ Ebd.

¹⁰ Vgl. dazu: Lücke, Martin: Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik, in: Ders./ Barricelli, Michele (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Band I, Schwalbach/Ts., S. 136-146.

¹¹ Vgl. dazu: *Demos Leben. Demokratiebildung in der Lehrer*innenbildung: Das Projekt*, online unter: <https://demosleben.hypotheses.org/das-projekt-2> [Letzter Aufruf: 29. August 2020].

¹² Vgl. Hasberg: *Unde venis?*, S. 23. Auch Sandkühler bezeichnet die Einigung auf das Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Disziplin als einen „generationsübergreifenden Kompromiss“, der beim Historikertag 1976 zementiert worden sei – eben jenem Historikertag, bei dem Annette Kuhn den schon erwähnten „heftigen Konflikt“ mit Joachim Rohlfes führte. Vgl. Sandkühler: *Die Geschichtsdidaktik der Väter*, S. 265 (Anm. 5).

¹³ Ebd.

lassen aber nicht erkennen, wie sie zu ihrer jeweiligen Erkenntnis gelangt sind. Darum soll diese Arbeit genauer in Augenschein nehmen, ob die emanzipatorische Theorie von Kuhn heute wirklich nicht mehr von Bedeutung oder in anderen Theorien der aktuellen Geschichtsdidaktik aufgegangen ist. Dabei ist offenkundig, dass *die* aktuelle Geschichtsdidaktik schwer zu fassen ist. Diese Ausführungen beschränken sich darum auf eine Suche nach emanzipatorischen Gehalten in einer Geschichtsdidaktik, die gesellschaftliche Ungleichheitskategorien miteinbezieht und somit die Gesellschaft als Kontext des Geschichtsunterrichts mitdenkt, wie Kuhns Ansatz es verlangt. Darum richtet sich das Augenmerk dieser Arbeit auf die gegenwärtige inklusive und diversitätssensible Didaktik, die berücksichtigt, dass Diversitätskategorien im gesellschaftlichen Lernkontext Machtverhältnisse repräsentieren und produzieren und die sich ein inklusives Lernen zum Ziel setzt.¹⁴

Um Annette Kuhns Schaffen in dieser Arbeit gerecht zu werden und den biographischen Einfluss auf ihr späteres Werk darzulegen, werden im zweiten Kapitel dieser Arbeit ihr Leben und besonders ihr akademischer Werdegang kurz geschildert. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit den maßgeblichen Vorüberlegungen zum Begriff der Emanzipation, der hier nicht nur historisch eingeordnet wird, sondern auch theoretisch im Sinne von Jürgen Habermas' Kritischer Theorie gefasst werden soll, die für Kuhns Didaktik den maßgeblichen Einfluss darstellte. Habermas' Verständnis von Emanzipation spielt in dieser Arbeit eine prominente Rolle, da seine Rezeption nicht nur für Kuhns Werk, sondern auch für die generelle Entwicklung einer kritischen Didaktik den Ausgangspunkt bildete.¹⁵

Aus diesen theoretischen Vorüberlegungen werden dann Kriterien abgeleitet, die in den beiden folgenden Analyse-Kapiteln die Beantwortung der Frage ermöglichen sollen, ob bei den vorliegenden Texten von einer emanzipatorischen Didaktik gesprochen werden kann. Dabei soll zunächst überprüft werden, inwieweit Kuhns

¹⁴ Barsch, Sebastian u.a.: Einleitung. Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge zu einer inklusiven Didaktik, in: Ders. u.a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt/M. 2020, S. 9-27, hier S. 14.

¹⁵ So bedeutete die Rezeption der Kritischen Theorie in den 1960er Jahren laut Peter Euler einen „Aufbruch zu neuen Ufern“, der durch Habermas' Modell zur Integration empirischer, hermeneutischer und ideologiekritischer Verfahren eine kritisch-konstruktive Didaktik überhaupt erst ermöglichte. Vgl. dazu: Euler, Peter: Kritik in der Pädagogik. Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik, in: Pongratz, Ludwig A./ Nieke, Wolfgang/ Masschelein, Jan (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik, Opladen 2004, S. 9-29, hier S. 17.

„Einführung in die Didaktik der Geschichte“¹⁶ den von Habermas abgeleiteten Kriterien folgt, als emanzipatorisch-kritische Didaktik im Sinne der Frankfurter Schule fungiert und damit auch Kuhns eigenem Anspruch an ihre „Einführung“ gerecht wird.

Diesem Werk Kuhns werden im fünften Kapitel ausgewählte Artikel des Sammelbandes „Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik“¹⁷ gegenübergestellt, die ebenfalls auf die vorher von Habermas abgeleiteten Kriterien untersucht werden, um ihren emanzipatorischen Gehalt zu überprüfen. Im abschließenden Kapitel soll analysiert werden, ob und inwiefern Kuhns Ansatz und die aus der gegenwärtigen Literatur entnommenen Ansätze eine kritisch-emanzipatorische Didaktik im Sinne der Frankfurter Schule darstellen und wo sie sich überschneiden oder unterscheiden.

2. Biographisches

Annette Kuhns Autobiographie erschien 2003 und gibt viele Aufschlüsse über ihr Leben. Diese können durchaus als von überindividueller Bedeutung bezeichnet werden, da Kuhns persönliche Entwicklung und auch die Entwicklung einer neuen Geschichtsdidaktik und ebenso der Frauengeschichtsschreibung teilweise Hand in Hand gegangen sind.¹⁸ Die lange Zeit mit Annette Kuhn befreundete Juristin und Frauengeschichtsforscherin Barbara Degen setzt ihrer Kurzbiographie Kuhns in der Reihe „Jüdische Miniaturen“ ein Zitat dieser voran, welches auch diese Arbeit beeinflusst: „Alle Geschichte ist Beziehungsgeschichte“.¹⁹ Zunächst scheint diese Aussage evident zu sein. So galt schon bei Leopold von Ranke, dass Beziehungen letztendlich das seien, woraus Geschichte gemacht sei. Nach dem Überwinden einer

¹⁶ Kuhn, Annette: Einführung in die Didaktik der Geschichte, München 1974.

¹⁷ Barsch, Sebastian u.a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt/M. 2020.

¹⁸ Vgl. dazu auch: Mehring, Reinhart: Rezension zu: Kuhn, Annette: Ich trage einen goldenen Stern. Ein Frauenleben in Deutschland, Berlin 2003, in: H-Soz-Kult, 02.10.2003, online unter: <http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-5031>[Letzter Aufruf: 19.08.2020].

¹⁹ Degen, Barbara: Annette Kuhn. Historikerin, Friedens- und Frauengeschichtsforscherin, [Jüdische Miniaturen 191], Berlin 2016, S. 7.

nationalhistorisch verengten Sichtweise wurde ab den 1990er Jahren ein Nachdenken über zahlreiche historische Beziehungen aller Art wieder en vogue.²⁰ Aus dem Studium von Kuhns Autobiographie,²¹ weiterer biographischer Texte²² sowie einem Interview von Thomas Sandkühler mit Annette Kuhn aus dem Jahr 2012²³ geht aber hervor, dass Kuhn mit diesem Zitat nicht auf Beziehungen im Sinne der Kulturgeschichtsschreibung abzielt, sondern vielmehr ihre eigenen Beziehungen und Erfahrungen, die ihren Lebensweg prägten, als maßgeblich sieht für ihren späteren Umgang mit und ihre Sicht auf Geschichte und ihre Historikerinnen-Identität. So erzählt sie Sandkühler im oben genannten Interview, dass sie erst im fortgeschrittenen Alter reflektiert habe, „dass Denken immer autobiographisch verwurzelt ist.“²⁴ Da Kuhn selbst ihre individuellen Erfahrungen als maßgeblich für ihr späteres Schaffen als Geschichtsdidaktikerin und Historikerin nennt, soll hier kurz auf ihre bemerkenswerte Lebensgeschichte eingegangen werden.

2.1. Eine Tochter aus gutem Hause

Als „Tochter aus gutem Hause“ bezeichnet Kuhn sich in ihrer Autobiographie selbst.²⁵ Die Bezugnahme auf Simone de Beauvoirs „Memoiren einer Tochter aus gutem Hause“²⁶ ist sicherlich absichtsvoll getätigt; so erzählen doch auch Kuhns „Memoiren“ von einer Emanzipation aus den konservativen Denkmustern ihrer Familie. Annette Kuhns Vater, Helmut Kuhn, kam aus dem schlesischen Lüben und war Sohn eines jüdischen Rechtsanwaltes, welcher bei seiner Hochzeit 1898 zum evangelischen Glauben seiner Frau übergetreten war. Helmut Kuhn studierte in Breslau, Innsbruck und Berlin und galt in jungen Jahren als vielversprechender und

²⁰ Vgl. zum Begriff „Beziehungsgeschichte“: Osterhammel, Jürgen: *Geschichtswissenschaft jenseits des Nationalstaats: Studien zu Beziehungsgeschichte und Zivilisationsvergleich* [Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft 147], Göttingen 2003, hier besonders S. 9 f.

²¹ Kuhn: *Ich trage einen goldenen Stern* (Anm. 1).

²² Vgl. Degen: Kuhn; Goldenstedt, Christiane: „Du hast mich heimgesucht bei Nacht.“ – *Die Familie Kuhn im Exil*, Norderstedt 2013.

²³ Interview mit Annette Kuhn vom 23.10.2012, in: Sandkühler, Thomas: *Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928 – 1947*, Göttingen 2014, 164 - 192.

²⁴ Sandkühler: *Historisches Lernen denken*, S. 165.

²⁵ Kuhn: *Ich trage einen goldenen Stern*, S. 106. Hier lautet der Titel eines Kapitels „Die Emanzipationsgeschichte einer Tochter aus gutem Hause“.

²⁶ Der erste Teil von Simone de Beauvoirs Lebensgeschichte erschien erstmals 1958 und beschreibt die Geschichte der Jugend de Beauvoirs. Vgl. Beauvoir, Simone de: *Memoiren einer Tochter aus gutem Hause*, Hamburg 1975.

begabter Nachwuchsphilosoph.²⁷ Er habilitierte sich in einem zweibändigen Werk zur Kulturfunktion der Kunst und gehörte verschiedenen intellektuellen Zirkeln an – so machte er beispielsweise Bekanntschaft mit Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, André Gide und Heinrich Mann, sowie auch mit Hans-Georg Gadamer.²⁸ Gadamer attestierte Helmut Kuhn posthum in seinem Nachruf auf diesen „eine ganz ungewöhnliche kritische Begabung.“²⁹

Ebenso verfügte Kuhns Mutter, Käthe Lewy, über vielerlei Kontakte zu Intellektuellen ihrer Zeit, die auch über das jüdisch-liberale großbürgerliche Milieu Breslaus hinaus reichten, aus dem sie stammte.³⁰ Sie studierte Altphilologie an der Breslauer Universität und begann noch eine Dissertation zu „Kinderspielzeug im alten Rom“, beschränkte sich aber nach der Geburt ihres ersten Kindes (Sohn Reinhard, geboren am 06.09.1930) darauf, die Karriere ihres Mannes Helmut durch viele Kontakte zu prominenten Wissenschaftler*innen in Breslau und Berlin zu unterstützen.³¹ Käthe Lewy verbarg ihre jüdische Identität und änderte ihren Geburtsnamen nach dem Umzug nach Berlin in Lanke.³² Annette Kuhn wurde als zweites Kind am 22.05.1934 geboren. Ihr Name sollte laut eigener Aussage an „die große Dichterin Annette von Droste-Hülshoff“ erinnern.³³ Der christliche Glauben und das Verbergen der jüdischen Identität spielten in der jungen Familie offenbar eine prominente Rolle. So merkt Barbara Degen in ihrer Biographie Kuhns an, dass „nach der Familienüberlieferung“³⁴ der Taufakt in der St. Anna-Kirche in Berlin-Dahlem durch Martin Niemöller stattgefunden haben soll, auch wenn es in den vollständig erhaltenen Taufunterlagen der Kirche keine Hinweise auf diese Taufe gibt.³⁵ Die auch in Kuhns Biographie auftauchende Tauferzählung macht laut Degen deutlich, „wie dankbar die Familie über die Rettungsbemühungen der Gemeindemitglieder der

²⁷ Vgl. Goldenstedt: Du hast mich heimgesucht, hier S. 13.

²⁸ Ebd.

²⁹ Vgl. Gadamer, Hans-Georg: Nachruf auf Helmut Kuhn, in: Philosophische Rundschau 1992 (39), S.1.

³⁰ Vgl. Degen: Kuhn, S. 10.

³¹ Ebd.

³² Auf dem Trauschein des Ehepaars Kuhn von 1925 wird für Käthe Lewy der Name Käthe Lanke ausgewiesen – auch Käthe Lewys Mutter, die Trauzeugin war, hatte diesen Nachnamen angenommen, vgl. Goldenstedt: Du hast mich heimgesucht, S. 16.

³³ Kuhn: Ich trage den goldenen Stern, S. 16.

³⁴ Degen: Kuhn, S. 19.

³⁵ Ebd., S. 19.

Bekennenden Kirche war.“³⁶ Kuhn selbst nennt ihre Taufpatin, die durchaus prominente Antonie Meinecke, Ehefrau des Historikers Friedrich Meinecke, eine von ihrer Mutter erfundene „Schutzheilige, die mich behüten und als Judenkind unkenntlich machen sollte.“³⁷

2.2. Jahre im Exil

Nur ihre früheste Kindheit verbrachte Annette Kuhn in Berlin. Ihr Vater wurde im Januar 1936 von der Berliner Universität beurlaubt, seine Lehrerlaubnis wurde ihm rückwirkend entzogen.³⁸ Nach kurzer Station im englischen Haselmere, wo Kuhn ihre frühe und ihrer Beschreibung nach glückliche Kindheit verbrachte, zogen die Kuhns im September 1938 in die USA.³⁹ Hilfe bekam die Familie dabei besonders von befreundeten Frauen, beispielsweise von Gertrude Bing sowie Hilde Lion, beide jüdische Emigrantinnen.⁴⁰ Kuhn erinnert sich später:

„Ich erinnere mich nicht an Einzelheiten, nur an ein überwältigendes Glücksgefühl. Wir waren alle zusammen, alle eine Familie. Wie so viele andere Emigranten hatten wir dies Frauen zu verdanken.“⁴¹

So sorgten befreundete Professorinnen dafür, dass Kuhns Vater an die Universität Chapel Hill, North Carolina berufen wurde. Kuhn verweist in ihrer Autobiographie immer wieder auf die wichtige Rolle, die gerade Freundschaften zu Frauen schon in ihrer frühen Lebensgeschichte spielten.⁴² Ihr Aufwachsen in den USA beschreibt sie ausführlich und berichtet auch von der immer noch fortwirkenden Rassentrennung in den Südstaaten und dem großen Machtgefälle an amerikanischen Universitäten.⁴³ Für Kuhns späteren Werdegang spielte vermutlich die größte Rolle, dass ihre Eltern die Bildung ihrer Kinder in besonderem Maße förderten. So handelten die Kuhns „stets nach dem Grundsatz, keine Schule sei gut genug für uns.“⁴⁴ An

³⁶ Ebd.

³⁷ Kuhn: Ich trage den goldenen Stern, S. 14.

³⁸ Goldenstedt: Du hast mich heimgesucht, S. 16.

³⁹ Degen: Kuhn, S. 24.

⁴⁰ Ebd., S. 23.

⁴¹ Kuhn: Ich trage einen goldenen Stern, S. 36.

⁴² Vgl. ebd.

⁴³ Ebd., S. 38.

⁴⁴ Ebd., S. 42.

den nach eigenen Aussagen „besten Schulen des Landes“⁴⁵ wurde Annette Kuhn also Bildung zu Teil, ebenso wie durch den Einfluss ihrer Eltern. Ihr Vater gab ihr Einblicke in sein wissenschaftliches Arbeiten und führte sie in die griechische Sprache und Philosophie ein.⁴⁶

2.3. Akademischer Werdegang

In dem Glauben an ein „besseres Deutschland“ kehrte die Familie Kuhn 1949 nach Deutschland zurück, wo Helmut Kuhn eine Professur für Philosophie an der Universität Erlangen erhalten hatte.⁴⁷ Käthe und Helmut Kuhn konvertierten zum Katholizismus und auch ihre bevorzugten Freund*innen waren katholisch, so beispielsweise Kardinal Ratzinger und Romano Guardini, Theologieprofessor an der Universität München, mit dem auch Annette Kuhn eine enge Beziehung verband. Annette Kuhn ging zunächst kurze Zeit auf ein humanistisches Jungen-Gymnasium in Erlangen, wo sie sich aber nicht einlebte:

„Ich blieb aber das Mädchen aus Amerika, das mangelhaftes Deutsch sprach, alle duzte, nicht zum Turnunterricht erschien, ohne Zustimmung des Direktors zur Tanzstunde ging und sich niemals im Handarbeitsunterricht einfand.“⁴⁸

So wechselte Kuhn an die Elisabeth-von-Thadden-Schule in Heidelberg und machte dort 1954 ihr Abitur. Die Reformschule hatte sich die Versöhnungsarbeit von Verfolgten- und Täter*innenkindern zum Ziel gesetzt.⁴⁹ Nach dem Abitur begann Kuhn, Geschichte, politische Wissenschaften und Germanistik in München zu studieren und lebte zunächst wieder bei ihren Eltern. Ihre Absicht, Geschichte zu studieren, stand für sie nie außer Frage. Rückblickend stellte Kuhn fest, sich nie nach den Gründen gefragt zu haben:

„Ich genoss einfach die Ausflüge meiner Professoren in ferne Vergangenheiten. Dass Geschichte etwas mit unseren Beziehungen untereinander zu tun hat, dass sie sich bei näherem Hinschauen als eine sehr komplizierte und zugleich sehr einfache Beziehungsgeschichte,

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Degen: Kuhn, S. 25.

⁴⁷ Käthe Kuhn schrieb später an eine Freundin, dass besonders der Aufruf von Ricarda Huch, Hilfe für die nicht belasteten „guten“ Deutschen zu leisten und auf ein „besseres Deutschland“ zu hoffen, die Anregung gab, wieder nach Deutschland zurückzukehren, vgl. Degen: Kuhn, S. 28.

⁴⁸ Kuhn: Ich trage einen goldenen Stern, S. 68.

⁴⁹ Die Namensgeberin der Schule, Elisabeth von Thadden, war im Zusammenhang mit dem Attentat vom 20. Juli hingerichtet worden. Annette Kuhn verband seit ihrer Schulzeit an der Thadden-Schule eine Freundschaft mit Hilde Speer, der Tochter von Albert Speer, vgl. Kuhn: Ich trage einen goldenen Stern, S. 72 u. 78.

als ein Gewebe, das ein Abtrennen von Beziehungen nicht zuläßt, begriff ich damals nicht.“⁵⁰

Mit einem Stipendium ging Kuhn zwischenzeitlich an das Frauen-College „Connecticut College for Women“ in New-London/USA. Laut eigenen Aussagen studierte sie hier „erstmal in meinem Leben ernsthaft“⁵¹ und fiel als kritische Studentin auf.⁵² Nach ihrer Rückkehr 1957 nach München konvertierte auch sie zum katholischen Glauben – im Nachkriegsdeutschland empfand sie einen „spirituellen Mangel“, den sie für sich durch Kontakte, wie den Jesuitenpater Augustinus Rösch⁵³ und dem bereits erwähnten Romano Guardini zu tilgen versuchte.⁵⁴ 1960 wurde Kuhn an der Universität München bei dem Historiker Franz Schnabel über die „Staats- und Gesellschaftslehre Friedrich Hegels“ mit der Note „sehr gut“ promoviert.⁵⁵ Kuhn selbst bezeichnete ihr geschichtstheoretisches Denken als orientiert an Friedrich Meinecke,⁵⁶ worin sie nicht mit Franz Schnabel übereinstimmte. Wohl auch dieser Gegensatz, besonders aber Kuhns Begeisterung für den sie prägenden Aufsatz Werner Conzes „Vom Pöbel zum Proletariat“⁵⁷ und ihr durch diesen neu entfacht Interesse an Sozial- und Strukturgeschichte bewegten sie dazu,

⁵⁰ Kuhn: Ich trage einen goldenen Stern, S. 83.

⁵¹ Ebd., S. 87.

⁵² So kritisierte Kuhn die Darstellung einer Professorin in Politologie, die die aristotelische Diktatur mit dem Kommunismus verglich und Amerika als das Reich der Demokratie darstellte – wie sich herausstellte, war die Professorin angehalten, antikommunistische Thesen öffentlich zu vertreten, da sie auf Grund ihrer eigentlich liberalen Ansichten beinahe des Amtes enthoben worden wäre. Kuhn merkt dazu an, dass die McCarthy-Ära ihre entscheidenden Opfer gefordert habe, vgl. Kuhn: Ich trage einen goldenen Stern, S. 88.

⁵³ Augustinus Rösch (1893-1961) hatte während des NS dem Kreisauer Kreis angehört und das Konzentrationslager Dachau überlebt. Annette Kuhn lernte ihn über ihre Mutter beim Hilfswerk für die Widerständler des 20. Julis kennen. Vgl. hierzu: Bleistein, Roman: Augustinus Rösch. Leben im Widerstand: Biographie und Dokumente, Frankfurt 1998.

⁵⁴ Degen: Kuhn, S.53.

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Mit ihrer frühen Begeisterung für Meinecke war Kuhn nicht alleine. So galt dieser laut Thomas Etzemüller lange Zeit als das lebende Ideal der Zunft der Historiker*innen: „der klassisch gebildete, humanistische Geisteshistoriker, Republikaner, einst verfemt, in biblischem Alter stehend und ein liberaler Lehrer. Er fungierte als *die* moralische Instanz der Historiker nach 1945 (...)“, vgl. Etzemüller, Thomas: Sozialgeschichte als politische Geschichte: Werner Conze und die Neuorientierung der westdeutschen Geschichtswissenschaft nach 1945, München 2001, hier S. 216.

⁵⁷ Conze, Werner: Vom „Pöbel“ zum „Proletariat.“ Sozialgeschichtliche Voraussetzungen für den Sozialismus in Deutschland, in: Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 1954 (41), S. 333-364. Einer Begeisterung für den Aufsatz erlagen viele Historiker*innen der Zeit, obgleich dessen Inhalt aus heutiger Sicht irritierend wirkt, da Conze (zehn Jahre nach Ende des Nationalsozialismus) den Sozialismus als illegitimes und rein intellektuelles Unternehmen aus der Geschichte „herausfallen“ lässt, vgl. hierzu: Etzemüller: Sozialgeschichte, S. 117. Neben dem antisozialistischen Duktus von Conzes Arbeiten sei auch auf die These hingewiesen, dass die deutsche Sozialgeschichte aus der „Volksgeschichte“ der NS-Zeit hervorgegangen sei und auch Conze auf völk-

ihr Studium in Heidelberg bei Conze fortzusetzen und sich mit Hilfe eines DFG-Stipendiums bei ihm zu habilitieren.⁵⁸ Für Kuhn galt Sozialgeschichte anfangs als ein „Zauberwort“⁵⁹ – erst viel später reflektierte sie den antikommunistischen Kontext von Conzes Sozialgeschichte und distanzierte sich von ihm, als sie von seiner NS-Vergangenheit erfuhr.⁶⁰ In dem Interview mit Thomas Sandkühler von 2002 wird Kuhns spätere starke Distanz zu Conze deutlich: „Dass Werner Conze uns, ich sag wirklich, angelogen hat, setzte das Ende unter ein Lehrer-Schüler-Verhältnis. Da war es für mich aus.“⁶¹

Kuhn erfuhr von einer Freundin von dem neu errichteten Lehrstuhl für „Geschichte und ihre Didaktik“ an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abteilung Bonn. Allerdings hatte sie zu dieser Zeit noch keine Vorstellung davon, „was sich hinter der geheimnisvollen Lehrstuhl-Bezeichnung: *Geschichte und ihre Didaktik* verbarg.“⁶² Trotzdem begann sie, zunächst als wissenschaftliche Assistentin in Bonn zu arbeiten, wurde Dozentin für „politische Bildung und Didaktik der Geschichte“ und erhielt am 18. Mai 1967 die Professur für „Mittelalterliche und Neuere Geschichte und ihre Didaktik“.⁶³ Damit war sie, mit nur 32 Jahren, die jüngste Professorin in der Bundesrepublik, obwohl ihre Berufung durchaus kontrovers gewesen war.⁶⁴

Kuhn war sich der hohen Erwartungen an den Lehrstuhl bewusst: bei dem Versuch, den diagnostizierten Bildungsnotstand in Westdeutschland⁶⁵ zu beheben, kam der

sche Anschauungen des NS zurückgriff. Vgl. hierzu: Oberkrome, Willi: Volksgeschichte. Methodische Innovationen und völkische Ideologisierung in der deutschen Geschichtswissenschaft 1918-1945, Göttingen 1993.

⁵⁸ Kuhn: Ich trage einen goldenen Stern, S. 90.

⁵⁹ Ebd., S. 91.

⁶⁰ Vgl. dazu: Sandkühler: Historisches Lernen, S.171.

⁶¹ Ebd., S. 169.

⁶² Kuhn: Ich tragen den goldenen Stern, S. 94.

⁶³ Degen: Kuhn, S. 55.

⁶⁴ Nicht nur Kuhns fehlende Lehrerfahrung und die Tatsache, dass sie eine Frau war, hatten in der Berufungskommission zu Konflikten geführt, sondern auch die Kritik eines Deutschlehrers, der kritisierte, dass Kuhn einen grammatikalischen Fehler bei ihrer Vorführstunde in der Schule gemacht hatte und für sein Dafürhalten nicht richtig Deutsch könne, vgl. Sandkühler: Historisches Lernen denken, S. 174. In seinem Aufsatz „Die Geschichtsdidaktik der Väter“ fügt Sandkühler hinzu, dass das Verfahren um Kuhns Berufung ein politisch umstrittenes Verfahren gewesen sei, vgl.: Sandkühler,; Die Geschichtsdidaktik der Väter, S. 269.

⁶⁵ Der Bildungssektor war Anfang der 60er Jahre in Kritik geraten, nicht nur der Wissenschaftsrat kritisierte beispielsweise das lückenhafte und langsame Bibliothekswesen an westdeutschen Universitäten sowie die unzeitgemäßen Hierarchien an den Universitäten. An vorderster Front der Kritiker*innen stand der Pädagoge und Philosoph Georg Picht, der einen allgemeinen Bildungsnotstand

Geschichtsdidaktik als Orientierungshilfe im Demokratisierungsprozess eine zentrale Rolle zu.⁶⁶ Zunächst beeinflusst durch Erich Weniger, bekam Kuhn vor allem Anregungen durch ihre Freundschaften zu Wolfgang Hilligen, Gerhard Schneider und Klaus Bergmann.⁶⁷ Durch ein Projekt zur Friedensforschung lernte Kuhn die Schriften von Jürgen Habermas kennen. Besonders „Erkenntnis und Interesse“ bekam für sie eine große Bedeutung: „Dieses Buch war inzwischen auch für mich zur Inkarnation des Buches der Bücher geworden. *Erkenntnis und Interesse – tua res agitur* - um deine Sache geht es.“⁶⁸ Als 1971 in einem Seminar zum Nationalsozialismus Studierende nach der Rolle der Frauen im NS fragten, nahm Kuhn diese Anfrage im Sinne Habermas‘ als die eigenen erkenntnisleitenden Interessen an und begann, sich auch vermehrt mit Frauengeschichtsforschung zu beschäftigen.⁶⁹ Die Kritische Theorie der Frankfurter Schule⁷⁰ regte sie zudem auch dazu an, neu über die Didaktik der Geschichte nachzudenken.⁷¹ 1972 wurde Kuhn von der Fakultät der Pädagogischen Hochschule zur Dekanin gewählt.⁷² Diese Wahl fiel mitten in die Studierendenproteste, während derer auch an der Bonner Pädagogischen Hoch-

unter anderem mit der Begründung ausgerufen hatte, dass die Bundesrepublik in den vergleichenden Schulstatistiken sehr weit unten rangiere. Auch der prominente Soziologe Ralf Dahrendorf konstatierte einen „Modernitätsrückstand“. Die große Resonanz auf diese Kritik führte letzten Endes zu Studierendenprotesten, die ein Bund-Länder-Abkommen zum gemeinsamen Ausbau von Universitäten zur Folge hatten. Vgl. dazu: Lorenz, Robert/ Walter, Franz: 1964. Anfänge des tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels, in: Dies. (Hrsg.): 1964 - das Jahr, mit dem »68« begann, Göttingen 2014, S. 9-33, insb. S. 26 f.

⁶⁶ Kuhn: Ich trage einen goldenen Stern, S. 154.

⁶⁷ Ebd., S. 155.

⁶⁸ Ebd., S. 156.

⁶⁹ Mättig, Ursula: Frauenstudium und -politik, Frauenforschung und -förderung: 1968/70 bis 2015, in: Stieldorf, Andrea/ Mättig, Ursula/ Neffgen, Ines (Hrsg.): Doch plötzlich jetzt emanzipiert will Wissenschaft sie treiben. Frauen an der Universität Bonn (1818-2018), Bonn 2018, S. 215-256, hier S. 240.

⁷⁰ Hierbei ist zu beachten, dass „Kritische Theorie“ eine Selbstbezeichnung, „Frankfurter Schule“ hingegen eine Fremdzuschreibung ist. Beiden lassen sich nicht Institutionen mit formeller Mitgliedschaft zuschreiben. So bildete zwar das 1923 in Frankfurt am Main gegründete Institut für Sozialforschung (IfS) den institutionellen Kern der Kritischen Theoretiker*innen, trotzdem handelte es sich bei der ‚Frankfurter Schule‘ um ein kollektives und kooperatives Projekt, das sich einer Erneuerung und Entwicklung einer kritischen Gesellschaftstheorie verschrieben hatte. Vgl. dazu: Münkler, Herfried: Die kritische Theorie der Frankfurter Schule, in: Ballestrem, Karl/ Ottmann, Henning (Hrsg.): Politische Philosophie des 20. Jahrhunderts, München 1990, S. 179-210, hier S. 179, sowie: Wellmer, Albrecht: Endspiele. Die unversöhnliche Moderne, Frankfurt/M. 1993, S. 224.

⁷¹ Kuhn: Ich trage einen goldenen Stern, S. 157.

⁷² Degen: Kuhn, S. 57.

schule gestreikt und demonstriert wurde, was Kuhn als eine „kollektive Herausforderung“ begriff.⁷³ Vor dem Eindruck der Kontroversen zwischen Studierenden und Lehrenden schrieb Kuhn 1974 ihre „Einführung in die Didaktik der Geschichte“, die auf das Bedürfnis einer Neuorientierung des Geschichtsunterrichts eingehen und sich am Erkenntnisinteresse der Gegenwart orientieren sollte.⁷⁴ Zudem gründete Kuhn zusammen mit anderen namhaften Geschichtsdidaktiker*innen 1975 die Zeitschrift „Geschichtsdidaktik“, die zum Ziel hatte, die „Geschichtsdidaktik als Wissenschaft von Vermittlungs- und Rezeptionsprozessen“ zu dokumentieren.⁷⁵ Das neue Medium grenzte sich hierbei von der Zeitschrift GWU (Geschichte in Wissenschaft und Unterricht) ab, welche als Organ des VGD (Verband der Geschichtslehrer Deutschlands e.V.) fungierte.⁷⁶ Mit der Zeitschrift „Geschichtsdidaktik“, die also von dem damaligen „Nachwuchs“ ins Leben gerufen worden war, wandte sich die Geschichtsdidaktik einer wissenschaftsorientierteren Ausrichtung zu.⁷⁷

Als 1980 die Pädagogische Hochschule aufgelöst wurde, integrierte man sie in die neu eingerichtete Pädagogische Fakultät der Universität Bonn. Mit der Denomination von Kuhns Professur wurde diese um das Lehrgebiet der Frauengeschichte erweitert.⁷⁸ Kuhn kämpfte dafür, Frauengeschichte in die Studien- und Prüfungsordnung einzubinden, was innerhalb der Lehrerausbildungskommission der Universität zu Konflikten führte: 1992 wurde auf Grund dieser Streitigkeiten Kuhns Prüfungsberechtigung nicht verlängert,⁷⁹ 1995 erfolgte allerdings eine erneute Berufung in den Prüfungsausschuss. 1999 wurde Annette Kuhn emeritiert.⁸⁰ Mit ihrer Emeritierung kam es zu starken Protesten, da der frauengeschichtliche Lehrstuhl an

⁷³ Kuhn: Ich trage einen goldenen Stern, S. 160.

⁷⁴ Kuhn: Einführung, S. 9.

⁷⁵ Sandkühler: Die Geschichtsdidaktik der Väter, S. 277.

⁷⁶ Sandkühler: Historisches Lernen denken, S. 27.

⁷⁷ Zum „Nachwuchs“ von damals gehörten neben Annette Kuhn u.a. auch Klaus Bergmann, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider und Jörn Rüsen sowie Joachim Radkau und Hans Mommsen, vgl. dazu: Schneider, Gerhard: Wie die Zeitschrift GESCHICHTSDIDAKTIK entstand – Erinnerungen eines Beteiligten, in: Becher, Ursula A.J./ Bergmann, Klaus (Hrsg.): Geschichte – Nutzen und Nachteil für das Leben, Düsseldorf 1986, S.157-165, hier S. 158.

⁷⁸ Mättig: Frauenstudium und -politik, S. 228.

⁷⁹ Ebd. S. 240.

⁸⁰ Sandkühler: Historisches Lernen denken, S. 164.

der Universität Bonn aufgelöst wurde.⁸¹ Kuhns wissenschaftliches Leben ging aber weiter: so gründete sie 2000 den Verein „Haus der FrauenGeschichte e.V.“.⁸²

2.4. Identität(en) und Brüche

Annette Kuhn hat sich mit ihrer Forschung nicht nur in der Geschichtsdidaktik verdient gemacht, sondern auch in der Frauengeschichtsforschung sowie der Friedens- und Konfliktforschung. Ursula Mättig bezeichnet sie als „eine der Pionierinnen der Frauengeschichtsforschung“⁸³ und weist auf ihre zahlreichen Publikationen hin. Kuhn selbst berichtet davon, wie sie nach der Anregung ihrer Studierenden, mehr über Frauen im NS erfahren zu wollen, das Fehlen von Literatur bemerkte und dann selbst begann, „Basisarbeit“ zu leisten und Quelleneditionen zu erstellen.⁸⁴ Durch Kuhns Verdienste um die Geschichtswissenschaft und ihre schnelle Hochschulkarriere könnte vielleicht der Eindruck eines recht reibungslosen Erfolges entstehen. Doch natürlich war Annette Kuhn als Frau, als Jüdin,⁸⁵ als Linke, als Tochter eines konservativen und dominanten Vaters und auch als unverheiratete und homosexuelle Frau⁸⁶ extrem vielen Konflikten ausgesetzt. Dass Kuhns Bemühungen um Emanzipation auch im Privaten eine herausragende Rolle spielten, wird in ihrer Autobiographie deutlich, wenn sie beschreibt wie sie und ihre Freundin „Anna“ sich gemeinsam von ihren Vätern lossagten.

⁸¹ Degen: Kuhn, S. 81.

⁸² Ebd., S. 82.

⁸³ Mättig: Frauenstudium und –politik, S. 241.

⁸⁴ Sandkühler: Historisches Lernen denken, S. 172.

⁸⁵ Anzumerken sei hier, dass Kuhns Auseinandersetzung mit den eigenen jüdischen Wurzeln erst sehr spät erfolgte, nämlich in den 1960er Jahren, nachdem sie bereits zum Katholizismus konvertiert war. Die Entdeckung ihrer jüdischen Identität war eine „traumatische Einsicht“ für sie, ebenso wie die Erfahrung, Antisemitismus gegen die eigene Person zu erleben, vgl. Kuhn: Ich trage einen goldenen Stern, S. 220.

⁸⁶ In ihrer Autobiographie schreibt Kuhn niemals davon, lesbisch zu sein. Zwar berichtet sie von einer jahrelangen „Lebens- und Wohngemeinschaft“ mit ihrer Freundin „Anna“ (eigentlich die Historikerin Valentine Rothe) – dass es sich hierbei um auch um eine erotische Beziehung handelte, wird nicht erwähnt. Barbara Degen, die später ihren Partner wegen Kuhn verließ und mit ihr eine Beziehung führte, schreibt darüber aber in ihrer Biografie von Kuhn: „Es gibt einen Punkt, über den wir trotz aller politischen Übereinstimmungen nicht hinwegkommen – ihr Schweigen über ihre lesbische Seite. Sie hält es für ihre Privatsache, die Andere nichts angeht. [...] Meine politische Heimat ist die Frauenbewegung. Ich habe die Solidarität lesbischer Frauen erfahren...“ vgl. Degen: Kuhn, S. 89.

„Emanzipation hieß damals für uns: sich befreien, möglichst ohne Gewalt, von der väterlichen Herrschaft. Bildung und Beruf waren für uns beide der geeignetste Weg, dieses Emanzipationsziel zu erreichen.“⁸⁷

Ihre Emanzipation am Anfang der 60er Jahre bezeichnet sie aber selbst als eine „nur halbe Emanzipation“, die in einem patriarchalen Denksystem, welches sie selbst noch nicht in Frage gestellt habe, stecken geblieben sei.⁸⁸ Bemerkenswert an Kuhns Autobiographie und auch an ihren späteren Aussagen über das eigene Leben ist, wie offen und persönlich sie ihre Suche nach einem eigenen Weg darlegt. Dabei betont sie selbst, wie schwierig dieser in einer männlich dominierten Disziplin als Frau war. Sie bleibt aber auch sehr selbstkritisch und gibt bereitwillig zu, dass sie zwischenzeitlich mancher Fehlannahme aufsaß oder ihr eigenes Denken ihr rückblickend nicht als fortgeschritten genug erschien. So waren ihr zum Beispiel feministische Standpunkte nicht sofort zugänglich:

„Mit einer gewissen Entrüstung wies ich alle Bemerkungen von Frauen meiner Umgebung zurück, die auf Schwierigkeiten anspielten, die ich als Frau auf meinem beruflichen Weg nach oben haben könnte.“⁸⁹

Erst langsam erkannte sie, dass sie ein „patriarchales Gepäck“ trage und mit sich selbst kritischer, doch gleichzeitig auch selbstbewusster umgehen müsse.⁹⁰ Diese Selbstkritik und das immer wieder neue Nachdenken über die eigene Rolle scheint eng verbunden mit dem emanzipatorischen Ansatz ihrer Didaktik. Nicht nur das Lernziel Emanzipation galt für viele als Aufforderung zur Revolution, sondern auch, dass dieses ausgerechnet von einer Frau vertreten wurde. So dokumentiert Thomas Sandkühler in seinem Sammelband „Historisch denken lernen“ in einem gesonderten Kapitel die Kontroverse zwischen Joachim Rohlfes und Annette Kuhn beim 31. Deutschen Historikertag in Mannheim im September 1976.⁹¹ Aus der Dokumentation geht hervor, dass die Debatte besonders in Bezug auf Annette Kuhns Person polarisierend geführt wurde. Gerhard Schneider erinnerte sich rückblickend,

⁸⁷ Kuhn: Ich trage einen goldenen Stern, S. 107.

⁸⁸ Ebd., S. 111.

⁸⁹ Ebd., S. 152.

⁹⁰ Ebd., S. 153.

⁹¹ Vorangegangen war dieser Kontroverse eine Auseinandersetzung Kuhns mit dem Frühneuzeithistoriker Stephan Skalweit, der Annette Kuhns Unterrichtsentwurf zur englischen Revolution kritisiert hatte, da sie diese als „Demonstrationsobjekt für ein aktualitätsbezogenes didaktisches Konzept“ missbraucht und sie nicht als Gegenstand eines genuin historischen Interesses gewürdigt habe, vgl. Sandkühler: Historisches Lernen denken, S. 507.

dass „die Invektiven gegen Annette Kuhn zum Teil ehrabschneidend“⁹² gewesen seien. Dieser und andere Konflikte, wie beispielsweise der oben erwähnte mit dem Prüfungsausschuss an der Universität Bonn oder denen in ihrer Autobiographie beschriebenen (inneren) Konflikten mit ihrer Identität als Jüdin oder als Frau, scheinen Kuhn aber nicht aufgehalten zu haben und gaben ihr vielleicht immer wieder Anlass, weiterzudenken. Ihre zahllosen Publikationen in den Bereichen Geschichts- und Museumsdidaktik, Frauengeschichtsschreibung und Friedensforschung sprechen für sich.

3. Emanzipation - Theoretische Vorüberlegungen

Die oben angedeuteten Konflikte innerhalb der Geschichtsdidaktik in den 70er Jahren waren laut Sandkühler „auch der Nachvollzug eines aufgeschobenen Generationskonfliktes zwischen 45ern und 68ern.“⁹³ Hierbei vollzieht er die Trennung nicht nur anhand einer „politischen Generationszugehörigkeit“, sondern teilt die beiden Lager in Verfechter*innen der leitenden Begriffe „Geschichtsbewusstsein“ und „Emanzipation“ ein, die hier wie ein Gegensatzpaar auftreten, was durchaus noch zu überprüfen ist.⁹⁴ Kuhn sieht er dabei als „68erin“ an, die er, zusammen mit Klaus Bergmann und Hans-Jürgen Pandel, als die Hauptvertreter*innen der kritisch-kommunikativen, an der Emanzipation der Lernenden orientierten Didaktik bezeichnet.⁹⁵ Mit dieser Ausrichtung ihrer Didaktik waren die Protagonist*innen eindeutig der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule verpflichtet, der Kuhn in ihrer „Einführung in die Geschichtsdidaktik“ Rechnung tragen will. Um in meiner späteren Analyse von Kuhns Werk und der gegenwärtigen Didaktik das emanzipatorische

⁹² Ebd., S. 511.

⁹³ Sandkühler: Die Geschichtsdidaktik der Väter, S. 204.

⁹⁴ Ebd.

⁹⁵ Ebd., S. 268. Inwieweit es sich um einen wirklichen „Generationskonflikt“ gehandelt haben mag, sei einmal dahin gestellt: Joachim Rohlfes, der als Gegenspieler Kuhns auftrat, war gerade einmal fünf Jahre älter als Annette Kuhn. Zudem kann als umstritten betrachtet werden, ob das Gegenüberstellen von „45ern“ und „68ern“ aus heutiger Sicht sinnvoll ist. Die Mythologisierung einer „68er Generation“, die sich im Nachhinein konstituierte, wurde bereits vielfach besprochen (vgl. dazu beispielsweise Frank, Robert: „1968 – ein Mythos?“, in: Gilcher-Holtey, Ingrid (Hrsg.): 1968. Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1998, S. 403-412). Auch wenn Kuhn selbst anmerkt, dass die Vision einer Demokratisierung des Erziehungswesens für sie mit dem Jahr 1968 verbunden ist und sich „in diesem Sinne“ zu der 68er-Generation zählt, war sie auf dem Höhepunkt der Student*innenbewegung „Teil des Establishments, als Dekanin auf der Gegenseite.“ Vgl. Kuhn: Ich trage einen goldenen Stern, S. 159 und 161.

Potenzial genau untersuchen zu können, werde ich im Folgenden versuchen, den Begriff *Emanzipation* vor dem Kontext von (historischen) Lernprozessen zu definieren. Da auch Kuhn sich hauptsächlich auf Jürgen Habermas' „Erkenntnis und Interesse“⁹⁶ bezogen hat, ist dieses Werk auch für meine Arbeit maßgeblich.⁹⁷

3.1. Emanzipation – begriffliche Annäherung

Mit Blick auf gesellschaftspolitische und sozialwissenschaftliche Diskurse nicht nur in den 1970er Jahren lässt sich konstatieren, dass der Begriff *Emanzipation* beinahe als Allerweltsformel verwendet wird. Allgemeinhin wird von *Emanzipation* aus verschiedenen Perspektiven gesprochen; beispielsweise aus feministischer Perspektive oder aber auch aus einer pädagogischen, in welcher der Begriff eher als Mündigkeit verstanden und zum normativ aufgeladenen Erziehungsziel wurde.⁹⁸ Dabei wurde der Terminus schon immer – je nachdem, von wem – mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt. Gemein bleibt den verschiedenen Sinngehalten von *Emanzipation*, dass sie sich um die Fragen nach Autorität, Herrschaft und Macht drehen, und damit „fundamental die gesellschaftlichen Verhältnisse der verschiedenen Statuslagen, Einflu[ss]chancen und Interessen“⁹⁹ berühren.¹⁰⁰ Die eigene Befreiung aus Abhängigkeitsbeziehungen zu einzelnen Individuen oder zu sozialen Gruppen steht dabei seit der Aufklärung im Vordergrund.¹⁰¹ Die Idee vom Aufkündigen asymmetrischer Machtverhältnisse ist hier eng verbunden mit der Vorstellung, der

⁹⁶ Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/M. 1968.

⁹⁷ Schon bei der zu Beginn grundlegenden Vorstellung Kuhns, dass Erkenntniskritik der Geschichte und ihrer Didaktik vorgelagert sei, stützt sie sich auf Habermas' Gedankengänge (vgl. Kuhn: Einführung, S. 18), wobei sie in ihren eigenen „Erkenntniskritischen Vorüberlegungen“ neben Habermas durchaus noch weitere historische Erkenntnistheorien als Grundlagen ihrer Didaktik nennt. Dennoch knüpft sie immer wieder an Habermas und die Kritische Theorie an.

⁹⁸ Mauritz, Miriam: Emanzipation in der Kinderladenbewegung. Wie das Private politisch wurde, Wiesbaden 2018, S.8.

⁹⁹ Hartfiel, Günter: Einführung, in: Ders. (Hrsg.): Emanzipation – Ideologischer Fetisch oder reale Chance?, S. 9-61, hier S. 9.

¹⁰⁰ Ursprünglich stammt der Begriff *Emanzipation* aus dem römischen Recht und leitet sich von dem lateinischen *emancipare* als Gegenbegriff zu *mancipare* „in die Hand nehmen“ ab. Bezeichnet wird dadurch der Akt, durch den ein Sklave in seine Unabhängigkeit entlassen wird, vgl. dazu: Ruhloff, Jörg: Emanzipation, in: Benner, Dietrich/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Basel 2004, S. 279-287.

¹⁰¹ Ebd., S. 281.

Mensch sei, wie von Immanuel Kant postuliert, ein vernunftbegabtes Wesen, welches über die Fähigkeit verfüge, sich Autonomie anzueignen.¹⁰² Dabei liegt in der bürgerlichen Aufklärungsphilosophie die Verantwortung beim Subjekt; Unmündigkeit, also das Nicht-Erreichen von Emanzipation, hängt hier nicht von Verstand und Vernunft ab, sondern wird auf den Willen zurückgeführt.¹⁰³ Hier werden auch die Grenzen dieses Ansatzes deutlich: die anthropologischen Prämissen, alle Menschen seien in gleicher Weise zur Vernunft fähig und ebenso mit gleichen Bedürfnissen ausgestattet, welche sie auch in gleicher Weise befriedigen könnten, sind aus heutiger Sicht nicht mehr zeitgemäß. Schließlich kann davon ausgegangen werden, dass gesellschaftliche Strukturen die Möglichkeit zur Emanzipation bestimmen und die Verantwortung dafür nicht alleine beim Subjekt liegt. Auch wenn Kants Gedanken zur Aufklärung maßgeblich für den Begriff der Emanzipation sind, kam er noch gänzlich ohne diesen aus. Erst Georg Forster brachte 1792 Kants Geschichtsphilosophie mit dem Begriff der Emanzipation zusammen.¹⁰⁴ In Folge der Französischen und Amerikanischen Revolution nahm die Bedeutungsdynamik des Begriffes zu und dieser entwickelte sich zu einem Schlagwort unterschiedlicher Befreiungsbewegungen,

„beispielsweise für die Befreiung der Jüd*innen, der Katholik*innen in Irland, der Sklav*innen in Amerika und der Emanzipation von Frauen zu Staatsbürger*innen mit Wahlrecht und Recht auf Bildung und Beruf.“¹⁰⁵

Besonders die Emanzipation des Bürgertums von feudalen und absolutistischen Unterwerfungen warf ein Schlaglicht auf die ambivalente Wirkung so gearteter Emanzipation, führte sie doch letzten Endes zur „sozialen Frage“ des 19. Jahrhunderts.¹⁰⁶ Auf die verstärkt aufgetretenen gesellschaftlichen Probleme konnte das

¹⁰² Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, in: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): Werkausgabe Band VII, Frankfurt/M. 1993, hier besonders S. 223.

¹⁰³ Harfiel: Einführung, S. 13.

¹⁰⁴ Kosselleck merkt dazu an, dass der Ausdruck im Deutschen deswegen zugleich Anschluss an den umgangssprachlichen Sinn in Frankreich fand; sowohl reflexiv als Selbstbefreiung wie auch als Anmelden eines normativen Anspruchs, der durch einen staatlichen Rechtsakt legalisiert werden musste. Vgl. dazu: Kosselleck, Reinhart: Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache, Frankfurt 2006, hier S. 188.

¹⁰⁵ Mauritz: Emanzipation, S.11. Vgl. dazu auch: Maurer, Susanne: Emanzipation, in: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik, Neuwied 2001, S. 373-383.

¹⁰⁶ Harfiel: Einführung, S. 14.

bisherige Verständnis von Emanzipation keine Antworten liefern. Darauf wies besonders deutlich Karl Marx hin, der dem politisch-bürgerlichen Emanzipationsbegriff den einer menschlichen Emanzipation entgegenstellte.¹⁰⁷ In Marx' Schrift „Zur Judenfrage“, die sich mit der Emanzipation der Jüd*innen beschäftigt, wird dies besonders deutlich:

„Wenn ihr Juden politisch emanzipiert werden wollt, ohne euch selbst menschlich zu emanzipieren, so liegt die Halbheit und der Widerspruch nicht nur in euch, sie liegt in dem Wesen und der Kategorie der politischen Emanzipation.“¹⁰⁸

Marx meinte, die durch die bürgerlichen Rechte erreichte Freiheit ginge nicht über den egoistischen Menschen hinaus, da dieser Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft sei. Dadurch sei er ein „auf sich, auf sein Privatinteresse und seine Privatwillkür zurückgezogenes und vom Gemeinwesen abgesondertes Individuum.“¹⁰⁹ Die marxistisch-sozialistische Emanzipationsidee unterliegt dabei freilich einer Interpretation der Geschichte als Dynamik von Entfremdung.¹¹⁰

Laut Jörg Ruhloff wurde der Emanzipationsbegriff in einem Bildungskontext zuerst von Wilhelm von Humboldt eingebracht, der die „Universität als die Emancipation vom eigentlichen Lehren“ bezeichnete.¹¹¹ Erst Anfang der 1960er Jahre erfolgte dann, inspiriert durch Jürgen Habermas, die vermehrt pädagogische Rezeption des Emanzipationsbegriffs.¹¹² Habermas versuchte, die oben erwähnte aufklärerische Geschichtsphilosophie mit den Einsichten des Historischen Materialismus zu verbinden. Infolgedessen wurde *Emanzipation* zu einem pädagogischen Schlagwort, welches zunächst den Bildungsbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verdrängen konnte, danach aber selbst einer differenzierten Kritik unterzogen wurde.¹¹³

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Marx, Karl: Zur Judenfrage, Berlin 2014, S. 361.

¹⁰⁹ Ebd., S. 366.

¹¹⁰ Harfiel legt in seinen Überlegungen zum Emanzipationsbegriff dar, dass es sich in der politisch-ökonomischen und sozialphilosophischen Analyse von Emanzipation und Entfremdung sogar um die zwei Seiten derselben Medaille handelte. Im Rahmen dieser Arbeit können diese Gedanken leider nicht fortführend betrachtet werden. Vgl. dazu: Harfiel: Einführung, S. 17.

¹¹¹ Zitiert nach Ruhloff, Jörg: Emanzipation, S. 280.

¹¹² Vgl. dazu: Dalhaus, Eva: Emanzipation durch Schule. Zum Bildungshabitus junger Frauen mit Migrationshintergrund, Wiesbaden 2017, S. 13.

¹¹³ Vgl. dazu: Wille, Ernst: Autonomie für die Schule. Begründungsmodelle, Argumentationsfiguren, Realisierungsprobleme und schulfachliche Bewertungen, Hamburg 2008, S. 65.

3.2. Habermas' Emanzipationsbegriff

3.2.1. Habermas und die erste Generation der Frankfurter Schule

Jürgen Habermas entwickelte zu Beginn der 60er Jahre eine ausdifferenzierte Emanzipationstheorie, die maßgeblich zur Entwicklung einer „kritischen Erziehungswissenschaft“ beitrug, welche sich auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule bezog.¹¹⁴ In der Rolle eines politisch-philosophischen Intellektuellen übernahm er das aufklärerische Denken in der Tradition seiner geistigen Väter Adorno und Horkheimer. Zwar wurde Habermas durch seine theoretischen Beiträge eindeutig als Vertreter der zweiten Generation der Frankfurter Schule wahrgenommen, er grenzte sich aber gerade hinsichtlich politischer Implikationen seiner Arbeiten deutlich von der ersten Generation ab.¹¹⁵ Unter dem Einfluss der Erfahrungen mit totalitären Regimen hatten Theodor W. Adorno und Max Horkheimer mit der „Dialektik der Aufklärung“ (erstmalig erschienen 1947 in Amsterdam) ihr bekanntestes Werk veröffentlicht, welches der Moderne selbstzerstörerische Kräfte attestierte und in dem das Ausmachen totalitärer Tendenzen und ihrer autoritären Vorformen im modernen, aufgeklärten Denken selbst im Mittelpunkt stand.¹¹⁶ Defätistisch stellten die beiden Autoren selbst aufklärerische Potentiale unter den Verdacht der Herrschaft. Habermas hingegen wendete sich gegen diese pessimistische Kulturtheorie und versuchte, mit einem Konzept sprachphilosophisch begründeter Rationalität das Vernunftpotential der Aufklärung darzulegen und die Kritische Theorie

¹¹⁴ Thompson, Christiane: Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘, in: Ricken, Norbert/ Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michael Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004, S. 39-57, hier S. 40. Neben „Erkenntnis und Interesse“ wurden im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurs auch Habermas' erkenntnistheoretische und methodologische Beiträge zum Positivismusstreit und zur Technokratiedebatte sowie seine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann über die Systemtheorie stark rezipiert. Vgl. dazu: Habermas, Jürgen: Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt/M. 1970. Ders.: Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘, Frankfurt/M. 1968. Ders.: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien, Frankfurt/M. 1971.

¹¹⁵ Vgl. Saretzki, Thomas: Jürgen Habermas. Kritische Theorie, gesellschaftliche Lernprozesse und öffentliches Engagement, in: Gloe, Markus/ Oeftering, Tonio (Hrsg.): Politische Bildung meets Politische Theorie, Baden-Baden 2017, S. 177-198.

¹¹⁶ Vgl. Adorno, Theodor W./ Horkheimer, Max: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt/M. 1969.

dadurch aus ihrer defensiven Haltung zu befreien.¹¹⁷ Der „Unterschätzung demokratisch-rechtsstaatlicher Traditionen“¹¹⁸, die er bei Adorno und Horkheimer bemängelte, stellte er die normative Bedeutung demokratischer Prinzipien gegenüber, die in praktischer Hinsicht Perspektiven für eine weitere Demokratisierung liefern sollten. Dieser konstruktivere Anspruch an die Gesellschaft, der also auch den normativen Impetus des Erbes der europäischen Aufklärung implizierte, bedingte sich nicht nur durch Habermas‘ andere historische Erfahrungen, sondern hatte auch mit der Reflexion seines eigenen Lernprozesses zu tun:

„Ich selbst bin ein Produkt der »reeducation«, und ich hoffe, kein allzu negatives. Ich möchte damit sagen, dass wir damals gelernt haben, dass der bürgerliche Verfassungsstaat in seiner französischen oder amerikanischen oder englischen Ausprägung eine historische Errungenschaft ist.“¹¹⁹

Habermas‘ Hinwendung zu den westlichen, demokratischen Prinzipien darf allerdings nicht vereinfacht dargestellt werden. Seine Kritik galt durchaus der kapitalistischen Gesellschaftsordnung und auch dem mangelnden Bruch nach dem Ende des Nationalsozialismus. Rückblickend formulierte er trotz seiner pragmatisch anmutenden Theorie deutliche Zweifel:

„Während meines Studiums, also zwischen 1949 und 1954, war das politisch Beherrschende für mich zum einen die moralisch stark besetzte Reaktion auf die Nazizeit, und zum anderen die Befürchtung, da[ss] ein wirklicher Bruch nicht stattgefunden hatte. Ich habe damals gesagt, was man heute nicht ohne Kritik sagen kann: Wenn doch wenigstens ein spontanes Aufräumen stattgefunden hätte...“¹²⁰

Vor diesem Hintergrund wollte Habermas Emanzipation nicht nur theoretisch erfassen, sondern auch in den Bezug zur gesellschaftlichen Praxis treten, um dort eine wirkliche Emanzipation voranzutreiben.¹²¹ Er stellte einem Marxismus, der ausschließlich auf die ökonomischen Verhältnisse reduziert wurde, eine kritische Theorie der Gesellschaft entgegen, welche

¹¹⁷ Über diese Veränderung Kritischer Theorie vgl. Honneth, Alex: Von Adorno zu Habermas. Zum Gestaltwandel kritischer Gesellschaftstheorie, in: Bonß, Wolfgang/ Honneth, Alex (Hrsg.): Sozialforschung als Kritik – Zum sozialwissenschaftlichen Potential der Kritischen Theorie, Frankfurt/M., S. 87-126, hier insb. S. 88.

¹¹⁸ Habermas, Jürgen: Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen, Frankfurt/M. 1985, S. 171.

¹¹⁹ Habermas, Jürgen: Kleine Politische Schriften I-IV, Frankfurt/M. 1981, S. 513.

¹²⁰ Horster, Detlef: Habermas zur Einführung, Hamburg 1995, S. 100.

¹²¹ Marxsen, Christian: Geltung und Macht: Jürgen Habermas‘ Theorie von Recht, Staat und Demokratie, München 2011, S. 49.

„durch die praktische Wirkung einer Theorie, die nicht Dinge und Verdinglichtes besser manipuliert, die vielmehr durch die penetranten Vorstellungen einer beharrlichen Kritik das Interesse der Vernunft an Mündigkeit, an Autonomie des Handelns und Befreiung von Dogmatismus vorantreibt.“¹²²

Es ging ihm hierbei um eine „Veränderung der Bewu[ss]tseinslage selber“¹²³, welche den jeweiligen historischen Voraussetzungen Rechnung zu tragen habe.¹²⁴

3.2.2. Erkenntnis und Interesse

Bis heute gehört „Erkenntnis und Interesse“ zu den auflagestärksten Werken von Habermas.¹²⁵ Die zunächst an Edmund Husserl orientierte Kritik der Naturwissenschaften, die er in seiner Frankfurter Antrittsvorlesung 1965 formuliert hatte, vertiefte Habermas 1968 in seiner Monographie „Erkenntnis und Interesse“ und vertrat bereits im Vorwort die maßgebliche These, „da[ss] radikale Erkenntniskritik nur als Gesellschaftstheorie möglich ist.“¹²⁶ Seine Kritik am Positivismus entwickelt Habermas vor dem Hintergrund des von Karl Popper und Theodor W. Adorno geführten sogenannten Positivismusstreits von 1961.¹²⁷ Habermas widerspricht in einer ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Positivismus Poppers Position, der davon ausging, dass wissenschaftliche Aussagen eine vom Bewusstsein unabhängige Welt darstellten. Habermas bezeichnet dies als „Abbildtheorie der Wahrheit“.¹²⁸

Zu Beginn seiner Überlegungen rekonstruiert Habermas hier philosophiegeschichtlich die Erkenntnistheorie der Neuzeit. Nach seiner Auffassung war diese kritische

¹²² Habermas: Theorie und Praxis, S. 309 f.

¹²³ Ebd.

¹²⁴ Seine Rolle als repräsentativer Philosoph der BRD, der die Reflexion über die Vergangenheitsbewältigung maßgeblich mitbestimmt hat, ist Habermas zweifelsohne gerade wegen seines Bekenntnisses zur Westbindung und einer „geglückten Reeducation“ zu Teil geworden. So wird er beispielsweise als „Philosoph der re-education“ bezeichnet, der basierend auf die Prämissen der Aufklärung eine Erziehungsfunktion in Westdeutschland übernahm. Vgl. Gumbrecht, Hans Ullrich: »Reeducation« in: FAZ 138 (18.06.1999), zitiert nach: Reese-Schäfer, Walter: Jürgen Habermas, Frankfurt/M. 2001, S. 9.

¹²⁵ Pollmann, Arnd: Erkenntnis und Interesse, in: Honneth, Axel/ Institut für Sozialforschung (Hrsg.): Schlüsseltexte der Kritischen Theorie, Wiesbaden 2006, S. 176-181, hier S. 176.

¹²⁶ Habermas: Erkenntnis und Interesse, S. 9.

¹²⁷ Vgl. dazu: Adorno, Theodor W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Darmstadt 1969. Sowohl Popper als auch Adorno reklamieren hier für sich, einer kritischen Methode zu folgen. Während Popper seine Kritik darauf bezieht, wissenschaftliche Hypothesen empirischen Tests zu unterziehen, zielt Adorno auf eine generelle Kritik der Gesellschaft ab, da die gesellschaftlichen Verhältnisse ihm zufolge Widersprüche durch die vorherrschende Ideologie verbergen.

¹²⁸ Habermas: Erkenntnis und Interesse, S.90.

Reflexion des Erkenntnisvermögens im Sinne von Kant durch ein positivistisches Verständnis der Naturwissenschaften verdrängt worden:

„Die Stellung der Philosophie zur Wissenschaft, die einst durch den Namen Erkenntnistheorie bezeichnet werden konnte, ist durch die Bewegung des philosophischen Gedankens selber ausgehöhlt worden: Philosophie ist aus dieser Stellung durch Philosophie verdrängt worden. Erkenntnistheorie mu[ss]te fortan durch eine vom philosophischen Gedanken verlassene Methodologie ersetzt werden. Denn die Wissenschaftstheorie, die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts das Erbe der Erkenntnistheorie antritt, ist eine im szientistischen Selbstverständnis der Wissenschaften betriebene Methodologie.“¹²⁹

Demnach habe sich die Philosophie selbst aus ihrem als Erkenntnistheorie bezeichneten Verhältnis zur Wissenschaft entfernt. Trotz einer den aufklärerischen Gedanken Kants verpflichteten Philosophie dokumentiert Habermas diese wissenschaftshistorische Entwicklung: der Neukantianismus sei seines kritischen Potentials beraubt.¹³⁰ In mehreren Schritten arbeitet sich Habermas am Positivismus ab, wobei er Kant in eine Linie mit Fichte setzt:

„Schon in Kants Transzendentalphilosophie taucht der Begriff eines Vernunftinteresses auf, aber erst Fichte kann, nachdem er die theoretische Vernunft der praktischen untergeordnet hat, den Begriff im Sinne eines emanzipatorischen, der handelnden Vernunft selber innewohnenden Interesses entfalten.“¹³¹

Im Anschluss an Fichte wird Vernunft nun mit dem Aspekt des Willens zur Vernunft verknüpft – Vernunft muss ein Interesse an ihrer Vernünftigkeit haben, dieses Interesse selbst wird in der Reflexion zur eigentlichen Erkenntnis:

„In der Selbstreflexion gelangt eine Erkenntnis um der Erkenntnis willen mit dem Interesse an Mündigkeit zur Deckung; denn der Vollzug der Reflexion weiß sich als Bewegung der Emanzipation.“¹³²

Hier führt Habermas also die Vorstellung des für diese Arbeit maßgeblichen Begriffs des „emanzipatorischen Erkenntnisinteresse[s]“¹³³ ein und vereint damit

¹²⁹ Ebd., S. 13.

¹³⁰ Der Neukantianismus war eine philosophische Schule, die sich in der letzten Hälfte des 19. Jahrhunderts ausbreitete und von da an bis zur Zeit des Ersten Weltkrieges den akademischen Raum weitgehend dominierte, danach aber eher an Bedeutung verlor. Neukantianer*innen zeichneten sich durch Fortschritts- und Bildungsoptimismus und einen Glauben an Wissenschaft und Vernunft aus und beriefen sich dabei auf ihre philosophische Vaterfigur Immanuel Kant. Für Habermas ist es dem Neukantianismus allerdings nicht gelungen, den Positivismus zu überwinden. Vgl. dazu.: Pascher, Manfred: Einführung in den Neukantianismus. Kontext – Grundpositionen – Praktische Philosophie, München 1997, hier bes. S. 8 f.

¹³¹ Habermas: EI, S. 244.

¹³² Habermas: EI, S. 244.

¹³³ Habermas: EI, S. 244.

Fichtes Idee mit der des Marxschen Materialismus: zwar stimmt er mit Fichte über die Einheit von Vernunft und Interesse überein, verbindet diese aber mit der Vorstellung eines Menschen als „Gattungssubjekt“¹³⁴, das nicht alleine durch Reflexion definiert wird.¹³⁵ Für Habermas kann aber erst die philosophische Selbstreflexion das emanzipatorische Erkenntnisinteresse verwirklichen. Auf den Begriff der Selbstreflexion beziehen sich die letzten vier Kapitel von „Erkenntnis und Interesse“, wobei Habermas mit Hilfe von Freuds Psychoanalyse versucht, dem praktischen Anspruch seiner Gesellschaftstheorie gerecht zu werden.¹³⁶ Im Gegensatz zu den empirisch-analytischen Wissenschaften und der bereits im Vorfeld kritisierten klassischen Hermeneutik¹³⁷ sei die Psychoanalyse paradigmatisch für eine kritische Wissenschaft, da sie die Selbstreflexion in Anspruch nehme und somit die Behebung von Verzerrungen des Selbstverständnisses von Individuen und Gruppen ermögliche.¹³⁸ Der psychoanalytische Prozess lasse Forschung und Selbstreflexion gleichzeitig stattfinden.¹³⁹ Dabei würden pathologische Zustände überwunden, was

¹³⁴ Mit seiner Vorstellung vom „Gattungssubjekt“ orientiert Habermas sich an Marx: „Der Mensch ist ein Gattungswesen nicht nur indem er praktisch und theoretisch die Gattung, sowohl seine eigne als die der übrigen Dinge zu seinem Gegenstand macht, sondern – und die[s] ist nur ein anderer Ausdruck für dieselbe Sache – sondern auch indem er sich zu sich al einem universellen, darum freien Wesen verhält.“ Vgl. dazu: Marx, Karl: Ökonomisch-Philosophische Manuskripte, Marx-Engels-Gesamtausgabe I (2), Berlin 1993, S. 239.

¹³⁵ Habermas: EI, S. 258.

¹³⁶ Vgl. hierzu auch: Brunkhorst, Hauke/ Kreide, Regina/ Lafont, Cristina: Habermas-Handbuch, Stuttgart 2009, S. 171 f.

¹³⁷ Zur Charakterisierung der historisch-hermeneutischen Wissenschaft dient Habermas besonders Wilhelm Diltheys „Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften“. Diese erklärt symbolisch strukturierte, kulturelle Artefakte als Gegenstand der Wissenschaft, die nach den Regeln der Hermeneutik interpretiert werden. Habermas Kritik richtet sich besonders gegen die Interpretation geschichtlicher Erfahrungen und Wissensinhalte einzig als historische Episoden, die nicht in Zusammenhang mit der Genese moderner Gesellschaften gesetzt werden. So werde ihnen kein erkenntnisfördernder Stellenwert für die gesellschaftliche Praxis zu Teil. Vgl. Habermas: EI, S. 316 f. Außerdem dazu: Baum, Markus: Zu einer Kritischen Gesellschaftstheorie der Kommunikation. Erfahrungsarmut und der Ausschluss von Ästhetik und Hermeneutik im Werke Habermas, Wiesbaden 2018, S. 45 f.

¹³⁸ Habermas: EI, S. 226 f.

¹³⁹ Obwohl Habermas dies anerkennt, bemerkt er, dass ein passender Vernunftbegriff noch zu finden sei, er solle aus der Lebenswelt konstruiert werden. Dies geschieht allerdings nicht in „Erkenntnis und Interesse“, sondern erst 13 Jahre später in „Theorie des kommunikativen Handelns“. Vgl. dazu auch: Horster, Detlef: Jürgen Habermas, Stuttgart 1991, S. 41 und Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt/M. 1988.

auch auf die Gesellschaft übertragen werden könne; das im gesellschaftlichen System gesetzte Interesse sei Aufklärung, und Reflexion die einzige Möglichkeit, diese durchzusetzen.¹⁴⁰

Obwohl in der psychoanalytischen Situation Interpretationsvorschläge der*des Analytiker*in von der*dem Patient*in durch Annahme verifiziert würden, bliebe diese Verifikation aber durch die Möglichkeit zur Selbsttäuschung uneindeutig. Habermas dringt daher darauf, dass „nur der Kontext des Bildungsprozesses im Ganzen [...] bestätigende oder falsifizierende Kraft“¹⁴¹ habe.

Bei Habermas' Differenzierung von Erkenntnisinteressen nimmt er verschiedene Bildungsprozesse genauer in den Blick. So ist eine empirisch-analytische Wissenschaft für ihn die „systematische Fortsetzung eines kumulativen Lernprozesses, der sich vorwissenschaftlich im Funktionskreis instrumentalen Handelns vollzieht.“¹⁴²

Gemeint sind hier also alle empirisch arbeitenden Wissenschaften, sowohl Naturwissenschaften als auch die Sozial- und Geisteswissenschaften, deren Handeln Habermas als instrumentell und zweckrational beschreibt. Zusammenhänge werden hier deduktiv abgeleitet. Das hier zugrundeliegende Erkenntnisinteresse „an der technischen Verfügung über vergegenständlichte Prozesse“¹⁴³ ist für Habermas das technische.

Das praktische Erkenntnisinteresse bleibt den historisch-hermeneutischen Wissenschaften vorbehalten, die für Habermas den zweiten Wissenstypus der Moderne bilden. Diese zielen auf das Verstehen eines Sinns; historische Hermeneutik erfasst den normativen Sinngehalt von Quellen, dabei handelt es sich um ein „Interesse an

¹⁴⁰ Habermas: EI, S. 350. „Erkenntnis und Interesse“ war vielerlei Kritik ausgesetzt, auf die Habermas auch reagierte. So ergänzte er im Nachwort zur vierten Auflage von Erkenntnis und Interesse, dass ihm erst „nachträglich klar geworden sei, da[ss] der traditionelle, auf den deutschen Idealismus zurückgehende Sprachgebrauch von »Reflexion« beides deckt (und vermengt): einerseits die Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit von Kompetenzen des erkennenden, sprechenden und handelnden Subjekts überhaupt, und andererseits die Reflexion auf die unbewu[ss]t produzierten Eingrenzungen, denen sich ein jeweils bestimmtes Subjekt [...] in seinem Bildungsproze[ss] selber unterwirft“ (Habermas: Erkenntnis und Interesse, S. 411). Hier unterscheidet Habermas also zwei Ebenen, bei der die eine sich auf überindividuelle Strukturen bezieht, während die zweite individuelle Bedingungen in den Blick nimmt: es handelt sich also um eine gesellschaftliche und individuelle Reflexion. Mehr über die durchaus kontroverse Rezeption des Werks auch in: Müller-Doohm, Stefan/ Zucca, Dorothee: Kommunikatives Handeln als gesellschaftliche Einheit. Thesen und Antithesen, in: Corchia, Luca/ Müller-Doohm, Stefan/ Outhwaite, William (Hrsg.): Habermas global. Wirkungsgeschichte eines Werks, Berlin 2019, S. 19-113.

¹⁴¹ Habermas: Erkenntnis und Interesse, S. 328.

¹⁴² Habermas: Erkenntnis und Interesse, S. 235.

¹⁴³ Habermas: Erkenntnis und Interesse, S. 235.

der Erhaltung und der Erweiterung der Intersubjektivität möglicher handlungsorientierender Verständigung“.¹⁴⁴ Diese Wissenschaften („humanities“ im Unterschied zu „science“) tragen mit Interpretationen zum intersubjektiven Verstehen des Fremden bei und erfassen den traditionsvermittelten kulturellen Rahmen.

Nur die „kritisch orientierten“ Wissenschaften (Sozialwissenschaften und Philosophie) stehen unter einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse. Sie können dabei helfen, die durch den institutionellen Rahmen der Gesellschaft verursachten Repressionen zu überwinden. Der methodologische Rahmen ist hier die bereits erwähnte Selbstreflexion:

„In der Selbstreflexion gelangt eine Erkenntnis um der Erkenntnis willen mit dem Interesse an Mündigkeit zur Deckung: denn der Vollzug der Reflexion weiß sich als Bewegung der Emanzipation.“¹⁴⁵

Die vernünftige kritische Reflexion als emanzipative Kraft wird dem Subjekt im fortschreitenden Bildungsprozess bewusst.¹⁴⁶

Für Habermas sind das technische und das praktische Interesse der menschlichen Existenz am ehesten entsprechend, da sie zwei fundamentalen Dimensionen des menschlichen Lebens entsprechen – der der „Arbeit“ und der der „Interaktion“.

3.3. Emanzipation: Elemente für die Analyse

Den Theorien aus „Erkenntnis und Interesse“ folgend sollen hier die maßgeblichen Prämissen für eine Geschichtsdidaktik, die man im Sinne von Habermas als kritisch und somit emanzipatorisch bezeichnen kann, zusammengefasst werden.

3.3.1. Ideal einer emanzipierten Gesellschaft

Als Basis für eine emanzipatorische Geschichtsdidaktik müssen zunächst einmal die fundamentalen Annahmen, die Habermas in seiner Theorie vertritt, übernommen werden. Dazu gehört auch das zu Grunde liegende Menschenbild, welches in Habermas' Ausführungen mitschwingt. Er sieht ein emanzipatorisches Interesse als konstitutiv für die menschliche Natur an und stellt den Menschen im Marxschen

¹⁴⁴ Habermas: EI, S. 221.

¹⁴⁵ Habermas: EI, S. 244.

¹⁴⁶ Habermas: EI, S. 243.

Kontext¹⁴⁷ als ein „Gattungssubjekt“ dar: der Mensch ist souverän und kann über das Selbst und die Welt verfügen. Diese Verfügung über die Welt findet in einem Bildungsprozess statt, „in dem sich das Gattungssubjekt als solches erst konstituiert“.¹⁴⁸

Aus diesen Vorannahmen wird deutlich, dass Habermas Emanzipation als einen Bildungsprozess verhandelt, der einen Prozess von sozialen Entwicklungen darstellt. Die grundlegende Zielvorstellung einer emanzipierten Gesellschaft, in der die Mündigkeit¹⁴⁹ der in ihr lebenden Menschen realisiert wird – und das auf Grund ihres eigenen Strebens danach –, muss in einer emanzipatorischen Geschichtsdidaktik ebenso das Ziel sein: sie muss an den Prinzipien Emanzipation, Selbstbestimmung und Mündigkeit orientiert sein.

3.3.2. Erkenntniskritik als Grundlage

Wie oben bereits deutlich wurde, ist in Habermas' Theorie die Relativierung der Erkenntnisansprüche von Hermeneutik und Realwissenschaft ein wichtiges Anliegen. Auch wenn Habermas der historisch-hermeneutischen und der empirisch-analytischen Wissenschaft eine hohe Relevanz zuspricht, darf sich ihm zufolge keine der beiden als vorherrschende Wissenschaft verstehen.¹⁵⁰ Soziale Zusammenhänge können nicht ausschließlich aus *einer* wissenschaftlichen Perspektive verhandelt werden. Habermas bemängelt besonders das fehlende kritische Element der Hermeneutik, wie Hans-Georg Gadamer sie propagiert.¹⁵¹ Die erkenntniskritische Reflexion der eigenen Disziplin sei unabdingbar, ebenso wie die Analyse der Konstitutionsbedingungen der menschlichen Gattung.¹⁵²

¹⁴⁷ Siehe Anmerkung 131.

¹⁴⁸ Habermas: EI, S. 243.

¹⁴⁹ Habermas zur Mündigkeit: „Das Interesse an Mündigkeit schwebt nicht bloß vor, es kann a priori eingesehen werden. Das, was uns aus der Natur heraushebt, ist nämlich der einzige Sachverhalt, den wir seiner Natur nach kennen können: die Sprache. Mit ihrer Struktur ist Mündigkeit für uns gesetzt. Mit dem ersten Satz ist die Intention eines allgemeinen und ungezwungenen Konsensus unmi[ss]verständlich ausgesprochen. Mündigkeit ist die einzige Idee, deren wir im Sinne der philosophischen Tradition mächtig sind.“ Vgl. Habermas, Jürgen: Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘. Frankfurt/M. 1968, S. 163.

¹⁵⁰ Habermas: EI, S.166.

¹⁵¹ Habermas, Jürgen: Zur Logik der Sozialwissenschaften, in Philosophische Rundschau 14 (1967) [Seitenzahlen ergänzen?], online unter: http://www.vordenker.de/ggphilosophy/habermas_logik-sozialwiss.pdf [Letzter Aufruf: 17.August 2020].

¹⁵² Habermas: EI, S. 64.

Für eine emanzipatorische Geschichtsdidaktik hieße das, dass sie ihre eigene Wissenschaftspraxis und ihre sinnhaften Voraussetzungen in Frage stellt, sich selbst analysiert und kritisch diskutiert. Dabei darf sie auch nicht außer Acht lassen, die Hintergründe der eigenen Problemwahl zu hinterfragen.

3.3.3. Gesellschaftstheoretische Verortung

Habermas' Programmatik, die oben nur in Kürze angerissen werden konnte, ist immer den Motiven und Intentionen einer kritischen Gesellschaftstheorie verpflichtet. Diese hat nach Max Horkheimer, an dem Habermas sich hier orientiert, im Gegensatz zur traditionellen Gesellschaftstheorie ihren eigenen Entstehungszusammenhang als einen ihrer Gegenstände;

„[s]ie trägt also der Tatsache Rechnung, dass sie selbst in einer bestimmten gesellschaftlichen Lebenspraxis verankert ist und auf einem vorwissenschaftlichen Interesse beruht.“¹⁵³

Diese Idee führt Habermas in „Erkenntnis und Interesse“ offensichtlich weiter fort. In seiner Weiterentwicklung von Horkheimer stellt Habermas auch immer wieder die Ansprüche klar, die die Kritische Theorie erfüllen muss: sie muss Herrschaftsstrukturen bewusst machen, normative Ansprüche verfolgen und eine Verbindung von der Theorie zur Praxis ermöglichen.¹⁵⁴

3.3.4. Emanzipatorisches Erkenntnisinteresse und Selbstreflexion

Während der positivistische Ansatz die Frage nach einem erkenntnisleitenden Interesse wissenschaftlicher Forschung nicht stellt, legt Habermas in seiner Arbeit den Fokus auf den Zusammenhang von Erkenntnis und Interesse. Die Subjekte verfügen über ein anthropologisch verankertes Interesse an Mündigkeit, welches in der Fähigkeit zur Selbstreflexion Ausdruck findet. Somit lassen sich Emanzipationschancen der Subjekte nicht mehr aus den vermeintlich objektiv begründbaren Wi-

¹⁵³ Pinzani, Alessandro: Jürgen Habermas, München 2007, S. 49.

¹⁵⁴ Habermas entwickelte seine weiter ausdifferenzierte Gesellschaftstheorie, die die historische Entkoppelung von System und Lebenswelt als Startpunkt der Moderne verhandelt, erst nach Erscheinen von „Erkenntnis und Interesse“, weshalb diese in der vorliegenden Arbeit keine Rolle spielt. Zu einer umfassenderen Auseinandersetzung mit Habermas' Gesellschaftstheorie: Jäger, Wieland/ Baltes-Schmitt, Marion: Jürgen Habermas. Einführung in die Theorie der Gesellschaft, Wiesbaden 2003.

dersprüchen innerhalb der Gesellschaft ableiten, sondern ergeben sich aus ebendiesem Interesse an Mündigkeit. Das leitende Erkenntnisinteresse für eine kritische Geschichtswissenschaft müsste also das emanzipatorische sein. Hier wäre dann zu hinterfragen, wie historisches Lernen stattfinden kann, bei dem die Lernenden in ihrer Mündigkeit gefördert werden können. Bedingungen, die die Lernenden einschränken könnten und eine Teilhabe am Bildungsprozess verhindern, müssten dabei genauso in den Blick genommen werden wie die Förderung der zentralen Figur der Selbstreflexion. Diese zielt auf ein Bewusstmachen bisher nicht wahrgenommener Herrschaftsstrukturen ab und soll bisher unterdrückte und historische verdrängte Gehalte erschließen.¹⁵⁵ Eine emanzipatorische Geschichtsdidaktik würde es sich also zur Aufgabe machen, „aus den geschichtlichen Spuren des unterdrückten Dialogs das Unterdrückte [zu] rekonstruier[en].“¹⁵⁶

4. Annette Kuhns „Einführung in die Didaktik der Geschichte“

Im Folgenden soll das maßgebliche Werk Annette Kuhns für diese Arbeit genau untersucht werden. Dabei wird der von Kuhn vorgegebenen Struktur ihrer Ausführungen gefolgt. Ein Augenmerk liegt dabei immer wieder auf den Bezügen zu Habermas und seiner Kritischen Theorie, denen Kuhn besonders in ihren theoretischen Vorbetrachtungen viel Raum gibt.

4.1. Zur Entstehung

Wie oben bereits erwähnt, ist Annette Kuhns „Einführung in die Geschichtsdidaktik“ zu einer Zeit entstanden, in der „die Fronten zwischen Studierenden und Lehrenden sich immer mehr zuspitzten.“¹⁵⁷ Nicht nur die „Bildungskatastrophe“¹⁵⁸ in der Bundesrepublik hatte zu einer „Aufbruchsstimmung“ der 1970er Jahre beigetragen, die Protest- und Demokratiebewegungen der Zeit setzten sich auch mit den

¹⁵⁵ Habermas: EI, S. 164.

¹⁵⁶ Habermas: EI, S. 164.

¹⁵⁷ Kuhn: Ich trage einen goldenen Stern, S. 161.

¹⁵⁸ Siehe Anmerkung 63.

Themen der Umweltzerstörung und einer drohenden atomaren Vernichtung auseinander.¹⁵⁹ Trotz dieser negativen Szenarien waren die frühen 1970er aber die Phase eines Optimismus verbunden mit einem Fortschrittsglauben und einem Glauben an die Demokratie, welche unter Willy Brandts berühmt gewordenen Slogan „mehr Demokratie wagen“ aus seiner Regierungserklärung vom 28. Oktober 1969 in aller Munde war.¹⁶⁰ Die allgemein-reformerischen Impulse der 60er und frühen 70er Jahre zogen sich durch bis in die Lehrplankommissionen und so setzte in den 70ern eine „lange Phase dynamisierter schulorganisatorischer und curricularer Umstrukturierungen“¹⁶¹ ein. Die Hessischen Rahmenrichtlinien entfachten hierbei sogar einen öffentlichkeitswirksamen Streit, den Wolfgang Hilligen als polemisch bezeichnete.¹⁶² Die neuen Richtlinien entfernten sich von der Stofforientierung der alten Lehrpläne, legten die Grundentscheidungen über die Stoffauswahl offen und formulierten Lernziele, was Hilligen nicht nur als einen didaktischen, sondern auch als einen politischen Fortschritt ansah.¹⁶³ Hilligen, der zunächst Lehrer und Schulrat gewesen war, lehrte an der Universität Gießen und setzte dort mit seinem Aufbau des Instituts für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften neue Maßstäbe. Eine „didaktische Wende“ in der politischen Bildung, welche „die institutionskundlich verengte alte Staatsbürgerkunde und eine naiv harmonisierende Gemeinschaftskunde“¹⁶⁴ zu reformieren suchte, ist in jedem Fall mit seinem Namen verbunden.

¹⁵⁹ Vgl. Nolte, Paul: Was ist Demokratie? Geschichte und Gegenwart, München 2012, S. 348.

¹⁶⁰ Dem „Machtwechsel“ der SPD von der „ewigen“ Oppositionspartei zur Regierungspartei zusammen mit der FDP wird für das Verhältnis der Bundesbürger*innen zur Demokratie eine große Wirkung nachgesagt; Walter Gagel konstatiert, dass erst jetzt die parlamentarische Demokratie vollständig akzeptiert worden sei, „weil eines ihrer Hauptmerkmale, der Wechsel der Regierungen, Realität geworden war.“ Vgl. Gagel, Walter: Der lange Weg zur demokratischen Schulkultur. Politische Bildung in den fünfziger und sechziger Jahren, in: BpB (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte 45 (2002), S. 6-16, hier S. 11.

¹⁶¹ Gorbahn, Katja: „Mutig vorwärts“ oder „dankbar rückwärts“? Analytische Zugänge zum Innovationspotenzial des neuen bayerischen Gymnasiallehrplans für das Fach Geschichte, in: Handro, Saskia (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung: Methoden, Analysen, Perspektiven, Münster 2004, S. 81-103, hier S.81.

¹⁶² Hilligen, Wolfgang: Dreimal Emanzipation. Ansätze für einen Vergleich der neuen Richtlinien für den politischen Unterricht in Hessen und Nordrhein-Westfalen sowie in Rheinland-Pfalz, in: Ackermann, Paul (Hrsg.): Politische Sozialisation. Studienbücher zur Sozialwissenschaft, Opladen 1974, S. 197-218, hier S. 197.

¹⁶³ Hilligen, Wolfgang: Dreimal Emanzipation, S. 197.

¹⁶⁴ Sutor, Bernhard: Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 45 (2002) [Hefnummer?], S. 17-27, hier S. 18.

Viele namhafte Geschichtsdidaktiker*innen pflegten Kontakt zu ihm, so unter anderem auch Annette Kuhn.¹⁶⁵ Diese erwähnt den starken Einfluss, den Hilligen auf sie hatte:

„Durch meine freundschaftliche Beziehung zu Wolfgang Hilligen, einem führenden Politikdidaktiker an der Universität Gießen, liberaler Katholik und Vertreter der gesellschaftstheoretischen Gedanken der Frankfurter Schule, vertieften sich meine eigenen Vorstellungen von einer historisch-politischen Bildung.“¹⁶⁶

Kuhns Motivation, eine „zeitgemäße Geschichtsdidaktik“¹⁶⁷ zu formulieren, speiste sich also wohl nicht nur aus ihrer persönlichen Geschichte, sondern auch aus einer Zeit, die von Umbrüchen und neuen Impulsen für die Geschichtsdidaktik geprägt war.

4.2. Stellung des Geschichtsunterrichts

Zeitgleich mit diesen neuen Einflüssen stand der Geschichtsunterricht deutlich in der Kritik und sogar unter dem Zwang, sich als Pflichtfach in der Schule neu zu legitimieren.¹⁶⁸ Ebenjene progressiveren hessischen Rahmenrichtlinien forderten auch von dem Fach Geschichte einen „Nachweis ihrer Beziehung zu den jeweils relevanten politisch-gesellschaftlichen Problemen der Gegenwart“¹⁶⁹ – dies beschreibt Kuhn in ihrem ersten Kapitel ihrer Didaktik unter der Überschrift „Der Geschichtsunterricht im Widerstreit der Meinungen“.¹⁷⁰ Während Tendenzen aus der amerikanischen Curriculumforschung sogar eine geschichtslose Bildung befürworteten, schien in Deutschland zumindest noch Einigkeit darüber zu herrschen,

Zum durchaus kontrovers diskutierten Verhältnis von historischer und politischer Bildung zueinander aus der Sicht von Geschichtsdidaktiker*innen vgl. Barricelli, Michele/ Lücke, Martin: Historisch-politische Bildung, in: Hafener, Benno (Hrsg): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen-Handlungsfelder-Akteure, Schwalbach/Ts. 2012, S. 325-343.

¹⁶⁵ Auch Wolfgang Hug und Ulrich Mayer erwähnen in den von Thomas Sandkühler geführten Interviews eine freundschaftliche Beziehung zu Wolfgang Hilligen, der maßgeblich an den umstrittenen Rahmenrichtlinien für das Bundesland Hessen mitgearbeitet hatte und damit neue Impulse setzte. Vgl. dazu: Sandkühler, Thomas: Historisches Lernen denken, S. 94-131, hier insb. S. 113, und S. 357-390, insb. S. 385.

¹⁶⁶ Kuhn: Ich trage einen goldenen Stern, S. 55.

¹⁶⁷ Ebd.

¹⁶⁸ Kuhn: Einführung, S.9.

¹⁶⁹ Hessischer Kultusminister: Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I. Gesellschaftslehre, S. 19, zitiert nach Kuhn: Einführung [Seitenzahl?]

¹⁷⁰ Kuhn: Einführung, S. 9-17.

dass Geschichtsunterricht als Institution notwendig sei.¹⁷¹ Allerdings verdeutlichen Kuhns Ausführungen, entlang welcher Linien die Diskussionen um den Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik in den 70er Jahren geführt wurden. So zeigten sich in der „Flut von Schriften“,¹⁷² die in dieser Debatte entstanden sind, auch Ängste, dass der Geschichtsunterricht durch „Ideologisierung der Vergangenheit, durch einseitige, tendenziöse und marxistische Interpretationen“¹⁷³ in einen geschichtlichen Determinismus verfallen könnte. Dieses Vorwurfs erwehrt Kuhn sich,¹⁷⁴ und stellt fest, dass zumindest Einigkeit darüber herrsche, „da[ss] der bestehende Geschichtsunterricht nicht einfach, wie bisher, fortgesetzt werden kann.“¹⁷⁵ Sie stellt zudem fest, dass es bisher aber noch nicht gelungen sei, einem neuen Geschichtsunterricht einen Rahmen zu geben und sieht Fachhistoriker*innen und Fachdidaktiker*innen in gleichem Maße durch die Fortschritte in den Bereichen der Politischen Bildung und dem übergeordneten Bereich der Gesellschaftslehre herausgefordert, die Funktion von historischer Bildung im gesellschaftlich-politischen Erziehungsprozess darzulegen.¹⁷⁶ Kuhn findet bereits zu Beginn ihrer Einführung sehr deutliche Worte für den gegenwärtigen Geschichtsunterricht: die wissenschaftlich artikulierten Forschungsinteressen seien in der Unterrichtspraxis zu „harten Fakten erstarrt“,¹⁷⁷ die

¹⁷¹ Kuhn nimmt hier Bezug auf Edgar Bruce Wesley, der in seinem viel beachteten Aufsatz „La[ss]t uns den Geschichtsunterricht abschaffen“ von 1972 behauptet, dass sich Historiker nach jahrhundertelanger Moralisierung einig seien, „da[ss] Geschichte keine Lektionen erteile für Prinzen und Bürger, da[ss] sie keine Gesetze, Generalisierungen, Interpretationen oder Schlu[ss]folgerungen enthalte [...]“. Vgl.: Wesley, Edgar Bruce: Laßt uns den Geschichtsunterricht abschaffen, in: Holtmann, Antonius (Hrsg.): Das sozial-wissenschaftliche Curriculum in der Schule, Opladen 1976, S. 130-143, hier S. 132.

¹⁷² Kuhn: Einführung, S. 9.

¹⁷³ Ebd.

¹⁷⁴ Während Kuhn tendenziöse Züge ihrer Vorstellung eines Geschichtsunterrichts deutlich zurückweist, überrascht es nicht, dass Joachim Rohlfes, einer ihrer „Gegenspieler“ auf dem theoretischen Feld der Geschichtsdidaktik, völlig anders über die 70er Jahre und ihren „Theoretisierungsschub“ berichtet: „Was in den 70er Jahren in der geistes- und sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsszene passierte, war einem Dammbbruch vergleichbar. [...] jede wissenschaftliche Position stand eo ipso unter dem Vorbehalt ideologischer Einseitigkeit; die Offenlegung der jeweiligen (selbstredend ideologiegeprägten) Erkenntnisinteressen wurde zu einem Ritual, dem man sich schwerlich entziehen konnte.“ Vgl. dazu: Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen 1986, S. 15.

¹⁷⁵ Kuhn: Einführung, S. 9.

¹⁷⁶ Auch das Nachdenken über eine „Verschmelzung von Fachinhalten zu einer vollständigen Integration von historischer und politischer Bildung“ in den frühen 1970er Jahren ist Beleg für die von Geschichtsdidaktiker*innen empfundene Notwendigkeit, sich und ihre Disziplin zu positionieren. Dazu: Barricelli/Lücke: Historisch-politische Bildung, S. 326.

¹⁷⁷ Kuhn: Einführung, S. 10.

nicht hinterfragt würden.¹⁷⁸ Dabei sollte gerade in Frage gestellt werden, welche Funktionen „dieses scheinbar abgeschlossene Faktum im historischen Lernproze[ss]“¹⁷⁹ der Schüler*innen habe. Bereits hier wird deutlich, dass Kuhn das erkenntniskritische Denken von Habermas aufgenommen hat und für die Praxis des Geschichtsunterrichts weiterdenkt. Geschichte als „abgeschlossene Vergangenheit“,¹⁸⁰ die sich aus objektiven Daten und Fakten speist, lehnt sie ab und fordert, dass die „Dogmatisierung des Faktischen“¹⁸¹ überwunden werden müsse. Die Forderung, zu reflektieren, warum bestimmte Forschungsfragen überhaupt gestellt würden, zielt auf das Habermas'sche Erkenntnisinteresse ab; ohne Reflexion über das Interesse an bestimmten historischen Prozessen bleibt die Erkenntnis demnach für einen aufklärerischen und kritischen Geschichtsunterricht ohne Wert. Dass „die Geschichte weder theorie- noch interesselos erforscht, gelehrt und gelernt werden kann“,¹⁸² ist also als eine Grundprämisse von Kuhns Programmatik ein wichtiger Bezugspunkt zur Erkenntniskritik, die oben als maßgebliches Kriterium einer emanzipatorischen Geschichtsdidaktik identifiziert wurde.

4.3. Didaktische Konsequenzen der Erkenntniskritik

Noch deutlicher wird Kuhns Bekenntnis zu einer erkenntniskritischen Geschichtsdidaktik durch ihre gesonderten „Erkenntniskritischen Vorüberlegungen“¹⁸³ (Kapitel 2.1.), in denen sie – stark orientiert an den philosophiegeschichtlichen Überlegungen Habermas' aus „Erkenntnis und Interesse“, aber auch unter Einbezug von

¹⁷⁸ Im vierten Kapitel ihrer Einführung beschreibt Kuhn übrigens auch noch die „Krise der Geschichtswissenschaft“, als deren Ursache sie die zwei unterschiedlichen erkenntnisleitenden Interessen der historischen Forschung sieht: „Auf der einen Seite steht ein kritisch-aufklärerisches Forschungsinteresse, auf der anderen ein Interesse an der Geschichte an sich, wobei die Geschichte selbst nicht hinterfragt, sondern vielmehr als metaphysische, religiöse, idealistische oder biologistische, materialistische Größe angenommen wird.“ Kuhn sieht diesen anti-aufklärerischen Strang der Geschichtswissenschaft gegenwärtig auch immer noch als Erbe des Historismus als lebendig an und beklagt, dass dieser die Geschichtsdidaktik und vor allem den Geschichtsunterricht nach wie vor prägen würde. Ihre kritische Haltung gegenüber gegenwärtiger Geschichtswissenschaft und Didaktik bleibt in keinem Teil ihrer Einführung verborgen. Vgl. Kuhn: Einführung, S. 37 f.

¹⁷⁹ Ebd., S. 10.

¹⁸⁰ Ebd., S. 9.

¹⁸¹ Ebd., S. 11.

¹⁸² Ebd., S. 11.

¹⁸³ Kuhn: Einführung, S. 18.

Geschichtstheorie¹⁸⁴ – ihren Weg zur Erkenntniskritik als Ausgangspunkt für historische Forschung und auch für den Geschichtsunterricht darlegt. Der große Einfluss, den die Kritische Theorie auf ihre eigenen Vorstellungen einer Didaktik der Geschichte hat, zeigt sich hier deutlich. So erwähnt sie Horkheimer, Adorno und immer wieder Habermas namentlich, in deren Schriften ihrer Auffassung nach „erstmalig eine erkenntniskritische Basis im Sinne der Vermittlung von Erkenntnis und Interesse zum Ausgangspunkt der Forschung“¹⁸⁵ wurde. Für Kuhn soll also die Vermittlung von Erkenntnis und Interesse zum Ausgangspunkt von Lernprozessen gemacht werden.¹⁸⁶

Zu einem weiteren Kriterium für eine kritische Geschichtsdidaktik bekennt Kuhn sich ebenfalls in diesem Kapitel. So propagiert sie hier das Bild von einer „Realutopie einer emanzipierten Gesellschaft“,¹⁸⁷ welches auch, wie oben gezeigt, Prämisse von Habermas‘ emanzipatorischer Didaktik ist. Ein kritisch-historischer Lernprozess kann demnach nur realisiert werden, wenn die Mündigkeit der Glieder einer Gesellschaft das Ziel ist. Nur diese Zielvorstellung in Verbindung mit dem Rückgriff auf Vergangenes macht aktuelle Transformationen möglich:

„Erst durch den realutopischen Vorgriff auf gesellschaftliche und individuelle Möglichkeiten der Emanzipation ist der historische Rückgriff, der Weg in die Vorgeschichte gegenwärtiger Unterdrückungen bzw. gegenwärtiger Möglichkeiten emanzipatorischer Veränderungen möglich.“¹⁸⁸

Als „Didaktische Konsequenzen der Erkenntniskritik“¹⁸⁹ (Kapitel 2.2) leitet Kuhn aus ihren erkenntniskritischen Vorüberlegungen sieben Konsequenzen für ihre Didaktik ab, welche mehr oder weniger konsequent auf Habermas‘ Emanzipationsprogramm zurückzuführen sind. Der erste Punkt bestätigt hierbei ein Denken, das heute keine*n Historiker*in mehr wirklich überraschen sollte, in den frühen 70er Jahren aber eventuell noch nicht so weit verbreitet war: Kuhn stellt noch einmal

¹⁸⁴ Beispielsweise bezieht Kuhn sich auf den britischen Historiker Edward Hallet Carr und seinen Aufsatz „Was ist Geschichte“, der feststellt, dass „ein fortwährender Proze[ss] der Wechselwirkung zwischen dem Historiker und seinen Fakten ein unendlicher Dialog zwischen Gegenwart und Vergangenheit“ sei, vgl. dazu: Carr, Edward Hallet: Was ist Geschichte?, Stuttgart 1981, hier S. 30.

¹⁸⁵ Ebd., S. 19.

¹⁸⁶ Ebd., S. 19.

¹⁸⁷ Ebd., S. 19.

¹⁸⁸ Ebd., S. 19.

¹⁸⁹ Ebd., S. 20.

sehr deutlich klar, dass es „[e]ine historische Objektivität im Sinne der reinen Forschung“¹⁹⁰ nicht gebe. Erneut bringt sie zum Ausdruck, dass der Prozess einer historischen Aneignung erst durch die Reflexion des Interesses an einem historischen Faktum einen Wert bekommt bzw. „durchschaubar, d.h. auch kontrollierbar, verantwortlich“¹⁹¹ werde. Der zweite Punkt, den Kuhn nennt, ergibt sich direkt aus dem ersten: Die „klassische Geschichtswissenschaft“¹⁹² würde ihren Bezugsrahmen einer nur scheinbar objektivierbaren geschichtlichen Welt verlieren. Auch dieses Postulat mag der*dem eine*n oder andere*n Historiker*in übel aufgestoßen sein und wirkt hier in seiner Deutlichkeit recht provokant. Ebenso der dritte Punkt, in dem Kuhn unterstreicht, was Habermas in „Erkenntnis und Interesse“ in aller Ausführlichkeit darlegt: Die Gesellschafts- und die Wissenschaftstheorie finden nicht in einem vorwissenschaftlichen Raum statt; sie sind selbst als bestimmende Faktoren von Forschungs- und Bildungsprozessen zu verstehen. Dem schließt sich Kuhns vierte Konsequenz an, die besagt, dass Gesellschaftstheorie und Wissenschaftstheorie nicht als zwei isolierte Größen, sondern nur gemeinsam in ihrer Zusammengehörigkeit betrachtet werden müssen. Hier lehnt sich ihre Betrachtung wieder an Adorno an.¹⁹³ Es wird besonders in den Punkten drei und vier augenfällig, wie das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis der Kritischen Theorie Kuhns Ausführungen beeinflusst. Die dafür grundlegenden Axiome, nämlich die Reflexion der Kritischen Sozialwissenschaft auf ihre eigene gesellschaftliche Bedingtheit und das emanzipatorische Erkenntnisinteresse tauchen also immer wieder prominent auf.

So bleibt auch die fünfte Konsequenz ganz dem Duktus der Frankfurter Schule verhaftet:

„Die Erkenntniskritik weist der Geschichtswissenschaft als der kritischen Rekonstruktion der Vergangenheit und der Geschichtsdidaktik eine emanzipatorische Funktion zu. Die kritische Reflexion der Vergangenheit als Vorgeschichte eigener, erfahrener Defizite ist zugleich eine Bedingung und ein Mittel der Emanzipation.“¹⁹⁴

¹⁹⁰ Ebd., S. 20.

¹⁹¹ Ebd., S. 20.

¹⁹² Ebd., S. 20.

¹⁹³ Kuhn zitiert hier Adornos Logik der Sozialwissenschaften: Denn die „gesellschaftliche Totalität führt kein Eigenleben, oberhalb des von ihr Zusammengefa[ss]ten, aus dem sie selbst besteht...“, vgl. dazu: Adorno, Theodor W.: Zur Logik der Sozialwissenschaften, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 14 (1962), S. 249-263, hier S. 251.

¹⁹⁴ Ebd., S. 21.

Besonders ins Auge fällt hier, dass Kuhn die Geschichtswissenschaft und die Geschichtsdidaktik in die Verantwortung nimmt. Die Erkenntniskritik gibt beiden einen Auftrag: Sie sollen dazu beitragen, die Emanzipation der Gesellschaft voranzutreiben und diese – ganz im Sinne der Kritischen Theorie – aus jeglicher Unterdrückung zu befreien. Die beiden letzten Konsequenzen, die Kuhn für eine der Erkenntniskritik folgenden Didaktik zieht, bestätigen dies noch einmal. Für Kuhn sind die Prämissen und Ziele der Erkenntniskritik und der Geschichtsdidaktik deckungsgleich, vereint in der Verwirklichung der Mündigkeit (Punkt sechs).¹⁹⁵

Auch hier bleibt sie weiter eng verbunden mit Habermas, was ebenso im siebten Punkt augenscheinlich wird. Die Erkenntniskritik sei nur in Form einer Rekonstruktion der Geschichte und ihrer kritischen Reflexion möglich, und ebenjene Reflexion schaffe erst die Möglichkeit zur Mündigkeit: „In der Selbstreflexion gelangt eine Erkenntnis um der Erkenntnis willen mit dem Interesse an Mündigkeit zur Deckung.“¹⁹⁶

4.4. Geschichtsdidaktik als Gesellschaftstheorie

Das disziplinäre Selbstverständnis der Geschichtsdidaktik wird durch Kuhns Einführung ebenfalls ins Wanken gebracht. Ausgang und Primat des historischen Lernens bildet für die Gesellschaftstheorie, was sie pointiert im Kapitel 2.3 „Die Gesellschaftstheorie als didaktische Prämisse“¹⁹⁷ darstellt. Die Gesellschaftstheorie ist das primäre didaktische Entscheidungsfeld.¹⁹⁸ Für Kuhn sind alle praktischen Entscheidungen der Fachdidaktik, seien es „Entscheidungen zur Lernzielgewinnung, zur Inhaltsbestimmung, zur Methode“¹⁹⁹ oder auch die Bestimmung von Lernzielen als Qualifikationen, erst dann ihrer Willkür enthoben, wenn sie in eine gesellschaftstheoretische Konzeption eingebunden werden. Anhand eines Beispiels zeigt Kuhn, wo die Fallstricke dieses Vorhabens liegen. „Historische Bedeutsamkeit“

¹⁹⁵ Ebd., S. 21.

¹⁹⁶ Habermas: EI, S. 164.

¹⁹⁷ Kuhn: Einführung, S. 21.

¹⁹⁸ Erst im späteren Verlauf der „Einführung“ schlüsselt Kuhn die Hierarchie ihrer „didaktischen Entscheidungsfelder“ auf. So ist also der primäre Bezugsrahmen für die didaktischen Entscheidungen die Gesellschaftstheorie, dem folgen Schüler*inneninteressen und -bedürfnisse als zweites didaktisches Entscheidungskriterium und zuletzt nennt Kuhn die Funktionsbestimmung der Geschichte als drittes Entscheidungsfeld, vgl. Kuhn: Einführung, S. 35.

¹⁹⁹ Kuhn: Einführung, S. 21.

könne nur im Hinblick auf das jeweilige Lernziel begründet werden. Die Krönung Karl des Großen 800 kann für Schüler*innen historisch bedeutsam sein und somit unter bestimmten didaktischen Prämissen als Lerngegenstand ausgewiesen werden, wenn dieses Ereignis für die Lernenden zu einem „emanzipativen Lern-und Identifikationsprozess“²⁰⁰ wird. Hierbei müsse hinterfragt werden, in welcher Absicht die Verknüpfung dieses vergangenen Ereignisses mit der Lebensgeschichte der Schüler*innen passiert. Kuhn unterscheidet hier zwischen der Absicht der Traditionsbildung und der der Ideologiekritik, beide Absichten könnten sich aber durchaus überschneiden. In Anbetracht dessen, dass die Kaiserkrönung „ein rekonstruierbares Beispiel abendländischer Herrschaftsgeschichte und ihrer religiösen und machtpolitischen Legitimationsbedingungen“²⁰¹ darstellt, bringt sie die gesellschaftstheoretische Relevanz mit, die eine kritische Geschichtsdidaktik fordert. Kuhn räumt hier jedoch ein, dass es letztendlich möglich sei, ausgehend vom individuellen Ereignis allen historischen Gegenständen eine gesellschaftstheoretische Relevanz zu verleihen.²⁰² Die Fähigkeit zur Herrschaftskritik lasse sich durch viele andere Stoffe erlernen, und daraus folgt für Kuhn, dass „wir den gesellschaftstheoretischen Bezugsrahmen nicht genetisch aus der Geschichte entwickeln können.“²⁰³ Kuhn fordert also sehr kritisch dem gegenwärtigen Geschichtsunterricht gegenüber, er müsse im Sinne einer gesellschaftstheoretischen Grundlage Abstand nehmen von „jedem Normengefüge, aus dem in einem einfachen Deduktionsverfahren unsere Qualifikationen für den Unterricht ableitbar wären“.²⁰⁴ Um aus der Gesellschaftstheorie mehr als einen Mechanismus bestehender gesellschaftlicher Interessen zu machen, die nur in einem funktionalen Zusammenhang mit der politischen Ordnung stehen, müssen laut Kuhn die bisherigen zu erlernenden Qualifikationen um gesellschaftskritische Qualifikationen erweitert werden, was dann also auch für die Didaktik gelten muss:

„zur Ideologie- und Herrschaftskritik, zur kritischen Analyse der ökonomischen Bedingungen wie auch die Fähigkeiten, für demokratische Lösungen zu optieren, und sich mit be-

²⁰⁰ Ebd., S. 21.

²⁰¹ Ebd., S. 22.

²⁰² Ebd.

²⁰³ Ebd.

²⁰⁴ Ebd.

nachteiligten Gruppen zu solidarisieren. Qualifikationen dieser Art sind mehr als Befähigungen zum guten Staatsbürger, sie sind auf die in vielen Bereichen noch verweigerter Forderung nach Selbst- und Mitbestimmung gerichtet.“²⁰⁵

Um dieser Forderung gerecht zu werden, müsse als didaktisches Entscheidungsfeld die Gesellschaftstheorie in dreifacher Form in alle Vorüberlegungen miteinbezogen werden, und zwar unter der der gesellschaftlichen Zielvorstellung, der Gegenwartsanalyse unter den besonderen Bedingungen der Schüler*innen sowie unter den historischen Bedingungen der Gegenwart als geschichtliche Voraussetzung möglicher Veränderung.²⁰⁶ Als gesellschaftliche Zielvorstellung tritt hier wieder die „Realutopie der besseren, befreiten oder emanzipierten Gesellschaft“²⁰⁷ auf, die weiter oben schon als grundlegende Prämisse einer emanzipierten Geschichtsdidaktik beschrieben wurde. Mit den besonderen Bedingungen der Schüler*innen beschreibt Kuhn das „negative Kehr Bild der Realutopie.“²⁰⁸ Es gebe Aufschluss darüber, was zur Verwirklichung der Realutopie noch fehle. Um fundamentale Abhängigkeitsverhältnisse zu überwinden, die der Forderung nach Mitbestimmung und Mitbeteiligung im Wege stünden, müsse die Gegenwartsanalyse die Schüler*innen in den Mittelpunkt stellen und durch empirische Analysen herausarbeiten, welchen grundlegenden gesellschaftlichen Widersprüchen diese ausgesetzt seien. Erst durch diese Erkenntnisse sei es möglich, überhaupt didaktische Entscheidungen im Sinne der Schüler*innen zu treffen.²⁰⁹ Als dritter miteinzubeziehender Gesichtspunkt der Gesellschaftstheorie bringt Kuhn die historische Genese von erfahrenen Defiziten der Gegenwart ein – dies sei der eigentliche Kern des kritischen Geschichtsunterrichts, der auf die Veränderung des Status quo abzielt. Die von Kuhn abgeleiteten Konsequenzen für eine kritische Didaktik der Geschichte aus der gesellschaftstheoretischen Verortung macht sie im folgenden Kapitel 2.4 noch einmal stark. Zum einen führt sie erneut aus, dass „das Lernziel der Aneignung historischer Kenntnisse der Vergangenheit mit dem weiteren Lernziel einer kritischen Aneignung von Vergangenheit im Hinblick auf gegenwärtige Praxis“²¹⁰ zu verknüpfen sei. Im Hinblick

²⁰⁵ Kuhn: Einführung, S. 23.

²⁰⁶ Ebd.

²⁰⁷ Ebd.

²⁰⁸ Ebd.

²⁰⁹ Ebd.

²¹⁰ Ebd., S. 25.

auf die wichtige Rolle der Akteur*innen der Lernprozesse hebt sie erneut hervor, dass die Gesellschaftstheorie keineswegs ohne diese und ihre Interessen und auch eigenen Erfahrungen mit individuellen sozialen Missständen vollzogen werden kann:

„Die didaktischen Leitfragen entstehen erst an dem Knotenpunkt von gesellschaftlichen Zielvorstellungen, von gegenwärtigen emanzipatorischen Defiziten und den konkreten Erfahrungen der Schüler.“²¹¹

Als weitere Konsequenz aus der Gesellschaftstheorie betont Kuhn noch einmal die verschiedenen Zeitebenen, die auch für die Didaktik bestimmend seien. In der Praxis heißt dies für Kuhn, dass ein Lernziel sich zunächst auf einen vergangenen Sachverhalt beziehen würde, der dann im Hinblick auf eine politische Einsicht von gegenwärtiger Gültigkeit verallgemeinert werden könne.²¹²

Für Kuhn ist hier

„der gesellschaftstheoretische Leitbegriff der Emanzipation [...] an Hand unserer gesellschaftstheoretischen Überlegungen zum didaktischen Leitbegriff für die Konstruktion des Geschichtsunterrichts geworden.“²¹³

Wieder wird augenscheinlich, wie sehr Kuhn sich dem Programm der Kritischen Theorie verschrieben hat. Ihre bisher hauptsächlich theoretischen Vorüberlegungen lassen sich den oben erarbeiteten Kriterien einer kritischen Geschichtsdidaktik problemlos zuordnen. Nicht nur die immer wieder auftauchende „Realutopie“ einer mündigen Gesellschaft, sondern auch die gesellschaftstheoretische Verortung, die besonders durch die eingeforderte Herrschaftskritik zu Tage tritt, zeigen mit Nachdruck die Nähe zur emanzipatorischen Richtschnur aus Habermas‘ Feder. Das Bildungsinteresse der Schüler*innen wird in Kuhns kritischer Geschichtsdidaktik also aus dem politisch-gesellschaftlichen Zusammenhang abgeleitet, wozu immer auch empirische Analyseinstrumente und eine ideologiekritische Reflexion ihrer Funktion in der Gesellschaft gehören.

²¹¹ Ebd., S. 25.

²¹² Ebd., S. 26.

²¹³ Ebd.

4.5. Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse historischen Lernens

Das erkenntnisleitende Interesse einer sich als kritisch verstehenden Didaktik der Geschichte liegt also in dem emanzipatorischen Potential der Bildungsprozesse, bei denen Erkenntnis und Interesse eine Einheit bilden. Wie oben dargelegt, bestimmt diese Idee den Kern von Habermas' gleichnamigem Werk. Das bereits erwähnte anthropologisch verankerte Interesse an Mündigkeit schlägt sich konsequenterweise auch bei Annette Kuhn nieder, die betont, dass das

„historische Interesse mehr als ein Orientierungsbedürfnis innerhalb eines vorgegebenen geschichtlichen Raumes mit anerkannten Normen und legitimierten Deutungssystemen“²¹⁴ sei. Das Interesse der Schüler*innen an Geschichte sei emanzipatorisch, „weil der einzelne Schüler, um seiner eigenen Emanzipation willen, sich auch ohne Zwang mit Geschichte beschäftigt.“²¹⁵ Dabei handele es sich aber nicht nur um einen individuellen, sondern viel mehr um einen historisch vermittelten, gesamtgesellschaftlichen Vorgang. Kuhn stellt an dieser Stelle besonders heraus, dass es für Schüler*innen von signifikanter Bedeutung sei, dass ihnen im Geschichtsunterricht ermöglicht wird, die unmittelbare Beziehung zur jeweiligen Lebensgeschichte der Schüler*innen zu erkennen. Kuhns Anspruch ist hoch:

„Entspricht der Geschichtsunterricht den Erkenntnisinteressen des Schülers, dann mu[ss] er ihm Aufklärung geben sowohl über die gesellschaftlichen Bedingungen, die seiner Emanzipation im Wege stehen, als auch über die emanzipatorischen Möglichkeiten von Individuen und Gruppen.“²¹⁶

Dem Bild des „sich-selbst-Auslöschen“ im Sinne von Ranke, bei dem die Lernenden sich interessenlos in das Fremde vertiefen,²¹⁷ bestimmt das historische Lernen für Kuhn also keinesfalls, vielmehr wird Geschichtsunterricht durch die erkenntnis-kritische Interpretation der Schüler*inneninteressen neu definiert. Die in den Vorüberlegungen für eine emanzipierte Geschichtsdidaktik als Kriterien festgelegten

²¹⁴ Kuhn: Einführung, S. 27.

²¹⁵ Ebd.

²¹⁶ Ebd., S.28.

²¹⁷ Ranke postulierte: „Ich wünschte mein Selbst gleichsam auszulöschen und nur die Dinge reden, die mächtigen Kräfte erscheinen zu lassen, die im Laufe der Jahrhunderte mit und durch einander entsprungen und erstarkt, und nunmehr gegen einander aufstanden und in einen Kampf gerieten.“ Das heißt, Historiker*innen sollten sich nach Ranke als objektive Betrachter*innen verhalten, vgl. dazu: Jaeger, Friedrich/ Rösen, Jörn: Geschichte des Historismus. Eine Einführung, München 1992. Das obige Zitat von Ranke ist ebenfalls nach Jaeger/Rösen zitiert und befindet sich auf Seite 83.

Punkte lassen sich in Bezug auf das emanzipatorische Erkenntnisinteresse und die notwendige Reflexion bei Kuhn alle wiederfinden. Von besonderem Interesse wird nun aber sein, Kuhns theoretische Vorarbeit in einer praktischen Umsetzung wiederzufinden. Denn der gesellschaftstheoretischen Verortung einer emanzipierten Geschichtsdidaktik kann nur Rechnung getragen werden, wenn sie Theorie und Praxis verbindet. Für die Kritische Theorie erwächst aus einer Praxis heraus die Theorie und wirkt wieder auf diese zurück – sie hat stets den Anspruch, Freiheit und Emanzipation real und eben praktisch in der Gesellschaft zu verwirklichen.²¹⁸

4.6. Die praktische Umsetzung von Kuhns emanzipatorischer Didaktik

4.6.1. Methoden, Inhalte und Lernziele neu gedacht

Da also ohne praxisbezogene Anhaltspunkte Kuhn im Sinne einer emanzipatorischen Geschichtsdidaktik ihr Ziel verfehlt hätte, soll im Folgenden ein besonderes Augenmerk auf ihre Vorschläge zur genauen Umsetzung ihrer Theorien gelegt werden. Ihre ersten praktischen Konsequenzen für einen interessenorientierten Geschichtsunterricht liefert Kuhn so auch schon im Kapitel 3.2., in dem sie eine entsprechende Unterrichtsmethode sowie eine angepasste Auswahl der Inhalte im Geschichtsunterricht einfordert, die den emanzipativen Erkenntnisprozess befördern sollen.²¹⁹ Hier stellt sich somit die Frage, wie die Einheit von Erkenntnis und Interesse – also vom historischen Lernvorgang und dem Lebenszusammenhang der Schüler*innen – methodisch hergestellt werden kann. Kuhn schlägt dafür vor, den Geschichtsunterricht weitestgehend als einen „kritischen Reflexionsprozess“²²⁰ zu verhandeln, der auf verschiedene Reflexionsebenen zurückgreift. Als erste Reflexionsstufe beschreibt Kuhn, dass die Schüler*innen ihr Interesse „aus ihrer primären Betroffenheit heraus artikulieren“²²¹ müssten. Sie sollten ihre eigenen Erfahrungen einbringen und einen unterstellten „gesellschaftlichen Leidensdruck,“²²² der

²¹⁸ Vgl. dazu: Demirović, Alex: Der Zeitkern der Wahrheit. Zur Forschungslogik kritischer Gesellschaftstheorie, in: Beerhorst, Joachim/ Demirović, Alex/ Guggemos, Michael (Hrsg.): Kritische Theorie im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt/M. 2004, S. 489-498.

²¹⁹ Kuhn: Einführung, S. 28.

²²⁰ Ebd., S. 29.

²²¹ Ebd.

²²² Ebd.

für einzelne Schüler*innen zwar erfahrbar, aber nicht aufklärbar sei, in den Mittelpunkt stellen, denn

„[e]rst wenn die Schüler das benennen können, was ihnen fehlt, kann die an ihre eigenen Defizite anknüpfende Rekonstruktion der Vergangenheit, d.h. der geschichtliche Stoff, mehr sein als unverbindlicher Schulstoff.“²²³

Als zweiten Schritt der Reflexion sieht Kuhn die „Rekonstruktion und die kritische Aneignung der Vergangenheit“,²²⁴ was bedeutet, dass die Schüler*innen an einem Prozess teilhaben, der eben nicht bei der Darstellung des Vergangenen und einer Interpretation, die möglichst objektiv gehalten werden soll, stehen bleibt. Das hermeneutische Arbeiten an Quellen darf also nicht als die abgeschlossene, historische Arbeit angesehen werden, viel mehr muss Hermeneutik als Ideologiekritik verstanden werden.²²⁵ Als unumgänglich für die eingeforderten Reflexionsprozesse und die kritische Rekonstruktion von Geschichte verweist Kuhn auf eine „herrschaftsfreie Kommunikation“,²²⁶ die in einem offenen, herrschaftsfreien Dialog stattfindet, bei dem es nur Lernende geben sollte. Das heißt, in der Vorstellung von Kuhn begreifen sich auch die Lehrer*innen in einem solchen Prozess als Lernende, Schüler*innen und Lehrer*in sollen eine symmetrische Stellung einnehmen.²²⁷

In Bezug auf die Inhalte des Geschichtsunterrichts strebt Kuhn ebenso einen neuen Umgang an. Die Interessen von Schüler*innen seien nicht mit den Inhalten des herkömmlichen Geschichtsunterrichts identisch.²²⁸ Die Bestimmung von Inhalten setzt für Kuhn zunächst eine „kritische Bedingungsanalyse“²²⁹ voraus, die verschüttete Interessen aufdecken und dabei am Ziel der Emanzipation festhalten soll - die Bedingungen, die Lernende in Bezug auf das Ziel der Mündigkeit einschränken, müssten einbezogen werden. Dabei sieht Kuhn eindeutig die Chancen auf Veränderungen als im Vordergrund stehend an:

²²³ Ebd.

²²⁴ Ebd.

²²⁵ Hier bezieht Kuhn sich direkt auf Karl-Otto Apel und seinen Aufsatz „Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik“ von 1971, der Habermas' Überlegungen in „Zur Logik der Sozialwissenschaften“ aufgriff und präziserte. Vgl. dazu: Apel, Karl-Otto: Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik. Entwurf einer Wissenschaftslehre in erkenntnisanthropologischer Sicht, in: Ders. u.a. (Hrsg.): Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt/M. 1979, S. 7-44, hier bes. S. 7 f.

²²⁶ Kuhn: Einführung, S. 29.

²²⁷ Ebd., S. 62.

²²⁸ Ebd.

²²⁹ Ebd., S. 30.

„[N]icht die Kontinuitäten, sondern die Diskontinuitäten, die Brüche, die abgerissenen Möglichkeiten sind in einem Geschichtsunterricht hervorzuheben, der sich nicht von den Interessen der Wenigen, sondern der Vielen leiten lä[ss]t.“²³⁰

Die Auswahlkriterien des Unterrichtsstoffs und der Stoffdarbietung sieht Kuhn im Übrigen nicht als eine „isolierbare didaktische Frage“²³¹ an; die Geschichte als historisch-kritische Sozialwissenschaft mit einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse sieht sich nach Kuhn der gleichen „Strukturierungs- und Selektionsproblematik“²³² ausgesetzt.²³³

So wie Methoden und Inhalte sich für eine emanzipatorische Didaktik ändern müssten, gelte Gleiches auch für die Lernziele. Kuhn beschreibt hier noch einmal den gegenwärtigen Geschichtsunterricht als eine „Staatsbürger*innenkunde“, welche dafür sorgen soll, dass herrschende System zu stützen und zu legitimieren.²³⁴ Zwar sollte der Geschichtsunterricht durchaus zu einem Aufbau von Traditionen beitragen, aber eben jenen, mit denen Schüler*innen sich identifizieren könnten: es solle nicht mehr „von dem Legitimitäts- und Identitätsbedürfnis der Gesellschaft, sondern des Schülers“²³⁵ ausgegangen werden; das kritische Interesse an Veränderung müsse im Vordergrund stehen. Als besonderes Ziel für den Geschichtsunterricht stellt Kuhn hier die Herausbildung der eigenen Identität von Schüler*innen dar, welche auf der Basis der Verknüpfung von Kritik und Kontinuitätssicherung auf der Interessenbasis der Schüler*innen stattfinden solle. Kuhns Ausführungen wirken hier fast, als würden sie spätere Entwicklungen der Geschichtsdidaktik schon vorwegnehmen:

„Im Bekanntwerden mit dem Fremden, dem Andersartigen und in der kritischen Reflexion alternativer Normensysteme und Lebensmöglichkeiten erfährt der Schüler erst seine eigene Identität.“²³⁶

²³⁰ Ebd.

²³¹ Ebd., S. 44.

²³² Ebd., S. 43.

²³³ Kuhn vertritt im vierten Kapitel über die Funktion der Geschichte die Ansicht, dass sowohl Geschichtswissenschaft als auch Geschichtsdidaktik Geschichte an sich durch historische Forschung zugänglicher für mehr Menschen machen wollten, „[d]amit konstituieren sich Geschichte als historisch-kritische Sozialwissenschaft und Fachdidaktik als komplementäre Disziplinen mit vergleichbaren Erkenntnisinteressen.“ Vgl. Kuhn: Einführung, S. 43.

²³⁴ Ebd.

²³⁵ Ebd.

²³⁶ Ebd., S. 31.

Dabei weist sie auch darauf hin, dass marginalisierte Gruppen im Fokus der Beschäftigung mit Geschichte stehen sollten, damit Schüler*innen durch den Unterricht „Legitimationsdefizite“ der eigenen Lebensgeschichte aufheben könnten.²³⁷

Diese Überlegungen zu Methoden, Inhalten und Lernzielen bekräftigt Kuhn im vierten Kapitel ihrer Einführung, welches sie der Funktion von Geschichte widmet.²³⁸ Hier betont sie noch einmal, dass die Funktion einer auf Emanzipationsprozesse ausgerichteten Geschichte immer die der Veränderung ist und die „Verwirklichung einer humaneren, demokratischen Gesellschaft“²³⁹ in den Blick nimmt. Ebenso unterstreicht sie die Legitimations- und Identifikationsfunktion:

„Die Rekonstruktion der Vergangenheit entspricht dem Legitimitäts- und Identifikationsbedürfnis. Jede Geschichtsschreibung und jeder Geschichtsunterricht hat eine Rechtfertigungsfunktion und zielt auf Identität und Integration.“²⁴⁰

Zudem arbeitet Kuhn erneut die ideologiekritische Funktion heraus. Als erste Funktion der Geschichte bezeichnet sie zudem die politische Funktion und macht noch einmal deutlich, dass die Rekonstruktion von Vergangenheit unmittelbar mit politischer Praxis zu tun habe,²⁴¹ was jeder*m Leser*in bereits deutlich geworden sein sollte – die offene politische Positionierung von Kuhns Ausführungen ist nicht zu übersehen.

4.6.2. Strukturierung und Stoffreduzierung

Was Annette Kuhns Didaktik besonders auszeichnet, ist nicht nur die Bezugnahme auf aktuelle Gesellschaftstheorie, sondern auch ihr Versuch, die kritische Didaktik mit lernpsychologischen Erkenntnissen ihrer Zeit zu verknüpfen. Dabei stützt sie sich besonders auf den Kulturpsychologen Jérôme Bruner, der in reformpädagogischer Tradition stehend in besonderem Maße zu einer kognitivistischen Lerntheorie beigetragen hat.²⁴² Seine Vorstellung davon, dass alles, was nicht strukturiert

²³⁷ Ebd.

²³⁸ Ebd., S. 35-45.

²³⁹ Ebd., S. 35.

²⁴⁰ Ebd., S. 36.

²⁴¹ Ebd., S. 35.

²⁴² Hasselhorn, Marcus/ Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren, Stuttgart 2009, hier S. 265. Die „kognitive Schule“ stützt sich auf Forschungen über die allgemeinen Bedingungen des Denkens und Erkennens, welche von der Struktur, dem Beziehungsgefüge des zu Lernenden ausgehen. Lernen wird im Sinne von Bruner als ein Prozess verstanden, der Einzelheiten im Gedächtnis in einen strukturierten Zusammenhang bringt und dort wie eine For-

würde, wieder vergessen werde, lässt Kuhn den Anspruch stellen, dass „vor allem die Struktur des historischen Erkenntnisprozesses und die Strukturierung des historischen Gegenstandes“²⁴³ im Geschichtsunterricht vermittelt werden müssten. Der historische Lernprozess ist für sie somit im Sinne eines operationalisierbaren Denkvorganges strukturierbar.²⁴⁴ Dabei liegt der Fokus im Sinne der Emanzipation wieder auf dem Lebensbereich der Schüler*innen, von deren individueller Betroffenheit ausgehend der intuitive und induktive Lernprozess eingeleitet werden soll.²⁴⁵ Im praktischen Sinn geht es laut Kuhn hier auch erst einmal um die „pragmatische Methode der Stoffreduzierung“,²⁴⁶ die für sie allein schon durch die Endlichkeit der relevanten Fragen passiert. Für Kuhn lässt sich die Strukturierung nämlich durch Hypothesenbildung, Generalisierbarkeit und Praxisrelevanz der historischen Erkenntnisse umsetzen.²⁴⁷ Die Hypothesen bzw. Forschungsfragen oder auch didaktischen Leitfragen werden im Sinn der Geschichte als kritische Sozialwissenschaft aus Quellen gewonnen und stellen einen Zusammenhang von Wissenschaft und Gesellschaft bzw. von Wissenschaft und den Interessen der Schüler*innen dar.²⁴⁸ Durch die Artikulation einer Frage, die die Schüler*innen aus der eigenen Erfahrungswelt formulieren und die repressive Verhältnisse persönlicher oder gesellschaftlicher Natur thematisiert, wird auch Unbewusstes zu Tage gefördert.²⁴⁹ Hier lässt sich also wieder direkt an Habermas anschließen, der fordert, „aus den geschichtlichen Spuren des unterdrückten Dialogs das Unterdrückte [zu] rekonstruier[en].“²⁵⁰ Bei diesem Prozess sind die „individuell erfahrbaren und gesellschaftlich manifesten emanzipatorischen Defizite mit ihren jeweiligen Entstehungsgeschichten in der Vergangenheit“²⁵¹ mitzudenken sowie die sozialen Prozesse möglicher Emanzipation.

mel aufbewahrt, um sie dann durch Transfer auf ähnliche Situationen oder Informationen zu übertragen. Vgl. dazu auch: Hilligen, Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen, didaktische Konzeption, unterrichtspraktische Vorschläge, Wiesbaden 1985, insb. S. 102.

²⁴³ Kuhn: Einführung, S. 52.

²⁴⁴ Ebd.

²⁴⁵ Ebd.

²⁴⁶ Ebd.

²⁴⁷ Ebd.

²⁴⁸ Ebd., S. 61.

²⁴⁹ Ebd.

²⁵⁰ Habermas: EI, S. 164.

²⁵¹ Ebd., S. 53.

Die Generalisierbarkeit des historischen Erkennens, also das Verknüpfen von Individuellem und Allgemeinem, solle im Sinne des kritischen Ansatzes über den historischen Rahmen hinaus gehen. Dabei gelte, dass das sogenannte Allgemeine in einem historischen Fakt immer auch „das noch nicht Verwirklichte, das Antizipierte“²⁵² beinhalten solle. Auch hier wird wieder deutlich, dass die emanzipierte Gesellschaft als Realutopie in allen Überlegungen für den Geschichtsunterricht mitgedacht wird. Die Überwindung von Abhängigkeiten gilt für Kuhn hier als das Strukturkriterium, „das sowohl in der Organisation des Lernprozesses als auch im Lerngegenstand selbst Anwendung findet.“²⁵³

4.6.3. Historische Rekonstruktion

Nach der Hypothesenbildung soll auch in dem von Kuhn erdachten Lernprozess die Arbeit mit Quellen im Sinne einer historischen Rekonstruktion erfolgen.²⁵⁴ Für diese werden historische Quellen gesucht, analysiert und interpretiert, allerdings werden an die Interpretation Kriterien angelegt, die nach Kuhn „über die historische Rekonstruktion“²⁵⁵ hinaus gehen. Diese liegen weder in dem historischen Sachverhalt selbst noch in den gemeinsamen Verstehenshorizonten, sondern werden „nur aus der Reflexion der Vergangenheit aus dem eigenen Erkenntnisinteresse“²⁵⁶ gewonnen.

Der letzte Schritt in diesem Lernprozess stellt die Hypothesenüberprüfung dar, das heißt, dass die an der Historie gewonnenen Beurteilungen mit den Hypothesen konfrontiert werden.²⁵⁷ Hier sollen die Schüler*innen dazu ermutigt werden, trotz der möglichen vieldeutigen und ggf. widersprüchlichen Ergebnisse des Prozesses zu einer eigenen Deutung, einer Stellungnahme zu gelangen.²⁵⁸ Hierbei ist es nicht Ziel, in der Klasse eine allgemeine Übereinstimmung zu evozieren, vielmehr soll zwischen den Schüler*innen Kommunikation entstehen. Diese „Überprüfung“ der Hypothese zielt also nicht auf Richtigkeit ab, sondern darauf, für jede*n einzelne*n

²⁵² Ebd.

²⁵³ Ebd.

²⁵⁴ Ebd., S. 62.

²⁵⁵ Ebd.

²⁵⁶ Ebd.

²⁵⁷ Ebd.

²⁵⁸ Ebd.

Schüler*in eine für sie*ihn jeweils angemessene Handlungsorientierung zu ermöglichen.

4.7. Umsetzung der emanzipatorischen Programmatik Habermas‘

Annette Kuhns „Einführung in die Didaktik der Geschichte“ kann nach der erfolgten genaueren Betrachtung mit Recht als eine emanzipatorisch-kritische Didaktik bezeichnet werden. Wie oben mehrfach dargestellt, stellt Kuhn eine große theoretische Kohärenz zu den Ausführungen von Habermas‘ Programmatik her, den sie auch immer wieder als Haupteinfluss ihrer Arbeit nennt. Die im vorherigen Kapitel herausgearbeiteten Kriterien für eine emanzipatorische Didaktik im Sinne der Kritischen Theorie werden erfüllt; so fungiert als Idealbild eine Gesellschaft, in der die Mündigkeit aller Glieder völlig realisiert ist. Kuhn schafft es, deutlich zu machen, dass bei ihren Ausführungen Schüler*innen im Mittelpunkt stehen, die einmal diese Gesellschaft realisieren sollen. Kuhns antipositivistische Grundhaltung und ihre grundlegenden Vorüberlegungen zur Erkenntniskritik sowie ihr Hinterfragen der Rolle der eigenen Disziplin lassen deutlich werden, dass auch die Analyse der eigenen (Wissenschafts-)Praxis und das Hinterfragen der eigenen Problemwahl in ihrer Didaktik verankert sind.

Zudem nimmt sie immer wieder Bezug auf die von Habermas für eine kritische Wissenschaft geforderte gesellschaftstheoretische Verortung. Das Bewusstmachen und Verändern von Herrschaftsstrukturen wird zu einem prominenten Anliegen und stellt immer wieder die Schüler*innen und deren eigene Betroffenheiten in den Mittelpunkt. Auch versucht Kuhn, ihrer Theorie praktisch Ausdruck zu verleihen, indem sie sich konkret über Methode, Inhalte und Lernziele Gedanken macht. Besonders in Bezug auf die Verbindung von Theorie und Praxis sei noch darauf hingewiesen, dass Kuhns Bemühungen um die Emanzipation nicht nur in ihrer Vorarbeit der „Einführung in die Didaktik der Geschichte“ liegen, sondern sie auch die praktische Komponente in ihrer Arbeit sehr ernst genommen hat. So hat sie unter anderem durch ihre Mitherausgabe der Sammelbände „Frauen in der Geschichte“²⁵⁹

²⁵⁹ Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Beiträge „Frauen in der Geschichte“ erschienen seit 1979 in mehreren Bänden und unter verschiedenen Herausgeberschaften, aber immer in Zusammenarbeit mit Kuhn. Mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten versehen, sammelten sie

stets versucht, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Forschung zu verknüpfen und dabei unterrichtspraktisch umsetzbare Vorschläge zu liefern. Ebenso hat Kuhn sich durch das Herausgeben von zahlreichen Quellen- und Materialsammlungen um eine Grundlage für ihren emanzipatorischen Geschichtsunterricht verdient gemacht.²⁶⁰

Dabei bleibt das emanzipatorische Erkenntnisinteresse die Basis für alle Lernprozesse; in dem oben beschriebenen historischen Lernprozess bringt die eingeforderte und zu fördernde Selbstreflexion laut Kuhn „undurchschaubare Abhängigkeiten“²⁶¹ zu Tage und soll idealerweise mit dem Ziel ihrer Aufhebung zusammen fallen.

Dass Kuhns Werk als emanzipatorisch zu bezeichnen ist, mag nicht verwundern. Ihre eigenen Erfahrungen, politische Sozialisation und die geistigen Väter der Frankfurter Schule haben dies schon im Vorfeld vermuten lassen. Spannend für diese Arbeit bleibt, dass viele ihrer Ideen auch in der gegenwärtigen Didaktik der Geschichte fortzuwirken scheinen. Da Kuhns Ausführungen gemäß Habermas als kritisch und emanzipierend zu bezeichnen sind, wird im Folgenden ihre „Einführung in die Didaktik der Geschichte“ als Maßstab für die gegenwärtige Didaktik verwendet.

5. Emanzipation in inklusiver und diverser Geschichtsdidaktik

Wolfgang Hasberg konstatiert, dass „die kritisch-emanzipatorische Geschichtsdidaktik trotz ihrer publizistischen Bemühungen bis an die Grenzen der Jahrtausendwende inzwischen nahezu gänzlich an Einfluss verloren“²⁶² habe und gar zum Erliegen gekommen sei. Ob diese Behauptung so haltbar ist, soll im folgenden Kapitel herausgearbeitet werden. Denn obschon sich keine Autor*innen innerhalb der ge-

fachhistorische und fachdidaktische Beiträge sowie Unterrichtsmaterialien. Vgl. dazu beispielsweise: Kuhn, Annette/ Schneider, Gerhard (Hrsg.): Frauen in der Geschichte. Frauenrechte und die gesellschaftliche Arbeit der Frauen im Wandel, Düsseldorf 1979.

²⁶⁰ Die von Annette Kuhn publizierten Werke können in dieser Arbeit nicht alle Beachtung finden; besonders sei aber hingewiesen auf die grundlegenden Quelleneditionen zu Frauen im NS, die durch Kuhns historische Arbeit ein emanzipatorisches Lernen an dieser Thematik erst ermöglichen. Vgl. dazu beispielsweise: Kuhn, Annette: Frauen im deutschen Faschismus. Eine Quellensammlung mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kommentaren, Düsseldorf 1982.

²⁶¹ Kuhn: Einführung, S. 62.

²⁶² Hasberg: Unde venis?, S. 25.

schichtsdidaktischen *scientific community* heute explizit als kritisch-emanzipatorisch bezeichnen mögen, deuten doch gerade die neueren, schülerinnen*orientierten und unterrichtspragmatischen Ansätze auf ein Fortleben der Vorstellungen einer emanzipierten Didaktik hin. Wie oben bereits deutlich wurde, kann eine Didaktik der Geschichte aber nur dann emanzipatorisch sein, wenn sie sich selbst auch als eine kritische Sozialwissenschaft versteht. Auch wenn die Geschichtsdidaktik als solche zwar gerade in ihrem klassischen Betätigungsfeld, dem historischen Lernen in der Schule, durch den „emanzipatorischen Schub der 1970er Jahre“²⁶³ immer auch als politische Bildung verstanden wird, wird sie gewissermaßen von unterschiedlichen Bezugspunkten aus betrieben. Zwar wird das Eingewobensein der Geschichtsdidaktik in die Matrix der Geschichtswissenschaft als Selbstverständnis der Disziplin nicht mehr unumstößlich als grundlegende Prämisse angesehen. Dennoch werden besonders die Sozial- bzw. Gesellschaftswissenschaften, neben der Pädagogik und Psychologie, oftmals nur als „Bezugsdisziplinen“ bezeichnet, zu denen Grenzziehungen verhandelt werden müssten.²⁶⁴ Losgelöst von diesem etwas starr anmutenden Verständnis von disziplinären Beschränkungen scheint sich mit der „empirischen Wende“ die empirische Sozialforschung in der Geschichtsdidaktik mehr und mehr durchzusetzen.²⁶⁵ Ebenso wurden nicht nur „die Begriffe Inklusion, Exklusion und Diversität [...] aus der Soziologie und Pädagogik übernommen“,²⁶⁶ vielmehr wurden durch die *Diversity – und Intersectionality Studies* Geschichtswissenschaften und systematisierende Sozialwissenschaften miteinander verbunden, um heterogene Gesellschaften in ihrer Vielfalt zu beschreiben und herrschaftskritisch zu analysieren.²⁶⁷ Dieses Bekenntnis zu den Sozialwissenschaften sowie die Zielvorstellung einer herrschaftskritischen Analyse legen also nahe, dass die Autor*innen, die sich der Diversität im Geschichtsunterricht verschrieben haben,

²⁶³ Deile, Lars: Didaktik der Geschichte, Version 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 27.01.2014, online unter: <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.232.v1> [Letzter Aufruf am 25.08.2020].

²⁶⁴ Bühl-Gamer, Charlotte: Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Einführung in das Tagungsthema, in: Sauer, Michael u.a. (Hrsg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen, Göttingen 2016, S. 27- 41, hier S. 31.

²⁶⁵ Ebd.

²⁶⁶ Sandkühler, Thomas: Für wen? Verschiedenheit, Inklusion und Exklusion. Einführung in die Sektion, in: Ders. u.a.(Hrsg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung, Bonn 2018, S. 177-189, hier S. 177.

²⁶⁷ Lücke, Martin/ Zündorf, Irmgard: Einführung in die Public History, Göttingen 2018, S. 48.

ein emanzipatorisches Programm vorlegen, auch wenn sie es selbst nicht als solches bezeichnen. Auf Grund dieser Vorannahme werden im Folgenden Texte aus dem 2020 erschienenen Sammelband „Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusiv Geschichtsdidaktik“²⁶⁸ auf ihren emanzipatorischen Gehalt untersucht.²⁶⁹ Mit der Auswahl dieses Werks beschränkt die Arbeit sich auf die aktuellsten Überlegungen zu inklusivem Geschichtsunterricht, die gegebenenfalls durch weitere Literatur ergänzt werden. Bei den Texten handelt es sich um zwei rein theoretische und einen, der in der Pragmatik anzusiedeln ist. Die ersten beiden wurden dabei ausgewählt, weil sie im Vergleich zu anderen Artikeln des Handbuches eher einen allumfassenden didaktischen Anspruch darlegen, was sich für den Vergleich mit Kuhns Programmatik am besten eignet. Der pragmatische Ansatz wurde ebenfalls gewählt, weil er beleuchtet, wie genau „inklusive Geschichtsunterricht“ als Ganzes geplant werden sollte und sich also auch mit mehr als nur einem Unterrichtsprinzip oder einem bestimmten Vorgehen auseinandersetzt. Die Auswahl des pragmatischen Textes erfolgte zudem, um besser herausarbeiten zu können, inwieweit ein die Pragmatik betreffender Ansatz den von einer kritisch-emanzipatorischen Didaktik geforderten Brückenschlag von Theorie und Praxis liefern kann.

5.1. Subjektorientierung

Als erster Ansatz bietet sich die Subjektorientierung an, der gleich zu Beginn des Sammelbands der Aufsatz „Subjektorientierung“ von Christoph Kühberger und Robert Schneider-Reisinger gewidmet ist.²⁷⁰ Die Autoren merken selbst an, dass es von der Subjektorientierung eine augenscheinliche Verbindung hin zur Schüler*innenorientierung gebe, die – wie oben gezeigt zu Recht – den Diskussionen aus den 1970er Jahren zugerechnet wird. Kühberger und Schneider-Reisinger zufolge hat sich der Begriff der Schüler*innenorientierung seitdem aber abgenutzt und nicht im

²⁶⁸ Barsch, Sebastian u.a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusiv Geschichtsdidaktik, Frankfurt/M. 2020.

²⁶⁹ Die natürlich nicht weniger vielversprechenden empirischen Ansätze der Geschichtsdidaktik können im Rahmen dieser Arbeit nicht betrachtet werden, zumal sie sich grundlegend mit den normativen Ansprüchen einer Didaktik der Geschichte auseinandersetzen soll.

²⁷⁰ Kühberger, Christoph/ Schneider-Reisinger, Robert: Subjektorientierung, in: Barsch, Sebastian u.a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusiv Geschichtsdidaktik, Frankfurt/M. 2020, S. 27-33.

geforderten Maß durchsetzen können.²⁷¹ Zwar habe die hier beschriebene Vorstellung von Subjektorientierung die für die Autoren „nachhaltigsten Aspekte“,²⁷² namentlich „die Beteiligung von Schüler*innen am Lernprozess und die Diskussion um neu ausgerichtete Inhalte“²⁷³ aufgenommen, dennoch wird der Unterschied zu einer Programmatik betont, in der die Emanzipation im Mittelpunkt steht. Vielmehr sollte das historische Lernen der Subjekte im Vordergrund stehen,

„indem persönliche und lebensweltliche Bedeutsamkeiten als Auslöser von Bereitschaften, Wahrnehmungen und Denkakten gelten und die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte selbst wieder als diagnostisch zu betrachtende Manifestationen gelten, um zu fördern und zu fordern.“²⁷⁴

Die Subjekte fungieren als vollständig selbstdenkende Individuen, die ihre eigenen Vorerfahrungen, Emotionen und Interessen in den Lernprozess einbringen. Diese biografischen und identitätskonkreten Eigenschaften befördern hierbei das historische Denken und werden sogar zum unmittelbaren Ausgangspunkt für die historische Reflexion.²⁷⁵ Die vorgelagerten mentalen Strukturen der Schüler*innen sollen in einen subjektorientierten Lernzusammenhang eingebracht und weiterentwickelt werden, wobei dies von den Autoren praktisch erst einmal nur ein wenig vage wie folgt beschrieben wird:

„Das kann etwa dann gelingen, wenn am Beginn einer Auseinandersetzung subjektive Vorstellungen aktiviert und dokumentiert werden (z.B. „Fertige eine Zeichnung von einer mittelalterlichen Burg an!“). Vergleicht man die Ergebnisse der Lernenden mit historischen Quellen und fachlichen Darstellungen, geraten automatisch Fragen nach der Herkunft der subjektiven Vorstellungen bzw. Wissensbestände in den Fokus und Veränderungen können angestoßen werden.“²⁷⁶

Der Prozess des subjektorientierten Lernens soll durch das Herstellen von Bezügen also durch die Subjekte getragen werden, wobei „Lernende nicht bloß Pol dieses

²⁷¹ Vgl. ebd., S. 31.

²⁷² Ebd.

²⁷³ Ebd.

²⁷⁴ Ebd.

²⁷⁵ Barsch, Sebastian/ Kühberger, Christoph: Historische Aneignungsprozesse zwischen Empirie und Theorie. Ein Beitrag zur subjektorientierten Geschichtsdidaktik für inklusives historisches Lernen, in: Musenberg, Oliver (Hrsg.): Kultur, Geschichte, Behinderung (2). Die eigensinnige Aneignung von Geschichte, Oberhausen 2017, S. 157-179, hier S. 161.

²⁷⁶ Ebd.

Bezugs²⁷⁷ sind. Die einzelnen Schüler*innen gestalten also den Unterricht aktiv mit,

„während es den Lehrer*innen vorbehalten bleibt, den Unterricht insoweit vorzubereiten, als dadurch Bezüge zwischen Lernenden und Unterrichtsinhalt ermöglicht werden.“²⁷⁸

Den Lehrpersonen wird hier also eher eine Rolle als Mittler*innen im Lernprozess zuteil, den sie durch Differenzierung zwar steuern, aber nicht einseitig vorgeben.

Die Herangehensweise an das historische Lernen auf der Basis des Einbringens der eigenen Vorstellungen von Schüler*innen in den Unterricht scheint beeinflusst zu sein von Ansätzen, die sich mit der „Conceptual Change Theory“²⁷⁹ auseinandersetzen. Auch Kühberger selbst bringt diese Art des historischen Lernens mit der Conceptual-Change-Forschung in Verbindung, da an die vorhandenen Konzepte der Schüler*innen angeknüpft würde, die als *Pre-Conceptions* zu lesen seien.²⁸⁰

Präkonzepte können hierbei völlig konträr zueinander auftreten, der Unterricht verlangt dann aber auch nicht, „dass alle Subjekte aufgrund der Beschäftigung mit Vergangenheit und Geschichte zu gleichen Einstellungen gelangen.“²⁸¹ Vielmehr geht es darum, durch die unterschiedlichen Präkonzepte und die darauf folgende Auseinandersetzung mit ihnen die möglichen Interpretationen zu pluralisieren, um „fremdbestimmte Muster“²⁸² zu überwinden. Kühberger und Schneider-Reisinger befürworten einen derart angelegten Lernprozess, da er „tradierte Zugänge einer

²⁷⁷ Ebd., S. 30.

²⁷⁸ Ebd., S. 29.

²⁷⁹ Die Conceptual Change-Theorie beschäftigt sich auf Grundlage von instruktionspsychologischen Aspekten damit, wie wahrscheinlich es ist, dass ein Wechsel von Alltagsvorstellungen zu fachwissenschaftlich begründeten Vorstellungen stattfindet, wobei die Berücksichtigung und Erweiterung der subjektiven Theorien zu den Lerninhalten (also die „preconceptions“) hier im Vordergrund stehen sollen, während „misconceptions“ vermieden werden sollen. Vgl. dazu: Kahlert, Joachim/ Fölling-Albers, Maria/ Götz, Margarete (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn 2015, S. 245 f.

²⁸⁰ Kühberger, Christoph: Intersektionalität – ein Weg für den geschlechtergerechten Geschichtsunterricht?, in: Bennewitz, Nadja/ Burkhardt, Hannes (Hrsg.): Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Neue Beiträge zu Theorie und Praxis, Berlin/Münster 2016, S. 55-87, hier S. 85.

²⁸¹ Kühberger/Schneider-Reisinger: Subjektorientierung, S. 33.

²⁸² Borries, Bodo v.: „Subjektorientiertes“ Geschichtslernen ist nur als „identitätsreflektiertes“ wünschenswert!, in: Ammerer, Heinrich/ Hellmuth, Thomas/ Kühberger, Christoph: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015, S. 93-129, hier S. 96.

kulturellen Selbstvergewisserung mitsamt einer bereits seit Längerem kritisch betrachteten chauvinistischen Selbstfixierung²⁸³ torpediere. Der fokussierte Lebensweltbezug²⁸⁴ der Schüler*innen wird als erkenntnisnotwendig und identitätsklärend angenommen, woraus resultiert, dass auch die Inhalte des Geschichtsunterrichts neu gedacht werden müssten.²⁸⁵

Im Rahmen des Handbuches Diversität liegt ein besonderer Fokus darauf, die geschichtsdidaktischen Vorstellungen mit sonderpädagogischen Diskursen zusammenzubringen, aber ebenso auch den Überschneidungsbereich zu Fragestellungen der Migrationspädagogik, der Intersectional Studies, Gender Studies und der Sexualpädagogik herzustellen.²⁸⁶ Die Autoren betonen, dass hegemoniale Setzungen der individuellen Aneignung von Geschichte gegenüberstünden, die Subjektorientierung aber im Sinne einer „produktive[n] eigensinnige[n] Aneignung vergangener Wirklichkeiten als selbst erzählte oder selbst imaginierte Geschichte“²⁸⁷ diskriminierende exklusive Mechanismen relativieren oder gar überwinden solle.²⁸⁸ Wenn eine inklusive Didaktik ihren Anspruch an sich selbst ernst nimmt, müsste Subjektorientierung laut Kühberger wirklich jede*n Lernende*n berücksichtigen:

„Eine Subjektorientierung im Zusammenhang mit historischen Lernprozessen berücksichtigt jeden Lernenden/jede Lernende vor dem Hintergrund seiner/ihrer biographischen und

²⁸³ Kühberger/Schneider-Reisinger: Subjektorientierung, S. 33.

²⁸⁴ Angemerkt sei hier, dass der Lebenswelt-Begriff sich ebenfalls aus der Kritischen Gesellschaftstheorie von Habermas speist, die er nach Erscheinen von „Erkenntnis und Interesse“ noch weiter diversifiziert hat. Durch die elementare Typologie von „System und Lebenswelt“ konstruiert Habermas eine duale Welt, die kurz gesagt einerseits der Arbeit und andererseits dem Zusammenhang kommunikativen Handelns angehört, welches dem lebensweltlichen Kontext entspricht. Die Welt wird also eingeteilt in System und Lebenswelt. Die Lebenswelt ist nur teilweise reflexiv zugänglich, da sie den selbstverständlichen Kontext des Denkens und Handelns bildet. Unter den „Aspekten“ der Lebenswelt und des Systems können Handlungszusammenhänge analysiert werden. Vgl. dazu: Habermas: Theorie des kommunikativen Handelns, S. 420 und Pinzani: Jürgen Habermas, S. 120-126.

²⁸⁵ Ebd.

²⁸⁶ Kühberger/Schneider-Reisinger: Subjektorientierung, S. 32. Dies ist auch dadurch begründet, dass die Autor*innen des Sammelbandes sich für einen weit gefassten Inklusionsbegriff entschieden haben.

²⁸⁷ Lücke, Martin: Inklusion und Geschichtsdidaktik, in: Riegert, Judith/ Musenberg, Oliver (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe, Stuttgart 2015, S. 197-206, hier S. 200.

²⁸⁸ Kühberger/Schneider-Reisinger: Subjektorientierung, S. 33.

damit identitätskonkreten Erfahrungswelt. Sie macht diese zum mittelbaren Ausgangspunkt für historische Reflexionen und Lernprozesse, um einen Mehrwert im Sinn eines am Selbst orientierten Weltaufschlusses, einer Verfügungserweiterung, zu generieren.²⁸⁹

Dieser „am Selbst orientierte Weltaufschluss“ ist dabei nicht nur gebunden an die individuellen Grenzen, die während des Lernprozesses überwunden werden sollen, sondern auch an ein allgemeines Erkenntnisinteresse, das bei den Schüler*innen vorausgesetzt wird.²⁹⁰

In Anbetracht der oben herausgearbeiteten Kriterien eines emanzipatorischen Geschichtsunterrichts kann zumindest konstatiert werden, dass die Subjektorientierung in Bezug auf die Konzentration auf die Schüler*innen eine deutliche Nähe zu der kritischen Herangehensweise Kuhns und somit letzten Endes auch zu Habermas aufweist. Das Einbringen von Vorerfahrungen, Emotionen und Interessen der Schüler*innen ist zumindest ein Stück weit deckungsgleich mit den Überlegungen zu einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse, von dem aus das historische Lernen bei Kuhn stattfinden soll. Eine gesellschaftstheoretische Verortung ist ebenso fragmentarisch vorhanden; das deutliche Bekenntnis zu den *Intersectional and Diversity Studies* kann hier wieder zu Rate gezogen werden, zudem geht es Kühberger und Schneider-Reisinger auch ganz offensichtlich um das Überwinden von diskriminierenden Strukturen – inwiefern die Reflexion der Herrschaftsstrukturen davor allerdings mitgedacht wurde, ist hier nicht wirklich erkennbar. Das Interesse daran, dass marginalisierte Gruppen sich einschreiben sollen in die Geschichte, ist ebenso kongruent zu Kuhns Forderung, dass eben jene Gruppen im Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts stehen sollten. Insgesamt ist natürlich auch ein grundsätzliches Interesse an einem Demokratisierungsprozess dieses Ansatzes herauszustellen; gerade weil es ja darum geht, wirklich allen Schüler*innen einen an „sich selbst orientierten Weltaufschluss“ zu ermöglichen, was mit gesellschaftlicher Teilhabe und somit auch mit einer mündigeren Gesellschaft einhergeht. In Bezug auf die er-

²⁸⁹ Kühberger, Christoph: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik, in: Ammerer, Heinrich/ Hellmuth, Thomas/ Kühberger, Christoph (Hrsg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015, S. 13-47, hier S. 31.

²⁹⁰ Vgl. dazu: Bauer, Christoph: „Subjektorientierung“?. Kritik des Subjektbegriffs in der Didaktik der schulischen politischen Bildung, Bad Heilbrunn 2017, S. 46.

kenntniskritische Grundlegung kann gesagt werden, dass diese zwar keinen Eingang findet in Kühbergers und Schneider-Reisingers Ausführungen, aber zumindest deutlich wird, dass die Autoren im Zuge eines subjektorientierten Unterrichts auch das Hinterfragen der Inhalte befürworten und dementsprechend eine „Diskussion zum Umgang mit tradierten Selbstvergewisserungsmodi in Bezug auf den Stoff-Kanon des Geschichtsunterrichts“²⁹¹ als notwendig ansehen.

Eine Differenz zu Kuhns Vorstellungen lässt sich allerdings auch erkennen: die Rolle der Lehrer*innen bei Kuhn ist, wie oben bereits festgestellt, die einer*s ebenfalls Lernenden. Die Hierarchien im Lernprozess sollen hier völlig aufgebrochen, symmetrisch sein, die Kommunikation herrschaftsfrei. Bei der Konzeption von subjektorientiertem Lernen wirkt der*die Lehrer*in als Mittler*in im Lernprozess, doch scheint vieles von der Lehrperson von oben nahezu oktroyiert zu werden: im Text wird für den Differenzierungsprozess im inklusiven Unterricht gar von einer „Steuerung“ durch Lehrer*innen gesprochen.²⁹² Hier scheint doch eine deutlich asymmetrische Vorstellung im Lern-Lehr-Verhältnis vorzuliegen, welches nicht mit dem emanzipierten Ansatz vereinbar ist.

Trotz vieler Übereinstimmungen mit Kuhns von Habermas inspirierten Konzepten kann insgesamt – auch eingedenk der Stellung der Lehrpersonen – nicht von einer emanzipatorischen Didaktik gesprochen werden. Natürlich schwingen in den Ausführungen von Kühberger und Schneider-Reisinger implizit weitere Merkmale mit, die dafür sprechen würden, doch scheint vor dem Hintergrund der sehr expliziten Forderungen Kuhns eine bisher außer Acht gelassene Komponente ebenso eine große Rolle zu spielen: eine kritische, emanzipatorische Geschichtsdidaktik muss sich wohl eben auch als solche verstehen und den Anspruch einer mündigen Gesellschaft als Realutopie wirklich zum Ausdruck bringen. Auch wenn Kühberger und Schneider-Reisinger implizit hegemoniale Setzungen erwähnen und somit wohl mit der von Habermas inspirierten Vorstellung Kuhns von einer herrschaftskritischen Geschichte übereinstimmen würden, werden die normativen Vorstellungen der Autoren eben nicht deutlich genug und verlieren dadurch den Eindruck, mit

²⁹¹ Kühberger/Schneider-Reisinger: Subjektorientierung, S. 33.

²⁹² Kühberger/Schneider-Reisinger: Subjektorientierung, S. 30.

gleicher Vehemenz Veränderungen einzufordern wie Kuhn. So wirkt die Forderung, „ethnozentrische, rassistische oder eben andere diskriminierende Exklusion aktivierenden Mechanismen zumindest zu relativieren, wenn nicht sogar zu überwinden“,²⁹³ doch eher zögerlich, während bei Kuhn ebendiese Überwindung in der nachdrücklich geforderten Zielvorstellung einer mündigen Gesellschaft permanent innewohnt.

5.2. Diversität als Machtkritik

Der nächste programmatische Aufsatz, der hier untersucht werden soll, ist „Diversität als Machtkritik. Perspektiven für ein intersektionales Geschichtsbewusstsein“²⁹⁴ von Martin Lücke und Astrid Messerschmidt. Schon der Titel scheint hier in Bezug auf die Untersuchung vielversprechend, da er doch direkt Machtkritik verspricht, was wohl übersetzt werden kann als ein – wie von Kuhn geforderter – herrschaftskritischer Umgang mit Macht. Die Autor*innen konstatieren auch gleich zu Beginn ihrer Ausführungen, dass Diversität und Intersektionalität nicht nur gesellschaftlich und politisch relevant sind, sondern eben auch die Geschichtsdidaktik berühren.²⁹⁵ Eine noch klarere Aussage in Bezug darauf, dass Geschichtsdidaktik als Gesellschaftstheorie verstanden wird, folgt später im Text, wenn die Autor*innen sich Gedanken über die Zentralkategorie des Geschichtsbewusstseins machen und wie dieses mit den Schnittstellen sozialer Kategorien und Herrschaftsebenen in Zusammenhang gebracht werden könne:

„Auf diese Weise wird mit den Diversity- und Intersectionality Studies eine Gesellschaftstheorie zu einem geschichtsdidaktischen Entscheidungsfeld. Dass einer Gesellschaftstheorie gestattet wird, bei der Strukturierung der zentralen Kategorie unseres Faches, nämlich der des Geschichtsbewusstseins, mitzuwirken, erinnert freilich an die Konzeption einer kritisch-kommunikativen Geschichtsdidaktik der 1970er und 1980er Jahre, in der bereits einmal die ‚Gesellschaftstheorie als primäres didaktisches Entscheidungsfeld‘ fungierte“²⁹⁶

²⁹³ Kühberger/Schneider-Reisinger: Subjektorientierung, S. 32.

²⁹⁴ Lücke, Martin/ Messerschmidt, Astrid: Diversität als Machtkritik. Perspektiven für ein intersektionales Geschichtsbewusstsein, in: Barsch, Sebastian u.a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt/M. 2020, S. 54-70.

²⁹⁵ Ebd., S. 54.

²⁹⁶ Ebd., S. 62.

Im Gegensatz zu Kühberger und Schneider-Reisinger findet hier also explizit ein Bekenntnis zur kritischen Geschichtsdidaktik von Kuhn statt. Absichtsvoll wird versucht, das Geschichtsbewusstsein, welches spätestens seit dem Historikertag 1976 in Mannheim als akzeptierte Leitkategorie in der Geschichtsdidaktik gelten kann,²⁹⁷ über eine Erweiterung von Jeismanns Kategorien mit gesellschaftstheoretischen, also kritisch-emanzipatorischen Ansätzen zu verbinden. Dieser Versuch ist besonders bemerkenswert, da die Konzentration auf den Begriff des Geschichtsbewusstseins wohl eher als das Ende der von Annette Kuhn und anderen der Kritischen Theorie verpflichteten Protagonist*innen angesehen werden kann. Nachdem sich die bindende Auffassung vom Geschichtsbewusstsein durchgesetzt hatte, fand nämlich der langsame „Abgesang auf die kritisch-emanzipatorische Geschichtsdidaktik“²⁹⁸ statt.

Lücke und Messerschmidt beginnen ihr Vorhaben damit, die Basis ihrer Überlegungen aus den Diversity- und Intersectionality Studies darzulegen und definieren soziale Differenzierungen als gesellschaftlich verankerte, überindividuelle Unterschiede, die in asymmetrischen Machtverhältnissen zur Grundlage sozialer Benachteiligungen werden können.²⁹⁹ Die Vielzahl sozialer Differenzierungen wird von den Autor*innen mitgedacht, denn auch wenn für die Analyse von modernen westlichen Gesellschaften in den Sozial- und Kulturwissenschaften Konsens darüber bestünde, die Trias von Race, Class und Gender als Kategorien heranzuziehen, erwähnen Lücke und Messerschmidt „auch andere Parameter sozialer Differenzierung (...), so zum Beispiel Religion, Alter, Sexualität, Körper oder Behinderung.“³⁰⁰ Daneben findet die im deutschsprachigen Raum zur asymmetrischen Unterscheidungslinie gemachte Kategorie „Migrationshintergrund“ ebenso Erwähnung.³⁰¹ Den Autor*innen ist es offensichtlich ein glaubhaftes Anliegen, verschiedene Arten

²⁹⁷ Vgl. dazu: Hasberg: *Unde venis?*, S. 23. Zu dem berüchtigten Historikertag 1976 in Mannheim, der oftmals als Ursprung der modernen Geschichtsdidaktik verstanden wird und „ursprungsmythische Züge“ annimmt, schreibt auch Sandkühler, dass es sich hierbei eher um einen Abschluss als um einen Neubeginn handelte. Das breite Spektrum von Auffassungen und Theorien zur Geschichtsdidaktik, das auch Hasberg in seinem Text beschreibt, nahm mit der strategischen Konzentration auf das Geschichtsbewusstsein als Leitkategorie ab. Vgl. dazu auch Sandkühler: *Die Geschichtsdidaktik der Väter*, S. 275.

²⁹⁸ Ebd., S. 33.

²⁹⁹ Lücke/ Messerschmidt: *Diversität als Machtkritik*, S. 54.

³⁰⁰ Ebd., S. 55.

³⁰¹ Ebd.

von sozialen Kategorien für eine kritisch-intersektionale Analyse zu reflektieren. Die hier aufgezeigte Heteronormativität soll als „herrschafts- und machtkritisches Konzept“³⁰² gedacht werden. Die Autor*innen selbst beschreiben diese Kritik der gesellschaftlichen Machtverhältnisse als „weit ausgreifend“³⁰³ und bescheinigen der Pädagogik eine ihr immanente, aber lange verdrängte „Machtproblematik“,³⁰⁴ die durch den neuen, hier vorgeschlagenen Umgang mit dem Subjekt der Bildung „in Abhängigkeiten und Unterwerfungsstrukturen“³⁰⁵ wohl überwunden werden könnte. Das Sich-Bewusstmachen von Herrschaftsstrukturen und eine permanente Kritik an ihnen zeigen hier also sehr deutlich Parallelen zu Annette Kuhns herrschaftskritischer Programmatik. Dass die Gesellschaft mit ihren inklusiven und exklusiven Mechanismen hier als der Ausgangspunkt für Lernprozesse gedacht wird, bestätigt sich besonders auch durch das Ausdifferenzieren und Reflektieren der unterschiedlichsten sozialen Kategorien.

Die Integration in das geschichtsdidaktische Programm findet, wie oben bereits erwähnt, über eine Ergänzung der von Hans-Jürgen Pandel vorgeschlagenen Kategorien von Geschichtsbewusstsein³⁰⁶ statt. Hierbei wird vorgeschlagen, dass die vier gesellschaftlich-sozialen Dimensionen (also das Identitätsbewusstsein und die Dimensionen des politischen, ökonomisch-sozialen und moralischen Bewusstseins) in einem Kategorienbewusstsein und einem Ebenenbewusstsein aufgehen.³⁰⁷ Das Kategorienbewusstsein soll dabei die Fähigkeit fördern, zu erkennen, durch welche Differenzkonzepte soziale Ungleichheiten hergestellt wurden. Das Ebenenbewusstsein hingegen soll die Fähigkeit fördern, zu erkennen, „an welchen gesellschaftlichen Orten von Herrschaft soziale Ungleichheiten in der Geschichte hergestellt wurden.“³⁰⁸ Es geht hier also augenscheinlich darum, dass die Schüler*innen selbst die Fähigkeit erlangen, strukturelle Herrschaftsverhältnisse zu reflektieren und in

³⁰² Ebd., S.56.

³⁰³ Ebd.

³⁰⁴ Ebd.

³⁰⁵ Ebd.

³⁰⁶ Das Geschichtsbewusstsein ist nach Pandel eine „individuelle mentale Struktur, die durch ein System aufeinander verweisender Kategorien gebildet wird“. Als die sieben Dimensionen nennt er Temporalbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein, Historizitätsbewusstsein, Identitätsbewusstsein, politisches, ökonomisch-soziales und moralisches Bewusstsein. Vgl. dazu: Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik nutzbar zu machen, in: *Geschichtsdidaktik* 12 (1987), S. 130-142.

³⁰⁷ Lücke/Messerschmidt: *Diversität als Machtkritik*, S. 62.

³⁰⁸ Ebd.

Frage zu stellen. Dieses Bewusstmachen von Herrschaftsstrukturen und die eigene Reflexion dieser durch die Schüler*innen selbst ist ebenfalls als mit der kritischen Didaktik Kuhns übereinstimmend zu beurteilen.

Insgesamt lässt der von Lücke und Messerschmidt verfasste Aufsatz keinen Zweifel daran, dass die Autor*innen einen Versuch unternehmen, eine kritisch-emanzipatorische Didaktik im Sinne von Annette Kuhn in gewissem Maße fortzuschreiben. Die besonders transparent gemachte gesellschaftstheoretische Verortung, die auf die Erkenntnisse von Diversity und Intersectionality Studies zurückgreift und die Gesellschaft als Ausgangspunkt des historischen Lernens darstellt, vertritt genau das, was Kuhn in ihrer Einführung fordert. Die Asymmetrie von Machtverhältnissen soll durch den Zusatz von Kategorienbewusstsein und Ebenenbewusstsein zu dem bekannten Strukturmodell von Geschichtsbewusstsein im Prozess des historischen Lernens reflektiert werden.

Trotz der direkten Bezugnahme auf Kuhn und dem Erklären der Gesellschaftstheorie zum primären didaktischen Entscheidungsfeld müsste der Ansatz von Lücke und Messerschmidt dennoch noch um weitere Punkte ergänzt werden, um wirklich eine kritisch-emanzipatorische Didaktik darzustellen. Denn die Zielvorstellung bleibt trotz immanenter Herrschaftskritik vage oder ist zumindest noch nicht ausformuliert; ebenso wird die Erkenntniskritik als Grundlage nicht zu Rate gezogen. So müsste hier auch noch konkretisiert werden, inwiefern eigene Wissenschaftspraxis (und auch die der Sozialwissenschaft) reflektiert wird. Und auch in Bezug auf das emanzipatorische Erkenntnisinteresse gehen die Autor*innen den Weg Kuhns hier nicht zu Ende. Darüber, wie auch konkret in der Praxis die Mündigkeit von Schüler*innen gefördert werden kann, wie ihr Interesse in den Mittelpunkt des Unterrichts gerät und wie die notwendige Selbstreflexion angeregt werden soll, erfährt der*die Leser*in zumindest in diesem Aufsatz (noch) nichts. Deswegen sind grundlegende Kriterien für eine kritisch-emanzipatorische Didaktik der Geschichte allenfalls in Ansätzen erfüllt. Offensichtlich liegt aber bei den Autor*innen der Wille vor, machtkritische Didaktik in einer ähnlich vehementen Couleur zu denken wie es bei Annette Kuhn der Fall ist. Die Autor*innen weisen dabei auch selbst darauf hin, dass sich „[v]or dem Hintergrund aktueller Debatten, vor allem einer

subjektorientierten Geschichtsdidaktik [...] insbesondere an die Conceptual-Change-Forschung³⁰⁹ Anschluss finden lassen würde und weisen auf die oben bereits zitierten Pre-Conceptions von Kühberger hin.³¹⁰ Eine Verbindung der Subjektorientierung als Prinzip historischen Lernens vor dem Hintergrund der Überlegungen zur Nutzbarmachung von Diversität in der Geschichtsdidaktik könnte vielleicht einen weiteren Schritt in Richtung einer kritisch-emanzipativen Geschichtsdidaktik bedeuten.

5.3. Planung inklusiven Geschichtsunterrichts

Als nächster Text aus dem Handbuch Diversität wurde „Planung inklusiven Geschichtsunterrichts“³¹¹ von Bettina Degner zur Analyse auf seinen kritisch-emanzipatorischen Gehalt ausgewählt. Dieser wird im Gegensatz zu den beiden vorangegangenen Texten der Pragmatik historischen Lernens zugeordnet. In ihren Ausführungen versucht Degner, die Spannungsfelder eines inklusiven Fachunterrichts geschichtsdidaktisch zu fassen und gleichzeitig auch dem

„Vorwurf eines Verlustes an Fachlichkeit entgegenzuarbeiten, der durch den Einsatz allgemeindidaktischer Modelle zur Unterrichtsvorbereitung eintreten kann und der durch die Spannungsfelder der Inklusion möglicherweise noch verstärkt wird.“³¹²

Degner betont, dass die Planung des Unterrichts hier vom Fach aus gedacht werden soll. Dabei widerspricht sie dem weitestgehend anerkannten Vorschlag fachdidaktischer Literatur, einen inklusiven, zieldifferenzierten Geschichtsunterricht als „problemorientierten Geschichtsunterricht“³¹³ umzusetzen. Sie sieht diesen Ansatz

³⁰⁹ Ebd., S. 62.

³¹⁰ Vgl. Anmerkung 280.

³¹¹ Degner, Bettina: Planung inklusiven Geschichtsunterrichts, in: Barsch, Sebastian u.a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt/M. 2020, S. 323-338.

³¹² Ebd., S. 323.

³¹³ Der problemorientierte Geschichtsunterricht ist sowohl Strukturierungsprinzip einzelner Unterrichtsstunden und -reihen als auch ein Prinzip historischen Lernens, wobei in verschiedenen Phasen des Lernens des selbstständigen Erkenntnisprozessen von Schüler*innen ein großer Stellenwert eingeräumt wird. Dem Unterricht liegt ein zu klärendes Problem zu Grunde, welches nach Uwe Uffelmann mit den Schritten Problemfindung – Problemlösung – Reflexion gelöst werden soll. Vgl. dazu: Barsch, Sebastian/ Dziak-Mahler, Myrle: Problemorientierung inklusive - Historisches Lernen im inklusiven Unterricht, in: Amrhein, Bettina/ Dies. (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule, Münster 2014, S. 119 – 133, hier bes. S. 124 f. und Uffelmann, Uwe: Problemorientierung, in: Mayer, Ulrich/ Pandel, Hans-Jürgen/ Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, S. 78-90.

als hemmend für inklusiven Unterricht an, da dieser auf Grund der „Orientierung am Erkenntnisprozess von Historiker*innen sehr kognitiv ausgerichtet“³¹⁴ sei und abstrakte Denkvorgänge sowie fachsprachliches Verständnis fordere. Der inklusive Unterricht solle den Schüler*innen aber unterschiedliche Lernzugänge darbieten. Degner nennt hier als Beispiele handlungsorientierte und ästhetische.³¹⁵ Zudem sollten sprachliche Hilfen eingebaut werden sowie die Bearbeitung von Aufgaben angepasst werden: in der Erarbeitungsphase sollten Hinweise gegeben werden, mit welcher Strategie sie gelöst werden können, sie sollten außerdem in Teilschritte zerlegt und an die Fähigkeiten der Schüler*innen angepasst werden.³¹⁶ Wie genau diese Anpassung an den Schwierigkeitsgrad vollzogen werden soll, wird nicht weiter ausgeführt. Insgesamt plädiert Degner gegen eine Stundenplanung, die auf Grund unflexibler Phasenrasterungen wie ein „Korsett“³¹⁷ einengend der angestrebten Öffnung eines Geschichtsunterrichts entgegenwirken könnte. Die angestrebte Öffnung im Sinne von selbstständigem und selbstverantwortlichem Lernen sieht Degner aber als wünschenswert an. Eine Öffnung beinhaltet hierbei unterschiedliche Schritte. Bei der organisatorischen Öffnung sollen die „Schüler*innen die Rahmenvorgaben des Arbeitens wie Ort, Tempo oder Aufgabenreihenfolge selbst auswählen“,³¹⁸ die inhaltliche Öffnung hingegen soll es den Schüler*innen ermöglichen, eigenständig inhaltliche Schwerpunkte zu setzen, was „z.B. durch die Auswahl von Unterthemen“³¹⁹ Ausdruck finden soll. Die soziale Offenheit des Unterrichts wiederum legt „auf eine demokratische und mitbestimmende Klassengemeinschaft Wert.“³²⁰ Wie genau die Schüler*innen aber an ein demokratisches Verhalten und soziale Teilhabe im Unterricht herangeführt werden sollen, bleibt offen. Generell sieht Degner eine längerfristige Planung für den inklusiven Unterricht als wichtig an und bemängelt, dass die Planung von Unterrichtseinheiten in der Geschichtsdidaktik bisher nicht ausreichend Berücksichtigung gefunden habe.³²¹ Ein

³¹⁴ Degner: Planung inklusiven Geschichtsunterrichts, S. 324.

³¹⁵ Ebd.

³¹⁶ Ebd.

³¹⁷ Ebd.

³¹⁸ Ebd.

³¹⁹ Ebd.

³²⁰ Ebd.

³²¹ Ebd., S. 325.

längerfristig geplanter Unterricht habe den Vorteil, „durch den Blick auf einen längeren Zeitraum sowohl fachliche Aspekte als auch Öffnungen des Unterrichts und Differenzierungen ausgewogener, da weitsichtiger“³²² zu berücksichtigen. Auch der inklusive Unterricht drehe sich um eine Problemfrage, die eine thematische Einheit klar erkennbar und abgrenzbar machen solle.³²³ Wie genau die Problemfrage im Sinne eines offenen Unterrichts generiert wird, beschreibt Degner aber nicht. Bisher vorliegende Planungen für einen inklusiven Geschichtsunterricht betonen besonders die Relevanz des narrativen Paradigmas³²⁴ sowie projekt- und lernproduktorientierte Planungen. Hierbei ließe „ein Projektprodukt verschiedene Zugänge zur Geschichte“³²⁵ zu. Eine besondere Rolle sollten dabei Übungsphasen und Feedbackstrukturen spielen.

Für die Integration inklusiver Unterrichtsplanung stellt Degner zwei Planungsraster vor, zum Einen das „inklusionsdidaktische Netz“ aus der Sachunterrichtsdidaktik, zum Anderen die „Sprachbewusste Unterrichtsplanung“ aus der DaZ-Didaktik. Ersteres Instrument soll ideengenerierend wirken und damit Möglichkeiten für eine konkrete Unterrichtsvorbereitung produzieren.³²⁶ Dieses im Vorfeld angewandte Instrument soll in der Planung Fachlichkeit und Lernvoraussetzungen miteinander in Verbindung setzen. Der Planungsvorgang verläuft über drei Reflexionsstufen, wobei die Reflexionsstufe I fachliche und lebensweltliche Dimensionen verbindet. Das Ziel sei

³²² Ebd.

³²³ Ebd.

³²⁴ Die Narrativität als grundlegende Prämisse der Geschichtsdidaktik hat sich mittlerweile durchgesetzt, seit den 1970er Jahren fand eine wissenschaftstheoretische Aushandlung des Verhältnisses von Erzählung und Historiographie statt. Geschichte wird nicht mehr als eine Ansammlung von Fakten über die Vergangenheit verstanden, sondern sie konstituiert sich in vielfältigen Deutungen, Brechungen und Medialisierungen. Die „Erzählung“ stellt das zentrale Strukturelement von Geschichte dar – gemeint ist damit die formale Struktur der historischen Erkenntnis. Erzähllogisch handelt es sich um eine Erzählung, wenn zwischen zwei Zeitpunkten eine Veränderung beschrieben wird. Laut Jörn Rösen ist diese „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ im Modus historischen Erzählens letztendlich das, was als historisches Lernen bezeichnet wird und das Geschichtsbewusstsein konstituiert. Eigenständiges historisches Erzählen sollte Ziel eines jeden Geschichtsunterrichts sein. Vgl. dazu beispielsweise: Breyer, Thiemo/ Creutz, Daniel: Einleitung, in: Dies. (Hrsg.): Erfahrung und Geschichte. Historische Sinnbildung im Pränarrativen, Berlin 2010, S. 1-18, hier S. 1 und Rösen, Jörn: Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik, in: Ders.: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen, Schwalbach/Ts. 2008, S. 25-61, hier S. 29.

³²⁵ Ebd.

³²⁶ Ebd., S. 328.

„die bipolare Entfaltung didaktisch ergiebiger Erfahrungsbereiche des Alltagsleben mit dazu korrespondierenden fachlichen Perspektiven im Hinblick auf den Unterrichtsinhalt“.³²⁷

Wie genau der Zugang zur Lebenswelt der Schüler*innen erfolgt, wird hier nicht ganz deutlich. Auf der Reflexionsstufe II werden die in Stufe I verbundenen lebensweltlichen und fachbezogenen Potentiale des Unterrichtsinhalts um sogenannte Entwicklungsbereiche ergänzt, also um sensomotorische, kognitive, kommunikative und emotionale Aspekte.³²⁸ Erst in der Reflexionsstufe III werden Ideen ausgewählt, die für die spezifische Lerngruppe besonders ergiebig sein sollten. Dabei spielt auch die Auswahl von geeigneten Methoden eine Rolle, ebenso wie die Fokussierung darauf, dass alle Schüler*innen wirklich einbezogen werden können und von den Lernangeboten auch profitieren.³²⁹ Trotz des Anspruches, wirklich alle Lernenden einzubeziehen, was im Sinne einer Demokratisierung und der Fokussierung auf die Schüler*innen erst einmal auch für eine inklusiv-kritische Didaktik sprechen könnte, wird hier relativ deutlich, dass es sich bei dieser Art von Unterrichtsplanung um einen doch offensichtlich sehr gesteuerten und von der Lehrkraft bestimmten Prozess handelt. Zudem bleibt unklar, wie überhaupt lebensweltliche Dimensionen eingebunden werden. Auch im späteren Teil des Aufsatzes wird dies nicht ersichtlich, da auch der Abschnitt über Diagnostik sich lediglich mit der Diagnose historischer Kompetenzen befasst, wobei es also nur um Fachlichkeit geht, aber nicht um das Erkenntnisinteresse der Schüler*innen.³³⁰

Die von Degner angeregte Sprachbewusste Unterrichtsplanung will mit Hilfe eines vorgeschlagenen „Planungsrahmens“ die Sprache in die fachliche Unterrichtsplanung integrieren, um sich schon bei der Planung des Unterrichts die sprachlichen Anforderungen der Sprachhandlungen bewusst zu machen.³³¹ Dabei soll aber auch betrachtet werden, welche Gelegenheiten der Unterricht „zum Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben“ liefert.³³² Diese Art der Unterrichtsplanung fordert also passende sprachbildende Maßnahmen für den inklusiven Unterricht und betont somit

³²⁷ Ebd.

³²⁸ Ebd.

³²⁹ Ebd., S. 329.

³³⁰ Ebd., S. 333.

³³¹ Ebd., S. 332.

³³² Ebd., S. 330.

auch die Zielvorstellung, die Teilhabe für jede*n Schüler*in im Unterricht möglich zu machen.

Degners Ausführungen sind augenscheinlich zwar sehr auf die praktische Umsetzung von Unterricht bezogen, legen dabei aber einen besonderen Fokus auf Fachlichkeit – wohl auch, um dem offensichtlich erfahrenen Vorwurf gegen inklusive Didaktik entgegenzuwirken, eben jene Fachlichkeit außer Acht zu lassen. Die mehrfach erwähnten Diagnoseverfahren im Unterricht (z.B. Kompetenzraster, Fragebögen, diagnostische Gespräche, Analyse narrativer Produkte) setzen sich so auch nur mit historischen Kompetenzen auseinander. Wie Degner selbst zu Beginn angekündigt hat, wird ihr Ansatz „vom Fach her“³³³ gedacht, die Schüler*innen werden aber nicht, wie eine kritisch-emanzipatorische Didaktik es fordern würde, ins Zentrum gestellt. Vielmehr scheint die Planung eines inklusiven Unterrichts zwar besondere Planungskompetenzen zu fordern, die neben der Diagnose von historischen Kompetenzen und der Kontextualisierung von fachlichen Planungen auch die Binnendifferenzierung umfassen, doch lässt sich trotz dieses Zugeständnisses an die Heterogenität der Lerngruppen nicht erkennen, dass die Vorerfahrungen und eigenen Interessen der Schüler*innen tatsächlich im Fokus stünden. Die Planung der Lehrkräfte soll hier zwar lebensweltliche Bezüge mitdenken und auch auf die individuellen Möglichkeiten jeder*s einzelnen*r Schüler*in eingehen, doch bleiben diese Reflexionsschritte offensichtlich der Lehrperson vorbehalten, die also folglich nur subjektiv entscheidet, was denn im Erkenntnisinteresse der Schüler*innen liegen könnte. So bleibt der Unterricht trotz des Anspruches an eine demokratisierte Lernumgebung, bei der die Schüler*innen den Lernprozess aktiv mitgestalten, von oben gesteuert und in einer asymmetrischen Machtstruktur verhaftet, deren Existenz in Degners Beitrag nicht einmal reflektiert wird. Dass gerade in heterogenen Lernsettings verschiedene soziale Kategorien durch ungleiche Machtverhältnisse zu sozialen Benachteiligungen führen, ist evident. Darum erscheint es hier als großes Versäumnis, Herrschaftsverhältnisse bei der inklusiven Unterrichtsplanung nicht einmal zu thematisieren. Auch die übrigen Ansprüche an eine kritisch-emanzipatorische Didaktik können von Degners Ansatz nicht erfüllt werden. Auf eine genaue Zielvorstellung des Unterrichts wird nicht weiter eingegangen, auch wenn

³³³ Ebd., S. 323.

es als wünschenswert dargestellt wird, dass alle Schüler*innen dem Unterricht folgen und von ihm „profitieren“ können. Wie aber genau ein Profit aussieht und ob er auch gesellschaftlich wirksam sein soll, bleibt offen – es sei denn, der reine Zugewinn an historischen Kompetenzen reicht für Degner als Profit eines inklusiven Geschichtsunterrichts aus. Gerade die Fokussierung auf die fachlichen Kompetenzen zeigt hier auch die Differenz zu Kuhns Ansatz: eine gesellschaftstheoretische Verortung, die das Bewusstmachen von Herrschaftsstrukturen einfordert und den Geschichtsunterricht von der Gesellschaft her denkt, widerspricht den Vorstellungen von Degner.

Die Vermutung liegt nahe, dass es in einem pragmatischen Aufsatz schwierig ist, auch die grundlegenden theoretischen Prämissen darzulegen und gleichzeitig die Verbindung von Theorie und Praxis zu vollbringen. Anhand dieses Textes kann natürlich nicht in Gänze abgelesen werden, welche erkenntniskritischen oder herrschaftskritischen Implikationen die von Degner erdachten Unterrichtsplanungen sonst vielleicht noch enthalten mögen. Dennoch ist festzuhalten, dass das von Kuhn angenommene, bei jeder*m Schüler*in verankerte Interesse an Mündigkeit, welches in der Fähigkeit zur Selbstreflexion Ausdruck finden sollte, hier keine Berücksichtigung findet, obschon zumindest der Versuch unternommen wird, überhaupt erst einmal alle Schüler*innen am Lernprozess teilhaben zu lassen, was vielleicht als Grundlage für weiteres emanzipatorisches Lernen angesehen werden könnte.

6. Fazit und Ausblick

Durch die Auseinandersetzung mit Habermas und der von Annette Kuhn auf Basis von Habermas entstandenen „Einführung in die Didaktik der Geschichte“ ist deutlich geworden, dass Kuhn Emanzipation sehr eng an die Kritische Theorie angelehnt fasst. Sie versteht diese dabei nicht als einen „abstrakt definierbaren Normbegriff“,³³⁴ sondern als einen Bildungsprozess, in dem die Selbstreflexion bei gleichzeitiger Analyse der gesellschaftlichen Realitäten im Zentrum steht. Die durch die Habermas-Lektüre abgeleiteten Kriterien für eine kritisch-emanzipatorische Geschichtsdidaktik sind in Kuhns „Einführung“ deutlich erfüllt und gerade in den theoretischen Vorüberlegungen nahezu deckungsgleich mit Habermas. Der politische

³³⁴ Kuhn: Einführung, S. 65.

Impetus bei Kuhns Ausführungen ist offenkundig, der realutopische Vorgriff wird nachdrücklich betont; für Kuhn ist ein kritisch-historischer Lernprozess nur dann möglich, wenn die Mündigkeit aller Glieder einer Gesellschaft das Ziel ist.

Das Ideal einer emanzipierten Gesellschaft als erstes Kriterium für eine kritisch-emanzipatorische Didaktik erfüllen die untersuchten Ansätze aus der gegenwärtigen geschichtsdidaktischen Literatur bis zu einem gewissen Grad auch, obschon sie dies nicht explizit benennen. Doch schwingt zumindest in einem inklusiven Programm immanent mit, dass am Endpunkt eine Gesellschaft steht, die gesellschaftlich wirksame Differenzen reflektiert und dadurch entstandene Diskriminierungen überwunden hat. Zudem soll der „am Selbst orientierte Weltaufschluss“³³⁵ verwirklicht werden, also eine Teilhabe an der Gesellschaft. Dies wird besonders in dem subjektorientierten Ansatz von Kühberger und Schneider-Reisinger betont. Bei Degners pragmatischen Ausführungen zur inklusiven Unterrichtsplanung scheint es hingegen per se erst einmal nur um die Teilhabe aller Schüler*innen am Unterricht zu gehen, wobei eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts nicht ausdrücklich genannt wird. Ohne Degner unterstellen zu wollen, nicht auch durch den historischen Lernprozess Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen machen zu wollen, fällt auf, dass ein pragmatischer Aufsatz vielleicht schneller den Bezugspunkt der gesellschaftlichen Bedeutung historischen Lernens aus dem Blick verliert.

Die erkenntniskritische Grundlage einer kritisch-emanzipatorischen Didaktik wird bei Kuhn in aller Ausführlichkeit diskutiert. Sie beschränkt sich hierbei nicht nur auf die Geschichtsdidaktik, sondern denkt auch die Geschichtswissenschaft mit und fordert das eigene Reflektieren der Wissenschaftspraxis ein. Auch diese Forderung nach kritischer Diskussion und Analyse findet sich genauso bei Habermas wieder. Kuhn wird diesem Anspruch auch praktisch gerecht, indem sie zum Beispiel das Hinterfragen und Diskutieren der eigenen Problemwahl fordert: die Inhalte des Geschichtsunterrichts müssen sich Kuhn zufolge verändern, wenn sie dieser Grundlage gerecht werden wollen. Zudem betont sie immer wieder, dass es „[e]ine historische Objektivität im Sinne der reinen Forschung“³³⁶ nicht gebe und

³³⁵ Kühberger: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, S. 31.

³³⁶ Kuhn: Einführung, S. 20.

dass „die scheinbar objektivierbare geschichtliche Welt“³³⁷ dadurch als Forschungsprämisse entfalle.

In den Aufsätzen aus dem „Handbuch Diversität“ kommt eine kritische Haltung in Bezug auf die Inhalte des Geschichtsunterrichts ebenfalls deutlich zum Tragen, jedoch läuft diese eher durch implizite Aussagen mit und wird kaum ausformuliert. Eine Ausnahme bildet dabei wieder der Text von Kühberger und Schneider-Reisinger, die die „tradierten Selbstvergewisserungsmodi in Bezug auf den Stoff-Kanon des Geschichtsunterrichts“³³⁸ kritisieren. Und auch in den Texten von Lücke/Messeschmidt und Degner wird deutlich, dass die bisherigen Inhalte des Geschichtsunterrichts hinterfragt werden. Eine direkte Bezugnahme zu einem erkenntniskritischen Verständnis von Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft findet hier allerdings in keinem Text statt. Dies mag auch der Tatsache geschuldet sein, dass Geschichte als solche heute wohl generell anders gedacht wird als noch in den 1970er Jahren. So hat sich das narrativistische Paradigma inzwischen wohl gänzlich in der Disziplin durchgesetzt; historische Meistererzählungen sind dekonstruiert worden und die Vorstellung von „historischen Fakten“ und der Geschichte als ein Fortschrittsprozess scheinen überwunden.³³⁹ Geschichte wird also als ein Konstrukt begriffen, das zwar kultur- und diskursgebunden Ähnlichkeiten hervorbringt, aber doch immer relativ und individuell bleibt. Eine Geschichtsdidaktik, die sich diesem Paradigma verpflichtet, erkennt damit wohl eindeutig auch die erkenntniskritischen Setzungen Kuhns an und führt sie hier vielleicht sogar im besten Sinne fort.

Auch zu der gesellschaftstheoretischen Verortung, die im Sinne der Kritischen Theorie eine prominente Rolle einnimmt und als drittes Kriterium für eine kritisch-emanzipatorische Didaktik herangezogen wurde, kann festgestellt werden, dass Kuhn diese in ihren Ausführungen vollzieht. Die Analyse von gesellschaftlichen Realitäten soll bei ihr eindeutig eine tragende Rolle im Bildungsprozess einnehmen; die Gesellschaftstheorie wird zum „primären didaktischen Entscheidungsfeld.“³⁴⁰

³³⁷ Ebd.

³³⁸ Kühberger/Schneider-Reisinger: Subjektorientierung, S. 33.

³³⁹ Vgl. zur Narrativität zum Beispiel: Rösen, Jörn: Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik, in: Quandt, Siegfried/ Süßmuth, Hans (Hrsg.): Historisches Erzählen. Formen und Funktionen, Göttingen 1982, S. 129-170.

³⁴⁰ Kuhn: Einführung, S. 35.

Bei diesem gesellschaftsbezogenen Ansatz ist historisches Lernen also immer nur vor einem politischen und gesamtgesellschaftlichen Kontext zu verstehen.

In diesem Punkt weisen die gegenwärtigen Vorstellungen von einem inklusiven Lernen große Überschneidungen zu Kuhn auf. Lücke und Messerschmidt nehmen hier sogar direkt auf Kuhns Ausführungen Bezug und stellen fest, dass durch die Diversity- und Intersectionality Studies, die ihrem Ansatz zu Grunde liegen, die Gesellschaftstheorie hier tatsächlich zum „geschichtsdidaktischen Entscheidungsfeld“³⁴¹ wird. Ebenso wird bei Lücke und Messerschmidt deutlich, dass sie durch das Bewusstmachen von Herrschaftsstrukturen auch eine Kritik an diesen äußern und somit der angekündigten gesellschaftstheoretischen Verortung gerecht werden. Alle Autor*innen des „Handbuchs Diversität“ haben sich durch die Mitarbeit an diesem Sammelband schon generell dazu bekannt, gesellschaftliche Differenzkategorien vor asymmetrischen Machtverhältnissen in den Blick zu nehmen und kritisch zu hinterfragen. So heißt es auch im Vorwort der Herausgeber*innen, dass es für Lehrpersonen gelte,

„auch den eigenen Blick auf schulische Vielfalt zu reflektieren, sich somit bewusst zu sein, dass gesellschaftlich wirksame Differenzkategorien, zu denen neben Behinderungen viele weitere wie z.B. Klasse (class), Ethnie (race), Migration, Nation, Hautfarbe/whiteness, Geschlecht, Sexualität, Alter oder Religion zählen, auch das eigene Handeln beeinflussen.“³⁴²

Dabei denken sich die Autor*innen selbst mit. Auch für die Vertreter*innen der Disziplin Geschichtsdidaktik sei es notwendig,

„aus einer bildungspolitisch und lebensgeschichtlich gesicherten Position heraus die eigenen Vorurteile, vorschnellen Etikettierungen, pauschalen (Ab-)Wertungen und (De-)Klassierungen *anzugehen*.“³⁴³

Es kann hier also festgestellt werden, dass ein deutliches Bekenntnis dazu erfolgt, gesellschaftliche Gegebenheit durchaus in einem herrschaftskritischen Sinne mitzudenken und auch die eigene Position zu reflektieren und in Frage zu stellen. Auch hier gibt es also eine deutliche Nähe zu den Ansprüchen Kuhns, auch wenn dabei mitgedacht werden muss, dass zwischen den verschiedenen gesellschaftstheoretischen Ansätzen tatsächlich 46 Jahre und dementsprechend vielfältige gesellschaft-

³⁴¹ Lücke/Messerschmidt: Diversität als Machtkritik, S. 62.

³⁴² Barsch, Sebastian u.a.: Einleitung. Diversität im Geschichtsunterricht, hier S. 10.

³⁴³ Ebd.

liche Entwicklungen liegen. So mag es nicht weiter verwundern, dass die Schlagworte sich deutlich verändert haben, obschon es in den politischen Implikationen durchaus Überschneidungen gibt.

Das letzte Kriterium, welches ausschlaggebend ist für eine kritisch-emanzipatorische Didaktik, ist die Berücksichtigung des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses, mit Hilfe dessen Kuhn – immer wieder in Bezugnahme auf die Kritische Theorie – das Konzept einer Schüler*innenbeteiligung entworfen hat, bei der die Schüler*innen und ihre Erkenntnisinteressen Ausgangspunkt des Unterrichts sind.

„Entspricht der Geschichtsunterricht den Erkenntnisinteressen des Schülers, dann muß er ihm Aufklärung geben sowohl über die gesellschaftlichen Bedingungen, die seiner Emanzipation im Wege stehen, als auch über die emanzipatorischen Möglichkeiten von Individuen und Gruppen.“³⁴⁴

Auch in diesem Punkt scheinen sich verwandte Gedanken im „Handbuch Diversität“ wiederzufinden. Sowohl die Texte von Kühberger und Schneider-Reisinger als auch von Lücke und Messerschmidt betonen ein Interesse an marginalisierten Gruppen und deren Einschreiben in den Geschichtsunterricht. Zudem lassen sich Kühbergers und Schneider-Reisingers Ausführungen zur Subjektorientierung gut mit Kuhns Vorstellungen des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses vereinen. Das subjektorientierte Lernen stellt eben durch das Herstellen von Bezügen und das Einbringen der *Pre-Conceptions* die Subjekte in den Mittelpunkt, die den Unterricht aktiv gestalten.

Durch die von Lücke und Messerschmidt vorgeschlagene Erweiterung der Dimensionen von Geschichtsbewusstsein um das Ebenen- und Kategorienbewusstsein wird außerdem ein Weg bereitet, wie bisher nicht wahrgenommene Herrschaftsstrukturen möglicherweise besser wahrgenommen und erschlossen werden können. Im weitesten Sinne wird also hier, wie von Habermas gefordert, „aus den geschichtlichen Spuren des unterdrückten Dialogs das Unterdrückte“³⁴⁵ konstruiert.

Wie oben herausgearbeitet, müsste ein kritisch-inklusive Geschichtsunterricht auch die Bedingungen herstellen, um durch historisches Lernen die Mündigkeit *aller* Schüler*innen zu fördern und Bedingungen, die die Lernenden einschränken könnten, zu beseitigen. Hier kann besonders Degners Ansatz überzeugen, da die

³⁴⁴ Kuhn: Einführung, S. 28.

³⁴⁵ Habermas: EI, S. 164.

praktische Umsetzung eines Unterrichts für alle bei ihr herausgearbeitet werden soll.

Die Verbindung von Praxis und Theorie ist ein nicht nur von der Geschichtsdidaktik immer wieder geforderter Punkt, auch die Kritische Theorie will sich als eine Theorie der Praxis verstehen. Diese Verbindung von einer kritisch-emanzipativen Theoriebildung zu einer sich direkt daraus ableitenden praktischen Umsetzung für den Geschichtsunterricht ist trotz Kuhns Versuchen, methodische und inhaltliche Modifizierungen vorzunehmen und durch Strukturierung des Unterrichts auch praktische Vorschläge für eine emanzipatorische Unterrichtspraxis zu liefern, nicht vollkommen gelungen. Die Verbindung zwischen Theorie und Praxis scheint hier noch ausbaufähig zu sein.

Kuhn muss sich hier den Vorwurf gefallen lassen, dass ihr Text „allgemein und ausweichend“³⁴⁶ bleibt und die „Artikulation konkreter Erfahrungen repressiver Verhältnisse persönlicher und gesellschaftlicher Natur“³⁴⁷ viele Schüler*innen womöglich überfordert.³⁴⁸

Die als theoretische Texte ausgewiesenen Ansätze von Kühberger und Schneider-Reisinger bzw. Lücke und Messerschmidt liefern erwartungsgemäß lediglich die theoretische Basis für einen inklusiven Geschichtsunterricht, ihnen kann darum schwerlich vorgeworfen werden, Theorie und Praxis nicht zu vereinen. Der die Unterrichtspragmatik betreffende Text von Bettina Degner hingegen liefert ausreichend praktische Implikationen, die aber, wie oben bereits angemerkt, teilweise leider die Anbindung zur Theorie vermissen lassen. Degners Text scheint mit der emanzipatorischen Programmatik Kuhns in Verbindung zu stehen: der offenbar relativ stark durch die Lehrer*innen zu steuernde Lernprozess wirkt ein wenig aufoktroiert und fordert eher die kritische Reflexion der Lehrpersonen heraus denn die der Schüler*innen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass zwischen der emanzipatorischen Didaktik von Annette Kuhn und der gegenwärtigen, am Leitbild der Inklusion orien-

³⁴⁶ Schulz-Hageleit: Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge S. 109, (Anm. 2).

³⁴⁷ Kuhn: Einführung, S. 61.

³⁴⁸ Vgl. dazu: Schulz-Hageleit: Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge S. 109.

tierten Geschichtsdidaktik durchaus viele Überschneidungen zu finden sind. Besonders vielversprechend scheint hier ein Ansatz zu sein, der die Erkenntnisse aus Diversity- und Intersectionality Studies als Machtkritik versteht und dabei subjektorientiert arbeitet – also eine Verbindung der Texte von den Autor*innen Kühberger/Schneider-Reisinger und Lücke/Messerschmidt. Ähnliches merken Lücke und Messerschmidt schon selbst an, die auf die aktuellen Debatten um eine subjektorientierte Geschichtsdidaktik hinweisen und ihre Überlegungen als anschlussfähig zur Conceptual-Change-Forschung betrachten.³⁴⁹

Obschon Kuhns Didaktik gerade in Bezug auf die praktische Umsetzung auch kritikwürdig ist, bleibt festzuhalten, dass ihre Programmatik genau wie der Begriff *Emanzipation* Unruhe geschaffen hat und Veränderungen forderte. Angesichts der politischen Schlagkraft ihrer Forderungen, die konsequent an den Prinzipien der Emanzipation, Selbstbestimmung und Mündigkeit festhalten und das Erkenntnisinteresse der Schüler*innen in den Vordergrund stellen, ist es nicht überraschend, dass sie mit ihrer Didaktik Kontroversen auslöste. Ihre Ideen scheinen in gegenwärtigen geschichtsdidaktischen Ansätzen durchaus weiterzuleben, werden darin aber nicht mit demselben Nachdruck hervorgebracht wie bei Kuhn. So merkt Lars Deile wohl richtigerweise an, dass „der kämpferische Begriff der Emanzipation, wie ihn besonders Annette Kuhn vertrat, mit den Jahren auch wieder verblasste.“³⁵⁰ Dieses „Verblasen“ stellt vielleicht die größte Kritik dar, die an den übrigen untersuchten Ansätzen zu machen ist. Denn wie oben angemerkt muss eine kritisch-emanzipatorische Didaktik wohl auch den offensichtlichen Impetus mitbringen und sich mit aller Vehemenz als eben solche positionieren. Kritisch-emanzipatorisch zu sein, ist gewissermaßen auch ein performativer Akt, der zum Ausdruck gebracht werden will.

Gerade in der aktuellen Zeit, in der populistische Strömungen längst Einzug in Klassenzimmer gehalten haben und unwissenschaftliche „alternative Fakten“ sich

³⁴⁹ Lücke/Messerschmidt: Diversität als Machtkritik, S. 62.

³⁵⁰ Deile, Lars: Auf dem Weg zu einer Ästhetik historischen Lernens, in: Buchsteiner, Martin/ Nitsche, Martin: Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische und pragmatische Erkundungen, Wiesbaden 2016, S. 103-123, hier S. 106.

über soziale Medien schneller verbreiten denn je, sollten gerade Geschichtsdidaktiker*innen und in ihrem Gefolge auch Lehrpersonen ihre Verantwortung besonders ernst nehmen, die Interessen von Schüler*innen in den Mittelpunkt zu stellen und durch kritisch-historische Lernprozesse die Mündigkeit aller Schüler*innen zu fördern. Zudem bleibt zu bedenken, dass Geschichtsunterricht selbst in der staatlichen Einrichtung Schule stattfindet, die ein durch asymmetrische Machtbeziehungen geprägtes System widerspiegelt. Nimmt man den Anspruch an emanzipatorisches Lernen ernst, müsste der Geschichtsunterricht aber einen Frei- und Verhandlungsraum darstellen, der kritisches Denken ermöglicht und dies auch curricular einfordert.

Um dieses Umdenken in Klassenzimmern zu erreichen, erscheint es aber notwendig, schon in der Theoriebildung klar Position zu beziehen wie Annette Kuhn es getan hat. Beim Lesen ihrer Didaktik bleibt kein Zweifel daran, wo sie steht und welches Ziel ihre Forderungen haben. Genau diese politische Eindeutigkeit wäre auch für die inklusive Didaktik der Autor*innen des „Handbuchs Diversität“ wünschenswert. So umfassend das Verstehen von Diversitätserfahrungen hier auch stattfindet, sollte die Zielvorstellung, nämlich eine von sozialen Ungleichheiten befreite, mündige Gesellschaft als solche benannt werden, um deutlich zu machen, dass es sich hierbei nicht nur um selbstvergessene Ideen für das Erlernen historischer Kompetenzen handelt, sondern um ein weitaus größeres Projekt, das sich die Veränderung einer Gesellschaft auf die Fahnen geschrieben hat.

Diese Entwicklung wäre dann wohl als ganz im Sinne Annette Kuhns zu verstehen.

7. Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W./ Horkheimer, Max: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt/M. 1969.

Adorno, Theodor W.: Zur Logik der Sozialwissenschaften, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 14 (1962), S. 249-263.

Adorno, Theodor W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Darmstadt 1969.

Apel, Karl-Otto: Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik. Entwurf einer Wissenschaftslehre in erkenntnisanthropologischer Sicht, in: Ders. u.a. (Hrsg.): Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt/M. 1979, S.7-44.

Barricelli, Michele/ Lücke, Martin: Historisch-politische Bildung, in: Hafenegger, Benno (Hrsg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen-Handlungsfelder-Akteure, Schwalbach/Ts. 2012, S. 325-343.

Barsch, Sebastian u.a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusiv Geschichtsdidaktik, Frankfurt/M. 2020.

Barsch, Sebastian/ Dziak-Mahler, Myrle: Problemorientierung inklusive - Historisches Lernen im inklusiven Unterricht, in: Amrhein, Bettina/ Dies. (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule, Münster 2014, S. 119 – 133.

Barsch, Sebastian/ Kühberger, Christoph: Historische Aneignungsprozesse zwischen Empirie und Theorie. Ein Beitrag zur subjektorientierten Geschichtsdidaktik für inklusives historisches Lernen, in: Musenberg, Oliver (Hrsg.): Kultur, Geschichte, Behinderung (2). Die eigensinnige Aneignung von Geschichte, Oberhausen 2017, S. 157-179.

Bauer, Christoph: „Subjektorientierung“?. Kritik des Subjektbegriffs in der Didaktik der schulischen politischen Bildung, Bad Heilbrunn 2017.

Baum, Markus: Zu einer Kritischen Gesellschaftstheorie der Kommunikation. Erfahrungsarmut und der Ausschluss von Ästhetik und Hermeneutik im Werke Habermas, Wiesbaden 2018.

Beauvoir, Simone de: Memoiren einer Tochter aus gutem Hause, Hamburg 1975.

Bleistein, Roman: Augustinus Rösch: Leben im Widerstand: Biographie und Dokumente, Frankfurt 1998.

Borries, Bodo v.: „Subjektorientiertes“ Geschichtslernen ist nur als „identitätsreflektiertes“ wünschenswert!, in: Ammerer, Heinrich/ Hellmuth, Thomas/ Kühberger, Christoph: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015, S. 93-129.

Bühl-Gamer, Charlotte: Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Einführung in das Tagungsthema, in: Sauer, Michael u.a. (Hrsg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen, Göttingen 2016.

Breyer, Thiemo/ Creutz, Daniel: Einleitung, in: Dies. (Hrsg.): Erfahrung und Geschichte. Historische Sinnbildung im Pränarrativen, Berlin 2010, S. 1-18.

Brunkhorst, Hauke/ Kreide, Regina/ Lafont, Cristina: Habermas-Handbuch, Stuttgart 2009.

Carr, Edward Hallet: Was ist Geschichte?, Stuttgart 1981.

Conze, Werner: Vom „Pöbel“ zum „Proletariat.“ Sozialgeschichtliche Voraussetzungen für den Sozialismus in Deutschland, in: Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 1954 (41), S. 333-364.

Dalhaus, Eva: Emanzipation durch Schule. Zum Bildungshabitus junger Frauen mit Migrationshintergrund, Wiesbaden 2017.

Degen, Barbara: Annette Kuhn. Historikerin, Friedens- und Frauengeschichtsforscherin, [Jüdische Miniaturen 191], Berlin 2016.

Degner, Bettina: Planung inklusiven Geschichtsunterrichts, in: Barsch, Sebastian u.a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt/M. 2020, S. 323-338.

Demos Leben. Demokratiebildung in der Lehrer*innenbildung: Das Projekt, online unter: <https://demosleben.hypotheses.org/das-projekt-2> [Letzter Aufruf: 29.August 2020].

Deile, Lars: Auf dem Weg zu einer Ästhetik historischen Lernens, in: Buchsteiner, Martin/ Nitsche, Martin: Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische und pragmatische Erkundungen, Wiesbaden 2016, S. 103-123, hier S.106.

Deile, Lars: Didaktik der Geschichte, Version 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 27.01.2014, online unter: <http://dx.doi.org/10.14765/zsf.dok.2.232.v1> [Letzter Aufruf am 25.08.2020].

Demirović, Alex: Der Zeitkern der Wahrheit. Zur Forschungslogik kritischer Gesellschaftstheorie, in: Beerhorst, Joachim/ Demirović, Alex/ Guggemos, Michael:

Kritische Theorie im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt/M. 2004, S. 489-498.

Etzemüller, Thomas: Sozialgeschichte als politische Geschichte: Werner Conze und die Neuorientierung der westdeutschen Geschichtswissenschaft nach 1945, München 2001.

Euler, Peter: Kritik in der Pädagogik. Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik, in: Pongratz, Ludwig A./ Nieke, Wolfgang/ Masschelein, Jan (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik, Opladen 2004, S. 9-29.

Frank, Robert: „1968 – ein Mythos?“, in: Gilcher-Holtey, Ingrid (Hrsg.): 1968. Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1998, S. 403-412.

Gadamer, Hans-Georg: Nachruf auf Helmut Kuhn, in: Philosophische Rundschau 1992 (39).

Gagel, Walter: Der lange Weg zur demokratischen Schulkultur. Politische Bildung in den fünfziger und sechziger Jahren, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte 45 (2002), S. 6-16.

Goldenstedt, Christiane: „Du hast mich heimgesucht bei Nacht.“ – Die Familie Kuhn im Exil, Norderstedt 2013.

Gorbahn, Katja: „Mutig vorwärts“ oder „dankbar rückwärts“? Analytische Zugänge zum Innovationspotenzial des neuen bayerischen Gymnasiallehrplans für das Fach Geschichte, in: Handro, Saskia (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Lehrplangorschung: Methoden, Analysen, Perspektiven, Münster 2004, S.81-103.

Gumbrecht, Hans Ullrich: »Reeducation« in: FAZ 138 (18.06.1999), zitiert nach: Reese-Schäfer, Walter: Jürgen Habermas, Frankfurt/M. 2001, S. 9.

Habermas, Jürgen: Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen, Frankfurt/M. 1985.

Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/M. 1968.

Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/M. 1973.

Habermas, Jürgen: Kleine Politische Schriften I-IV, Frankfurt/M. 1981.

Habermas, Jürgen: Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘, Frankfurt/M. 1968.

Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt/M. 1988.

Habermas, Jürgen: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien, Frankfurt/M. 1971.

Habermas, Jürgen: Zur Logik der Sozialwissenschaften, Philosophische Rundschau 14 (1967), online unter: http://www.vordenker.de/ggphilosophy/habermas_logik-sozialwiss.pdf [Letzter Aufruf: 17. August 2020].

Hartfiel, Günter: Einführung, in: Ders. (Hrsg.): Emanzipation – Ideologischer Fetisch oder reale Chance?, S. 9-61.

Hasselhorn, Marcus/ Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren, Stuttgart 2009.

Hasberg, Wolfgang: Unde venis? – Betrachtungen zur Zukunft der Geschichtsdi-
daktik, in: Arand, Tobias/ Seidenfuß, Manfred (Hrsg.): Neue Wege – neue The-
men – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdi-
daktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Göttingen 2015, S. 15-62.

Hilligen, Wolfgang: Dreimal Emanzipation. Ansätze für einen Vergleich der
neuen Richtlinien für den politischen Unterricht in Hessen und Nordrhein-Westfa-
len sowie in Rheinland-Pfalz, in: Ackermann, Paul (Hrsg.): Politische Sozialisa-
tion. Studienbücher zur Sozialwissenschaft, Opladen 1974, S.197-218.

Hilligen, Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche
Voraussetzungen, didaktische Konzeption, unterrichtspraktische Vorschläge,
Wiesbaden 1985.

Honneth, Alex: Von Adorno zu Habermas. Zum Gestaltwandel kritischer Gesell-
schaftstheorie, in: Bonß, Wolfgang/ Honneth, Alex (Hrsg.): Sozialforschung als
Kritik – Zum sozialwissenschaftlichen Potential der Kritischen Theorie, Frank-
furt/M., S. 87-126.

Horster, Detlef: Habermas zur Einführung, Hamburg 1995.

Horster, Detlef: Jürgen Habermas, Stuttgart 1991.

Jaeger, Friedrich/ Rüsen, Jörn: Geschichte des Historismus. Eine Einführung,
München 1992.

Jäger, Wieland/ Balthes-Schmitt, Marion: Jürgen Habermas. Einführung in die
Theorie der Gesellschaft, Wiesbaden 2003.

Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik
der Sitten, in: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): Werkausgabe Band VII, Frank-
furt/M. 1993.

Kahlert, Joachim/ Fölling-Albers, Maria/ Götz, Margarete (Hrsg.): Handbuch Di-
daktik des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn 2015.

- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 1991, S.226.
- Kosselleck, Reinhart: Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache, Frankfurt 2006.
- Kuhn, Annette: Einführung in die Didaktik der Geschichte, München 1974.
- Kuhn, Annette: Frauen im deutschen Faschismus. Eine Quellensammlung mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kommentaren, Düsseldorf 1982.
- Kuhn, Annette/ Schneider, Gerhard: Frauen in der Geschichte. Frauenrechte und die gesellschaftliche Arbeit der Frauen im Wandel, Düsseldorf 1979.
- Kühberger, Christoph: Intersektionalität – ein Weg für den geschlechtergerechten Geschichtsunterricht?, in: Bennewitz, Nadja/ Burkhardt, Hannes (Hrsg.): Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Neue Beiträge zu Theorie und Praxis, Berlin/Münster 2016, S. 55-87, hier S. 85.
- Kühberger, Christoph: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik, in: Ammerer, Heinrich/ Hellmuth, Thomas/ Kühberger, Christoph: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015, S. 13-47.
- Kühberger, Christoph/ Schneider-Reisinger, Robert: Subjektorientierung, in: Barch, Sebastian u.a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt/M. 2020, S. 27-33.
- Lorenz, Robert/ Walter, Franz: 1964. Anfänge des tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels, in: Dies. (Hrsg.): 1964- das Jahr, mit dem »68« begann, Göttingen 2014, S. 9-33.
- Lundt, Bea: Nachruf auf Annette Kuhn (1934-2019), in: *Historicum*, Januar 2020, online unter: <https://www.historicum.net/kgd/nachrichten/artikel/nachruf-auf-annette-kuhn-1934-2019> [Letzter Aufruf: 29.August 2020].
- Lücke, Martin/ Messerschmidt, Astrid: Diversität als Machtkritik. Perspektiven für ein intersektionales Geschichtsbewusstsein, in: Barsch, Sebastian u.a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt/M. 2020, S. 54-70.
- Lücke, Martin: Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik, in: Lücke, Martin/ Barricelli, Michele (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band I, Schwalbach/Ts., S. 136-146.

Lücke, Martin/ Zündorf, Irmgard: Einführung in die Public History, Göttingen 2018.

Lücke, Martin: Inklusion und Geschichtsdidaktik, in: Riegert, Judith/ Musenberg, Oliver (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe, Stuttgart 2015, S. 197-206.

Mättig, Ursula: Frauenstudium und -politik, Frauenforschung und -förderung: 1968/70 bis 2015, in: Stieldorf, Andrea/ Mättig, Ursula/ Neffgen, Ines (Hrsg.): Doch plötzlich jetzt emanzipiert will Wissenschaft sie treiben. Frauen an der Universität Bonn (1818-2018), Bonn 2018, S. 215-256.

Maurer, Susanne: Emanzipation, in: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik, Neuwied 2001, S.373-383.

Mauritz, Miriam: Emanzipation in der Kinderladenbewegung. Wie das Private politisch wurde, Wiesbaden 2018.

Marx, Karl: Ökonomisch-Philosophische Manuskripte, Marx-Engels-Gesamtausgabe I (2), Berlin 1993.

Marx, Karl: Zur Judenfrage, Berlin 2014.

Marxsen, Christian: Geltung und Macht: Jürgen Habermas' Theorie von Recht, Staat und Demokratie, München 2011.

Mehring, Reinhart: Rezension zu: Kuhn, Annette: Ich trage einen goldenen Stern. Ein Frauenleben in Deutschland, Berlin 2003, in: H-Soz-Kult, 02.10.2003, online unter: <http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-5031>[Letzter Aufruf: 19.08.2020].

Müller-Doohm, Stefan/ Zucca, Dorothee: Kommunikatives Handeln als gesellschaftliche Einheit. Thesen und Antithesen, in: Corchia, Luca/ Müller-Doohm, Stefan/ Outhwaite, William (Hrsg.): Habermas global. Wirkungsgeschichte eines Werks, Berlin 2019, S. 19-113.

Münkler, Herfried: Die kritische Theorie der Frankfurter Schule, in: Ballestrem, Karl/ Ottmann, Henning (Hrsg.): Politische Philosophie des 20. Jahrhunderts, München 1990, S. 179-210.

Nolte, Paul: Was ist Demokratie? Geschichte und Gegenwart, München 2012.

Oberkrome, Willi: Volksgeschichte. Methodische Innovationen und völkische Ideologisierung in der deutschen Geschichtswissenschaft 1918-1945, Göttingen 1993.

Osterhammel, Jürgen: Geschichtswissenschaft jenseits des Nationalstaats: Studien zu Beziehungsgeschichte und Zivilisationsvergleich [Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft 147], Göttingen 2003.

- Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik nutzbar zu machen, in: *Geschichtsdidaktik* 12 (1987), S. 130-142.
- Pascher, Manfred: Einführung in den Neukantianismus. Kontext – Grundpositionen – Praktische Philosophie, München 1997.
- Pinzani, Alessandro: Jürgen Habermas, München 2007.
- Pollmann, Arnd: Erkenntnis und Interesse, in: Honneth, Axel/ Institut für Sozialforschung (Hrsg.): *Schlüsseltex-te der Kritischen Theorie*, Wiesbaden 2006, S. 176-181, hier S. 176.
- Rohlfes, Joachim: *Geschichte und ihre Didaktik*, Göttingen 1986.
- Ruhloff, Jörg: Emanzipation, in: Benner, Dietrich/ Oelkers, Jürgen: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Basel 2004, S. 279-287.
- Rüsen, Jörn: Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik, in: Ders.: *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Schwalbach/Ts. 2008, S. 25-61.
- Sandkühler, Thomas: Die Geschichtsdidaktik der Väter. Zur Kulturgeschichte der siebziger Jahre, in: Wildt, Michael (Hrsg.): *Geschichte denken: Perspektiven auf die Geschichtsschreibung heute*, Göttingen 2014, S.260-279.
- Sandkühler, Thomas: Für wen? Verschiedenheit, Inklusion und Exklusion. Einführung in die Sektion, in: Ders. u.a.(Hrsg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, Bonn 2018, S. 177-189.
- Sandkühler, Thomas: *Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928 – 1947*, Göttingen 2014.
- Saretzki, Thomas: Jürgen Habermas, Kritische Theorie, gesellschaftliche Lernprozesse und öffentliches Engagement, in: Gloe, Markus/ Oeftering, Tonio (Hrsg.): *Politische Bildung meets Politische Theorie*, Baden-Baden 2017, S. 177-198.
- Schneider, Gerhard: Wie die Zeitschrift *GESCHICHTSDIDAKTIK* entstand – Erinnerungen eines Beteiligten, in: Becher, Ursula A.J./ Bergmann, Klaus (Hrsg.): *Geschichte – Nutzen und Nachteil für das Leben*, Düsseldorf 1986, S.157-165.
- Schulz-Hageleit, Peter: *Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge. Unbewusstheiten im geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Diskurs*, Berlin 2004.
- Sutor, Bernhard: *Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger*

Jahre, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte 45 (2002), S. 17-27.

Thompson, Christiane: Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘, in: Ricken, Norbert/ Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michael Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004, S.39-57.

Uffermann, Uwe: Problemorientierung, in: Mayer, Ulrich/ Pandel, Hans-Jürgen/ Schneider, Gerhard (Hrsg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, S. 78-90.

Wellmer, Albrecht: Endspiele. Die unversöhnliche Moderne, Frankfurt/M. 1993.

Wesley, Edgar Bruce: Laßt uns den Geschichtsunterricht abschaffen, in: Holtmann, Antonius: Das sozial-wissenschaftliche Curriculum in der Schule, Opladen 1976, S. 130-143.

