

# **Zur Aufgabe des Geschichtsunterrichts**

Potenziale und Herausforderungen der Struktur historischer Narrationen  
für das historische Lernen

## **Dissertation**

zur Erlangung des Doktorgrades (Doktor der Philosophie)  
am Fachbereich Geschichts- und Kulturwissenschaften  
der Freien Universität Berlin  
im Jahr 2022

vorgelegt von Lucas-Frederik Garske

eingereicht am 10.06.2022

1. Gutachter\*in: Prof. Dr. Martin Lücke
2. Gutachter\*in: Prof. Dr. Lars Deile

verteidigt am 10. November 2022

### **Selbstständigkeitserklärung**

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Dissertation selbstständig von mir verfasst und angefertigt wurde. Es wurden keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet. Geistiges Eigentum anderer Autor\*innen wurde entsprechend gekennzeichnet. Ebenso versichere ich, dass ich an keiner anderen Stelle ein Prüfungsverfahren beantragt bzw. die Dissertation in dieser oder anderen Form an keiner anderen Fakultät vorgelegt habe – ich war mit Hinblick auf die Zeit froh, dass es schließlich zu *einem* Prüfungsverfahren gekommen ist.

Während ich die selbständige Verfassung der Arbeit im obigen Sinne versichere, kann ich ebenso mit Sicherheit sagen, dass ich sie kaum ohne die Unterstützung meiner Familie hätte fertigstellen können, die mich durch diesen Prozess getragen (und zuweilen auch gezogen) hat. Ebenso wäre diese Arbeit nicht ohne die zahlreichen inspirierenden Diskussionen und (Streit)Gespräche am Leibniz-Institut für Bildungsmedien, am Kolloquium des Fachbereichs Geschichts- und Kulturwissenschaften des Friedrich-Meinecke-Instituts und am Deutschen Historischen Institut in Warszawa zustande gekommen. Besondere Erwähnung gelten Martin Lücke, Barbara Christophe, Lars Deile, Johanna Ahlrichs, Romain Faure, Henning Hues, Felicitas Klingler, Regina Peper, Esther Chen, Lucia Halder, Sabrina Belotti, Felicitas Macgilchrist, Lars Müller, Thomas Strobel, Hannah Koch, Jonas Grygier, Robert Thorp sowie Ute Wardenga. Ohne diese Personen und natürlich die zahlreichen Wissenschaftler\*innen, die ich nicht persönlich, aber durch ihre Texte kennenlernen durfte, für meine Arbeit verantwortlich machen zu wollen: sie würde heute ohne sie mit Sicherheit ganz anders aussehen oder auch gar nicht existieren.

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Grundlegung der Arbeit</b> .....	<b>1</b>
1.1	Entwicklung der Arbeit und Fragestellung.....	1
1.2	Thesen der Forschungsarbeit.....	4
1.3	Zentrale Begriffe und Konzepte .....	7
1.3.1	Schulbücher als implizite Curricula und Lösungsvorschläge.....	7
1.3.2	Geschehen – historische Narrationen.....	11
1.3.3	Vom historischen Denken zum historischen Lernen .....	13
<b>2</b>	<b>Potenziale der Struktur historischer Narrationen</b> .....	<b>18</b>
2.1	Artikel 1: Geschichte als   Raum   als Geschichte. Dekonstruktion symbolischer Grenzziehungen als Methode des historischen Lernens am Beispiel polnischer und deutscher Geschichtsschulbücher (2013).....	18
2.2	Artikel 2: Die Geschichte sichtbar machen. Kontrastive Schulbuchanalyse und die Grenzen von Narration (2014, mit Lars Müller) .....	21
2.3	Artikel 3: Geschichtsbilder sehen. Narrative Formen als Gegenstand des Lernens mit Geschichten (2015).....	23
2.4	Resümee .....	25
<b>3</b>	<b>Welche Aufgabe hat der Geschichtsunterricht?</b> .....	<b>27</b>
3.1	Diskurse in der akademischen Geschichtsdidaktik .....	28
3.2	Diskurse in der schulischen Geschichtsdidaktik anhand von Lehrplänen.....	32



<b>4</b>	<b>Herausforderungen der Struktur historischer Narrationen .....</b>	<b>36</b>
4.1	Artikel 4: Zwischen historischem Denken und ‚Basiswissen‘: Der Streit um das Berlin-Brandenburgische Kerncurriculum als Debatte um das Grundverständnis des Geschichtsunterrichts (2017).....	37
4.2	Artikel 5: Challenging Substantive Knowledge in Educational Media (2017) .....	40
4.3	Artikel 6: Story Education: Assessing History Education in the Light of Narrative Therapy (2021) .....	43
4.4	Resümee .....	46
<b>5</b>	<b>Die Unentschlossenheit des Geschichtsunterrichts .....</b>	<b>47</b>
<b>6</b>	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>54</b>

## **Anhänge**

Anhang 1: Exkurs

Anhang 2: Publikationsliste

Anhang 3: (Publikation) Geschichte als | Raum | als Geschichte

Anhang 4: (Publikation) Die Geschichte sichtbar machen

Anhang 5: (Publikation) Geschichtsbilder sehen

Anhang 6: (Publikation): Challenging Substantive Knowledge in Educational Media

Anhang 7: (Publikation) Zwischen historischem Denken und ‚Basiswissen‘

Anhang 8: (Publikation) Story Education

Anhang 9: Kurzfassung



# 1 Grundlegung der Arbeit

## 1.1 Entwicklung der Arbeit und Fragestellung

Die vorliegende Arbeit vereint fünf begutachtete Artikel, die zwischen 2013 und 2021 von mir veröffentlicht wurden, sowie einen nicht dem Peer-Review-Verfahren unterzogenen Beitrag, der in Zusammenarbeit mit Lars Müller entstanden ist und eine unveröffentlichte Analyse deutscher Lehrpläne. Wie auch in anderen kumulativ erschienenen Dissertationsschriften ist der Zusammenhang zunächst nicht selbstevident. Bevor ich detaillierter auf die Thesen meiner Forschung eingehe, möchte ich daher einen kurzen Blick auf den Werdegang der Arbeit werfen, um ein besseres Verständnis für die Entwicklung und den Zusammenhang der entstandenen Aufsätze zu schaffen und in diesem Zusammenhang die verbindenden Forschungsfragen erläutern.

Die Arbeit an der vorliegenden Dissertationsschrift begann mit meiner Mitarbeit im Projekt *Digitaler Atlas politischer Raumbilder zu Ostmitteleuropa im 20. Jahrhundert* am Georg-Eckert-Institut und einer vornehmlich an der internationalen Schulbuchforschung orientierten vergleichenden Forschung zu symbolischen Grenzziehungen in Schulbuchnarrationen. Mein Interesse galt hier Raumbildern in Schulbüchern der Volksrepublik Polen, der Republik Polen, der Bundesrepublik Deutschland sowie der Deutschen Demokratischen Republik über die Zeit zwischen 1945 und 2010 mit einem besonderen Augenmerk auf die Narration des Mittelalters. Vor dem Hintergrund meiner Beschäftigung mit Herausforderungen des historischen Lernens im Geschichtsunterricht entwickelte sich mein Forschungsinteresse von einer eher inhaltlichen Fragestellung hin zu der allgemeineren, geschichtsdidaktischen Frage, wie sich die Form historischer Narrationen in Bildungsmedien zur Beförderung historischen Lernens nutzen ließe.

Die Schulbuchforschung ist ein wissenschaftlich extrem breites und schwer zu vermessendes Feld, in dem sich Forschungsansätze mitunter stark unterscheiden (vgl. Fuchs et al. 2014, S. 24). Meine Arbeit greift daher nicht auf eine zentrale Theorie des Schulbuchs zurück. Der von mir in meinen ersten Veröffentlichungen verwendete

## *Grundlegung der Arbeit*

Forschungsansatz folgt dem Schema einer vergleichenden Schulbuchanalyse, deren Interesse es ist, Unterschiede in der narrativen Repräsentation vermeintlich identischer historischer Ereignisse auf formaler Ebene sichtbar zu machen. In den Artikeln *Geschichte als | Raum | als Geschichte* (Garske 2013) und *Geschichtsbilder sehen* (Garske 2015) arbeitete ich vornehmlich empirisch anhand von Schulbuchtexten. In diesen Arbeiten steht die Betrachtung symbolischer Grenzziehungen im Vordergrund: ein- und ausgrenzende Darstellungsformen auf der Text- und Bildebene, aber auch allgemeine Gestaltungsprinzipien wie die Verwendung und Platzierung von Quellmaterial, thematische Fokussierungen oder anderweitige gestalterische Hervorhebungen oder Ausblendungen. Meine methodischen Ansätze sind in diesen Texten an qualitative wie quantitative Forschungssettings angelehnt und versuchen hierauf basierend Verfahren zu entwickeln, die sich in forschend-entdeckenden Lehrkontexten (vgl. etwa Must 2018; Wolter 2018) verwenden lassen.

Meine Forschung mit Schulbüchern war von Beginn an weniger an der historisch-situativen Partikularität der Darstellung in den Schulbüchern im Sinne einer „*Autobiographie der Nation*“ (Jacobmeyer 1998) orientiert. Vielmehr interessierten mich die Effekte, die mit den unterschiedlichen Repräsentationsformen einhergehen, und deren Implikationen für den Schulunterricht – ein Umstand, den ich in Kapitel 1.3.1, *Schulbücher als implizite Curricula und Lösungsvorschläge*, aufgreife. Aufgrund dessen zielte meine Forschung nicht auf eine Beschreibung diachroner oder synchroner Unterschiede von Schulbuchnarrationen in unterschiedlichen Nationalstaaten ab, sondern nutzte die Annahme erinnerungspolitischer Differenzen, um die formale und gestalterische Seite historischer Narrationen sichtbar zu machen.

Auch im späteren Verlauf meiner Forschung erschien es mir weiterhin vielversprechend, die wissenschaftliche Schulbuchanalyse für Bildungskontexte nutzbar zu machen – ein Vorgehen, das ich unter anderem in dem gemeinsam mit Lars Müller veröffentlichten Aufsatz *Die Geschichte sichtbar machen* erläutere (Garske und Müller 2014, vgl. Kapitel 2.2). Mein Forschungsinteresse verschob sich allerdings von der Betrachtung symbolischer Grenzziehungen in Schulbuchnarrationen hin zu der makroskopischen Frage, inwiefern historische Narrationen sowie deren Auswahl, Platzierung und

Priorisierung in Bildungsmedien in ihrer formalen Komplexität eine Herausforderung für das historische Denken von Schüler\*innen darstellen. Vor allem beschäftigte mich hierbei die Funktion historischer Narrationen in einem Geschichtsunterricht, der nicht vorrangig auf die bloße Vermittlung historischer Narrationen abzielt, sondern – zumindest der Selbstbeschreibung nach – vornehmlich auf den Erwerb domänenspezifischer Kompetenzen.

Trotz Fehlen eines einheitlichen Kompetenzmodells (vgl. Seibert 2020, S. 74; allgemeiner auch Deile 2014; Pallaske 2015) lässt sich konstatieren, dass die Bedeutung der Kompetenzorientierung im geschichtsdidaktischen Fachdiskurs gegenüber der Vermittlung historischer Narrationen im Sinne von ‚Vergangenheitswissen‘ dominiert (vgl. Borries 2016, S. 38).<sup>1</sup> Dabei wird die grundsätzliche Vereinbarkeit in der Regel nicht infrage gestellt und von einer Kohärenz der verschiedenen Lernformen ausgegangen, die zuweilen in der Annahme einer Basierung kompetenzorientierten Lernens auf sogenannten ‚Inhalten‘ mündet. Gerade weil mit dem Begriff ‚Inhalte‘ terminologisch auf ein (unterrichts-)füllendes Kernelement verwiesen wird, erschien es mir bemerkenswert, dass diese in der Beschreibung ihrer Rolle, Form und insbesondere Auswahl häufig nur schwammig, ihre Bedeutung hingegen sehr deutlich herausgestellt wird – etwa in Formulierungen wie: *„Alle Kompetenzen verlangen historische Inhalte, damit sie ausgebildet oder angewendet und ausdifferenziert werden können“* (Gautschi 2008, S. 296) oder (kompakter): *„Ohne Inhalte kann man [...] keine Kompetenzen erwerben“* (Sandkühler 2016, Abs. 4). Hierdurch ergibt sich zwischen Theorie und Praxis eine interpretative Lücke bezüglich der Frage, welche Rolle historischen Narrationen im Geschichtsunterricht zukommen soll.

Das von mir untersuchte Schulbuchmaterial sowie Curricula deuteten darauf hin, dass der Vermittlung historischer Narrationen eine bedeutende Rolle zukommt. Dies drückt sich einerseits durch den Umstand aus, dass historische Narrationen als Inhalte oder

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu auch Kapitel 3.

Gegenstände des Geschichtsunterrichts begriffen werden, andererseits aber auch und vor allem dadurch, dass die Chronologie historischer (Basis-)Narrative die Progression des Unterrichts und die damit verbundene Themenauswahl strukturiert. Die nicht zu unterschätzende Relevanz der Vermittlung historischer Narrationen insbesondere im öffentlichen Diskurs zeigt sich in Debatten um Curricula, die diesbezüglich versuchen, neue Wege zu begehen (vgl. Garske 2017b). Vor diesem Hintergrund erschien es mir schlussendlich bedenkenswert, die Kompatibilität der beiden Ansätze – die Vermittlung historischer Narrationen und die Vermittlung historischen Denkens – infrage zu stellen (vgl. Garske 2017a). Besonders beachtenswert erschienen mir solche Narrationen, die weder in direktem noch indirektem Bezug zu den Schüler\*innen stehen und vornehmlich aufgrund einer vermeintlichen Relevanz für das Verständnis von Vergangenheit, Herkunft oder gesellschaftlichen Diskursen ausgewählt wurden. Hieraus ging die Beschäftigung mit der Frage hervor, inwiefern historische Narrationen, die nicht durch die Schüler\*innen reflektiert beziehungsweise dekonstruiert werden können, negative Effekte auf das historische Lernen haben können (vgl. Garske 2021).

## 1.2 Thesen der Forschungsarbeit

Wenngleich die Fragestellungen der einzelnen Artikel in unterschiedliche Felder der Geschichtsdidaktik reichen, lassen sich zwei Thesen herausarbeiten, die grundlegend für die unterschiedlichen Texte sind oder sich als Resultat der Forschungsergebnisse formulieren lassen.

**Die erste der Arbeit zugrunde liegende These ist die Annahme, dass die Reflexion der formalen Struktur historischer Narrationen eine grundlegende Voraussetzung für die Praxis historischen Denkens darstellt.**

Die Rhetorik hinter einer Narration zu erkennen und sie dekonstruieren zu können, eröffnet die Möglichkeit einer radikalen Kritik: Sie erst erlaubt es, abweichende Perspektiven und blinde Flecken zu erkennen, ohne die Frage nach der in der Geschichte liegenden Zuschreibung von Faktizität zu stellen. Dies trifft besonders für solche Erzählungen zu, in denen für die Rezipient\*innen nicht klar zu erkennen ist, wer spricht, und

## *Grundlegung der Arbeit*

in denen die Erzählung des Geschehens als bloße Weitergabe von Wissen in Erscheinung tritt. Narrationen in Geschichtsschulbüchern sind hier insofern interessant, als sie ihrem Anspruch nach stimmige Unterrichtskonzepte entlang der Erfordernisse des Lehrplans darstellen.

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Geschichte als Konstruktion erkannt werden kann und sollte, erscheint die Behandlung historischer Narrationen als ‚Inhalt‘, ‚Gegenstand‘ oder ‚Thema‘ des Unterrichts problematisch, da es die Kompetenzorientierung des Unterrichts infrage stellt (vgl. Borries und Körber 2009, S. 300). Dies ist jedoch nicht nur in gesellschaftlichen Diskursen sowie unter Praktiker\*innen üblich, sondern Teil der disziplinären Terminologie, und findet sich entsprechend auch in Standardwerken der deutschen Geschichtsdidaktik (vgl. etwa Baumgärtner 2015, S. 89–104; Sauer 2018, S. 42–54) und steht allen Problematisierungen zum Trotz in enger semantischer Nähe zum ‚historischen Wissen‘.<sup>2</sup> Wenn die Funktion dieser ‚Inhalte‘ infrage gestellt wird, ist der Vorwurf der Politisierung, der Beliebigkeit oder der Fachfremdheit häufig nicht weit, wie zahlreiche Reformdebatten, etwa um das Berlin-Brandenburgische Kerncurriculum, zeigen (vgl. Kapitel 4.1). Dies verdeutlicht auch, als wie essenziell die Vermittlung bestimmter historischer Narrationen im Geschichtsunterricht nach wie vor angesehen wird. In meiner Arbeit gehe ich davon aus, dass ein nicht unerheblicher Teil des Konflikts auf ein so unklares wie uneinheitliches Verständnis von historischem Denken und der Aufgabe des Geschichtsunterrichts zurückzuführen ist. Auf diesen Aspekt gehe ich daher in Kapitel 3 sowie im damit verbundenen Exkurs näher ein.

Wenngleich ich von einer Konkurrenz der Vermittlung historischer Narrationen und der Entwicklung domänenspezifischer Kompetenzen ausgehe, nehme ich ebenso eine notwendige Verzahnung – eine Doppelstruktur von Kompetenzentwicklung und

---

<sup>2</sup> Hierauf gehe ich auch in Kapitel 3.2 in Bezug auf Lehrpläne des Geschichtsunterrichts ein.

historischen Narrationen – an.<sup>3</sup> Diese Doppelstruktur setzt jedoch eine klare Priorisierung voraus, aus der dann terminologisch Inhalte beziehungsweise Gegenstände und Themen des Unterrichts hervorgehen können. Hiervon leite ich eine weitere Annahme ab, nach der die Verwendung historischer (Basis-)Narrative als Grundlage der Unterrichtsprogression das historische Lernen strukturell<sup>4</sup> zu einem zweitrangigen Lernziel degradiert. Dies trifft insbesondere auf sogenannte chronologisch-genetische Durchläufe als Progressionsschemata zu, die ihre Ursprünge in einem Geschichtsunterricht haben, der vor allem die Formung von Identitäten zum Ziel hatte und insofern als „*Gesinnungsfach*“ (Bergmann 2008, 75) verstanden werden kann. Qua seiner Orientierung an historischen Narrationen trägt das Unterrichtssetting auf sehr grundlegende Weise zu einer Objektivierung von Vergangenheitsdarstellungen bei und erschwert die Dekonstruktion historischer Narrationen.

**Im Resultat – so die Ausdifferenzierung dieser zweiten These – erschwert ein Unterricht, dessen Struktur sich maßgeblich an historischen Narrationen orientiert, die Einübung historischen Denkens und trägt dazu bei, dass der Geschichtsunterricht hinter seinen Potenzialen bei der Entwicklung von Geschichtsbewusstsein zurückbleibt.**

Die beiden Thesen bearbeite ich in den einzelnen Forschungsarbeiten in unterschiedlicher Weise. Wie oben dargelegt findet eine Entwicklung zwischen meinen ersten Untersuchungen und meiner späteren Forschung statt. Entsprechend ist die Arbeit in zwei grundlegende Teile untergliedert: In Kapitel 2 beschäftige ich mich vornehmlich potenzialorientiert mit historischen Narrationen, in Kapitel 4 überwiegt ein

---

<sup>3</sup> Die Wortwahl ist hier entscheidend: Borries etwa verwendet den Begriff ‚Doppelstruktur‘ und unterscheidet hierbei einerseits „*Kompetenzförderung*“ und andererseits „*Themenklärung*“ (Borries 2016, S. 39). Wenn gleich die Bezeichnung von historischen Narrationen als Gegenstände, Inhalte oder Themen hier wie auch in den curricularen Richtlinien üblich ist, erscheint es mir geradezu elementar, die damit bereits vorgenommene Funktionalisierung historischer Narrationen als ‚Thema‘ zu problematisieren (vgl. hierzu auch zusammenfassend Kapitel 3.2 beziehungsweise im Detail Anhang 1, Kapitel 4.1).

<sup>4</sup> Strukturell meint hier Faktoren, die losgelöst von den Intentionen und individuellen Praktiken des Lehrpersonals stehen, wie Lehrpläne, Stundenkontingente oder dominante Diskurse.



problemgerichteter Blick. Die Artikel sind in die jeweiligen Kapitel eingebettet und werden jeweils kurz kontextualisiert und zusammengefasst. Das dritte Kapitel verbindet diese beiden Teile. Hier skizziere ich unterschiedliche Perspektiven auf die Aufgabe des Geschichtsunterrichts in der akademischen und schulischen Geschichtsdidaktik – weniger mit dem Ziel, einen übergreifenden Status quo zu beschreiben, sondern mit der Intention, Bruchlinien im Fachdiskurs zu identifizieren, die für die weitere Arbeit von Interesse sind. Da es den Eindruck der Unentschlossenheit des Geschichtsunterrichts, den ich in dieser Arbeit abschließend konstatieren werde, gut darlegt, stelle ich in einem Exkurs die Ergebnisse einer Analyse deutscher Lehrpläne für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I dar.<sup>5</sup>

### 1.3 Zentrale Begriffe und Konzepte

Ebenso wie die Fokussierung meines Forschungsinteresses haben sich im Laufe meiner Forschungsarbeit die theoretischen Ansätze und – damit verbunden – die Terminologiesets gewandelt. Neben einer inhaltlichen Einordnung erscheint es mir daher so sinnvoll wie erforderlich, den Artikeln eine kurze Ausführung zu zentralen Begrifflichkeiten voranzustellen. An dieser Stelle gehe ich auf drei für die Arbeit bedeutende Elemente ein, um zur Kohärenz meines begrifflichen und konzeptionellen Verständnisses beizutragen.

#### 1.3.1 Schulbücher als implizite Curricula und Lösungsvorschläge

In einem Großteil meiner Forschungsarbeit (Artikel 1–3 sowie Artikel 5) spielen Schulbücher eine hervorgehobene Rolle, weswegen ich im Folgenden den in dieser Arbeit gewählten Blickwinkel auf Schulbücher und ihre Bedeutung für die Forschung einordne. Schulbücher haben als Lehrmittel eine lange Tradition und

---

<sup>5</sup> Die Artikel sind der Arbeit als Anhänge 3–8 angefügt.

## *Grundlegung der Arbeit*

Entwicklungsgeschichte, die eng mit der Versprachlichung und Medialisierung von Wissen zu dessen Reproduktion beziehungsweise Konservierung verbunden ist. Kanonisierte Textsammlungen, die zur Unterrichtung eingesetzt wurden, finden sich bereits in antiken Zivilisationen (vgl. Wakefield 1998; Tulodziecki 2006 – seine Bedeutung als zentrales Medium für die Strukturierung des Unterrichts gewann das Schulbuch jedoch erst mit der Entwicklung des Buchdrucks im 16. Jahrhundert und der Transformation des Bildungssystems (vgl. Sammler 2018, S. 13). Das Verständnis des Schulbuchs als eigenständiges Medium setzte sich erst im frühen 20. Jahrhundert durch (vgl. Marsden 2001). Über die Zeit und verschiedene kulturelle Räume hinweg weisen Formen und Inhalte des Mediums verständlicherweise große Unterschiede auf. Das entscheidende Bindeglied ist die didaktische Pragmatik: Aus funktionaler Perspektive betrachtet, handelt und handelte es sich stets um ein Medium, das vor dem Hintergrund entwickelt wird, Lehrende und Lernende entsprechend der jeweiligen Vorgaben oder leitenden Prinzipien beim Unterricht zu unterstützen (vgl. Hues 2013, S. 15). Valverde et al. (2002) haben Schulbücher in diesem Sinne als Artefakte beschrieben, die als Übersetzung zwischen den unterrichtenden Personen einerseits und andererseits den Institutionen, die relevante Bildungsinhalte definieren, dienen:

Textbooks are artefacts. They are a part of schooling that many stakeholders have the chance to examine and understand (or misunderstand). In most classrooms they are the physical tools most intimately connected to teaching and learning. Textbooks are designed to translate the abstractions of curriculum policy into operations that teachers and students can carry out. They are intended as mediators between the intentions of the designers of curriculum policy and the teachers that provide instruction in classrooms. Their precise mediating role may vary according to the specifics of different nations, educational systems and classrooms. Their great importance is constant. (ebd., S. 2)

Unabhängig von den Unterschieden, die Schulbücher über Zeit und Herkunft bestimmen, können wir sie somit aus pragmatischer Perspektive als eine Quelle betrachten, die Aussagen über Intentionen, Ansprüche und thematische Relevanz des jeweiligen Bildungsfeldes erlaubt. Dabei spielt es keine Rolle, ob wir Schulbücher als individuelle Produkte betrachten oder als Teil eines stark regulierten Feldes, in dem politische Akteur\*innen ebenso involviert sind wie Praktiker\*innen aus Schule und Wissenschaft.

## *Grundlegung der Arbeit*

Valverde et al. bieten eine analytische Verortung, die es ermöglicht, das Schulbuch aus dem Geflecht seines Entstehungskontexts (Ebene der Intention), seines Einsatzes (Ebene der Implementierung) und der in diesem Zusammenhang stehenden Wirkung (Ebene der Aneignung) herauszulösen und es als potenziell implementierten Bildungsplan (*potentially implemented curricula*) zu verstehen und zu untersuchen (vgl. ebd., S. 13).

Die Verortung, die Valverde et al. anbieten, insbesondere die Positionierung des Schulbuchs als Medium zwischen Bildungszielen, Bildungspraxis und Bildungseffekten, zeigt das breite Spektrum möglicher Forschungsgegenstände und Methoden, die sich selbst dann eröffnen, wenn das Feld fachlich eingeschränkt wird: Die Analyse von Schulbüchern kann Aufschlüsse über dominierende Diskurse und Narrationen geben (vgl. Jesper 2015; Shaver et al. 2011) oder zur Identifikation kulturpolitischer Entwicklungsdesiderate dienen, wie dies unter anderem in internationalen Schulbuchkommissionen praktiziert wurde (vgl. Strobel 2016; Faure 2015; Pingel 2010). Ihre praxisorientierte Verwendung kann als Wirkungs- und Rezeptionsforschung ebenso zur Optimierung des Lehr-Lernprozesses herangezogen werden (vgl. Oleschko und Moraitis 2012; Berkeley et al. 2014) wie auch Teil einer Betrachtung von Erinnerungspraktiken werden (vgl. Macgilchrist et al. 2015; Christophe et al. 2019; Ahlrichs 2020; Baier et al. 2015). Der schulbuchorientierte Teil meiner Forschungsarbeit interessiert sich für Geschichtsschulbücher als Produkte und Symptome gesellschafts- wie bildungspolitischer Diskurse und Praktiken unter besonderer Berücksichtigung des historischen Lernens. Ich betrachte nicht die faktische Nutzung der Bücher, sondern beschäftige mich mit ihrer Funktion an der Schnittstelle zwischen Intention und Implementierung.

Die Aussparung der Lehrpraxis als bestimmender Faktor für die Einlösung curricularer Lehrversprechen begegnete mir während meiner Arbeit an der Dissertation in unterschiedlichen Formen (Peer Reviews ebenso wie Gespräche und Diskussionen mit anderen Wissenschaftler\*innen) als Kritik und Kommentar. Diese und nicht etwa Curricula oder Schulbücher – so die Argumentation – sei schließlich entscheidend für das historische Lernen. In der Tat wurde das Schulbuch bereits zu einem Zeitpunkt zum Leitmedium erklärt, als keine oder kaum Forschungen über den praktischen Gebrauch vorlagen (vgl. Rösen 1992, S. 238–239; Becher 2010), während empirische Arbeiten zur Nutzung

## *Grundlegung der Arbeit*

von Geschichtsschulbüchern auch nach Jahren der Erkenntnis nach wie vor ein Desiderat darstellen (vgl. Kipman und Kühberger 2020, S. 9). Die Annahme einer Wirksamkeit des Geschriebenen auf die Lernsubjekte verbietet sich schon aufgrund des fragwürdigen impliziten mechanistischen Verständnisses des Lernprozesses (vgl. Höhne 2002, S. 10). Auch stellen empirische Forschungen die Einschätzung als Leitmedium infrage (vgl. Hodel und Waldis 2007, S. 123). Wir können bei der Beschäftigung mit Schulbuchnarrationen weder davon ausgehen, dass diese vom Lehrpersonal aufgegriffen werden, noch davon, dass sie auf die eine oder andere Weise verstanden werden.

Wenn es also beim historischen Lernen ohnehin im Resultat auf die individuelle Unterrichtsumsetzung ankommt, erscheint die Frage berechtigt, welche Bedeutung eine isolierte Beschäftigung mit Schulbüchern oder Curricula überhaupt haben kann. Meine Auffassung ist, dass wir es hier nicht mit einem Widerspruch, sondern lediglich mit unterschiedlichen praxisorientierten Forschungsgegenständen zu tun haben: Forschungsansätze, die die Nutzung von Bildungsmedien in Lehr-Lern-Kontexten untersuchen, erlauben Rückschlüsse auf konkrete Lehr-Lern-Praktiken. Daneben lassen sich Schulbuchtexte – ebenfalls praxisorientiert – als Produkt und Lösungsvorschlag für die Anforderungen an den Unterricht begreifen und untersuchen. Der Gegenstand ist hier nicht die Unterrichts- oder Erinnerungspraxis, sondern der Übersetzungsprozess zwischen der definierten oder wahrgenommenen Aufgabe des Geschichtsunterrichts und dem Bildungsmedium. Eine solche Perspektive beschäftigt sich nicht mit der faktischen, sondern mit der impliziten beziehungsweise implizierten Verwendung. Veronika Kalmus, die den sozialpsychologischen Ansatz von Ruth Wodak für ihre Schulbuchforschung adaptiert, versteht die Autor\*innen von Schulbuchtexten als strategische Planer\*innen, die ihre eigene Position sowie den sozialpolitischen und diskursiven Kontext in den Text einbringen:

[V]ariables such as the communicative situation, time and place, the status of participants, their culture, gender and class membership, age, professional socialisation, and some psychological determinants (experience, routine, etc.) play an essential role in text production. In relying on that theory, I assume that textbook authors, similarly to the authors of other texts, are active strategic planners in the processes of text production and cultural transmission, i.e., the implied use and interpretation of the textbook texts by its readers. The discursive features of textbook text, as a

## *Grundlegung der Arbeit*

product and a resource in those processes (cf. Fairclough, 1989: 26), probably depend on the interplay between the author's ideological position and the rigidity and stability of the socio-political and discursive order. (Kalmus 2003, S. 9)

Die Schulbuchanalyse kann diese impliziten Rollen rekonstruieren. So gesehen und unter Einbezug der Perspektive bei Valverde et al. (2002) stellen Schulbücher sowohl eine theoretische Modellierung des Unterrichts als auch eine praktische Modellierung des Curriculums dar. Ihr Wert besteht gerade darin, dass sie keine reine Übertragung der curricularen Vorgaben sind: Anforderungen in Curricula können aufgrund des Formats abstrakt und allgemein gehalten werden. Inhärente Widersprüche, die für die vergleichende Analyse aber interessant sind (vgl. Klerides 2010, S. 50), können so leicht verdeckt werden oder sind schlecht zu erkennen. Die Übersetzung der Anforderungen in Schulbüchern produziert notwendigerweise Unstimmigkeiten oder Widersprüche, die sich in der Analyse aufgreifen lassen. Ähnlich können Vergleiche von Schulbüchern zu einem gleichen Bezugspunkt Differenzen sichtbar werden lassen, die aus dem Ursprungsmaterial nicht ohne weiteres herauszulesen sind.

### **1.3.2 Geschehen – historische Narrationen**

Die kritische Auseinandersetzung mit historischem Geschehen als Kernelement des Geschichtsunterrichts und meine sich über die Zeit hinweg ändernde Disposition zu dem Thema haben dazu beigetragen, dass ich in meinen Aufsätzen unterschiedliche und zum Teil überlappende Begrifflichkeiten verwende. Dies betrifft auch den Begriff der Geschichte, der in seiner Verwendung im Geschichtsunterricht häufig mit der Referenz auf vergangenes Geschehen konkurriert und zuweilen synonym verwendet wird. An dieser Stelle erstelle ich daher eine kurze Synthese zentraler Begrifflichkeiten.

In meiner Arbeit verfolge ich ein konstruktivistisches Geschichtsverständnis, nach dem ein kategorischer Unterschied zwischen Geschehen und seiner Verarbeitung in Geschichten besteht. ‚Geschehen‘ verstehe ich als Nominalisierung gegenwärtiger Handlung, also dessen, was (gerade) geschieht. Wenngleich in diesem Sinne theoretisch in der Gegenwart verortet, führt die Versprachlichung eines Hergangs notwendigerweise zu einem Vergangenheitsbezug, da sie dem Bezugsmoment nachgängig ist. In diesem

## *Grundlegung der Arbeit*

Sinne ist eine Unterteilung in ‚vergangenes‘ und ‚gegenwärtiges Geschehen‘, die ich in meinen Artikeln mitunter ebenfalls verwendet habe, zumindest fragwürdig, suggeriert sie doch eine Greifbarkeit von Momenten, die nach diesem Verständnis lediglich quantitativ, nicht aber qualitativ existiert. Vielmehr erzählen wir stets Geschichten, wenn wir über etwas berichten, das geschieht oder unserer Vorstellung nach geschehen ist.

An mehreren Stellen meiner Arbeit greife ich poststrukturalistische Ansätze der Geschichtswissenschaft auf wie etwa von Hayden White (vgl. White 1978a, 1978b, 1987, 1990, 2000) und Frank Ankersmit (vgl. Ankersmit 1983, 1995, 2002, 2012), die sich mit der strukturellen Seite historischer Narrationen beschäftigen, und verknüpfe sie mit solchen, die Narrativen eine identitätsbildende Funktion und Rolle zuschreiben (vgl. Ricœur 1991; Gergen und & Gergen 2001; Bamberg 2005, 2009; Grad und Rojo 2008). Narrative erachte ich als „zentrale diskursstrukturierende Regelsysteme“ (Viehöver 2001, S. 178) und erkläre hiermit die von mir beigemessene Bedeutung – nicht nur, aber insbesondere für den Bildungskontext. Die Offenheit des Konzepts ‚Narrativ‘, welche zu seiner breiten Verwendung beiträgt, ist dabei nicht nur produktiv, sondern in Bezug auf das Verständnis zumindest zu Teilen problematisch. Marie-Laure Ryan, die diesen Umstand für das geisteswissenschaftliche Feld herausarbeitet, schlägt zur Operationalisierung vor, den Fokus der Betrachtung auf das Geschichtelement zu legen:

[...] if narrative is a discourse that conveys a story, this is to say, a specific type of content, and if this discourse can be put to a variety of different uses, none of them constitutive of narrativity, then its definition should focus on story. As a mental representation, story is not tied to any particular medium, and it is independent of the distinction between fiction and nonfiction. A definition of narrative should therefore work for different media (though admittedly media do widely differ in their storytelling abilities), and it should not privilege literary forms. (Ryan 2007, S. 26)

Im vorliegenden Rahmentext spreche ich daher nicht von Narrativen, sondern konzentriere mich auf die konkrete Repräsentation, ‚Geschichten‘ oder ‚Narrationen‘, und ihre Form. Sofern ich von ‚historischen Narrationen‘ spreche, meine ich damit ein „*Medium, durch das Vergangenheit inszeniert und vermittelt werden kann*“ (Garske 2013, S. 14). Dieser Blick auf historische Narrationen verdeutlicht, weshalb die inhaltliche Dimension des Begriffs Geschichte, der in den unterschiedlichen Kompetenzmodellen eine mehr

## *Grundlegung der Arbeit*

oder weniger große Bedeutung zukommt, in meiner Arbeit vor allem in ihrer Problematik betrachtet wird. Mit dem Verständnis von ‚Wissen‘ über die Vergangenheit ist eine ‚fertige‘ mediale Form, eine Erzählung beschrieben, die bereits den Akt der Inszenierung beinhaltet, der von einem bestimmten Geschichtsbild reguliert wird. Die objektive Wirkung historischer Narrationen wird durch die Abwesenheit der erzählenden Person befördert: „*No one speaks. The events seem to tell themselves*“ (White 1987, S. 3). So ist es den Konsument\*innen der historischen Narration vielleicht nicht unmöglich, wohl aber erschwert, zu verstehen, wer gerade erzählt und weshalb. Eine instrumentelle Perspektive auf Geschichte legt diese Textur von Geschichten offen und eröffnet einen Blick auf den leitenden und formenden Aspekt von Geschichten (vgl. Garske 2015, S. 14–15).

Mein Interesse an der Auseinandersetzung mit der Struktur historischer Narrationen geht auf die Annahme zurück, dass diese insofern elementar für historisches Lernen und Denken ist, als sie die Wahrnehmung der konstruktiven Dimension von Geschichten erst ermöglicht.

### **1.3.3 Vom historischen Denken zum historischen Lernen**

Die essenzielle Bedeutung historischen Denkens als Proprium des Geschichtsunterrichts (vgl. Köster et al. 2017, S. 214) beschäftigt mich auch in meiner Auseinandersetzung mit der Aufgabe des Geschichtsunterrichts in Kapitel 3. Dennoch erscheint der Versuch einer Ausdifferenzierung für die vorliegende Arbeit an dieser Stelle sinnvoll, da sich dieses Konzept mit anderen zentralen Begrifflichkeiten wie der des Geschichtsbewusstseins und des historischen Lernens in den unterschiedlichen Artikeln teilweise überschneidet.

Um sich dem Begriff zu nähern, lässt sich historisches Denken zunächst mit Rösen als Prozess begreifen, der zu Geschichtsbewusstsein führt (vgl. Rösen 1989, S. 7). Nach diesem Verständnis lassen sich historisches Denken und Geschichtsbewusstsein als zwei Dimensionen desselben Konzepts verstehen: Geschichtsbewusstsein als mentale Struktur, historisches Denken als die zugehörige Operation – die „*Erinnerungsarbeit des*

*Geschichtsbewußtseins*“ (Rüsen 1994, S. 64) beziehungsweise die Verarbeitung von Zeitlichkeit (vgl. Schreiber et al. 2006, S. 17). Historisches Denken beschreibt eine Tätigkeit, die ihren Ausgangspunkt in der menschlichen Lebenspraxis hat und eine Orientierungsfunktion erfüllt. Gleichzeitig lässt sich historisches Denken aber auch als ‚unnatürliche‘ Tätigkeit begreifen, bei der eben diese offensichtlichen Orientierungslinien hinterfragt werden (vgl. Körber 2021b, S. 103). Die bildungsorientierte Ausprägung historischen Denkens zielt insofern nicht auf eine inhaltliche Verbesserung der Form der Orientierung, sondern eine Verbesserung der Reflexionsarbeit ab (vgl. Rüsen 1989, S. 16).

So bedeutsam das Konzept des Geschichtsbewusstsein für die akademische Geschichtsdidaktik ist, so offen ist es doch in seiner Bearbeitung, die teilweise in unterschiedliche und widersprüchliche Richtungen weist (vgl. Schönemann 2000, S. 45; Zülsdorf-Kersting 2007, S. 13–30).<sup>6</sup> Formelhaft wiederholte Definitionen wie die des Geschichtsbewusstseins als ‚Sinnbildung über Zeiterfahrung‘ mögen die Kritik begünstigen, sie diene lediglich als inhaltlich entleerte „*formelhafte Chiffre*“ (Sauer 2014, Abs. 4). Umgekehrt lässt sich einwenden, dass sich der Interpretationsspielraum des formelhaften Charakters ebenso als Potenzial begreifen lässt, um neu über historisches Denken reflektieren und Bewährtes infrage stellen zu können.<sup>7</sup> Eine dritte Perspektive, die den Konflikt der Positionen zwar nicht aufzulösen, wohl aber zu kontextualisieren vermag, besteht in der Betrachtung der Anwendung: Die Offenheit des Konzepts kommt vor allem in geschichtstheoretischen Auseinandersetzungen positiv zum Tragen, wohingegen sie überall dort, wo sie in die Praxis umgesetzt werden muss, an ihre Grenzen stößt.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Über diesen Befund gibt es unterschiedliche Auffassungen, die sich schlussendlich an der Frage entzünden, was als konkurrierender Ansatz verstanden wird, und was sich als Ausformulierung eines bestehenden Theoriegerüsts begreifen lässt. Vor diesem Hintergrund erhellend ist der Artikel *Farewell to Historical Consciousness?* von Holger Thünemann und die damit verbundene Konversation mit Bärbel Völkel (Thünemann 2014).

<sup>7</sup> Vgl. die Replik von Martin Lücke auf den Beitrag von Michael Sauer, <https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-4/sinnbildung-ueber-zeiterfahrung/#comment-262> (zuletzt geprüft am 22.02.2022).

<sup>8</sup> Siehe hierzu meine Auseinandersetzung mit dem Diskurs über die Aufgabe des Geschichtsunterrichts in der akademischen Geschichtsdidaktik (Kapitel 3.1).



Während mein Verständnis des Geschichtsbewusstseins und des historischen Denkens bedingt durch meine Forschungsarbeit vor allem theoretisch geprägt ist, so erscheint mir ein praxisgebundenes Verständnis, das sich auch auf konkrete didaktische Kontexte beziehen lässt, umso bedeutender. Als besonders griffige Definition, die mit der in meinen Artikeln verwendeten Nomenklatur gut vereinbar ist, erscheint mir das Verständnis von historischem Denken bei Seixas und Morton als *„creative process that historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history“* (Seixas und Morton 2013, S. 2).<sup>9</sup> Besonders wertvoll erscheint mir an dieser Definition die Gewichtung des schöpferischen und praxisorientierten Aspekts des historischen Denkens im Gegensatz zu seiner sozialen Funktion (vgl. Klerides 2010, S. 44). Diese Betrachtung macht zugleich deutlich, wie wichtig – zumindest ausgehend von einer zentralen Bedeutung des historischen Denkens – die eigenmächtige historische Arbeit im Unterricht ist.

Dies bringt mich zum Verständnis des historischen Lernens, dass ich kurzgefasst als Tätigkeit verstehe, die zu eigenständigem historischem Denken befähigt. Trautwein et al., die diese Definition verwenden, sehen darunter in Anlehnung an Bräuer und Schreiber (2016) und Körber et al. (2007) eine selbstständige Orientierung in der Zeit, genauer *„die Prozesse der Re-Konstruktion von Vergangenem“*, *„der De-Konstruktion vorliegender historischer Narrationen“* sowie *„die Befähigung zur immer wieder neuen Reflexion und Erweiterung der historischen Orientierung und Identitätsbildung“* (Trautwein et al. 2017, S. 25). Dies deckt sich mit dem Verständnis historischen Lernens bei Jörn Rüsen, der dies allgemein als Vorgang des menschlichen Bewusstseins beschreibt, *„in dem bestimmte Zeiterfahrungen deutend angeeignet werden und dabei zugleich die Kompetenz zu dieser Deutung entsteht und sich weiterentwickelt“* (Rüsen 1994, S. 64). In diesem Sinne bezeichnet auch Pandel

---

<sup>9</sup> Basierend auf meinem oben geschilderten Verständnis von ‚Geschehen‘ und ‚Geschichte‘ möchte ich die Formulierung leicht abwandeln und im historischen Denken einen kreativen Prozess sehen, durch den Menschen Evidenz definieren, interpretieren und schlussendlich zu einer für sie sinnvollen Geschichte des Vergangenen verknüpfen.

## *Grundlegung der Arbeit*

das historische Lernen als einen „Denkstil“ (Pandel 2006, S. 126), das heißt als eine Methode in Abgrenzung von einer Aneignung von Wissen.

Als eines der elaboriertesten Kompetenzmodelle für den Geschichtsunterricht im deutschsprachigen Raum greift das Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens von Schreiber et al. (2007) diese Aspekte in vier sich überschneidenden Kernkompetenzen auf: der Fragekompetenz, der historischen Methodenkompetenz, der historischen Orientierungskompetenz und der historischen Sachkompetenz. Die oben angesprochenen Punkte fallen vor allem in die Bereiche der Methoden- und Orientierungskompetenz: die De- und Rekonstruktion historischer Narrationen sowie die Reflexion und Reorganisation des Geschichtsbewusstseins (vgl. Schreiber 2008, S. 202–206).

Wenngleich die Prozesse der Orientierung und der Rekonstruktion im Kompetenzmodell *Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein* (FUER) eindeutig auf einen durch das Lernsubjekt selbstbestimmten Prozess gerichtet sind, lassen sie in einer oberflächlicheren Rezeption Spielräume der Umsetzung: Während im FUER-Kompetenzmodell die Prozesse der Orientierung *mit* historischen Narrationen und Rekonstruktion der Vergangenheit *in Form* historischer Narrationen angesprochen wird, können und werden sie ebenso als Orientierung *in* historischen Narrationen sowie als Rekonstruktion der Vergangenheit *durch* historische Narrationen ausgelegt. Dieser Spielraum besteht, wie ich in meinem Exkurs zur Aufgabe des Geschichtsunterrichts in deutschen Lehrplänen darlege (vgl. Anhang 1), unter anderem in einigen Lehrplänen für den Geschichtsunterricht (vgl. etwa Niedersächsisches Kultusministerium 2015; Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2015, S. 25; Freie und Hansestadt Hamburg und Behörde für Schule und Berufsbildung 2011/2018, S. 25).

Auch die Idee einer Orientierung in der Zeit erscheint mir missverständlich, weil sie vornehmlich auf die temporale Dimension abzielen scheint (vgl. Schreiber 2008, S. 205). Angesprochen ist jedoch ein breiteres Spektrum, das ebenso die Subjektivierungs- und Individuierungsfunktion des Geschichtsbewusstseins (vgl. Rösen 1997, S. 264) und somit den Identitätsbildungsprozess der Lernenden betrifft. Die

## *Grundlegung der Arbeit*

Orientierung in der Zeit ist insofern vor allem eine Orientierung in einer Wirklichkeit, die sich Lernsubjekte durch Bezugnahme auf Geschichten des Faktischen erschließen. Hier lässt sich die Brücke zu sozialpsychologischen Ansätzen schlagen (vgl. Straub 2011; Polkinghorne 2011), die die Verstrickung des Identitätsbildungsprozesses in Wirklichkeitsvorstellungen betrachten. Lücke und Brüning bieten eine Definition historischen Lernens, die diese natürlichen Prozesse der Identitätsbildung ebenso in den Blick nehmen wie die reflektierte und kreative Produktion von Wirklichkeitsvorstellungen. Sie bezeichnen historisches Lernen als *„produktiv, eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten als selbst-imaginierte und/oder selbst-erzählte Geschichten“* (Lücke und Brüning 2013, S. 200).

Wenn wir von einer identitätsbildenden Komponente historischen Lernens ausgehen, so erscheint der kompetente Umgang mit historischen Narrationen als zutiefst emanzipative Frage, genauer: einer Frage der Emanzipation *von* Geschichten zu sein. Im folgenden Kapitel beschäftige ich mich mit dem Potenzial, mithilfe einer strukturellen Betrachtung von Geschichte historisches Lernen zu ermöglichen, und dem Potenzial der Struktur historischer Narrationen für den Geschichtsunterricht im Allgemeinen.

## 2 Potenziale der Struktur historischer Narrationen

Im folgenden Forschungsteil beschäftigt mich zunächst die Frage, inwiefern sich die Struktur historischer Narrationen in Schulbüchern nutzen lässt, um historisches Denken zu befördern. In den Publikationen verwende ich eine metahistorische Perspektive, um symbolische Grenzziehungen in historischen Narrationen sichtbar und für didaktische Zwecke nutzbar zu machen (vgl. Garske 2013, 2015; Garske und Müller 2014). Dabei zeige ich die mit der Dekonstruktion historischer Narrationen verbundenen Potenziale, An- und Herausforderungen in der Umsetzung.

---

### 2.1 Artikel 1: Geschichte als | Raum | als Geschichte. Dekonstruktion symbolischer Grenzziehungen als Methode des historischen Lernens am Beispiel polnischer und deutscher Geschichtsschulbücher (2013)

In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 64 (1/2), S. 13–29.

---

Der Artikel *Geschichte als | Raum | als Geschichte* legt eine erste argumentative Grundlage für die Annahme, dass sich für einen Geschichtsunterricht, der ‚Geschichte‘ nicht als faktische Essenz, sondern als konstruierten kulturellen Gegenstand versteht, zugleich aber konkrete Geschichten über die Vergangenheit vermitteln möchte, eine widersprüchliche Herausforderung stellt: Einerseits muss der Unterricht ein praktikables Modell zur Entwicklung einer konstruktivistischen Perspektive auf ‚Geschichte‘ aufzeigen. Andererseits verstellt die Vermittlung historischer Narrationen potenziell den Blick auf den Konstruktionsprozess und befördert auf diesem Wege eine essenzialistische Perspektive, in der historische Narrationen und ihre Referenz ‚Vergangenheit‘ quasi synonym fungieren. Der Artikel greift diese Problematik anhand von Schulbuchtexten über das Mittelalter auf und versucht Wege aufzuzeigen, wie sich die Materialien nutzen lassen, um einen Blick auf die Struktur historischer Narrationen zu werfen.

Die räumliche Bedingtheit des Erzählens (Oswalt 2010) und der damit verbundene Ein- und Ausschluss erzeugt eine Ökonomie der Aufmerksamkeit: Geschichten müssen von

### *Potenziale der Struktur historischer Narrationen*

Anfang bis Ende zwischen dem Relevanten und dem Irrelevanten (dem, was eingeschlossen und was ausgeschlossen wird) sowie zwischen dem Bedeutsamen und dem Profanen (dem, was im Vordergrund beziehungsweise im Hintergrund steht) differenzieren, wodurch ebenso wie in anderen Gestaltungsräumen eine künstliche wie künstlerische Verknappung von Inhalten herrscht. Im Unterricht sind der Darstellungsform weitere Restriktionen auferlegt, etwa die Notwendigkeit, komplexe Sachverhalte didaktisch zu reduzieren. Ebenso wie bei einer Kartierung entsteht der narrative Raum in Geschichten erst durch bewusste Entscheidungen von Ein- und Ausgrenzung. Der Artikel begreift Geschichte formal als „*sprachliche Fiktion*“ (White 1978a, S. 81) beziehungsweise „*sekundäres, modellbildendes System*“ (Lotman und Keil 1993, S. 22). In diesem System erscheint die dargestellte Vergangenheit in dem Maße als Realität, wie Geschichten von ihren Rezipient\*innen nicht mehr in ihrer symbolischen Form wahrgenommen werden (können).

Diese Überlegung führt zu der genannten Problematik, nach der die Darstellung der Vergangenheit eine essenzialistische Perspektive auf den Gegenstand der historischen Narration begünstigt: Zur Wahrnehmung des Geschehens in der Erzählung ist die Kenntnisnahme ihrer sprachlichen Form eher hinderlich (vgl. auch Kapitel 4.3). Besonders anschaulich ist die Aufhebung der Differenz zwischen Dargestelltem und Darstellendem in historischen Spielfilmen oder Reenactments historischer Ereignisse. Die hier bestimmende Favorisierung des ‚Erlebnisses‘ und der Wahrnehmungsebene (vgl. Agnew 2007, S. 309) kann auch für die Rezeption historischer Narrationen konstatiert werden: Je ‚realistischer‘ und formloser die Geschichte erscheint, desto mehr treten ihre Perspektivität und die damit verbundenen Gestaltungsakte von Exklusion und Inklusion in den Hintergrund. Dort, wo ein reflektierter Umgang mit historischen Narrationen erwünscht ist, ist der Zugang zur Gestaltungsebene entscheidend. Hier entsteht der oben angeführte Zielkonflikt zwischen der Vermittlung historischer Narrationen und der Entwicklung von Kompetenzen, die historisches Denken ermöglichen.

Die Methodik der vergleichenden Schulbuchanalyse hat das Potenzial, die sprachliche Dimension von Geschichte durch Herausarbeitung struktureller Unterschiede herauszustellen. Auf diese Weise wird der ständig unvollständige Charakter der Inszenierung

### *Potenziale der Struktur historischer Narrationen*

von Vergangenheit ebenso sichtbar wie das perspektivische und potenziell politische Element jeder Geschichtserzählung – die den Geschichten inhärenten Geschichtsbilder und die damit verbundenen Ein- und Ausschlussmechanismen.

In ihrer didaktischen Umsetzung stellt sich die Identifikation von Aufmerksamkeiten und weißen Flecken der historischen Narration insofern als schwierig dar, als sie einerseits mit Material arbeiten muss, das für die Zielgruppe greif- und nutzbar ist, andererseits nicht übermäßig komplex sein darf. In Anlehnung an lexikometrische Verfahren, die die Herausarbeitung textlicher Aufmerksamkeitspunkte ermöglichen, schlägt der Artikel vor, die eingangs erläuterte metaphorische Beziehung von Geschichte und Raum nutzbar und räumliche Darstellungen zur Grundlage der Betrachtung von Ein- und Ausschluss zu machen. Bei dem hier entwickelten Verfahren der Metakartierung werden Karten innerhalb eines vordefinierten Korpus übereinander projiziert. Hierdurch werden Fokussierungen in der Narration sichtbar.

Zur Operationalisierung ist zunächst eine formale Komponente erforderlich, um den Korpus des untersuchten Materials sinnvoll einzugrenzen und die Inhalte vergleichbar zu machen. Das in allen Büchern präsente narrative Muster einer linearen Progression über die Zeit hinweg lässt sich nutzen, um Erzählstränge voneinander zu isolieren. Die im Artikel verwendete Auswahl der Schulbuchtexte zum Mittelalter ist austauschbar – sie bietet sich an, da Raumrepräsentationen in den jeweiligen Narrationen eine besondere Relevanz zukommt (aufgrund ihrer Bedeutung für die Erzählung der Herausbildung moderner Nationalstaaten). Zudem bedarf es eines klaren kontrastiven Elements. Der Artikel wählt hier eine synchrone Perspektive und nimmt Schulbücher aus unterschiedlichen Staaten (Bundesrepublik Deutschland und Rzeczpospolita Polska) zum Ausgangspunkt unter der Vorannahme, dass sich die Darstellungen des Mittelalters unterscheiden und es gleichzeitig zu Überschneidungen kommt, die ihrerseits im Unterricht aufgegriffen werden können.

Im Ergebnis wird deutlich, dass die Schulbuchnarrationen einerseits Grenzen politischer Gebilde fokussieren, die jeweils als Vorgänger der späteren Nationalstaaten angesehen werden, andererseits werden nahezu alle anderen Räume auf dem Globus

nicht kartiert, also ausgeblendet. Der Artikel ergänzt diese Beobachtung durch eine genauere Betrachtung des Schulbuchtextes, in dem sich bestimmte Muster formieren. Das sich durch die Metakartierung ergebende Bild der exklusiven Betrachtung eines weitgehend nationalen Raumes macht den voreingenommenen Blick auf die vermeintlich neutrale Komponente ‚Zeit‘ deutlich und zeigt gleichzeitig die weißen Flecken: Gebiete, über die keine oder nur wenige Geschichten erzählt wurden.

---

## 2.2 Artikel 2: Die Geschichte sichtbar machen. Kontrastive Schulbuchanalyse und die Grenzen von Narration (2014, mit Lars Müller)

In: K. Berner und F. Faß (Hg.): Sichtbares und Unsichtbares. Villigst Profile Band 17. Münster: LIT Verlag Berlin, S. 135–156.

---

Der von mir und Lars Müller veröffentlichte Artikel *Die Geschichte sichtbar machen* stellt für meine Forschungsarbeit ein Bindeglied zwischen *Geschichte als | Raum | als Geschichte* und *Geschichtsbilder sehen* (Kapitel 2.3) dar. Wir arbeiten darin heraus, inwiefern die notwendige räumliche Begrenzung von Geschichten zu einem Problem der Ein- und Ausgrenzung wird. Der Artikel entstand als Resultat des Seminars *Einblenden – Ausblenden. Wir und der Rest der Welt im Schulbuch*, in dem wir mit den Seminarteilnehmer\*innen Schulbuchanalysen als Möglichkeit zur Identifikation blinder Flecken in historischen Narrationen diskutierten und gleichzeitig im Rahmen einer studentischen Gruppenarbeit die Herausforderungen an die Erstellung von Schulbuchnarrationen behandelten.

Curriculare Entscheidungen haben grundsätzlich eine kritische Dimension, da Akt und Umfang der Rahmensetzungen für die Lernsubjekte nicht oder zumindest nicht unmittelbar ersichtlich sind. Über diese allgemeine politische Dimension hinaus sind Ein- und Ausschlussmuster überall dort, wo historische Narrationen nicht methodisch, sondern zu ihrer Vermittlung als vergangenes Geschehen eingesetzt werden, auf einer weiteren Ebene problematisch: Sie suggerieren, der Akt des Erzählens könne die Vergangenheit wieder *geschehen* machen und lenken den Blick von ihrer ständigen Unvollständigkeit

## *Potenziale der Struktur historischer Narrationen*

ab. Dieser Umstand hat insofern eine identitätspolitische Dimension, als die fehlende Möglichkeit zur Erkenntnis narrativer Begrenztheit zur Wirkungsmächtigkeit singulärer Welt- und Geschichtsbilder („*single stories*“) beiträgt (Adichie 2009). Auch hier argumentiere ich, dass dieser Problematik begegnet werden kann, indem das Augenmerk auf die strukturelle Form historischer Narrationen gerichtet wird.

Die Denotation des vermeintlich Wirklichen hat Barthes als Wirklichkeitseffekt bezeichnet (vgl. Barthes 2015, S. 164–172). Barthes geht davon aus, dass dieser in entscheidender Weise durch überflüssige oder vermeintlich bedeutungslose Details und Nebenbemerkungen entsteht, da die Leserschaft von deren „*narratologische[r] Funktionslosigkeit [für die Handlung] auf eine Art von Präsenz des Referenten*“ (Kleihues 2019, S. 185) schließt. In historischen Narrationen scheint das Verhältnis umzukehren: Die eigentliche Handlung ist bis zur Unerkennbarkeit verkürzt – die Geschichten werden durch Details regiert, die vermeintlich nicht durch Intentionen der Autor\*innen, sondern das objektive Geschehen geleitet sind. Eine Betrachtung der Narration als ‚literarisches Kunstwerk‘ kann, wie ich in Kapitel 2.1 gezeigt habe, dabei helfen, formale Muster in der historischen Narration zu abstrahieren und tonale Elemente herauszuarbeiten.

In dem Artikel legen Lars Müller und ich anhand verschiedener Darstellungsmuster dar, wie Akteur\*innen implizit durch die Form der Erzählung hervorgehoben, platziert und in ihrer Rolle modifiziert werden. So stelle ich am Beispiel der Narration des Kriegsbegins 1939 dar, wie im Falle deutscher Schulbücher allein durch Rhetorik und Erzählgeschwindigkeit der Eindruck einer blitzartigen Überwältigung Polens entsteht, während in polnischen Schulbüchern für den gleichen Bezugszeitraum das Bild eines widerständigen Polens entwickelt wird. Diese so grundlegend unterschiedlichen Bilder werden dabei geformt, ohne dass auf der Ebene der Faktizität ein Widerspruch bestünde. Die Stimmigkeit der jeweiligen Darstellung oder vielmehr die Abwesenheit von Zweifel und Widersprüchen führt zu einer Ausblendung der ästhetischen Ebene der historischen Erzählung und der Positionierung impliziter Autor\*innen und Adressat\*innen. Hier legt der Artikel die emanzipatorische Funktion der Kompetenz, historische Narrationen zu dekonstruieren, dar – ein Appell, diese auch und insbesondere auf Narrationen anzuwenden, die im Unterricht Verwendung finden. Aufgrund der Annahme,



dass die Produktion von Inklusions- und Exklusionsmustern zwangsläufig Teil jeder Narration ist, nimmt der Artikel gleichsam zur Kenntnis, dass die Hinterfragung von Geschichtserzählungen keinem Selbstzweck dienen kann. Der Artikel schließt an dieser Stelle an die Methodik des Seminars an, in dem die Teilnehmenden nach einer strukturellen Kritik von Schulbuchnarrationen dazu angeleitet wurden, selbst Schulbuchtexte zu produzieren. Das schlussendliche Scheitern an dem Anspruch, ‚korrekte‘, ‚angemessene‘ oder ‚vollständige‘ Narrationen zu produzieren, wird hier als Teil des Lernprozesses verstanden, der einen Blick auf die formale Dimension historischer Narrationen eröffnet.

---

### 2.3 Artikel 3: Geschichtsbilder sehen. Narrative Formen als Gegenstand des Lernens mit Geschichten (2015)

In: *Bildungsforschung* 12 (1), S. 12–33. DOI: 10.25656/01:12391.

---

Der Artikel *Geschichtsbilder sehen* greift die bereits zuvor verfolgte Metapher der (historischen) Narration als räumliche Gestalt auf und erweitert sie um eine visuelle Dimension. Die Frage, die mich in dem Artikel vornehmlich beschäftigt, ist, wie sich Visualisierungen historischer Narrationen zur Mobilisierung historischen Denkens nutzbar machen lassen.

Traditionell kam dem Bild in der Geschichtsdidaktik eine vornehmlich instrumentelle Rolle zu (vgl. Heinze 2010; Erdmann 2010). Bis in die Gegenwart besteht die Tendenz, visuelle Objekte als Belege für Erzählungen der Vergangenheit zu verwenden. Christoph Hamann hat für den Einsatz von Fotografien, die in Geschichtsschulbüchern eine bedeutende Rolle einnehmen, festgestellt, dass sich sowohl Historiographie als auch Geschichtsdidaktik vor allem auf den abbildenden Aspekt von Bildern beschränken und strukturelle Faktoren wie das Subjekt der Bildbetrachtung, Platzierung oder Rahmung vernachlässigen (vgl. Hamann 2007, S. 64). Die Tendenz, historische Objekte auf eine rein referenzielle Funktion zu beschränken, besteht auch in anderen Kontexten der Geschichtsdidaktik. Felicitas Klingler erläutert etwa in einer empirischen Studie,

## *Potenziale der Struktur historischer Narrationen*

dass historische Objekte in museumspädagogischen Angeboten vielmals nicht explorativ betrachtet werden, sondern lediglich eine primäre Wirklichkeit, gewissermaßen eine Referenz auf Vergangenheit, wiedergeben und die pädagogischen Maßnahmen häufig in einer reinen Narration von Geschichten münden (vgl. Klingler 2019, S. 444f). Ein solcher Umgang mit visuellen Objekten verdeckt jedoch die künstliche Form der historischen Narration.

Die Annäherung von Bild- und Textbegriff ist insbesondere für die Analyse von Schulbüchern von Vorteil: Leeuwen und Kress sprechen sich dafür aus, unterschiedliche mediale Formen nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern die Bücher als multimodale Texte zu analysieren (vgl. van Leeuwen 1992; Kress und van Leeuwen 2006). Auch Kühberger legt nahe, unterschiedliche modale Formen in Schulbüchern nicht isoliert zu betrachten, sondern das Gesamtgefüge, die Komposition, und den gegenseitigen Bezug der Elemente unter Rückgriff auf das Instrumentarium der Sprach- und Medienwissenschaft in den Blick zu nehmen (vgl. Kühberger 2010, S. 53). Der Begriff der Narration lässt sich so auf sämtliche Repräsentationsformen im Schulbuch ausdehnen. Während Kühberger in seiner multimodalen Analyse den Bezug konkreter Text- und Bildelemente in den Blick nimmt, beschäftige ich mich in dem vorliegenden Artikel mit dem abstrakten Bild der Vergangenheit, das durch die Komposition aus historischer Narration und Bild (mit historischer Referenz), dem Narrativ des Schulbuchs, entwickelt wird.

Um mich diesem Bild anzunähern, nutze ich das Konzept des ‚Geschichtsbilds‘<sup>10</sup>, wobei mich weniger dessen etwaiger gesellschaftlich sinn- und bedeutungsgebender (vgl. Rüsen 2001, S. 223), sondern dessen funktionaler Charakter für die Narration

---

<sup>10</sup> Gerade ob seiner Popularität bietet sich der Begriff ‚Geschichtsbild‘ für eine Reinterpretation an. Rückblickend und im Kontext der im Artikel vorgenommenen metaphorischen Diffusion von Text und Bild erscheint mir das Konzept ‚Geschichtsbild‘ jedoch doppelt problematisch, da es entweder als doppelte Referenz (das *Bild des Bildes* beziehungsweise der *Text des Texts*) oder als positivistische Auslegung von ‚Geschichte‘ (als *Bild der Vergangenheit*) verstanden werden kann. Wollen wir hingegen auf ein Bündel von Vorstellungen der Vergangenheit verweisen, so ist, wie mir scheint, der prozessorientierte Begriff der historischen Narration allgemein besser geeignet. In meinen Artikeln verwende ich teilweise abweichend das abstrakter gefasste Konzept ‚Narrativ‘ (siehe Kapitel 1.3.2).

beschäftigt. Ich verwende das Konzept bewusst metaphorisch, um die Grenzen zwischen Text und Bild diffundieren zu lassen. In diesem Sinne verstehe ich das ‚Geschichtsbild‘ als *„Textur historischer Narrative, die reglementiert wie Dinge in der Geschichte in Erscheinung treten“* (Garske 2015, S. 15). Historische Narrationen stellen vor diesem Hintergrund einen Sprechakt dar, der die Idee vergangener Realität in einer bestimmten symbolischen Form reproduziert. Paradoxerweise sehen wir in der Darstellung vergangener Realität ebenso wie im Bild etwas, was nicht da ist, sondern nur referiert wird (vgl. Mitchell 1984, S. 509–510). Die Vergangenheit und die historische Narration gleichzeitig zu betrachten, ist im Sinne einer ikonischen Differenz nicht möglich – eine Herausforderung, insbesondere für Bildungskontexte, die beide Seiten beleuchten wollen (vgl. Barricelli 2002, S. 75). Formanalysen stellen einen geeigneten Zugriff auf die mediale Ambivalenz dar (vgl. Bachmann-Medick 2006, S. 336). Die Formanalyse einer Narration kann nicht ‚das‘ Geschichtsbild hervorbringen – lediglich ein Modell, durch das sich erkennen lässt, auf welchem Wege über die historische Narration ein Bild der Vergangenheit entwickelt wird. In einer exemplarischen Analyse vergleiche ich Erzählraum, Erzählzeit und Protagonist\*innen in den Narrationen zweier Schulbücher und zeige drei Möglichkeiten auf, die Form der Narration sichtbar zu machen.

## 2.4 Resümee

Wie eingangs erläutert, galt meine initiale Beschäftigung mit historischen Narrationen in Schulbüchern dem Versuch, die formale Betrachtung von Narrationen zu nutzen, um historisches Denken zu befördern. Die Grundidee dabei war, historisches Denken durch die Arbeit mit konkurrierenden Narrativen zu mobilisieren (vgl. Holt und Wolf 1995, S. 54). Dabei stand nicht die Zuschreibung von Faktizität der Geschichten im Vordergrund – vielmehr wurde die Betrachtung der historischen Narration als solche verwendet, um einen neuen Blick auf die als ‚Wissen‘ verhärtete Darstellungsform zu gewinnen (vgl. Mitchell 1984, S. 526). Der methodische Ansatzpunkt, die strukturelle Dimension der Narrationen in den Blick zu nehmen, diente dem Zweck, die gestalterische

### *Potenziale der Struktur historischer Narrationen*

Seite des Erzählens von Geschichte und die damit verbundenen Ein- und Ausschlussprinzipien greif- und sichtbar zu machen.

Methodisch habe ich mit der Metakartierung, mit lexikometrischen oder rein komparativen Verfahren unterschiedliche Wege gewählt, um die Struktur historischer Narrationen sichtbar zu machen. Die Verwendung der Raum- und Bildmetapher bei der Untersuchung von Narrationen ist dabei, wie ich in den Artikeln gezeigt habe, ein gangbares Vorgehen, das sich über unterschiedliche mediale Formen hinweg anwenden lässt. Alle Methoden verbindet die Abstrahierung von Erzählformen, sodass der Fokus im Umgang mit historischen Narrationen nicht einer Betrachtung der rein inhaltlichen Gestaltung verhaftet bleibt, sondern zu einer Betrachtung der Sinngestaltung durch Erzählung übergehen kann.

Das Konzept der symbolischen Grenzziehungen als medienübergreifende Technik, Geschichten zu erzählen, kann vor allem für die Betrachtung von multimodalen Medien wie Schulbüchern produktiv sein, um Ein- und Ausschlussmechanismen auf unterschiedlichen modalen Ebenen sichtbar zu machen. Für meine weitere Forschung spielt es keine weitere Bedeutung, da die konkrete von mir vorgeschlagene Anwendung nicht oder nur schwerlich meinem eigentlichen Interesse – der Beförderung historischen Denkens in schulischen Bildungskontexten – zu dienen schien: Zwar lassen sich über die Diskussion symbolischer Grenzziehungen die Sinngestaltung historischer Erzählungen ebenso sichtbar und besprechbar machen wie inhaltliche Unterschiede zwischen verschiedenen Narrationen. Gleichzeitig schien mir der Ansatz bereits während der Forschung nur exkursiv plausibel einsetzbar. Die Konsequenz dessen wäre, dass die Arbeit der Dekonstruktion im Schulkontext gegebenenfalls nur illustriert wird. Die eigentlich relevante selbstständige Arbeit mit Geschichten würde hierdurch marginalisiert. Der Grund für diese Befürchtung beruht dabei schlussendlich nicht einfach – wie in Kapitel 2.1 und 2.3 angeführt – auf den methodischen, sondern auch auf den zeitlichen Anforderungen, die ein solches Verfahren im Unterricht in Anspruch nimmt. Dies trug dazu bei, dass sich mein Augenmerk auf die Frage richtete, inwieweit der Unterrichtsaufbau überhaupt den notwendigen Raum für einen de-/rekonstruktiven Blick auf Geschichte eröffnet.

### 3 Welche Aufgabe hat der Geschichtsunterricht?

Zwischen dem Ansatz meiner ersten drei Artikel und dem vierten Artikel über die Reform des Berlin-Brandenburgischen Kerncurriculums findet eine Verschiebung im Fokus meines Forschungsinteresses statt: In den ersten Artikeln beschäftigte ich mich vornehmlich damit, inwiefern sich der Blick auf und hinter die Struktur historischer Narrationen zur Förderung des historischen Denkens einsetzen lässt. In der Folge stellte sich für mich zunehmend die Frage, ob und in welchem Rahmen die strukturelle Betrachtung historischer Narrationen auch dem konzeptionellen Ansatz des Unterrichts entspricht und faktisch das Potenzial dazu hat, Teil der Unterrichtspraxis zu werden. Fraglos bedeutet, wie oben dargelegt, selbst der Einsatz vereinfachter Verfahren zur strukturellen Betrachtung historischer Narrationen erheblichen Zeitaufwand – nicht zuletzt, da die Umsetzung eine geschichtsphilosophische Auseinandersetzung mit dem Material ebenso erfordert wie Kompetenz im Umgang mit den Diskursen, denen das Material entspringt. All dies erschien mir vor dem Hintergrund des Studiums der mir vorliegenden Geschichtsschulbücher und der zugehörigen Curricula zweifelhaft. So erwuchs daraus für mich die Frage, ob ich einem falschen Verständnis der Aufgabe und des Gegenstands des Geschichtsunterrichts gefolgt war.

Unklarheit über eine zentrale Problematik an einem fortgeschrittenen Zeitpunkt der Forschung ist beunruhigend, kann aber auch symptomatisch sein: Gunnar Hammarlund beschreibt in seiner Auseinandersetzung mit der Bedeutung prozeduralen Wissens für die Geschichtsdidaktik ein ähnliches Gefühl der verspäteten Auseinandersetzung mit der Frage, was historisches Wissen ausmacht:

The aim of a history course – any history course – is of course to promote students' learning of history, i.e. to promote their knowledge of history. What, then, is knowledge of history? For me it was a somewhat strange experience when I suddenly realised that during my seven years of history studies – from the first undergraduate course to the PhD exam – no one had ever raised the issue of what it is to know history. (Hammarlund 2012, S. 117)

Wir tendieren dazu, zentrale Begriffe eines Feldes eben aufgrund ihrer vermeintlichen Offensichtlichkeit nicht ständig kritisch zu hinterfragen und hierdurch eindeutig zu

### *Welche Aufgabe hat der Geschichtsunterricht?*

definieren. Sie entwickeln sich zu offenen Signifikanten (Laclau 2018, S. 15), die jeder Eindeutigkeit entbehren und gerade deshalb grundverschiedene Konzepte verbergen und/oder beinhalten können, ohne dass diese notwendigerweise in Kontakt oder Konflikt zueinander geraten. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn die Begriffe in unterschiedlichen Diskursfeldern – wie der akademischen und der praktischen Geschichtsdidaktik – verwendet werden. Der Rahmen dieser Arbeit kann an dieser Stelle der Komplexität des Sachverhalts nicht gerecht werden. Dennoch erscheint es mir sinnvoll, einen kurzen Überblick über Vorstellungen der Aufgabe des Geschichtsunterrichts in beiden Feldern zu geben, bevor ich zu den folgenden Aufsätzen springe. Das Praxisfeld der Geschichtsdidaktik ist sehr divers – im konkreten Fall interessiert mich neben der akademischen Geschichtsdidaktik vor allem der schulische Geschichtsunterricht. Der Frage nach der Aufgabe des Geschichtsunterrichts gehe ich entlang von Selbstbeschreibungen in Lehrplänen nach. Das Kapitel fasst eine unveröffentlichte Analyse von Lehrplänen zusammen, die der Arbeit im aktuellen Arbeitsstand als Exkurs beigefügt ist.

### **3.1 Diskurse in der akademischen Geschichtsdidaktik**

Wie in jedem Wissenschaftsfeld finden sich auch in der akademischen Geschichtsdidaktik eine Vielzahl unterschiedlicher analytischer wie normativer Perspektiven auf den Forschungsgegenstand. Während es daher weder möglich noch erstrebenswert erscheint, eine einheitliche akademische Perspektive auf die Aufgabe des Geschichtsunterrichts zu entwickeln, bestehen fraglos orts- und zeitbezogen dominierende Fachdiskurse. Für den deutschsprachigen Raum haben Autor\*innen wie Jörn Rüsen und Karl-Ernst Jeismann zur Etablierung der Kategorie ‚Geschichtsbewusstsein‘ als zentraler Kategorie der Geschichtsdidaktik beigetragen. Rüsen bezeichnet sie als *„Basis allen historischen Lehrens und Lernens“* (Rüsen 1994, S. 78), Jeismann als *„Fundamentalkategorie für historisches Lernen“* (Jeismann 1988a, S. 1). Geschichtsbewusstsein und dessen Beförderung ist demnach vornehmliche Aufgabe und Erkenntnisgegenstand der

## Welche Aufgabe hat der Geschichtsunterricht?

Geschichtsdidaktik (vgl. Jeismann 1988b, S. 9).<sup>11</sup> Rüsen räumt der fundamentalen und allgemeinen Arbeit mit Geschichte eine dezidiert wichtigere Rolle ein als der „*Explikation von ‚Geschichte‘ als Lerninhalt*“ (Rüsen 1997, S. 261).

Wenngleich die grundlegenden Arbeiten von Rüsen oder Jeismann mittlerweile in die Jahre gekommen sind, dienen sie ebenso wie die von Vordenkern wie Rolf Schörken (1975) oder Arthur Danto (1968) auch heute noch als Referenzwerke. Nach wie vor haben die Entwicklung eines reflexiven Geschichtsbewusstseins und die Aufgabe, historisches Denken zu befördern, in der akademischen Geschichtsdidaktik einen zentralen Stellenwert vor der Explikation von Geschichte als Lerninhalt. Dies bestätigt nicht zuletzt die theoretische Grundierung der meisten Kompetenzmodelle für den Geschichtsunterricht, die im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum entwickelt wurden.<sup>12</sup> In einer Zusammenschau vierer unterschiedlicher Diskussionsstränge bezeichnen Köster et al. historisches Lernen als „*Proprium des Geschichtsunterrichts*“ (Köster et al. 2017, S. 214) und beschreiben den Geschichtsunterricht als soziales System,

[...] welches in seiner Pädagogizität darauf ausgerichtet ist, dass Schüler\*innen mittels Quellen und Darstellungen historisches Denken lernen. Geschichtsunterricht realisiert sich in Kommunikation, ist überwiegend sprachgebunden und erzeugt über strukturelle Kopplungen mit dem Geschichtsbewusstsein der Akteure kognitiv-emotionale Effekte. (Ebd.)<sup>13</sup>

Die Fokussierung auf die Beförderung des Geschichtsbewusstseins und das daran gebundene Erlernen historischen Denkens beschränkt sich nicht auf den deutschsprachigen Raum: Sie findet unter anderem in den richtungsweisenden Arbeiten von Jere

---

<sup>11</sup> Jeismann grenzt sein Verständnis von Geschichtsbewusstsein ausdrücklich von einer curricularen Definition als „*oberstes Lernziel*“ ab, wobei sich dieser Befund vor allem auf die Vereinnahmung des Geschichtsbewusstseins im identitären wie im emanzipatorischen Sinne wie etwa bei Kuhn und Bergmann bezieht (vgl. Jeismann 1988b, S. 8).

<sup>12</sup> Hiermit sind die Modelle von Sauer (2002), Pandel (2012), des Verbands der Geschichtslehrer Deutschlands (2006), FUER (2007) sowie Gautschi (2009) angesprochen.

<sup>13</sup> Vgl. ähnlich auch auch Bracke et al. 2018, S. 59.

### *Welche Aufgabe hat der Geschichtsunterricht?*

Brophy und Bruce VanSledright (1997), Sam Wineburg (2001), Peter Seixas (2017) oder Peter Lee (2009) statt. Es versteht sich von selbst, dass die bestimmende Einigkeit über Grundannahmen durchaus auch von Differenzen konterkariert wird. Diese äußern sich nicht allein auf einer Ebene der begrifflichen Ausdifferenzierung, die nähere Bestimmungen zentraler Konzepte erforderlich machen.<sup>14</sup> Kritisch scheint insbesondere der Punkt, an dem zentrale Konzepte aus ihrer theoretischen Kontingenz in konkrete didaktische Ansätze übersetzt werden müssen. Pandel betrachtete etwa bereits 2005 das Konzept des Geschichtsbewusstseins als „*sowohl theoretisch wie empirisch hinreichend ausgefaltet*“, verwies aber auf eine fehlende Übertragung in die Praxis (Pandel 2012, S. 9). Die Diskussion unterschiedlicher Kompetenzmodellen für den Geschichtsunterricht eignet sich daher besonders, um Differenzen herauszuarbeiten.

Barricelli et al. (2012b) haben in Bezug auf bestehende Modelle für den Erwerb von Kompetenzen im Geschichtsunterricht zahlreiche Unterschiede herausgearbeitet. Bezeichnend ist hier jedoch, dass die maßgeblichen inhaltlichen Differenzen vor allem in einem Bereich bestehen: dem Umgang mit ‚Sachkompetenz‘ und ‚historischem Wissen‘ im Vergleich mit anderen domänenspezifischen Kompetenzen. Barricelli et al. beschäftigen sich in diesem Kontext mit dem Kompetenzmodell von Michael Sauer (2002) sowie dem darauf aufbauenden Modell des Verbands der Geschichtslehrer (2006). Insbesondere letzteres unterscheidet sich dahingehend von anderen Kompetenzmodellen, als die Sachkompetenz hier zumindest zu Teilen als das verstanden wird, was Rüsen als fachwissenschaftliche Explikation von Vergangenheit beschreibt. Wie Körber herausstellt, kann Faktenwissen keine Kompetenz darstellen, da es als Wissen nicht transferabel ist und insofern nicht als Können beschrieben werden kann (vgl. Körber 2012, S. 5). Auch Bodo von Borries kritisiert die Übertragung des Kompetenzbegriffs auf den Bereich des ‚historischen Wissens‘ :

Aber wie steht es mit dem Kompetenzbegriff selbst? Manche – nicht nur der Verband der Geschichtslehrer – versuchen ja, das historische Wissen letztlich doch wieder zum Teil der

---

<sup>14</sup> Siehe etwa die Disposition zum historischen Denken bei Meyer-Hamme (2018, S. 78).



## Welche Aufgabe hat der Geschichtsunterricht?

historischen Kompetenz zu machen. Und das leuchtet – leider! – vielen LehrerInnen, die sich nie von der Dominanz der Inhalte verabschiedet haben, offenbar sofort ein. (Borries 2012, S. 23–24)

Diese Vermutung drängt sich auch vor dem Hintergrund kritischer Stimmen aus der Lehrer\*innenschaft auf, die die Kompetenzorientierung als inhaltliche Aushöhlung des Unterrichts und „unnötige Arbeit“ verstehen (Dzubielski und Giesing 2018, S. 626).

Abseits vom deutlichen Konsens zur Bedeutung des historischen Denkens für die Herausbildung eines reflexiven Geschichtsbewusstseins muss eingeräumt werden, dass die Relevanz von einer Unklarheit in der Operationalisierung konterkariert wird. Bereits bei seiner Einführung als ‚Fundamentalkategorie‘ der Geschichtsdidaktik durch Jeismann stellte etwa Rohlfes infrage, ob es sich nicht vielmehr um eine „Leerformel“ handle (Rohlfes 1986, S. 92). In seiner Reaktion auf Rohlfes Einwurf verneint Jeismann die Frage für die akademische Geschichtsdidaktik deutlich, räumt aber ein, dass der formelhafte Gebrauch des Begriffes im bildungspolitischen Kontext nicht verwunderlich sei und Geschichtsbewusstsein hier als „griffiges Kürzel mit imponierendem Profil“ diene, „unter der jeder, der es verwendet oder hört, seine eigene Vorstellung subsumieren kann“ (Jeismann 1988b, S. 2). Ähnlich klingt Jahre später die Kritik von Schulz-Hageleit, der dem Geschichtsbewusstsein eine statische und ausgleichende Funktion zuschreibt. Es passe „sozusagen alles rein, ohne wehzutun“ (Schulz-Hageleit 2004, S. 106).<sup>15</sup> Den Vorwurf der Formelhaftigkeit erhebt auch Michael Sauer in seinem Kommentar zum ‚Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens‘ von Waltraud Schreiber und konstatiert, dass nicht ausreichend geklärt sei, aus welchen Kompetenzen das Geschichtsbewusstsein zusammengesetzt sein könne (vgl. Sauer 2008, S. 216).<sup>16</sup> Es lässt sich daher vermuten, dass die Bedeutung des Geschichtsbewusstseins in der Theorie der Geschichtsdidaktik mitunter durch ihren offenen Charakter bestimmt wird – ein Umstand, der

---

<sup>15</sup> Diese Kritik basiert dabei auf Schulz-Hageleits Einschätzung, dass es „von Gefahren und Konflikten [...] des zu verändernden Denkens und Handelns [...] in der ‚Kategorie Geschichtsbewusstsein‘ nichts oder nur marginal wenig zu entdecken“ gebe (Schulz-Hageleit 2004, S. 107). Ich kann der Begründung des Autors an dieser Stelle nicht folgen, sehe aber – wie auch im Folgenden argumentiert – in der Vagheit in Bezug auf die praktische Umsetzung die entscheidende Schwäche des Konzepts.

<sup>16</sup> Vgl. hierzu meine Erläuterungen in Kapitel 1.3.3.

### *Welche Aufgabe hat der Geschichtsunterricht?*

auch in der folgenden Betrachtung der Aufgabe des Geschichtsunterrichts in deutschen Lehrplänen von Bedeutung sein wird.

## **3.2 Diskurse in der schulischen Geschichtsdidaktik anhand von Lehrplänen**

Kerncurricula, Rahmenlehrpläne oder – vereinfacht – Lehrpläne<sup>17</sup> sind für die Untersuchung der Aufgabe des Geschichtsunterrichts eine sehr aufschlussreiche Quelle, da sie sich zwar grundsätzlich auch an die Öffentlichkeit richten, vornehmlich aber an die mit der Umsetzung beauftragten Praktiker\*innen. Aus diesem Grund werden in Lehrplänen die Aufgaben des Unterrichts nicht nur in der Regel deutlich und kompakt formuliert, sondern auch mit entsprechenden fachwissenschaftlichen Referenzen begründet. Die Mitglieder der Kommissionen, die Curricula erarbeiten, haben zwar normalerweise einen ähnlichen Praxisbezug<sup>18</sup>, werden aber einerseits (teilweise) aus unterschiedlichen Kontexten rekrutiert. Zudem ist andererseits die Lehrplanarbeit in einen politischen Prozess eingebettet. Insofern lassen sich die Kommissionen als Schmelztiegel begreifen, in dem teils konkurrierende Ansprüche und Vorstellungen über die Aufgabe und Methodik des Unterrichts aufeinandertreffen. Dies begünstigt Kompromisse in der Konsensfindung (vgl. Adolph 2015, S. 28). Vagheit in der Formulierung ist besonders dort zu erwarten, wo inhaltliche Differenzen oder konkurrierende Ansprüche an den Unterricht bestehen. Curricula erlauben dieser Argumentation nach einen konzeptionellen, aber praxisorientierten Blick auf die Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Für eine Analyse bietet der deutsche Föderalismus gewisse Vorteile: Im Vergleich zu

---

<sup>17</sup> Sowohl die Bezeichnung als auch die Verbindlichkeit dieser rahmengebenden Schriftstücke für den Unterricht ist uneinheitlich. Sofern die Pläne nicht konkret benannt werden, verwende ich im Folgenden vereinfachend die Bezeichnung ‚Lehrplan‘, während ich im konkreten Bezug auf einzelne Lehrpläne die jeweils dort verwendete Form aufgreife.

<sup>18</sup> Aufgrund des föderalen Systems bestehen in Deutschland keine einheitlichen Regelungen zur Berufung von Lehrplankommissionen. Beispielhaft sei hier auf Bayern verwiesen. Hier regelt eine Verfahrensordnung die Berufung in die Kommission. Wenngleich diese lediglich vorgibt, dass die Mitglieder „*fachlich und pädagogisch besonders qualifiziert sein*“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) müssen und unter Berücksichtigung von Berufserfahrung, regionaler Verteilung und Geschlecht ausgewählt werden, benennt sie keine klare Personengruppe. Während sich die Kommissionen vorwiegend aus Lehrer\*innen rekrutieren, sind sie häufig fachwissenschaftlich flankiert.

## *Welche Aufgabe hat der Geschichtsunterricht?*

national strukturierten Bildungssystemen besteht eine Vielzahl formaler geschichtsdi-  
daktischer Programme für den Schulunterricht. Nahezu jedes Bundesland verfügt über  
eigene Lehrpläne für das Unterrichtsfach Geschichte, in denen Zielsetzung, Aufgaben  
und das methodische Vorgehen konzeptuell beschrieben werden.<sup>19</sup> Es liegt also hinrei-  
chend Material vor, um Zwischentöne zu identifizieren, die andernfalls in programma-  
tischer Vagheit untergehen könnten.

Dass Bestandsaufnahmen aktueller Lehrpläne nur eine geringe Halbwertszeit beschie-  
den ist, bemerken Schönemann und Handro in ihrem umfassenden Sammelband zum  
Thema geschichtsdi-  
daktische Lehrplanforschung (Handro und Schönemann 2004, S.  
3). Eine aktuelle Untersuchung, die die Konstruktion der Aufgabe des Geschichtsunter-  
richts in Curricula betrachtet, liegt für den deutschen Raum nicht vor. Da es mir jedoch  
auch für die Einordnung der weiteren Artikel hilfreich erschien, habe ich mich im Rah-  
men eines Exkurses (Anhang 1) mit dieser Frage beschäftigt. In diesem untersuche ich  
die zentralen programmatischen Texte aller Bundesländer für den Geschichtsunter-  
richt in der Sekundarstufe I mit besonderem Augenmerk auf die dort beschriebenen  
Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts.

Auf einer allgemeinen Ebene zeigt die Begutachtung der Lehrpläne, dass es ähnlich  
dem oben beschriebenen Blick auf die akademische Geschichtsdi-  
daktik eine weitge-  
hende Einigkeit über die zentrale Rolle historischen Lernens und das Ziel der Heraus-  
bildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins gibt: Mit nur einer Ausnahme (Bre-  
men), wird die Herausbildung von Geschichtsbewusstsein in allen Lehrplänen zu einer  
– in vielen Fällen sogar zu *der* – zentralen Aufgabe des Unterrichts erklärt. Ziel und Ge-  
genstand des Unterrichts können daher nicht allein auf dieser Beschreibungsebene  
untersucht werden.

---

<sup>19</sup> Berlin und Brandenburg verfügen über ein gemeinsames Curriculum. Zudem ist der Geschichtsunter-  
richt nicht in allen Bundesländern in beiden Sekundarstufen ein eigenständiges Unterrichtsfach.

### *Welche Aufgabe hat der Geschichtsunterricht?*

Um einen besseren Blick auf die Vorstellungen über die Aufgabe des Unterrichts zu erhalten, stelle ich in dem Exkurs zwei Gruppen gegenüber, die den Weg zur Entwicklung von Geschichtsbewusstsein unterschiedlich betrachten: eine Gruppe, die der Vermittlung historischer Narrationen eine konstitutive Rolle einräumt, und eine Gruppe, die in ihrem konzeptionellen Aufbau vor allem auf die Entwicklung von Kompetenzen abhebt. In der vergleichenden Betrachtung wird deutlich, dass die Ausgestaltung des Unterrichts zum Teil auf grundlegender Ebene voneinander abweicht. So lässt sich zunächst argumentieren, dass die Herausbildung von Geschichtsbewusstsein als vorrangige Aufgabe des Unterrichts hier als offener Signifikant fungiert, der divergierende Unterrichtskonzepte unter einen allgemeinen Konsensbegriff stellt.

Ebenso interessant wie diese Differenzen sind jedoch die Parallelen, die über die beiden programmatischen Gruppen hinweg nahelegen, dass das Unterrichtskonzept der Lehrpläne häufig strukturell die Vermittlung historischer Narrationen begünstigt. In meinem Exkurs arbeite ich hier drei besonders markante Aspekte heraus, die im Konflikt mit der Herausbildung von Geschichtsbewusstsein als vornehmliche Aufgabe des Unterrichts stehen:

1. Historische Narrationen werden terminologisch häufig als ‚Inhalte‘, ‚Themen‘ oder ‚Stoffe‘ des Unterrichts eingeordnet. Im Zuge dessen werden sie konzeptionell zu Kernelementen des Unterrichts. Ein Unterricht, der auf den Erwerb historischen Denkens abzielt, könnte und müsste hier gegebenenfalls eine andere Terminologie wählen, nach der nicht Narrationen, sondern die zu erwerbenden Kompetenzen ‚Inhalte‘ des Unterrichts sind.
2. Alle untersuchten Lehrpläne verwenden die chronologische Anordnung von Basisnarrativen als Progressionsschema des Unterrichts. Ähnlich wie beim ersten Punkt stellt sich die Frage, weshalb sich dieses Schema an historischen Narrationen, nicht aber an zu erlernenden Kompetenzen orientiert.
3. Politische Werteorientierung stellt in allen Lehrplänen eine Nebenfunktion des Unterrichts dar. Wenngleich diese nicht in Konflikt mit der Aufgabe der Entwicklung von Geschichtsbewusstsein stehen muss, sind Zielkonflikte mit dieser ‚eigentlichen‘ Bestimmung denkbar – etwa, wenn Geschichtsbewusstsein nicht als

### *Welche Aufgabe hat der Geschichtsunterricht?*

abstrakte Kategorie, sondern als konkrete Form begriffen wird, die inhaltlich und nicht prozedural an Schüler\*innen vermittelt wird.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass sich am Beispiel der Lehrpläne eine Uneinigkeit über die Ausgestaltung des Unterrichts ausmachen lässt. Diese entwickelt sich – wie auch im Diskurs der akademischen Geschichtsdidaktik – ausgehend von einem diffusen Verständnis davon, wie die Entwicklung eines reflexiven Geschichtsbewusstseins praktisch erreicht werden kann. Unabhängig davon, ob diese von der programmatischen Ebene ausgehende Einschätzung auch in der Praxis zu einem Problem wird, lässt sich immerhin ein Konfliktpotenzial für die Umsetzung eines Unterrichts, der historisches Lernen in den Vordergrund stellt, erkennen. Im folgenden Kapitel beschäftigt mich eben dieser Umstand konkreter.

## 4 Herausforderungen der Struktur historischer Narrationen

Es liegt in der Natur von Formaten wie Lehrplänen, Handreichungen oder auch Bildungsmedien im Allgemeinen, dass diese eher dazu beitragen, Konsens herzustellen, als konzeptionelle Inkonsistenzen auszuweisen. Umso interessanter sind die im vorhergehenden Kapitel beschriebenen Aspekte, die direkt oder potenziell in Widerspruch mit der Ambition, Geschichtsbewusstsein herauszubilden, stehen. Sie deuten darauf hin, dass die Vermittlung historischer Narrationen in Konflikt mit der Unterrichtsaufgabe, historisches Denken zu befördern, stehen kann, und sie insofern eine problematische Dimension hat.

An dieser Stelle meiner Forschung erschien es mir sinnvoll, den Blick von den Materialien hin zu konkreten Praktiken der Verhandlung der Aufgabe von Geschichtsunterricht zu wenden. Meine Bestrebung, eine empirische Untersuchung im Unterricht vorzunehmen, scheiterte zunächst aus logistischen Gründen: Durch das Ende meiner Beschäftigung als Forscher am Georg-Eckert-Institut wurde die Planung von Unterrichtsaufenthalten und Interviews für mich erheblich erschwert. Stattdessen eröffnete sich mit dem sich in den Jahren 2014 und 2015 entwickelnden Streit um das Berlin-Brandenburgische Kerncurriculum ein anderes geeignetes Feld, um der Frage nach Aufgabe und Ausrichtung des Geschichtsunterrichts aus einer stärker diskursorientierten Perspektive nachzugehen: der Aushandlung der Aufgabe des Geschichtsunterrichts im öffentlichen Raum. Anhand einer Analyse des Streits um den neuentworfenen Lehrplan untersuche ich eben diese Streitthemen und diskutiere, welche Rückschlüsse sich auf das Verständnis von Geschichte und der Vision eines Geschichtsunterrichts ziehen lassen (vgl. Garske 2017b).

Von der Mikroebene der Schulbücher über die Makroebene der Lehrpläne führt der Gedankengang der Dissertationsschrift in dem Artikel *Challenging Substantive Knowledge* (Garske 2017a) zu einer tiefer gehenden Erkundung der Frage nach den problematischen Effekten der Voraussetzung eines bestimmten Kanons: Können wir einen kritischen Umgang mit historischen Narrationen erlernen, wenn diese in ihrer

Komplexität und kanonischen Anordnung nicht selbstständig durch die Schüler\*innen dekonstruiert werden können?

Der Artikel *Story Education* (Garske 2021) schlägt einen Bogen zur narrativen Therapie, die sich mit einer ähnlichen Frage beschäftigt: Welche problematische Dimension haben Narrationen, die sich einerseits mangels mentaler wie methodologischer Ressourcen und andererseits mangels Komplexität nicht infrage stellen lassen, und wie können Individuen dazu befähigt werden, kompetent mit ihnen umzugehen?

---

#### 4.1 Artikel 4: Zwischen historischem Denken und ‚Basiswissen‘: Der Streit um das Berlin-Brandenburgische Kerncurriculum als Debatte um das Grundverständnis des Geschichtsunterrichts (2017)

In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 8 (1), S. 119–131.

---

Wie ich in Kapitel 3.2 dargelegt habe, wird der Konflikt zwischen historischem Denken und sogenanntem ‚Basiswissen‘ in den Lehrplänen alles andere als unmittelbar sichtbar – vielmehr erschaffen Lehrpläne häufig eine plausible Erklärung für die Vereinbarkeit unterschiedlicher Inhalte, Gliederungen und Methoden. Im Streit um Lehrpläne werden Widersprüche hingegen an die Oberfläche gespült. Die gesellschaftspolitische Debatte um Geschichtslehrpläne diente bereits in der Vergangenheit zur Herausarbeitung unterschiedlicher Positionen in Bezug auf Anspruch und Aufgabe des Faches (vgl. Bergmann und Pandel 1975). Der Artikel *Zwischen historischem Denken und ‚Basiswissen‘: Der Streit um das Berlin-Brandenburgische Kerncurriculum als Debatte um das Grundverständnis des Geschichtsunterrichts* ist eine Analyse der öffentlichen Debatte der Rahmenlehrplanreform, die in Berlin und Brandenburg 2012 bis 2015 durchgeführt wurde, mit dem Fokus auf das Fach Geschichte. Der Artikel entstand im Kontext einer

## *Herausforderungen der Struktur historischer Narrationen*

begleitenden Beobachtung eines Seminars an der Freien Universität Berlin.<sup>20</sup> Der Entwurf des Curriculums sah erstmals in der Landesgeschichte keine chronologische historische Narration als Grundgerüst der Unterrichtsstruktur vor. Stattdessen sollte der Unterricht entlang thematischer Längsschnitte aufgebaut werden. Ziel des Artikels war es, ein besseres Verständnis für den Konflikt zu schaffen, der sich zwischen dem Landesinstitut für Schule und Medien (LiSuM) und einer sich formierenden Lobby von Lehrer\*innen sowie einer Reihe medialer wie politischer Akteur\*innen entwickelte. Schnell wurde ersichtlich, dass der Konflikt die Substanz des Faches betraf, da die Akteur\*innen größtenteils keine inhaltliche Debatte über die Umsetzung führten, sondern vor allem Meinungen darüber austauschten, was Geschichtsunterricht gesellschaftlich und bildungspolitisch leisten soll.

Reformen haben grundsätzlich das Potenzial, Konflikte zu produzieren oder latente Konfliktlinien aufzubrechen. Die sich an der Reform um das Kerncurriculum für das Fach Geschichte entzündenden Auseinandersetzungen eigneten sich in besonderer Weise dazu, konzeptionelle Unterschiede im Verständnis des Faches herauszuarbeiten: Die Entscheidung des LiSuM, erstmals eine öffentliche Umfrage zu den Reformentwürfen durchzuführen, schaffte eine Plattform, auf der sich Kritiker\*innen und Befürworter\*innen ungefiltert zu den Änderungen am Lehrplan äußern konnten. Die Ergebnisse der Befragung stellten daher einen so ungewöhnlichen wie interessanten Korpus dar, der begleitend zum öffentlichen Diskurs herangezogen werden konnte, um die Diskussion über die Aufgabe des Geschichtsunterrichts zu evaluieren. Nach Freigabe durch die Senatsverwaltung unterzog ich das Material einer qualitativen Analyse mit dem Ziel, den Diskurs und die darin liegenden Vorstellungen von Geschichte zu

---

<sup>20</sup> Das von Lars Deile am Friedrich-Meinecke-Institut der Freien Universität Berlin geleitete Seminar beschäftigte sich mit der Erarbeitung von Schulbuchmaterialien gemäß des neuen Lehrplankonzepts. Geplant war eine Beobachtung der Herausforderungen, die sich bei der Umsetzung eines Geschichtsunterrichts ohne chronologische Grundlage ergeben. Die Einräumung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, den Lehrplan zu überarbeiten, hatte Auswirkungen auf das Seminar: Mangels fehlender Richtlinien konnten die Unterrichtsentwürfe nicht wie geplant erarbeitet werden. Die Reflexionen in den Seminarsitzungen zur Sinnhaftigkeit eines Geschichtsunterrichts auf der Basis einer chronologischen historischen Narration unter Berücksichtigungen des öffentlichen Diskurses führten schlussendlich zu meinem Vorhaben, die Debatte um das Kerncurriculum wissenschaftlich aufzuarbeiten.



## *Herausforderungen der Struktur historischer Narrationen*

systematisieren. Die Polemik, die aus vielen Beiträgen explizit herauslesbar ist, trug dabei positiv zur Karikierung der hintergründigen Konzepte von Geschichte bei.

Der Artikel macht sich den Umstand zunutze, dass sich der kritische Diskurs in Abgrenzung zu den Reformvorschlägen damit beschäftigt, was die ‚eigentliche‘ Aufgabe des Unterrichts sei. Ich unterscheide hierbei zwei Perspektiven: diejenige kritischer Praktiker\*innen sowie die Diskussion in der Öffentlichkeit. Diese Unterscheidung ist hilfreich, da die betreffenden Praktiker\*innen sich argumentativ im Feld der Fachdidaktik bewegen und mitunter auch aktiv den Dialog zur akademischen Geschichtsdidaktik suchen.<sup>21</sup> Der kritische öffentliche Diskurs spielt hingegen vergleichsweise unverblümt die Kategorien ‚Wissen‘ und ‚Kompetenzen‘ gegeneinander aus und deklariert in diesem Zuge die Vermittlung kulturellen Wissens zum Kernziel des Unterrichts. Interessant und in gewisser Hinsicht symptomatisch mit Hinblick auf die Ausführungen zur Werteorientierung des Unterrichts (Kapitel 3.2) ist an dieser Stelle die vom CDU-Landesverband Berlin formulierte Forderung nach einem Geschichtsunterricht, der *„unsere Kinder zu mündigen, historisch bewussten, urteilsfähigen und werteorientierten Mitgliedern unserer Gesellschaft“* (zitiert nach Garske 2017b, S. 127) machen sollte, beziehungsweise die Idee eines kausalen Zusammenhangs zwischen konkretem Wissen über die Vergangenheit mit Mündigkeit.

Ebenfalls interessant ist, dass der für den fachlichen Diskurs so entscheidende Begriff des ‚Geschichtsbewusstseins‘ weder in der Debatte der Praktiker\*innen noch in der Öffentlichkeit eine wirkliche Rolle spielt. Die Kritik entzündet sich vor allem an einer vermeintlichen ‚Kompetenzinflation‘ zulasten einer als notwendig erachteten ‚Faktenkenntnis‘. Während dies für den öffentlichen Diskurs möglicherweise nicht überrascht, da es sich um ein domänenspezifisches Konzept handelt, ist das Fehlen einer Auseinandersetzung mit dem Konzept im Diskurs kritischer Praktiker\*innen bezeichnend. Die Auslegung des Begriffs an den Stellen, wo er Verwendung findet – nämlich als Kenntnis

---

<sup>21</sup> Vgl. beispielhaft den Beitrag von Peter Stolz (2015) in Public History Weekly.

## *Herausforderungen der Struktur historischer Narrationen*

bestimmter historischer Narrationen (vgl. Garske 2017b, S. 125) – stellt eine entscheidende Brücke zu dem öffentlichen Diskurs dar, der die Relevanz dieser Kenntnis als elementar für den Unterricht begreift.

Das schlussendliche Resultat des Konflikts – das Zugeständnis einer Überarbeitung des Lehrplans – kann als Sieg der Kritiker\*innen gewertet werden: Im Zuge der Anpassung wurde das Verständnis historischen ‚Basiswissens‘ als grundlegendes Element des Unterrichts verankert. Wenngleich hierdurch dem Erwerb von Kompetenzen keine Absage erteilt wurde, bestätigte die Anpassung aber dessen sekundäre Funktion. Der Geschichtsunterricht wurde also nicht – wie der griffige Slogan der Kampagne gegen den reformierten Lehrplan suggerierte – Geschichte, sondern blieb in seiner Form erhalten.

---

### 4.2 Artikel 5: Challenging Substantive Knowledge in Educational Media (2017)

In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 9 (2), S. 110–128.  
DOI: 10.3167/jemms.2017.090206.

---

Die Kontroverse um das Berlin-Brandenburgische Kerncurriculum zeigt nicht nur, dass es sehr unterschiedliche Auffassungen über die Aufgabe des Geschichtsunterrichts gibt. Sie bestätigt auch die mehrfach angesprochene Annahme eines potenziellen Konflikts zwischen dem Konzept ‚inhaltlicher‘ Vermittlung historischer Narrationen und einem kompetenzorientierten Ansatz. Dieser Konflikt, so die Annahme des Artikels *Challenging Substantive Knowledge in Educational Media* (Garske 2017a), besteht nicht grundsätzlich, wohl aber in Abhängigkeit zum Bezug der Schüler\*innen zu den historischen Narrationen: Wenngleich ich von einer Doppelstruktur aus Kompetenzorientierung (procedural knowledge) und der Kenntnis historischer Narrationen (substantive knowledge) ausgehe (vgl. Borries 2016, S. 39), geraten beide Aspekte – so die These des Artikels – immer dann in Konflikt zueinander, wenn die Schüler\*innen nicht in der Lage sind, kompetent mit dem Material umzugehen (vgl. Garske 2017a, S. 121).

## *Herausforderungen der Struktur historischer Narrationen*

Hier gibt es eine gewisse Ähnlichkeit zu der Kritik kompetenzorientierter Lehrpläne, wie ich sie in der Diskussion um den Rahmenlehrplan in Berlin und Brandenburg analysiere: Viele Kritiker\*innen des Rahmenlehrplans gingen davon aus, dass zunächst ein umfassendes ‚Geschichtsverständnis‘ oder zumindest ein roter Faden der Geschichte geschaffen werden müsse, damit Schüler\*innen historische Kompetenzen erwerben können (vgl. Garske 2017b, S. 128). Eine hintergründige Annahme ist hier, wie oben dargelegt, dass der Geschichtsunterricht im Kern auf der Vermittlung von Wissen über die Vergangenheit basiert. Auf diesem Wege wird die Bedeutung des Kompetenzerwerbs auch nicht in Abrede gestellt – sie steht jedoch stets hinter dem Erwerb von ‚Basiswissen‘.<sup>22</sup>

In *Challenging Substantive Knowledge* gehe ich hingegen davon aus, dass nicht die Menge des ‚Basiswissens‘ der Kompetenzentwicklung im Wege steht, sondern das Auswahlkriterium des behandelten formalen Wissens und dessen Bezug zu den Schüler\*innen. Damit ist hier weniger das Interesse der Kinder und Jugendlichen angesprochen, sondern die Eignung der Gegenstände und Methoden für die Ziele des Unterrichts. Die Annahme des Artikels ist, dass sich die Auswahl verwendeter historischer Narrationen nicht nach der Eignung für den Kompetenzerwerb richtet, sondern nach einem Interesse an der Tradierung bestimmter historischer Narrationen. Für drei Tätigkeitsfelder (sourcing, corroboration, contextualisation), die Schüler\*innen nach Wineburg (2001) die Entwicklung von historischem Denken ermöglichen, zeige ich anhand unterschiedlicher Aufgabenkomplexe in Schulbüchern beispielhaft, wie die Umsetzung nicht nur hinderlich in Bezug auf die Zielsetzung ist, sondern das Potenzial

---

<sup>22</sup> Da aus einem konstruktivistischen Geschichtsverständnis heraus keine endliche Menge an ‚Vergangenheitswissen‘ existiert, steht dauerhaft die Frage im Raum, wann genug ‚Basis‘ geschaffen wurde (beziehungsweise, ob diese Basis je erreicht werden kann), um zu der Aufgabe des Kompetenzerwerbs überzugehen. Auf diesem Wege droht nicht nur die Kompetenzorientierung aufgeschoben zu werden – die Beliebigkeit bei der Eingrenzung historischen ‚Basiswissens‘ überträgt sich auf die Frage des Stundenumfangs. Unterrichtsentwürfe, die auf der Vermittlung eines Kanons historischer Narrationen beruhen, werden daher auch zukünftig zunehmend unter Rechtfertigungsdruck stehen.

## *Herausforderungen der Struktur historischer Narrationen*

einer gegenteiligen Wirkung hat und implizite Leser\*innen<sup>23</sup> durch das Aufgabensetting dazu ermutigt werden, historische Narrationen als Wissen über die Vergangenheit zu konzeptualisieren. Materialbedingt werden die Möglichkeiten, Fragen zu stellen und Material entdeckend auf den Grund zu gehen, gemindert oder schlicht gar nicht erst geschaffen (vgl. Garske 2017a, S. 121–122).

Bildungsmedien übernehmen eine Überbrückungsfunktion, indem sie die fehlenden Kompetenzen durch erklärende didaktische Anleitungen, ergänzende Materialien oder suggestive Fragestellungen kompensieren. Wenngleich zu überprüfen ist, ob die konkrete Auswahl des formalen Wissens in der Praxis tatsächlich den Erwerb von Kompetenzen mindert, kann mit dem Artikel doch konstatiert werden, dass das Auswahlkriterium für die historischen Narrationen schlussendlich auch gar nicht darauf ausgerichtet ist (ebd.). Der Artikel stellt dahingehend die Vermutung auf, dass das in den Schulbüchern identifizierte Springen zwischen kompetenzorientierter Perspektive und reiner Vermittlung von Wissen kein natürliches Zusammenspiel zweier gleichwertiger Ambitionen des Unterrichts darstellt, sondern Ausdruck einer Unklarheit über dessen Aufgabe ist (ebd., S. 124).

---

<sup>23</sup> Mit impliziten Leser\*innen meine ich keine konkreten beziehungsweise realen Leser\*innen, sondern entsprechend des Konzepts bei Iser (1979) eine Modellform der lesenden Personen, die aus der Ausdrucksform abgeleitet wird und auf der Grundannahme basiert, dass Autor\*innen beim Verfassen von Texten bestimmte Rezipient\*innen im Blick haben. Das Konzept und seine Einsatzfähigkeit wurde in der jüngeren Vergangenheit aufgrund seiner Anwendung kritisch betrachtet (vgl. Willand 2015). Ich verwende das Konzept in meiner Arbeit vornehmlich als Heuristik, um Suggestionen auf Textebene nicht bloß als solche, sondern zudem als Konstruktion einer Rolle von Lesenden interpretieren zu können.

### 4.3 Artikel 6: Story Education: Assessing History Education in the Light of Narrative Therapy (2021)

In: *Historical Encounters* 8 (2), S. 70–82. DOI: 10.52289/hej8.105.

---

In meinem zuletzt erschienenen Aufsatz *Story Education. Assessing History Education in the Light of Narrative Therapy* setze ich mich mit der Funktionsweise von Narrationen und ihrer Fähigkeit, Realität erscheinen zu lassen, auseinander. Die in dem Artikel dargestellten Überlegungen schließen insofern den Kreis meiner Auseinandersetzung mit der Aufgabe des Geschichtsunterrichts, als sie das bereits in den Beiträgen zuvor hervorgehobene Problem von Geschichten, die den mit ihnen interagierenden Personen keinen kompetenten Umgang erlauben, auf einer zusammenfassenden allgemeinen Ebene betrachten.

Im Anschluss an die Überlegungen in *Challenging Substantive Knowledge* über das Konfligieren der Vermittlung von ‚Vergangenheitswissen‘ und historischem Denken arbeite ich im ersten Teil des Artikels die Herausforderung eines kritischen Umgangs mit Geschichten und dessen Schulung heraus: Geschichten haben das Potenzial, ihre Rezipient\*innen in dem Maße zu vereinnahmen und eine kritische Positionierung zu erschweren, wie die Rezipient\*innen Teil der Geschichte werden. Dies unterstreicht die politische Dimension von Geschichten, in denen die Rezipient\*innen nicht mehr die ästhetische Form der Narration wahrnehmen und sie ihnen hierdurch als reines (und gegebenenfalls faktisches) Geschehen erscheint. Diese Form des Umgangs mit Geschichten kann, wie der Artikel erläutert, ebenso lustgeleitet wie zwangsgesteuert sein und auf eine Ohnmacht zurückgehen, Geschichten als Konstrukt zu begreifen, geschweige denn sie selbst zu konstruieren. Hier bestehen Parallelen zu Traumanarrationen, das heißt Bewältigungserzählungen, die Betroffene im Zuge eines Traumas entwickeln. Deren Verhärtung speist sich aus der Ohnmacht, die Erzählung eigenständig umzugestalten, wodurch die Betroffenen die einmal entwickelten Traumanarrationen in ihrer ursprünglichen Form reproduzieren und hierdurch konservieren.

## *Herausforderungen der Struktur historischer Narrationen*

Im zweiten Teil des Artikels gehe ich dieser Parallele nach und stelle eine Verbindung zur Erinnerungspolitik her, die auf die Reproduktion bestimmter gesellschaftlich als bedeutend verstandener Narrationen abzielt. Hierbei lege ich dar, dass die intendierte Reproduktion bestimmter Narrationen keinen emanzipativen Auftrag darstellt, sondern geradezu das Gegenteil im Blick hat – eine Prägung von Individuen durch bestimmte Narrationen oder – negativ ausgedrückt – eine sekundäre Traumatisierung durch Geschichte. Die positive Bewertung des konservierenden Effekts von Traumata in erinnerungspolitischen Arbeiten (vgl. Weinberg 1999) geht auf das Interesse an einer möglichst unverfälschten Tradierung historischer Narrationen zurück. Der Artikel bietet hier eine Erklärung für die Abträglichkeit bestimmten Wissens beim Erwerb historischer Kompetenzen, die auf die Symptomatik von Traumata zurückgreift:

In summary, it seems likely that specialist narratives which students are unable to understand either cause them to reject the information or to cultivate subjection to the story. Both outcomes obstruct the process of learning how to think historically. It also suggests that rather than increasing the ability to think historically, assisting narratives to complex narrations of the past potentially facilitate escapist behaviour and the cluster of symptoms which keep people from coming to terms with traumatic events. Given this connection, I will next examine approaches in narrative therapy and discuss how they may give us ways to reckon with the enchanting dimension of stories. (Garske 2021, S. 74)

Der Artikel folgt dieser Annäherung zum Feld der Psychotherapeutik und greift Arbeiten von Epston und White (vgl. White 2001; White und Epston 1989; White 1995) auf, um die hier verwendeten Therapieansätze im Lichte der Geschichtsdidaktik zu diskutieren. White und Epston gehen davon aus, dass die ‚Korrektur‘ von Traumanarrationen oder schlicht die Vermittlung alternativer Narrationen durch den\*die Therapeut\*in zwar oberflächlich erfolgreich sein kann, wenn die objektiven Darstellungen von den Klient\*innen aufgenommen werden. Sie setzen gleichzeitig voraus, dass die ursprüngliche Erfahrung der Unfähigkeit, selbstständig Sinn zu produzieren, hierdurch vertieft und in diesem Sinne essenzialistisches Denken reproduziert wird. Aus diesem Grund zielt der therapeutische Prozess bei White und Epston statt auf die ‚Ausbesserung‘ von Traumanarrationen darauf ab, den selbstbestimmten Umgang mit Narrativen über das Geschehene zu fokussieren. Dieses Verfahren ähnelt dem Umgang mit

## *Herausforderungen der Struktur historischer Narrationen*

‚Geschichtsgeschichten‘ in der subjektiven Geschichtsdidaktik, etwa bei Volkhard Knigge, der eine Unterrichtspraxis kritisiert, in der die historischen Narrationen von Schüler\*innen anhand wissenschaftlicher Kriterien gemessen oder korrigiert, nicht aber deren Genese gewürdigt wird, sodass „*die Frage nach weiterem oder anderem Sinn [...] gar nicht erst [aufkomme]*“ (Knigge 1988, S. 7).

Eine weitere Parallele besteht zum praxisorientierten ‚doing history‘, das die selbstbestimmte Konstruktion von Geschichten (bei White und Epston: re-authoring) als elementar für das historische Lernen ansieht und – hiermit verbunden – zu der Bedeutung, die narrative Kompetenz für das historische Lernen einnimmt.<sup>24</sup> Wie auch zuvor argumentiert der Artikel, dass hier ein Zielkonflikt zwischen einem Unterricht, der vornehmlich auf das Erlernen von Kompetenzen abzielt, und einem Unterricht, der vornehmlich an der Vermittlung von Narrationen interessiert ist, vorliegen kann. Nicht die Vereinbarkeit steht infrage, sondern das leitende Motiv, das eine (grundlegende) Strukturierung des Unterrichts nach dem jeweils anderen Prinzip ausschließt. Aufgrund der Nähe des Vorgehens legt der Artikel nahe, therapeutische Ansätze wie die von White und Epston als Heuristik für eine Geschichtsdidaktik zu verwenden, die sich für die problematischen Aspekte der Vermittlung historischer Narrationen und der Entwicklung von historischem Denken im Kontext der Aufgabe des Geschichtsunterrichtes interessiert.

---

<sup>24</sup> Vgl. das Verständnis der narrativen Kompetenz als Metakompetenz bei Hasberg (Barricelli et al. 2012a, S. 224).

#### 4.4 Resümee

Ich habe die Auseinandersetzung mit Herausforderungen der Struktur historischer Narrationen speziell im gegenwärtigen (deutschen) Geschichtsunterricht aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. Einerseits habe ich aufgezeigt, dass aus gesellschaftlicher Perspektive ein Zielkonflikt besteht: Entgegen der vergleichsweise progressiven Ansätze in der akademischen Geschichtsdidaktik vertreten unterschiedliche Akteur\*innen das Ideal eines Geschichtsunterrichts, in dem die Kenntnis eines Kanons historischer Narrationen als Fundament des Faches betrachtet wird. Ansätze wie der Vorschlag, von einem chronologischen Unterrichtsaufbau abzusehen, müssen vor diesem Hintergrund auf Unverständnis stoßen, Konflikte bei der praktischen Umsetzung sind absehbar. Es liegt in solchen Fällen aus politischer Sicht nahe, Kompromisse auszuhandeln, die von allen Konfliktparteien als solche angesehen werden können. Politische Kompromisse sind jedoch nicht notwendigerweise auch fachliche Kompromisse. In meiner beispielhaften Auseinandersetzung mit Schulbuchaufgabenstellungen habe ich dargelegt, dass die Annahme der Vereinbarkeit unterschiedlicher Ambitionen hinterfragt werden muss, da sie unter Umständen inhärente Widersprüche bei der Implementierung verdecken kann. Diese Form der gegenseitigen Behinderung habe ich zuletzt aus einer sozialpsychologischen Perspektive beleuchtet und dabei die Problematik von Geschichten herausgearbeitet, die nicht als solche reflektiert werden können und in ihrer Unscheinbarkeit zu Wirklichkeiten werden – eben solchen Geschichten, von denen historisches Lernen emanzipieren sollte. Dies betrifft nicht nur, aber vor allem die unscheinbarsten Geschichten des Geschichtsunterrichts: die Strukturierung des Unterrichts entlang des Zeitstrahls einer historischen Narration. Diesen Aspekt werde ich im folgenden Kapitel als Unentschlossenheit des Geschichtsunterrichts herausarbeiten.



## 5 Die Unentschlossenheit des Geschichtsunterrichts

In der vorliegenden Dissertationsschrift habe ich mich mit der Vereinbarkeit des Ansinnens, einerseits historische Narrationen und andererseits historisches Lernen zu vermitteln, beschäftigt. Dabei habe ich auf eine potenziell konkurrierende Rolle hinsichtlich der Aufgabe des Geschichtsunterrichts hingewiesen. Ich bin auf Nutzungspotenziale ebenso eingegangen wie auf Konditionen, unter denen die Vereinbarkeit infrage steht. Im Zuge einer Auseinandersetzung mit der Aufgabe des Unterrichts habe ich dargelegt, inwiefern die Auswahl historischer Narrationen Lernende daran hindern kann, den für das historische Lernen essenziellen „*eigenen historischen Denkprozess reflexiv-evaluativ nachzuvollziehen*“ (Thünemann 2013, S. 149). Ich habe argumentiert, dass der Konflikt aus der in Richtlinien konzipierten Unterrichtsstruktur resultiert, die sich auch in Bildungsmedien widerspiegelt: Indem historische Narrationen als strukturierende ‚Inhalte‘ des Unterrichts fungieren, wird die Herausbildung eines reflexiven Geschichtsbewusstseins zu einer Funktion von ‚Vergangenheitswissen‘ und kann nicht die zentrale Rolle einnehmen, die ihr prinzipiell von der Fachgemeinschaft zugebilligt wird. Hieraus resultiert einerseits, dass wir nicht einfach von komplementären, sondern von potenziell konkurrierenden Unterrichtszielen ausgehen müssen, und andererseits (und darauf basierend), dass eine klare Priorisierung erforderlich ist, um die Unterrichtsziele inhaltlich ausgestalten zu können.

Es mag naheliegen, hier das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis für Reibungsverluste verantwortlich zu machen. Der Geschichtsdidaktik wird immer wieder ihre Theorielastigkeit attestiert (vgl. Amrhein und Dziak-Mahler 2014, S. 119), die gelegentlich auch kritisiert wird (vgl. Barricelli 2013), und zuweilen treffen sich der Vorwurf von Theorielastigkeit und mangelnder Theoriediskussion (vgl. Sauer 2016, S. 23–24). Im vorliegenden Fall erscheint mir nicht die Theorielastigkeit, sondern die theoretische Vagheit bezüglich der Umsetzung problematisch, die in praktischer Unentschlossenheit mündet. Wie sich insbesondere in der Auseinandersetzung mit den Rahmenlinien des Unterrichts zeigt, eröffnet der Abstraktionsgrad der Auseinandersetzung mit Geschichtsbewusstsein und historischem Denken erhebliche Interpretationsspielräume. Gerade angesichts der Kenntnis über eine divergierende

## *Die Unentschlossenheit des Geschichtsunterrichts*

Interessenlage ist Flexibilität bei der Auslegung hier nicht von Vorteil, sondern trägt zu einer Schein-Einigkeit bei, die Unstimmigkeiten zwischen den unterschiedlichen Aufgaben des Unterrichts verdeckt. Bedenken wir die enormen Potenziale des Fachs und die Relevanz für die Alltagswelt der Schüler\*innen in einer zunehmend medialisierteren Welt (etwa die Fähigkeit zur Quellenrecherche und -kritik), lässt sich vermuten, dass der sinkende Stellenwert des Geschichtsunterrichts (vgl. Borries 2008, S. 1) hausgemacht ist, weil er lediglich versucht, den Unterricht mit neuer Methodik zu ergänzen, anstatt ihn auch strukturell umzugestalten.

Es lässt sich nicht bestreiten, dass sich der Geschichtsunterricht seit der Reformbewegung der 1970er Jahre stark verändert hat. Andreas Körber beschreibt diesen Wandel dahingehend, dass sich die deutsche Geschichtsdidaktik von einer Disziplin der Vermittlung historischen Wissens hin zu einer historischen Metadisziplin entwickelt hat (vgl. Körber 2015, S. 2). Die Orientierung an historischen Narrationen als ‚Unterrichtsinhalte‘ oder ‚Unterrichtsgegenstände‘ hat sich jedoch bis in die Gegenwart erhalten. Eine Abkehr von einem durch historische Narrationen geleiteten Unterricht setzt auch eine Revision der Sprache über die Unterrichtsgegenstände voraus. Wie im Exkurs (Anhang 1, Kapitel 4.1) dargestellt, ist die Rede von historischen Narrationen als ‚Inhalten‘ auf struktureller Ebene problematisch, da diese hiermit nicht nur beschrieben werden, sondern ihnen gleichzeitig auch die Rolle als Kerngegenstände des Unterrichts zugebilligt wird. Dieses Framing wird nicht nur im Schulkontext, sondern auch in der akademischen Geschichtsdidaktik nach wie vor praktiziert (vgl. Baumgärtner 2018, S. 113). Die in den Artikeln von Kapitel 2 vorgestellten Ansätze mögen hier lediglich als Beispiel einer Methodik dienen und in der vorgestellten Form nicht praktikabel sein. Sie deuten jedoch darauf hin, dass ein Geschichtsunterricht, der die Entwicklung historischen Denkens als zentrales Element begreift, das Verhältnis der Vermittlung und Systematik historischer Narrationen gewissermaßen auf den Kopf stellen und sich somit im Charakter grundlegend ändern müsste. So erscheint es mir nach der Auseinandersetzung mit der Aufgabe des Geschichtsunterrichts gewissermaßen unerlässlich, die Frage zu stellen, ob der Geschichtsunterricht in seiner gegenwärtigen Form sinnvollerweise erhalten bleiben oder nicht vielmehr aufgegeben werden sollte.

## *Die Unentschlossenheit des Geschichtsunterrichts*

Die Bestrebung, grundlegende Aspekte des Geschichtsunterrichts zu ändern, ist nicht neu. Vielleicht ist sie sogar bereits so alt, dass es Praktiker\*innen, die sich mit wiederholten konzeptionellen Änderungen konfrontiert sehen, schwerfällt, sie ernst zu nehmen. Gerade was Bildungsmedien betrifft, liegt es nahe, Defizite oder Potenziale für die Herausbildung historischen Denkens in der Ausgestaltung – etwa der Sprache (vgl. Handro 2013; Sandkühler und Bernhardt 2020<sup>25</sup>; Sieberkrob und Lücke 2017) oder der Verwendung von Aufgaben (vgl. Bramann 2019; Brauch 2019; Seidenfuß und Resch 2018) – zu suchen und hierfür konkrete Vorschläge zu machen. Meine Arbeit argumentiert dagegen auf einer strukturellen Ebene und legt nahe, dass Reformversuche unter anderem daran scheitern, dass sie keine grundlegende Änderung an der Substanz des Unterrichts – der Basierung auf der Vermittlung historischer Narrationen – vornehmen und sich mit der Annahme einer Kohärenz der Kompetenzorientierung mit der Vermittlung historischer Narrationen begnügen.

Ein Unterricht, der die Vermittlung von Vergangenheitswissen als Rückgrat aufgibt, steht, wie wir anhand der Diskussion um die Neuausrichtung des Geschichtsunterrichts in Berlin und Brandenburg gesehen haben, unter dem Verdacht der Beliebigkeit (vgl. van Laak 2015). Ein solcher Vorwurf lässt sich aber, wie in Kapitel 4.2 dargelegt, auch auf die nach wie vor dominanten ‚Basisnarrative‘ beziehen. Hier ließe sich die gleiche Kritik der Relativität anwenden, die Lars Deile in Bezug auf den instruierenden Unterricht der 1970er Jahre erläutert:

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich die Relativität dieses Kanons, zu dem der Investurstreit scheinbar natürlich dazugehört, die Haitianische Revolution aber nicht. Die attische Verfassung? Na klar. Die Kulturgeschichte des Saxophons aber nicht. (Deile 2016, S. 105)

Die vermeintliche Differenz von Kunst (Erzählung) und Wissenschaft (Geschichte), ist nicht spezifisch für die Geschichtsdidaktik – es handelt sich vielmehr um eine ganz allgemeine geschichtswissenschaftliche wie wissenstheoretische Problematik.

---

<sup>25</sup> Insbesondere hier die Beiträge von Handro 2020 und Schrader 2020.

## *Die Unentschlossenheit des Geschichtsunterrichts*

Geschichtsunterricht muss sich nicht zwischen den Resultaten wissenschaftlicher Geschichtsschreibung und Erzählungen entscheiden – er kann die Ambivalenz aufrechterhalten, ohne in Beliebigkeit zu verfallen (vgl. Rancière und Moldenhauer 1994, S. 15). Ein Unterricht, der historischem Denken den Vorrang vor der Vermittlung historischer Narrationen gibt, ist kein ‚Märchenunterricht‘, denn er beschäftigt sich nicht mit *irgendwelchen* Geschichten, sondern spezifisch solchen, die den Anspruch erheben, vergangene Realität als singuläre Geschichte zu konstruieren oder zu konstatieren. Anstatt sich mit Geschichten zu beschäftigen, von denen Erwachsene denken, dass sie gut für nachfolgende Generationen sind (vgl. Wineburg 2021), beschäftigt er sich mit der ästhetischen Form historischer Narrationen und ihrer Bedeutung für unser Verständnis der Welt und ist insofern anschlussfähig an die Arbeiten von Hayden White und Frank Ankersmit zur historischen Repräsentation und Metageschichte (vgl. White 1978a, 1994; White 2001; Ankersmit 2002, 2012). Die Beschäftigung mit Narrationen auf einer strukturellen Ebene, beispielsweise als Vermittlung, Vergleich und Diskussion konkurrierender Erzählungen, kann ein besseres Verständnis dafür schaffen, weshalb und wie wir bestimmte Dinge mit Gewissheit über die Vergangenheit sagen, während wir sie an anderer Stelle infrage stellen (vgl. Parkes 2013, S. 33).

Die Bedenken, der Geschichtsunterricht könne sich in Beliebigkeit auflösen, ist vor dem Hintergrund der Forderung grundlegender Änderungen nachvollziehbar. Mit einer Abkehr von einem durch historische Narrationen strukturierten Geschichtsunterricht wird aber nicht der Geschichtsunterricht als solcher aufgegeben, sondern nur eine bestimmte und historisch gewachsene Form des Unterrichts, die trotz zahlreicher Reformversuche erstaunliche Resilienz beweist und deren Mehrwert nicht derart selbstevident ist, dass sich konstatieren ließe, sie dürfe nicht der Vergangenheit angehören.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Unter dem Schlagwort ‚Geschichte darf nicht Geschichte werden‘ äußerten sich Protagonist\*innen insbesondere in Bezug auf ein „*Methoden-Diktat*“ kritisch, durch das der Unterricht drohe, in Beliebigkeit zu versinken (van Laak 2015). Die Kritik zunehmender Geschichtslosigkeit im Sinne fehlender Kenntnis(nahme) von als ‚bedeutend‘ oder ‚relevant‘ identifizierten Fakten findet sich wiederholt in ähnlichen öffentlichen Debatten und Berichterstattungen (vgl. hier beispielhaft Habermatz 2014).

## *Die Unentschlossenheit des Geschichtsunterrichts*

Schlussendlich entscheidend erscheint mir die Frage, ob Geschichtsunterricht in der Praxis das Ziel verfolgt oder verfolgen soll, den Schüler\*innen einen möglichst kompetenten Umgang mit Geschichten zu erlauben, das heißt, sie in die Lage zu versetzen, die Geschichten, mit denen sie operieren, selbstständig zu (re-)konstruieren. Die vorliegende Arbeit stellt dies nicht auf praktischer, sondern auf systemischer Ebene infrage: Ein Großteil der im Unterricht behandelten historischen Narrationen sind keine niedrigschwelligen und leicht zugänglichen Geschichten, sondern kondensierte Resultate jahrzehntelanger wissenschaftlicher Forschung. Didaktische Reduktion im Sinne assistierender Narrationen, Verkürzungen oder Denotationen, die historische Fragestellungen einengen, ermöglichen auch Noviz\*innen einen sinnhaften Zugang. Auf der Konstruktionsebene haben solche Formen der Reduktion jedoch eine geradezu gegenteilige Wirkung, da sie den Spielraum für das historische Denken verringern. Dies legt nahe, dass Geschichtsunterricht, dessen Progressionsschema auf historischen Narrationen beruht, allen Bekundungen und auch sichtbaren Ansätzen eines konstruktivistischen Geschichtsverständnisses zum Trotz in letzter Konsequenz doch ein positivistisches Geschichtsverständnis begünstigt. Der Blick auf praxeologische Studien zeigt, dass das Problem der Wahrnehmung von Geschichte als ‚wirkliches‘ Geschehen und dem Schulbuch als dem Medium, das Auskunft darüber gibt, in der Gegenwart nach wie vor vorliegt (vgl. Ahlrichs und Macgilchrist 2017, S. 20). Die (singuläre) Bezeichnung als ‚Geschichtsunterricht‘ ist insofern zutreffend. Sie verbindet das ambivalente Verständnis von ‚Geschichte‘ als Narration und Geschichte als (singulärem) Geschehen in der Vergangenheit. Der Unterricht oszilliert auf systemischer Ebene zwischen Vergangenheitskunde und Geschichtenkunde – mit einer Tendenz zu ersterem. Der Begriff der ‚Geschichte‘ ist hier also nicht ganz unbeteiligt an der Unentschlossenheit des Unterrichts.

Es besteht eine interessante Parallele zwischen der Kritik an einem kompetenzorientierten Unterricht und der kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept von Metageschichte: der Vorwurf der substanziellen Zersetzung von ‚Geschichte‘ verbunden mit Warnungen vor einer Überstrapazierung zulasten dessen, um das es ‚wirklich‘ geht. Sehr radikal und zugleich prominent wurde der Zersetzungs Vorwurf von Richard Evans in *In Defense of History* formuliert. Evans stellt hier postmoderne Ansätze wie die von

## *Die Unentschlossenheit des Geschichtsunterrichts*

Hayden White in eine Reihe mit dem Revisionismus von Holocaust-Leugner\*innen (vgl. Evans 2000, 106-110). Wenngleich im Ausdruck gewählter, so entspricht der Duktus bei Evans doch der martialischen Rhetorik der Rede vom Ende oder Niedergang des Geschichtsunterrichts, wie sie etwa in der Debatte um das Berlin-Brandenburgische Kerncurriculum geäußert wurde (vgl. Sandkühler 2017). Vielleicht nicht ganz zufällig wird in diesem Kontext häufig das Drohszenario des „*Erinnerungsverlusts*“ (Müller 2017, S. 15) vor der Kulisse einer geschichtslosen Schüler\*innenschaft gezeichnet, die politischen Ideologien zum Opfer fällt. Dieses Argument scheint in dem Maß überzeugender, wie sich öffentliche Diskurse mehr oder weniger deutlich der Notwendigkeit einer Faktenbasierung entziehen (vgl. Ahonen 2020). Nun setzt die Aneignung von Fakten einerseits lediglich die Fähigkeit zur Memorisierung voraus und stellt andererseits keine Kompetenzen bereit, ‚alternative Fakten‘ zu widerlegen. Die Hinterfragung oder Widerlegung von ‚Fake News‘, von Geschichten, Mythen oder Märchen über die Vergangenheit, verlangt vor allem zwei Dinge: das Vermögen, die Konstruktion von Geschichten infrage zu stellen, sowie eine große Begeisterung und Frustrationstoleranz bei der Suche nach Antworten auf die Frage, wie die Dinge in der Vergangenheit gewesen sein könnten. Diese Fähigkeiten werden durch „*mehr Geschichte, richtige Geschichte!*“ (Müller 2017, S. 15) nicht gefördert – sie werden marginalisiert.

Unterricht, der Kompetenzen der historischen Arbeit in den Vordergrund stellt, ist nicht beliebig, weil er sich auf die Entwicklung konkreter Fähigkeiten konzentriert – er kann aber in der Tat agnostisch sein, was die Auswahl der Narrationen betrifft, mit denen er arbeitet. Dies muss weder zu Selbstbeschränkung auf reine Methodenlehre noch zu einer Reproduktion dominanter Geschichts- und Weltwahrnehmungen führen, wie es etwa Thorp und Persson befürchten (vgl. Thorp und Persson 2020, S. 898) – es versteht sich jedoch von selbst, dass theoretische Überlegungen allein kein Garant für das Gegenteil sind. Auch der Ansatz, Quellenarbeit und die Kulturpraxis der Realitätsproduktion anstelle historischer Narrationen zur Grundlage des Unterrichts zu machen, darf nicht selbstreferenziell sein: Er muss mit Narrationen arbeiten, die Schüler\*innen bewegen oder zu denen sie einen direkten Zugang finden können. Dies kann, wie etwa von Pandel (vgl. Pandel 1999, S. 290) vorgeschlagen, die Befähigung zur Teilnahme an

### *Die Unentschlossenheit des Geschichtsunterrichts*

domänenspezifischen Debatten wie dem Historikerstreit, der Debatte um die Wehrmachtausstellung oder die „Lüge der Auschwitzleugner“ (ebd.) sein, ebenso aber auch eine möglicherweise näher an der Schülerwelt ausgerichtete Kritik viraler Narrationen in den sozialen Medien. Ein solcher Geschichtsunterricht gibt merkliche Teile dessen auf, was auch heute von Praktiker\*innen wie Theoretiker\*innen als Aufgabe des Unterrichts verstanden wird (die Reproduktion historischer Narrationen) und nähert sich Disziplinen der literarischen Textkritik wie der journalistischen Recherche an. Die Wahrnehmung einer Zäsur mit dem vermeintlich ‚richtigen‘ oder ‚eigentlichen‘ Geschichtsunterricht ist daher nachvollziehbar. Im Grunde bleibt der Unterricht jedoch nach wie vor das Resultat eines Spannungsverhältnisses von Kontingenz und dem Versuch ihrer Bewältigung (vgl. Bracke et al. 2018, S. 59). Wenngleich sich die Präferenz zu einer substanziellen Veränderung des Unterrichts in der vorliegenden Arbeit vermutlich herauslesen lässt, ist die Entscheidung für oder gegen Unterrichtsmodelle rein politischer Natur und erlaubt daher keine wissenschaftliche Kommentierung. Mit meiner Arbeit hoffe ich, auf Problemzonen in den strukturellen Grundlagen des Geschichtsunterrichts für die Entwicklung von Aufgaben und Zielen aufmerksam gemacht zu haben, um einen Diskurs über die Aufgabe des Geschichtsunterrichts in seiner jetzigen Form zu ermöglichen.

## 6 Literaturverzeichnis

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2009): The danger of a single story. TEDGlobal 2009. Video. Online verfügbar unter [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story), zuletzt geprüft am 19.02.2022.
- Adolph, Andree (2015): Lehrpläne als Steuerungsinstrument im Schulsystem. Eine Untersuchung zu Akzeptanz und Wirkungen von Lehrplänen allgemeinbildender Schulen. Dissertationsschrift. Technische Universität Dresden, Dresden. Fakultät Erziehungswissenschaften. Online verfügbar unter <https://d-nb.info/1069096628/34>, zuletzt geprüft am 19.02.2022.
- Agnew, Vanessa (2007): History's affective turn: Historical reenactment and its work in the present. In: *Rethinking History* 11 (3), S. 299–312. DOI: 10.1080/13642520701353108.
- Ahlich, Johanna (2020): Making the past present. The politics of material-semiotic practices in the history classroom 7 (2), S. 92–96.
- Ahlich, Johanna; Macgilchrist, Felicitas (2017): Medialität im Geschichtsunterricht: Die Rolle des Schulbuchs beim Vollzug von ‚Geschichte‘. In: *ZISU* 6 (1), S. 14–27. DOI: 10.3224/zisu.v6i1.02.
- Ahonen, Sirkka (2020): Form or Substance? Weighing Critical Skills Against Identity Narratives in History Education. In: Christopher W. Berg und Theodore M. Christou (Hg.): *The Palgrave handbook of history and social studies education*. Cham: Palgrave Macmillan, S. 145–163.
- Amrhein, Bettina; Dziak-Mahler, Myrle (2014): Problemorientierung inklusive. Historisches Lernen im inklusiven Unterricht. In: Bettina Amrhein und Myrle Dziak-Mahler (Hg.): *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. 1. Aufl. Münster: Waxmann, S. 119–132. Online verfügbar unter [https://www.bundestreffen-2014.de/data/Barsch\\_Dziak-Mahler.pdf](https://www.bundestreffen-2014.de/data/Barsch_Dziak-Mahler.pdf).



- Ankersmit, Frank R. (1983): Narrative logic. A semantic analysis of the historian's language. The Hague, Boston, Hingham, MA: M. Nijhoff; Distributors for the U.S. and Canada, Kluwer Boston.
- Ankersmit, Frank R. (1995): Statements, Texts and Pictures. In: Frank R. Ankersmit und Hans Kellner (Hg.): A new philosophy of history. London: Reaktion Books, S. 212–240.
- Ankersmit, Frank R. (2002): Historical representation. F.R. Ankersmit. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Ankersmit, Frank R. (2012): Meaning, truth, and reference in historical representation. Ithaca: Cornell University Press.
- Bachmann-Medick, Doris (2006): Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Baier, Katharina; Christophe, Barbara; Macgilchrist, Felicitas; Mielke, Patrick; Richtera, Roman; Ahlrichs, Johanna (2015): Memory Practices in the Classroom. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 7 (2), S. 89–109. DOI: 10.3167/jemms.2015.070206.
- Bamberg, Michael (2005): Narrative Discourse and Identities. In: Jan Christoph Meister, Tom Kindt und Wilhelm Schernus (Hg.): Narratology beyond literary criticism. Berlin: de Gruyter (Narratologia, 6), S. 213–238.
- Bamberg, Michael (2009): Identity and Narration. In: Peter Hühn (Hg.): Handbook of narratology. New York: Walter de Gruyter Berlin, S. 132–143.
- Barricelli, Michele (2002): Narrative Kompetenz als Ziel des Geschichtsunterrichts. Eine empirische Studie zu Erfahrungen von Schülern, Geschichte zu erzählen. In: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Forschung. Münster: Lit-Verl. (Zeitgeschichte - Zeitverständnis, 10), S. 73–84.

- Barricelli, Michele (2013): Worüber sprechen wir eigentlich? Geschichtsdidaktik und ihre Praxis. In: *Public History Weekly* 2013 (1). DOI: 10.1515/phw-2013-629.
- Barricelli, Michele; Gautschi, Peter; Körber, Andreas (2012a): Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle! In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte), S. 207–235.
- Barricelli, Michele; Körber, Andreas; Gautschi, Peter (2012b): Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte), S. 207–235.
- Barthes, Roland (2015): *Das Rauschen der Sprache*. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1695). Online verfügbar unter [https://vd.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_vd/PDF/Barthes\\_Wirklichkeitseffekt.pdf](https://vd.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_vd/PDF/Barthes_Wirklichkeitseffekt.pdf).
- Baumgärtner, Ulrich (2015): *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*. Paderborn: Ferdinand Schöningh (utb, 4399).
- Baumgärtner, Ulrich (2018): Was sollen SchülerInnen wissen? Zu Inhalten und Themen im Geschichtsunterricht. In: Michele Barricelli, Stefan Benz, Saskia Handro, Jan Hodel, Anke John, Philippe Weber et al.: *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Hg. v. Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt. Göttingen: V&R Unipress, S. 113–130.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: *Verfahrensordnung für die Lehrplankommissionen am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung*. Az.: III.4-5 O 4342.1-6.17 700, S. 309. Online verfügbar unter <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV154507>.
- Becher, Ursula A. J. (2010): Schulbuch. In: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Ursula A. J. Becher, Klaus Bergmann, Lars Beutel, Christina Böttcher et al. (Hg.):

Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag Dr. Kurt Debus GmbH (Forum historisches Lernen), S. 45–68.

Bergmann, Klaus (2008): Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Geschichte).

Bergmann, Klaus; Pandel, Hans-Jürgen (1975): Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein. Frankfurt am Main: Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer-Athenäum-Taschenbücher Erziehungswissenschaft, 3018).

Berkeley, Sheri; King-Sears, Margaret E.; Hott, Brittany L.; Bradley-Black, Katherine (2014): Are History Textbooks More “Considerate” After 20 Years? In: *J Spec Educ* 47 (4), S. 217–230. DOI: 10.1177/0022466912436813.

Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015): Rahmenlehrplan Berlin Brandenburg. Teil C. Geschichte. Jahrgangsstufen 7 – 10, 18.11.2015. Online verfügbar unter [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_C\\_Geschichte\\_2015\\_11\\_10\\_WEB.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geschichte_2015_11_10_WEB.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Borries, Bodo von (2008): Historisch denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Opladen, Farmington Hills, Mich: Budrich.

Borries, Bodo von (2012): Historische Kenntnisse – historische Kategorien – historische Kompetenzen? In: Christoph Kühberger (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte), S. 9–31.

Borries, Bodo von (2016): Geschichte von Geschichtslernen und Geschichtsunterricht (1949–2014). In: Martin Buchsteiner und Martin Nitsche (Hg.): Historisches

Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–42.

Borries, Bodo von; Körber, Andreas (2009): Historisches Denken. Zur Bestimmung allgemeiner und domänenspezifischer Kompetenzen und Standards. In: Meinert A. Meyer, Stephanie Hellekamps und Manfred Prenzel (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden (9), S. 293–3012.

Bracke, Sebastian; Flaving, Colin; Jansen, Johannes; Köster, Manuel; Lahmer-Gebauer, Jennifer; Lankes, Simone et al. (2018): Theorie des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Geschichtsunterricht erforschen, 9).

Bramann, Christoph (2019): Geschichtsschulbücher im Kontext einer fachspezifischen Aufgabekultur. In: Christoph Kühberger, Roland Bernhard und Christoph Bramann (Hg.): Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen. Münster, New York: Waxmann (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung), S. 161–184.

Brauch, Nicola (2019): „Fasse den Verfassertext zusammen!“. Aufgaben im Geschichtsschulbuch - eine explorative Einzelfallanalyse. In: Christoph Kühberger, Roland Bernhard und Christoph Bramann (Hg.): Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen. Münster, New York: Waxmann (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung), S. 185–205.

Bräuer, Benjamin; Schreiber, Waltraud (2016): Orientierungsgelegenheiten. Theoriebildung für gemeinsames Geschichtslernen in inklusiven Klassen. In: Christoph Kühberger und Robert Schneider (Hg.): Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 85–102.

Brophy, Jere; VanSledright, Bruce (1997): Teaching and learning history in elementary schools. New York: Teachers College Press.

- Christophe, Barbara; Gautschi, Peter; Thorp, Robert (2019): *The Cold War in the Classroom. International Perspectives on Textbooks and Memory Practices*. 1st ed. 2019. Cham: Springer International Publishing; Imprint: Palgrave Macmillan (Palgrave Studies in Educational Media).
- Danto, Arthur Coleman (1968): *Analytische Philosophie der Geschichte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 328).
- Deile, Lars (2014): *Didaktik der Geschichte (Version: 1.0)*. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*. DOI: 10.14765/zzf.dok.2.232.v1.
- Deile, Lars (2016): *Auf dem Weg zu einer Ästhetik historischen Lernens*. In: Martin Buchsteiner und Martin Nitsche (Hg.): *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–120.
- Dzubieli, Christine; Giesing, Benedikt (2018): *Viel Lärm um wenig? Kompetenzorientierung und Geschichtsunterricht aus Sicht von Praktiker\*innen in NRW* 69 (11/12), S. 623–638.
- Erdmann, Elisabeth (2010): *Bilder in deutschen und französischen Geschichtsschulbüchern seit dem 19. Jahrhundert bis heute*. In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.): *Das Bild im Schulbuch*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 143–154.
- Evans, Richard J. (2000): *In defense of history*. New York, NY: Norton.
- Faure, Romain (2015): *Netzwerke der Kulturdiplomatie. Die internationale Schulbuchrevision in Europa, 1945–1989*. Berlin/Boston: de Gruyter (Studien zur Internationalen Geschichte, v.36). Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1820418>.
- Freie und Hansestadt Hamburg; Behörde für Schule und Berufsbildung (2011/2018): *Bildungsplan Gymnasium. Sekundarstufe I. Geschichte*. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.hamburg.de/contentblob/2373302/b08baff8e839e62a31d6dbf07868c762/data/geschichte-gym-seki.pdf>, zuletzt geprüft am 19.02.2022.

- Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga; Stoletzki, Almut (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V&R Unipress (Eckert.Expertise 4). Online verfügbar unter [https://repository.gwi.de/bitstream/handle/11428/170/9783847103851\\_Fuchs%20et%20al\\_Schulbuch%20in%20Forschung\\_WZ.pdf](https://repository.gwi.de/bitstream/handle/11428/170/9783847103851_Fuchs%20et%20al_Schulbuch%20in%20Forschung_WZ.pdf).
- Garske, Lucas-Frederik (2013): Geschichte als | Raum | als Geschichte. Dekonstruktion symbolischer Grenzziehungen als Methode des historischen Lernens am Beispiel polnischer und deutscher Geschichtsschulbücher. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 64 (1/2), S. 13–29.
- Garske, Lucas-Frederik (2015): Geschichtsbilder sehen. Narrative Formen als Gegenstand des Lernens mit Geschichten. In: *Bildungsforschung* 12 (1), S. 12–33. DOI: 10.25656/01:12391.
- Garske, Lucas-Frederik (2017a): Challenging Substantive Knowledge in Educational Media. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 9 (2), S. 110–128. DOI: 10.3167/jemms.2017.090206.
- Garske, Lucas-Frederik (2017b): Zwischen historischem Denken und ‚Basiswissen‘: Der Streit um das Berlin-Brandenburgische Kerncurriculum als Debatte um das Grundverständnis des Geschichtsunterrichts. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 8 (1), 119-131.
- Garske, Lucas-Frederik (2021): Story Education: Assessing History Education in the Light of Narrative Therapy. In: *Historical Encounters* 8 (2), S. 70–82. DOI: 10.52289/hej8.105.
- Garske, Lucas-Frederik; Müller, Lars (2014): Die Geschichte sichtbar machen. Kontrastive Schulbuchanalyse und die Grenzen von Narration. In: K. Berner und F. Faß (Hg.): Sichtbares und Unsichtbares. Villigst Profile Band 17. Münster: LIT Verlag Berlin, S. 135–156.

Gautschi, Peter (2008): Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Entwicklung von Einstellungen. In: Jan-Patrick Bauer (Hg.): Geschichtslernen - Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen ; Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Bodo von Borries. Kenzingen: Centaurus-Verl. (Reihe Geschichtswissenschaft, 54), S. 289–306.

Gautschi, Peter; Hodel, Jan; Utz, Hans (2009): Kompetenzmodell für «Historisches Lernen». Eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Fachhochschule Nordwestschweiz.

Gergen, Kenneth J.; & Gergen, Mary M. (2001): Narratives of the Self. In: Lewis P. Hinchman und Sandra K. Hinchman (Hg.): Memory, identity, community. The idea of narrative in the human sciences. Albany, NY: State Univ. of New York Press (SUNY series in the philosophy of the social sciences).

Grad, Héctor; Rojo, Luisa Martín (2008): Identities in discourse: An integrative view. In: Rosana Dolón und Júlia Todolí (Hg.): Analysing identities in discourse. First International Conference on Critical Discourse Analysis. Amsterdam: Benjamins, S. 3–30.

Habermalz, Christiane (2014): Große Wissenslücken bei Honecker und Co. Deutschlandfunk, 14.03.2014. Online verfügbar unter [https://www.deutschlandfunk.de/geschichtsunterricht-grosse-wissensluecken-bei-honecker-und.680.de.html?dram:article\\_id=280105](https://www.deutschlandfunk.de/geschichtsunterricht-grosse-wissensluecken-bei-honecker-und.680.de.html?dram:article_id=280105), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Hamann, Christoph (2007): Visual History und Geschichtsdidaktik. Beiträge zur Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung. Dissertation. Technische Universität Berlin, Berlin. Institut für Gesellschaftswissenschaften. Online verfügbar unter [https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/1873/1/Dokument\\_34.pdf](https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/1873/1/Dokument_34.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Hammarlund, Gunnar (2012): Promoting Procedural Knowledge in History Education. In: David Ludvigsson (Hg.): Enhancing student learning in history. Perspectives on

university history teaching. Uppsala: Historiska institutionen (Opuscula historica Upsaliensia, 48), S. 117–130. Online verfügbar unter <https://hh.diva-portal.org/smash/get/diva2:565733/FULLTEXT01.pdf>, zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Handro, Saskia (2013): Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts. In: Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann und Helmut J. Vollmer (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Fachdidaktische Forschungen, 3), S. 317–333.

Handro, Saskia (2020): Sprachsensibel oder geschichtsbewusst? Herausforderungen bei der Konstruktion von Geschichtslehrwerken. Einführung in die Sektion. In: Thomas Sandkühler und Markus Bernhardt (Hg.): Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und historisches Lernen. Göttingen: V&R Unipress (Beihfte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik), S. 331–344.

Handro, Saskia; Schönemann, Bernd (2004): Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven. Münster: Lit-Verl. (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, 12).

Heinze, Carsten (2010): Das Bild im Schulbuch. Zur Einführung. In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.): Das Bild im Schulbuch. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–13.

Hessisches Kultusministerium (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Geschichte. Online verfügbar unter [https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kerncurriculum\\_geschichte\\_gymnasium.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kerncurriculum_geschichte_gymnasium.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Hodel, Jan; Waldis, Monika (2007): Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht. Die Ergebnisse der Videoanalyse. In: Peter Gautschi (Hg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern: hep-Verl. (Geschichtsdidaktik heute), S. 91–142.



- Höhne, Thomas (2002): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Holt, Thomas C.; Wolf, Dennie (1995): Thinking historically. Narrative, imagination, and understanding. New York: College Entrance Examination Board (The Thinking series).
- Hues, Henning (2013): Kluft am Kap. Geschichtsunterricht nach der Apartheid (Eckert. Die Schriftenreihe Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung, 136).
- Iser, Wolfgang (1979): Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett. 2. Aufl. München: W. Fink.
- Jacobmeyer, Wolfgang (1998): Das Schulgeschichtsbuch. Gedächtnis der Gesellschaft oder Autobiographie der Nation? In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 26 (1–2), S. 26–35.
- Jeismann, Karl-Ernst (1988a): Eröffnungsvortrag. Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Gerhard Schneider (Hg.): *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, 1), S. 1–24.
- Jeismann, Karl-Ernst (1988b): Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik! In: Gerhard Schneider (Hg.): *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, 1), S. 1–24.
- Jesper, Svendsen (2015): Opening up the textbook: How textbooks can be read as seismographs of dominant discourses, exemplified through an analysis of upper secondary school textbooks in Denmark. In: *Critical Literacy: Theories and Practices* 9 (2), S. 33–46.
- Kalmus, Veronika (2003): *School Textbooks in the Field of Socialisation*. Tartu: Tartu University Press.

- Kipman, Ulrike; Kühberger, Christoph (2020): Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Springer eBook Collection).
- Kleihues, Alexandra (2019): Realitätseffekte. Ästhetische Repräsentation des Alltäglichen Im 20. Jahrhundert. Boston: BRILL.
- Klerides, Eleftherios (2010): Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society (JEMMS)* 2 (1), S. 31–54. DOI: 10.3167/jemms.2010.020103.
- Klingler, Felicitas (2019): Lernort Museum. Eine empirische Untersuchung der Gestaltung museumspädagogischer Angebote für Schulklassen. Dissertation. Georg-August-Universität Göttingen, Göttingen. Philosophischen Fakultät. Online verfügbar unter [https://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1306-F/Dissertation\\_Lernort%20Museum\\_Felicitas%20Klingler.pdf](https://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1306-F/Dissertation_Lernort%20Museum_Felicitas%20Klingler.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2022.
- Knigge, Volkhard (1988): "Triviales" Geschichtsbewußtsein und verstehender Geschichtsunterricht. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges (Geschichtsdidaktik Studien, Materialien, N.F., 3).
- Körper, Andreas (2010): Kompetenzorientierung versus Inhalte. Eine alte Debatte zu neuem Thema. In: *Schulmanagement* 10 (6), S. 8–11. Online verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9596/pdf/Schulmanagement\\_2010\\_6\\_Koerber\\_Kompetenzorientierung\\_vs\\_Inhalte.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9596/pdf/Schulmanagement_2010_6_Koerber_Kompetenzorientierung_vs_Inhalte.pdf).
- Körper, Andreas (2012): Kompetenzorientierung in der Domäne Geschichte. Universität Hamburg; Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft. Frankfurt. Online verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10235/pdf/Koerber\\_2012\\_Kompetenzorientierung\\_in\\_der\\_Domaene\\_Geschichte.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10235/pdf/Koerber_2012_Kompetenzorientierung_in_der_Domaene_Geschichte.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

- Körper, Andreas (2015): Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. Online verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber\\_2015\\_Development\\_German\\_History\\_Didactics.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2022.
- Körper, Andreas (2021a): Chronologie ja - aber anders. Plädoyer für einen nicht-chronologischen Geschichtsunterricht im Interesse der Chronologie. In: Lars Deile, Peter Riedel und Jörg van Norden (Hg.): Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts. Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 53–63.
- Körper, Andreas (2021b): Historical consciousness, knowledge, and competencies of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications. In: *Historical Encounters* 8 (1), S. 97–119. DOI: 10.52289/hej8.107.
- Köster, Manuel; Thünemann, Holger; Zülsdorf-Kersting, Meik (2017): Geschichtsunterricht als soziales System zwischen Angebot und Nutzung. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 16 (1), S. 210–226. DOI: 10.13109/zfgd.2017.16.1.218.
- Kress, Gunther R.; van Leeuwen, Theo (2006): Reading images. The grammar of visual design. 2. Aufl. London, New York: Routledge.
- Kühberger, Christoph (2010): Multimodale Narration. Bild-Text-Graphik-Kommunikation in Schulgeschichtsbüchern. In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.): Das Bild im Schulbuch. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43–55.
- Kuhn, Annette (1974): Einführung in die Didaktik der Geschichte. München: Kösel.
- Laclau, Ernesto (2018): On Populist Reason // On populist reason. Paperback edition. London, New York: Verso Books; Verso.
- Lee, Peter (2009): History Teaching and Philosophy of History. In: *History and Theory* 22 (4), S. 21–31.

- Lotman, Ūrij Mihajlovič; Keil, Rolf-Dietrich (1993): Die Struktur literarischer Texte. 4. Aufl. München: UTB; Wilhelm Fink Verlag (UTB für Wissenschaft Literaturwissenschaft, 103).
- Lücke, Martin; Brüning, Christina Isabel (2013): Nationalsozialismus und Holocaust als Themen historischen Lernens in der Sekundarstufe I : produktive eigen-sinnige Aneignungen. In: Hanns-Fred Rathenow (Hg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Reihe Politik und Bildung, 66), S. 149–165.
- Macgilchrist, Felicitas; Binnenkade, Alexandra; Christophe, Barbara (2015): Memory practices and history education. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 7 (2), S. 1–9.
- Marsden, William E. (2001): "School Textbook: History, Geography and Social Studies". Geography, history, and social studies. London: Woburn Press (Woburn education series).
- Meyer-Hamme, Johannes (2018): Was heißt „historisches Lernen“? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens. In: Michele BarriCELLI, Stefan Benz, Saskia Handro, Jan Hodel, Anke John, Philippe Weber et al.: Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Hg. v. Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt. Göttingen: V&R Unipress, S. 75–92.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2014): Lehrplan Geschichte. Gymnasium. Saarbrücken. Online verfügbar unter [https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene\\_Gymnasium/Geschichte/Geschichte\\_Vorwort\\_Gym\\_2014.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gymnasium/Geschichte/Geschichte_Vorwort_Gym_2014.pdf?__blob=publicationFile&v=4), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2002): Rahmenplan. Gymnasium. Integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufen 7–10. Geschichte. Rostock. Online verfügbar unter [https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene\\_allgemeinbildende\\_schulen/Geschichte/rp-geschichte-7-10-gym-02.pdf](https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Geschichte/rp-geschichte-7-10-gym-02.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Geschichte. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag GmbH. Online verfügbar unter [https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/3543/876772068\\_2016\\_A.pdf?sequence=2](https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/3543/876772068_2016_A.pdf?sequence=2), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (2016): Fachanforderungen Geschichte. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II. Kiel. Online verfügbar unter [https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/4013/883874970\\_2016\\_A.pdf?sequence=2](https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/4013/883874970_2016_A.pdf?sequence=2), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Düsseldorf. Online verfügbar unter <https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/5589/1668821060.pdf>, zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Mitchell, W. J. Thomas (1984): What is an Image? In: *New Literary History* 15 (3), S. 503–537.

Müller, Felix E. (2017): Der Niedergang des Schulfaches Geschichte hilft den Populisten. In: *Neue Züricher Zeitung am Sonntag*, 05.02.2017, S. 15.

Must, Thomas (2018): Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen? 299-314 Seiten / Herausforderung Lehrer\*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, Bd. 1 Nr. 2 (2018): Studienprojekte im Praxissemester / Herausforderung Lehrer\*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und

Diskussion, Bd. 1 Nr. 2 (2018): Studienprojekte im Praxissemester. DOI: 10.4119/HLZ-2407.

Niedersächsisches Kultusministerium (2015): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Geschichte. Hannover: Unidruck. Online verfügbar unter <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=62>, zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Oleschko, Sven; Moraitis, Anastasia (2012): Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. In: *Bildungsforschung* 9 (1), S. 11–46. Online verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8306/pdf/bf\\_2012\\_1\\_oleschko\\_moraitis\\_die\\_sprach](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8306/pdf/bf_2012_1_oleschko_moraitis_die_sprach), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Pallaske, Christoph (2015): Was wäre wenn: Eine Geschichtsdidaktik ohne Kompetenzbegriff? In: *Historisch denken | Geschichte machen*, 19.12.2015. Online verfügbar unter <https://historischdenken.hypotheses.org/3099>, zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Pandel, Hans-Jürgen (1999): Postmoderne Beliebigkeit? Über den sorglosen Umgang mit Inhalten und Methoden. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 50 (5–6), S. 282–291.

Pandel, Hans-Jürgen (2006): Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. 2006. Aufl. Frankfurt am Main, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Methoden Historischen Lernens, 2).

Pandel, Hans-Jürgen (2012): Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Geschichte).

Parkes, Robert (2013): Postmodernism, historical denial, and history education: What Frank Ankersmit can offer to history didactics. In: *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, S. 20–37.

- Pingel, Falk (2010): UNESCO guidebook on texbook research and textbook revision. 2. Aufl. Hannover: Hahn (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, 103). Online verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188e.pdf>, zuletzt geprüft am 19.02.2022.
- Polkinghorne, Donald E. (2011): Narrative Psychologie und Geschichtsbewußtsein. Beziehungen und Perspektiven. In: Jürgen Straub (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1402), S. 12–45.
- Rancière, Jacques; Moldenhauer, Eva (1994): Die Namen der Geschichte. Versuch einer Poetik des Wissens. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Ricœur, Paul (1991): Narrative Identity. In: *Philosophy Today* 35 (1), S. 73–81.
- Rohlfes, Joachim (1986): Geschichtsbewusstsein: Leerformel oder Fundamentalkategorie. In: Klaus Bergmann und Ursula A. J. Becher (Hg.): Geschichte - Nutzen oder Nachteil für das Leben? Düsseldorf: Schwann, S. 92–95.
- Rüsen, Jörn (1989): Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Grundzüge einer Historik, 1).
- Rüsen, Jörn (1992): Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts. In: *Internationale Schulbuchforschung* 14 (3), S. 237–250.
- Rüsen, Jörn (1994): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln: Böhlau.
- Rüsen, Jörn (1997): Historisches Lernen. In: Klaus Bergmann (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 261–265.
- Rüsen, Jörn (2001): Geschichtsbewusstsein. In: Nicolas Pethes und Jens Ruchatz (Hg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon. Unter Mitarbeit von Martin Korte. Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag (Rowohlts Enzyklopädie, 55636), S. 223–226.

- Ryan, Marie-Laure (2007): Toward a definition of narrative. In: David Herman (Hg.): *The Cambridge Companion to Narrative*: Cambridge University Press, S. 22–36.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019): Lehrplan Gymnasium. Geschichte. Dresden, 01.08.2019. Online verfügbar unter [http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/1422\\_lp\\_gy\\_geschichte\\_2019.pdf?v2](http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/1422_lp_gy_geschichte_2019.pdf?v2), zuletzt geprüft am 19.02.2022.
- Sammler, Steffen (2018): History of the School Textbook. In: Eckhardt Fuchs und Annekatriin Bock (Hg.): *The Palgrave handbook of textbook studies*. New York: Palgrave Macmillan, S. 13–23.
- Sandkühler, Thomas (2016): Schüler müssen Fakten lernen. In: *Die ZEIT* 2016, 01.09.2016. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/2016/35/geschichtsunterricht-fakten-auswendig-lernen-verstaendnis>, zuletzt geprüft am 19.02.2022.
- Sandkühler, Thomas (2017): Geschichtsunterricht im Widerstreit: Ein Blick in Presse und Onlinemedien. Online verfügbar unter <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/13731>.
- Sandkühler, Thomas; Bernhardt, Markus (Hg.) (2020): *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und historisches Lernen*. Göttingen: V&R Unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik).
- Sauer, Michael (2008): Historisches Denken und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zum Beitrag von Waltraud Schreiber. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (2), S. 213–217. DOI: 10.25656/01:4346.
- Sauer, Michael (2014): „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ – eine Leerformel? In: *Public History Weekly* 2014 (4). DOI: 10.1515/phw-2014-1203.
- Sauer, Michael (2016): Zum Stand von Disziplin und Verband. In: Michael Sauer, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe, Alfons Kenkmann und Christian Kuchler (Hg.): *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen –*



Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Göttingen: V&R Unipress (V&R Academic, 12), S. 9–26.

Sauer, Michael (2018): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 13. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Schönemann, Bernd (2000): Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In: Bernd Mütter, Bernd Schönemann und Uwe Uffelmann (Hg.): Geschichtskultur. Theorie-Empirie-Pragmatik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Schriften zur Geschichtsdidaktik, 11), S. 26–58.

Schörken, Rolf (1975): Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Hans Süssmuth (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft. Stuttgart: Klett.

Schrader, Viola (2020): Historisches Denken durch Verfassertexte fördern? Das Potenzial der Sprache(n) in Geschichtslehrwerken aus geschichtsdidaktischer Perspektive. In: Thomas Sandkühler und Markus Bernhardt (Hg.): Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und historisches Lernen. Göttingen: V&R Unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik), S. 361–374.

Schreiber, Waltraud (2008): Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54, S. 198–212. Online verfügbar unter [https://www.pe-docs.de/volltexte/2011/4345/pdf/ZfPaed\\_2008\\_2\\_Schreiber\\_KompetenzStrukturmodell\\_D\\_A.pdf](https://www.pe-docs.de/volltexte/2011/4345/pdf/ZfPaed_2008_2_Schreiber_KompetenzStrukturmodell_D_A.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Schreiber, Waltraud; Körber, Andreas; Borries, Bodo von; Krammer, Reinhard; Leutner-Ramme, Sybilla; Mebus, Sylvia et al. (Hg.) (2006): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried: ars una (Kompetenzen, 1).

Schreiber, Waltraud; Körber, Andreas; Schöner, Alexander (Hg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una (Kompetenzen, 2).

Schulz-Hageleit, Peter (2004): Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge. Unbewusstheiten im geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Diskurs.

Geschichtsunterricht als „historische Lebenskunde“. Herbolzheim, s.l.: Centaurus Verlag & Media (Geschichte und Psychologie, 12).

Seibert, David (2020): Lehrer werden für das Fach Geschichte – im Labor! Professionalisierung angehender Geschichtslehrer~innen durch Entwicklungsaufgaben in Lehr-Lern-Labor-Seminaren als Einstieg in eine theoriegeleitete Unterrichtspraxis. Dissertation. Freie Universität Berlin, Berlin.

Seidenfuß, Manfred; Resch, Mario (2018): Aufgaben formulieren im Geschichtsunterricht – Das Wissen und Können angehender Lehrkräfte. In: Michele Barricelli, Stefan Benz, Saskia Handro, Jan Hodel, Anke John, Philippe Weber et al.: Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Hg. v. Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt. Göttingen: V&R Unipress, S. 389–406.

Seixas, Peter (2017): A Model of Historical Thinking. In: *Educational Philosophy and Theory* 49 (6), S. 593–605. DOI: 10.1080/00131857.2015.1101363.

Seixas, Peter; Morton, Tom (2013): The big six. Historical thinking concepts. Toronto: Nelson Education.

Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen (2006): Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 5–10. Welt-Umweltkunde, Geschichte, Geografie, Politik. Bremen. Online verfügbar unter [https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/06-12-06\\_kunst\\_gy.pdf](https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/06-12-06_kunst_gy.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Shaver, Annis N.; Provenzo, Eugene F.; Bello, Manuel (2011): The textbook as discourse. Sociocultural dimensions of American schoolbooks. New York: Routledge.

Sieberkrob, Matthias; Lücke, Martin (2017): Narrativität und sprachlich bildender Geschichtsunterricht. Wege zum generischen Geschichtslernen. In: Brigitte Jostes, Daniela Caspari, Beate Lütke und Michael van den Kämper-Boogaart (Hg.): Sprachen - Bilden - Chancen. Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Münster, New York: Waxmann (Sprachliche Bildung, 5), S. 217–229.

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.) (2022): LehrplanPlus. Geschichte (Gymnasium). Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/gymnasium>, zuletzt geprüft am 19.02.2022.
- Stolz, Peter (2015): Alle Jahre wieder. Lehrplanrevision in Berlin und Brandenburg. In: *Public History Weekly* 2015 (8). DOI: 10.1515/phw-2015-3714.
- Straub, Jürgen (2011): Geschichten erzählen, Geschichte bilden. In: Jürgen Straub (Hg.): *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1402).
- Strobel, Thomas (2016): *Transnationale Wissenschafts- und Verhandlungskultur. Die Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission 1972-1990*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Eckert. Die Schriftenreihe, 139).
- Thorp, Robert; Persson, Anders (2020): On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 1-11. In: *Educational Philosophy and Theory* 52 (8), S. 891–901. DOI: 10.1080/00131857.2020.1712550.
- Thünemann, Holger (2013): Historische Lernaufgaben: Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 12 (1), S. 141–155. DOI: 10.13109/zfgd.2013.12.1.141.
- Thünemann, Holger (2014): Abschied vom Geschichtsbewusstsein? In: *Public History Weekly* 2014 (5). DOI: 10.1515/phw-2014-1266.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2016): *Lehrplan für den Erwerb der Hochschulreife. Geschichte*. Erfurt. Online verfügbar unter <https://ed-umedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/6531/1694840646.pdf>, zuletzt geprüft am 19.02.2022.
- Trautwein, Ulrich; Bertram, Christiane; Borries, Bodo von; Brauch, Nicola; Hirsch, Matthias; Klausmeier, Kathrin et al. (2017): *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical*

- Thinking – Competencies in History“ (HiTCH). Münster, New York: Waxmann Verlag. Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830985983>, zuletzt geprüft am 19.02.2022.
- Tulodziecki, Gerhard (2006): Funktionen in Medien und Unterricht. In: Karl-Heinz Arnold (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 387–394.
- Turan, Ibrahim (2020): Thematic vs Chronological History Teaching Debate: A Social Media Research. In: *JEL* 9 (1), S. 205. DOI: 10.5539/jel.v9n1p205.
- Valverde, Gilbert A.; Bianchi, Leonard J.; Wolfe, Richard G.; Schmidt, William H.; Houang, Richard T. (2002): According to the Book. Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks. Dordrecht: Springer Netherlands.
- van Laak, Claudia (2015): Schulreform in Berlin und Brandenburg. Gelaber statt Geschichtsunterricht. Deutschlandfunk Kultur, 03.02.2015. Online verfügbar unter [https://www.deutschlandfunkkultur.de/schulreform-in-berlin-und-brandenburg-gelaber-statt.2165.de.html?dram:article\\_id=310554](https://www.deutschlandfunkkultur.de/schulreform-in-berlin-und-brandenburg-gelaber-statt.2165.de.html?dram:article_id=310554), zuletzt geprüft am 19.02.2022.
- van Leeuwen, Theo (1992): The Schoolbook as a Multimodal Text. In: *Internationale Schulbuchforschung* 14 (1), S. 35–58.
- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hg.) (2006): Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium, 5. – 10. Jahrgangsstufe. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Studien des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands).
- Viehöver, Willy (2001): Diskurse als Narrationen. In: Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider und Willy Viehöver (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Opladen: Leske + Budrich (Handbücher), S. 177–206.
- Wakefield, John F. (1998): A Brief History of Textbooks: Where Have We Been All These Years? St. Petersburg (Florida), 12.07.1998. Online verfügbar unter

<http://www.eric.ed.gov.proxy.lib.wayne.edu/PDFS/ED419246.pdf>, zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Weinberg, Manfred (1999): Trauma – Geschichte, Gespenst, Literatur – und Gedächtnis. In: Elisabeth Bronfen, Sigrid Weigel und Birgit Erdle (Hg.): Trauma. Zwischen Psychoanalyse und kulturellem Deutungsmuster. Köln: Böhlau (Literatur - Kultur - Geschlecht Kleine Reihe, 14), S. 171–206.

White, Hayden (1978a): The Historical Text as Literary Artifact. In: Hayden White (Hg.): Tropics of discourse. Essays in cultural criticism. Baltimore: Johns Hopkins University Press, S. 81–100.

White, Hayden (Hg.) (1978b): Tropics of discourse. Essays in cultural criticism. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

White, Hayden (1987): The content of the form. Narrative discourse and historical representation. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

White, Hayden (1990): Die Bedeutung der Form. Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung. Dt. Erstaussg. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verl. (Fischer Fischer-Wissenschaft, 7417).

White, Hayden (1994): Der historische Text als literarisches Kunstwerk. In: Christoph Conrad (Hg.): Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion. Stuttgart: Reclam, S. 123–157.

White, Hayden (2000): Historische Modellierung (emplotment) und das Problem der Wahrheit. In: Rainer Maria Kiesow und Dieter Simon (Hg.): Auf der Suche nach der verlorenen Wahrheit. Zum Grundlagenstreit in der Geschichtswissenschaft. Frankfurt: Campus, S. 142–167.

White, Michael (1995): Re-authoring lives. Interviews and essays. Adelaide: Dulwich Centre Publications.

- White, Michael (2001): Narrative practice and the unpacking of identity conclusions. In: *Gecko: A Journal of Deconstruction and Narrative Ideas in Therapeutic Practice* (1), S. 28-55.
- White, Michael; Epston, David (1989): *Literate means to therapeutic ends*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Willand, Marcus (2015): Iusers impliziter Leser im praxeologischen Belastungstest Ein literaturwissenschaftliches Konzept zwischen Theorie und Methode. In: Andrea Albrecht, Lutz Danneberg, Olav Krämer und Carlos Spoerhase (Hg.): *Theorien, Methoden und Praktiken des Interpretierens*. Berlin: de Gruyter (De Gruyter eBook-Paket Literatur- und Kulturwissenschaft, Area Studies, volume 49).
- Wineburg, Sam (2021): The silence of the ellipses. Why history can't be about telling our children lies. In: *Phi Delta Kappan*, 07.01.2021. Online verfügbar unter <https://kappanonline.org/history-textbook-lies-wineburg/>.
- Wineburg, Samuel S. (2001): *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press (Critical perspectives on the past).
- Wolter, Heike (2018): *Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Methoden Historischen Lernens).
- Zülsdorf-Kersting, Meik (2007): *Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation*. Zugl.: Dortmund, Univ., Diss., 2007. Berlin: Lit (Geschichtskultur und historisches Lernen, 2).

# Anhänge





## Anhang 1

# Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts in deutschen Lehrplänen – ein Exkurs

## 1 Aufbau des Exkurses

Dieser Text ist inhaltlicher Kern eines noch zu veröffentlichenden Artikels und fasst Ergebnisse einer Untersuchung deutscher Lehrpläne zusammen. Im Kontext dieser Dissertationsschrift dient er als Exkurs, in dem ich versuche, eine bessere Vorstellung von der Aufgabe des Geschichtsunterrichts nach deutschen Lehrplänen zu gewinnen. Hierzu habe ich für alle deutschen Bundesländer die zentralen programmatischen Texte<sup>1</sup> für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I identifiziert und mit besonderem Augenmerk auf die dort beschriebenen Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts hin untersucht.

Da nahezu alle Texte die Herausbildung von Geschichtsbewusstsein als zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts benennen, erschien es sinnvoll, die genaue inhaltliche Ausgestaltung in den Blick zu nehmen. Um die unterschiedlichen Ansätze besser voneinander trennen zu können, habe ich die Lehrpläne anhand konzeptioneller Kriterien in zwei Gruppen unterteilt: eine Gruppe, die der Vermittlung historischer Narrationen eine hervorgehobene Stellung einräumt (Bremen, Saarland, Bayern, Niedersachsen, Berlin und Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Rheinland-Pfalz) sowie eine Gruppe, in der Kompetenzentwicklung konzeptionell eine vorrangige Rolle spielt (Hamburg, Thüringen und Hessen). Zwischen diesen beiden Gruppen ließe sich eine dritte Gruppe benennen, in der die Zuordnung aufgrund von Ambivalenz problematisch erscheint (Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen,

---

<sup>1</sup> Diese werden als (Kern-)Curricula, Bildungspläne, Lehrpläne, ggf. auch Handreichungen bezeichnet. Ich verwende im folgenden Text den Begriff ‚Lehrplan‘ oder (im konkreten Verweis) jeweils den in den Dokumenten verwendeten Begriff.

### *Aufbau des Exkurses*

Sachsen-Anhalt). Im Kontext der Fragestellung interessieren mich vor allem die inhaltlichen Differenzen in der Ausgestaltung zwischen den einzelnen Curricula – einerseits um deutlich zu machen, dass das Konzept des Geschichtsbewusstseins im bildungspolitischen Kontext alles andere als griffig ist, andererseits um die anhaltende Bedeutung der Kenntnis historischer Narrationen in den Curricula aufzuzeigen. Aus diesem Grund gehe ich im Folgenden exemplarisch auf die Länder ein, anhand derer sich die Differenzen gut darlegen lassen. Die Gruppierung dient dem operativen Zweck, Differenzen aufzuzeigen, kann aber nicht über den Umstand hinwegtäuschen, dass es sowohl Widersprüche in der Gruppierung als auch gruppenübergreifende Parallelen gibt, auf die ich im Anschluss eingehen werde.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Zur vereinfachten Zitierung nenne ich in den folgenden Unterkapiteln eingangs den Bezugstext und verweise im Text über die Seitenzahl auf die jeweilige Textstelle (mit Ausnahme des Bayerischen Lehrplans, der in Form eines digitalen Portals vorliegt).

## 2 Gruppe 1: Konstitutive Stellung der Vermittlung historischer Narrationen

### 2.1 Bremen: Bildungsplan für den gymnasialen Geschichtsunterricht der Jahrgangsstufen 5–10

Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen (2006): Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 5–10. Welt-Umweltkunde, Geschichte, Geografie, Politik. Bremen. Online verfügbar unter [https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/06-12-06\\_kunst\\_gy.pdf](https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/06-12-06_kunst_gy.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Der Bremer Bildungsplan unterscheidet sich von allen anderen untersuchten Dokumenten dahingehend, als er das Konzept des Geschichtsbewusstseins in der Zielbeschreibung des Unterrichts im Gegensatz zum Lehrplan der Sekundarstufe II nicht explizit aufgreift. Der Bildungsplan verwendet den Begriff zweimal im Kontext beispielhafter Lernaufgaben, ohne ihn genauer zu kontextualisieren.<sup>3</sup> Die Beschreibung von Aufgaben und Zielen des Geschichtsunterrichts ist im Vergleich zu anderen Lehrplänen sehr kompakt gehalten. Sie fokussiert nahezu ausnahmslos auf die Vermittlung historischer Narrationen und historisch-anthropologischen Wissens als zentralen Bestandteil des Unterrichts:

Gesellschaften entwickeln sich in unterschiedlichem Tempo, unter verschiedenen Bedingungen und in verschiedene Richtungen. Dabei haben Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Interessen und Ideologien, wirtschaftliche Verhältnisse und wirtschaftliches Handeln, Rechtsvorstellungen und religiöse Einflüsse, äußere Lebensbedingungen und natürliche Gegebenheiten, Überzeugungen und Entscheidungen von Menschen sowie technische Fähigkeiten ineinander gegriffen [sic].  
**Es ist die Aufgabe des Geschichtsunterrichts, vergangene Lebenssituationen und Kulturen**

---

<sup>3</sup> Die Lernaufgabe schlägt hier eine Aufgabe vor, die auf die epistemologischen Grundlagen von Geschichte abzielt, indem sie die Frage „Was ist Geschichte?“ aufwirft und anhand eigener beziehungsweise Familien-narrationen den Konstruktcharakter von Geschichte hervorhebt (Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2006, S. 44). Wenngleich sich hier also ein am Konstruktcharakter von Geschichte orientierter Unterricht abzeichnet, findet sich dieser geschichtsphilosophische Aspekt nicht in der Beschreibung der Unterrichtsaufgabe.

## Gruppe 1: Konstitutive Stellung der Vermittlung historischer Narrationen

**verständlich und die Strukturen der Entwicklung menschlicher Gesellschaften sichtbar zu machen.** (S. 13, meine Hervorhebung)

Die Begründung findet der Bildungsplan darin, dass *„Erscheinungen und Probleme der Gegenwart [...] ohne Kenntnis ihrer historischen Wurzeln nicht zu verstehen [sind]“* – so gesehen ließe sich das Verständnis der Aufgabe des Geschichtsunterrichts dahingehend zusammenfassen, dass im Unterricht eine Wissensbasis aufgebaut werden soll, die es Schüler\*innen ermöglicht, die Gegenwart auf der Basis ‚der Vergangenheit‘ zu verstehen. Entsprechend erklärt sich auch die Befürwortung von Methoden, die eine vermeintlich unmittelbare Begegnung mit ‚der Vergangenheit‘ schaffen: Der Bildungsplan hebt *„emotionale Zugänge“* wie Exkursionen oder historische Rollenspiele positiv hervor, da diese *„durch direkte Erfahrungen anderer Wertempfindungen, fremder Wünsche und Hoffnungen zur Ausbildung von Empathiefähigkeit beitragen“* (S. 14). Das Ideal des empathischen Zugangs zu vergangenen Realitäten wird im Bildungsplan explizit geäußert, so etwa, wenn Inhalte hervorgehoben werden, die es ermöglichen, *„Historie für Schülerinnen und Schüler unmittelbar erfahrbar zu machen“* (ebd.).

Es verwundert nicht, dass der Bildungsplan den Begriff der Orientierung nicht im Sinne einer anwendungsbezogenen Kompetenz, sondern lediglich in Bezug auf *„grundlegende[s] Orientierungswissen [...] über Ereignisse, Personen, Entwicklungen, Probleme, Strukturen, Begriffe und Epochen“* verwendet (S. 13). Dies deckt sich mit dem strukturierenden Verständnis von Orientierung in den angrenzenden Fächern Politik und Geographie (*„weltweite[s] Orientierungswissen“*, Geographie, S. 33, beziehungsweise *„demokratische Orientierung“*, Politik, ebd.). Ganz in diesem Sinne befinden sich im Kapitel *Themen und Inhalte* auch ausschließlich Referenzen auf historische Narrationen. *Themen* beschreiben dabei Epochen, *Inhalte* historische Narrationen wie *„Karl der Große – Vater Europas“* oder *„Die Revolution 1789-1792“*.

Noch deutlicher wird die Bedeutung der Vermittlung von konkretem Vergangenheitswissen im dritten Teil des Bildungsplans, der sich mit Standards beschäftigt. Dieser unterscheidet zwischen fachlichen und methodischen Kompetenzen. Fachliche Kompetenzen meinen hier ausschließlich die Reproduktion bestimmter historischer Narrationen. Fachlich kompetent sind Schüler\*innen gemäß dem Bildungsplan etwa, wenn sie

### Gruppe 1: Konstitutive Stellung der Vermittlung historischer Narrationen

„die Aufteilung der Welt erläutern und datieren“ oder „Bismarcks Innen- und Außenpolitik darstellen und kritisch hinterfragen“ können. Eine Ausnahme bieten fachliche Kompetenzen, die dem Themenbereich „Umgang mit der Geschichte“ zugeordnet sind, der in der 10. Jahrgangsstufe angesiedelt ist (S. 23). Hier werden in Abgrenzung zu allen anderen ‚fachlichen Kompetenzen‘ keine konkreten Geschichten adressiert, sondern geschichtsphilosophische Fähigkeiten wie „historische Verfahrensweisen“ oder „den Prozesscharakter geschichtlicher Ereignisse benennen“ (ebd.). In Relation zu den fachlichen Kompetenzen sind die methodischen Kompetenzen nur oberflächlich beschrieben. Sie beschränken sich auf 15 Spiegelstriche, die von sehr konkreten Fähigkeiten wie der Auswertung von Liedern und Filmen als historische Quelle hin zu sehr allgemeinen Fähigkeiten wie „Methoden historischer Untersuchung und Erklärung anwenden“ reichen (S. 24). Eine klare Abgrenzung zu den oben benannten fachlichen Kompetenzen unter dem Thema „Umgang mit Geschichte“ (s.o.) ist nicht gegeben.

## 2.2 Saarland: Lehrplan für den Geschichtsunterricht

Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2014): Lehrplan Geschichte. Gymnasium. Saarbrücken. Online verfügbar unter [https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene\\_Gymnasium/Geschichte/Geschichte\\_Vorwort\\_Gym\\_2014.pdf](https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gymnasium/Geschichte/Geschichte_Vorwort_Gym_2014.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Der saarländische Lehrplan für den Geschichtsunterricht benennt die Entwicklung eines reflexiven Geschichtsbewusstseins explizit als zentrale Zielsetzung des Unterrichts. Bereits in der Begriffsdefinition wird jedoch deutlich, dass der Lehrplan Geschichtsbewusstsein in seiner Zielsetzung nicht als ein abstraktes oder individuelles Konzept versteht, sondern ihm eine sehr konkrete, an Normen orientierte Form gibt. Das im Rahmen des Unterrichts herausgebildete Geschichtsbewusstsein soll „die Teilhabe am kulturellen Gedächtnis“ ermöglichen, „zu einer wertgebundenen Toleranz [hinführen]“ und „zur mündigen Mitwirkung in Staat und Gesellschaft [befähigen]“ (S. 6). Während sich der letztgenannte Aspekt auch individuell emanzipativ verstehen lässt, sind die beiden erstgenannten Punkte nicht auf übertragbare Fähigkeiten ausgerichtet. Sie bereiten vielmehr auf kulturelle Teilhabe in einer Gemeinschaft vor, deren Teil die Schüler\*innen bereits qua possessiver Zuweisung sind: Die Teilhabe am kulturellen Gedächtnis

### *Gruppe 1: Konstitutive Stellung der Vermittlung historischer Narrationen*

wird über ein konkretes Verständnis der Vergangenheit ermöglicht, ein Verständnis dessen, was „**uns** zu dem gemacht [hat], was wir sind“ (meine Hervorhebung). Die Auswahl der kulturpolitischen Dimension zeichnet sich auch nur in der Beschreibung Deutschlands als „*unsere[m] geographischen und historischen ‚Standort‘*“ und der Abgrenzung vom „*ganz Anderen*“ ab (ebd.).

Der Eindruck, dass der saarländische Lehrplan ein formorientiertes Verständnis von Geschichtsbewusstsein vertritt, erhärtet sich, wenn im Folgenden die „*Sachkompetenz*“ zur „*Leitkompetenz*“ (ebd.) erklärt wird. Sachkompetenz beinhaltet dabei nach Definition des Lehrplans „*die Fähigkeit zur reflektierten, sinnbildenden Darstellung historischer Sachverhalte (,Narrativität‘)*“. Grundsätzlich ließe sich diese Beschreibung und insbesondere die dort angeführten historischen Sachverhalte abstrakt verstehen – der Lehrplan hebt jedoch hervor, dass sich die „*Sachkompetenz ‚füllenden‘ historischen Sachverhalte*“ (ebd.) aus einem konkreten Kanon historischer Narrationen ableiten, der „*prägende Entwicklungen Europas und insbesondere Deutschlands*“ beinhaltet. Narrativität ist also alles andere als eine frei einzuübende Tätigkeit mit der Neigung, sich auf Reproduktion historischer Narrationen zu beschränken. Der Lehrplan beschreibt das „*chronologische Prinzip*“ für den Unterricht als „*zentrale Ordnungskategorie*“ mit „*substantieller Bedeutung*“ (ebd.), erläutert oder begründet dies jedoch nicht, greift also auf einen impliziten common sense zurück. Hieraus lässt sich ableiten, dass Sachkompetenz nach dem Verständnis des saarländischen Lehrplans auf die Aneignung konkreter historischer Narrationen abzielt. Übertragbare Kompetenzen stehen entsprechend nicht im Vordergrund oder sind gegebenenfalls gar nicht erforderlich.

Dieses Verständnis hat erheblichen Einfluss auf die anderen zu erwerbenden Kompetenzen, insbesondere Orientierungskompetenz und Handlungskompetenz. Mit Orientierungskompetenz ist im saarländischen Lehrplan eine Fähigkeit angesprochen, mit der sich Schüler\*innen „*durch und in der Geschichte zurechtzufinden*“, wobei „*zentrale Daten und Begriffe*“ einen „*ersten Schritt zum Erwerb [...] darstellen*“ (S. 7). Die Handlungskompetenz schließt direkt hieran an. Sie wird als „*Konsequenz der Orientierungskompetenz*“ beschrieben und dient dem „*Erhalt und [der] Weiterentwicklung demokratischer Grundprinzipien in Staat und Gesellschaft*“ – hat also eine explizit gesellschaftspolitische

## Gruppe 1: Konstitutive Stellung der Vermittlung historischer Narrationen

Komponente. Ebenso wie im Fall der Sachkompetenz sind bei Orientierungs- und Handlungskompetenz damit nicht unmittelbar übertragbare Fähigkeiten, sondern zu reproduzierende Resultate angesprochen.

### 2.3 Bayern: Lehrplan für den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Verfahrensordnung für die Lehrplan-Kommissionen am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Az.: III.4-5 O 4342.1-6.17 700, S. 309. Online verfügbar unter <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV154507>.

Auch der bayerische Lehrplan für den Geschichtsunterricht benennt *„reflektiertes Geschichtsbewusstsein“* und die Fähigkeit zu historischem Denken als zentrale Ziele des Geschichtsunterrichts. Was genau darunter zu verstehen ist, führt der Lehrplan nicht aus, wohl aber, dass die Entwicklung über den Erwerb zentraler Kompetenzen erfolgt, *„die sie bei der Herausbildung einer eigenen Identität unterstützen, die ihnen helfen, sich in ihrer Lebenswelt zu orientieren und die sie dazu anregen, Gegenwart und Zukunft vor dem Hintergrund eines historischen Bewusstseins erfolgreich mitzugestalten“*. Hier deutet sich bereits ein auf kultureller Teilhabe basierendes Verständnis von Geschichtsbewusstsein an.

Die Kompetenzen, die im Rahmen des Unterrichts aufgebaut werden, werden dabei auf *„der Basis von historischem Wissen“* erworben. Die Kritik, dass historische Daten und Fakten keine übertragbaren Fähigkeiten produzieren und insofern auch nicht unter den Begriff der Kompetenz fallen können, wurde bereits angesprochen. Am Beispiel des bayerischen Lehrplans lässt sich darlegen, wieso sich die Unterteilung in übertragbare und nicht übertragbare Fähigkeiten zuweilen schwierig gestaltet: Der Lehrplan führt die Forderung der Übertragbarkeit explizit an, wenn er auf *„transferierbares und anschlussfähiges Wissen über Zeit, Raum und Zugänge“* abhebt, welches ermöglicht, *„quellenbasiert an historischen Themen zu arbeiten“*. Insbesondere ‚Wissen über Zeit und Raum‘ kann jedoch sowohl abstrakt verstanden werden als auch im Sinne eines Wissens über (eine bestimmte) Vergangenheit. Dass der Lehrplan eher zu Letzterem tendiert, deutet sich beispielsweise an, wenn Schüler\*innen *„[a]nhand zentraler*

### *Gruppe 1: Konstitutive Stellung der Vermittlung historischer Narrationen*

*historischer Entwicklungen und Ereignisse sowie Grundlegender [sic!] Daten und Begriffe [...] eine chronologische und fachterminologische Grundlage [erwerben sollen], die ihnen hilft, das geschichtliche Kontinuum zu gliedern und zeittypische wie langfristige Strukturen zu verstehen“.* In diesem Verständnis eines geschichtlichen Kontinuums, das Schüler\*innen über Sachkompetenzen zugänglich sowie greif- und gliederbar gemacht wird, liegt ein gegenstandsbezogenes Verständnis von Vergangenheit.

Dass ‚zentrale‘ Entwicklungen und Ereignisse nicht bloß – wie man alternativ argumentieren könnte – Mittel zum Zweck (der Kompetenzgewinnung) sind, sondern vielmehr als (Haupt-)Gegenstände des Unterrichts betrachtet werden, zeigt sich auch an anderer Stelle, in der die ‚Gegenstandsbereiche‘ beschrieben werden:

Grundlage des Kompetenzerwerbs im Fach Geschichte sind die historischen Gegenstandsbereiche. Sie umfassen von der Unterstufe bis zur Oberstufe zeitlich und räumlich die Gesamtheit des Faches von der Antike bis zur Gegenwart, von der Lokalgeschichte bis zur Weltgeschichte und berücksichtigen neben der politischen Ereignisgeschichte auch viele weitere Zugänge wie Kultur- und Gesellschaftsgeschichte.

Der Lehrplan beschreibt hier konkretes ‚Vergangenheitswissen‘ als Gegenstand und Kern des Unterrichts. Auch die Beschreibung des Erfassungszeitraums von Antike bis Gegenwart als ‚Gesamtheit des Faches‘ zeigt, dass hier ein historisches Narrativ als Unterrichtsgrundlage dient, die Systematik des Unterrichts daher im Wesentlichen auf einem Abbild von Vergangenheit aufbaut. Die vermeintlich unterrichtsbestimmende Bedeutung der Herausbildung von Geschichtsbewusstsein bleibt unklar und wird in den Hintergrund gerückt. Insofern ist die modellhafte Darstellung von Geschichtsbewusstsein, die der Lehrplan anbietet, sehr konzise, als sie das oben Beschriebene bildhaft darstellt: Zeit, Raum und Zugänge<sup>4</sup> als konkrete (Unterrichts-)Objekte, um die herum sich unterschiedliche Kompetenzen anordnen und in deren Hintergrund sich schemenhaft Geschichtsbewusstsein formiert.

---

<sup>4</sup> Gemeint sind hier thematische Zugänge wie Politik, Alltag, Kultur, Gesellschaft und Wirtschaft.



### *Gruppe 1: Konstitutive Stellung der Vermittlung historischer Narrationen*

Deutlich wird das deklarative Verständnis von Wissen über die Vergangenheit im bayerischen Lehrplan auch in der Beschreibung von Orientierungskompetenz. Diese wird explizit nicht nur allgemein (wie beispielsweise im FUER-Modell) als „*Sich-zurecht-Finden in der Welt und im eigenen Leben*“ definiert – Orientierung bezieht sich hier auch explizit auf die Orientierung innerhalb einer konkreten historischen Narration:

Orientierungskompetenz haben Schülerinnen und Schüler zunächst erworben, wenn sie sich mithilfe von Sachkenntnissen sicher in Raum und Zeit orientieren können, also einen Überblick über historische Geographie und Chronologie gewonnen haben.

Neben der Argumentation, dass die Reproduktion von Geschichten für den Unterrichtsaufbau zentral ist, räumt ihr der bayerische Lehrplan eine weitere Rolle ein: die der Reproduktion einer sozialen Ordnung. Durch Reproduktion einer konkreten historischen Narration (der bayerischen Landes- und Regionalgeschichte) erhofft der Lehrplan die Stärkung der „*Bereitschaft, das historische und kulturelle Erbe ihres Heimat- und Lebensraums wertzuschätzen und zu pflegen*“.

#### **2.4 Berlin/Brandenburg: Rahmenlehrplan für den Geschichtsunterricht (2015)**

Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015): Rahmenlehrplan Berlin Brandenburg. Teil C. Geschichte. Jahrgangsstufen 7 – 10, 18.11.2015. Online verfügbar unter [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_C\\_Geschichte\\_2015\\_11\\_10\\_WEB.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geschichte_2015_11_10_WEB.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Der Rahmenlehrplan für den Geschichtsunterricht in Berlin und Brandenburg geht auf eine allgemeine Rahmenlehrplanreform aus dem Jahr 2014/15 zurück (vgl. Kapitel 4.1). Der ursprüngliche Vorschlag sah eine Auflösung des chronologischen Unterrichtsaufbaus zugunsten einer an abstrakten gesellschaftlichen Themen orientierten und mit Längsschnitten arbeitenden Struktur vor. Die überarbeitete Fassung weicht von diesem grundlegenden Gedanken ab mit der Konsequenz, dass historischen Narrationen nun eine erhebliche Bedeutung für die Strukturierung des Unterrichts zukommt. In der Definition der Unterrichtsziele wird diese hervorgehobene Stellung deutlich: Als

### *Gruppe 1: Konstitutive Stellung der Vermittlung historischer Narrationen*

allgemeine Zielsetzung beschreibt der Rahmenlehrplan die Orientierung in der Gegenwart durch „*Auseinandersetzung mit vergangenen Begebenheiten und Zuständen*“ (S. 3). Der zentrale Fokus des Unterrichts auf die Vergangenheit im Gegensatz zur Konzentration auf historisches Lernen ist in dieser Formulierung auffällig. Im Geschichtsunterricht, so der Rahmenlehrplan, „*erwerben Schülerinnen und Schüler Kenntnisse über historische Ereignisse, Prozesse sowie Strukturen*“ und „*verstehen und erklären das Handeln von Menschen in der Vergangenheit*“ (ebd.).

Zwar wird auch die Herausbildung eines individuellen Geschichtsbewusstseins nach wie vor als Unterrichtsprozess beschrieben, ihre Qualifikation erfolgt jedoch über drei Faktoren (Zeitbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein und Wandelbewusstsein), die zu wesentlichen Teilen von einem positivistischen oder zumindest von Expertendiskursen abhängigen Geschichtswissen abhängen. So beruht das Zeitbewusstsein der Schüler\*innen auf einer ‚korrekten‘ Ordnung historischer Ereignisse und Unterscheidung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Als Wirklichkeitsbewusstsein wird die Fähigkeit beschrieben, „*tatsächlich Geschehenes von Angenommenem oder Erfundenem*“ zu unterscheiden, also das Vermögen, vergangene Realität zu verifizieren. Auch der letzte Aspekt, Wandelbewusstsein, verweist auf ein positivistisches Erkennen von Zuständen, die sich faktisch beziehungsweise „*kaum oder gar nicht ändern*“ (ebd.).

Während die fachbezogenen Kompetenzen *deuten, analysieren, Methoden anwenden* sowie *urteilen und sich orientieren* (S. 4–5) ohne Definition konkreter Inhalte auskommen und auch die unterrichtsleitenden Prinzipien (S. 21–22) eher auf die praktische Arbeit mit Geschichte als das Erlernen konkreter Geschichte abzielen, zeichnet sich in den Themenfeldern ein klarer Fokus auf die Vermittlung von ‚Vergangenheitswissen‘ ab. Dies ist besonders dort sichtbar, wo die Übertragbarkeit des vermittelten Wissens offensichtlich infrage steht. So rechtfertigt der Rahmenlehrplan den Einsatz sogenannter ‚Basismodule‘, in denen historisches ‚Überblickswissen‘ vermittelt wird, dadurch, dass es dieses Wissen ermögliche, Themen aus anderen Modulen in den historischen Zusammenhang einzubetten:

In den jeweiligen Basismodulen erarbeiten die Schülerinnen und Schüler historisches Überblickswissen für die Einbettung der Themen aus den anderen Modulen in den historischen

## *Gruppe 1: Konstitutive Stellung der Vermittlung historischer Narrationen*

Zusammenhang. Historisches Wissen wird so spiralcurricular in immer neuen Kontexten wiederholt, erweitert, vertieft und damit nachhaltig gefestigt und vernetzt. Wissen wird dadurch nicht auf Vorrat vermittelt, sondern in immer neuen Anwendungsbezügen fortgesetzt aktiviert. Durch Instrumente wie den Zeitstrahl (Geschichtsfries) und durch kontinuierlich aufgebaute Glossare wird die Orientierung in der Zeit verstetigt. Der Epochenüberblick und die Epochenvertiefung in der Doppeljahrgangsstufe 7/8 sind komplementär angelegt – thematische Doppelungen haben hier eine didaktische und lernpsychologische Funktion. (S. 25)

Bei den hier benannten ‚Themen‘ handelt es sich nicht um übertragbares prozedurales Wissen, sondern um deklaratives Wissen, das über stetige Redundanz verankert werden soll. Auch die Unterrichtung übergreifender Themen (Vielfalt, Sexualerziehung, interkulturelle Bildung oder Demokratiebildung) mag vor diesem Hintergrund (dem konzeptionell ahistorischen Charakter der Themen zum Trotz) zur Reifizierung eines gegenstandsbezogenen Geschichtsbegriffes beitragen. Auffällig ist, dass die übergreifenden Module, die den eigentlich innovativen Aspekt des Rahmenlehrplans ausmachen, durch klassisch-kanonisierte Narrationen strukturiert werden, die Module also thematisch so aufgebaut sind, dass sie einem chronologischen Aufbau des Unterrichts nicht im Wege stehen. Der Rahmenlehrplan scheint an dieser Stelle nicht vom konventionellen Anspruch der Vermittlung von Wissen über die Vergangenheit abzuweichen, sondern lediglich Wege zu suchen, auf denen sich ein eher methodisch orientierter Unterricht in dieses Gerüst einfügen lässt, ohne es im Grundaufbau zu beeinträchtigen.

### **2.5 Niedersachsen: Kerncurriculum für den Geschichtsunterricht der Schuljahrgänge 5–10 (2015)**

Niedersächsisches Kultusministerium (2015): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Geschichte. Hannover: Unidruck. Online verfügbar unter <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=62>, zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Das Kerncurriculum für den Geschichtsunterricht der Schuljahrgänge 5–10 im niedersächsischen Gymnasium ist ein gutes Beispiel dafür, dass die grundsätzliche Tendenz zu einem Geschichtsunterricht, der vornehmlich auf die Vermittlung historischer Narrationen ausgerichtet ist, auch ohne eine entsprechend deutliche Positionierung vorliegen kann. Der Lehrplan ist im Vergleich zu den anderen untersuchten Lehrplänen

### Gruppe 1: Konstitutive Stellung der Vermittlung historischer Narrationen

sehr umfangreich und scheint auf dem ersten Blick dem Geschichtsbewusstsein die bestimmende Rolle im Unterricht beizumessen: Im Abschnitt *Bildungsbeitrag des Faches Geschichte* beschreibt das Kerncurriculum über zwei Seiten nicht nur die Aufgabe des „modernen Geschichtsunterrichts“, sondern auch die Entwicklung des Faches über die Zeit hinweg. Die Aufgabe des modernen Unterrichts wird dabei klar benannt:

Moderner Geschichtsunterricht ist wichtiger Bestandteil einer kompetenzorientierten Bildung. Er dient der Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins und zielt damit auf Problemlagen ab, wie sie die Lebenswelt der Gegenwart stets aufs Neue hervorbringt. (S. 5)

Wenngleich der Bildungsbeitrag des Faches im Kerncurriculum sehr umfangreich bearbeitet wird, wird weder der Begriff des Geschichtsbewusstseins noch der des historischen Denkens genauer bestimmt. Lediglich der Umstand, dass der Text das „*subjektbezogene Geschichtsbewusstsein*“ mit Identität gleichsetzt (S. 12), deutet darauf hin, dass das Kerncurriculum zwischen einem subjektbezogenen und einem nicht-subjektbezogenen (also allgemeinen) Geschichtsbewusstsein unterscheidet. Gerade weil die Ausbildung des Geschichtsbewusstseins in Abgrenzung zum Geschichtsunterricht der Vergangenheit als maßgebliches Ziel des Unterrichts benannt wird, verwundert die inhaltliche Unklarheit über das Konzept. Vieles deutet jedoch darauf hin, dass dies einer Systematik folgt: In der fachlichen Bestimmung erwähnt das Kerncurriculum, dass eine Akzentverschiebung von „*normativen und kanonischen Inhalten hin zu reflexiven Potenzialen des **Denkfaches** Geschichte*“ stattgefunden habe (S. 5). Auch die darauf folgende Formulierung, nach der ein kompetenzorientierter Geschichtsunterricht insofern „*nicht nur einer von außen an das Fach Geschichte herangetragenen Bildungserwartung, sondern **auch** den neueren fachspezifischen Erkenntnispotenzialen und Orientierungsleistungen*“ (ebd., meine Hervorhebung) folge, impliziert im Zuge des Einbezugs ‚neuerer fachspezifischer Erkenntnispotenziale und Orientierungsleistungen‘ im Umkehrschluss das Andauern des althergebrachten Unterrichtsschemas.

Die zentrale Bedeutung, die der Vermittlung historischer Narrationen im niedersächsischen Geschichtsunterricht zukommt, zeigt sich auch an anderen Stellen. So stellt das Kerncurriculum beispielsweise fest, dass der Geschichtsunterricht „*auf die Vermittlung eines geschlossenen Weltbildes [verzichtet]*“, er „*jedoch zentrale Kategorien,*

## Gruppe 1: Konstitutive Stellung der Vermittlung historischer Narrationen

Ordnungsmuster und Leitprobleme zum Verständnis – **auch zukünftiger – kultureller Wirklichkeit** zur Verfügung [stellt]“ (S. 6, meine Hervorhebungen). Die Konzession unterstreicht dabei die Bedeutung der Referenz auf ‚kulturelle Wirklichkeit‘. Das Kerncurriculum beschreibt dies als „*vertiefte Allgemeinbildung*“ (ebd.) oder „*Fachwissen*“ (S. 17).

Die dominierende Bedeutung der Vermittlung relevanter historischer Narrationen zeigt sich in besonderem Maße in der Auseinandersetzung des Kerncurriculums mit der Kompetenzentwicklung. Es unterscheidet hier zwischen prozessbezogenen Kompetenzen und Fachwissen. Die prozessbezogenen Kompetenzen werden unterteilt in Sachkompetenz, Methodenkompetenz und Urteilskompetenz. Das Modell lehnt sich stark an das vom Verband der Geschichtslehrer Deutschlands entwickelte Kompetenzmodell an, das seinerseits auf das Kompetenzmodell von Michael Sauer zurückgreift. Wenngleich Fachkompetenz nicht mit Fachwissen gleichgesetzt wird, stellt das Kerncurriculum doch klar, dass der fachlichen Kompetenz keine eigenständige Funktion zukommt, sondern diese im Rahmen des Unterrichts auf den Erwerb von Fachwissen ausgerichtet ist:

Fachwissen bleibt träge, wenn es nicht vernetzt und in größeren kognitiven Zusammenhängen angewandt wird. Um mit Fachwissen kompetent umgehen zu können, müssen kategoriale Strukturen erworben werden, die eine sinnbildende Ordnung des erlernten Fachwissens ermöglichen. (S. 12)

Wenngleich das Kerncurriculum in den Bereichen der Methoden- und Urteilskompetenz ein prozessorientiertes Kompetenzverständnis vertritt, wirft die Einbindung des Fachwissens als Unterpunkt des Bereichs Kompetenzentwicklung Fragen auf. Das Kerncurriculum ist sich ob der Erklärungsbedürftigkeit einer Vorschrift von Fachwissen im Kontext der Kompetenzentwicklung offensichtlich bewusst, denn es rechtfertigt gleich im ersten Absatz die Notwendigkeit eines „*orientierende[n] Gerüst[s] an historischem Wissen*“, mit der Zielsetzung, Schüler\*innen dazu zu befähigen, „*grundlegende Kompetenzen des Faches Geschichte zu schulen*“. Das Kerncurriculum leitet diese Notwendigkeit aus der „*Vielfalt der möglichen zu behandelnden Sachverhalte*“ ab, die es gebiete, sich „*auf Inhalte von exemplarischer und/oder identitätsstiftender Bedeutung [zu] beschränken*“ (S. 17). Dies bestätigt die Vermutung, dass historische Narrationen und

### *Gruppe 1: Konstitutive Stellung der Vermittlung historischer Narrationen*

nicht Geschichtsbewusstsein als kognitive Leistung die eigentlichen Inhalte beziehungsweise Gegenstände des Geschichtsunterrichts sind.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Auf diese Schiefelage in dem Versuch, Bildungsstandards zu definieren, hat Andreas Körber bereits 2012 unter Rückgriff auf eine Debatte zwischen Karl Heinrich Pohl und Martin Stupperich, seinerzeit Vorsitzender des Niedersächsischen Landesverbandes des VGD, hingewiesen. In seiner Beurteilung erhebt Körber den Vorwurf, dass das Kerncurriculum den Versuch unternahme, konkrete Geschichtsdeutungen und Urteile in amtliche Richtlinien festzuschreiben: *„Es geht um einen Geschichtsunterricht, in welchem außereuropäische und neuere Themen (Geschlechter-, Frauen- und Umweltgeschichte) wie auch Perspektiven aus anderen Kulturen und von Lernenden mit Migrationshintergrund keinen Platz haben und in dem diese Orientierung auf die Stiftung von Sinn (nicht aber die Befähigung der Lernenden zur Sinnbildung) hinter einer nur vordergründigen Denk- und Methodenorientierung verborgen wird. Dies widerspricht deutlich sowohl der Idee der Kompetenzorientierung als auch den Anforderungen an ein Geschichtslernen in einer posttraditionalen und pluralen, demokratischen Gesellschaft“* (Körber 2012a).

### 3 Gruppe 2: Konstitutive Stellung der Kompetenzorientierung

Für das Verständnis der vorliegenden Typisierung ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass sich die Lehrpläne, die ich hier der zweiten Gruppe zuordne, durchweg der Kompetenzorientierung verschrieben haben. Sie weisen ebenfalls Elemente auf, die ich in der ersten Gruppe besprochen habe. Eine klare Abgrenzung ist daher nicht möglich. Dennoch besteht vor allem bezüglich der Bedeutung, die der Vermittlung historischer Narrationen zukommt, ein qualitativer Unterschied, den ich im Folgenden darlegen möchte. Auch hier gehe ich exemplarisch auf drei Beispiele ein, die im Vergleich besonders prägnant erscheinen.

#### 3.1 Thüringen: Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife für den Fachbereich Geschichte (2016)

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2016): Lehrplan für den Erwerb der Hochschulreife. Geschichte. Erfurt. Online verfügbar unter <https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/6531/1694840646.pdf>, zuletzt geprüft am 19.02.2022.

In seiner einleitenden Beschreibung des Geschichtsunterrichts deutet der Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife für den Fachbereich Geschichte in Thüringen zunächst auf einen Unterricht hin, der im Kern grundlegend von historischen Narrationen strukturiert ist: Im Unterricht lerne „[d]er Schüler [...] die Entstehung menschlicher Gesellschaften, deren Entwicklung und Wirken bis in die Gegenwart kennen“ und setze sich „mit der historischen Bedingtheit gesellschaftlicher Verhältnisse in den Dimensionen Zeit und Raum auseinander“ (S. 5). Wenngleich sich dieser Aspekt auch in anderen Teilen des Lehrplans wiederholt, lassen sich ebenso einige zentrale Unterschiede zu den Lehrplänen der ersten Gruppe ausmachen.

Der Lehrplan bezeichnet die Ausbildung und Förderung eines eigenständigen historischen Denkens als „zentrales Ziel“ des Geschichtsunterrichts und meint damit eine „selbstständige und reflektierte Auseinandersetzung mit Geschichte“, die einen „mündigen Umgang mit den vielfältigen Deutungs- und Identifikationsangeboten der Geschichtskultur“

## *Gruppe 2: Konstitutive Stellung der Kompetenzorientierung*

ermöglichen (ebd.). Um dieses Ziel zu erreichen habe der Geschichtsunterricht die Aufgabe, ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein zu befördern (ebd.). Der Lehrplan nimmt an dieser Stelle eine genauere Charakterisierung des Geschichtsbewusstseins und dessen Ausprägung vor:

Ein solches Geschichtsbewusstsein ist ausgeprägt, wenn der Schüler Vergangenheitsdeutung, Gegenwartserfahrung und Zukunftserwartung sinnbildend aufeinander beziehen kann, indem er historische Sachverhalte mit Hilfe fachspezifischer Methoden kompetent erschließt, sich dabei der Standortgebundenheit seiner Deutung bewusst ist und die gewonnenen Einsichten für die eigene Orientierung in Gegenwart und Zukunft zu nutzen vermag. (Ebd.)

Die Betonung der interpretativen Dimension bei der Auseinandersetzung mit Vergangenheit beziehungsweise die klare Trennung zwischen Vergangenheit und historischen Narrationen ist hier offensichtlich und zeigt sich auch in anderen Teilen des Lehrplans. So beschreibt der Lehrplan historische Narrationen als Resultat von Fragen an die Vergangenheit und definiert ein Verständnis der Unterscheidung von Geschichte und Vergangenheit als Voraussetzung, um historische Fragekompetenz zu erwerben (S. 11).

Da auch der thüringische Lehrplan konkrete historische Narrationen als Unterrichtsinhalte festlegt, stellt sich die Frage, wie sich diese mit dem zuvor definierten konstruktivistischen Geschichtsverständnis vereinbaren lassen. Der Lehrplan geht hierauf in seiner *Beschreibung der Auswahl und Anordnung der zentralen Inhalte* explizit ein. Er stellt fest, dass sich Auswahl und Anordnung zentraler Inhalte „*am Erwerb historischer Kompetenzen sowie dem Ziel von Geschichtsunterricht [orientieren], die Orientierung der Schüler in ihrer Gegenwart und ihre Teilhabe an der Geschichtskultur zu unterstützen*“ (S. 5). Wenngleich der Verweis auf Teilhabe an der Geschichtskultur Raum für eine Vorgabe gesellschaftlich relevanter historischer Narrationen schafft, orientiert sich die Selektion historischer Narrationen hier vornehmlich an der Entwicklung übertragbarer Fähigkeiten. Ferner unterstreicht der Lehrplan die Gestaltbarkeit bei der Auswahl von *Inhalten* für individuelle Schwerpunktsetzungen und exemplarischem Lernen. Auch dieser Darstellung nach stellen historische Narrationen zwar einen wichtigen Unterrichtsbestandteil dar, sind jedoch keine unterrichtsstrukturierenden Gegenstände, sondern funktionales Material der Kompetenzbildung (ebd.). Offen bleibt die Frage, weswegen sich die



## *Gruppe 2: Konstitutive Stellung der Kompetenzorientierung*

Inhalte, die für die Klassenstufen 5–10 detailliert beschrieben werden, dennoch deutlich an einem chronologischen Schema orientieren. Der Lehrplan geht hierauf nur sehr oberflächlich ein und benennt das „*chronologische Prinzip*“ neben dem exemplarischen und kategorialen Lernen lediglich als eine Form des Zugriffs neben anderen:

Die Anordnung der Inhalte folgt dem Prinzip des exemplarischen sowie kategorialen Lernens und dem chronologischen Prinzip. Zugleich sollen die Lernenden mit weiteren Zugriffsmöglichkeiten auf Geschichte vertraut gemacht werden. (Ebd.)

Eine wirkliche Legitimation des chronologischen Aufbaus findet in diesem Sinne jedoch nicht statt.

### **3.2 Hessen: Kerncurriculum für die Sekundarstufe I – Gymnasium (2011)**

Hessisches Kultusministerium (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Geschichte. Online verfügbar unter [https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kerncurriculum\\_geschichte\\_gymnasium.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kerncurriculum_geschichte_gymnasium.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Das hessische Kerncurriculum für die Sekundarstufe I – Gymnasium ist ein weiterer interessanter Fall für die Typisierung der Lehrpläne, da es an vielen Stellen Parallelen zu den Formulierungen in den Lehrplänen der Gruppe 1 aufweist, jedoch schlussendlich einen anderen Weg beschreitet.

Auch das hessische Kerncurriculum begreift die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins als zentralen Bildungsauftrag des Faches. Dabei benennt es auch die Herausbildung „*mündige[r], informierte[r] und politisch handlungsfähige[r] Bürger*“ (S. 11) als Zweck und verfolgt in diesem Sinne ein emanzipatorisches Verständnis von Geschichtsbewusstsein. Geschichtsbewusstsein zeigt sich nach dem hessischen Kerncurriculum in narrativer Kompetenz, genauer der „*Fähigkeit, Konstruktion von Vergangenheit zu verstehen und Geschichte selbst rekonstruieren und erzählen zu können*“ (ebd.). Ähnlich wie in den Lehrplänen von Hamburg und Thüringen greift das Kerncurriculum hier auf den Jeismann'schen Dreiklang der Fähigkeit zur Herstellung eines Zusammenhangs von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektiven zurück.

## *Gruppe 2: Konstitutive Stellung der Kompetenzorientierung*

Von den Kompetenzen unterscheidet das hessische Kerncurriculum die *Gegenstände* des Unterrichts. Dabei handelt es sich um „*vergangene Lebenswirklichkeiten*“ (ebd.) oder „*Themen aus vergangenen Zeiten*“ (S. 12). Die Begegnung mit den Gegenständen stellt dem Kerncurriculum nach jedoch nicht den eigentlichen Bildungszweck dar, sie hat vielmehr einen funktionalen Charakter, der auf andere Bildungsziele gerichtet ist. So wird ihre Aufgabe darin gesehen, durch Kontrastfunktion einen Beitrag zur Identitätsfindung zu leisten, ein Verständnis kultureller Alterität zu schaffen oder über die Konstruktion von Geschichte ein kritisches Verständnis der eigenen Erfahrung zu verschaffen (ebd. S. 11–12).

Im Gegensatz zu anderen Lehrplänen (etwa Bayern), die in der Beschäftigung mit der *eigenen* Gesellschaft einen dezidierten Beitrag zur Geschichtskultur sehen, fokussiert das hessische Kerncurriculum an dieser Stelle nicht die Teilhabe, sondern Kritik und Reflexion einer bestehenden Geschichtskultur:

Geschichtsunterricht regt aber nicht nur dazu an, sich mit Themen aus vergangenen Zeiten zu beschäftigen. Er wirft auch die Frage auf, in welcher Art und Weise die eigene Gesellschaft mit ihrer Geschichte umgeht. Die Lernenden können Konstruktionen von Geschichte reflektieren, die in der Summe die jeweils aktuelle Geschichtskultur einer Gesellschaft prägen. Auf diese Weise ist schulisches historisches Lernen auf den Erwerb von Kompetenzen zur Wahrnehmung, Interpretation und Beurteilung von Produkten der Geschichtskultur ausgerichtet. (S. 12)

Bezüglich der Kompetenzbereiche unterscheidet das Kerncurriculum zwischen fünf Formen der Kompetenz: Wahrnehmungskompetenz, Analysekompetenz, Urteilskompetenz und Orientierungskompetenz sowie narrativer Kompetenz, wobei letztere als Metakompetenz verstanden wird, die sich durch alle anderen Kompetenzformen zieht. Die Kompetenzen werden getrennt von den *inhaltlichen Konzepten* bzw. *Inhaltsfeldern* des Faches betrachtet. Diese Inhaltsfelder gliedert das Kerncurriculum in *Basisnarrative* sowie die fünf geschichtswissenschaftlichen Dimensionen Alltagskulturen, Herrschaft, Wirtschaft, Eigenes und Fremdes sowie Bewältigung und Nutzung von Räumen. Auch hier sind Parallelen zu Lehrplänen zu erkennen, die konkreten historischen Narrationen eine bedeutende Position im Unterricht einräumen. Die thematische Bezugnahme unterscheidet sich nur bedingt von den zuvor genannten Beispielen in der ersten

## *Gruppe 2: Konstitutive Stellung der Kompetenzorientierung*

Gruppe: Die Basisnarrative sind in Epochen von der Ur- und Frühgeschichte bis hin zur Neuesten Zeit aufgebaut und enthalten konkrete, teilweise ereignisbezogene Themen wie etwa die „*Entwicklung zum Imperium Romanum*“ oder die „*Neuordnungen der Welt nach 1945 und 1989*“ (ebd. S. 21–23).

Der wesentliche Unterschied zu den Lehrplänen in der ersten Gruppe liegt in der Relevanz, die diesen Themen auf Unterrichtsebene eingeräumt wird. Das hessische Kerncurriculum folgt nicht dem Verständnis einer notwendigen Kenntnis historischer Ereignisse. Das Basiskonzept des Unterrichts, „*Kontinuität und Veränderung in der Zeit*“ (S. 17), ist abstrakter Natur, das genutzt werden soll, um Geschichte zu deuten und zu verhandeln (ebd.). Das Kerncurriculum spricht hier Zeitverlaufsvorstellungen wie „*Fortschritt, Verfall, Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, Epochenbegriffe sowie spezielle Formen historischer Zustände und Vorgänge*“ (ebd.) an, die den Lernenden als Instrumentarium dienen sollen – eine Konzeption, die – ohne den Begriff zu verwenden – stärker in Richtung einer Sachkompetenz wie etwa im FUER-Kompetenzmodell weist. Darüber hinaus nimmt das Kerncurriculum eine weitere wichtige Differenzierung bezüglich der Basisnarrative vor: Deren Anordnung gemäß Auflistung stellt weder eine Vorgabe noch eine Empfehlung an die Unterrichtsorganisation vor, so dass zumindest ausgehend von dem Kerncurriculum nicht historische Narrationen maßgeblich für die Unterrichtsstruktur sind:

Mit der Auflistung der Basisnarrative sind keine Entscheidungen zur Unterrichtsorganisation vorgegeben. Die hier vorgenommene Auflistung der Basisnarrative impliziert keine spätere chronologische Anordnung in der Konstruktion schulischer Curricula. Die Basisnarrative liegen nicht auf der Ebene schulischer Themen. Sie eröffnen Möglichkeiten für zirkuläres Lernen und für die Anwendung und Verbindung unterschiedlicher Untersuchungsverfahren (z. B. Quer- oder Längsschnitte; Fallanalysen). (Ebd. S. 17)

### **3.3 Nordrhein–Westfalen: Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Gymnasien (2019)**

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Düsseldorf. Online verfügbar

## Gruppe 2: Konstitutive Stellung der Kompetenzorientierung

unter <https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/5589/1668821060.pdf>, zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Der Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen beschreibt die Aufgabe des Fächerverbands der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer (Geschichte, Erdkunde und Wirtschaft/Politik) mit der *„Entwicklung von Kompetenzen, die das Verstehen der Wirklichkeit sowie gesellschaftlich wirksamer Strukturen und Prozesse ermöglichen und die Mitwirkung in demokratisch verfassten Gemeinwesen unterstützen sollen“* (S. 8). Auf diesem Wege sollen die Fächer *„einen Beitrag zum Aufbau eines Orientierungs-, Deutungs-, Kultur- und Weltwissens“* leisten (ebd.). Für den Geschichtsunterricht benennt der Kernlehrplan die *„Anbahnung und Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins“* als zentrale Aufgabe (ebd.). Das Fach soll somit den Schüler\*innen ermöglichen zu lernen, historisch zu denken und differenzierte Urteile herauszubilden. Der Kernlehrplan spezifiziert den Begriff dahingehend, dass dies dann erreicht ist, wenn die Schüler\*innen sich des Konstruktionscharakters von Geschichte, der Standortgebundenheit und Perspektivität bewusst werden können. Ferner wird der Begriff in Abgrenzung zur Vermittlung verfestigter Geschichtsbilder charakterisiert. Auch das Konzept des historischen Lernens wird im Kernlehrplan detaillierter mit einem besonderen Augenmerk auf die konstruierte und konstruierende Dimension von historischen Narrationen beschrieben:

Konstitutiv für historisches Denken sind einerseits die Formulierung historischer Fragen, die Ermittlung und (Re-)Konstruktion von Vergangenem und das Verfassen eigener Narrationen. Zu historischem Denken gehört auch die Dekonstruktion vorhandener historischer Orientierungsangebote, also in Narrationen enthaltener Deutungen und Beschreibungen, wie sie den Schülerinnen und Schülern in den Angeboten der Geschichtskultur entgegentreten. Historisches Denken ist geprägt durch Multiperspektivität und die Beachtung historischer Qualitätskriterien (Triftigkeit historischer Narrationen), die den fachlichen Anspruch der jeweils erzählten Geschichte sichern. (S. 9)

Während diese Formulierungen einen sehr allgemeinen und eher theoretischen Charakter haben, konkretisiert der Kernlehrplan den Auftrag des Unterrichts auch bezüglich der Entwicklung von historischem Lernen:

## Gruppe 2: Konstitutive Stellung der Kompetenzorientierung

Fachlich geht es dabei im Kern um die exemplarisch an historischen Gegenständen zu gewinnende Erkenntnis, dass das gesamte Umfeld des Menschen vom Nahbereich bis hin zu den großen Systemen von internationalen Organisationen, Staat, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur in komplexen historischen Prozessen entstanden ist und ständigem Wandel unterliegt. (Ebd.)

Die Kenntnis von Narrationen ist dieser Formulierung nach als funktionaler Gegenstand konzipiert, der darauf verwendet wird, eine allgemeine epistemologische Zielsetzung zu verfolgen: das Erfassen des „Gewordenseins der gegenwärtigen Welt“ (ebd.).

Weniger zentral platziert benennt der Kernlehrplan eine weitere Aufgabe des Unterrichts: Fachgeschichte leiste einen Beitrag dazu, Schüler\*innen „eine vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln“, die sie dazu befähigt, den Bildungsweg an der Hochschule fortzusetzen (S. 10). In Abgrenzung zu Lehrplänen, in denen das Konzept der Allgemeinbildung die Kenntnis konkreter historischer Narrationen und deren Strukturierung beinhaltet (siehe das Beispiel Niedersachsen), beschreibt der nordrhein-westfälische Kernlehrplan Allgemeinbildung als vergleichsweise abstraktes Konzept, das Mündigkeit fördert und Beiträge zu übergreifenden Querschnittsaufgaben leistet, darunter Werteerziehung, geschlechtersensible Bildung oder Medienbildung.

Es bleibt an dieser Stelle zu erwähnen, dass diese abstrakte Darstellung ebenso interpretative Spielräume lässt, historische Narrationen zum eigentlichen Gegenstand des Unterrichts zu machen. Insofern ist auch die Betrachtung der Inhalte sowie der Sachkompetenz von Interesse. Der Begriff der Sachkompetenz ist nach der Definition des Kernlehrplans nicht eindeutig von dem des historischen Faktenwissens getrennt. Der Lehrplan beschreibt zwar explizit, dass Sachkompetenz über Faktenwissen hinausgeht, impliziert jedoch gleichzeitig eine Grundierung von Sachkompetenz durch Faktenwissen:

Sachkompetenz [...] erschöpft sich nicht in der Verfügbarkeit von Sach- und Faktenwissen, sondern umfasst darüber hinaus den reflektierten Umgang mit Zeitvorstellungen und Datierungssystemen, historischen Epochen, Prozessen, Kategorien und Begriffen sowie die Fähigkeit und Bereitschaft, die Individualität historischer Zusammenhänge wahrzunehmen. Dabei bezieht sie sich auf die Bereiche der Politik-, Wirtschafts-, Sozial-, Kultur-, Umwelt- und Geschlechtergeschichte. (S. 14)

## *Gruppe 2: Konstitutive Stellung der Kompetenzorientierung*

Diese ambivalente Darstellung von konkretem Faktenwissen und Kompetenzen relativiert der Lehrplan jedoch dahingehend, dass er den „Kern der Sachkompetenz“ mit prozessorientierten Tätigkeiten beschreibt, wie beispielsweise die Wahrnehmung von Entwicklungen aus Quellen, die Darstellung von Ereignissen oder Kontextualisierung oder die Hinterfragung von Narrationen (ebd.).

Etwas anders verhält es sich mit den ‚Inhaltsfeldern‘, die konkrete historische Narrationen als Unterrichtsgegenstände behandeln und deren Rolle vor dem Hintergrund des Gesagten klärungsbedürftig sind. Der Kernlehrplan beschreibt zehn Inhaltsfelder für die Sekundarstufe I, die sich von der Antike bis ins 20. Jahrhundert erstrecken. Interessant ist hierbei, dass die Benennung konkreter Narrationen (‚fachliche Inhalte‘ bzw. ‚Inhaltsfelder‘), in lediglich zwei Sätzen erfolgt und in ihrer Begründung unvollständig bleibt:

Kompetenzen sind immer an fachliche Inhalte gebunden. Ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein soll **deshalb** mit Blick auf die **nachfolgenden** Inhaltsfelder bis zum Ende der Sekundarstufe I entwickelt werden. (S. 16, meine Hervorhebung)

Im ersten Satz konstatiert der Kernlehrplan eine Beziehung zwischen dem Erwerb von Kompetenzen des Geschichtsunterrichts und Narrationen der Vergangenheit. Hieraus leitet sich die Notwendigkeit der Arbeit mit Narrationen bzw. ‚Inhaltsfeldern‘ zur Herausbildung von Geschichtsbewusstsein ab. Die Argumentation im zweiten Satz bleibt jedoch eine Erklärung schuldig, weswegen auf der Basis der genannten Prämisse die konkret benannten Inhaltsfelder (und nicht beliebige beziehungsweise anderweitig begründete andere Narrationen) verwendet werden müssen oder sollten.

## 4 Übergreifende Aspekte in den Lehrplänen

Abseits der Differenzen bestehen in den Lehrplänen einige Parallelen, die unabhängig von der konzeptionellen Orientierung einen Unterricht begünstigen, der die Vermittlung historischer Narrationen als wesentliche Aufgabe des Unterrichts versteht. Dies erläutere ich in den folgenden drei Punkten an ausgewählten Textbeispielen.

### 4.1 Historische Narrationen als ‚Inhalte‘ des Unterrichts

Der Begriff der ‚Inhalte‘ des Unterrichts wird in allen Lehrplänen ähnlich aufgelöst. Gemeint sind konkrete historische Narrationen, die von den Lehrplänen zum Teil als Vorschlag, aber auch als Pflichtgegenstände definiert werden.<sup>6</sup> Diese stehen häufig in einem komplementären Verhältnis mit den im Unterricht zu erlernenden Kompetenzen: Kompetenzen sollen anhand der ‚Inhalte‘, ‚Themen‘, ‚Gegenstände‘ oder ‚Stoffe‘ erlernt werden. Die Bezeichnung ist insofern fragwürdig, als mit ihr eine Aussage über den Kerngegenstand des Unterrichts getroffen wird. Nehmen wir die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein als Kernaufgabe des Unterrichts ernst, so wäre zu erwarten, dass sich dies sowohl in der Terminologie als auch in der Struktur des Unterrichtskonzepts niederschlägt: Ein solcher Unterricht muss das Geschichtsbewusstsein und dessen Entwicklung über die jeweiligen Kompetenzen zum Kerngegenstand des Unterrichts machen. Historische Narrationen stellen aus dieser Perspektive keine (Unterrichts-)Inhalte dar, sondern Instrumente, die im Sinne des Unterrichtsgegenstandes – der Einübung von historischem Denken – eingesetzt werden.

---

<sup>6</sup> Auch Andreas Körber problematisiert den Begriff ‚Inhalt‘ und schlägt ‚Gegenstand‘ als sinnvollere Alternative vor (vgl. Körber 2010, S. 8–9). Wenngleich ich der Argumentation folgen kann und Körber sich hier eben nicht auf bestimmte Narrationen, sondern Gegenstände des Faches beziehungsweise der Domäne bezieht, bin ich der Auffassung, dass die Problematik weniger im Begriff besteht. Vielmehr ist die Implikation problematisch, dass ‚historische Narrationen‘ Gegenstände eines Geschichtsunterrichts sein können, der auf dem Papier beabsichtigt, die Herausbildung eines reflexiven Geschichtsbewusstseins zu fokussieren. Eine Alternative wäre hier die neutralere Bezeichnung als ‚Bestandteile‘.

## *Übergreifende Aspekte in den Lehrplänen*

Man mag einwenden, dass es sich hier um eine Spitzfindigkeit handelt und mit der Bezeichnung als ‚Inhalte‘ noch keine Aussage über die zentralen Unterrichtsziele getroffen werde. Dem lässt sich entgegen, dass sich die Bezeichnung historischer Narrationen als ‚Unterrichtsinhalte‘ mit der Rolle, die historische Narrationen in den Lehrplänen auf struktureller Ebene einnehmen (Chronologie als Schema der Lernprogression, siehe unten), deckt. Rhetorisch schließt sie an die Sprache eines positivistischen Geschichtsunterrichts an, dessen erklärte Aufgabe es war, Narrationen inhaltlich zu tradieren. Vor diesem Hintergrund muss auch bei solchen Unterrichtskonzepten, die sich grundsätzlich dem Erwerb von Kompetenzen und einem konstruktivistischen Geschichtsverständnis verschreiben, gefragt werden, weswegen der Vermittlung von ‚Vergangenheitswissen‘ eine derart zentrale Bedeutung eingeräumt wird. Nicht alle Lehrpläne liefern hier eine Begründung. Dort, wo die Vermittlung historischer Narrationen als Unterrichtsziel begründet wird, greifen die Lehrpläne auf das Verständnis eines notwendigen ‚Allgemein-‘ oder ‚Basiswissens‘ (vgl. Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2016, S. 26; Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2015, S. 25 [Basismodule]) zurück, das erforderlich ist, um Kompetenzen aufzubauen. Hierbei handelt es sich jedoch um kein Argument, sondern lediglich um eine auf Plausibilität basierende Aussage.

### **4.2 Chronologie als Progressionsschema des Unterrichts**

Die ambivalente Rolle historischer Narrationen als Unterrichtsinhalte in einem Unterricht, der sich jedoch konzeptionell der Förderung von Geschichtsbewusstsein und – zumindest in einigen Bundesländern – explizit einem konstruktivistischen Geschichtsbegriff verschreibt, lässt sich auch hinsichtlich eines anderen Aspekts vertiefen, der prinzipiell alle Lehrpläne betrifft: die chronologische Anordnung und Aufbereitung der ‚Inhalte‘. Angreifbar ist der Aufbau des Geschichtsunterrichts entlang einer



## Übergreifende Aspekte in den Lehrplänen

chronologischen Erzählung der Vergangenheit aus historischen wie didaktischen Gründen.<sup>7</sup> Ganz grundsätzlich stellt sich aber die Frage, weswegen – gesetzt den Fall, dass der Unterricht nicht im Kern die Vermittlung historischer Narrationen beabsichtigt – ein narratives Schema überhaupt Grundlage der Unterrichtsprogression sein sollte. Gehen wir davon aus, dass die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Fokus des Geschichtsunterrichts steht, so lässt sich hieraus nicht nur der Unterrichtsgegenstand ableiten, sondern auch die Logik der inhaltlichen Progression. Der Umstand, dass der Geschichtsunterricht in den Vorgaben aller Bundesländer von einem chronologischen Narrativ strukturiert wird, bestätigt die Annahme, dass die Vermittlung historischer Narrationen und nicht die Einübung historischen Denkens Kerngegenstand des Unterrichts sind. Er erklärt auch, weswegen der chronologische Aufbau des Unterrichts in den Lehrplänen nur sehr marginal gerechtfertigt wird: Drei Lehrpläne (Nordrhein-Westfalen, Bremen, Sachsen-Anhalt) gehen gar nicht auf das Thema ein. Vier Lehrpläne benennen den chronologischen Aufbau lediglich als Schema, erklären es jedoch nicht (Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern, Berlin, Rheinland-Pfalz). Sieben Lehrpläne begründen den Einsatz der Chronologie, beschränken sich jedoch darauf, Relevanz zu konstatieren, ohne diese näher zu begründen: Der baden-württembergische Bildungsplan begründet etwa die chronologische Ordnung mit ihrem „*systematischen Stellenwert im Bildungsplan*“ sowie rein pragmatisch mit der Begrenzung der „*Auswahlmöglichkeiten der Lehrkräfte*“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 9). Ähnlich beschreibt der sächsische Lehrplan die chronologische Strukturierung als „*konstitutive[s] Element historischen Geschehens*“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019, S. 2)<sup>8</sup> und das saarländische Kerncurriculum Chronologie als „*zentrale Ordnungskategorie*“ mit „*substantieller Bedeutung für das Fach Geschichte*“ (Ministerium für

---

<sup>7</sup> Hierzu ausführlicher Körber (hierzu ausführlicher 2021a, S. 55).

<sup>8</sup> Darüber hinaus argumentiert der sächsische Lehrplan: „*Wichtiger Bezugspunkt der Chronologie und der sich daraus ergebenden Epochethemen ist das kulturelle und kollektive Gedächtnis der Gesellschaft*“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019, S. 2) – eine interessante Formulierung, da aus ihr deutlich wird, dass mit „*der Chronologie*“ nicht das abstrakte Konzept zeitlichen Fortschreitens gemeint sein kann (hier verhält es sich geradezu umgekehrt) und vieles dafür spricht, dass Chronologie synonym mit einem chronologisch geordneten Kanon verwendet wird.

## *Übergreifende Aspekte in den Lehrplänen*

Bildung und Kultur Saarland 2014, S. 6). Etwas anders stellt sich das Argument in den Vorgaben in Niedersachsen, Bayern und Hamburg dar. Hier wird die chronologische Strukturierung nicht über die fachliche Logik, sondern über eine didaktische Funktion begründet. Das niedersächsische Kerncurriculum beschreibt das Bedürfnis der Schüler\*innen nach einem „*orientierende[n] Gerüst an historischem Wissen*“ und verweist in direktem Anschluss auf den chronologischen Aufbau des Unterrichts (Niedersächsisches Kultusministerium 2015, S. 17). Das bayerische Kerncurriculum argumentiert ähnlich, dass der chronologische Aufbau des Unterrichts den Schüler\*innen helfe, „*das geschichtliche Kontinuum zu gliedern und zeittypische wie langfristige Strukturen zu verstehen*“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2022, S. 6), und bezieht sich hier auf eine „*traditionelle Epocheneinteilung*“, die Schüler\*innen „*einen an der Chronologie historischen Geschehens orientierten Überblick über Epochen und Räume der Geschichte*“ verschafft (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2022, S. 9). Der hamburgische Bildungsplan erwähnt ebenfalls die chronologische Anordnung ‚thematischer Schwerpunkte‘ und begründet dies damit, dass sie den Schüler\*innen zur „*Orientierung in der Zeit*“ dienen (Freie und Hansestadt Hamburg und Behörde für Schule und Berufsbildung 2011/2018, S. 25). Teilweise besteht dieses Argument auch implizit in Lehrplänen wie Sachsen (S. 3), Schleswig-Holstein (S. 26) oder Thüringen (S. 20), die die Abweichung von einem chronologischen Unterrichtsaufbau in höheren Klassenstufen dadurch rechtfertigt, dass zuvor „*historisches Basiswissen und grundlegende historische Kompetenzen*“ (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein 2016, S. 26) aufgebaut wurden, Orientierung also gegeben ist.

In den Lehrplänen, die Kompetenzen eine größere Rolle als der Vermittlung historischer Narrationen einräumen, finden sich vermehrt Formulierungen, die Lehrkräften Spielräume geben, von dem chronologischen Schema abzuweichen (siehe das Beispiel Hessen) oder die die Nutzung durch weitere Zugriffsmethoden wie Querschnitte relativieren (etwa Thüringen). Dies deutet darauf hin, dass zumindest zu Teilen ein Verständnis darüber vorliegt, dass die Strukturierung des Unterrichts entlang einer historischen Narration – abhängig von der Unterrichtszielsetzung – problematisch sein

## *Übergreifende Aspekte in den Lehrplänen*

kann. Unabhängig davon lässt sich jedoch konstatieren, dass eben dieses Vorgehen in allen Unterrichtskonzepten modellhaft entworfen, nahegelegt oder auch vorgeschrieben wird. Auch wenn wir die allgemeine Auffassung vertreten, dass ein kognitives Verständnis von Zeitlichkeit für die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein erforderlich ist, erklärt dies nicht, weshalb ein bestimmter Kanon in einer bestimmten Ordnung das Rückgrat des Unterrichts bilden sollte oder müsste. Umgekehrt ließe sich argumentieren, dass eine chronologische Strukturierung des Unterrichts nicht nur Schüler\*innen die Wahrnehmung der Form der Geschichte erschwert – ein Umstand, den ich näher in dem Artikel *Story Education: Assessing History Education in the Light of Narrative Therapy* beleuchte (Garske 2021; vgl. Kapitel 4.3) – sondern zudem Lehrer\*innen das Ausbrechen aus dem Schema. Ibrahim Turan stellte kürzlich in einer Befragung von Lehrer\*innen fest, dass eine Mehrheit von ihnen einen thematischen Zugriff befürwortet, gleichzeitig aber ebenfalls eine Mehrheit einen chronologischen Zugriff praktiziert und dies mit der Problematik der Umsetzung im Kontext der curricularen Anforderungen begründet (vgl. Turan 2020). Vieles spricht daher dafür, dass die Rahmenbedingungen dazu beitragen, dass das Verständnis eines Geschichtsunterrichts, der vor allem auf die Lehre von Vergangenheit abzielt, nach wie vor kultiviert wird.

### **4.3 Politische Werteorientierung als Funktion des Geschichtsunterrichts**

Ein weiterer Aspekt, der hervorzuheben ist, ist die – zum Teil schwierige – Differenzierung der Aufgabe zur Entwicklung von Geschichtsbewusstsein und der Auftrag zur Demokratieerziehung. Wenngleich diese nicht notwendigerweise zueinander in Konflikt stehen, sind Überlappungen dieser Bildungsaufträge zumindest erklärungsbedürftig und bieten das Potenzial einer Vermischung von Unterrichtszielsetzungen. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn die Förderung bestimmter Werte zu einem selbstverständlichen oder auch notwendigen Teil der Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins erklärt wird, so beispielsweise im hessischen Kerncurriculum:

Die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins beinhaltet ebenfalls eine Orientierung an den Grundrechten (GG) und der hessischen Verfassung. (Hessisches Kultusministerium 2011, S. 11)

## *Übergreifende Aspekte in den Lehrplänen*

Umgekehrt argumentiert der mecklenburg-vorpommersche Rahmenplan, dass Geschichtsbewusstsein für die Demokratieerziehung unverzichtbar sei. Hieraus wird dann – nun analog zu der Argumentation im hessischen Kerncurriculum – abgeleitet, dass die Vermittlung demokratisch-freiheitlicher Positionen Teil des Geschichtsunterrichts sein müsse:

Für das Leben als Bürger in einer demokratischen Gesellschaft ist die Entwicklung von *Geschichtsbewusstsein* unverzichtbar. Die Entwicklung demokratisch-freiheitlicher Positionen hat daher einen herausragenden Platz im Unterricht. Die Schule erfüllt den Auftrag der *Demokratieerziehung*, indem sie Demokratie erlebbar und demokratisches Verhalten sichtbar macht. Im Geschichtsunterricht hat die Geschichte des demokratischen Denkens und Handelns einen herausragenden Stellenwert, historische Informationen und Auseinandersetzungen über die Bedingungen und Folgen gelungener oder fehlender Demokratie können eine Wertreflexion der Schüler fördern. (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern 2002, S. 13)

Wenngleich Lehrpläne eine instruktive Funktion haben und insofern nicht jeder Aspekt einer wissenschaftlichen Begründung bedarf, ist es an dieser Stelle doch hervorzuheben, dass die Auslegung von Geschichtsbewusstsein im Sinne einer konkreten Werteorientierung von keinem der Lehrpläne explizit argumentiert wird. Vielmehr drängt sich der Eindruck auf, dass Geschichtsbewusstsein hier zu einer Kategorie avanciert, die die Zielsetzung, mündige Bürger\*innen zu schaffen, mit dem politischen Vorhaben verbindet, Schüler\*innen auf ihre Teilhabe an einer (bestimmten) Gemeinschaft vorzubereiten. In diesem Sinne versteht sich auch das oben zitierte Verständnis im mecklenburg-vorpommerschen Rahmenplan, nach dem im Namen des Geschichtsbewusstseins konkrete historische Narrationen (solche mit vorbildhaftem oder exemplarischem Charakter für die Demokratieerziehung) bevorzugt gelehrt werden sollen.

In gewisser Weise werden hier die zwei Seiten von Geschichtsbewusstsein vereinigt, die es nach dem Jeismann'schen Verständnis abzuwehren galt: die Interpretation im emanzipatorischen Sinne wie etwa bei Kuhn (1974, S. 65–66) und Schulz-Hageleit (2004) und die Interpretation als identitätsorientierter Geschichtsunterricht (vgl. Jeismann 1988b, S. 8). Dass hierin kein Widerspruch gesehen wird, mag daran liegen, dass die Wertorientierung in den Lehrplänen in der Regel universalistisch ausgelegt wird. Da

## *Übergreifende Aspekte in den Lehrplänen*

das demokratische Werteverständnis auf der Vorstellung selbstbestimmter Individuen aufbaut, besteht kein direkter Widerspruch zwischen der Herausbildung von Geschichtsbewusstsein und der Herausbildung eines *bestimmten* Geschichtsbewusstseins.<sup>9</sup> Der Widerspruch greift spätestens an dem Punkt der Übersetzung eines abstrakten Verständnisses von Geschichtsbewusstsein im demokratisch-emanzipativen Sinne in ein unterrichtbares Verständnis, das vor dem Hintergrund bestimmter historischer Narrationen bzw. einer bestimmten historischen Kultur entwickelt wird.

Diese Engführung kommt auch deswegen nicht so deutlich zum Tragen, da der Unterricht in allen Fällen entlang einer vermeintlich neutralen Kategorie, der Kategorie der Zeit, entwickelt wird. Wie ich in unterschiedlichen Artikeln meiner Dissertationsschrift (vor allem Kapitel 2.2 und 4.2) dargelegt habe, ist Zeit oder auch das sogenannte chronologisch-genetische Verfahren weit davon entfernt, eine neutrale Grundlage für die Strukturierung des Unterrichts zu bieten. In manchen Fällen wird die Chronologie jedoch, wie die Betrachtung der Lehrpläne zeigt, auch bewusst als notwendige Basis für eine Teilhabe an der Gesellschaft beschrieben oder – wie im bayerischen Lehrplan – mit dem Ziel begründet, „*das historische und kulturelle Erbe ihres Heimat- und Lebensraums wertzuschätzen und zu pflegen*“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus).

Gerade weil der Auftrag zur Demokratieerziehung mit der Förderung von Werten wie kritischem Denken und freiheitlichem Handeln einhergeht, die für die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein förderlich oder grundlegend sind, fällt die Überlappung des politischen Auftrags mit einem kompetenzorientierten Auftrag nicht notwendigerweise ins Auge, ist dadurch jedoch nicht unproblematisch. Im Gegenteil führt die Verschränkung dazu, dass Geschichtsbewusstsein nicht als abstrakte Kategorie, sondern als

---

<sup>9</sup> Beispielsweise eines solchen, das zu einer „*wertgebundenen Toleranz*“ (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2014, S. 6) hinführt.

## *Übergreifende Aspekte in den Lehrplänen*

konkrete Form begriffen werden kann, die inhaltlich und nicht prozedural an Schüler\*innen vermittelt wird.

### **4.4 Resümee**

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Lehrpläne trotz einer vermeintlich einhelligen Zielsetzung des Unterrichts – der Beförderung von Geschichtsbewusstsein – nicht nur erhebliche Unterschiede in den jeweiligen praxisorientierten Rahmengerungen zur Umsetzung aufweisen. Es bestehen ebenso Parallelen, die nahelegen, dass der Geschichtsunterricht im Kern nach wie vor auf der Idee der Vermittlung historischer Narrationen beruht. Die Beispiele haben gezeigt, dass die Wortwahl in den Lehrplänen in der Regel nicht die Deutlichkeit aufweist, die erforderlich wäre, um diese These im Kontext des Exkurses als belegt anzusehen. Vielmehr lassen die Formulierungen in den Lehrplänen an vielen Stellen erhebliche Interpretationsspielräume, sodass in der praktischen Umsetzung unterschiedliche Unterrichtsmodelle denkbar wären. Mit den drei zuletzt genannten Punkten sind jedoch Aspekte benannt, die unabhängig von der inhaltlichen Diversität bezüglich der Förderung von Geschichtsbewusstsein einen Geschichtsunterricht konzipieren, der im Kern auf historischen Narrationen und deren Weitergabe an die Schüler\*innen beruht. Gerade für die Lehrpläne der zweiten Gruppe, die der Kompetenzorientierung eine konstitutive Stellung einräumen, sind daher eventuelle Interpretationsspielräume kontraproduktiv, da sie allen progressiven Vorhaben zum Trotz begünstigen, alten Wein in neuen Schläuchen auszuschenken.



## 5 Literaturverzeichnis

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Verfahrensordnung für die Lehrplankommissionen am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Az.: III.4-5 O 4342.1-6.17 700, S. 309. Online verfügbar unter <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV154507>.

Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015): Rahmenlehrplan Berlin Brandenburg. Teil C. Geschichte. Jahrgangsstufen 7 – 10, 18.11.2015. Online verfügbar unter [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_C\\_Geschichte\\_2015\\_11\\_10\\_WEB.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geschichte_2015_11_10_WEB.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Freie und Hansestadt Hamburg; Behörde für Schule und Berufsbildung (2011;2018): Bildungsplan Gymnasium. Sekundarstufe I. Geschichte. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.hamburg.de/contentblob/2373302/b08baff8e839e62a31d6dbf07868c762/data/geschichte-gym-seki.pdf>, zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Garske, Lucas-Frederik (2021): Story Education: Assessing History Education in the Light of Narrative Therapy. In: *Historical Encounters* 8 (2), S. 70–82. DOI: 10.52289/hej8.105.

Hessisches Kultusministerium (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Geschichte. Online verfügbar unter [https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kerncurriculum\\_geschichte\\_gymnasium.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kerncurriculum_geschichte_gymnasium.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Jeismann, Karl-Ernst (1988): Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik! In: Gerhard Schneider (Hg.): *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, 1), S. 1–24.



Körper, Andreas (2010): Kompetenzorientierung versus Inhalte. Eine alte Debatte zu neuem Thema. In: *Schulmanagement* 10 (6), S. 8–11. Online verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9596/pdf/Schulmanagement\\_2010\\_6\\_Koerber\\_Kompetenzorientierung\\_vs\\_Inhalte.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9596/pdf/Schulmanagement_2010_6_Koerber_Kompetenzorientierung_vs_Inhalte.pdf).

Körper, Andreas (2021): Chronologie ja - aber anders. Plädoyer für einen nicht-chronologischen Geschichtsunterricht im Interesse der Chronologie. In: Lars Deile, Peter Riedel und Jörg van Norden (Hg.): Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts. Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 53–63.

Kuhn, Annette (1974): Einführung in die Didaktik der Geschichte. München: Kösel.

Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2014): Lehrplan Geschichte. Gymnasium. Saarbrücken. Online verfügbar unter [https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene\\_Gymnasium/Geschichte/Geschichte\\_Vorwort\\_Gym\\_2014.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gymnasium/Geschichte/Geschichte_Vorwort_Gym_2014.pdf?__blob=publicationFile&v=4), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2002): Rahmenplan. Gymnasium. Integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufen 7–10. Geschichte. Rostock. Online verfügbar unter [https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene\\_allgemeinbildende\\_schulen/Geschichte/rp-geschichte-7-10-gym-02.pdf](https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Geschichte/rp-geschichte-7-10-gym-02.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Geschichte. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag GmbH. Online verfügbar unter [https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/3543/876772068\\_2016\\_A.pdf?sequence=2](https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/3543/876772068_2016_A.pdf?sequence=2), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (2016): Fachanforderungen Geschichte. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I.

Sekundarstufe II. Kiel. Online verfügbar unter [https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/4013/883874970\\_2016\\_A.pdf?sequence=2](https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/4013/883874970_2016_A.pdf?sequence=2), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Düsseldorf. Online verfügbar unter <https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/5589/1668821060.pdf>, zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Niedersächsisches Kultusministerium (2015): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Geschichte. Hannover: Unidruck. Online verfügbar unter <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=62>, zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019): Lehrplan Gymnasium. Geschichte. Dresden, 01.08.2019. Online verfügbar unter [http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/1422\\_lp\\_gy\\_geschichte\\_2019.pdf?v2](http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/1422_lp_gy_geschichte_2019.pdf?v2), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Schulz-Hageleit, Peter (2004): Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge. Unbewusstheiten im geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Diskurs. Geschichtsunterricht als „historische Lebenskunde“. Herbolzheim, s.l.: Centaurus Verlag & Media (Geschichte und Psychologie, 12).

Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen (2006): Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 5–10. Welt-Umweltkunde, Geschichte, Geografie, Politik. Bremen. Online verfügbar unter [https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/06-12-06\\_kunst\\_gy.pdf](https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/06-12-06_kunst_gy.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.) (2022): LehrplanPlus. Geschichte (Gymnasium). Online verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/gymnasium>, zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2016): Lehrplan für den Erwerb der Hochschulreife. Geschichte. Erfurt. Online verfügbar unter <https://ed-umedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/6531/1694840646.pdf>, zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Turan, Ibrahim (2020): Thematic vs Chronological History Teaching Debate: A Social Media Research. In: *JEL* 9 (1), S. 205. DOI: 10.5539/jel.v9n1p205.

Weitere verwendete Lehrpläne:

Freie und Hansestadt Hamburg; Behörde für Schule und Berufsbildung (2011;2018): Bildungsplan Gymnasium. Sekundarstufe I. Geschichte. Hamburg. Online verfügbar unter <https://www.hamburg.de/contentblob/2373302/b08baff8e839e62a31d6dbf07868c762/data/geschichte-gym-seki.pdf>, zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Geschichte. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag GmbH. Online verfügbar unter [https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/3543/876772068\\_2016\\_A.pdf?sequence=2](https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/3543/876772068_2016_A.pdf?sequence=2), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz (Hg.) (2016): Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde. Online verfügbar unter [https://studien-seminar.rlp.de/fileadmin/user\\_upload/studienseminar.rlp.de/gyko/Fachseminare/Geschichte/Selbststudium/Erdkunde\\_Geschichte\\_Sozialkunde\\_LP\\_SekI.pdf](https://studien-seminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gyko/Fachseminare/Geschichte/Selbststudium/Erdkunde_Geschichte_Sozialkunde_LP_SekI.pdf), zuletzt aktualisiert am 19.02.2022.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2002): Rahmenplan. Gymnasium. Integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufen 7–10. Geschichte. Rostock. Online verfügbar unter [https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene\\_allgemeinbildende\\_schulen/Geschichte/rp-geschichte-7-10-gym-02.pdf](https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Geschichte/rp-geschichte-7-10-gym-02.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (2016): Fachanforderungen Geschichte. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II. Kiel. Online verfügbar unter [https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/4013/883874970\\_2016\\_A.pdf?sequence=2](https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/4013/883874970_2016_A.pdf?sequence=2), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2019): Fachlehrplan Geschichte, Gymnasium, 01.07.2019. Online verfügbar unter [https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik\\_und\\_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Gym/Anpassung/Geschichte\\_FLP\\_Gym\\_01\\_07\\_2019.pdf](https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Gym/Anpassung/Geschichte_FLP_Gym_01_07_2019.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2022.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2007): Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Lehrpläne und Stundentafeln für Grundschulen, Förderschulen, Mittelschulen, Gymnasien (Sekundarstufe I), Abendgymnasien und Kollegs (jeweils Vorkurs und Einführungsphase) und allgemein bildende Schulen im sorbischen Siedlungsgebiet im Freistaat Sachsen (VwV Stundentafeln).

## Anhang 2

### Publikationsliste

Garske, Lucas Frederik (2013): Geschichte als | Raum | als Geschichte. Dekonstruktion symbolischer Grenzziehungen als Methode des historischen Lernens am Beispiel polnischer und deutscher Geschichtsschulbücher. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 64 (1/2), S. 13–29.

Garske, Lucas-Frederik; Müller, Lars (2014): Die Geschichte sichtbar machen. Kontrastive Schulbuchanalyse und die Grenzen von Narration. In: K. Berner und F. Faß (Hg.): Sichtbares und Unsichtbares. Villigst Profile Band 17. Münster: LIT Verlag Berlin, S. 135–156.

Garske, Lucas-Frederik (2015): Geschichtsbilder sehen. Narrative Formen als Gegenstand des Lernens mit Geschichten. In: *Bildungsforschung* 12 (1), S. 12–33. DOI: 10.25656/01:12391.

Garske, Lucas-Frederik (2017): Challenging Substantive Knowledge in Educational Media. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 9 (2), S. 110–128. DOI: 10.3167/jemms.2017.090206.

Garske, Lucas-Frederik (2017): Zwischen historischem Denken und ‚Basiswissen‘: Der Streit um das Berlin-Brandenburgische Kerncurriculum als Debatte um das Grundverständnis des Geschichtsunterrichts. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 8 (1), S. 1–6.

Garske, Lucas-Frederik (2021): Story Education: Assessing History Education in the Light of Narrative Therapy. In: *Historical Encounters* 8 (2), S. 70–82. DOI: 10.52289/hej8.105.

## Anhang 3

### Geschichte als | Raum | als Geschichte

Garske, Lucas Frederik (2013): Geschichte als | Raum | als Geschichte. Dekonstruktion symbolischer Grenzziehungen als Methode des historischen Lernens am Beispiel polnischer und deutscher Geschichtsschulbücher. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 64 (1/2), S. 13–29.

## Geschichte als | Raum | als Geschichte

Dekonstruktion symbolischer Grenzziehungen als Methode des historischen Lernens am Beispiel polnischer und deutscher Geschichtsschulbücher

Geschichte als Raum, Raum als Geschichte – was ist mit dieser Metapher noch heuristisch zu gewinnen, was nicht schon gewonnen ist? In der Tat, seit der Reetablierung des Raumes im Zuge eines *spatial, topographical* oder *topological turn* hat sich die Kritik gemehrt, das „Räumeln“ der Sozialwissenschaften leiste oftmals vermeintlich überwundenen essentialistischen Tendenzen Vorschub<sup>1</sup> und biete nicht selten „alten Wein in neuen Schläuchen“.<sup>2</sup> Die Verortung eines *spatial turn* in den Geschichtswissenschaften ist zweifellos eng mit den Arbeiten von Karl Schlögel verbunden.<sup>3</sup> Geschichte, so Schlögel, zeige nun „ihre visuelle, ikonographische Seite“ und bekomme hierdurch „wieder einen Ort, einen Schauplatz, der früher nur ein Name war“.<sup>4</sup> Ein großer Teil geschichtsbezogener Arbeiten, die sich im Spektrum der räumlichen Wende verorten lassen, widmet sich nun der Relevanz von Orten und Räumen für die Geschichtsschreibung.<sup>5</sup> Dies trifft ebenso für den Bereich der historischen Bildung zu: In seiner Auseinandersetzung mit dem *spatial turn* und seiner Bedeutung für die Geschichtsdidaktik hat Vadim Oswalt eine Typologie unterschiedlicher Bezugsebenen des Raumes vorgeschlagen, die für das historische Lernen relevant sind.<sup>6</sup> Diese reichen von einem sektoralen und dimensionalsten Verständnis über verflochtene Räume, Handlungs- und Naturräume bis hin zu Gestaltungsräumen menschlicher Existenz sowie mentalen Räumen. Über die Bedeutung des Raumes *in* und *für* Geschichte hinaus kann der Typologie jedoch auch eine abstrakt-räumliche Bedingtheit der (historischen) Erzählung hinzugefügt werden, eine Begrenztheit, aufgrund derer Geschichte stets eine Struktur des Ein- und Ausschlusses impliziert.

---

1 Früh findet sich diese Kritik unter anderem bei *Gerhard Hard*: Über Räume reden. Zum Gebrauch des Wortes „Raum“ in sozialwissenschaftlichem Zusammenhang. In: *Jörg Mayer* (Hrsg.): Die aufgeräumte Welt. Raumbilder und Raumkonzepte im Zeitalter globaler Marktwirtschaft. Rehburg-Loccum 1993, S. 55. Eine Aufstellung der Kritik, die besonders von Humangeograph\_innen formuliert wird, findet sich bei *Jörg Döring/Tristan Thielmann*: Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen. In: *Jörg Döring/Tristan Thielmann* (Hrsg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld 2008, S. 8.

2 *Alexander C. T. Geppert/Uffa Jensen/Jörn Weinhold*: Verräumlichung. Kommunikative Praktiken in historischer Perspektive, 1840–1930. In: *Alexander C. T. Geppert/Uffa Jensen/Jörn Weinhold* (Hrsg.): Ortsgespräche. Raum und Kommunikation im 19. und 20. Jahrhundert. Bielefeld 2005, S. 18.

3 *Döring/Thielmann*: Raumparadigma (Anm. 1), S. 19–24.

4 *Karl Schlögel*: Kartenlesen, Augenarbeit. In: *Heinz D. Kittsteiner* (Hrsg.): Was sind Kulturwissenschaften? 13 Antworten. München 2004, S. 272.

5 *Doris Bachmann-Medick*: Spatial Turn. In: *Doris Bachmann-Medick* (Hrsg.): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek 2006, S. 313.

6 *Vadim Oswalt*: Das Wo zum Was und Wann. Der „Spatial turn“ und seine Bedeutung für die Geschichtsdidaktik. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 61, 2010, H. 4, S. 220–233.

Wenngleich die gegenwärtige Geschichtswissenschaft und -didaktik einen Geschichtsbe-  
griff verwendet, der diesen erinnerungspolitischen und identifikationsbezogenen Aspekt ex-  
plizit mitberücksichtigt<sup>7</sup>, ergeben sich in der konkreten Vermittlung Probleme auf mehreren  
Ebenen: Zum einen ist sowohl unter Lehrkräften wie in der Öffentlichkeit nach wie vor ein  
gegenständliches Verständnis von Geschichte prävalent.<sup>8</sup> Zum anderen können Medien der  
Geschichtsvermittlung, selbst wenn sie verstärkt auf methodische Kompetenz abzielen, nur  
schwerlich den Umstand der eigenen Begrenztheit thematisieren. Während sich in moder-  
nen Schulbüchern durchaus kritische Auseinandersetzungen mit historischen Sachverhalten  
finden, stellen kritische Auseinandersetzungen mit der Narration des Schulbuchs selbst eine  
Ausnahme dar und auch im Unterricht steht die Untersuchung von Schulbucherzählungen  
nicht auf der Tagesordnung.<sup>9</sup>

Am Beispiel von Raumnarrationen des Mittelalters in deutschen und polnischen Geschichts-  
schulbüchern soll in diesem Artikel dargelegt werden, wie sich der Vergleich von Schulbüchern  
einsetzen lässt, um in der Narration liegende symbolische Grenzziehungen sichtbar zu machen  
und hierdurch die Begrenztheit der historischen Erzählung zu thematisieren. Die Auseinander-  
setzung mit Raumkonstruktionen im engeren Sinne liegt dabei nahe, da hier der Prozess von  
In- und Exklusion unmittelbar in symbolischen Formen umgesetzt wird, so dass sich in der  
Narration ergebende Grenzen an praktisch fassbaren Beispielen dekonstruieren lassen. Bevor  
wir uns jedoch konkreten Raumvorstellungen zuwenden, soll zunächst der attestierte räumliche  
Charakter historischer Narration eingehender diskutiert werden.

## Geschichte als Raum

Betrachten wir die historische Narration mit Blick auf ihre kommunikative Bedingtheit, so  
erscheint sie als Medium, durch das Vergangenheit inszeniert und vermittelt werden kann.  
Geschehen geschieht, Geschichte aber muss erzählt werden, das heißt, sie muss symbolisch  
(re)produziert werden, um überhaupt als solche zu existieren. Als Geschichte im Singular  
funktionierte sie nur so lange, wie ihr vom von Leser\_in/Zuhörer\_in/Zuschauer\_in eine konkrete  
Beziehung zum Geschehen zugesprochen wird. Von diesem Standpunkt aus liegt es  
nahe, Geschichten zunächst als sprachliche Fiktionen zu begreifen, die der Auswahl, Inter-  
pretation und somit Sinnggebung ihrer Autor\_innen unterliegen.<sup>10</sup> Ein solches Verständnis er-  
laubt es, Geschichte als „sekundäres, modellbildendes System“ zu sehen, als eine Spielfläche,  
einen virtuellen Kosmos, genauer: einen Raum, der als vermittelnde Instanz äußerer Verhält-  
nisse auftritt und hierbei eine Gegebenheitsweise von Dingen beschreibt.<sup>11</sup>

7 Beispielhaft kann hier auf die Definitionen bei Baberowski und Lange hingewiesen werden. *Jörg Baberowski*: Der Sinn der Geschichte. *Geschichtstheorien von Hegel bis Foucault*. München 2005, S. 11. *Dirk Lange*: Historisches Lernen. In: *Dirk Lange* (Hrsg.): *Basiswissen politische Bildung*. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Baltmannsweiler 2007, S. 104–105. Ersterer begriff Geschichte als „Sinn, der im Verweis auf die Vergangenheit gewonnen wird“. Lange definiert Geschichte mit Rückgriff auf Theodor Lessing als „Sinnggebung des Sinnlosen“ und meint damit „diejenige Tätigkeit des Bewusstseins, die Erinnerungen an die Vergangenheit verzeitlicht“.

8 *Bodo von Borries*: *Historisch denken lernen. Welterschließung statt Epochenüberblick*. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Opladen 2008, S. 2.

9 Ebd., S. 243.

10 *Hayden White*: *The Historical Text as Literary Artefact*. In: *Hayden White* (Hrsg.): *Tropics of discourse. Essays in cultural criticism*. Baltimore 1978, S. 82.

11 *Jurij M. Lotman/Rolf-Dietrich Keil*: *Die Struktur literarischer Texte*. Stuttgart 1993, S. 22 u. 39. Lotman verwendete diese Klassifizierung ursprünglich für Kunst im Allgemeinen, insbesondere aber für Literatur und verstand unter ‚sekundär‘, dass diese „auf der Basis und mit Hilfe von sprachlichen Zeichen



Die Artifizialität und der damit verbundene mediale Charakter von Geschichte bedingt dabei gleichzeitig ihre räumliche Prägung: Jede Geschichte verfügt über Anfang und Ende. Dazwischen liegt der eng bemessene Spielraum, in dem Vergangenheit inszeniert wird. Aleida Assmann hat dies – bezogen auf das Gedächtnis – am Beispiel einer Kunstaussstellung veranschaulicht: In den Archiven der Ausstellung befindet sich eine Vielzahl von Objekten, die den Besuchern vorenthalten werden, während in den Ausstellungsräumen ausgewählte Gegenstände in eine Ordnung gebracht werden, die das Verständnis der Ausstellung als Ganzes maßgeblich beeinflusst. Die räumliche Bezogenheit äußert sich bei Assmann hierbei explizit, wenn sie von einem „notorischen Platzmangel“ im Funktionsgedächtnis spricht.<sup>12</sup> Dies gilt auch und insbesondere für Geschichtsschulbücher, die auf relativ begrenztem Raum eine Vielzahl komplexer Sachverhalte zusammentragen und überdies die in ihnen verhandelten Gegenstände zunächst in die Gesamterzählung einführen müssen. Hiermit ist eine didaktische Reduktion der Inhalte verbunden. Die Begrenztheit von Geschichte einerseits wie die sich in den Geschichtsbüchern vollziehenden symbolischen Grenzziehungen andererseits stellen daher eine Herausforderung für das historische Lernen mit Schulbüchern dar.

Folgt man den Ausführungen Bodo von Borries', so geht es beim Geschichtsunterricht nicht um ‚Quellenarbeit‘, sondern um das Einüben von „Fragehaltung, Kontextualisierung, Deutung und Orientierung“. Konkrete Gegenstände und chronologische Einordnung sind dabei explizit eingeschlossen, diese werden jedoch als Arbeitsmaterial und Prozesswissen begriffen, deren Selektion offengelegt werden muss<sup>13</sup>. In ähnlicher Weise findet sich dies im Verständnis „historischen Lernens“ bei Jörn Rüsen und Hans Jürgen Pandel wieder.<sup>14</sup> Nicht die Vermittlung von Inhalten über die Vergangenheit steht im Vordergrund, sondern ein kritisches Verhalten, welches es erlaubt, über den Tellerrand hinweg zu blicken und Fragen an das historische Material zu richten, die dessen Begrenztheit ausloten. Die Dekonstruktion von Abläufen, die „durchweg ‚hinter‘ den Inhalten liegen und dem aufnehmenden Subjekt in aller Regel verborgen bleiben“, stellt daher einen zentralen Bereich des historischen Lernens dar.<sup>15</sup> Dieser bezieht sich jedoch nicht nur auf die in den Schulbüchern zusammengetragenen Quellen, sondern auch auf das Schulbuch an sich, welches Geschichte in Szene setzt. In der Bildungsmedienforschung ist schon früh darauf hingewiesen worden, dass es nicht die Aufgabe von Schulbüchern ist, das Ergebnis historischen Lernens vorwegzunehmen, sondern lediglich Lernprozesse in Gang gesetzt werden sollen.<sup>16</sup> Insofern stellen symbolische Grenzziehungen kein „Problem“ der Geschichtslehrbücher dar. Vielmehr sind sie eine Anforderung an den Umgang mit dem Medium und – wie im Folgenden herausgearbeitet werden soll – ein Potenzial für die Unterrichtung historischen Lernens.

---

ein neues semiotisches System aufbaut, in dem die Bedeutungen der normalsprachlichen Zeichen für neue Bedeutungen funktionalisiert werden könne“ (Ebd., S. 40).

12 Aleida Assmann: *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München 2006, S. 56.

13 Borries: *Historisch denken lernen* (Anm. 8), S. 272.

14 Jörn Rüsen: *Historisches Lernen*. In: Klaus Bergmann (Hrsg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber 5. Aufl. 1997, S. 261–265. Hans-Jürgen Pandel: *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts 3. Aufl. 2006, S. 126.

15 Schörken zit. nach Lange: *Historisches Lernen* (Anm. 7), S. 104.

16 Falk Pingel: *Bilanz der Diskussionen*. In: Hanna Schissler (Hrsg.): *Schulbuchverbesserung durch internationale Schulbuchforschung? Probleme der Vermittlung zwischen Schulbuchkritik und Geschichtsbuch am Beispiel englischer Geschichte*. Braunschweig 1985, S. 103.

## Raum als Geschichte

Ohne Frage handelt es sich bei der Auseinandersetzung mit der räumlichen Bedingung von Geschichte noch um eine recht abstrakte Diskussion, die in dieser Form nicht in Unterrichtskontexten geführt werden kann. Samantha Cutrara hat zur Dekonstruktion der Begrenztheit historischer Narrative vorgeschlagen, Narrationsstränge in Bildungsmedien herauszuarbeiten und diese anschließend mit Geschichten zu kontrastieren, die mit dem zuvor zerlegten Narrativ inkompatibel erscheinen oder Widersprüche auslösen.<sup>17</sup> Eine solche metahistorische Betrachtung erlaubt es, einen Teil der semiologischen Struktur der Geschichte sichtbar zu machen. Historische Erzählungen werden so als ständig unvollständige Medialisierung der Vergangenheit und System von Ein- und Ausschluss begreifbar.<sup>18</sup> Komparative Schulbuchanalysen eröffnen unter der Voraussetzung, dass sie die sich ergebenden Differenzen nicht normativ bewerten, ähnliche Einblicke in die Formierung von Wissen. In Narrationen ‚entstehen‘ nicht nur unterschiedliche Gegenstände, sondern auch scheinbar identische Gegenstände mit unterschiedlicher Bedeutung. Während beide Aspekte gleichermaßen für die Rekonstruktion eines bestimmten Kanons der historischen Erzählung relevant sind, lässt sich insbesondere anhand des letzteren zeigen, inwiefern in Geschichten symbolische Grenzziehungen vollzogen werden, welche ein bestimmtes Geschichtsbild forcieren und hierüber Vorstellung von Normalität und Anormalität, Zugehörigkeit und Fremdheit transportieren.<sup>19</sup>

Narration legt Pfade um und durch die Gegenstände, die sie behandelt, und entwickelt hierdurch Plausibilität sowie einen konkreten Zusammenhang. Der Plot der historischen Erzählung stellt ebenso wie die Struktur einer Ausstellung und – vielleicht noch stärker – wie die eines Filmes eine intendierte Blickführung dar, die den impliziten Leser/Zuhörer/Zuschauer durch die in ihm entwickelten Handlungen der Geschichte hindurchführt. Der Raum wird entworfen, indem er narrativ beschritten wird.<sup>20</sup> Die Verquickung von Raum als Geschichte vollzieht sich dabei auch dahingehend, dass die Erzählung keinen gegenständlichen Raum hervorbringt, sondern vielmehr ein Netz von raumbezogenen Zusammenhängen, kurzum: ein Raumbild, das sich – wie sich bereits in der Typologie von Oswalt andeutet – auf einer Vielzahl narrativer Ebenen erstreckt. Die wiederholte Auseinandersetzung mit einem bestimmten Raum trägt dabei ebenso wie die Erzählung von Kontinuität und Beständigkeit sowie die Korrespondenz zur Geschichte singulärer und kollektiver Akteure zur Raumkonstruktion bei. In der Narration kann daher mehr als nur eine mediale Praxis gesehen werden, die zur Konstitution von Räumen beiträgt: ein Akt, der „vorstellungsmögliche Welten überhaupt erst zu einer imaginativ fassbaren Entität werden [lässt]“<sup>21</sup>.

17 *Samantha Cutrara*: Transformative history. The possibilities of historic space. In: *Canadian Social Studies* 44, 2010, H. 1, S. 4–16.

18 *Ebd.*, S. 4–7 u. 9.

19 *Thomas Altfelix*: Fremdheit im Schulbuch: Überlegungen zu einem xenologischen Bildungsanspruch. In: *Eva Matthes/Carsten Heinze* (Hrsg.): *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*. Bad Heilbrunn 2004, S. 56.

20 *Giuliana Bruno*: Bildwissenschaft. Spatial Turns in vier Einstellungen. In: *Jörg Döring/Tristan Thielmann* (Hrsg.): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld 2008, S. 73.

21 *Jörg Dünne*: *Geschichten im Raum und Raumgeschichte, Topologie und Topographie. Wohin geht die Wende zum Raum? Forschungssymposium Dynamisierte Räume. Zur Theorie der Bewegung in den romanischen Kulturen*. Vortrag an der Universität Potsdam, 28.11.2008. Online verfügbar unter <http://www.uni-potsdam.de/romanistik/ette/buschmann/dynraum/pdfs/duenne.pdf>, zuletzt geprüft am 16.09.2012.

Das Mittelalter bietet sich insofern als Untersuchungsgegenstand an, als zum einen Erzählungen der poströmischen Staatenbildung grundlegend für die Herausbildung kollektiver Raum- und Gesellschaftsvorstellungen sind. Zum anderen als sich, wie wir sehen werden, die in der Erzählung relevanten Räume stark überschneiden und hierdurch unterschiedliche Perspektiven auf einen vermeintlich gleichen Raum herausgearbeitet werden können. Darüber hinaus lässt sich die Narration in Schulbüchern der Zulassungsgebiete sinnvoll (zwischen Antike und Renaissance) aus der Gesamterzählung isolieren. Während in deutschen Schulbüchern in Bezug auf Raumnarrationen vor allem die Erzählung einer ‚Ostsiedlung‘ dominiert, steht das Mittelalter in den polnischen Geschichtsbüchern in erster Linie im Zeichen staatlicher Gründung und Selbstbehauptung. Diese noch holzschnittartige Unterscheidung soll im Folgenden detaillierter betrachtet werden. Kartographischen Darstellungen kommt hierbei eine besondere Beachtung zu, da sie in einem vermeintlich direkten Bezug zu den Räumen, die sie abbilden, stehen.<sup>22</sup> Dieser mag in einem – im Vergleich mit der ‚natürlichen Sprache‘ – größeren Darstellungspotenzial in Bezug auf den Raum begründet sein, welches darauf beruht, dass Karten heterogene Elemente nicht linear, sondern simultan in Beziehung zueinander setzen.<sup>23</sup> Ungeachtet dessen hat jedoch auch die textliche Sprache eine wichtige Bedeutung bei der Herstellung von Raumbezügen. Hier werden zum einen Verknüpfungen mit anderen Formen der Ein- und Ausgrenzung, wie gesellschaftliche Kollektive, hergestellt, zum anderen ist textliche Sprache aber auch trotz ihres linearen Charakters in die konkrete Konstruktion von Räumen involviert.<sup>24</sup>

Für die folgende Betrachtung wurden insgesamt acht Schulbücher unterschiedlicher Verlage ausgewählt, die im ersten Durchlauf des Geschichtsunterrichts im Gymnasium beziehungsweise Gimnazjum (weiterführende Gemeinschaftsschule) in den 1990er Jahren eingesetzt wurden. Für die deutschen Schulbücher wurden Lehrwerke aus verschiedenen Bundesländern verwendet, um eventuelle Unterschiede aufgreifen zu können. Die polnischen Lehrwerke stellen dagegen Einheitsexemplare dar, die regionenübergreifend eingesetzt wurden.<sup>25</sup> Aufgrund der Vielzahl von Schulbüchern, insbesondere im deutschen Raum, kann die Auswahl keinen Anspruch auf Repräsentativität der dargebotenen Inhalte erheben. Für die Untersuchung ist dies weitgehend unerheblich, da diese sich vor allem exemplarisch auf qualitative Unterschiede in der Erzählung konzentriert. Grundsätzlich ließe sich ein Vergleich der Erzählungen auch in kleinerem Kontext durchführen. Anhand der in der Erzählung des Mittelalters verwendeten Karten wurden zunächst Fokusgebiete identifiziert. Der in polnischen Schulbüchern fokussierte Bereich wird hierbei Hauptgegenstand der Kontrastierung symbolischer Grenzziehungen in der historischen Erzählung, auf die darauf folgend aufgegliedert nach polnischen und deutschen Schulbüchern eingegangen wird.

22 John Brian Harley: Maps, Knowledge and Power. In: Denis E. Cosgrove/Stephen Daniels (Hrsg.): Iconography of landscape. Essays of the symbolic representation, design and use of the past environments. Cambridge 1988 S. 299–300.

23 Gyula Pápay: Die Beziehung von Kartographie, allgemeiner Bildwissenschaft und Semiotik. In: Klaus Sachs-Hombach (Hrsg.): Bildwissenschaft zwischen Reflexion und Anwendung. Köln 2005, S. 86.

24 Oswalt: Das Wo zum Was und Wann (Anm. 6), S. 231. Vgl. auch Wolfgang Luutz: Vom „Containerraum“ zur „entgrenzten“ Welt – Raumbilder als sozialwissenschaftliche Leitbilder. In: Social Geography 2, 2007, S. 30.

25 Auf die verwendeten Schulbücher wird im Text unter Angabe der kursiv gesetzten Reihentitel verwiesen.

## Aufmerksamkeit und weiße Flecken

Wie wir gesehen haben, erfolgt Narration stets entlang einer Ökonomie der Aufmerksamkeit, welche Elemente der Erzählung in wichtig, weniger wichtig und unwichtig unterteilt und die von Narration zu Narration sehr unterschiedlich sein kann. Die Erfassung solcher Aufmerksamkeiten sagt zunächst nichts über deren Charakter und Bedeutung aus, lässt sich jedoch zur Identifikation von Differenzen verwenden, die dann in einem Folgeschritt einer genaueren Betrachtung unterzogen werden können. Die textbasierte Identifikation raumbezogener Fokussierungen stellt sich dabei als problematisch dar. Georg Glasze hat zur Rekonstruktion von Bedeutungsfixierungen ein lexikometrisches Verfahren vorgeschlagen und exemplifiziert, an das sich hier theoretisch anknüpfen ließe.<sup>26</sup> Was die Analyse häufig verwendeter Konzepte betrifft, so erfordert dies jedoch einerseits die Fähigkeit zur Abstraktion und Gruppierung von Konzepten, andererseits lassen sich Kookkurrenzen bzw. Kollokationen, die in diesem Kontext von besonderem Interesse sind, nur schwerlich ohne Zuhilfenahme komplexer Programme identifizieren. Um ein leicht anzuwendendes, praktikables Modell zu bieten, das gegebenenfalls auch im Unterricht eingesetzt werden könnte, wird das Verfahren der Metakartierung vorgeschlagen.

Als Metakarten werden im Folgenden Karten bezeichnet, die selbst auf kartographische Darstellungen als Datensätze zurückgreifen und hieraus übergreifende Darstellungen entwickeln. Metakartierung stellt eine Möglichkeit dar, sich symbolischen Grenzziehungen in Narrativen über die Ebene der Sichtbarkeit zu nähern und das Schweigen der Karten, aber auch das wache Auge der Erzählung zu thematisieren.<sup>27</sup> Die Idee besteht dabei darin, für ein sinnvoll isolierbares, narratives Vergleichsmoment (in diesem Fall die Erzählung des Mittelalters) eine Visualisierung aller kartierten Bereiche zu entwickeln mit der Intention, Aufmerksamkeitsräume und blinde Flecken zu identifizieren. Hierfür werden Karten mithilfe eines Programmes übereinander projiziert und die Transparenz jeder Karte so reduziert, dass in der Überlagerung jene Räume optisch hervorgehoben werden, die wiederholt kartiert werden.<sup>28</sup> Dieses Verfahren kann als eine visuelle Kookkurrenzanalyse betrachtet werden.

26 Georg Glasze: Vorschläge zur Operationalisierung der Diskurstheorie von Laclau und Mouffe in einer Triangulation von lexikometrischen und interpretativen Methoden. In: *Historical Social Research* 33, 2007, H. 1, S. 185–223.

27 Harley: Karten (Anm. 22), S. 289–290.

28 Den unterschiedlichen Erzählungen über das Mittelalter in Schulbüchern wurden zur Erstellung der Metakarten alle verwendeten kartographischen Darstellungen entnommen und mit Hilfe des Programms Google Earth möglichst genau übereinander projiziert. Die Transparenz der Karte wurde dabei auf einen identisch geringen Wert eingestellt. Hierdurch erscheinen Punkte, die auf mehreren Karten dargestellt werden, heller als jene mit geringeren Überlappungen. Was die Rahmung der Karten betrifft, so wird davon ausgegangen, dass diese das wesentliche Moment der Betrachtung zentrieren und sich der Fokus der Betrachtung entsprechend im Mittelfeld der Karte befindet (ebd., S. 290). Basierend auf dieser Annahme wurden in einem zweiten, ergänzenden Schritt die rechteckigen Ausschnitte durch einen halbtransparenten roten Punkt, der nach außen ausbleicht, ersetzt. Hierdurch entfallen einerseits Betonungen, die allein auf der Kolorierung der Karten beruhen, andererseits werden die überlappenden Punkte im Zentrum der Karte optisch hervorgehoben. Die Deckungsdichte der verwendeten Farbe ist an der Anzahl der verwendeten Karten orientiert, so dass eine Überlappung aller Karten in jedem Beispiel die gleiche Farbdichte erzeugen würde. Perspektivische Schwerpunkte in der Kartierung sind hierdurch deutlicher zu erkennen.

Die Anzahl der Karten variiert zwischen den einzelnen Erzählungen des Mittelalters teilweise erheblich. *Razem przez wieki* verwendet für die Erzählung des Mittelalters lediglich fünf Karten, in *Rückspiegel* sind es insgesamt 30. Damit die farblichen Konzentrationen aller Metakarten nicht vorrangig durch die Anzahl der verwendeten Karten bestimmt werden, wurde die Transparenz an der Anzahl der im jeweiligen Buch verwendeten Karten orientiert, wodurch der Grad der Färbung die Konzentration im Verhältnis zum Kartenkorpus anzeigt.

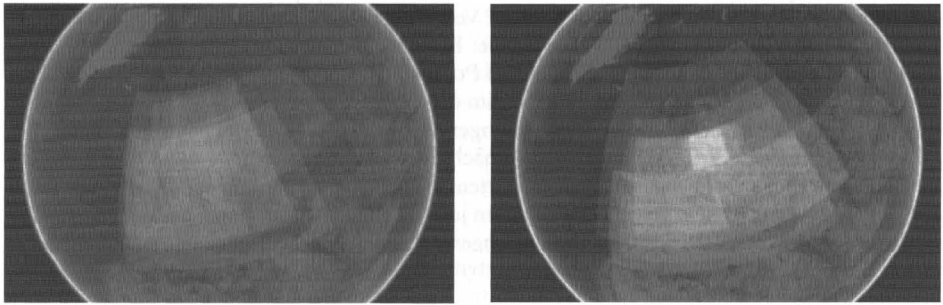


Abb. 1/2: Metakarten der Erzählung des Mittelalters (Kartenüberlagerungen) in Anno (links) und Dawne i nowe czasy (rechts)

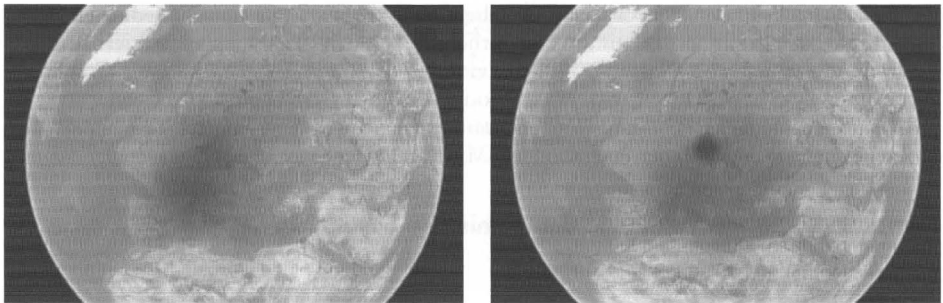


Abb. 3/4: Metakarten der Erzählung des Mittelalters (Hervorhebung der Fokussierung) in Anno (links) und Dawne i nowe czasy (rechts)

Während bei textlichen Kookkurrenzanalysen der Kontext der Worte maßgeblich für die Betrachtung ist, ist es hier die räumliche Lagebeziehung. Wichtig ist daher, dass die Karten mit einer möglichst großen Annäherung auf die gleiche ‚stumme‘ Karte projiziert werden. Interessant ist an dem Verfahren gegenüber lexikometrischen Textanalysen, dass die Bezeichnung der jeweiligen Körper zunächst keine Rolle spielt. Bei der Interpretation der Karten muss berücksichtigt werden, dass die Projektion mit Verzerrungen abhängig von der Größe der dargestellten Fläche einhergeht. Das Problem der Projektion stellt sich auch ganz grundsätzlich, da nicht alle Karten die gleiche Projektion verwenden. Aus diesem Grund können die Ergebnisse immer nur einer grundsätzlichen Orientierung dienen.

Vergleichen wir die Metakarten der Schulbücher, so zeigt sich zunächst, dass die Kartierung des Mittelalters sowohl in deutschen als auch in polnischen Schulbüchern fast ausnahmslos den europäischen Raum zeigt.<sup>29</sup> Mehrere Karten schließen den Nahen Osten im Kontext der Erzählung der Kreuzzüge ein, lediglich eine der Karten in *Historia* kartiert den

<sup>29</sup> Die Metakarten und Kartenoverlays zu dieser Studie sind über <http://www.edumeres.net/publikationen/supplement/geschichte-als-raum.html> zu beziehen. Alle Metakarten werden in Keyworde Markup Language zur Verfügung gestellt und können unter anderem mithilfe von Google Earth geöffnet und betrachtet werden. Die Kartenoverlays werden aus rechtlichen Gründen nur als Photos zur Verfügung gestellt.

darüber hinaus liegenden asiatischen Raum.<sup>30</sup> Von dieser offensichtlichen Gemeinsamkeit abgesehen, zeigen sich erhebliche Unterschiede: In den polnischen Schulbücher sticht besonders der Blick auf den Raum des ‚piastischen Polens‘ hervor.<sup>31</sup> Wenngleich auch in den deutschen Schulbüchern Fokussierungen im Raum des ‚Deutschen Reiches‘ erkennbar sind, finden sich keine derart deutlichen Überlagerungen wie in den polnischen Schulbüchern.

Die Ergebnisse der Metakarten mögen zunächst erwartbar erscheinen und es liegt nahe, aus den Fokussierungen, die sich in den Metakarten abzeichnen, eine „Autobiographie der Nation“ herauszulesen.<sup>32</sup> Diese Interpretation kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Verwendung der oben genannten Bezeichnungen („Europa“, „piastisches Polen“, „Deutsches Reich“) einerseits bereits auf einem vorgelagerten Geschichtsverständnis beruhen und sie andererseits dem Umstand geschuldet sind, dass sprachlich naturgemäß nicht auf Räume verwiesen werden kann, ohne sie zu benennen. In der Auseinandersetzung mit symbolischen Grenzziehungen interessiert daher weniger, inwiefern die (In)Differenzmuster einer spezifischen Nation zugeordnet werden können, sondern vielmehr, wie die Grenzziehungen narrativ vollzogen werden. Die sich aus der Metakartierung ergebende Diskrepanz einer unterschiedlichen räumlichen Fokussierung innerhalb einer vermeintlich identischen Erzählung visualisiert den Tatbestand unterschiedlicher Narrative und gibt einen einleitenden Anhaltspunkt zur räumlichen Aufmerksamkeit bzw. Schweigen der Narration. Dieser kann dahingehend verwendet werden, um die unterschiedlichen Bedeutungen des Raumes als Konsequenz unterschiedlicher symbolischer Grenzziehungen in der Narration des Mittelalters herauszuarbeiten.

## Narrative Raumkonstruktion in den polnischen Schulbüchern

### Kontinuität, Wehrhaftigkeit, Autonomie

Betrachten wir zunächst die Kartierung des Mittelalters in den untersuchten polnischen Schulbüchern, so zeigt sich, dass die behandelten Gebiete fast ausnahmslos mit dem Signifikanten „Polen“ („Polska“) bezeichnet oder mit dem äquivalenten Attribut „polnisch“ („polski“) versehen sind.<sup>33</sup> Während die Karten dabei auch heterogene Zustände wie beispielsweise Veränderungen von Zugehörigkeiten über die Zeit hinweg oder synchrone Differenzen abbilden, werden diese sowohl visuell als auch in der Bezeichnung der Kartentitel durch die Grenzen „Polens“ eingerahmt.<sup>34</sup> Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die betreffenden

<sup>30</sup> Hier wird der Weg der Mongolen durch Asien bis nach Polen dargestellt.

<sup>31</sup> Das „piastische Polen“ meint ein Konzept, das auf die frühe Herrschaftsdynastie zwischen Miesko I. und Kazimierz Wielki verweist und dessen dokumentierte territoriale Erstreckung in etwa derer des heutigen Polens entspricht. So wurde mitunter die Westverschiebung des polnischen Staates nach 1945 mit Verweis auf „piastische Erbländer“ begründet (*Eduard Mühle: Die Piasten. Polen im Mittelalter. München 2011, S. 7*).

<sup>32</sup> Wolfgang Jacobmeyer: *Das Schulgeschichtsbuch. Gedächtnis der Gesellschaft oder Autobiographie der Nation?* In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 26, 1998, H. 1/2, S. 26–35.

<sup>33</sup> Beispielfhaft sei an dieser Stelle auf die betreffenden Karten in *Dawne i nowe czasy (Rozbicia dzielnicowego Polski, Polska dzielnicowa w drugiej połowie XIII w., Polska za Kazimierza Wielkiego)* sowie *Historia (Polska pierwszych Piastów, Drugie Państwo Polskie, Biskupstwa Polskie, Podział Polski na dzielnice w XII w., Polska ok. 1200, Polska ok. 1250, Polska ok. 1280. Straty teritorialne Polski w XII–XIII w., Królestwo Polskie za Przemysła II i Wacława II, Królestwo Polskie Władysława Lokietka, Królestwo Polskie Kazimierza Wielkiego)* hingewiesen. Die Dominanz der Begriffe zeigt sich dabei nicht nur in Bezug auf die Kartentitel, sondern lässt sich durchaus in Frequenzanalysen im Autorentext bestätigen, die hier jedoch nicht Gegenstand der Betrachtung sind.

<sup>34</sup> Die Bezeichnung geht hierbei aus Titeln und Legenden der Karten hervor.



Karten in den polnischen Schulbüchern thematisch durchweg einer Darstellung politischer Grenzziehungen gewidmet sind und diese Zuordnung hierdurch reifizieren.

Betrachten wir nun den Aufbau der Erzählung des Mittelalters in den polnischen Schulbüchern, so zeigt sich, dass sich die vereinheitlichende Rhetorik eines „Polens“ oder eines „polnischen Staates“ auch in der Makrostruktur der Geschichte wiederfindet. Diese orientiert sich explizit an geographischen Begriffen: *Razem przez Wieki* unterteilt beispielsweise die Erzählung des Mittelalters in zwei Teile, der erste widmet sich den „Anfängen Europas“, der andere dem Zeitabschnitt „von den Piasten zu den letzten Jagiellonen“ mit den Unterkapiteln „piastisches Polen“ und „jagiellonisches Polen“. Auf diese Weise wird – ähnlich wie in anderen polnischen Schulbüchern – zum einen ein wesentlicher Anteil der Erzählung des Mittelalters „Polen“ gewidmet, zum anderen nimmt die Gliederung auf der Ebene der Erzählung eine kontinuierliche Entwicklung vorweg und dies für einen erheblichen Zeitraum.

Insbesondere anhand der Erzählung des Zerfalls Polens nach dem Tod von Boleslaw Krzywousty im Jahr 1138 kann gezeigt werden, wie eine Beschreibung inhaltlich heterogener räumlicher Zustände in eine Erzählung räumlicher Kontinuität gewendet werden kann. Betrachten wir die hierzu entsprechenden Kartierungen in *Historia*<sup>35</sup>, so zeigt sich, dass die Darstellung der Zerteilung die infrage gestellte Einheit rekonstruiert: Während im Abschnitt „Das Verschwinden der staatlichen Einheit“ zunächst inhaltlich eindeutig festgestellt wird, dass „keine gesamtpolnische Herrschaft mehr existiert“<sup>36</sup>, wird ein gesamtpolnisches Gebiet im Kontext der Erzählung in insgesamt fünf Karten explizit visualisiert.

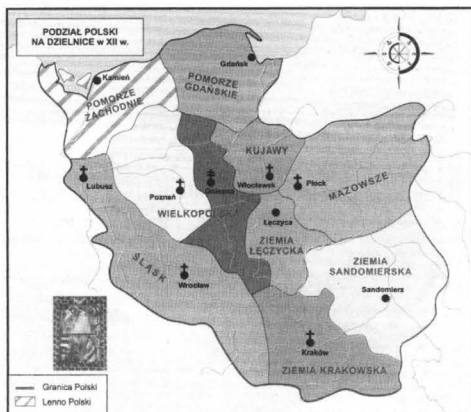


Abb. 5: Die Teilung Polens in Provinzen 12.–13. Jh.<sup>37</sup>

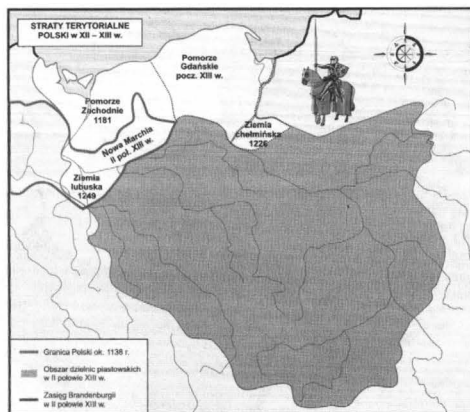


Abb. 6: Territoriale Verluste Polens vom im 11. Jh.<sup>38</sup>

Die erste Darstellung, welche den Moment der Aufteilung zeigt [Abb. 5], hebt die „Grenzen Polens“ um die einzelnen Provinzen deutlich mit einer roten Linie hervor. Diese, wie auch die Bezeichnung „Polen“, wird auf den drei folgenden Darstellungen, die die diachrone Ver-

<sup>35</sup> Tomasz Jurek: Średniowiecze. Dzieje najdawniejsze i dawne do schyłku XIV wieku (Historia, Bd. 1/2). Warszawa 1999, S. 154–178. [Übersetzungen sämtlicher zitierter Passagen von L.F.G.]

<sup>36</sup> Ebd., S. 159

<sup>37</sup> Ebd., S. 156

<sup>38</sup> Ebd., S. 161

änderung kartieren, beibehalten (Polen um 1200, Polen um 1250, Polen um 1280). Die letzte Karte in diesem Kontext [Abb. 5] zeigt die „territorialen Verluste Polens“ zwischen 1138 und der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts. Die Logik des „Verlustes“ beruht auf der Idee genuiner Zugehörigkeit. Die Zeichnung von Phantomgrenzen sowie die damit konkurrierender Herrschaftsräume stellt so eine Kontinuität zwischen den heterogenen historischen Zuständen her und ordnet diese einer überdauernden Vorstellung unter. Wenngleich das einheitliche Polen zwar in der Geschichte zerfällt, wird die Idee auf der Ebene der Erzählung zu keinem Zeitpunkt aufgegeben und zieht sich kontinuierlich von der „Monarchie der ersten Piasten“ über „den zweiten polnischen Staat“ und das „Polen der Provinzen“ bis hin zur Erzählung des „vereinigten Polens“.

Neben der Formung eines die Zeit überdauernden Raumes in Text und Karte trägt auch die Rahmung der dargestellten Gebiete zur Konstruktion von Kontinuität bei. Die Vermutung, dass nicht nur Linien und Flächen in den Karten Räume entwickeln, sondern das Medium der Karte an sich symbolische Grenzziehungen impliziert, zeigt sich bei einer genaueren Betrachtung der Relation von hervorgehobenem Gebiet und Kartenausschnitt. Hier stellt sich beim Vergleich einzelner Kartenausschnitte heraus, dass der Fokus in vielen Fällen auch dann gleich bleibt, wenn sich das auf dem ersten Blick scheinbar zentrierte Gebiet ändert. In den folgenden Karten zeigen die schwarzen Balken an, inwiefern die Kartenausschnitte die optische wie inhaltliche Zentrierung (Beteilung) auf der Nord-Süd Dimension mittragen.

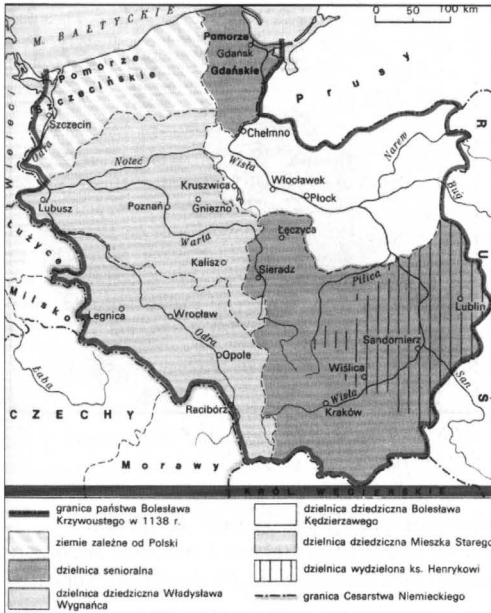


Abb. 7: Kartentitel: Teilung Polens in Provinzen nach dem Statut Boleslaw Krzywousty<sup>39</sup>

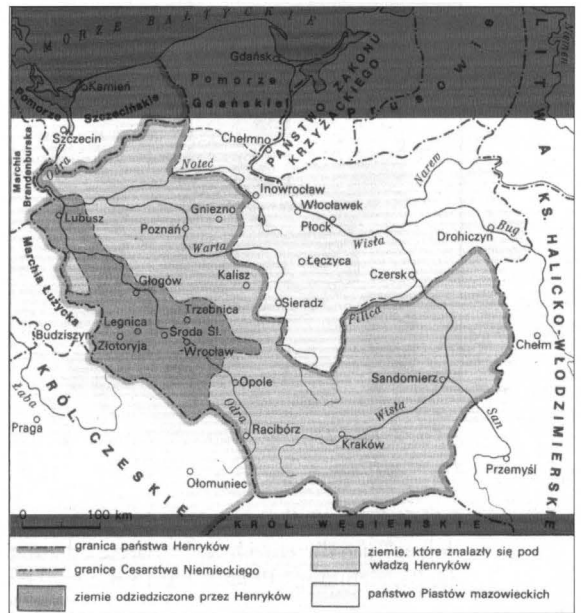


Abb. 8: Kartentitel: Staat Heinrich I. und II. zwischen 1234–1241<sup>40</sup>

39 Maria Koczerska/Ewa Wipszycka: Świat przed wiekami (Historia, Bd. 5). 7. Aufl. Warszawa 1996, S. 215.

40 Ebd., S. 225.





Abb. 9: Kartentitel: *Angriffe der Tataren auf Polen (1241)*<sup>41</sup>



Abb. 10: Kartentitel: *Polen unter der Herrschaft von Kazimierz Wielki*<sup>42</sup>

Ausgehend von der Bezeichnung der ersten Karte [Abb. 7] ist eine Zentrierung des ‚Polens der Provinzen‘ anzunehmen, die sich effektiv auch in der Positionierung des Rahmens abzeichnet. In den folgenden Karten [Abb. 8, Abb. 9] wird der Fokus allerdings weitgehend beibehalten, obwohl dem Titel entsprechend eine Verschiebung zu erwarten wäre. In der Kartierung der Herrschaft von Kazimierz Wielki [Abb. 10] verschiebt sich der Fokus zwar nach Südosten, der nördliche Bereich wird jedoch gegenüber der Darstellung in [Abb. 8] und [Abb. 9] kaum verändert. Diese Rhetorik lässt sich auch in anderen Schulbüchern nachvollziehen, so z.B. in *Razem przez wieki*.<sup>43</sup> Die Tatsache, dass die Zentrierung des Gebiets nicht dem bezeichneten und visuell herausgestellten Gebiet entspricht, kann mit einer räumlichen Kontinuitätsvorstellung begründet werden, die die Entwicklung des Raumes in der Narration gewissermaßen vorwegnimmt und erst auf den zweiten Blick durch die Betrachtung von Kartenausschnitten zur Geltung kommt.

Neben einer formorientierten Kontinuität lässt sich inhaltlich die Infragestellung und Behauptung von Raum als ein Leitmotiv in den polnischen Schulbüchern identifizieren, welches den Raum konstituiert. Thematisch dominieren Darstellungen von Staatlichkeit und Herrschaft. Zahlreiche Darstellungen widmen sich außenpolitischen Beziehungen, Konflikten und Kriegen, insbesondere was den Zeitraum zwischen 10. und 12. Jahrhundert betrifft. Exemplarisch dafür ist *Dawne i nowe czasy*.<sup>44</sup> Im Kapitel „Polen zur Zeit der Piasten“ werden gleich mehrere Konflikte und Kriege aufgezählt: „Der Krieg Boleslaw Chrobry mit den

41 Ebd.

42 Ebd., S. 248

43 Stanisław Jankowiak: *Razem przez wieki* (Historia, Bd. 5). Poznań 1999.

44 Lech Chmiel/Andrzej Syta: *Dawne i nowe czasy* (Podręcznik historii dla zasadniczej szkoły zawodowej, Bd. 1). Warszawa 7. Aufl. 1997.

Deutschen<sup>45</sup>, „Angriff auf Kiew im Jahr 1018“<sup>46</sup>, „Die Folgen der Eroberungen durch Boleslaw Chrobry“<sup>47</sup>, „Krieg unter Boleslaw Śmiały“<sup>48</sup>, „Krieg mit den Deutschen 1109“<sup>49</sup>. Die in der Erzählung von Konflikt und militärischer Behauptung liegende, implizite Infragestellung der Grenzen trägt dabei unmittelbar zu deren Fundierung bei. Hierzu ein Textbeispiel aus *Razem przez wieki*:

„*Beziehung mit den Deutschen*

*Mieszko I hielt die guten Beziehungen mit dem Kaiser Deutschlands, Otto I., aufrecht. Er galt sogar als sein Freund, da er sich gemeinsam mit seinem Heer an den Feldzügen gegen die Wilzen beteiligte. Der polnische Führer war dennoch abhängig vom Kaiser. Ausdruck dessen war der Tributzwang eines Teiles des polnischen Landes. Leider schützte die Unterstützung des Kaisers nicht vor Angriffen einiger deutscher Markgrafen. Einer der Markgrafen, Hodo, griff unser Land 972 an. Er traf jedoch auf einen gut organisierten Widerstand und musste in der Schlacht bei Zehden eine Niederlage hinnehmen.*<sup>50</sup>

Ein Beisatz zur dazugehörigen Darstellung kommentiert „Die Schlacht bei Zehden beruhigte nur für kurze Zeit (Hervorhebung L.F.G.) die westliche Grenze des Landes.“<sup>51</sup> Während die Grenzen also auch perspektivisch infrage gestellt werden, zeigt die folgende Erzählung sie in einem Zustand der stetigen Bewährung, welche zwar den dynamischen Charakter der Grenzen, gleichzeitig jedoch auch eine andauernde Wehrhaftigkeit unterstreicht.

Um die Bedeutung der Textgliederung für symbolische Grenzziehungen herauszuarbeiten, widmen wir uns dem Aspekt der „Ostsiedlung“, die – wie wir sehen werden – in der Erzählung des Mittelalters in deutschen Schulbüchern zentral für die Vorstellung gestaltbarer oder offener Grenzen ist. Verweise auf die Siedlung finden sich in allen polnischen Schulbüchern, wobei dieser Aspekt durchweg im Kontext des ‚Polens der Provinzen‘ Erwähnung findet. Kartierungen der Siedlung, wie wir sie in allen deutschen Schulbüchern finden, existieren in den polnischen Schulbüchern nicht. Ausnahmslos alle untersuchten Darstellungen, die im Kontext der Erzählung des ‚Polens der Provinzen‘ eingebracht werden, kartieren – wie oben geschildert – entsprechend den verwendeten Titeln politische Staatsgrenzen. Zumindest was die Karten anbelangt findet also keine Hinterfragung der Homogenität ‚Polens‘ durch die Siedlung statt. Dies trifft auch auf den Text zu.

Wenngleich die Erzählung einer Besiedlung durch „Deutsche“ bei weitem nicht so extensiv ist wie in den untersuchten deutschen Schulbüchern, ist sie in den meisten Schulbüchern durchaus relevant.<sup>52</sup> *Historia* setzt sich im Großteil des Kapitels „Die innere Entwicklung des Polens der Provinzen“ mit der „deutschen Kolonisation“ und dem „deutschen Recht“ auseinander. Insgesamt dominiert – insbesondere mit Hinblick auf juristische und wirtschaftliche Reformen, die das Leben in Polen auf einen „westlichen“ Standard anheben – ein positiver Ton:

45 Ebd., S. 31.

46 Ebd., S. 32.

47 Ebd., S. 34.

48 Ebd., S. 36.

49 Ebd., S. 38.

50 *Jankowiak*: *Razem przez wieki* (Anm. 43), S. 142.

51 Ebd., S. 142.

52 Eine Ausnahme stellt hier *Razem przez wieki* dar, hier wird das Thema tatsächlich nur kurz angerissen.

„Dank Reformen der Bewirtschaftung verdoppelte sich die ländliche Produktion. Polen minderte so den Wirtschaftsunterschied, der es vom Niveau Westeuropas trennte.“<sup>53</sup>

„Der Unterschied, der Polen von den am weitesten entwickelten Ländern im Westen trennte, verschwand nicht, der Unterschied, der uns von ihnen trennte, wurde jedoch verringert.“<sup>54</sup>

„Die lebhaft Kolonisierung des Landes erbrachte Polen ähnliche Fortschritte wie in Westeuropa und in diesem Zuge die entsprechenden Bedingungen für eine schnelle Entwicklung der Städte.“<sup>55</sup>

Andererseits finden sich mehrere Formulierungen, die eine allzu positive Bewertung des „deutschen Einflusses“ einschränken. In *Historia* wird beispielsweise darauf hingewiesen, dass sich die Siedler in einigen Gebieten zentrierten und nicht in allen Gebieten Polens ausbreiteten:

„Im Zuge einiger Jahrzehnte wurden große Räume des schlesischen Urwaldes besiedelt, insbesondere an der Grenze zu Tschechien, Wald- und Sumpfgelände im südlichen Großpolen sowie die vorkarpatischen Nadelwälder. Viele Deutsche wanderten auch zu den Ländern, die von den Kreuzrittern eingenommen worden waren. In den übrigen Provinzen blieben deutsche Siedler eine Seltenheit.“<sup>56</sup>

An anderer Stelle wird deutlich hervorgehoben, dass deutsches Städterecht nicht heißen muss, dass die Städte deutsch sind:

„Schnell wurde bemerkt, dass die Dörfer, denen deutsches Recht gewährt worden war, besser wirtschafteten und wohlhabender waren als die übrigen. Daher setzte sich schnell die Überzeugung durch, die gleichen Prinzipien in den alten Dörfern einzuführen, die von polnischer Bevölkerung bewohnt wurden. (...) Deutsches Recht musste also keineswegs die Anwesenheit von Deutschen bedeuten.“<sup>57</sup>

Bezeichnend ist auch, dass der Deutsche Ritterorden, der in den deutschen Schulbüchern mitunter als „Wegbereiter der Ostkolonisation“<sup>58</sup> verstanden und entsprechend in die Erzählung der Ostsiedlung eingesponnen wird, in den untersuchten polnischen Schulbüchern stets losgelöst von einer Auseinandersetzung mit der Besiedlung des Landes behandelt wird. Der Grund kann hierfür in der Tatsache gesehen werden, dass die wirtschaftliche Entwicklung zwischen dem 12. und 14. Jahrhundert in der Erzählung als innenpolitische Angelegenheit abgehandelt wird, während die Beziehungen zum Ritterorden, die durchaus parallel zur Erzählung der Landesentwicklung stattfindet, außenpolitischer Natur sind. Dieses Beispiel zeigt erneut, wie symbolische Grenzziehungen implizit durch die makrostrukturelle Gliederung der Erzählung erfolgen können.

<sup>53</sup> Koczerska: *Historia* (Anm. 39), S. 231.

<sup>54</sup> Jurek: *Historia* (Anm. 35), S. 178.

<sup>55</sup> Chmiel: *Dawne i nowe czasy* (Anm. 44), S. 70.

<sup>56</sup> Jurek: *Historia* (Anm. 35), S. 174.

<sup>57</sup> Ebd., S. 175–176.

<sup>58</sup> Bernhard Askani/Elmar Wagener: *Vom Mittelalter bis zu den Glaubenskämpfen*. (Anno, Ausg. Sachsen, Bd. 3). Braunschweig 1997, S. 75.

## Narrative Raumkonstruktion in den deutschen Schulbüchern

### Friedliche Siedlung, offene Grenzen

Betrachten wir nun die Darstellung des in den polnischen Schulbüchern fokussierten Gebiets in den deutschen Schulbüchern, so zeigt sich, dass die Grenzziehungen in der Narration in jeglicher Hinsicht unterschiedlich verlaufen. In den deutschen Schulbüchern wird ein polnischer Staat in allen Büchern zumindest erwähnt, nur in einem Buch<sup>59</sup> findet sich jedoch auch ein kartographisch einheitlich abgegrenztes Polen. In den anderen Schulbüchern werden dagegen unterschiedliche Differenzen herausgearbeitet, die dem Bild eines einheitlichen polnischen Staates widersprechen: *Geschichte plus*<sup>60</sup> unterteilt das betreffende Gebiet in „Polen“ und ein „zeitweise polnisches Gebiet“, in dem sich der Schriftzug „Pomorane“ befindet. Dabei sind die Gebiete durch eine schwarze Linie getrennt, wie sie auch zwischen Polen und Ungarn gezogen ist. In ähnlicher Weise trennt *Anno*<sup>61</sup> für den Zeitraum von 1024–1125 das Gebiet des „Herzogtums Polen“ von einem nördlich gelegenen, nicht weiter bezeichnetem Gebiet, in dem lediglich die Namen einiger Volksgruppen vermerkt sind. Wiederum anders, wenngleich in der Systematik ähnlich, kartiert *Das waren Zeiten*<sup>62</sup> das Gebiet, in diesem Fall für den Zeitraum von 919–1125: Hier befindet sich zwar eine Grenzziehung, die der Idee eines piastischen Einheitsstaates entspricht, innerhalb der Fläche wird jedoch zwischen „Polen“ im Süden und „Pommern“ im Norden unterschieden. Die Abgrenzung erfolgt insofern der Graphik zum Trotz durch Anordnung der Textelemente.

Es fällt überdies auf, dass in nahezu allen Fällen, in denen politische Grenzlinien kartiert werden, diese östlich von Elbe und Oder erfolgen. Das in den polnischen Schulbüchern fokussierte Gebiet wird vor allem im Kontext der „Deutschen Ostsiedlung“ in den Blick genommen, wobei wiederholt die Vorstellung offener Grenzen bedient wird. Hierfür ein Beispiel aus *Das waren Zeiten*: In der Erzählung des Schulbuchs wird das betreffende Gebiet erstmals im Zusammenhang mit der Ostsiedlung kartiert. Zwei kleine Karten stellen die Ostsiedlung dar, wobei die Karten von der Einfärbung des Gebietes abgesehen keine Grenzen beinhalten und außer dem Schriftzug „Polen“ auch keine weitere Bezeichnung. Zum Einsatz kommen die Karten im Kapitel „Das Leben der Bauern“, die Überschrift zum zugehörigen Autorentext lautet „Auf nach Osten!“. In diesem Abschnitt wird inhaltlich zwischen einer Besiedlung bis ins 13. Jahrhundert und einer Siedlung danach unterschieden. Hervorgehoben wird dabei, dass die Besiedlung zunächst explizit friedlichen Charakter hatte, auf eine ökonomische Notwendigkeit – der Begrenzung des „inneren Landesausbaus“ – zurückging und erst danach „sowohl mit friedlichen als auch militärischen Mitteln“ betrieben wurde.<sup>63</sup>

Die kriegerischen Eroberungszüge, auf die sich der Text hier bezieht, werden anschließend weiter ausgeführt. Wie sich in der textlichen Darstellung jedoch zeigt, handelt es sich nicht um Fragen der zwischenstaatlichen Politik, wie sie oben für die polnischen Schulbücher angesprochen wurden. Vielmehr beschränkt sich der Text auf eine Beschreibung der Missionierung im Land der Pruzzen. Die Existenz eines möglichen Konfliktes wird vor dem sich

59 Friedrich Wilhelm Bratvogel/Hans-Jürgen Lendzian: Vom Mittelalter bis zur frühen Neuzeit (Rückspiegel, Bd. 2) Paderborn 1995, S. 85.

60 Bernd Koltrowitz/Brigitte Bayer: Geschichte plus (Geschichte plus, Ausg. Brandenburg, Bd. 7/8). Berlin 2000, S. 33

61 Askani: Anno (Anm. 58), S. 11.

62 Dieter Brückner: Das waren Zeiten (Das waren Zeiten, Bd. 1). Bamberg 1997, S. 190.

63 Ebd., S. 211.

erst spät aufbauenden Antagonismus zwischen Ordensstaat und polnischem Königreich im Text implizit widerlegt, wodurch die Ausgestaltung neuer Grenzen durch den Deutschen Orden zumindest für die frühe Zeit der Besiedlung als einvernehmlich erscheint:

„Der Orden errichtete in den eroberten und geschenkten Gebieten eine flächendeckende Herrschaft. Obwohl die angestammten Pruzen mit den Siedlern rechtlich und wirtschaftlich nicht gleichgestellt wurden, entstand daraus allmählich das Volk der Preußen. Später (Hervorhebung L.F.G.) betrachteten die polnischen Könige das Territorium des Ordensstaates als Raub. Der Deutsche Orden kaufte 1309 Pomerellen von Brandenburg, um eine Landverbindung zum Reich zu schaffen. Dadurch wurde das polnisch-deutsche Verhältnis noch gespannter.“<sup>64</sup>

Sehr deutlich findet sich das Motiv gestaltbarer Räume auch in *Rückspiegel*. Hier wird im Kapitel „Die offenen Grenzen“ argumentiert, dass dem Menschen heutzutage „durch Grenzkontrollen bewusst [wird], dass er sich von einem Land in ein anderes Land begibt. Im Mittelalter gab es so etwas kaum. Zwar gab es Sprachgrenzen, Siedlungsgrenzen und Einflussgrenzen, aber die konnten sich schnell ändern. Wenn sich ein Volk auf den Weg machte (Völkerwanderung), kam es an keine Grenze; zwar gab es Hindernisse (Flüsse, Engpässe) und Abwehrranlagen (Burgen, Wehrkirchen), aber das konnte Völker nicht aufhalten.“<sup>65</sup>

Erneut taucht das Motiv offener Grenzen in der folgenden Erzählung im Kontext der „deutschen Ostsiedlung“ auf (Kapitel: „Freies Land im Osten?“). Die zugehörige Karte, welche sich mit nur leichter Abwandlung in allen untersuchten Schulbüchern wiederfindet<sup>66</sup>, stellt hierbei die Besiedlung in vier Zeitabschnitten von etwa 700 Jahren dar.



Abb. 11:  
Die Deutsche Ostsiedlung<sup>67</sup>

64 Ebd., S. 212.

65 Bratvogel: *Rückspiegel* (Anm. 59), S. 84.

66 In zwei Fällen werden keine politischen Grenzen (*Geschichte plus, Das waren Zeiten*), in zwei anderen Fällen (*Anno, Rückspiegel*) „Staatsgrenzen“ des 14. Jahrhunderts kartiert.

67 Ebd., S. 88.

Insgesamt stellen diachrone Darstellungen eine Herausforderung an die Kartierung politischer Grenzen dar, insbesondere wenn diese – wie in Schulbüchern der Fall – stark reduziert werden müssen. In der genannten Karte befinden sich Grenzen, die jedoch in der Legende nicht weiter erläutert werden. Im Metatext ist lediglich von einer „mittelalterlichen Reichsgrenze“ die Rede, die der Grenzföhrung auf der Karte – gemessen am eigenen Narrativ – insofern nicht entspricht, als sie nicht zwischen Deutschem Ordensstaat und Heiligem Römischen Reich differenziert.<sup>68</sup> Auch die Differenzierung zwischen Litauen und Polen ist nicht akkurat, da diese während des kartierten Zeitraumes keine politische Einheit formten. Augenscheinlich wurde als zentraler Ausgangspunkt für die Formung der Grenzen das Ende des 14. Jahrhunderts gewählt, welches in der Rhetorik der Narration die weiteste „deutsche“ Erstreckung markiert. Dies ist vor dem Hintergrund interessant, dass sich in keinem der untersuchten deutschen Schulbüchern eine Karte findet, die für den Zeitraum zwischen 10. und 13. Jahrhundert einen politischen Status quo abbildet, wie dies bei den polnischen Schulbüchern der Fall ist. Die Abbildungen zur Ostsiedlung suggerieren einen genuinen Siedlungsprozess, in dessen Vollzug sich die Grenzen erst herausbildeten.

Deutlich wird diese Lesart auch im Autorentext, welcher das Moment der Siedlung in den Vordergrund stellt und aus einer makroökonomischen Notwendigkeit heraus argumentiert. Überdies hebt er das kollaborative Moment zwischen „Siedlern“ und „slawischen Fürsten“ hervor, die sich

„(...) von der Ansiedlung deutscher Bauern und Handwerkern in Böhmen, Sachsen, Schlesien, Pommern und Ostpreußen eine Stärkung ihrer Wirtschafts- und Finanzkraft [versprochen] und (...) die Wanderung durch Privilegien, Steuerbefreiung und Landschenkung [förderten].“<sup>69</sup>

Konflikte werden ähnlich wie in *Anno* in erster Linie in Bezug auf das brutale Vorgehen des Ordensstaates „gegen die heidnischen Pruzzen“<sup>70</sup> erwähnt, bleiben jedoch auf einzelne Orte beschränkt. Konflikte auf staatlicher Ebene treten erst mit dem Antagonismus zwischen Ordensstaat und polnisch-litauischem Großreich im 15. Jahrhundert auf, also nach der Festigung des Ordensgebietes.

In mit den anderen deutschen Schulbüchern vergleichbarer Weise wird hier für den Zeitraum der ‚Ostsiedlung‘ ein offener Raum konstruiert, in dem die Bevölkerung auf vornehmlich friedliche Weise in Zusammenarbeit mit der lokalen Bevölkerung, quasi organisch eine gemeinsame Heimat entwickelt. In *Geschichte plus* wird die Gestaltbarkeit des „slawischen Landes“ einerseits durch fehlendes Interesse und fehlende Fertigkeiten der autochthonen Bevölkerung sowie andererseits durch ein starkes Eigeninteresse der „slawischen Fürsten“ begründet.<sup>71</sup> Der Landesausbau föhrt schließlich dazu, dass „Slawen von Deutschen lernen“ und sich hierdurch „die Lebensbedingungen der Slawen und Deutschen“ angleichen mit der Folge einer ‚natürlichen‘ Integration:

„Durch den Zustrom deutscher Siedler und Stadtgründungen nach deutschem Vorbild kam es zu einer Annäherung Pommerns und Schlesiens an das deutsche Königreich. (...) Allmählich betrachtete man die Herzöge als deutsche Fürsten und ihre Gebiete als deutsche Herzogtümer.“<sup>72</sup>

<sup>68</sup> In gleicher Weise in *Askani*: Anno (Anm. 58), S. 72.

<sup>69</sup> *Bratvogel*: Rückspiegel (Anm. 59), S. 89.

<sup>70</sup> Ebd., S. 90.

<sup>71</sup> *Koltrowitz*: *Geschichte plus* (Anm. 60), 34–35

<sup>72</sup> Ebd., S. 38

Besonders deutlich wird das Moment der Gestaltbarkeit des Zeitraums der Ostsiedlung erneut in *Rückspiegel*, wenn am Ende des betreffenden Kapitels das „Leben im Osten“ radikal entzeitlicht und hierdurch die Entwicklung von ‚Heimat‘ über die politischen Veränderungen der Zeit hinweg essentialisiert wird:

*„600 Jahre lang lebten Deutsche und Polen im Osten zusammen, nicht immer friedlich, aber häufig auch unterstützend und helfend. Durch Vertreibungen und Umsiedlungen wurden die deutschen Siedlungsgebiete aufgelöst; ungefähr 12 Millionen Menschen aus Osteuropa mussten sich im Westen eine neue Heimat suchen. Millionen polnischer Bürger haben nach 1945 in den ehemaligen deutschen Siedlungsgebieten eine neue Heimat gefunden.“<sup>73</sup>*

Es mag aus dieser Logik heraus nicht überraschen, dass keiner(!) der Kriege, die in allen polnischen Schulbüchern für die Zeit um 1000 besprochen werden, als solcher in den deutschen Schulbüchern wiederzufinden ist.

## Fazit

Wie das Beispiel der Narration des Mittelalters zeigt, zeichnen sich Geschichten nicht nur durch ihre räumliche Begrenzung aus, sondern auch durch Grenzziehungen, die in der Narration vollzogen werden. Im Falle der behandelten Erzählungen wurde deutlich, dass die Unterschiede nicht auf einer widersprüchlichen Faktenlage basieren, sondern subtiler sind und auf Sequenz, Auswahl und Bedeutung der historischen Erzählung beruhen. Die betrachteten Beispiele haben dabei – ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben – gezeigt, dass sich Grenzziehungen in allen Bereichen der Erzählung wiederfinden lassen und insofern auch in diesen untersucht werden können: auf der offensichtlichsten Ebene, der inhaltlichen Beschreibung, aber auch in der (Nicht-)Einbeziehung bestimmter Akteure sowie deren Positionierung zueinander, in kartographischen Darstellungen, der Formung von Signifikanten und nicht zuletzt auf der makrostrukturellen Ebene der inhaltlichen Gliederung. Diese Grenzen sind aus der eigentlichen Erzählung heraus nicht erkennbar und werden erst dann deutlich, wenn wir sie als sekundäre, modellbildende Systeme betrachten und sie mit anderen Darstellungen kontrastieren, die dem Schein nach die gleichen Modelle behandeln. Die Trennung von Geschichte von Geschehen ergibt sich, indem vermeintlich Selbstverständliches in Kontrast zu anderen Erzählweisen gesetzt wird. Eine Betrachtung des Lehrmaterials aus metahistorischer Perspektive erlaubt Einblicke in die zwangsläufige Unvollständigkeit historischer Erzählungen und ermöglicht so historisches Lernen. Das Lernen *über* Lehrmaterialien kann insofern als eine Ergänzung zum Lernen *mit* Lehrmaterialien begriffen werden.

Der Blick hinter die Dinge ist zirkulär und daher zeitaufwändig. Er erfolgt durch steti- ge Konstruktion und Dekonstruktion. Die Hinzuziehung zusätzlicher Perspektiven im Sinne multiperspektivischer Ansätze kann zwar zur Hinterfragung einseitiger Sichtweisen beitragen, sie ändern jedoch nichts Grundlegendes an der zwangsläufigen, perspektivischen Voreingenommenheit historischer Erzählungen. Ohne Frage kommt eine metahistorische Betrachtung, die die Begrenztheit der Narration in den Blick nimmt, nicht ohne eine entsprechende Kenntnis von Geschichten aus. Insofern ist sie auch keine grundsätzliche Absage an eine konventionelle Geschichtserzählung, sondern vielmehr Teil der Lösung: Erst die Betrachtung unterschiedlicher Erzählungen in ihrer strukturellen Bedingtheit erlaubt es, die Grenzen von Geschichten begriffbar zu machen und so neue Wege zu finden, mit ihnen umzugehen.

<sup>73</sup> *Bratvogel*: *Rückspiegel* (Anm. 59), S. 91

## Anhang 4

### Die Geschichte sichtbar machen

Garske, Lucas-Frederik; Müller, Lars (2014): Die Geschichte sichtbar machen. Kontrastive Schulbuchanalyse und die Grenzen von Narration. In: K. Berner und F. Faß (Hg.): Sichtbares und Unsichtbares. Villigst Profile Band 17. Münster: LIT Verlag Berlin, S. 135–156.

Die Teile I, II und IV entstanden in gemeinsamer Arbeit der Autoren. Teil III.1 wurde von Lars Müller verfasst, Teil III.2 von Lucas-Frederik Garske.



# Die Geschichte sichtbar machen Kontrastive Schulbuchanalysen und die Grenzen von Narration

*Lucas Frederik Garske / Lars Müller*

## I. Grenzen von Erzählungen

*„Er starrte auf den Titel des Buches, und ihm wurde abwechselnd heiß und kalt. Das, genau das war es, wovon er schon oft geträumt und was er sich, seit er von seiner Leidenschaft befallen war, gewünscht hatte: Eine Geschichte, die niemals zu Ende ging! Das Buch aller Bücher!“<sup>1</sup>*

Für manche Lesende ist das Ende einer Geschichte genauso schmerzhaft wie das Ende einer liebgewonnenen Freundschaft. Für Bastian Bux, der sich mit Romanen aus seiner Lebenswirklichkeit träumt, ist die *Unendliche Geschichte* das Buch aller Bücher, weil sie dem Titel nach verspricht, die Geschichte nie enden zu lassen, gerade so als ob die Handlung tatsächlich stattfinden würde.

Nicht nur Romane, auch andere Geschichten können ihre Leser\_innen derart faszinieren, dass sie sprichwörtlich in das Geschehen hineingezogen werden, eine Beziehung zu den Protagonisten aufbauen und zumindest zeit- und teilweise das Bewusstsein dafür verlieren, dass sie es noch mit einer sprachlichen Fiktion zu tun haben.<sup>2</sup> Die Grenze zwischen Wirklichkeit und Fiktion verwischt, je „lebendiger“ und „echter“ die Geschichte uns erscheint. Das Ende einer Geschichte ist dabei der vielleicht offensichtlichste Anhaltspunkt ihrer Begrenztheit. Gerade Geschichten, die sich auf die Wirklichkeit beziehen und daher konventionell „Geschichte“ (im Singular) genannt werden, lenken die Aufmerksamkeit oftmals auf die Ebene des Geschehens, während die Form und Verfasstheit und damit auch die formale Begrenztheit in den Hintergrund rücken. Das letzte geschriebene Wort lässt sich dieser Logik nach nicht als Ende der Geschichte, sondern als Ausschnitt eines ansonsten andauernden – und insofern unendlichen – Geschehens verstehen. Auf diese Weise wird die Aufmerksamkeit auf die Ebene des Geschehens gelenkt, während die Form und Verfasstheit und damit auch die formale Begrenztheit in den Hintergrund rücken.

Dort wo wir die Begrenztheit der Geschichte nicht erkennen, wir sie also nicht mehr verlassen können, wird die Geschichte alternativlos und somit zum Teil der Wirklichkeit. Auf die Gefahr solcher alternativloser Geschichten weist

---

<sup>1</sup> *Michael Ende*, *Die unendliche Geschichte*, Stuttgart 1979, 12-13.

<sup>2</sup> *Brenda Laurel*, *Computers as Theatre*, Reading, Mass 1993, 15-16.

Chimamanda Adichie in ihrem Vortrag „The Danger of a Single Story“ hin.<sup>3</sup> In Adichies frühkindlichen narrativen Schöpfungen sind die Charaktere weiß und blauäugig, sie unterhalten sich über das Wetter und spielen im Schnee. Wenn gleich die Lebenswelt der Protagonisten kaum Parallelen mit der Adichies, die im nigerianischen Nsukka aufwuchs, aufweist, erkennt sie die Begrenztheit des Narrativs erst als sie mit Formen des Erzählens in Kontakt kommt, die mit den Erzählkonventionen britischer und US-amerikanischer Literatur brechen. Mit der Bezeichnung „alternativlose Geschichte“ („single story“) belegt Adichie daher jenen Zustand, der der Erkenntnis der Begrenztheit einer Darstellung vorhergeht. Wie Stuart Hall anhand des Beispiels des „Westens“ dargelegt hat, sind solche Geschichten Produkte einer Kulturpraxis, die Vorstellung von Zugehörigkeit und Fremdheit prägt und reguliert. Weil sie dazu beiträgt, dass bestimmte Elemente marginalisiert oder ausgelassen, andere in Konsequenz dessen hervorgehoben und unterstrichen werden, liegt in der Begrenztheit von Geschichten immer etwas Politisches und potenziell Problematisches, das eine kritische Haltung gegenüber der Produktion von Geschichten rechtfertigt. Allerdings greift eine Kritik an Marginalisierung und (Über)betonung bestimmter Elemente in Geschichten immer nur beschränkt. Der stets begrenzte (Zeit)Raum verpflichtet dazu Schlussstriche zu ziehen und sich auf das vermeintlich Wesentliche zu konzentrieren. Einen Schlussstrich zu ziehen bedeutet, eine Idee zu „töten“ und es sind die Autor\_innen der Geschichte, die diesen „Mord“ schweren Herzens oder mit voller Absicht vollziehen müssen. Räumliche wie zeitliche Begrenzung müssen daher als Grundkondition jeder Geschichte verstanden werden. Die Struktur des Ein- und Ausschlusses in der Auswahl der Gegenstände, deren Verknüpfung, Dimensionierung sowie dem vorausgesetzten Vorwissen wird erst im Lichte einer solchen anderen Geschichte ersichtlich.<sup>4</sup> Gleichzeitig lassen sich Geschichten nur auf der Basis einer ihnen unterstellten Sinnhaftigkeit und Kohärenz des dargestellten Geschehens verfolgen. Eine strukturelle Betrachtung der Gliederung, der ausgewählten Elemente, ihrer Bezeichnung sowie ihrer Verknüpfung und Dimensionierung erlaubt es, die Geschichte selbst sichtbar zu machen.

<sup>3</sup> Chimamanda Adichie, *The Danger of a Single Story*, Vortrag, Juli 2009.

<sup>4</sup> Es wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass der Vergleich – auch für die Analyse von Selbst- und Fremdbilder eine Methode ist, mit der man herausarbeiten kann, was eine spezielle Ordnung ausmacht. Vgl.: Jörg Baberowski/Hartmut Kaelble/Jürgen Schriewer (Hgg.), *Selbst- und Fremdbilder. Repräsentationen sozialer Ordnung im Wandel*, Frankfurt 2008.

## II. Geschichtsbildung

Eine kritische Auseinandersetzung mit den einer Geschichte zugrunde liegenden Ein- und Ausschlüssen erscheint besonders im Falle von Geschichte im Singular notwendig, die den Anspruch erhebt mehr als nur Fiktion zu sein und Wissen über die vergangenen Zustände und Prozesse bereitzustellen, das handlungsleitend für die Gegenwart ist. Die Tatsache, dass sich gesellschaftliche Gruppen über die Inszenierung einer gemeinsamen Vergangenheit erst konstituieren,<sup>5</sup> kann die Erzählung von Geschehenem auch mit der Intention der Formierung von Gruppen und Zusammenhängen genutzt werden. Eric Hobsbawn hat schon früh die Bedeutung des Bildungssystems und der Schule für den Prozess der Nationsbildung und speziell für die Verbreitung von *invented traditions* herausgearbeitet.<sup>6</sup> Es ist vor diesem Hintergrund kein Zufall, dass die Einrichtung einer breitflächigen Bildungsinfrastruktur mit der aufkommenden Idee der modernen Nation zusammenfällt und mit ihr korrespondiert.<sup>7</sup>

Bildungssysteme als Orte, an denen relevantes Wissen vermittelt wird, spielen bei der Frage der Regulierung von Narrativen eine zentrale Rolle. Wo dargebotenes Wissen als angemessen und schlüssig inszeniert wird, werden alternative Darstellungsformen tendenziell ausgeblendet. Gerade im didaktischen Kontext werden Geschichten oft dazu eingesetzt, „kollektive Identität“ zu gestalten. Aufgrund des expliziten Auftrags zur „Bildung“ ist dies im Bildungssektor besonders auffällig. So wird auch heute in Kerncurricula der normative Anspruch des Geschichtsunterrichts herausgestellt, einen Beitrag zur Entwicklung kollektiver Identität und zu einem gemeinsamen Werteverständnis zu leisten.<sup>8</sup> Die Frage der Faktizität historischer Inhalte ist hiervon nicht betroffen, wohl aber die Form der Darstellung, die dem Anspruch nach an normative Erwägungen gebunden ist. Die Frage nach den Strukturen der Geschichtsdarstellung im Bildungsbereich ist insofern eine kritische und emanzipative. Die Suche nach den Grenzen der Darstellungen in Narrativen im Bildungsbereich erlaubt es, darin liegende implizite Voraussetzungen herauszuarbeiten und diese zu hinterfragen. Schulbücher als Medien, die für den konkreten Zweck der Unterrichtung von

<sup>5</sup> Anselm L. Strauss, Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität, Frankfurt 1968.

<sup>6</sup> Eric Hobsbawn, Mass Producing Traditions: Europa, 1870-1915, in: Eric Hobsbawn / Terence Ranger (Hgg.), The Invention of Tradition, Cambridge 1983, 363ff..

<sup>7</sup> Ernest Gellner, Nations and Nationalism, Oxford 1982, 63-64, 140.

<sup>8</sup> So beispielsweise im gegenwärtigen Kerncurriculum des Landes Niedersachsen. Hier heißt es, die Geschichte habe den Auftrag „das Bewusstsein für den Zusammenhang von deutscher und europäischer Identität zu entwickeln, die sich auf gemeinsame Grundlagen wie christliches Wertebewusstsein, Humanismus, Wissenschaftlichkeit und Rechtsstaatlichkeit stützen.“ Niedersächsisches Kultusministerium, Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5-10, Geschichte, 2008, 8.

Schüler\_innen geschrieben und in diesem Kontext verwendet werden, sind daher weit mehr als ein Spatenthema für Lehrer, Schüler und Didaktiker. Sie eignen sich darüber hinaus für die Analyse der Begrenztheit von Geschichte und den daraus erwachsenden Konsequenzen für das jeweilige Weltbild. Insbesondere Geschichtsschulbücher demokratischer Gesellschaften bieten sich aufgrund ihres doppelten Charakters als gesellschaftlich Verhandeltes und für den Zweck des Lernens produziertes Wissen für eine Analyse von Prozessen des Ein- und Ausschlusses an. Es wird damit über den Bildungskontext hinaus ein aufschlussreicher Analysegegenstand, um Aussagen über gesellschaftliche Deutungsmuster zu treffen. Überspitzt wurde formuliert, dass es sich bei Geschichtsschulbüchern um Autobiographien der Nation handelt.<sup>9</sup> Abgesehen von dem Aspekt, dass nicht „die Nation“ ihre Geschichte schreibt, weist die Aussage doch darauf hin, in welchen gesellschaftspolitischen Kontext das Geschichtsschulbuch eingebunden ist und dass die Form der Darstellung dadurch beeinflusst wird: Da das Schulbuch politischen Ansprüchen gerecht werden muss und in öffentlichen Diskussionen an diesen gemessen wird, tendieren Narrative zum Anschluss an dominante gesellschaftliche Deutungsmuster. Gleichzeitig sind Schulbücher als impliziter Dialog mit den noch zu bildenden Schüler\_innen geschrieben, weswegen die Narrationen an ein vermeintliches Vorwissen/Unwissen der Schüler\_innen anknüpfen müssen.<sup>10</sup>

Zunächst stecken Curricula den Rahmen der Schulbuchschreibung ab. Sie definieren besonders wichtige Themengebiete und die Art, wie diese behandelt werden sollen. Hierauf werden sie in den meisten deutschen Bundesländern durch Zulassungsverfahren geprüft.<sup>11</sup> Aber neben dieser politischen Ebene, unterliegt das Schulbuch auch gesellschaftlichen Ansprüchen. Verschiedene Interessenvertretungen versuchen gezielt Einfluss auf das Schulbuch zu nehmen.<sup>12</sup> Auch die ökonomische Rahmensetzung darf nicht unterschätzt werden. In vielen Ländern gibt es einen Schulbuchmarkt auf dem verschiedene Verlage konkurrieren. Sie müssen sowohl Materialien produzieren, die von Lehrern als brauchbar eingeschätzt werden, ohne dabei aber die Produktions- oder Entwicklungskosten zu

<sup>9</sup> Wolfgang Jacobmeyer, Das Schulgeschichtsbuch. Gedächtnis der Gesellschaft oder Autobiographie der Nation, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 26, 1998, 26-35.

<sup>10</sup> Eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der nationalen Autobiographie: Barbara Christophe, Religiös und doch modern? Nation und Europa in polnischen und türkischen Schulbüchern, in: GWU 64, 2013, 1-2, 61-79.

<sup>11</sup> Simone Lässig, Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext, in: Fuchs, Eckhard et al. (Hgg.), Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht, Bad Heilbrunn 2010, 199-215.

<sup>12</sup> Felicitas Macgilchrist, Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion: Eine ethnographische Perspektive, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31, 2011/3, 248-263, hier 253.

hoch werden zu lassen.<sup>13</sup> U.a. dies führt dazu, dass Schulbücher meist hegemoniale Deutungsmuster reproduzieren,<sup>14</sup> weswegen sich Schulbücher besonders eignen, gesellschaftlich prävalente Systeme des Ein- und Ausblendens zu analysieren. Dabei muss auch berücksichtigt werden, dass Schulbücher – die trotz „neuer“ Medien – immer noch eine wichtige Rolle im Klassenzimmer spielen, ihnen – auch aufgrund des Produktionsprozesses – der Nimbus anhaftet besonders „neutrales“ oder „objektives“ Wissen zu transportieren und ihnen unterstellt wird, Einfluss auf die Schüler auszuüben.<sup>15</sup>

Die Geschichten, die wir erzählen, stehen in enger Verbindung mit dem jeweiligen Selbst- und Fremdbeschreibungen. Unterschiedliche Darstellungen können daher Missverständnisse und Konflikte hervorrufen, gleichzeitig aber auch die Struktur der Narration sichtbar werden lassen. Anhand zweier Beispiele, die Gegenstand laufender Forschungsarbeiten sind, wird im Folgenden exemplifiziert, inwieweit erst die kontrastive Betrachtung Einblicke in die in unterschiedlichen Narrationen angelegten Strukturen des Ein- und Ausschlusses erlauben. Mit dem Fallbeispiel des Imperialismus wird der diachrone Vergleich von Narrationen in den Blick genommen. In diesem werden Muster des Ein- und Ausschlusses anhand sich verändernder Geschichtsdarstellungen über einen längeren Zeitraum hinweg untersucht. Die synchrone Analyse der Erzählung des Zweiten Weltkriegs in deutschen und polnischen Geschichtsschulbüchern der Gegenwart erlaubt es dagegen Implikationen für parallel existierende Narrative zu diskutieren. Gerade wegen der thematischen Differenz der Fallbeispiele kann so herausgearbeitet werden, inwiefern der kontrastive Vergleich von Narrativen im Bildungsbereich die Möglichkeit eröffnet, Strukturen der Selektion zu erkennen und somit die Grenzen der Geschichtsdarstellung sichtbar zu machen.

---

<sup>13</sup> Heike Hessenauer, Die Produktion von Schulbüchern. Zwischen rechtlichen Vorgaben und unternehmerischem Kalkül, in: Saskia Handro/ Bernd Schönemann (Hgg.), Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung, Berlin 2006, 265-282.

<sup>14</sup> Felicitas Macgilchrist/Lars Müller, Kolonialismus und Modernisierung. Das Ringen um ‚Afrika‘ bei der Schulbuchentwicklung, in: Manuel Aßner et al. (Hgg.), AfrikaBilder im Wandel? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche, Frankfurt am Main 2012, 195-208.

<sup>15</sup> S. Lässig (s. Anm. 11).

### III. Schulbuchanalyse

#### III.1 Imperialismus

Die Darstellung Afrikas (damit verbundenen: Imperialismus, Dekolonisation, Entwicklungspolitik) zählen in Deutschland seit den 1960er Jahren zu den gesellschaftlich stark diskutierten Themengebieten der Schulbuchschreibung.<sup>16</sup> Im Folgenden wird vor allem gefragt, wie der Imperialismus in deutschen Geschichtsschulbüchern seit dem Zweiten Weltkrieg dargestellt wurde und wie sich die Darstellung im Verlaufe der Zeit und vor allem im Kontext der wandelnden politischen Verhältnisse zwischen Afrika und Europa veränderte. Um diese Fragen in diesem Rahmen behandeln zu können, werden zwei Schwerpunkte gesetzt: Zum einen wird besonders der Imperialismus in Afrika und zum anderen der Imperialismus des Deutschen Reiches beleuchtet. Ziel ist es, Unterschiede und Parallelen über einen Zeitraum von über sechzig Jahren im Schulbuch zu untersuchen. Die Quellenbasis bilden Schulbücher aus drei Verlagen, die über den gesamten Zeitraum im seriellen Format jeweils aktualisierte Versionen derselben Prozesse und Ereignisse präsent haben.<sup>17</sup>

#### Einbettung des Themas

Die Geschichtsschulbücher der Sek. I gehen über den gesamten Zeitraum weitgehend chronologisch vor. Dementsprechend schließt der Imperialismus einerseits an die Industrialisierung und die deutsche Reichsgründung an und ist andererseits das Vorspiel zum Ersten Weltkrieg. Dabei wird der Imperialismus in der Regel in einem separaten Kapitel – oder klar abgrenzbaren Unterkapiteln – behandelt. Ausnahmen bilden die ersten Schulbuchentwicklungen der 1950er Jah-

<sup>16</sup> Für eine Analyse aktueller deutscher Schulgeschichtsbücher: *Anke Poenicke*, Afrika im neuen Geschichtsbuch. Eine Analyse der aktuellen deutschen Schulbücher, Sankt Augustin 2008; *Elina Marmer/Papa Sow*, African History Teaching in Contemporary German Textbooks. From Biased Knowledge to Duty of Remembrance, in: *Yesterday&Today* 10, 2013, 49-75.

<sup>17</sup> Vorgegangen wurde ca. im zehnjährigen Rhythmus. Ausgewählt wurde von Diesterweg *Grundzüge der Geschichte* (1951, 1964), *Geschichtliche Weltkunde* (1976, 1985), *Wir machen Geschichte* (1997) und *Expedition Geschichte* (2008); von Oldenbourg *Geschichte unseres Volkes* (1953), *Die Vergangenheit lebt* (1967), *Geschichte* (1973), *Blick in die Vergangenheit* (1982), *Geschichte* (1986), *Geschichte für Gymnasien* (1994) und *Mosaik* (2006, 2013); von Westermann *Deutsche Geschichte* (1952) und *Reise in die Vergangenheit* (1961, 1973, 1982, 1991, 1997, 2010). Trotz Änderung des Serientitels weisen die Bücher teilweise eine große Kontinuität in der Autorenschaft auf. Der Auswahl liegt die Annahme zugrunde, dass Schulbuchserien, die über einen langen Zeitraum immer neu und aktualisiert herausgegeben wurden, auch einen großen Kreis von Benutzern erreichte und – da es sich um einen freien Schulbuchmarkt handelt – auch den Wünschen der Nutzer entsprachen.



re, die die deutschen Kolonien teilweise losgelöst von den Kolonien der anderen europäischen Länder behandeln.<sup>18</sup>

Bildet die Industrialisierung ein wichtiges Erklärungsmuster für die Ursache des Imperialismus, so sind vor allem zwei weitere Aspekte ausschlaggebend. Dies ist zum einen die Aussage, dass nun „Weltpolitik“ betrieben werde und zum anderen die Verknüpfung mit den Konflikten der Weltmächte und dem Ersten Weltkrieg. Auf beides wird meist schon in den Überschriften hingewiesen und stellt bereits eine entscheidende Setzung für die Narration dar.<sup>19</sup> Bleibt die chronologische Darstellung mit den Verknüpfungen von Industrialisierung und Weltkrieg, mit einer Betonung der Weltpolitikperspektive, durchgängig ähnlich, so verändern sich die Erzählungen des Imperialismus auf einer detaillierteren Ebene massiv.

### **Narrative Struktur und Akteure**

#### *Akteure hervorheben: Der „Wettlauf“ um Afrika*

Das Bild des „Wettlaufs“ oder „Wettkampfs“ der europäischen Mächte um Afrika bildet nicht nur den Einstieg in das jeweilige Imperialismuskapitel, sondern zieht sich auch durch die weitere Erzählung. Um es anhand der Überschriften<sup>20</sup> zu illustrieren: „Allgemeines Ringen um Weltgeltung“ (1953); „Kampf der Großmächte um Weltgeltung“ mit dem Unterkapitel „Die Jagd nach Rohstoffen und Absatzmärkten“ (1967, 1973<sup>21</sup>, 1986); erst in den 1990er Jahren werden die Überschriften weniger farbig ausgeschmückt („Das Zeitalter des Imperialismus“ in 1994 bzw. „Europäische Imperialismus – das Streben nach Weltmacht“ in 2006), wobei das „Wettlauf“-Bild weiterhin im Verfassertext genutzt wird. Auf diese Weise wird der Imperialismus vor allem zu einem Wettkampf zwischen den europäischen Mächten, um etwas Drittes – Passives – dem in der Erzählung nur eine Nebenrolle zukommt. Dies drückt sich auch in der sprachlichen Regelung aus, in der beispielsweise das Deutsche Reich Kolonien „gewann“ oder Belgien sich Gebiete „nahm“.<sup>22</sup> Es handelt sich also vornehmlich um ein „Spiel“ mit sportlichem Charakter, zwischen Europäern und nicht um eine Auseinander-

<sup>18</sup> So behandeln sowohl die Diesterweg- als auch die Westermann-Reihe bis in die 1960er die deutschen Kolonien unter dem Kapitel zum Kaiserreich, gehen aber beim allgemeinen Imperialismus noch einmal – zumindest indirekt – darauf ein. Wenn der Imperialismus im Großkapitel mit dem Ersten Weltkrieg oder dem Deutschen Reich zusammengefasst ist, so ist es innerhalb des Kapitels klar abgeteilt.

<sup>19</sup> *Grundzüge der Geschichte*, 1964, 233.

<sup>20</sup> Beispiele jeweils aus den Oldenbourgbüchern.

<sup>21</sup> 1973 lautet das Oberkapitel „Weltpolitik im Zeitalter des Imperialismus“, während das Unterkapitel gleich benannt ist.

<sup>22</sup> *Reise in die Vergangenheit*, 1952, 312.

setzung zwischen Europa und Afrika.<sup>23</sup> Auch wird es als Wettlauf der faktischen Kolonialmächte wie des Deutschen Reiches, Englands, Frankreichs und vielleicht noch Italiens, Portugals oder Spaniens bezeichnet, sondern vielfach die Formulierung „europäisch“ gewählt, was Unterschiede unsichtbar macht. Dabei ändert sich das Sprechen über die eroberten Räume innerhalb dieser Zeit kaum, was ein Vergleich zwischen einem Schulbuchauszug von 1964 und 2013 zeigt:

„Die vor der Jahrhundertwende ins Riesenhafte angewachsene Industrie brauchte neue Rohstoffquellen und Absatzmärkte. In den unerschlossenen und unterentwickelten Landschaften der Erde boten sie sich an. Deshalb setzte **unter den Großmächten ein Wettlauf** um den **Besitz** der noch ‚herrenlosen‘ **Gebiete der Erde** ein.“ (Hervorhebung LM)<sup>24</sup>

„So traten innerhalb weniger Jahre **zahlreiche Ländern in den Wettlauf** („scramble“) um die Besetzung der ‚**freien Gebiete**‘ der Erde ein. Besonders auf dem afrikanischen Kontinent **wetteiferten** die **europäischen Mächte**, darunter das Deutsche Reich, um die Ausdehnung der Macht des eigenen Staates. Mit einer solchen imperialistischen Politik [...] wollte jede europäische Macht zur **Weltmacht** aufsteigen.“ (Hervorhebung LM)<sup>25</sup>

Die Rolle des Deutschen Reiches wandelt sich aber innerhalb des Untersuchungszeitraums. Zwar wird darauf hingewiesen, dass der deutsche Imperialismus ähnlich motiviert war, wie der der anderen europäischen Mächte, aber das „späte“ Eintreten in den Kreis der Kolonialmächte wird vor allem in den 1950er Jahren hervorgehoben.<sup>26</sup> Besonders sticht die Formulierung „Auch Deutschland erwirbt Kolonien“ – so die Überschrift aus der *Reise in die Vergangenheit* von 1961 – hervor.<sup>27</sup> Die besondere Betonung, dass *auch* Deutschland Kolonien besessen hat, kann als Gegenbewegung zu einer „post-colonial amnesia“ bewertet

<sup>23</sup> Ähnliche Sprachregelungen sind die „Jagd“ nach „herrenlosen Gebieten“ (*Grundzüge der Geschichte*, 1951, 80-81) oder der Wettkampf um „nicht verteilte“ Gebiete (*Geschichtliche Weltkunde* 1976, 10), wobei in den 1970er Jahren schon darauf hingewiesen wurde, dass „Auf die Interessen der unterworfenen Völker [...] keine Rücksicht“ genommen wurde, d.h. es bleibt ein Konflikt zwischen europäischen Mächten, aber die Afrikaner kommen sozusagen zwischen den Fronten vor (ebd).

<sup>24</sup> *Grundzüge der Geschichte*, 1964, 233.

<sup>25</sup> *Mosaik*, 2013, 162.

<sup>26</sup> z.B. *Grundzüge der Geschichte*, 1951, 79-82.

<sup>27</sup> *Reise in die Vergangenheit*, 1961, 133, ähnlich auch „Auch Deutschland besaß Kolonien“ in *Die Vergangenheit lebt*, 1967, 47, während die *Grundzüge der Geschichte* dies nicht in einer Zwischenüberschrift führen, aber im Text – auf abgeschwächte Weise – ebenfalls nutzen, in dem die Autoren schreiben, dass „[a]uch das Deutsche Reich [...] konnte sich infolge des Aufschwungs seiner Industrie der imperialistischen Strömung auf die Dauer nicht entziehen, obgleich Bismarck vor dem Ausgriff in die Welt immer gewarnt hatte.“ (1964, 236).



werden, die der Bundesrepublik teilweise bescheinigt wird.<sup>28</sup> Zumindest kann für die Schulbücher festgestellt werden, dass der deutsche Kolonialismus durchgängig behandelt wird und auch die Betonung, dass auch Deutschland Teil dieses Prozesses war, lässt in den 1970er Jahren wieder nach und verschwindet in den 1980er Jahren. Verschiedene Rückgriffe auf den „verspäteten“ Eintritt in den „Wettkampf“ um Afrika oder die „kurze“ Dauer des deutschen Kolonialismus scheinen aber weiterhin durch.

Die Schwerpunktsetzung auf die europäischen Akteure machen deutlich, dass Afrika und Afrikaner – zumindest als Akteure – jenseits der Grenzen der Darstellung liegen und nur als „Preis“ des Wettkampfes sichtbar werden.

*Akteure austauschen: Von „Entdeckern“ und „Erforschern“ zu „Eroberern“ und „Eroberten“*

In den ersten Schulbüchern der Bundesrepublik spielt im Kapitel des Imperialismus die „Entdeckung“ und „Erforschung“ Afrikas eine große Rolle. Das Oldenbourgbuch von 1953 sticht mit kulturgeschichtlichen Einschüben (Kapitel „Wissenschaft und Technik erobern die Welt“) hervor. Thematisiert wird, der „Kampf“ der Ärzte gegen Seuchen und Tod, der Bau erster „Motorkutschen“ durch „Deutsche Ingenieure“ oder die „Eroberung“ des Luftraums durch „wagemutige Männer“. Einer dieser Abschnitte ist mit „Europäer erforschen den Schwarzen Erdteil“ überschrieben.<sup>29</sup> Es wird ausgeführt, dass es in Afrika „unbekannte Gebiete [gäbe], die kein Europäer betreten hatte“ und in die sich englische, französische und deutsche Forscher erst im Laufe des 19. Jahrhunderts „wagten“. Erzählt wird eine Geschichte ‚der Europäer‘ in Afrika: Neben Deutschen wie Barth, Nachtigal, Lüderitz oder Peters werden auch Akteure anderer europäischer Mächte wie Livingstone oder Stanley genannt. Am Rande der Geschichte kommen „Eingeborene“ vor, die „argwöhnisch und feindselig ihr Land vor allem Fremden verschlossen“ (es dann aber doch öffnen) oder die als „[g]etretene Neger“ die Europäer unterstützen, ohne dabei aber vollkommen sichtbar zu werden.

Europäer verkörpern als Gelehrte, Ärzte, Kaufleute den Fortschritt; sie sind die aktiven Akteure, die „Geheimnisse des Schwarzen Erdteils“ lüften, die Krankheiten besiegen und Handelsstützpunkte und Kolonien gründen. Wenn auch weniger ausführlich, so setzen die beiden anderen Reihen denselben Schwerpunkt. In den 1960ern nimmt dies kontinuierlich ab und sowohl der Raum, der diesem

<sup>28</sup> Vgl. *Monika Albrecht*, (Post-)colonial Amnesia? German Debates on Colonialism and Decolonization in the Post-War Era, in: Michael Perraudin/Jürgen Zimmerer (Hgg.), *German Colonialism and National Identity*, New York 2011, 187-196.

<sup>29</sup> *Geschichte unseres Volkes* 1953, 67-68. Die folgenden Zitate stammen aus diesen Seiten.

Thema gewidmet wird als auch die handelnden Personen nehmen ab. Die Autoren machen kenntlich, dass es sich bei Afrika nicht um menschenleere Gegenden handelte.<sup>30</sup> Kam Diesterweg in den ersten Büchern bei der „Entdeckung“ und „Erforschung“ Afrikas noch ganz ohne Nennung afrikanischer Bevölkerung aus – Afrikaner also jenseits der Grenzen der Geschichte liegen –, wird 1997 betont, dass der Kontinent „keineswegs ‚herrenlos‘ [war]; dort lebten nicht ‚kulturlose Horden Wilder‘. Dies war lediglich die Sicht der europäischen Eroberer.“ Vielmehr lebte dort „eine bunte Vielfalt unterschiedlicher Kulturen und Reiche mit ihrer jeweils eigenen Geschichte, die in europäischen Geschichtsbüchern allerdings keine Beachtung fand.“<sup>31</sup> Der diachrone Vergleich macht deutlich, wie neue Akteure sichtbar gemacht wurden.

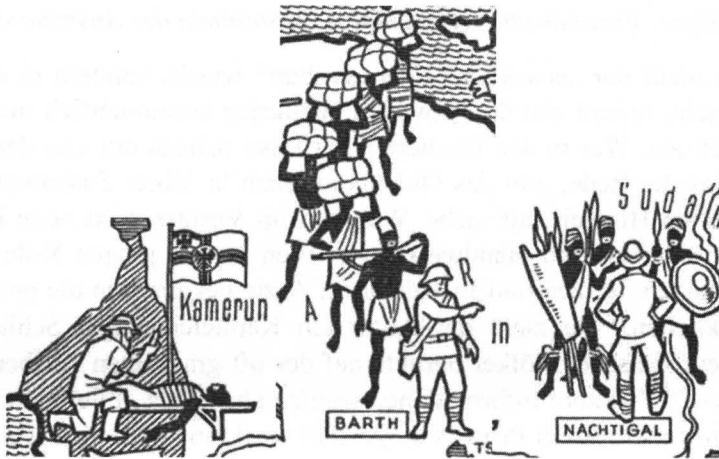
Ab Anfang der 1980er Jahre beschreibt die Oldenbourgreihe, dass es auch vor den Europäern in Afrika schon „Hochkulturen“ gab.<sup>32</sup> Es wird ausgeführt, dass die Europäer diese Kulturen bedroht hätten und „Forscher und Entdecker“ kommen nur noch als namenlose Vorboten vor, denen erst Missionare und dann Händler und Siedler folgten.<sup>33</sup> Wenn in späteren Büchern deutsche, englische oder französische Akteure in Afrika erwähnt werden, so geschieht dies nur in ihrer konkreten Funktion beispielsweise als „Gründer“ von Kolonien. Der „Entdecker“ wurde über den Untersuchungszeitraum durch den „Eroberer“ ausgetauscht, wobei beim „Entdecken“ mehr Wert auf die Gebiete, die „entdeckt“ wurden gelegt und Akteure vor Ort kaum im Verfasserstext erwähnen werden. Beim „Erobern“ dagegen wird ausgeführt, wer erobert wurde. Die visuelle Darstellung unterstreicht diese Strategie, wie Auszüge aus einer Karte von 1953 die Interaktion darstellen.

<sup>30</sup> Diesterweg und Oldenbourg sprechen – zumindest teilweise – von „herrenlosen“ Gebieten“ (*Grundzüge der Geschichte*, 1964, 233, *Die Vergangenheit lebt*, 1967, 34) während Westermann von „freien“ Gebieten“ (*Reise in die Vergangenheit*, 1961, 133) spricht, d.h. das Bild des „freien“ Landes wird zwar noch genutzt, aber man distanziiert sich durch die Anführungsstriche.

<sup>31</sup> *Wir machen Geschichte*, 1997, 239.

<sup>32</sup> Auch eine Staatlichkeit wird erwähnt, wobei diese in der Regel nur von kurzer Dauer gewesen sei, *Die Vergangenheit lebt*, 1982, 23.

<sup>33</sup> *Wir machen Geschichte*, 1997, 239.



Wenn auch im Verfassertext kaum erwähnt, sind hier Afrikaner als Kranke, Träger oder Krieger Teil der Gesamtnarration.<sup>34</sup> Dies steht im starken Kontrast zu Bildern in aktuellen Schulbüchern, die das – durch die Kolonisatoren verursachte – Leiden betonen.<sup>35</sup>



„Überlebende Herero vor dem Marsch in die Zwangsarbeit. Foto, 1907.“

<sup>34</sup> Alle drei Auszüge aus *Geschichte unseres Volkes*, 1953, 69.

<sup>35</sup> Beispielsweise die hier abgedruckte Photographie aus *Reise in die Vergangenheit* 2010, 151 oder ein ähnliches Bild mit angeketteten Herero in *Mosaik*, 2013, 175.

### *Akteure einfügen: Europäische Herrschaft – Variationen der Ausbeutung*

Dass Afrika nicht nur „erworben“ oder „erobert“ wurde, sondern in der Folge auch beherrscht, nimmt seit dem Zweiten Weltkrieg kontinuierlich mehr Raum im Schulbuch ein. War in den Büchern der 1950er nahezu nur von der „Erwerbung“ Afrikas die Rede, gibt das Oldenbourgbuch in seiner Zusammenfassung zumindest einen Hinweis auf mehr. Während im Verfassertext noch hervorgehoben wird: „Bauern und Handwerker siedelten in den jungen Kolonien [...]. Ingenieure bauten Straßen und Eisenbahnen. Ärzte bekämpften die gefährlichen Tropenkrankheiten.“ So zieht der Autor am Kapitelende den Schluss: „Der Wohlstand europäischer Völker beruhte auf der oft grausamen Ausbeutung der Eingeborenen.“<sup>36</sup> Weitere Informationen werden aber nicht geliefert, so dass der Kolonialismus eher als ein Prozess dargestellt wird, von dem die Afrikaner und Europäer profitierten. Der Aspekt der Ausbeutung, der hier nur angedeutet wird, wird in den folgenden Jahren kontinuierlich ausgeweitet. So wird im Band der 1960er von „rücksichtsloser Gewalt“ gesprochen, mit der die Europäer das Land an sich „rissen“.<sup>37</sup> In den folgenden Jahren wird in der Regel auf die „positiven“ Seiten der Kolonialherrschaft eingegangen, – wie zum Beispiel der Aufbau von Infrastruktur, Schulbildung etc., wobei diesen auch verstärkt „negative“ Aspekte an die Seite gestellt werden, – die Zwangsarbeit, die „Entfremdung“ der Afrikaner zu „ihrer eigenen Kultur“ durch die europäische Bildung etc..<sup>38</sup> Dass dieser Aspekt immer wichtiger wird, veranschaulichen schon die Lernziele aus der *Geschichtlichen Weltkunde* von 1976: Die Schüler\_innen sollen lernen, „das Verhalten der Kolonialmächte [zu] beurteilen und die Wirkungen der Kolonialherrschaft auf die Völker Asiens, Afrikas und Lateinamerikas differenzierter ein[zuschätzen]“. <sup>39</sup> Es kann als Wendepunkt gesehen werden, bei dem man von der Ausbeutung des Landes bzw. der Rohstoffe zum Ausbeuten der Personen umschwenkt. Zuvor waren die Kolonialpraktiken unsichtbar und die Geschichte auch so in sich kohärent. Ende der 1970er werden immer stärker die gewalttätigen Aspekte des Kolonialismus aufgenommen, – speziell auch die Kolonialkriege.<sup>40</sup> Damit geht einher, dass die Personen, denen diese Gewalt angetan wurde,

<sup>36</sup> *Geschichte unseres Volkes*, 1953, 71.

<sup>37</sup> *Die Vergangenheit lebt* 1967, 44. Auch in den *Grundzüge der Geschichte*, 1964, 233 wird dieselbe Wortwahl gewählt „Sie strebten deshalb oft rücksichtslos danach“ Gebiete zu erwerben. Die Reise in die Vergangenheit erwähnt zur selben Zeit, dass die Europäer „ohne Rücksicht auf volksmäßige oder kulturelle Zusammenhänge der Eingeborenen“ die Grenzen festlegten (*Reise in die Vergangenheit* 1961, 135).

<sup>38</sup> *Geschichtliche Weltkunde*, 1976, 17.

<sup>39</sup> A.a.O., 1.

<sup>40</sup> Anfangs wird besonders mit dem Fallbeispiel des Kongo argumentiert. Die *Geschichtliche Weltkunde* 1976, 76 (Diesterweg) ist eines der ersten Werke im Sample, die den Deutsch-

ebenfalls zunehmend sichtbar werden. Zum Deutsch-Herero-Krieg schreibt *Expedition Geschichte* 2008:

„Die Herero (ca. 80 000) gehören mit den Ovambo (über 100 000) im Norden und den Nama (ca. 20 000) im Süden zu den größten Bevölkerungsgruppen in Deutsch-Südwestafrika. Sie waren Vieh züchtende Nomaden. So genannte Schutzverträge mit einzelnen Häuptlingen bildeten die Grundlage für Abhängigkeit der einzelnen Stämme vom Kaiserreich. [...] Am 12. Januar 1904 erhoben sich die Herero. Sie warfen den Deutschen massenhaften Raub, Vergewaltigung ihrer Frauen und Töchter sowie Mord vor. Die Klagen der Herero sind unumstritten.“<sup>41</sup>

Es werden Hintergrundinformationen über die Bevölkerungsgröße etc. geliefert. Aus einer Beschreibung der Lebensumstände erwachsen Handlungsoptionen für die Herero und die Möglichkeit aktiv einen Aufstand anzuführen, auch wenn sie dann im Folgenden – vor allem auch stark visuell unterstützt – nur noch als Opfer dargestellt werden. Sichtbarer werden Afrikaner auch in den Quellenauszügen, die abgedruckt werden, was aber nicht bedeutet, dass sie mit anderen Akteuren gleichberechtigt behandelt werden: So fällt auf, dass keine genaue Autorenschaft der Quellen angegeben wird, sondern nur grob darauf hingewiesen wird, dass es sich um „Afrikaner“ handelt, – Namen von europäischen Akteuren werden dagegen meist genannt.<sup>42</sup>

### III.2 Zweiter Weltkrieg

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurden divergierende Geschichtsdarstellungen in Bildungskontexten Gegenstand zahlreicher bi- und multilateraler Schulbuchkommissionen.<sup>43</sup> Auch die Erzählung des Krieges an sich wurde wiederholt in Schulbuchkommissionen thematisiert. Empfehlungen zu Darstellung, Wortwahl und Gewichtung sind dabei in Empfehlungen aufgegriffen worden,

---

Herero-Krieg aufnehmen, *Geschichte* (Oldenbourg) folgt 1986, 61, die *Reise in die Vergangenheit* (Westermann), nimmt es erst später auf, wobei diese Reihe auch von der stärksten Kontinuität im Text (im ausgewählten Sample) aufweist. Zum Deutsch-Herero-Krieg und besonders der Verwendung des Völkermord-Begriffs in diesem Kontext, Lars Müller, „We Need to Get Away from a Culture of Denial“? The German-Herero War in Politics and Textbooks, in: JEMMS 5, 2013/1, 50-71.

<sup>41</sup> *Expedition Geschichte*, 2008, 27-28.

<sup>42</sup> Beispiel der jeweils aktuellsten Bücher des Samples. So überschreibt *Expedition Geschichte*, 2008, 29 eine Quelle mit „Ein auf deutscher Seite kämpfender Afrikaner sagte unter Eid“; *Mosaik*, 2013, 175: „Ein überlebender Herero berichtet“, aber auch ein Zitat vom tansanischen Schriftsteller Aniceti Kitereza; und *Reise in die Vergangenheit*, 2010, 150: „Ein Herero berichtete über die Ursachen des Aufstandes“.

<sup>43</sup> Romain Faure, Netzwerke der Kulturdiplomatie. Die internationale Schulbuchrevision in Europa 1945-1989 (Dissertation TU Braunschweig, 2013 bislang unveröffentlicht).

haben jedoch nicht oder nur partiell zu einer Angleichung unterschiedlicher Narrationen geführt. Nach wie vor eignet sich die kontrastive Analyse von Darstellungen des Zweiten Weltkrieges, um die Kohärenz der damit verbundenen Begrenzung der jeweiligen Narrationen zu hinterfragen und das hierdurch entwickelte Rollenverständnis sichtbar zu machen. In der folgenden Betrachtung wird anhand abweichender Darstellungen kriegsbeteiligter Akteure in deutschen und polnischen Schulbüchern dargelegt, inwiefern die Erzählungen durch eine unterschiedliche Dimensionierung, die Auswahl behandelte Gegenstände sowie die Form der Erzählung ebenso unterschiedliche Geschichten des Krieges entwickelt werden.

### Einbettung des Themas

Der *Zweite Weltkrieg* ist nicht einfach Gegenstand der Erzählung, er wird über die Gliederung der Geschichte erst zum Gegenstand gemacht. Was die hier untersuchten Schulbücher<sup>44</sup> betrifft, so lassen sich grundlegende Unterschiede zwischen deutschen und polnischen Narrationen herausarbeiten. Fast alle untersuchten deutschen Schulbücher verknüpfen die Erzählung des Krieges mit dem Thema „Nationalsozialismus“.<sup>45</sup> Dieser Themenblock nimmt in den Schulbüchern etwa ein Drittel der Gesamterzählung des Bandes ein.<sup>46</sup> Unter der Überschrift „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ (z.B. in *Geschichte und Geschehen 4*, 2007) stellt der Krieg Teil einer größeren Erzählung über das politische System des Nationalsozialismus dar, ist innerhalb dessen jedoch hervorgehoben und nimmt in diesem Rahmen im Mittel etwa 40% des verfügbaren Erzählraumes ein.<sup>47</sup>

In den untersuchten polnischen Schulbüchern stellt der Zweite Weltkrieg dagegen in fast allen Büchern einen eigenständigen Themenblock dar. Dieser grenzt sich von der Erzählung der Zwischenkriegszeit ab und nimmt im Durchschnitt

<sup>44</sup> Für die Analyse wurden die gegenwärtig zugelassenen Geschichtsschulbücher der Sekundarstufe I in den Zulassungsgebieten Polen, sowie den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Bayern, Thüringen und Sachsen verwendet (13 deutsche, 6 polnische Schulbücher).

<sup>45</sup> Ausnahmen stellen hier lediglich die Schulbücher *Entdecken und Verstehen* (Sachsen) und *Anno* (Thüringen) dar, in denen der Zweite Weltkrieg einen eigenständigen Block darstellt. Im Falle von *Entdecken und Verstehen* schließt dieser an einen Block zum Nationalsozialismus in Deutschland an, bei *Anno* geht dem Kapitel zu Deutschland „Zwischen Demokratie und Diktatur“ voran. Auch im Falle der Ausnahmen ist der Krieg thematisch an eine Themen-einheit zum politischen System beziehungsweise zur Ideologie des Nationalsozialismus an oder ist in dieses eingebettet.

<sup>46</sup> Ermittelt wurde die Anzahl verwendeter Seiten in Relation zur Gesamtseitenzahl des jeweiligen Werkes. Abweichungen hier zwischen 19-43%.

<sup>47</sup> Abweichungen zwischen 36-54%.



23% der Gesamterzählung des Bandes ein.<sup>48</sup> Erwartungsgemäß unterscheidet sich auch die inhaltliche Gewichtung auf der nächsten Gliederungsebene: die großen thematischen Blöcke der untersuchten deutschen Schulbüchern sind das Kriegsgeschehen als Blitz- und Vernichtungskrieg, die Shoa, der deutsche Widerstand und Folgen des Krieges. In den polnischen Schulbüchern stehen neben dem Kriegsgeschehen vor allem die Kriegsfolgen auf polnischen Boden im Vordergrund, denen in immerhin zwei der untersuchten Schulbüchern ein eigenes Hauptkapitel eingeräumt wird.<sup>49</sup> Die Erzählung des Holocaust wird nur von einem Buch (*Historia Wiek XX*<sup>50</sup>) als eigenständiges Unterkapitel herausgestellt und wird von den anderen Büchern im Rahmen der Erzählung der Besetzung Polens besprochen.

In beiden Fällen werden nicht nur Themen verknüpft, sondern durch die Gliederung der Erzählung Schwerpunkte gesetzt, während andere Themen ausgeblendet werden. Die Besetzung Polens, der damit verknüpfte Kriegsbeginn sowie die erste Kriegsphase stellen in beiden Büchern einen zentralen und analytisch isolierbaren narrativen Rahmen dar. Aus diesem Grund, aber auch da der unterschiedliche Umfang der Narration auf Unterschiede hindeutet, wird dieser Teil der Kriegsnarration im Folgenden näher ins Auge gefasst.

#### *Akteure positionieren: Ein- oder Zwei-Fronten-Krieg?*

Als Elemente durch die sich Geschichte vollzieht und insofern als die zentrale Triebkraft der Handlung, eröffnet der Blick auf die Akteure weit mehr als eine reine Typologie von Darstellern. Die Reflexion der Rollen, die bestimmten Akteuren zugeordnet werden, erlaubt die Herausarbeitung grundlegender Narrationsmuster, so auch in der Erzählung des Kriegsbeginns.

Betrachten wir die kriegsbeteiligten Akteure in den deutschen Schulbüchern, so ist hier ein klares Gewicht auf Hitler und das deutsche Militär zu erkennen. Sowjetische Akteure wie „Stalin“, „die Sowjets“ oder „die Sowjetunion“ sind in der Erzählung des Hitler-Stalin-Pakts fester Bestandteil aller Erzählungen, spielen jedoch insgesamt eine nachgeordnete Rolle: Während die Narration detailliert auf die deutsche Militärstrategie eingeht und dessen Erfolge dokumentiert, erscheint die Beteiligung der Sowjetunion vergleichsweise eindimensional. Dort wo sie Teil der Erzählung wird, geschieht dies wie das folgende Beispiel aus *Anno* beispielhaft zeigt – vor allem im Kontext der Beteiligung deutscher

<sup>48</sup> Abweichungen zwischen 20-27%.

<sup>49</sup> Vergleiche hierzu auch *Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission* (Hg.), *Schulbuch Geschichte. Ein deutsch-polnisches Projekt. Empfehlungen*, Göttingen 2012, insbes. 118-119.

<sup>50</sup> *Dariusz Stola* (Hg.), *Historia, wiek XX. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*. Warszawa 2012.

Akteure. Das eigentliche Kampfgeschehen wird von Hitler, Deutschland und den überlegenen militärischen Akteuren bestimmt, so dass selbst die Besetzung Polens durch „die Sowjets“ in dieser Darstellung von Deutschland bestimmt zu sein scheint:

„Am 1. September 1939 **entfesselte Hitler** mit dem Überfall auf Polen den Zweiten Weltkrieg. Unmittelbar nach dem deutschen Angriff zeigte sich, dass **Hitlers Rechnung**, den Konflikt auf Polen zu beschränken, nicht aufging. Großbritannien und Frankreich erklärten dem Deutschen Reich den Krieg, die USA verkündeten eine bewaffnete Neutralität. Die **überlegene deutsche Panzer- und Luftwaffe** besiegte die polnische Armee *in wenigen Wochen*.

Im Polenfeldzug **erprobte Hitler** zum ersten Mal die „Blitzkrieg-Strategie: Unterstützt von **Kampfflugzeugen** trieben schnelle **Panzertruppen** und **motorisierte Verbände** tiefe Stoßkeile in die feindlichen Linien, während die nachfolgende **Infanterie** den Geländegewinn sicherte. Diese Strategie entsprach der begrenzten Leistungsfähigkeit der deutschen Rüstungsindustrie, die 1939 höchstens auf einen neun bis zwölf Monate dauernden Krieg vorbereitet war. Durch Ausbeutung der eroberten Gebiete sollten die Kosten der kurzen Feldzüge wieder eingebracht werden.

Das besiegte Polen **wurde geteilt**. **Hitler ordnete an**, den Westen des Landes dem Deutschen Reich einzugliedern. Das restliche von der Wehrmacht eroberte Gebiet **erhielt** die Bezeichnung Generalgouvernement und sollte wie eine Kolonie behandelt werden. Die Sowjets besetzten Ostpolen, das ihnen in dem **mit Deutschland geschlossenen Nichtangriffspakt** als Interessengebiet **zugestanden worden war**.<sup>51</sup>  
(Hervorhebung LFG)

Was sich hier wie auch in der weiteren Narration abzeichnet, ist die Identifizierung des aktiven Kriegsgeschehens mit deutschen Akteuren, bei gleichzeitiger Marginalisierung oder Ausblendung anderer kriegsbeteiligter Akteure. Dies betrifft nicht nur die Sowjetunion, die das Schicksal Polens „besiegelt“, sondern auch andere (Un)Beteiligte: Nahezu alle untersuchten Schulbücher erwähnen die Kriegserklärung Großbritanniens und Frankreichs als Einhaltung der Bündnispflichten gegenüber Polen. Das Nicht-Einschreiten in die Kriegshandlung wird nur in wenigen Schulbüchern kommentiert. *Das waren Zeiten* räumt ein, dass eine aktivere Beteiligung Großbritanniens und Frankreichs eine Entlastung für Polen bedeutet hätte. *Geschichte plus* sieht darin den Grund für die Geschwindigkeit des Krieges. *Mitmischen*, *Horizonte*, *Zeitreise* sowie *Entdecken und Verstehen* wiederum erklären, dass die beiden Verbündeten Polens gegenüber dem Deutschen Reich noch nicht kriegsbereit waren beziehungsweise zu spät zur Hil-

<sup>51</sup> Bernhard Askani/Elmar Wagener (Hgg.), Anno. Ausgabe Thüringen. Klasse 9. Die Welt zwischen zwei Kriegen, Braunschweig 2003, 126



fe kamen. Auch diese Argumentation unterstützt das Bild eines übermächtigen Reiches.

Wo das Militär des Deutschen Reichs in den deutschen Schulbüchern den Sieg ohne nennenswerten Widerstand erlangt, stellt sich der Kriegsbeginn in den polnischen Schulbüchern als ein Zwei-Fronten-Krieg dar, der zwar von den Deutschen begonnen wird, sich aber erst durch das Einschreiten der Sowjetunion vollends entfaltet. In allen Schulbüchern wird der Überfall auf Polen kartographisch visualisiert, wobei die Angriffe des Reiches und der UdSSR zusammenfallen und somit visuell als *ein* Ereignis erscheinen. Über die gemeinsame Handlung hinaus arbeiten die Narrationen in allen untersuchten polnischen Schulbüchern das Motiv eines gleichberechtigten Bündnisses der Kriegsparteien heraus. Beispielhaft kann dies anhand eines Bildes dargelegt werden, welches in mehreren Geschichtsschulbüchern auftaucht. Es zeigt deutsche und sowjetische Generäle bei einer „freundschaftlichen“ Besprechung, bei der sie „unmittelbar (nach Kriegsbeginn)“ die Demarkationslinie festlegen (Bildunterschrift).<sup>52</sup>



Dass sich in dem Bild der Verbündung oder Verbrüderung ergebende Los des einsamen Kampfes Polens gegen zwei übermächtige Gegner wird insbesondere durch die Frage der ausbleibenden Beteiligung seiner Verbündeten unterstrichen.

### *Akteure befähigen: Ohnmacht oder Widerstand?*

Gerade in der ersten Kriegsphase erfolgt der Sieg in den deutschen Schulbüchern nicht über Individuen oder gesellschaftliche Gruppen, sondern über ganze Länder: Polen, Frankreich, der Balkan. Er erfolgt erdrutschartig und derart

<sup>52</sup>Rafał Dolecki et al. (Hgg.), *Po prostu Historia. Szkoły ponadgimnazjalne*, Warszawa 2012, 157.

überwältigend, dass konsequenterweise kaum bis gar kein Raum für die Erzählungen von Konflikten aufgewendet wird, geschweige denn, dass die Opfer des Krieges aktiv widerständig auftreten. Wie auch die folgenden Beispiele zeigen, ist der Ausgang des Krieges allein von der Übermacht des Deutschen Reiches bestimmt und daher bereits mit dem Beginn des Angriffs beschlossen. Polen wird in Nebensätzen überrollt:

„Mit starken Panzerverbänden drang die Wehrmacht vor. Warschau wurde bombardiert. Deutschland ignorierte die Haager Landkriegsordnung von 1907, die einen Angriff auf Zivilisten verbot. Nach wenigen Tagen zeichnete sich ein ‚blitzartiger Sieg‘ ab.“<sup>53</sup>

„In einer Reihe von Feldzügen gelang es den Nationalsozialisten, große Teile Europas zu erobern. Am Anfang stand im September 1939 der deutsche Überfall auf Polen, dessen schlecht ausgerüstete Armee rasch kapitulierte.“<sup>54</sup>

In den polnischen Schulbüchern stellt sich dagegen ein anderes Bild dar. Auch hier wird die Übermacht deutscher und sowjetischer Militärverbände wiederholt explizit thematisiert. In mehreren Büchern visualisieren Infographiken die Machtverhältnisse. Dabei wird Polen – verglichen zu den deutschen Schulbüchern – nicht nur als Akteur zwischen zwei Mächten sichtbar: die Narration kontrastiert die zwangsläufige Niederlage durch eine Erzählung des Kampfes und Widerstandes. Die Narration geht besonders dort ins Detail, wo Widerstand geleistet wird und schränkt die Siege der Aggressoren durch zahlreiche inhaltliche wie grammatische Konzessionen ein:

„Polen verlor den Verteidigungskrieg, der auch ‚Septembekampagne‘ [kampania wrzesniowa} oder ‚Polnische Kampagne‘ [Kampania polska] genannt wird. **Dennoch** unterschrieben die Führer der Republik **niemals eine Kapitulation**.“<sup>55</sup> (Hervorhebung LFG)

Die Erzählung des Kampfes schafft Räume des Widerstandes, innerhalb derer die widerständigen Akteure sichtbar und zu aktiven Beteiligten des Geschehens werden. Der Kriegsverlauf ist nicht mehr alternativlos und der Kampf gegen die Deutschen zeichnet sich nicht nur durch Niederlagen, sondern auch durch militärische Erfolge aus. In dieser Darstellung ist die Möglichkeit des Sieges hypothetisch gegeben, so dass der schlussendliche Kriegsverlauf nicht wie in den Deutschen Schulbüchern schicksalhaft erfolgt, sondern auf äußere Ursachen zu-

<sup>53</sup> Dieter Brückner/Harald Focke (Hgg.), *Das waren Zeiten 4. Widerstreit der Ideologien und Systeme im 20. Jahrhundert*, Bamberg 2007, 56.

<sup>54</sup> Ulrich Baumgärtner/Klaus Fieberg (Hgg.), *Horizonte 3. Geschichte Gymnasium Nordrhein-Westfalen*, Braunschweig 2009, 106.

<sup>55</sup> Stanislaw Zajac, *Teraz historia*. Toruń (SOP) 2012, 183.

rückgeführt wird, die eine Verteidigung des Landes erschweren oder verhindern. Angeführt werden die ungünstige, besonders lange Grenze zu Deutschland,<sup>56</sup> der Mangel an Kriegsmitteln<sup>57</sup> sowie der Verrat sowohl durch die Sowjetunion als auch durch die Bündnispartner Großbritannien und Frankreich. Letzteren bewertet der Großteil der Narrationen in den polnischen Schulbüchern sowohl strategisch als auch moralisch und stellt es als eine zentrale Ursache für den Verlauf des Krieges dar. Im Gegensatz zu den deutschen Schulbüchern, in denen Großbritannien und Frankreich fast ausnahmslos randläufig als bündnistreue Akteure erwähnt werden, die Deutschland den Krieg erklären, spielt das Verhalten der formal Verbündeten in den polnischen Schulbüchern eine zentrale Rolle als Türöffner für den Krieg. Die Darstellung lässt das Verhalten als fragwürdig und unverantwortlich erscheinen:

„Ab dem 3. September 1939 herrschte an der Westfront ein Zustand, der von den Franzosen **Witzkrieg** [smieszna wojna] und von den Deutschen **Sitzkrieg** genannt wurde. **Trotz einer gewaltigen Überzahl** ging die französische Armee **nicht entschieden** gegen die Deutschen vor, die mehrheitlich im Angriff gegen Polen beteiligt waren. Britische Flugzeuge attackierten **einige Meeresbasen**. Auch warfen sie auf dem Reichsgebiet **Flugblätter ab, die die deutsche Bevölkerung zum Frieden aufrief**.

[...] Die **Passivität** Großbritanniens und Frankreichs **ermutigte sowohl Hitler als auch Stalin zu weiteren Aggressionen in Europa**.“<sup>58</sup> (Hervorhebungen LFG)

Durch das Einblenden Großbritanniens und Frankreichs als beteiligte, wenngleich versagende Akteure sowie andere Konzessionen in der Kriegsentwicklung erscheint der Verlauf der Dinge weniger selbstverständlich, sondern vielmehr als Konsequenz einer Vielzahl an Umständen. Durch diese Form der Darstellung wird die hypothetische Möglichkeit eines alternativen Kriegsverlaufs entwickelt, die die faktische Entwicklung nicht als Konsequenz von Übermacht, sondern von Verrat, Fehlentscheidung und ungünstiger strategischer Lage erscheinen lässt.

<sup>56</sup> Stanisław Roszak/Jarosław Klaczko, *Poznać przeszłość wiek XX*. Warszawa 2012, 25.

<sup>57</sup> A.a.O., 129, siehe auch R. Dolecki, *Po prostu historia* (s. Anm. 51), 157.

<sup>58</sup> Stanisław Zajac, *Teraz historia*. Toruń 2012, 85.

#### IV. Schluss

Die Tatsache, dass sich Geschichten nicht nur beschränken müssen, sondern Beschränkung vielmehr ein grundlegendes Prinzip des Erzählens ist, hat Konsequenzen für den Umgang mit Geschichte. Gerade im Falle vermeintlich kohärenter Geschichten – Darstellung, die uns schlüssig und vertraut erscheinen oder aber die einzigen sind, die uns bekannt sind – gerät die Möglichkeit, die Geschichte anders zu erzählen, aus dem Blickfeld und neigt dazu alternativlos zu werden. Insbesondere in Bildungskontexten erscheint eine kritische Auseinandersetzung mit der Zwangsläufigkeit von In- und Exklusion notwendig. In diesem Essay haben wir zunächst versucht zu zeigen, inwiefern sich kontrastive Analysen von Narrationen – in diesem Fall von Schulbüchern – dazu nutzen lassen, Grenzen historischer Darstellungen herauszuarbeiten, um die formale Strukturen von Geschichten und die damit verbundenen Ein- und Ausschlüsse thematisier- und kritisierbar werden.

Die Darstellungen in den untersuchten Schulbüchern widersprechen sich faktisch nicht und dennoch entwickeln sie basierend auf der Darstellungsform grundverschiedene Geschichten des Imperialismus oder des Weltkrieges. Schon die Einbettung des Themas in einen größeren Kontext stellt eine erste Setzung dar und strukturiert die weitere Darstellung mit. Zwar gehen die Schulbücher weitgehend chronologisch vor, aber es ist eine entscheidende Weichenstellung, ob der Imperialismus als Vorgeschichte des Ersten Weltkrieges erzählt wird und so der Konflikt der europäischen Mächte zwangsläufig im Vordergrund steht und nicht der Konflikt zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten; oder ob der Zweite Weltkrieg, wie in polnischen Schulbüchern, als eigenständiges Thema unterrichtet oder in Verbindung mit dem Nationalsozialismus unterrichtet wird.

In der Detailanalyse wurde vor allem deutlich, wie unterschiedliche Akteure und Zusammenhänge sichtbar oder unsichtbar gemacht und in dieser Folge marginalisiert oder betont werden. Inwieweit wird im Imperialismus der „Wettlauf“ der „europäischen Großmächte“ betont und somit afrikanische Akteure oder auch kolonialkritische Akteure in Europa verschwiegen? Wie werden Akteure wie „Entdecker“ durch „Eroberer“ ausgetauscht und lenken damit auch den Blick auf die Opfer des Kolonialismus? Welche Akteure werden überhaupt für die Narration ausgewählt? Wie werden Hitler, das deutsche Militär, Stalin oder Großbritannien und Frankreich positioniert und wie verhalten sich Polen oder polnische Akteure im Verhältnis dazu?

Es wurde am Beispiel des Imperialismus gezeigt, dass wenn auf die europäischen Akteure fokussiert wird und afrikanische Akteure nicht vorkommen. Dies bestärkt ein Bild vom aktiven, überlegenden Europa gegenüber einem passiven, unterentwickelten Afrika und nimmt die weitere Entwicklung Afrikas quasi vorweg. Ähnlich wurde gezeigt, dass die Fokussierung auf nationalsozialistische

Täter in den deutschen Schulbüchern bei einer im Vergleich zu den polnischen Schulbüchern marginalen Rolle sowjetischer, britischer, französischer und letztlich auch „deutscher“ Akteure, die Konsequenz, dass die Allmacht der „Nationalsozialisten“ unterstrichen wird und der Kriegsverlauf quasi schicksalhaft erscheint. Eine erweiterte Analyse hat hier gezeigt, dass dieses Bild der Ohnmacht auf Seiten der Kriegsgegner sich in das Bild einer schicksalhaften Kriegsmechanik fügen kann, die den Krieg als Alptraum darstellt, dem man sich nur zur Wahrung der Moral widersetzen kann.<sup>59</sup> Fokussiert man allerdings auf Kampf und Widerstand eröffnet sich sowohl in der Erzählung des Zweiten Weltkriegs als auch des Imperialismus die Möglichkeit einer aktiven und relevanten Partizipation anderer Akteure an der Geschichte.

Mit diesen Positionierungen, Einblendungen und Ausblendungen von Akteuren wird das Narrativ angepasst und hat nicht nur Einfluss auf die jeweiligen Selbstbeschreibungen, sondern berührt auch die Akteure über die man spricht.

Gerade wenn Narrative zu sehr von den Bekannten abweichen, fordern uns diese Geschichten heraus; sie erscheinen uns problematisch, es entstehen Widersprüche, Unstimmigkeiten und zuweilen auch handfeste Konflikte zwischen Wissensordnungen, die miteinander konkurrieren. In einem Forschungsprojekt wurden Bilder von Afrika bei Hamburger Schüler\_innen untersucht, welche sich als relativ homogen herausgestellt haben. In einer Klasse, war das Bild von Afrika dagegen differenzierter als bei den Vergleichsfällen, was in der Analyse darauf zurückgeführt wurde, dass in dieser Klasse eine Person afrikanischer Herkunft anwesend war, die offen gegen Vorurteile und Stereotype argumentierte. Dies ist ein Beispiel dafür, wie alternativlose Geschichten sichtbar werden können.<sup>60</sup> Ebenso, wenn ein Vorhaben, wie das „Schulbuch Geschichte – ein deutsch-polnisches Projekt“, bei der Erarbeitung und Redaktion auf der Basis stark divergierender Narrative arbeiten, stellt das jeweils entwickelte Rollenverständnis eine zentrale Herausforderung dar.<sup>61</sup> Dies ist für Fälle, in denen Verantwortung für Ereignisse oder Prozesse vergeben werden kann, besonders brisant. Die Schilderungen des Kolonialismus, wie auch die des Zweiten Weltkrieges sind nicht nur entfernte Ereignisse, sondern fordern auch eine Bewertung und konstruieren ebenfalls ein nationales Selbstbild. In diesem Rahmen kann die Vermeidung der Kollektivbezeichnung „Deutsch“ in bundesrepublikanischen

<sup>59</sup> Lucas F. Garske, Zur Konstruktion kollektiver Narrative in deutschen & polnischen Geschichtsschulbüchern. Eine Analyse der Täter-Opfer-Konstellation in der Narration des Zweiten Weltkriegs, Leipzig 2010.

<sup>60</sup> Elina Marmar et al, Racism and the Image of Africa in German Schools and Textbooks, in: The International Journal of Diversity in Organizations, Communications, Communities & Nations, 10, 2010/5, 1-12.

<sup>61</sup> Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission (s. Anm. 49), 119.



Schulbüchern im Kontext des Zweiten Weltkrieges und vielmehr die detaillierte Bezeichnung von Hitler, Militärakteuren oder die Verbindung mit „nationalsozialistischen“ eine Distanzierung darstellen. Ebenso nehmen die bundesrepublikanischen Schulbücher ab einer gewissen Zeit Distanz zu den Kolonialmächten ein und der die Schüler\_innen werden aufgefordert das Verhalten der „Kolonialmächte“ und nicht das Verhalten der „Deutschen“ in Afrika zu beurteilen.

Diese beiden Beispiele aus dem Schulbuchbereich lassen die Mechanismen des Ein- und Ausschlusses besonders deutlich werden, da gerade in Schulbuchnarrativen die Inhalte didaktisch sehr reduziert vermitteln müssen. Die Spannung zwischen dem Nimbus des „objektiven“ oder „wertneutralen“ Schulbuchwissen, der Vorstellung von einer besonderen Wirkmächtigkeit von Schulbüchern und den ständigen Forderungen nach einer „richtigen“ oder „ausgewogenen“ Darstellung fügen den Schulbüchern noch eine politische Dimension hinzu. Dabei kann man im historischen Vergleich gerade ältere Narrative relativ leicht als veraltet abtun; bei aktuellen Schulbüchern ist diese Kritik schon schwieriger. Dabei haben die Fallbeispiele gezeigt, dass auch bei den ungewohnten Narrativen keine an sich falschen Informationen geliefert werden, auch widersprechen sich die Darstellungen nicht – sowohl die Ausführungen über die europäischen „Entdecker“ in Afrika oder die polnischen Schilderungen über den (möglichen) Widerstand im Zweiten Weltkrieg liefern an sich keine „falschen“ Informationen. Aber der Ein- bzw. Ausschluss von Akteuren, Orten und Handlungen verstößt gegen unsere eigenen Geschichten dieser Ereignisse.

Die anhaltende Kritik an den Ein- und Ausschlüssen in Schulbüchern zielt auf eine „richtige“ oder „angemessene“ Geschichte, wohl wissend, dass diese nicht möglich sein kann. Sinnvoll ist diese Kritik jedoch auch wenn sie nicht in die Schulbücher aufgenommen werden kann, da sie ständig die Frage nach der Gesellschaft stellt und daher schon einen Wert an sich repräsentiert. Der Streit um die „richtige“ Darstellung in Schulbüchern kann also auch als Auseinandersetzung über die Geschichten angesehen werden, die die beteiligten Akteure über die Gesellschaft erzählen möchten, um diese gleichsam zu konstruieren. Auch wenn dabei versucht wird, jeweils geschlossene Systeme des Ein- und Ausschlusses zu konstruieren, bleiben sie per se unvollständig. Es lässt sich an Adichie anschließen, dass es nicht das Ziel sein kann, zu versuchen, „vollständige“ Geschichten zu erzählen, sondern vielmehr, dass es wichtig ist, sich bewusst zu machen, dass in allen Darstellung von Ereignissen, Prozessen oder Akteuren eine Reihe von Elementen unsichtbar bleiben. „Unsere“ Geschichten sind immer nur eine Auswahl aus einem viel komplexeren Geflecht von Akteuren, Räumen und Ereignissen. „Andere“ Geschichten können uns helfen, dies nicht nur zu erkennen, sondern unsere Perspektive zu weiten.

## Anhang 5

### Geschichtsbilder sehen

Garske, Lucas-Frederik (2015): Geschichtsbilder sehen. Narrative Formen als Gegenstand des Lernens mit Geschichten. In: *Bildungsforschung* 12 (1), S. 12–33. DOI: 10.25656/01:12391.

---

## Geschichtsbilder sehen. Narrative Formen als Gegenstand des Lernens mit Geschichten

Lucas Frederik Garske

*Im Zuge einer ikonischen Wende in den Geisteswissenschaften hat das Visuelle an Bedeutung für den kritischen Umgang mit Bildungsmedien wie Schulbücher und deren Inhalte gewonnen. Während frühe Arbeiten vor allem eine Kritik an der Vorstellung des Bildes als Anhängsel des Texts übten, erlaubte die Ausweitung des Bildbegriffs eine Annäherung verschiedener semiotischer Ansätze. Am Beispiel von Geschichtsschulbüchern stellt sich der Aufsatz die Frage inwieweit (Schulbuch)Narrative als Bilder verstanden werden können und wie ein solches Verständnis neue methodische Perspektiven auf das Lernen mit dem Bildungsmedium eröffnet.*

### 1. Einleitung

Ende der 1970er Jahren konstatierte der Geograph Yi-Fu Tuan eine Verschiebung vom Erzählen zum Zeigen in den Sozialwissenschaften und deren Pädagogik. Zwar würden Bilder vornehmlich zur Illustration des Textes genutzt, jedoch deute sich eine Zeit an, in der sich das Verhältnis umkehrt und verbale Formen zur bloßen Annotation des Bildes avancieren könnten (Tuan 1979, 413). Tatsächlich ist die Aufwertung des Bildes gegenüber dem Wort in den vergangenen Jahrzehnten sowohl aus theoretischer wie aus praktischer Perspektive kaum von der Hand zu weisen. Dabei kam es weniger zu der von Tuan vorhergesagten Umkehrung des Verhältnisses, denn zu einer Verstrickung von Wort und Bild.

Deutlich vor der Zeitgeschichtsforschung hat die Geschichtsdidaktik Bildern eine neue Bedeutung als Gegenstand von Forschung und Unterricht beigegeben, ist dabei jedoch einem passiven Bildverständnis verhangen geblieben, das diese auf „historische Belege für Ereignisse außerhalb des Bildes oder auch nur instrumentell als Einstieg in ein Unterrichtsthema“ reduziert (Paul 2013, 9; vgl. auch Handro/Schönemann 2011, 1f). Ein breiter Bildbegriff und das Konzept der Visualität der Geschichte (Paul 2011, 15) haben seitdem das



Bewusstsein für die imaginative Grundierung von Geschichte gestärkt. Dennoch liegt der offensichtliche Ausgangspunkt der deutschsprachigen Forschung zur Visual History auf graphischen und optischen Bildern.<sup>1</sup>

Im folgenden Beitrag lege ich dar, wie der Begriff des Bildes auch auf die Narration von Geschichte durch Bildungsmedien bezogen werden kann. Hierzu setze ich mich zunächst aus theoretischer Perspektive mit dem Zusammenhang von Bild und historischer Narration auseinander und diskutiere wie in diesem Kontext der Begriff des Geschichtsbildes zu analytischen Zwecken enger gefasst und an den der Narration angeschlossen werden kann. In einem zweiten Schritt wende ich die Überlegungen auf Schulbücher an, die in ihrer Grundstruktur historischen Narrativen folgen. Dies leitet in einem dritten Schritt über zu einer komparativen Analyse der Narration des Mittelalters in einem deutschen und einem polnischen Schulbuch, anhand derer ich darlege, wie sich narrative Formen als Geschichtsbilder visuell theoretisieren und hierdurch besprechbar machen lassen. In der Schlussdiskussion bespreche ich, inwiefern der hier verwendete Zugriff insofern ein Problem der Gestaltung von Bildungsmedien vorbringt, als dass in diesen Geschichtsbildern zur Geltung kommen, die nicht als solche thematisiert werden und die erst in einem komparativen Blick zum Ausdruck kommen. Dies wirft die Frage auf, inwiefern eine solche Gestaltung einen am historischen Lernen ausgerichteten Unterricht unterstützen kann und inwiefern ein visuell-abstrahierender Zugriff auf historische Narrative Teil des Unterrichts sein kann.

---

<sup>1</sup> Hierbei beziehe ich mich auf die Terminologie von Mitchell, dessen Kategorisierung graphischer und optischer Bildern den Komplex zweidimensionaler Bilder, Statuen und Projektionen umfasst (1984, 505). Die Dominanz der Auseinandersetzung mit graphischen und optischen Bildern kann anhand unterschiedlicher kontemporärer Sammelpublikationen dargelegt werden, so mitunter dem Studienbuch *Visual History* (2006), dem Sammelband *„Visualität und Geschichte“* (2011) sowie dem Themenheft *Visual History* der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (2013). Der Beitrag von Meik Zülsdorf-Kersting in *„Visualität und Geschichte“* ist dahingehend herauszustellen, als dass er stärker als andere Beiträge das *„Vorstellen und Verstehen“* ins Zentrum der Betrachtung stellt und hierbei unter anderem an die Arbeiten von Rolf Schörken zur historischen Imagination anknüpft. (Zülsdorf-Kersting 2011, 55-68)

## 2. Geschichte als formende Form

Bevor ich den Begriff der Geschichte vorsätzlich mit dem des Bildes vermenge, möchte ich sowohl für den einen als auch für den anderen Begriff Arbeitsdefinitionen anbieten, die den verwendeten Zugang deutlich machen:

Als „Bild“ begreife allgemein das Produkt des Blicks durch einen symbolischen Rahmen. Da der Rahmen in diesem Kontext ein abstraktes Konzept darstellt, das Dinge voneinander abgrenzt, stellt 'Bild' im Folgenden keine zwangsläufig gegenständliche Beschreibung dar, sondern ein Produkt des Betrachtens (vgl. Boehm 2007, 49). Abhängig vom gewählten Rahmen können Bilder also in unterschiedlicher Weise sichtbar werden.

'Geschichte' verstehe ich im Folgenden als symbolische Darstellung, die den Anspruch erhebt, sich auf Ereignisse und Zustände der Vergangenheit zu beziehen. 'Geschichte' ist so gesehen nicht nur eine Repräsentation, sondern auch ein Sprechakt, der darauf abzielt ein bestimmtes Wissen über eine nicht-präsente Realität zu vermitteln und brauchbar zu machen. Die in der impliziten Bezugnahme auf Realität liegende Ausblendung des darstellenden Charakters stellt eine Herausforderung für das Lernen mit 'Geschichte' dar, auf die ich im weiteren Text zu sprechen komme.

Bild und Geschichte begegnen uns vereint im deutschen Begriff des 'Geschichtsbildes'. Definitionen des Konzepts sind in unterschiedlicher Weise abstrakt: Eine frühe Definition bei Schneider bezeichnet damit beispielsweise die "subjektive Gesamtvorstellung vom Sinn, Wesen, Verlauf und Ziel der Geschichte sowie der sie bestimmenden Kräfte, Ereignisse und Gestalten" (Schneider 1979, 206). Greifbarer erscheinen dagegen die Definitionen von Jeismann, der unter Geschichtsbildern „gefestigte Vorstellungen und Deutungen der Vergangenheit“ versteht (Jeismann 2002, 13) und Demantowsky, der darin ein „stabilisiertes Gefüge der historischen Vorstellungen einer Person oder einer Gruppe“ sieht (Demantowsky 2006, 71). Eine ältere Definition von Jeismann weist deutliche Parallelen zur historischen Narration auf. Hier bezeichnet er das Geschichtsbild als „historische Konstruktion“, die „Geschichtsbegehren zu einer Komposition strukturiert, Perspektiven aufweist, Antagonismen integriert und verschiedenen Ereignissen und Zuständen der Vergangenheit in einer Gesamtvorstellung einen festen Ort zuweist“ (Jeismann 1988, 12). An diese Formulierung anlehnd begreife ich das Geschichtsbild im Folgenden als mediale Struktur, beziehungsweise Textur historischer Narra-

tive, die reglementiert wie Dinge in der Geschichte in Erscheinung treten. Aus dieser Perspektive lassen sich historische Narrationen als Geschichtsbilder *eo ipso* theoretisieren, wobei die Narration abhängig vom gewählten Betrachtungsrahmen unterschiedliche Bilder hervorbringt.

Diese noch vage Verbindung von Bild und Geschichte lässt sich mit Frank Ankersmits Überlegungen in „Statement, Text and Pictures“ ausarbeiten: Ankersmit weist auf die auffällige Verwendung visueller Metaphern - sowohl im wissenschaftlichen wie auch im rein intuitiven Umgang mit Geschichte - hin, so beispielsweise wenn wir von „images of the past“, einem „point of view“ oder den „distortions“ of historical reality which an incorrect ‘viewpoint’ is liable to create“ (Ankersmit 1995, 213) sprechen. Zwischen graphischen Darstellungen und Geschichte erkennt Ankersmit mehr als bloße Parallelen: In Anlehnung an Nelson Goodman, betrachtet er das vermeintliche Alleinstellungsmerkmal des (graphischen) Bildes - dem Prinzip der Ähnlichkeit - als reine Konvention, wie sie auch in der verbalen Sprache existiert. Den wesentlichen Unterschied zwischen Bild und verbaler Feststellung (statement) sieht Ankersmit ebenso wie Goodman in der Dichte und Sättigung des Gegenstandes, bemerkt jedoch, dass

“(...) the differences which Goodman noted between the picture and the statement disappear when we contrast not the statement but the text or the story with the picture. And this, in turn, would mean that the visual and optical metaphors which we encounter so often in historical theory show a correct insight into the nature of the historical text after all. This radicalization of Goodman's semiological approach to the picture leads, in fact to a pictorialization of the text.“ (ebd. 223)

Graphische Darstellungen und Narration weisen also nach Ankersmit keinen qualitativen Unterschied auf, denn beide eröffnen Bilder erst durch Repräsentation.<sup>2</sup> Die entscheidende Frage ist daher: Was erscheint vor unserem Auge,

---

<sup>2</sup> Peter Icke als einer der jüngsten und polemischsten Kritiker Ankersmits hat gegen die Analogisierung von Erzählung und Bild eine Darstellung von Hayden White angeführt, nach der “[t]he historical narrative does not image the things it indicates; it calls to mind images of the things it indicates in the same way that a metaphor does“ (cf. Icke 2012: 62). Hieraus leitet Icke ab, dass “Ankersmit appears to move directly from the narrative’s individuating statements to a corresponding ‘picture’ of the past as if that

---

wenn wir uns mit historischen Darstellungen auseinander setzen? Die Vergangenheit oder nur die Medien ihrer Darstellung?

Eine ähnliche Frage beantwortet Gottfried Boehm in Bezug auf das Bild folgendermaßen: "Was uns als Bild begegnet", so Boehm, "beruht auf einem einzigen Grundkontrast, dem zwischen einer überschaubaren Gesamtfläche und allem, was sie an Binnenereignissen einschließt" (Boehm 1995, 29f). Der Beobachtungsvorgang eines Bildes ist daher stets begrenzt: wir können nicht den Rahmen und seinen Inhalt gleichzeitig betrachten, denn das Bild entsteht gerade dadurch, dass wir zwischen dem einen und dem anderen unterscheiden (Günzel 2010, 69f). Das Oszillieren zwischen Bildträger und Bildobjekt bezeichnet Boehm als "ikonische Differenz". Wird das Bildobjekt fokussiert, tritt der Bildträger in den Hintergrund. Betrachten wir hingegen den Bildträger, verschwimmt das Bildobjekt. Die Berücksichtigung der ikonischen Differenz hat auch insofern eine emanzipative Funktion, als dass nur durch die konzeptionelle Unterscheidung zwischen Bildobjekt und Bildträger auch die Möglichkeit besteht weitere Perspektiven auf den Gegenstand einzunehmen.

Die Parallelen zur historischen Arbeit liegen auf der Hand, denn auch hier ist der Kontrast und das Oszillieren zwischen Information und medialem Träger von zentraler Bedeutung, so in der Unterscheidung von Repräsentation und „Quelle“ (metaphorisch weitergedacht: reine, selbstständig "herausprudelnde" Information). Was gilt als ursprünglich, was als mediatisiert und bedarf daher einer weiteren Erläuterung? Analog zum Bild entscheidet sich die Angemessenheit und Plausibilität einer Darstellung an der Übereinstimmung mit diskursiv akzeptierten Formen der Repräsentation (Ankersmit 1995, 232).<sup>3</sup> Je

---

move had no deeper process to it." (ebd. 63). Dieser Argumentation der unmittelbaren Verbindung widerspricht Ankersmit jedoch ausdrücklich in Narrative logic "We cannot glimpse at history. (...) We do not 'see' the past as it is, as we see a tree, a machine or a landscape as it is. We see the past only through a masquerade of narrative structures" (Ankersmit 1983, 91f). Icke selbst scheint in seinem Argument das Bild mit einer unmittelbaren Erscheinung gleichzusetzen. Folgen wir jedoch Ankersmits Adaption von Goodman und gehen davon aus, dass Bilder keine unmittelbare Ähnlichkeitsbeziehung zur Darstellung haben, so ist auch deutlich, dass in der Rede der narratio als 'pictures of the past' die Referenz, deren Fehlen Icke bemängelt, bereits implizit ist. Der Sprachgebrauch von 'image' bei White scheint sich hiervon zu unterscheiden, da er auf eine unmittelbare Erscheinung verweist.

<sup>3</sup> Die Tatsache, dass Geschichten auf Kodizes und subjektiven Sinnentscheidungen von Historiker\*innen, nicht aber auf den Dingen selbst beruhen, stellte und stellt nach wie

authentischer oder autoritativer uns eine historische Repräsentation erscheint, desto mehr erliegen wir dem was Mitchell als "paradoxical trick of consciousness" bezeichnet: Wir sehen in der Darstellung etwas, was nicht da ist (Mitchell 1984, 510), in diesem Fall: die Vergangenheit. In dem Maße, in dem die Darstellung von Vergangenheit als Vergangenheit selbst gelesen wird, wandelt sich 'Geschichte' von einem gestalteten zu einem gestaltenden Medium, einer 'formenden Form'.

Gehen wir davon aus, dass der Bildungsanspruch nicht in der Reproduktion normativer Inhalte besteht, sondern in der Vermittlung eines methodischen Habitus, so stellt der Umgang mit der „doppelten Repräsentation“ (Barricelli 2002, 75) gerade in Bildungskontexten, die nicht nur mit der Präsentation von Verfahren arbeiten, sondern auch und vor allem mit Repräsentationen, eine unumgängliche Herausforderung und gleichzeitig auch eine zentrale Kompetenz dar. Formanalysen, beziehungsweise die Reflexion des Kontrastes zwischen "Gemachtsein und ihrem sinnstiftenden Darstellungs- und Verweisungscharakter", stellen daher den grundlegenden Zugriff medialer Ambivalenz von Repräsentationen dar (Bachmann-Medick 2006, 336). Der Geschichtsunterricht, dessen genuiner Gegenstand Repräsentationen der Vergangenheit sind, ist hierbei prädestiniert für die Herausbildung dieser methodischen Fähigkeit.

### 3. Geschichtsbilder in Medien des Geschichtsunterrichts

Als Wissensmedien, die zur Unterstützung des Lehrens und Lernens dienen, lassen sich Schulbücher sowohl als didaktische Modelle als auch als Produkte gesellschaftspolitischer sowie fachdidaktischer Diskurse begreifen (Höhne 2002, 17). Im Gegensatz zu ihren Vorgängern sind moderne Geschichtsschulbücher im Regelfall keine reine Historiographie, da sie von den Autor\*innen aus einer Fülle unterschiedlicher modalen Formen zusammengesetzt werden (Schreiber 2013, 49). Pandel bezeichnet Schulbücher als "Musterbeispiele von

---

vor eine Herausforderung für eine auf sachliche Darstellung bedachte Wissenschaft dar. Zur Erwidern des Vorwurfs der Beliebigkeit und zur Sicherung des Rationalitätsanspruchs der Historiographie hat Jörn Rüsen das Kriterium der Triftigkeit auf empirischer, normativer und narrativer Ebene eingeführt. Da jedoch, wie Michele Barricelli herausgearbeitet hat, die Kriterien der Triftigkeit nicht absolut gesetzt werden können, bleibt die Frage "ob und wie das Kriterium der Triftigkeit erfüllt ist, [...] selbst Ergebnis von widerspruchsfähiger Interpretation" (Barricelli 2011, 69).

Intertextualität“ (Pandel 2006, 16) und unterscheidet vier grundlegende Textelemente, die Geschichte darstellen: Verfasser- bzw. Autorentext, Fremdtex te, Visuelles Material und Arbeitsfragen. (ebd. 18) Nicht zum “eigentlichen Text, der Geschichte darstellt“ zählt Pandel hingegen Paratexte, darunter “Vorwort, Glossar, Register, Layout, aber auch die Methodenseiten und die Lesetipps“ (ebd.).

Eine solche Ausblendung der strukturellen Gestaltung, des Designs, erscheint mit Hinblick auf die Potenz struktureller Elemente, aber auch bezüglich der Unterteilung von Autor\*innentext und anderen Texten, problematisch. Plausibler erscheint es mir hingegen die Zusammenschau behandelter Gegenstände als “Gesamtnarration“ zu betrachten, die der Feder von Autor\*innen entspringt und “die Kommunikation von Texten überhaupt“ steuert (Schöner 2013, 74 und 86). Der Lehrtext stellt aus kompositorischer Perspektive eine Kernnarration des Gesamtgefüges dar (ebd. 71). Diese folgt im Falle von Geschichtsschulbüchern in den meisten Fällen einer kanonisierten Geschichte historischer Ereignisse und Etappen. Aufgabenstellungen greifen bestimmte Elemente der Erzählung im Lehrtext auf, setzen sie in Bezug zueinander oder rücken sie in ein bestimmtes Licht. “Quellenmaterial“ vertieft Themenkomplexe und Methodenseiten betonen Kompetenzen mit Bezug auf die jeweils erzählte ‘Geschichte’ beziehungsweise den zugeordneten Materialien dar. Wenn das Geschichtsschulbuch also auch wesentlich mehr leistet als bloß ‘Geschichte abzubilden’, so baut es strukturell doch oftmals auf einem bestimmten Geschichtsbild auf, das eben aufgrund seiner strukturellen Anlage weitgehend oder gänzlich in den Hintergrund rückt.

Wenngleich er den Bezug zwischen Geschichte und ikonischer Differenz nicht herstellte, hat Rolf Schörken in seinem Werk Historische Imaginationen und Geschichtsdidaktik Formen der Darstellung - genauer: der Beziehung zwischen (sichtbarem) Vordergrund und (unsichtbarem) Hintergrund - “eine kaum zu überschätzende Rolle im historischen Denken und Verstehen“ zugesprochen (Schörken 1994, 29). Gerade das Hintergründige, das implizit Vorausgesetzte, sei für historisches Lernen relevant, da diese Seite von Geschichte in didaktischen Kontexten oftmals unausgesprochen und daher unreflektiert bliebe (ebd. 33). Hieraus leitet sich Schörkens Forderung ab, den Hintergrund von Geschichten stärker in den Vordergrund des Unterrichts zu rücken:

“Denkt man nun daran, daß der Großteil aller methodischen Arbeiten mit Schülern sich auf Quelleninterpretation, Textverständnis, Bildinterpretation

usw. bezieht, so sind das gemäß unserer Nomenklatur lauter Vordergrundphänomene. Schüler haben im Geschichtsunterricht in aller Regel (...) nur mit Vordergrund zu tun. Um an den unsichtbaren Hintergrund zu gelangen, muß er sichtbar gemacht werden.“ (ebd. 113)

Mit konkreteren Vorschlägen, die die Struktur und insofern die spezifische rhetorische Formung von Geschichten zum eigentlichen Gegenstand der Betrachtung machen, hält sich Schörken mit Verweis auf die Notwendigkeit weiterer theoretischer Arbeiten bewusst zurück. Dennoch gibt es Ansatzpunkte, die eine Vertiefung nach wie vor fruchtbar erscheinen lassen. So schlägt Schörken konzeptionell ein Springen zwischen der Betrachtung von Vordergrund und Hintergrund vor, um ein Bewusstsein für die gegenseitige Konstitution zu entwickeln. Dieses Vorgehen entspricht im Wesentlichen dem Oszillieren zwischen Bild und Medium bei Boehm und zeigt, dass es Schörken hier in letzter Konsequenz um die Fähigkeit der Abstraktion vom Gegenstand 'Geschichte' geht. Die Fähigkeit sich kompetent zwischen Vorder- und Hintergrund zu bewegen und im Sinne der hier vorgeschlagenen Terminologie Geschichtsbilder zu 'sehen', stellt demnach eine zentrale Kompetenz des historischen Lernens dar.

In der folgenden Betrachtung versuche ich beispielhaft anhand einer vergleichenden Schulbuchanalyse der Narration des Mittelalters darzulegen, auf welchem Wege narrative Formen als Geschichtsbilder zu einem Gegenstand des historischen Lernens werden können. Die strukturelle Analyse kann hier auf Überlegungen der Eichstätter Schulbuchanalysen aufbauen (insbes. Schöner 2011, Schreiber et al. 2013), wählt jedoch einen vereinfachten Weg zur Visualisierung von Strukturen, der ausschließlich auf der repräsentativen Ebene angesiedelt ist und sich auf Methoden beschränkt, die mit vergleichsweise geringem Aufwand auch in Lehrkontexten einsetzbar sind.<sup>4</sup>

#### 4. Geschichtsbilder visualisieren

Wie im ersten Abschnitt besprochen, sind die strukturierenden Aspekte einer Geschichte nicht unmittelbar ersichtlich, sofern eine Repräsentation von Vergangenen unseren Erwartungen entspricht oder schlicht als autoritativ

---

<sup>4</sup> Der Eichstätter Ansatz verfolgt unter anderem evaluative Ziele und richtet die Analyse beispielsweise auf die normative Triftigkeit, die für mein Vorhaben keine Bedeutung hat. Vgl. hierzu Schöner (2011, 83ff).

akzeptiert wird. Daher stellt die Dekonstruktion fertiger Geschichten eine "Basisoperation historischen Denkens" dar (Schöner 2011, 72). Um die Strukturen offen zu legen, muss eine Entfremdung und eine damit verbundene Entfernung vom Gegenstand beziehungsweise eine Veränderung des Blickwinkels stattfinden. Der Blick auf die Komposition eröffnet sich erst im Abgleich anderer denkbarer Narrationen zum gleichen Gegenstand: welche Elemente wurden ausgelassen, welche fokussiert? Wie werden Dinge in Zusammenhang gebracht? Im Folgenden mache ich maßgebliche Unterschiede durch die Fokussierung auf makrostrukturelle Elemente und unter Zuhilfenahme unterschiedlicher Visualisierungstechniken sicht- und somit besprechbar. Als thematisches Vergleichsmoment verwende ich im Folgenden die Narration des Mittelalters in zwei gegenwärtig zugelassenen Schulbüchern aus Polen und Deutschland, die der Sekundarstufe I beziehungsweise für eine äquivalente Altersstufe entwickelt wurden.<sup>5</sup> Durch die Betrachtung narrativer Formen in Bezug auf Zeit, Raum und Akteure werden unterschiedliche Aufmerksamkeitsökonomien innerhalb der Erzählung sichtbar. Die Berücksichtigung von Bildungsmedien aus dem Kontext inhaltlich stark differenter Curricula dient dabei in erster Linie der Provokation sichtbarer Unterschiede. Ebenso denkbar wäre die Verwendung von Narrationen, die sich auf das gleiche Curriculum beziehen. Hier wäre jedoch abzusehen, dass Unterschiede weniger deutlich zu tragen kommen. Die Bücher zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich auf einem ähnlichen Raum einem ähnlich abgrenzbaren Thema (Mittelalter, Średnio-wieczce) widmen, wobei inhaltlich sowohl Parallelen als auch Unterschiede deutlich werden.

#### 4.1. Erzählzeit

Der chronologische Zeitverlauf ist in den meisten Schulbüchern ein grundlegendes Ordnungsprinzip. Während die historische Zeitrechnung jedoch metrisch voranschreitet, ist die Zeitstruktur in den Geschichtsschulbüchern sowohl von Brüchen, Querverweisen als auch von Zeitraffungen und -streckungen durchzogen. Eine strukturelle Betrachtung kann dazu beitragen, Zeiträume zu identifizieren, die in der Narration eine eher marginale Rolle spielen und entsprechend übergangen werden, aber auch solche, in denen Zeit nur schleichend zu verrinnen scheint.

---

<sup>5</sup> Zeitreise 2, gegenwärtig zugelassen in Bayern und Dzień Dobry Historio 5, gegenwärtig zugelassen in Polen.



---

Zur Durchführung der Analyse wurde die zeitliche Dimension der Narration - ein bestimmter Abschnitt, in diesem Fall die Narration des Mittelalters, - in Verhältnis zur referenzierten Zeit gesetzt. Im vorliegenden Beispiel wurden Doppelseiten als grundlegende Gestaltungseinheiten der untersuchten Schulbücher auf Zeitreferenzen kodiert, in eine Tabelle eingetragen und in einem Diagramm visualisiert. Bei ungenauen Zeitangaben wurde im Falle von Jahresangaben die eigentliche Angabe verwendet (z.B. "um das Jahr 800" = 800), bei Jahrzehnten und Jahrhunderten jeweils ein Mittelwert (z.B. 14. Jahrhundert = 1350). Im Falle der Angabe von Zeiträumen wurden sowohl Start- als auch Endpunkte eingetragen. Abgesehen wurde hingegen aus pragmatischen Gründen von einer Markierung verbalisierter Referenzen (z.B. "Mittelalter") sowie indirekter Zeitmarkierungen (z.B. "im folgenden kommenden Jahr") mit Ausnahme von expliziten Verweisen in die Gegenwart (z.B. "heute"). Zudem erschienen ausschließlich solche Zeitreferenzen berücksichtigt, die innerhalb der Kernnarration auf Geschehen verweisen (in Abgrenzung zu Zeitangaben beispielsweise von "Quellmaterial"). Nur letztere wurden berücksichtigt, wobei sich dies nicht auf den Lehrtext beschränkt: Karten dienen beispielsweise in den verwendeten Schulbüchern nicht als Quellen, sondern allein der Illustration geschilderter Sachverhalte. Die folgenden zwei Graphen zeigen die Visualisierung der Zeitreferenzen in der Narration des Mittelalters in den untersuchten Schulbüchern. Auf der Y-Achse sind die Jahreszahlen eingetragen, auf die der Text referiert, auf der X-Achse die jeweilige Seiten im Buch. Auf diese Weise ergibt sich ein Bild der Zeitstruktur der Narrationen.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Die Länge der X-Achsen wurde angeglichen, allerdings ist auch die Seitenanzahl in dem vorliegenden Beispiel nahezu identisch. Der genaue Datensatz kann unter der folgenden Adresse abgerufen werden:  
<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1e1A2lihaWj6P2DVKbgq9Cq3GT99Y5j-qR-84kkyHK-gU/pubhtml>

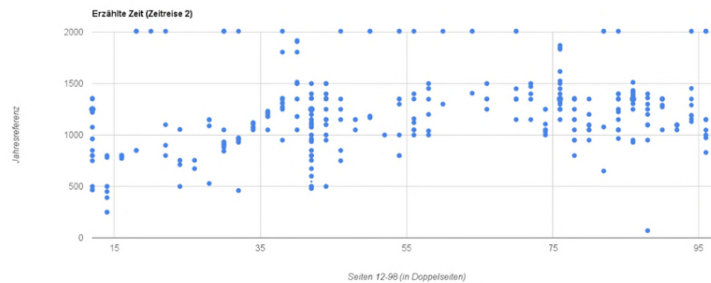


Abbildung 1: Zeitreferenzen der Erzählung des Mittelalters in *Zeitreise* (2009)

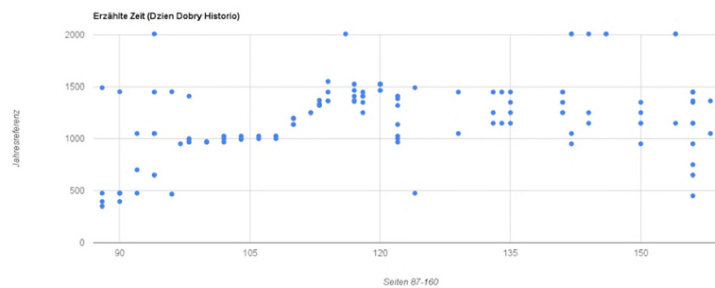


Abbildung 2: Zeitreferenzen der Erzählung des Mittelalters in *Dzień Dobry Historio* (2009)

Das Ergebnis weist mehrere Parallelen auf (vgl. Abb. 1, Abb. 2): Beide Schulbücher konzentrieren sich verhältnismäßig konsequent auf den Zeitraum zwischen 5. und 15. Jahrhundert, wobei sich der größte Teil der Erzählung in beiden Fällen auf den Zeitraum vom 10. bis zum 15. Jahrhundert konzentriert. Immer wieder verweisen die Texte auch in die Gegenwart. Die Anzahl der Verweise weicht dabei stark voneinander ab. In beiden Schulbüchern entwickelt sich die Zeit tendenziell chronologisch. Wir können der Darstellung jedoch entnehmen, dass die Entwicklung alles andere als linear verläuft und vielmehr einem Graphen ähnelt. Damit verbunden können wir auch sehen, dass sich die Narrationen unterschiedlich "Zeit lassen" und bestimmte Erzählzeiträume ausbreiten, während sie bei anderen die Zeit raffen. Auch können

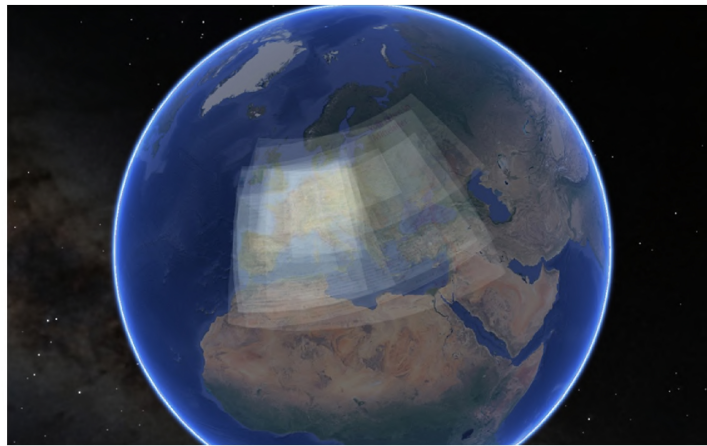
wir sehen, dass in manchen Textsegmenten kaum bis gar keine Zeitreferenzen zum Einsatz kommen, während sie sich in anderen Segmenten deutlich häufen. Dies ist unter anderem bei der Darstellung zeitlicher Querschnitte der Fall, denen beide Bücher eigene Kapitel widmen.

Abgesehen von dem unterschiedlichen Verhältnis von Zeitangaben, ist die deutliche Konzentration auf das Jahr 1000 in *Dzień Dobry Historio* (97-110) ein auffälliger Unterschied zu *Zeitreise*. Ein wesentlicher Teil des Erzählraumes wird hier einigen wenigen Jahren Erzählzeit gewidmet. Betrachten wir diesen frappierenden Unterschied in der Erzählung, so zeigt sich, dass sich dieser Zeitraum mit der Erzählung der Gründung des polnischen Staats deckt. An anderen Stellen belässt es die Erzählung bei Überblicken über größere Zeiträume, die zum Teil weit hinter das Jahr 1000 zurückgreifen. In *Zeitreise* sind besonders die vertikalen Verdichtungen von Zeitreferenzen aus den Kapitelsynopsen sichtbar. Auch hier sehen wir, dass die Erzählung, die bereits im ersten Drittel des Gesamttraumes die Zäsurlinie des Mittelalters um 1500 erreicht, sich vornehmlich mit dem Zeitraum von 1000-1500 beschäftigt, wobei die behandelten Zeiträume teilweise sehr breit gestreckt sind und die Narration immer wieder zeitliche Sprünge macht. Verdichtungen und Auffächerungen, Brüche und Sequenzen können zu einem Ausgangspunkt gemacht werden, um die Diskrepanz zwischen Erzählzeit und Erzählter Zeit deutlich zu machen und diese Rhetorik als geschichtsbildnerisches Gestaltungselement herauszuarbeiten. Weswegen vertieft die Narration einige Zeitabschnitte, während sie andere gekonnt überspringt? Was liegt dieser Vertiefung zugrunde? Welche Geschichten werden nicht erzählt?

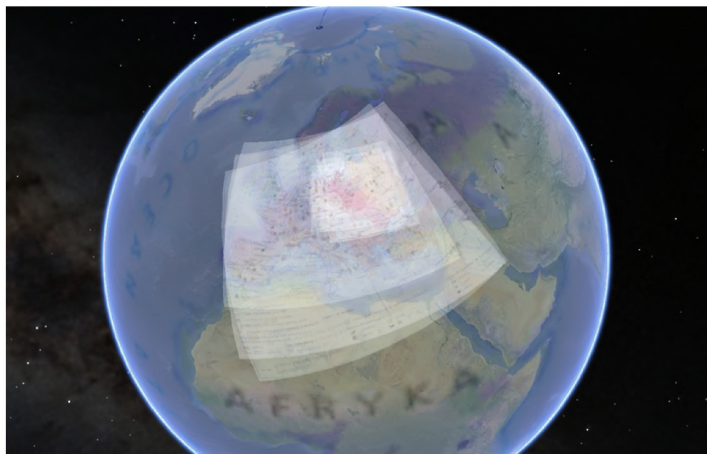
#### 4.2. Erzählraum

Der Raum stellt ein weiteres zentrales Ordnungsschema der historischen Narration dar. "History takes place", wie Karl Schlögel trefflich formuliert (Schlögel 2003, 70). Die Erzählung von Geschichte formt die Vorstellung von Räumen. An anderer Stelle habe ich das Verfahren der Metakartierung vorgeschlagen, mit der sich die Fokussierung und Marginalisierung von Raumprojektionen in Narrationen sichtbar machen lassen (Garske 2013, insbes. 18-21). Der gemeinsame oder zumindest ähnliche Referenzrahmen kartographischer Repräsentationen erlaubt es, jene Räume zu identifizieren, die den Autor\*innen der historischen Erzählung relevant genug erschienen, um sie visuell hervorzuheben. Für das vorliegende Beispiel wurden die in den beiden

Schulbüchern verwendeten Karten für die Narration des Mittelalters extrahiert, mithilfe von Google Earth auf einen Globus projiziert und mit einer verringerten Transparenz versehen, so dass besonders jene Rahmungen hervortreten, die wiederholt visualisiert werden.



*Abbildung 3: Metakarte von Zeitreise (19 Karten)*



*Abbildung 4: Metakarte von Dzień Dobry Historio (8 Karten)*

Beide Metakarten (vgl. Abb. 3, Abb. 4). zeigen eine deutliche Fokussierung auf den geographisch mitteleuropäischen Raum. Lediglich eine Karte in Dzień Dobry Historio geht konzeptionell über den europäischen Raum hinaus. Bezeichnenderweise verweist sie jedoch zeitlich nicht auf das Mittelalter, sondern bespricht im Kontext des Abschnitts "Geburt und Entwicklung des Islams" die "Ausbreitung von Christentum und Islam im 21. Jahrhundert" (94). Der Vergleich zeigt einen klaren Unterschied in der Gewichtung fokussierter Gebiete: In Zeitreise wird neben dem geographischen Europa vor allem der westeuropäische Raum kartiert, während in Dzień Dobry Historio ein deutlich erkennbarer Fokus auf dem heutigen Polen liegt. Eine genauere Betrachtung der einzelnen Karten beziehungsweise der jeweiligen Bezeichnungen zeigt, dass Zeitreise vor allem das Fränkische Reich und die Grenzkonflikte mit dem Islam behandelt. Dzień Dobry Historio dokumentiert hingegen fast ausnahmslos die Entwicklung des polnischen Staates.

Metakarten machen narrative Kohärenzen und Inkohärenzen in Bezug auf den Raum sichtbar, ohne auf verbalisierte Raumferenzen in den Texten zurückgreifen zu müssen. In diesem Kontext eignen sie sich zur Darlegung der narrativen Konstruktion unterschiedlicher Geschichtsbilder: Wieswegen werden bestimmte Räume fokussiert? Werden die (möglicherweise identischen) Räume unterschiedlich bezeichnet? Welche Körper werden als Raum sichtbar gemacht? Staaten, Kollektive, wirtschaftliche Strukturen oder auch eine Vielfalt an Orten? Über die geographische Rahmung hinaus, stellt jedoch auch der verbale Rahmen mit Bezug auf den Erzählraum einen wichtigen Aspekt dar. Eine Alternative und gleichzeitig ein weiterführendes Beispiel stellt die im folgenden Abschnitt besprochene Visualisierung von Akteursstrukturen dar, mit der auf die verbale Ebene abgehoben wird.

#### 4.3. Erzählfiguren

Das Verhältnis von Figur und Handlung zählt zu den ältesten Fragen der Theorie narrativer Texte, da sich Handlung durch Akteure vollzieht (Jannidis 2004, 106). Ihre Gestalt prägt die Voraussetzungen, auf deren Basis die Leser\*innen ein Gesamtbild der Geschichte entwickeln. Für historische Narrationen gilt ebenso wie für andere Geschichten, dass sich Handlungsträger von größerer, andere von weniger großer Bedeutung für die Entwicklung des Plots identifizieren und auf dieser Basis zwischen Hauptfiguren (Protagonisten und Antagonisten) und Nebenfiguren unterscheiden lassen. Folgt man den Überle-

gungen von Jannidis, so können wir Hauptfiguren weniger an dem ihnen zugestandenen Raum in der Erzählung erkennen, sondern vielmehr an einer überdurchschnittlichen Partizipation an Ereignissen (ebd. 104), beziehungsweise einer überdurchschnittlichen Bezugnahme auf die entsprechenden Charaktere gegenüber anderen Figuren (ebd. 90).

Die Überdurchschnittlichkeit der Partizipation und die daraus resultierende narrative Bedeutung ist nicht immer auf dem ersten Blick deutlich. Dies gilt insbesondere für Narrationen, die auf relativ dichtem Raum eine Vielzahl von Akteuren in die Geschichte einführen. Vergleichendes Distant Reading erlaubt hier einerseits die Identifikation häufig wiederkehrender Akteure, andererseits aber auch die Kontrastierung des Verhältnisses.<sup>7</sup> Für eine solche Betrachtung wurden die Abschnitte zum Mittelalter in den oben verwendeten Schulbüchern hinsichtlich des Aufkommens unterschiedlicher Personen, Personengruppen und Eigennamen (sowie deren Adjektive) analysiert.<sup>8</sup> Zwecks Überschaubarkeit wurde die Analyse auf Akteurslemmata begrenzt, die mit einer Häufigkeit von

---

<sup>7</sup> Ich möchte einräumen, dass die Reduktion von „Partizipation“ auf das quantitative Auftreten eines Lemmas in letzter Konsequenz zu kurz greift, da Akteure durch die lemmabasierte Erfassung überall dort nicht erfasst werden, wo sie entweder durch Pronominalkonstruktionen, in Form von Tropen oder auch als implizite Akteure, beispielsweise in Passivkonstruktionen in der Narration auftauchen. Gerade bei kürzeren Texten bietet das Verfahren daher nur eine Annäherung an eine eventuelle Gewichtung. Eine Alternative, die für große Datenmengen zwar nicht praktikabel ist, aber textnäher begründbarere Ergebnisse liefert, stellt ein methodisches Vorgehen im Analysestil der Grounded Theory dar, bei dem Akteure von in-vivo codes, die die Sprache des Materials aufgreifen, hin zu constructed codes, die basierend auf der Sprache der codierenden Person entstehen, abstrahiert werden. Ein solches Vorgehen bedarf der Bereitschaft und Fähigkeit zu Abstraktion, weswegen es im Kontext der Demonstration narrativer Strukturen zu weitreichend wäre.

<sup>8</sup> Für eine solche Betrachtung wurden die Abschnitte zum Mittelalter aus den oben verwendeten Bücherreihen zunächst über optische Texterkennung digitalisiert und anschließend mit einer Frequenzerkennungssoftware eingelesen. Bevor die Daten eingelesen wurden, wurden fehlerhaft erkannte Textstellen beseitigt. Im Falle von Zeitreise wurde der Text für eine effektivere Auswertung mithilfe eines Lemmatisierers des Center for Language Technology auf ihre Grundform zurückgeführt ([www.cst.de](http://www.cst.de)). Aufgrund der noch vergleichsweise hohen Fehlerquoten bei der Auswertung der polnischen Sprache wurde von einer Lemmatisierung bei Dzień Dobry Historio abgesehen.

---

mindestens 0,05% im jeweiligen Text auftauchen.<sup>9</sup> Teilweise wurden Lemmata aus sprachpragmatischen Gründen zusammengelegt.<sup>10</sup> Hieraus ergibt sich eine Liste von insgesamt 65 Akteuren, die in mindestens einem der beiden Schulbücher den Schwellenwert erreichen.<sup>11</sup> Dieser kann zunächst entnommen werden, dass der Großteil der identifizierten Akteure (67,7%) in beiden Schulbüchern zu den häufigsten Akteuren gehört, es also diesbezüglich erhebliche Überschneidungen in der Erzählung gibt. Um ein besseres Verständnis von den Unterschieden zu erhalten wurde das jeweilige Aufkommen der identifizierten Akteure in Verhältnis zueinander gesetzt. Die folgende Graphik visualisiert die Unterschiede: Eine Abweichung nach rechts zeigt ein relativ häufigeres Auftreten in Dzień Dobry Historio, eine Abweichung nach links hingegen ein häufigeres Auftreten in Zeitreise.

---

<sup>9</sup> Dies entspricht >11 Instanzen eines bestimmten Akteurs in Dzień Dobry Historio und >16 Instanzen in Zeitreise. Die Grenze von 0,05% wurde einerseits aufgrund von Demonstrationszwecken, andererseits aber auch aus pragmatischen Gründen gewählt, da ab dieser Schwelle die Frequenz der unterschiedlichen Instanzen stark abflacht.

<sup>10</sup> In manchen Fällen ist eine einzelne Erfassung problematisch, da Lemmata nicht eindeutig identifiziert werden können. Dies trifft bei der deutsch-polnischen Auswertung beispielsweise für das polnische Lemma "Niemcy" zu, das sowohl "Deutschland" als auch "die Deutschen" bezeichnen kann. In gleicher Weise betrifft dies das deutsche Lemma "Polen".

<sup>11</sup> In der folgenden Liste werden die Lemmata in Deutsch angegeben. Die Tabelle mit den Ursprungslemmata kann unter <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1VxYB-PnRLYgy7PvHRcVRDbfBd5c5y-PSb-nutFbEo4M/edit#gid=1521542406> abgerufen werden.





Historio tritt dagegen gerade hier der Ordensstaat, als Akteur und potenzieller Konfliktpartner auf.

Die Visualisierung eignet sich ebenso wie in den anderen makrostrukturellen Betrachtungen nicht um bedeutungsvolle Aussagen über die Kernnarration zu machen, sie erlaubt es jedoch Konstellationen von Haupt- und Nebenakteuren zu visualisieren und Fragen aufzuwerfen, weswegen bestimmte Akteure im Vordergrund stehen, andere wiederum unerwähnt bleiben. Auch lässt sich - sofern dies nicht bereits beim Kodierverfahren verarbeitet worden ist - diskutieren, inwiefern sich Akteure legitimer Weise gruppieren lassen. Unter welchen Bedingungen es beispielsweise zulässig oder auch notwendig, zwischen „Frankenreich“, „Deutsches Reich“ und „Deutschland“ zu unterscheiden? Welche Rolle kommt den Nebenakteuren zu? Warum werden manche Akteure abgebildet, andere wiederum nicht? Inwiefern ist die Unterscheidung von Individuen, Kollektiven und Akteuren problematisch? Identifizierte Differenzen und Zusammenhänge dienen also auch hier dazu, Fragen an das Material zu entwickeln und dieses zu überprüfen.

## 5. Konklusion

In dem Artikel habe ich versucht darzulegen, inwiefern die narrative Formung von Geschichten als Bilder betrachtet und diskutiert werden können. Die in diesem Aufsatz demonstrierten Methoden eignen sich dabei als erster Zugriff, der es ermöglicht den symbolischen Rahmen, durch den Vergangenheit inszeniert wird, zu abstrahieren und hierdurch sicht- und greifbar zu machen.

Als Medien, die den Geschichtsunterricht mal begleiten, mal strukturieren, spielen Geschichtsschulbücher eine wichtige Rolle für den Lehr- und Lernprozess. Idealerweise werden die an das Medium adressierten Lernziele - und Konzepte dabei möglichst stimmig umgesetzt. Ein kohärentes Bildungsmedium muss darauf bedacht sein nicht zu viele 'Ecken und Kanten' aufzuweisen, damit die Nutzer\*innen sich auf die Lerninhalte konzentrieren können.

Auch die Aneignung der Kompetenz, Strukturen in Geschichten zu erkennen und kritisch zu betrachten kann als Lernziel durch Schulbücher gestützt werden. Hier verhält es sich in Bezug auf die Stimmigkeit jedoch geradezu umgekehrt: Kohärente Darstellungen erschweren die Abstraktion und Entfremdung, denn je unscheinbarer der Rahmen ist, durch den Geschichte erscheint, desto unmittelbarer erscheint die historische Darstellung, desto

schwerer gelingt eine Distanzierung von der Erzählung. Narrationen, die - wie in dem oben angestellten Vergleich - nicht den Konventionen und dominanten Deutungsmustern entsprechen, erleichtern die Identifikation von Geschichtsbildern und hierdurch die Entwicklung eines Problembewusstseins für die mediale Dimension von Geschichte. So gesehen ließe sich zugespitzt formulieren, dass sich gerade inkohärente Geschichten für das historische Lernen eignen, da erst in dem Moment, in dem sie als Objekt und nicht als Träger von Information in Erscheinung treten mit ihnen gearbeitet werden kann.

Ein Konflikt zwischen dem Anspruch eines funktionalen Werkzeugs und didaktisch angemessener Inhalte zeichnet sich dort ab wo Bildungsmedien beziehungsweise die Struktur des Geschichtsunterrichts im allgemeinen an einem Kanon historischer Ereignisse ausrichten. In diesem Fall ist ein bestimmtes Geschichtsbild in der (hintergründigen) Lehrprogrammatik angesiedelt sind, weswegen es nicht durch das jeweilige Medium reflektiert werden kann und insofern stets dessen medialer Grenzwert bleibt. Bildungsmedien, die diesem Schema folgen, bleiben auch dann in letzter Konsequenz einer Meistererzählung verhängen, wenn sie auf konstruktivistische Methoden rekurren.

Natürlich stellt sich die Frage, inwiefern der Versuch einer strukturellen Abbildung von Erzählungen auch methodisch produktiv in den Unterricht einzuführen ist. Die Sinnhaftigkeit kann daher nur in Abhängigkeit zu den jeweiligen Lernzielen bewertet werden. Gehen wir davon aus, dass nicht die Kenntnis bestimmter Geschichten sondern die Herausbildung von Geschichtsbewusstsein und historisches Lernen Kerngegenstand des Unterrichts ist (Jeismann 1985, 40-44; Gautschi 2009, 42), eignen sich die vorgestellten Verfahren als Hilfestellung um Fragen an die Form und Beschaffenheit von 'Geschichte' zu richten. Ein Blick auf die Strukturen der historischen Darstellung eröffnet zwar den Blick auf die Beschränktheit vermeintlich universaler Termini wie der Gliederung von Geschichte entlang eines eindimensionalen Zeitstrahls. Allerdings stellt sich die Frage inwieweit Schüler\*innen in der Lage sind, hiermit eigenständig umzugehen. Sind die Gegenstände, denen Schüler\*innen begegnen, unter Umständen generell zu komplex, als dass sie dazu geeignet wären Reflexionen kompetent und mit möglichst geringer Anleitung durchzuführen?

Wenngleich diese Fragen letztlich nur von praktizierenden Lehrpersonen beantwortet werden können, lässt sich konstatieren, dass das Vermögen formale Zusammenhänge in Narrationen zu erkennen, die sich auf vergangene 'Realitäten' beziehen, generell von einer Vertrautheit des Gegenstands profi-

---

tieren muss. Es liegt daher nahe besonders solche Narrationen zur Ausbildung der Fähigkeit zu verwenden, zu denen Schüler\*innen einen Zugang verfügen, so dass dieser nicht erst durch den Unterricht hergestellt werden muss. Diese Schlussfolgerung leitet daher nicht zur Herausbildung eines 'besseren' Basiswissens an, sondern zu einer Evaluierung bisher verwendeter Inhalte des Geschichtsunterrichts und zu einer Erkundung alternativer Formen, anhand derer die Fähigkeit Geschichtsbilder zu sehen herausgebildet werden kann.

### Autoren

Lucas Frederik Garske, M.A.  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter  
Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung  
E-Mail: garske@gei.de

### Verwendete Schulbücher

Wojciechowski, Grzegorz (2009). *Dzień Dobry Historio 5*. Warszawa.  
Christoph, Sven et al. (2009). *Zeitreise 2*. Stuttgart.

### Literatur

- Ankersmit, Frank R. (1983). *Narrative logic. A semantic analysis of the historian's language*. The Hague.
- Ankersmit, Frank R. (1995). *Statements, Texts and Pictures*. In: Ankersmit, Frank R. und Kellner, Hans (Hg.): *A new philosophy of history*. London: Reaktion Books, S. 212–240.
- Barricelli, Michele (2002). *Narrative Kompetenz als Ziel des Geschichtsunterrichts*. In: Handro, Saskia und Schönemann, Bernd (Hg.): *Methoden geschichtsdidaktischer Forschung*. Münster, S. 73–84.
- Barricelli, Michele (2011). *Historisches Erzählen. Was es ist, soll und kann*. In: Hartung, Olaf u.a. (Hg.): *Lernen und Erzählen interdisziplinär*. Wiesbaden, S. 61–82.
- Boehm, Gottfried (Hg.) (1995). *Was ist ein Bild?* München.
- Boehm, Gottfried (2007). *Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens*. Berlin.
- Demantowsky, Marko (2006). *Geschichtsbild*. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 70–71.
- Garske, Lucas Frederik (2013). *Geschichte als Raum als Geschichte*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 64 (1/2), S. 13–29.
- Peter Gautschi (2009). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- 
- Günzel, Stephan (2010). Raum - Bild. Zur Logik des Medialen. Berlin.
- Handro, Saskia; Schönemann, Bernd (2011). Visualität und Geschichte. Münster.
- Höhne, Thomas (2002). Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt am Main.
- Icke, Peter P. (2012). Frank Ankersmit's lost historical cause. A journey from language to experience. New York.
- Jannidis, Fotis (2004). Figur und Person. Beitrag zu einer historischen Narratologie. Berlin.
- Jeismann, Karl-Ernst (1988). Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Schneider, Gerhard (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Pfaffenweiler, S. 1–24.
- Jeismann, Karl-Ernst (2002). Geschichtsbilder. Zeitdeutung und Zukunftsperspektive. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 51/52, S. 13–22.
- Mitchell, W. J. Thomas (1984). What is an Image? In: New Literary History 15 (3), S. 503–537.
- Pandel, Hans-Jürgen (2006). Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität. In: Handro, Saskia und Schönemann, Bernd (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. Münster, S. 15–38.
- Paul, Gerhard (2006). Visual History. Ein Studienbuch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Paul, Gerhard (2011). Die (Zeit-)Historiker und die Bilder. Plädoyer für eine Visual History. In: Handro, Saskia; Schönemann, Bernd (Hrsg.): Visualität und Geschichte. Münster, S. 7–22.
- Paul, Gerhard (2013). Visual History und Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 12, S. 9–26.
- Schlögel, Karl (2003). Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik. Frankfurt am Main.
- Schneider, Gerhard (1979). Geschichtsbild. In: Bergmann, Klaus u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Düsseldorf, S. 261–263.
- Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander/Sochatzky, Florian (2013). Möglichkeiten der Auswertung kategorial analysierter Datensätze. In: dies. (Hrsg.) Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik. Stuttgart, S. 124–157.
- Schreiber, Waltraud (2009). Geschichte durchdenken. Schüler vergleichen internationale Schulbücher. Das Beispiel "1989/1990 - Mauerfall". Neuried.
- Schreiber, Waltraud (2013). Schulgeschichtsbücher als Grundlage für die Methodenentwicklung. In: Schreiber, Waltraud; Schöner, Alexander und Sochatzky, Florian (Hrsg.): Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik. Stuttgart, S. 38–65.

**bildungsforschung**

*Ausgabe 1 (2015), 12. Jahrgang*

---

Zülsdorf-Kersting, Meik (2011). Vorstellen und Verstehen. Jugendliche betrachten den Holocaust. In: Saskia Handro & Bernd Schönemann (Hrsg.): Visualität und Geschichte. Berlin, S. 55–68.

Online zugänglich unter:

Lucas Frederik Garske (2015). Geschichtsbilder sehen. Narrative Formen als Gegenstand des Lernens mit Geschichten. In: bildungsforschung, Jahrgang 12, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/>

## Anhang 6

### Challenging Substantive Knowledge in Educational Media

Garske, Lucas-Frederik (2017): Challenging Substantive Knowledge in Educational Media. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 9 (2), S. 110–128.  
DOI: 10.3167/jemms.2017.090206.

# Challenging Substantive Knowledge in Educational Media

## A Case Study of German History Textbooks

Lucas Frederik Garske

*Lucas Frederik Garske is a research associate at the Georg Eckert  
Institute for International Textbook Research in Braunschweig.*

**Abstract** • Many scholars working on history education have stressed that, in order to “do history,” a congruent relation between substantive and procedural knowledge is required. In response to this argument, this article emphasizes the need to consider pupils’ relations to substantive knowledge. With reference to history textbooks currently used in Germany, it demonstrates how the introduction of substantive knowledge with the help of the logic of “historical thinking” derived from expert discourses may obstruct the process of historical thinking. Finally, the article presents alternative approaches and their possible consequences for history education.

**Keywords** • curricula, historical thinking, procedural knowledge, substantive knowledge, textbook design

---

The question “What is history and how should we deal with it?” is and will remain crucial because the debate about school subjects and educational methods is essentially a discussion about the shape of the discipline and how we relate to it.<sup>1</sup> Since the task of history education to impart scientifically determined knowledge about the past was widely abandoned in the mid-twentieth century,<sup>2</sup> there has been a shift toward a narrativist paradigm in which history is considered a cognitive operation that should not be confused with the past itself.<sup>3</sup> The tasks for pupils have changed from knowing the past to “com[ing] to see their world as having histories . . . [and] the presentation of those histories as purposeful and authored . . . even when such histories are local and familial.”<sup>4</sup> Consequently, history education has to provide the conceptual tools needed for the study of the past as a discipline and the construction of the content of historical knowledge.<sup>5</sup> From an academic perspective, history has turned into the “subject of ‘historical thinking.’”<sup>6</sup>

Within this new subject of historical thinking, scholars and teachers alike have differentiated between “substantive” and “procedural” con-



cepts, with the former referring to the “content of history”<sup>7</sup> and the latter to the “know-how” of history.<sup>8</sup> Since most scholars agree with American researcher Samuel Wineburg’s claim that to “think historically” pupils need to become engaged in activities such as sourcing, contextualizing, and corroborating,<sup>9</sup> it is not surprising that they often focus on procedures and strategies rather than on substantive history. Nevertheless, many scholars have underlined that the two kinds of knowledge are inherently related. Karl Gunnar Hammarlund claims that there is an urgent need to develop courses that “strike an optimal balance between substantive and procedural knowledge.”<sup>10</sup> Todd Twyman, Jennifer McCleery, and Gerald Tindal assume that to “promote student problem-solving skill, congruence must exist between the teaching of concept-level knowledge and strategic thinking and application skills,”<sup>11</sup> while Stéphane Lévesque states that “it is impossible for pupils to understand or use procedural knowledge if they have no knowledge about the past.”<sup>12</sup> In this article, I will argue that, when determining an appropriate relation between substantive and procedural knowledge in educational media, we have to consider the narrative structure as a learning environment and ask how learning subjects relate to it. I start by highlighting the importance of design for the conveyance of knowledge in educational media. I then proceed by expanding on the concepts of substantive thinking and procedural thinking in textbooks and by looking at what degree of implementation is theoretically necessary if textbook design is to follow the notion of historical thinking.<sup>13</sup> Then, I compare the results of my investigation to the structure of currently approved German history textbooks and demonstrate how their design obstructs the application of procedural activities such as sourcing, corroborating, and contextualizing. Finally, by summarizing the implications of my conclusion, I discuss how a different educational media design could contribute to a more productive relation between substantive and procedural knowledge.

## The Significance of Design in Educational Media

Perhaps owing to its intuitive use, there is no commonly accepted definition of “educational media.” The term generally denotes a means of communication applied for the purpose of teaching and learning. To elaborate on the narrative structure of educational media, I will develop a more precise understanding of this notion. However, as Lambert Wiesing has pointed out, the plethora of definitions of educational media makes it more appropriate to ask what should *not* be considered to be media.<sup>14</sup> Yet, he suggests that there is an overall agreement about the “transparency” or “self-denial” of media: media expose something without being exposed themselves. The image appears by watching *through* a frame, not by



looking *at* one. From a functional perspective, the medium grows more transparent the more it proves to be a productive resource for content, and *vice versa*. This is relevant for the definition of educational media applied here. I understand the notion to refer to items, infrastructures, or individuals—intended to carry out educational tasks—that are shaped by a teaching methodology and an epistemology of the subject matter. Borrowing from narratology, we can understand the shaping factors as a master narrative that orders and explains knowledge and experience.<sup>15</sup> I will generally refer to this as design.<sup>16</sup>

In textbooks, the design is narratively embodied by chapter structures, instructive texts, item arrangements, illustrations, and tasks.<sup>17</sup> Its function is to guide the reader through the learning material—in the case of history textbooks, these are sources, complementary methodologies, or “workshop” units. This does not mean that readers will comply with either the guidance of the design or the authority of the textbook: textbooks may be (and often are) used in an entirely different way than originally intended.<sup>18</sup> To make a statement about how teachers and pupils use the medium and incorporate knowledge, we need empirical data. However, we can also trace the design by analyzing the “network of response-inviting structures, which impel the reader to grasp the text,” to find out by what means the textbook intends to teach the “implied reader.”<sup>19</sup> Assuming that “history” is the subject of “historical thinking” and that history textbooks assist teachers and pupils in this endeavor, we would expect them to provide the desired congruent relation between substantive and procedural knowledge throughout their design.

## **Substantive and Procedural Knowledge in Educational Media: A Theoretical Model**

Following these epistemological premises, I will elaborate on how the relation between substantive and procedural knowledge within the textbook or in educational media in general would look in theory before moving on to an analysis of actual textbooks.

Lévesque has argued that the relation between substantive and procedural knowledge is frequently misunderstood to be the simplistic dichotomy of content versus skills, when they are in fact interconnected.<sup>20</sup> Substantive knowledge refers to the “content” and “substance of history,” but is “more than mere information”;<sup>21</sup> it includes particulars, individuals, and concepts.<sup>22</sup> In this sense, substantive knowledge is itself the product of applying domain-specific strategies to sources.<sup>23</sup> Peter Lee and Denis Shemilt have argued that procedural knowledge refers to “higher order organizing concepts that guide historians’ work on the substance of history.”<sup>24</sup> When applied to substantive knowledge, procedural knowl-

edge determines the interaction with historical objects, and results in tangible constructions: substantive knowledge.

This reciprocal process of doing history through educational media is particularly challenging because it asks the pupils to engage, to formulate questions, and to create their own interpretations of the past.<sup>25</sup> A procedural concept such as “evidence” can fall short in its meaning so that pupils misunderstand it as “information” if they are not experienced in questioning and pondering.<sup>26</sup> At the same time, in order to consider alternative interpretations pupils necessarily rely on some sort of contextual knowledge. Therefore, in order to “do history” pupils need to know both strategies and contexts.

### **Substantive and Procedural Knowledge in Textbooks: A Practical Analysis**

Based on this abstract relation between substantive and procedural knowledge, I will now discuss the design principle and content arrangement of currently approved secondary-level history textbooks from three German federal states.<sup>27</sup> For an in-depth analysis, I will use textbooks and sections related to the Middle Ages. Depending on the curricula, this topic arises for pupils between the fifth and seventh year—that is, for pupils who are still relatively new to the subject of history. This is important because empirical findings show that younger pupils perform poorly in historical thinking, so one can expect educational media to focus on training.<sup>28</sup> In addition, the topic contains a comparatively high number of “source” documents as working material. Structural similarities between textbooks from different publishing houses are not surprising: in all three federal states, approval is only granted to textbooks that comply with the aims and content of history education as defined in the curricula.<sup>29</sup> Each one of the relevant curricula addresses the Middle Ages in two sections.

Generally, the editors use different narrative strategies and often prefer a topical to a chronological approach in structuring units: in some cases (for example, “Farmers in Medieval Society” or “Everyday Life in the Medieval Village”), the narration does not make use of time or name-markers but gives a rather general view on “how people lived.” In other cases, the narration proceeds chronologically but disrupts the chronology, for instance, by making places of remembrance a subject of discussion. In this case, the textbook structure acts like a story nested within a story. In yet other cases, there are parts of the textbook narration that exclusively deal with methodological knowledge. These segments (“workshops” or “projects”) usually employ factual knowledge but focus on the acquisition of skills, such as how to analyze written sources, work with maps, or carry out research on the Internet. Because of these factors, the narrative of the medieval period is well suited to demonstrating how

relevant it is to identify organizing principles in educational media on a larger scale.

On a larger scale, all textbooks undoubtedly organize their content based on historical chronology: the narrative proceeds from prehistory to antiquity, the Middle Ages, and the Renaissance before passing over to modern history and the present (of the implied reader). Consequently, we can say that the organizing principle of the textbook design is fundamentally a story about (past) realities based on historical thinking in expert discourse and not on questions from the implied reader. Even though this is not surprising (after all, the textbooks have to be in compliance with the curricula) it is still important to point out the side effects. First, since the selection and organization of canonical substantive knowledge relies on an expert discourse, there are few opportunities for novices to understand why particular content was selected. Second, since it is excluded from textbook design, the process of doing (expert) history is not visible, so that implied readers cannot criticize it even if they are technically or cognitively capable of doing so. This is what Wineburg refers to as the obliteration of metadiscourse.<sup>30</sup>

Not all parts of the textbooks contain historiographic elements. Some units are exclusively dedicated to developing skills. “Source” documents and tasks can raise questions and confirm or subvert a certain representation. One can therefore argue that these sections allow the implied reader to exercise “historical thinking” even though he or she is likely not competent to judge the selection of the material. In the following section, I will highlight examples from the sample that exclusively focus on the acquisition and application of procedural knowledge to discuss how the reliance on expert substantive knowledge shapes the performance of doing history. To do so, I will discuss three examples related to the heuristics for developing historical thinking according to Wineburg: sourcing, corroborating, and contextualizing.

### **Sourcing**

Sourcing, “the act of considering the source of the document when determining its evidentiary value,”<sup>31</sup> determines the individual significance of a certain item and has therefore been coined “the sine qua non of historical thinking.”<sup>32</sup> Modern German textbooks, including those in the present sample, generally contain a lot more representations of historical sources than their forerunners, as well as tasks through which to learn and improve one’s ability to analyze historical texts. The following examples demonstrate how a textbook’s design may foster a naive understanding of sourcing and prevent a self-determined engagement with the material.

As an example, this article will compare the narratives in *Anno 2, Gymnasium, Sachsen* and *Die Reise in die Vergangenheit*. Both textbooks feature instructive texts that describe Christianization as a non-invasive process of dissemination: in the *Die Reise* chapter “A Christian Europe Arises,” the center spread “The Teutons Become Christians” portrays how Christianity is “brought to the Teutons” and how other Teutons had already “got[ten] to know the Christian belief” and then “often became Christians.”<sup>33</sup> Christianization is described as a “challenge” to the missionaries because “it was difficult to convert people who cannot hear or see the new God.” As one illustrative example, the instructive text features the story of the missionary Bonifatius, who destroys a sanctuary to prove the non-existence of Teutonic gods and, by doing so, successfully convinces the Teutons to convert. A picture portrays the baptism of a Teuton by the missionary Bonifatius and his murder by hostile Teutons.



Figure 1. Learning material from *Die Reise in die Vergangenheit*, 68.

There is no more information about the picture than the date of origin. By describing the content, the caption treats the picture as an illustration of the event rather than as a “source.” The picture presents the baptism in company of a peaceful community and the murder of Bonifatius as an act of aggression. A related exercise asks the reader to name the “tasks and dangers of the Christian mission” based on the given material. Even though the pupils work with the presented material, both the framing of the question and the reshaped perspective on the picture as an illustration narrow down the possible interpretations substantially. As a result, the Christian mission is portrayed and framed as a proclamation rather than as an act of aggression.

*Anno* gives a very different perspective on the same event. While the instructive text reasons in a similar way that Christianization was a “long and difficult process” (“missionaries could only reach out slowly to the scattered people . . . there were very few churches, monasteries and clergies”),<sup>34</sup> the work with “source” material is more diverse with regard to its interpretation than in *Die Reise*. The textbook provides four “source” texts in which the authors describe the mission from the perspective of three (Christian) actors. Besides tasks that require the implied reader to summarize information, several exercises tackle the integrity of the texts, for instance by asking, “Which parts of the narration appear suspicious to you?” “Which perspectives do the reports lack?” and “From which perspective are the events described?”<sup>35</sup>

One can argue that in the case of *Anno* the textbook design lays a stronger emphasis on the critical investigation of the historical event and therefore allows for a polyphonic perspective on the event. In comparison to *Die Reise*, the textbook expends much more effort on calling into question presented perspectives. The tasks instruct the implied reader to distinguish source from information by paying attention to the rhetoric and origin of the text. However, as in *Die Reise*, the narrative clearly guides the treatment of the material when suggesting that certain reports “lack” information or when asking the implied reader to think about “suspicious” elements. In these cases, the implied reader is not invited to develop a critical view, but is instead instructed to adopt a critical view when dealing with the material. In this sense, the question is rhetorical, even if the instructive text does not give the interpretation explicitly and asks the implied reader to reason about the text.

The third question (“From which perspective are events described?”) is different because it does not require the implied reader to take a particular viewpoint. Instead, it focuses on the rhetorical structure of the text and therefore allows for active participation in “making sense” of the source. However, given a lack of knowledge about the context, answering the question necessarily relies on the information about possible actors as provided by the textbook narrative. Since the implied reader is supposed to be a novice with regard to the “Middle Ages,” he or she does not have much leeway to participate by considering different roles and perspectives. The implied reader cannot relate to the material autonomously, and so sourcing therefore becomes effectively impossible or at least improbable. Instead, the question implies that the reader should trust the authority of the textbook narrative in order to carry out the exercise. Although the task promotes the evaluation and comparison of sources, the reader’s performance is largely directed by the textbook design.

## Corroboration

Are sources complete? Why have they been selected? How can one be sure that a source is a real source and not a forgery? To professional historians, it is a truism that a source can only be used to support or reject a thesis if the source is arguably relevant. Corroboration as “the act of comparing documents with one another”<sup>36</sup> is one way to argue relevance.

The problem with a textbook design that introduces canonical substantive knowledge is that the selection of material for comparisons preempts this process. Once the textbook introduces historical material, the implied reader can expect it to be relevant in some sense. This may easily turn the evaluation of significance into a reconstruction of the presented narration, courtesy of the textbook design. Thus, the preselection encourages naivety and presents drawing conclusions based on authority as an acceptable strategy. The following example from *Zeiten und Menschen* demonstrates how the task of research degenerates into a mere simulation whenever it is dependent on a certain historical narrative.

The section called “European Middle Ages” in *Zeiten und Menschen* is dedicated to familiarizing the implied reader with the “the Middle Ages.” On the introductory page, the instructive text invites the reader to “dive into a bygone time that seems familiar to us and at the same time, in many respects, fairly strange and obscure.”<sup>37</sup> The significance of the Middle Ages is presupposed by the design with the rhetorical headline, “What is our interest in the Middle Ages?”<sup>38</sup> and elaborates in the next paragraph on why the Middle Ages are supposedly fascinating to many people, including the implied reader.

The following parts of the chapter expand on the characteristics of the Middle Ages. A center spread labeled “information” prompts the question, “What are the foundations of the Middle Ages?”<sup>39</sup> and answers it in the following sentences by writing that “the Roman Empire, the Teutons and Christianity are (metaphorically speaking) the roots, so to say the fundament of the Middle Ages.” On the same page, the textbook presents three comparatively long instructive texts on the Roman, Teutonic and Christian heritage of the Middle Ages. Having made the point very clear, an exercise asks the readers to split into three groups, one for each text, to identify the most important factors and write them onto a poster. As a template for the poster, the book provides a picture portraying the “Tree of the Middle Ages.” The tree has three roots, and every root holds a column with empty spaces to fill in relevant factors.<sup>40</sup> While it is up to the implied reader to decide which factors from the text are relevant, the exercise is mainly about text comprehension, as the design broadly pre-determines the results. Thus, the context merely simulates the application of procedural knowledge, such as finding or identifying significance.



More than to an informational task, the following part of the chapter, labeled “research station,” is explicitly dedicated to “do[ing] history” by corroborating different “sources.”<sup>41</sup> Under the headline “The Case of Clovis—The Baptism of the Occident,” an instructive text begins with the statement “Clovis became a key figure in the Christianization of large parts of Europe” along with a short biography of the historical figure that concludes that, “historians are convinced that Clovis was most notably important for the development of today’s Europe.” A “research assignment” focuses on identifying significance by asking, “How was Clovis notably important to the Christian Middle Ages?”

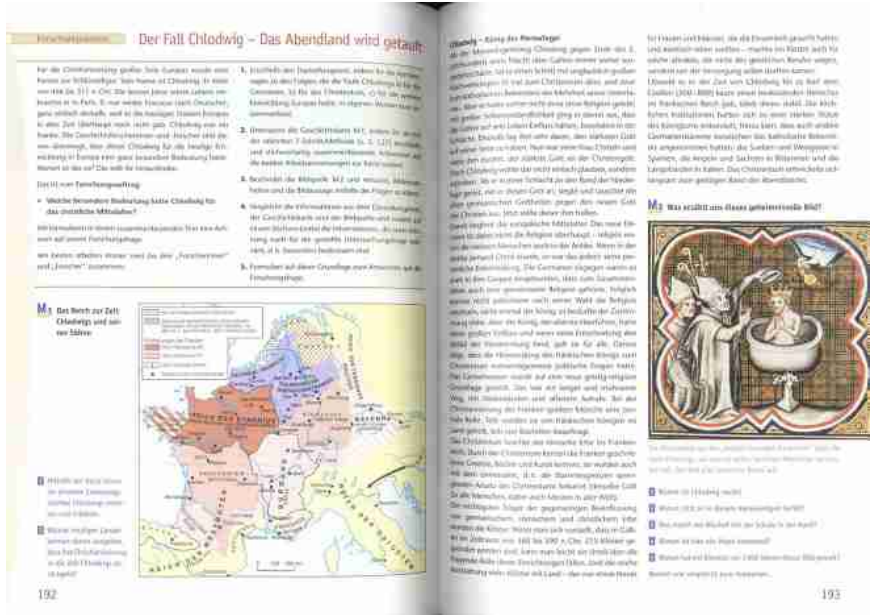


Figure 2. Center spread from *Zeiten und Menschen 1*, 192f.

The task is supposed to entail comparing three elements: a map that shows the “empire of Clovis and his sons,” an image on “the baptism of Clovis,” and another instructive text captioned “Clovis—King of the Merovingians.” The task encourages the reader to join forces with other “researchers,” and details how the “research group” should proceed in five steps. Interestingly, from a methodological point of view the “research assignment” is identical with the informational task of the previous spread. The main difference is that the demands are more diverse: in addition to extracting information from the text, the textbook asks the implied reader to extract information from the map and the image and

eventually to compare the results with the instructive text to answer the “research assignment” based on the implied reader’s “findings.”

We can already read from the question that what may have been a task to corroborate different “sources” is mainly a summary of content. This does not mean that the task is not complex. In fact, it requires a lot of attention and even organizational skills in the interaction of the group. Yet, with regard to the presented material, the exercise does not expect exploration but rather comprehension of meaning and significance. Significance is not supposed to be identified with respect to the material itself but rather within the material. Even in the case of the picture, which is probably the most vague element in the exercise, the reader’s engagement with the source is limited: to empower the implied reader to read the “mysterious image,” the design assists with five guiding questions, four of which exclusively deal with objects in the picture. The fifth question invites the reader to speculate that, “Why did an artist 1,000 years ago paint this picture?” Although this is an open question that may call for imagination rather than for comprehension of content, in the context of other comprehension questions, it suggests a factual answer. Generally, guiding questions express the assumed (and, in a practical context, probably real) need for input to “allow” the implied reader to engage with the material in a way that is necessary to proceed in the sense of the design.

Both the “informational” and the “research” part of the presented chapter demonstrate how the practice of procedural concepts and the outcome of tasks are shaped by the canonical design. Since the significance of the given material in relation to the tasks is predetermined, it does not have to be explained by the implied reader. The next section shows that this structural effect also works the other way around. If the implied reader is unable to relate to the material, the textbook design has to assist by providing relatable narratives.

### **Contextualization**

As the research assignment in the prior example has shown, contextualization as the “act of situating a document in its temporal and spatial context”<sup>42</sup> provides profound knowledge of related historical themes as a prerequisite for asking questions at all. However, in canonical textbook design, historical themes do not derive from pupils’ interests, questions, and precognition. This causes textbooks to artificially establish a meaningful relation between implied reader and historical theme by providing “relevant” background information. The following analysis of a methodological section in *Geschichte und Geschehen* will demonstrate how the textbook’s design necessitates a simulation of the process of



contextualization and interpretation, even though it explicitly aims to focus on an application of procedural knowledge.

*Geschichte und Geschehen* stands out from the sample for paying particular attention to the acquisition of procedural knowledge throughout the whole textbook. Most chapters contain at least one or two sections that deal exclusively with domain-specific strategies such as how to analyze architectural structures, how to deal with historical texts, and how to interpret images. In the chapter entitled “Governance in Medieval Europe,” *Geschichte und Geschehen* focuses on the analysis of historical images through the example of medieval book painting.<sup>43</sup> The instructive narrative distinguishes between the use of pictures as illustrations and the understanding of pictures as sources of knowledge about societies in the past. The example interpretation employs a picture from the Gospel Book of Otto III. The instructive text provides background information about medieval book painting and about evaluating the individual perspective in pictures. On the right side of the spread layout, guidelines explain the necessary steps to proceed analytically. For each of the steps (“describing,” “examining,” and “interpreting”), the material lists detailed subtasks, such as identifying striking elements and details; comparing background and foreground; paying attention to the presentation of singular figures; and explaining contemporary perspectives, perceptions, and postures. Beneath the instructions, the textbook presents an example analysis.



Figure 3. Center spread from *Geschichte und Geschehen 1, 178f.*

The spread's layout does not contain tasks; rather, it focuses on elaborating a framework that can be adapted to historical images in general. By following the example analysis, we can observe numerous obstacles facing the implied reader when engaging with the "source." While the image's description and parts of its examination build on the implied reader's common figurative knowledge, other parts require specialized knowledge to carry out the analysis. A reader who is not familiar with Christian culture will not necessarily be able to make the connection between a depicted book and the Bible, between a cross and religious symbolism, or between a tonsure and the profession of a priest. In addition to this knowledge, which may or may not be assumed to be common contextual knowledge, other interpretative schemes such as the allusion to a palace via the depiction of pillars and a roof need more explanation from the textbook. The same is true for the interpretation of the image as a devotional painting: the narrative introduces the concept of devotion to serve as an interpretative scheme, but then fails to supply contextual information on alternative economic, political, or cultural functions. The act of understanding by contextualizing the image is dependent on and guided by the narrative context. Because the implied reader cannot relate to the material, he or she cannot explore the picture without falling back on the background information and context suggested by the textbook. Again, the task encourages trust in authoritative knowledge rather than critical historical thinking.

## **Discussion**

At the beginning of this article, I stressed that the achievement of procedural knowledge is only possible in combination with substantive knowledge. However, the examples above provide some clues about structural factors that may hinder implied readers when practicing "historical thinking" actively, even though both substantive and procedural knowledge are employed throughout the design. The implied readers are:

1. encouraged to "read" history. Since the textbook design treats "history" objectively, the implied reader is encouraged to trust instructing narratives rather than question them. This cultivates the notion of an authoritative story that can sufficiently represent the past and that makes "historical thinking" less plausible as a self-determined and creative strategy.
2. discouraged from exploring. The necessary preselection of "source" material leads to an abridged notion of research, where implied readers are not concerned with the acquisition and validation of relevant material but instead focus on comprehension.
3. disabled in carrying out research. Not only are implied readers discouraged from exploring, they are also, in many cases, not capable of doing

so due to their lack of relation to the material. Therefore, they depend on interpretative schemes or “background information” from the textbook to carry out the targeted activity.

From this, it appears that the discussed examples simulate historical thinking rather than give space to the implied reader to employ strategic knowledge. This analysis highlights the critical need for a revision of activities related to historical thinking, such as sourcing, corroborating, and contextualizing, since they are equally capable of fostering substantive knowledge and promoting a naive perspective on doing history. And this does not appear to be solely a regional phenomenon: a recent comparative study by Van Nieuwenhuysse shows that in French and British textbooks sources were predominantly used to foster substantive knowledge rather than train strategic skills.<sup>44</sup> If we understand historical thinking as a “primarily mind-opening, not socializing”<sup>45</sup> activity, this finding is disconcerting.

Even though the findings of this article appear critical toward the textbooks, they give no reason to believe that “history teaching in schools would be considerably re-vitalized if we could rid ourselves completely of the whole conception of history textbooks.”<sup>46</sup> In fact, the results rather point to a systematic challenge that concerns not only textbooks but educational media in general: that is, the determining of the relation between implied readers and substantive knowledge. Can pupils be left alone with the interpretation of a medieval devotional book? Yes they can. However, the outcome will naturally differ from the judgments of experts. If the educational process is supposed to lead them to a certain result, and if the substantive knowledge has little relation to the pupils, there is not much of an alternative to assisting by shortening sources, putting them in the right place, and highlighting important phrases or pre-formulated questions. The educational medium has to make sense where pupils cannot. Therefore, we have to consider that the assistance needed due to the canonical design of educational media restricts “historical thinking” to a certain extent.

But why would we have to introduce material with no relation to the implied reader to enable historical thinking in the first place? Of course, “any good history begins with strangeness,” as Richard White famously points out, and it should not be comfortable.<sup>47</sup> Yet wouldn’t the analysis of a mobile phone commercial from five years ago meet the requirements as well? In defense of textbooks, one has to acknowledge that they structurally depend on the canonical narratives required by the curricula. Some say that knowing about canonical events, dates, and facts belongs to the expertise (*Sachkompetenz*) that young historians need to acquire.<sup>48</sup> Others believe that expertise includes the knowledge of epistemological principles as well as the use of “concepts, categories, and scripts,” concluding that while knowledge about the past in an abstract sense is essential to

historical thinking, specific or basic knowledge is not.<sup>49</sup> In this regard, there is no reason why the design of educational media should not rely on the ability of the implied reader to deal with substantive knowledge instead of a canonical narrative. In fact, not depending on a canonical narrative raises the authors' responsibility to choose material that not only evokes strangeness but that can also be mastered competently. This suggests a design for educational media that is not just based on a single (hi)story, but on stories about the (past) realities of pupils, and which then moves on to other stories depending on their questions.

Educational media such as textbooks can support this process, and some already do. Aside from the sample used in this article, the *Horizonte* edition for Hessen provides a comprehensive example.<sup>50</sup> It begins with the story of a girl who finds a ticket that reminds her of a trip to the zoo. She tries to remember it and begins to ask questions about what happened on that precise day. She interviews her family, finds an essay that she wrote at school about the trip, and looks for more information about the zoo on the Internet. The textbook employs this story to explain the work of historians and consider where in everyday life historical thinking is a useful skill. Unfortunately, the textbook remains at this superficial level: after introducing analytical concepts such as chronometry and space, it quickly moves on to history as "real" historians tell it.

## Conclusion

With regard to educational media, we need more than a clear distinction between procedural and substantive knowledge: we should also strive for a differentiation with regard to the relation between pupils and substantive knowledge. The discussion above suggests that the aim of telling a canonical story and the aim of teaching pupils to think historically are ultimately incompatible with each other because the main criterion for selecting substantive knowledge in these two scenarios is inherently different. In the case of a canonical story, the criterion for the selection of substantive knowledge is its academic or cultural value; in the case of historical thinking, it is its suitability to the individual pupil. This is also why the apparent consensus that history is "the construction of a chronological scaffold [that] also serves as an orientation in the present"<sup>51</sup> can only be the beginning of a discussion about an appropriate design for educational media used in history lessons. If, on the one hand, we conceive of orientation as a didactic faculty, educational media will be used to convey a certain paradigm, and a (past) reality-based master narrative will appear appropriate. Bearing in mind that curricula name the reproduction of social order as one goal of history education, one might argue that a canonical design suits that need.<sup>52</sup> On the other hand, if we

conceive of orientation as more of a challenge or even a problem, then we need educational media that set historical thinking as a higher priority than canonical knowledge. Adding some reflections on historiography to a design that is fundamentally structured by a (hi)story of experts is, then, nothing more than a fig leaf covering up the ideological notion of history education. The oscillation of modern textbooks between what Eleftherios Klerides calls “traditional” and “new” genres of educational media is, perhaps, not a necessary condition but rather the expression of an uncertainty about the mission of history education.<sup>53</sup> If this is the case, it seems necessary to discuss whether we have come to a consensus about the priority of historical thinking in history education. With the considerations in this article, I hope to contribute to a provocative yet self-critical discussion on how we should deal with history in the classroom.

## Notes

1. Natalie Zemon Davis, “History’s Two Bodies,” *American Historical Review* 93, no. 1 (1988): 1–30, 1ff.
2. A profound evaluation of this period can be found in Kurt Fina, *Geschichtsmethodik: Die Praxis des Lehrens und Lernens* (Munich: Ehrenwirth, 1973). Fina assumes that the paradigm was given up in the 1970s. Jörg van Norden locates the paradigm shift in the 1950s; see Jörg van Norden, “Lob eines narrativen Konstruktivismus,” *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 12 (2009): 734–741, 740.
3. Reinhart Koselleck, *Vom Sinn und Unsinn der Geschichte: Aufsätze und Vorträge aus vier Jahrzehnten* (Berlin: Suhrkamp, 2010), 16.
4. Gaea Leinhardt and Anita Ravi, “Changing Historical Conceptions of History,” in *International Handbook of Research on Conceptual Change*, ed. Stella Vosniadou (New York: Routledge, [2008] 2013), 328–341, 339.
5. Stéphane Lévesque, *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century* (Toronto: University of Toronto Press, 2008), 38.
6. Peter Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise* (Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 2009), 42.
7. Peter Lee and Rosalyn Ashby, “Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14,” in *Knowing, Teaching, and Learning History*, ed. Peter Stearns, Peter Seixas, and Samuel Wineburg (New York: New York University Press: 2000), 199–222. See also Peter Lee, “Putting Principles into Practice: Understanding History,” in *How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom*, ed. M. Suzanne Donovan and John Bransford (Washington, D.C.: National Academies Press, 2005), 31–77, 65.
8. Peter Lee, “History Teaching and Philosophy of History,” *History and Theory* 22, no. 4, Supplement 22 (1983): 19–49, 21–31. Peter Lee and Denis Shemilt, “A Scaffold Not a Cage: Progression and Progression Models in History,” *Teaching History* 113 (2004): 13–23; Mario Carretero, “Conceptual Change and Historical Narratives about the Nation,” in *International Handbook of*

- Research on Conceptual Change*, ed. Stella Vosniadou (New York: Routledge, [2008] 2013): 269–287, 270f. While not all authors use the same terminology, the conceptualization appears to be generally comparable. See also the use of concepts in Margarita Limón, “Conceptual Change in History,” in *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*, ed. Margarita Limón and Lucia Mason (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002): 259–289.
- Bruce VanSledright and Lisa Franks, “Concept- and Strategic-Knowledge Development in Historical Study: A Comparative Exploration in Two Fourth-Grade Classrooms,” *Cognition and Instruction* 18, no. 2 (2000): 239–283.
9. Samuel Wineburg, “Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence,” *Journal of Educational Psychology* 83 (1991): 73–87.
  10. Karl Gunnar Hammarlund, “Promoting Procedural Knowledge in History Education,” in *Enhancing Student Learning in History: Perspectives on University History Teaching*, ed. David Ludvigsson (Uppsala: Uppsala University, 2012), 117–130, 129.
  11. Todd Twyman, Jennifer McCleery, and Gerald Tindal, “Using Concepts to Frame History Content,” *Journal of Experimental Education* 74, no. 4 (2006): 331–349.
  12. Stéphane Lévesque, “What it Means to Think Historically,” in *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada*, ed. Penny Clark (Vancouver and Toronto: University of British Columbia Press, 2011): 115–138, 118. Apart from the terminology, similar remarks about the reciprocal necessity of substantive and procedural knowledge exist in German academic discourse on history. See, for example, Wolfgang Hasberg, “Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte,” *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 9 (2010): 159–179, 169; Bärbel Völkel, “Was war, ist doch wahr, oder!?” *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 60 (2009): 720733.
  13. Here, I will rely mostly on the taxonomy of Peter Lee with regard to procedural and substantive knowledge, adopting the heuristic of historical thinking by Samuel Wineburg as part of the application of procedural knowledge.
  14. Lambert Wiesing, “Was sind Medien,” in *Was ist ein Medium?* ed. Stefan Münker and Alexander Roesler (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2008), 235–248. For a discussion of the media concept, see also Formatlabor, “Interdisziplinäre Tagung” (conference, Kolleg Friedrich Nietzsche, Weimar, Germany, 16–18 December 2005), <http://www.formatlabor.net/mediendiskurs> (accessed 5 July 2015).
  15. John Stephens and Robyn McCallum, *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children’s Literature* (New York: Psychology Press, 1998), 6.
  16. The concept of layout as text and “punctuation of semiosis” was introduced by Gunter Kress and Theo van Leeuwen. Theo van Leeuwen, “The Schoolbook as a Multimodal Text,” *Internationale Schulbuchforschung* 14, no. 1 (1992): 35–58; Gunter Kress, “Text as the Punctuation of Semiosis: Pulling at some of the Threads,” in *Intertextuality and the Media: From Genre to Everyday Life*, ed. Ulrike Hanna Meinhof and Jonathan Smith (Manchester: Manchester University Press, 2000), 132–154.

17. These elements are often labeled “author’s text,” which assumes a concept of authorship that excludes the selection and arrangement of elements as semiotic products that undeniably bear the hallmark of the authors. Instead of focusing on the different origins of the material, it appears more productive in this context to distinguish between the different functions. A detailed discussion of the layout of textbooks can be found in Waltraud Schreiber, “Schulgeschichtsbücher als Grundlage für die Methodenentwicklung,” in *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*, ed. Waltraud Schreiber, Alexander Schöner, and Florian Sochatzy (Stuttgart: Kohlhammer, 2013), 38–123, 49–53. Other scholars exclude structural elements and use the term “author’s text” to refer to the instructive text only.
18. Hans-Jürgen Pandel, “Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität,” in *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*, ed. Saskia Handro and Bernd Schönemann (Berlin: LIT, 2006), 15–37, 18.
19. Wolfgang Iser, *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, [1976] 1978), 34. Iser refers to the concept of an “implied” or “implicit” reader that “embodies all those predispositions necessary for a literary work to exercise its effect—predispositions laid down, not by an empirical outside reality, but by the text itself. Consequently, the implied reader as a concept has his roots firmly planted in the structure of the text; he is a construct and in no way to be identified with any real reader.”
20. Lévesque, *Thinking Historically*, 30.
21. Lee, “History Teaching,” 21.
22. Lee and Ashby, “Progression in Historical Understanding,” 199.
23. Bruce VanSledright, *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards* (New York: Routledge, 2006), 6. VanSledright refers to “domain-specific strategies” or “strategic knowledge.” I use the term “strategies” instead of “strategic knowledge,” since cognitive efforts such as “judging,” “searching out,” and “making sense” cannot be measured intersubjectively.
24. Lee and Shemilt, “A Scaffold Not a Cage,” 14. The importance of this question for all learning and cognitive processes in history education has also been underlined in Saskia Handro, “Historische Erkenntnisverfahren,” in *Geschichts-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, ed. Hilke Günther-Arndt (Berlin: Cornelsen, 2007), 27–45, here 30.
25. Bruce VanSledright, “What Does It Mean to Think Historically . . . and How Do You Teach It?” *Social Education* 68, no. 3 (2004): 230–233, 232.
26. Lee, “Understanding History,” 41.
27. The sample included currently approved secondary school history textbooks from North Rhine-Westfalia, Lower Saxony, and Saxony.
28. Matthias Martens, *Implizites Wissen und kompetentes Handeln: Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte* (Göttingen: V und R Unipress, 2010), 338f.
29. The relevant regulations are the “Runderlass des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder vom 3.12.2003” (North Rhine-Westfalia), the “Runderlass des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur vom 1.8.2014” (Lower Saxony), and the “Verordnung der Sächsischen Staatsregierung und des



- Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Zulassung und Überlassung von Lernmitteln vom 25.3.2013" (Saxony).
30. Samuel Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia: Temple University Press, 2001), 12f.
  31. Samuel Wineburg, "Reading Abraham Lincoln: An Expert Study in the Interpretation of Historical Texts," *Cognitive Science* 22, no. 3 (1998): 319–346, 322.
  32. VanSledright, "What Does It Mean to Think Historically," 230–233.
  33. Hans Ebeling and Wolfgang Birkenfeld, *Die Reise in die Vergangenheit 6*, Saxony edition (Braunschweig: Westermann, 2012), 68f. All of the following quotations refer to this center spread.
  34. Ulrich Baumgärtner and Herbert Rogger, *Anno 2, Gymnasium, Sachsen* (Braunschweig: Westermann, 2013), 207f. All of the following quotations refer to this center spread.
  35. *Ibid.*, 210f.
  36. Wineburg, "Historical Problem Solving," 77.
  37. Lambert Austermann and Hans J. Lenzian, *Zeiten und Menschen 1, Gymnasium (G8), Nordrhein-Westfalen* (Paderborn: Schöningh, 2009), 192f. All of the following quotations refer to this center spread.
  38. *Ibid.*, 186.
  39. *Ibid.*, 188.
  40. *Ibid.*, 190f.
  41. *Ibid.*, 184.
  42. Wineburg, "Historical Problem Solving," 77.
  43. Michael Sauer, *Geschichte und Geschehen 1G* (Stuttgart: Klett, 2006), 178.
  44. Karel van Nieuwenhuysse, "Reasoning with and/or about Sources on the Cold War? The Use of Primary Sources in English and French History Textbooks for Upper Secondary Education," *International Journal for History and Social Sciences Education* 1, no. 1 (2016): 19–52.
  45. John Slater, *The Politics of History Teaching: A Humanity Dehumanized? Special Professional Lecture* (London: Institute of Education, 1988), 16.
  46. Ann Low-Beer, "Books and the Teaching of History in School," *History: The Journal of the Historical Association* 59, no. 197 (1974): 392–404, 392.
  47. Richard White, *Remembering Ahanagan: Storytelling in a Family's Past* (New York: Hill and Wang, 1998), 13.
  48. A prominent example from the German discourse on history education is: Verband der Geschichtslehrer, "Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell. Gymnasium 5–10.," 16 June 2006, [http://www.vgd-nds.de/docs/Bildungsstandards\\_Geschichte\\_16.06.06.pdf](http://www.vgd-nds.de/docs/Bildungsstandards_Geschichte_16.06.06.pdf).
  49. Waltraud Schreiber et al., "Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell," in *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, ed. Andreas Körber et al. (Neuried: ars una, 2007), 13–49, 29.
  50. Ulrich Baumgärtner, *Horizonte 1*, Hessen edition (Braunschweig: Westermann, 2013), 8f.
  51. Axel Becker and Christian Heuer, "Erkenntnistheoretische Grundlagen historischen Lehrens und Lernens," in *Handbuch Praxis der Geschichtsunterrichts*, ed. Michele Barricelli and Martin Lücke (Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2012), 77–88, 78.



52. All curricula from the analyzed sample feature explicit conformist references to cultural and political values. The particular passages are: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan für das Gymnasium—Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen* (Frechen: Ritterbach, 2007), 12; Niedersächsisches Kultusministerium, “Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10, 2008,” 7, [http://db2.nibis.de/ldb/cuvo/datei/kc\\_gym\\_gesch\\_08\\_nib.pdf](http://db2.nibis.de/ldb/cuvo/datei/kc_gym_gesch_08_nib.pdf) (accessed 20 July 2015); Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport, *Lehrplan Gymnasium, Geschichte* (Dresden: Saxoprint, 2011), 2.
53. Eleftherios Klerides, “Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre,” *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 2, no.1 (2010): 31–54, 46.

## Anhang 7

### Zwischen historischem Denken und ‚Basiswissen‘

Garske, Lucas-Frederik (2017): Zwischen historischem Denken und ‚Basiswissen‘: Der Streit um das Berlin-Brandenburgische Kerncurriculum als Debatte um das Grundverständnis des Geschichtsunterrichts. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 8 (1), S. 1–6.

# FORUM

---

Lucas Garske promoviert an der Freien Universität Berlin und beschäftigt sich in seiner Arbeit mit der konfliktiven Beziehung zwischen der Lehre historischen Denkens und inhaltsorientiertem Unterricht.



## ■ Lucas Garske

### Zwischen historischem Denken und ‚Basiswissen‘

#### Der Streit um das Berlin-Brandenburgische Kerncurriculum als Debatte um das Grundverständnis des Geschichtsunterrichts

Lehrplanreformen erhitzen die Gemüter, darüber besteht wenig Zweifel. Die Vehemenz, mit der Meinungsverschiedenheiten dabei zuweilen ausgetragen werden, ist nicht nur der gesellschaftspolitischen Relevanz der Frage, was für zukünftige Generationen bedeutend sein soll, zuzurechnen. In der Debatte um curriculare Bestimmungen überschneiden sich pädagogische und fachdidaktische Diskurse ebenso wie unterschiedlich gelagerte politische und individuelle Interessen: Eltern, die befürchten, dass die schulische Ausbildung ihres Kindes an strukturellen Bedingungen scheitert, Verwaltungen mit begrenzten Ressourcen, Politiker(innen), die Zuspruch für ihre Projekte in der Öffentlichkeit suchen, und nicht zuletzt Lehrer(innen), deren Arbeit von neuen Vorgaben betroffen ist (vgl. Rösen 1995, 313). Häufig ist der Streit um den Lehrplan nur vordergründig ein Streit um die besseren Methoden und Inhalte, während im Hintergrund ein „Ringeln um eine Lagerung der Kräfte in Schule und Lehre“ stattfindet (Weniger 1960, 22). Dies trifft gerade dann zu, wenn ohnehin – wie im Falle des Geschichtsunterrichts – divergierende Vorstellungen über den Unterrichtsgegenstand bestehen (vgl. Barton/

Levstik 2004, 1; Borries 2008, 20). Trotz oder vielleicht gerade wegen eines breiten öffentlichen und politischen Interesses ist der jeweilige Zuschnitt und Status der Fächer keinesfalls und notwendigerweise gesichert (vgl. Wineburg 2001, 5). Dies bezeugt auch die Rahmenlehrplanreform für die Primar- und Sekundarstufe in Berlin und Brandenburg.

Das Fach Geschichte nahm in der Rahmenlehrplanreform aus zwei Gründen eine besondere Rolle ein: Einerseits wurde es gemeinsam mit Geografie und Politischer Bildung bzw. Sozialkunde in der Primarstufe im Fach ‚Gesellschaftswissenschaften‘ zusammengeführt. Andererseits brach das Anhörungskonzept bis zur Doppeljahrgangsstufe 9/10 mit der epochalen Strukturierung des Geschichtsunterrichts und sah stattdessen eine Gliederung entlang thematischer ‚Längsschnitte‘ vor. Infolge öffentlichen Protests wurde das vorgeschlagene Ursprungskonzept zurückgezogen und nachträglich durch Module mit ‚historischem Basiswissen‘ ergänzt.

Auch aufgrund der Tatsache, dass die Frage der angemessenen Unterrichtsform politisch aufgeladen ist, kann eine analytische Perspektive wenig zur Richtigstellung beitragen. Sehr wohl kann eine Betrachtung der Kritik am Rahmenlehrplan jedoch die Debatte entzerren und Perspektiven für künftige Interessen- und Gegenstandskonflikte aufzeigen. Anhand einer Analyse zentraler öffentlicher Beiträge zum Rahmenlehrplan Geschichte bespricht der vorliegende Artikel daher die Kritik an der Anhörungsfassung mit Hinblick auf das dahinterliegende Geschichts- und Unterrichtsverständnis.

## 1. (Un-)Einigkeit über Gegenstand und Aufgabe des Geschichtsunterrichts

Uneinigheiten über die Aufgabe des Geschichtsunterrichts sind natürlicher Umstand einer pluralistischen Fachdidaktik. Allein vier grundlegend unterschiedliche Ansätze typologisiert Bodo von Borries mit Hinblick auf die Zielsetzung des Unterrichts: einen *traditionellen* Ansatz, der „Realgeschichte“ vermitteln und Affirmation stiften möchte, einen *ideologiekritischen* Ansatz, der nach „Systemüberwindung“ strebt, einen *liberal-pluralistischen* Ansatz, der es als Aufgabe sieht ein reflexives und kritisches Geschichtsbewusstsein herauszubilden, sowie einen *tiefenpsychologischen* Ansatz, der im Interesse einer Loslösung von Wiederholungszwängen agiert (Borries 2008, 21). Es ist unter anderem dieser fachlichen Heterogenität zuzurechnen, dass sich die Zielsetzung des Geschichtsunterrichts häufig auf die „Formulierung anspruchsvoller, aber sehr allgemein gehaltener Globalziele“ beschränkt, ohne dass es ein allgemeines

Einvernehmen über deren Operationalisierung gäbe (Sauer/Barricelli 2006, 5). Die in vielen Fällen selbstverständliche Nutzung komplexer Begriffe wie „historisches Denken“ oder „Konstruktivismus“ wird durch die Vielfalt unterschiedlicher Kompetenz- und Progressionsmodelle konterkariert. Dies erweckt den Eindruck, dass gerade jene theoretischen Konzepte, an die häufig appelliert wird, im Fachdiskurs als (zumindest halbwegs) offene Signifikanten fungieren, deren Produktivität für die Theoriebildung ganz außer Frage steht, die jedoch in der Praxis Unstimmigkeiten verdecken und so Komplikationen verursachen können.<sup>1</sup>

Der zentrale Unterrichtsgegenstand, Geschichte, ist hiervon nicht ausgenommen: Zwar besteht weitgehende Einigkeit über die Notwendigkeit einer Absage an einen „naiven Realismus“, (Goertz 2009, 701) und darüber, „dass Geschichte nicht als naturhaft verfügbare oder objektiv gegebene Größe begriffen wird, sondern als retrospektives Konstrukt, das sich jede Gegenwart und jeder Einzelne neu erarbeitet“ (Schönemann 2012, 102). Der genaue Charakter des ‚Konstrukts‘ sowie dessen Beziehung zu Konzepten wie ‚Tatsache‘, ‚Wirklichkeit‘ oder schlicht ‚Wissen über die Vergangenheit‘ stehen jedoch zur Disposition. Entgegen der Annahme eines Konsenses über den Konstruktivismus in der Geschichtsdidaktik vertritt Jörg van Norden die Auffassung, dass sich Teile der Wissenschaft und insbesondere der schulischen Praxis nach wie vor einem pragmatischen Positivismus verpflichtet sehen (van Norden 2009, 734). Dass es mit dem Konsens über eine konstruktivistische Grundanlage der Geschichtswissenschaft und -didaktik zumindest nicht ganz so einfach ist, zeigt mitunter Rohlfes Konstruktivismuskritik. Rohlfes’ betont hierbei zwar, dass die Vergangenheit „nicht mehr existent ist und auf keine Weise in unsere Gegenwart hereingeholt werden kann“, fordert jedoch gleichzeitig „Geschichtsdarstellungen“ (nicht etwa Vergangenheitsdarstellungen), die quellenmäßig solide abgestützt und in ihrem Tatsachengehalt verlässlich sind (vgl. Rohlfes 2009, 713-719). Hieran wird deutlich, dass mit dem Bekenntnis zum Konstruktivismus bestenfalls ein formaler Konsens hergestellt ist, der in der Anwendung weitere Klarstellung erfordert.

Die überwiegende Mehrheit der Ansätze, die es als notwendig erachten, dass Schülerinnen und Schüler das Verfahren der Konstruktion von Geschichte zu reflektieren (Borries/Körper 2009, 300) oder es als Aufgabe des Unterrichts sehen, Schüler(innen)

1 Von seiner Kritik, es handele sich beim Geschichtsbewusstsein nur allzu oft um ein „griffiges Kürzel mit Imponierprofil, unter den jeder, der es verwendet oder hört, seine eigene Vorstellung subsumieren kann“, nahm Jeismann die Expertendiskurse zwar explizit aus (Jeismann 1988, 2), Beiträge wie die von Thünemann (2014) haben jedoch auch diesbezüglich eine kritische Grundhaltung.

zu einer „eigenständigen narrativen Sinnbildung aufzufordern und anzuleiten“ (Heuer 2012, 100) beziehungsweise „Sinnbildungsmuster zu erkennen, zu deuten und anzuwenden“ (Pandel 2002, 46), sehen Wissen über die Vergangenheit und zuweilen sogar ein bestimmtes Faktenwissen als notwendige Voraussetzung (vgl. Pandel 2012, 7) und gehen insofern von einem komplementären Verständnis aus (Thünemann 2016, 37 ff.). Die eigentliche Frage ist daher nicht, was Gegenstand des Unterrichts ist, sondern was in dessen Fokus steht: die Kenntnis bestimmter historischer Zusammenhänge und Fakten oder die Kompetenz historischen Denkens.

Während gegenwärtig in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik ein breiter Konsens über eine Kompetenzorientierung des Unterrichts besteht, stellt sich die Frage, inwieweit der Grad theoretischer Fundierung mit der schulischen Praxis korrespondiert. Vieles deutet darauf hin, dass sich hinter der häufig durch Übereinkunft geprägten Debatte zu den Zielsetzungen des Unterrichts methodische Unklarheiten sowie unterschiedliche Vorstellungen über die epistemologischen Grundlagen verbergen.<sup>2</sup>

Die Umstrukturierung von Fächern provoziert nicht selten die öffentliche Äußerung andernfalls isolierter Positionen und gibt somit insbesondere solchen Stimmen Raum, die gegen den bisherigen Konsens gerichtet sind. Die radikalen Unstimmigkeiten mögen den jeweiligen Reformprozessen nicht immer dienlich sein. Aus analytischer Perspektive erlauben sie jedoch einen pointierten Blick auf unterschiedliche Vorstellungen von Sinn und Zweck des Unterrichts.

## 2. Die Rahmenlehrplanreform in Berlin und Brandenburg

Noch vor der Wahl zum Berliner Abgeordnetenhaus im Jahr 2011 beauftragten das Brandenburger Ministerium für Bildung, Jugend und Sport und die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) mit der Entwicklung neuer Rahmenlehrpläne für die Grundschule und die Sekundarstufe I. Zielsetzung der Reform war die „Modernisierung und Entschlackung der Rahmenlehrpläne in Bezug auf Ziele, Standards und Inhalte“ sowie die Entwicklung eines Bildungsrahmens, der die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems ermöglichte (vgl. Bildungsserver Berlin-Brandenburg.de 2017).

2 Entgegen dem Verständnis einer heterogenen Fachdisziplin geht Marko Demantowsky (2016, 28 f.) von einem seit den 1990er Jahren existierenden Konsens aus, dass das Ziel des Geschichtsunterrichts in der Herbeiführung „geschichtsbezogener Autonomie“ gesehen werde, die sich entlang von Prozessen abbilden ließe.

Der Entwicklungsprozess durch fachspezifische Entwickler(innen)gruppen dauerte anderthalb Jahre und schloss mit einem öffentlichen Anhörungsverfahren, bei dem die Arbeitsfassungen der jeweiligen Rahmenlehrpläne mithilfe einer Umfrage zur Diskussion gestellt wurden. Der Komplex Geschichtsunterricht und Gesellschaftswissenschaften erhielt dabei nach dem Fach Mathematik die meisten Rückmeldungen.

Nachdem der öffentliche Druck spätestens im März 2015 angestiegen war und eine Petition gegen die Reformschritte zunehmende Unterstützung gewonnen hatte, sah sich die Senatsverwaltung veranlasst, das Gespräch mit den Kritiker(innen) zu suchen und schließlich Änderungsgesuche im Rahmen einer Kommission zu überprüfen. Die öffentliche Debatte um den Rahmenlehrplan Geschichte wurde von unterschiedlichen Parteien mit unterschiedlicher Stellung und unterschiedlichem Engagement getragen. Die vorliegende Betrachtung bietet keine elaborierte Wiedergabe der Positionen einzelner Akteure. Stattdessen arbeite ich dominante Argumentationslinien der konzeptionellen Kritik entlang des Bezugs zum Geschichtsunterricht heraus. Grundlage für die Betrachtung ist eine qualitative Auswertung öffentlicher Stellungnahmen, Publikationen, Rückmeldungen der Befragung zur Anhörungsfassung, Berichterstattung in den Medien sowie Gutachten, die im Rahmen der Lehrplanreform erstellt wurden.<sup>3</sup>

## 2.1 Kritik aus dem Feld der Praktiker(innen)

Frühe Kritik von Seiten praktizierender Lehrer(innen) wurde bereits vor Veröffentlichung der Anhörungsversion durch die Landesverbände des Verbands der Geschichtslehrer (VGD) in Berlin und Brandenburg in der Verbandszeitschrift *Geschichte für heute* (gfh) geäußert. Die fundamentale Opposition gegen eine Veränderung des epochalen Aufbaus des Geschichtsunterrichts und die Integration in das Fach Gesellschaftswissenschaften zeigt sich in der teils radikalen Rhetorik, wenn von der „Zerstörung“<sup>4</sup>, „Entsorgung“<sup>5</sup> oder gar „Eliminierung“<sup>6</sup> des Fachs die Rede ist. Die Kritik richtet sich vorrangig auf

3 Neben den Befragungen des LISUM wurden alle bis zur Verfassung des Aufsatzes vorliegenden Zeitungsartikel mit direktem Verweis auf die Reformierung des Geschichtscurriculums sowie diesbezügliche politische Stellungnahmen und -debatten berücksichtigt. Aufgrund des Umfangs des Quellenmaterials erfolgt die Zitation z.T. in Fußnoten, ggf. unter Verwendung von Kürzeln. Eine Zeitleiste aller erfassten Dokumente befindet sich unter: <[https://cdn.knightlab.com/libs/timeline3/latest/embed/index.html?source=1K0lcEIEq0\\_A\\_k6wYgRvDmOtCkL0FadpjMroCjzqaLL](https://cdn.knightlab.com/libs/timeline3/latest/embed/index.html?source=1K0lcEIEq0_A_k6wYgRvDmOtCkL0FadpjMroCjzqaLL)> (18.01.2017).

4 Stolz, Peter 2015: Vorstandsarbeit. In: gfh 2015 (1), 71; sowie ders. 2015: Vorstandsarbeit. In: gfh 2015 (2), 69 und ders 2014: Kooperation zwischen Berlin und Brandenburg. In: gfh 2014 (1), 75.

5 Stolz, Peter 2016: Vorstandsarbeit. In: gfh 2016 (2), 70.

6 Kolende, Günter 2015: Der Fachteil Gesellschaftswissenschaften 5/6 der RLP-Reform – Modellkonzept mit bundesweitem Anspruch oder provinzielles Bildungsexperiment? In: gfh 2015 (2), 77.

die Ebene der Fachlichkeit: Das Vorgehen sei „weit von den Grundsätzen der historischen und didaktischen Wissenschaft entfernt“<sup>7</sup> und führe letztlich zur „inhaltlichen Verarmung des Geschichtswissens“ mit fatalen Folgen für „die Herausbildung eines Geschichtsbewusstseins der Kinder und Jugendlichen“.<sup>8</sup>

Ganz in diesem Sinne wähen die Organisator(innen) der Petition „Geschichte darf nicht Geschichte werden!“<sup>9</sup> eine „Entwertung des Faches Geschichte“ und verweisen dabei auch auf die Abschaffung der Vorstellung einer historischen Ganzheit als Grundstruktur des Unterrichts und Grundlage des gegenwärtigen Weltverständnisses: Da „der Längsschnitt nicht den gesamtgeschichtlichen Zusammenhang des ausgewählten Gegenstandes in den einzelnen Epochen aufzeigen“ könne, sei eine „differenzierte Beurteilung der Gegenwart kaum möglich“ (ibd.).

Auch in der Anhörungsumfrage des LISUM<sup>10</sup> wird vermehrt der Vorwurf geäußert, der Lehrplan habe wenig bis gar nichts mit der Spezifik des Faches zu tun.<sup>11</sup> Der „Geschichtsverlauf“ werde, so ein Kommentar, der diese Argumentation beispielhaft darlegt, „gebeugt, eingeengt, unüberschaubar, willkürlich aus den historischen Abläufen und Zusammenhängen gerissen“ (AU 540). Diese „Verwässerung“, so ein anderer Kommentar, führe zu Halbwahrheiten und verhindere, dass Schüler(innen) „Wissen wissen“ (AU 612). Noch deutlicher wird eine Lehrperson, die in der Befragung feststellt „(...) dass es im Geschichtsunterricht zunächst einmal darum gehen muss, die geschichtliche Wirklichkeit/Wahrheit festzustellen“ (AU 1034; vgl. auch AU 1187).

Die an den Rahmenlehrplan herangetragene Kritik zeigt ein Geschichtsverständnis, nach dem Geschichte und Geschehen zuweilen ähnlich bis identisch erscheinen und der Kerngegenstand des Geschichtsunterrichts das vergangene Geschehen ist.

7 Kolende, Günter 2015: RLP-Projekt versus nachhaltige Erinnerungskultur – kurze Bilanz. gfh 2015 (2), 71. vgl. auch gfh 2015 (2), 79 sowie gfh 2015 (1), 73 f.

8 VGD (2015): Memorandum zur Bewahrung ausreichender historischer Bildung für alle Schülerinnen und Schüler an den Schulen Brandenburgs und Berlins als unverzichtbare Grundlage der Allgemeinbildung und Erinnerungskultur, abrufbar unter: <<http://cms.geschichtslehrerverband.de/typo/fileadmin/images/BBB-Memorandum-14.04.pdf>>.

9 Rauh, Robert (2015) Petition ‚Geschichte darf nicht Geschichte werden‘ unter : <<https://www.openpetition.de/petition/online/geschichte-darf-nicht-geschichte-werden-petition-gegen-den-neuen-lehrplan-geschichte-fuer-blm-bra>> (18.01.2017). Die Erstunterzeichner rekrutieren sich hier zu großen Teilen aus dem Feld des Geschichtslehrerverbands.

10 Die Anhörungsumfrage (AU) befindet sich unter: <[https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/anhoeerung/Auswertungsberichte/Teil\\_C\\_Descriptive\\_Auswertung\\_RLP\\_Geschichte\\_13.04.2015.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/anhoeerung/Auswertungsberichte/Teil_C_Descriptive_Auswertung_RLP_Geschichte_13.04.2015.pdf)> (18.01.2017). Verweise auf die Umfrage des LISUM erfolgen im Folgenden unter Angabe von ‚AU‘ sowie der Beitragsziffer im Dokument.

11 Vergleiche beispielhaft AU 487, 540, 612, 1115 und insbesondere AU 1109, in dem davon die Rede ist, dass das Fach „vernichtet“ werde.



Beispielhaft zeigt dies ein Kommentar des VGD Berlin im Vorfeld der Rahmenlehrplandebatte:

„Geschichte ist immer auch Geschehen in einem zeitlichen Kontinuum – bei aller epistemologischen Vorsicht, die aus den letzten 40 Jahren theoriegeschichtlicher Reflexion erwächst; wenn Schülerinnen und Schüler dies nicht mehr erfahren sollen, ist das Fach Geschichte praktisch abgeschafft.“<sup>12</sup>

Ein konstruktivistisches Verständnis von Geschichte, auf das explizit angespielt wird, wird hier letztlich in Abrede gestellt. Die Notwendigkeit von mehr „Kenntnis der Vergangenheit“ (AU 1158) behält das Prinzip des Konstruierens und Deutens der Vergangenheit als Geschichte einer Expertenkultur vor, welche bestenfalls in der gymnasialen Oberstufe verortet wird.

Die sich hier abzeichnende Differenz zum Verständnis von Geschichte in der akademischen Geschichtsdidaktik zeigt sich auch und sehr deutlich in der Verwendung zentraler Leitbegriffe, wie dem der narrativen Kompetenz, des Geschichtsbewusstseins oder des historischen Denkens. Dort, wo sie zum Einsatz kommen, funktionieren sie oft synonym zur Kenntnis bestimmter historischer Zusammenhänge und Ordnungen sowie der Fähigkeit, diese reproduzieren zu können. Der Berliner Geschichtslehrerverband definiert beispielsweise Geschichtsbewusstsein als ein Bewusstsein „über(!) die Veränderungen in der Zeit, über Struktur und Wandel innerhalb des historischen Zeitflusses“ (VDG Berlin 2014, 311 f.). Auch im Memorandum der VGD Landesverbände erscheinen Begriffe wie ‚historisches Lernen‘ und ‚Geschichtsbewusstsein‘ vor allem in Bezug auf die Kenntnis einer vermeintlich objektiv bestimmbaren Struktur, welche der Orientierung dient. Das Fehlen einer Meistererzählung als Mittel der Vergewisserung avanciert dabei zu einer Einschränkung des historischen Denkens und zu einem Ausschlusskriterium des Geschichtsbewusstseins.

## 2.2 Kritik am Rahmenlehrplan in der Öffentlichkeit

Die mediale Debatte um den Rahmenlehrplan setzte im Zuge der Veröffentlichung der Anhörungsversion ein und lässt sich in drei Phasen unterteilen: eine erste Welle der Berichterstattung in Print- und Onlinemedien im November 2014, die Reaktionen auf eine Petition gegen den Rahmenlehrplan im Januar 2015 in Medien und unterschiedlichen Organisationen sowie das Aufgreifen des Themas durch die Politik im März 2015.

12 Stolz, Peter 2014: Kooperation zwischen Berlin und Brandenburg. In: gfh (1), 75.

Die Auseinandersetzung in Zeitung und Rundfunk verlief von Beginn an mehrheitlich kritisch im Sinne des Narrativs einer ‚Abschaffung‘ des Geschichtsunterrichts. Die Abkehr von der epochalen Strukturierung wird auch hier zumeist als Minderung der fachlichen Grundlagen als „Ableiten ins Anekdotische“ (Köhler 2014) oder schlicht als „Gelaber“ (von Laak 2015) gedeutet. Das Bild des Auswendiglernens von Fakten, Namen und Jahreszahlen, von dem sich Geschichtslehrer(innen) für gewöhnlich dezidiert abgrenzen, wird dabei wiederholt als Desiderat kolportiert: Da die Chronologie „der Geschichte wesenseigen“ sei, so beispielsweise Ariane Bemmer im Tagesspiegel, müsse auch die Strukturierung der Unterrichtsgegenstände einer chronologischen Ordnung folgen, und es müssten wieder verstärkt Details, Abfolgen und trockene Daten gelehrt werden (Bemmer 2015). Dieses statische Unterrichtskonzept verschränkt sich dabei mit der Vermittlung kultureller Werte, wie ein Artikel in der Berliner Morgenpost anschaulich zeigt:

„Früher waren wir eine Bildungsnation. Es ist richtig, die Welt ist vielfältiger geworden, Berlin auch. Aber unsere Stärke war das Wissen. Es wäre gut, wenn unsere Lehrpläne weniger hochtrabend und ‚zeitgemäß‘ wären. Und den Lehrern stattdessen den Rücken bei ihrer eigentlichen Aufgabe stärken würden: unseren Kindern etwas beizubringen“ (sehr anschaulich: Leinemann 2014).

Geschichtsunterricht im Sinne einer Vermittlung von Wissen über die Vergangenheit dominiert auch dahingehend den Diskurs, dass theoretische Erwägungen praktisch keine Rolle spielen. Lediglich das Konzept der Kompetenzen wird wiederholt aufgegriffen, bleibt jedoch auffällig eindimensional: Dort, wo sie besprochen werden, konkurrieren Kompetenzen durchweg mit ‚Wissen‘ oder ‚Sachkompetenz‘. Unter der Formel „weniger Inhalte, mehr Kompetenzen“ (Kugoth 2014) wird in unterschiedlichen Artikeln impliziert, dass die grundlegenden und somit ‚eigentlichen‘ Inhalte des Unterrichts durch einen kompetenzorientierten Zugang reduziert oder sogar grundsätzlich infrage gestellt werden. Beispielhaft zeigt dies ein Kommentar von Thomas Brechenmacher, der als Fachhistoriker in einem Beitrag auf Deutschlandradio Kultur argumentiert, „echte Kompetenzen“ könnten nur auf dem Fundament kontextbezogenen Wissens (über die Vergangenheit) entwickelt werden. Ohne „die einfachsten Grundkenntnisse über die jeweiligen Kontexte“, so Brechenmacher, seien Schüler(innen) nicht zu einer „historischen Diagnose“ in der Lage. In extrapolierte Form zeigt sich diese Argumentation in den Kommentarspalten der Zeitungsartikel.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Hier sei insbesondere auf zwei Artikel verwiesen, die 80 % aller Kommentare der online verfügbaren Artikel bündeln: <<http://www.tagesspiegel.de/berlin/neues-fach-gesellschaftswissenschaften-in-berlin>

Auch die CDU-Landesverbände beklagen den Verlust „soliden und strukturierten geschichtlichen Wissen(s)“ (CDU Berlin 2015, 10) durch eine mangelnde Festlegung auf bestimmte Themen, wobei insbesondere das Fehlen von Antike, Mittelalter, Christentum und Französische Revolution bemängelt wird. Die vorgesehene Abschaffung einer epochalen Gliederung wird ebenfalls mit einer Verringerung des Niveaus gleichgesetzt (vgl. ebd., 9). In einer von der CDU Brandenburg eingeforderten Aktuellen Stunde kritisiert der Abgeordnete Hoffmann die „Allmachtsphantasien der Kompetenzanbeter“ und argumentiert, dass „die Fachkompetenz“ oder auch „das Wissen“ unter einer „Kompetenzinflation“ litten. Die Vermittlung kanonisierten Wissens begründet Hoffmann mit Übertragbarkeit. So argumentiert er beispielsweise, dass „jemand, der weiß, wie die Demokratie damals entstanden ist, bei den Griechen, (...) auch eher verstehen [kann], warum die Weimarer Republik gescheitert ist“ (Hoffmann 2015).

Eine weitere Argumentationslinie, die sich in der Rhetorik der CDU-Verbände, wesentlich stärker jedoch in den Kommentarspalten der Zeitungen findet, ist die Forderung nach einem Geschichtsunterrichts, der „unsere Kinder zu mündigen, historisch bewussten, urteilsfähigen und wertorientierten Mitgliedern unserer Gesellschaft“ befördert und eine damit verbundene Kritik an der ideologischen Vorbelastung der Unterrichtsinhalte (CDU Berlin 2015, 10).

### 3. Versuch eines Resümees – Geschichte als Weltkarte

Anhand der beispielhaften Darstellung der Kritik am Rahmenlehrplan wird deutlich, dass Geschichte und Geschehen im Verständnis der Kritiker(innen) oftmals schwer zu unterscheiden sind und Geschichtsunterricht im Kern die Aufgabe der Vermittlung eines bestimmten Wissens über die Vergangenheit übernimmt. Eine solche Anschauung ist schwerlich mit einem konstruktivistischen Ansatz vereinbar, folgt jedoch einer Logik, die ich im Folgenden mithilfe der Metapher der Weltkarte bespreche.

Die Karte eignet sich vor allem deswegen als Metapher, weil ihr häufig nicht indexikalischer, realitätsabbildender Charakter zugeschrieben wird. Das Bewusstsein für den rein symbolischen Charakter der Karte schwindet in dem Maße, in dem sie als Instrument der Orientierung eingesetzt wird (Watson 1989, 19). Orientierung in Bezug auf Geschichte spielt bei der Kritik an der Abschaffung einer epochalen Gliederung eine bedeutende Rolle, sei es in der Bemänglung der Orientierungs-

---

[geschichtsunterricht-ist-geschichte/10876258.html](http://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/neue-rahmenplaene-300-wuetende-geschichtslehrer-lassen-dampf-ab/11446914.html) (18.01.2017), sowie: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/neue-rahmenplaene-300-wuetende-geschichtslehrer-lassen-dampf-ab/11446914.html> (18.01.2017).

kompetenz aufgrund fehlenden ‚Kontextwissens‘ (Orientierung in der Geschichte), sei es als Handlungsorientierung (Lernen aus der Geschichte). Wo von „den Geschehnissen“ die Rede ist, die „in ihrer Reihenfolge“ bekannt sein müssen, damit Geschichte verstanden werden kann (vgl. AU 8; auch AU 228; AU 708), ist die Anzahl relevanter Geschehnisse und Zusammenhänge zwangsläufig begrenzt, die Ordnung bereits gesetzt. Die Kritik an ‚weißen Flecken‘ aufgrund der fehlenden Behandlung bestimmter Themen schließt an eine solche räumliche Vorstellung von Geschichte als (virtuelle) vergangene Wirklichkeit an. Anstatt „historisches Inselhopping“<sup>14</sup> zu betreiben, sollen sich Schüler(innen) im historischen Raum orientieren und schließlich sukzessive die Umgebung erkunden. ‚Historisches Verständnis‘ stellt so gesehen keine Reflexion über Darstellungen der Vergangenheit dar, sondern die Reproduktion zuvor bestimmter Deutungen und Zusammenhänge (vgl. beispielhaft AU 1069). Die Absage an ein epochales Meisternarrativ, welches von Antike über Mittelalter und Früher Neuzeit bis in die Gegenwart im wahrsten Sinne des Wortes fortschreitet, erschwert den Schülern daher notwendigerweise die Orientierung „innerhalb der Geschichte“ (AU 422) beziehungsweise „in Raum und Zeit“ (AU 627) oder macht sie unmöglich (Stellungnahme, 12). Die logische Schlussfolgerung ist, dass den Novizen Hilfsmittel bereitgestellt werden müssen, um den „roten Faden in der Geschichte zu erkennen“ (AU 1115). Die Voraussetzung eines solchen roten Fadens impliziert jedoch, dass die (triftige) Konstruktion von Geschichte (bspw. AU 1132) bestenfalls simuliert wird.

Das Kernproblem eines solchen Geschichtsverständnisses liegt in den Lücken des Kanons. Denn wengleich der Einwand probat ist, dass Schüler(innen) durch die Behandlung von historischen Längsschnitten nunmehr „durch die Zeit rasen“ und Themen bewusst politisch selektiert werden (vgl. Hoffmann 2015), handelt es sich um kein methodisches Problem: Zeitmangel und Auslassungen mögen besonders im Lichte von Kürzungen des Stundendeputats problematisch erscheinen, stellen jedoch de facto eine Grundkonstante eines auf Vollständigkeit bedachten Unterrichts dar. Überdies verschweigt der Verweis auf eine fehlende Chronologie, dass sich der bisherige Unterrichtsaufbau weniger durch Chronologie, denn durch kanonisierte Topoi (Epochen, aber auch Konzepte wie ‚die Französische Revolution‘) auszeichnete.

Auch der Vorwurf, Schüler(innen) durch die thematische Orientierung der Längsschnitte zu beeinflussen, ist nicht per se von der Hand zu weisen (vgl. AU 639; 708; 712). Umso mehr trifft dies jedoch bei der Vermittlung einer vermeintlich

---

14 Petition, Memorandum, 2f.; sowie AU 443, 453, 460, 566, 740, 969, 986, 1098.

definierbaren Abfolge von Ereignissen zu, deren Begrenztheit und Selektivität eben durch den Anschein der Objektivität geradezu verschleiert wird. Die Eingrenzbarkeit des oft beschworenen Grund-, Kontext- oder Basiswissens wird dabei in der Regel schlicht vorausgesetzt. So überrascht es auch nicht, dass die Benennung fehlender Themen in der Regel erfolgt, ohne zu begründen weswegen genau diese Themen notwendig (und vor allem notwendiger als andere) sind.

#### 4. Fazit

Die Debatte um den Rahmenlehrplan Geschichte in Berlin und Brandenburg lässt annehmen, dass das Ideal eines positivistischen Geschichtsunterrichts nicht nur im Common sense der Gesellschaft, sondern auch in weiten Teilen der Lehrer(innen)schaft verankert ist. Die Furcht vor einer vermeintlichen Beliebigkeit und Enthistorisierung zeigt sich auch in ähnlichen Debatten wie die um das Geschichtscurriculum in Hessen, welche ebenfalls von kritischen Stimmen des VGD sowie des Verbands der Historiker Deutschlands begleitet wurde.<sup>15</sup> Ist die Diskrepanz zwischen diesem Geschichtsverständnis und dem der akademischen Geschichtsdidaktik allein durch die Trägheit des Wissenstransfers von Forschung in die (Lehr-)Praxis zu erklären? Die Vehemenz, mit der die Kritik vorgetragen und über die genannten Unstimmigkeiten hinweggegangen wurde, deutet darauf hin, dass hier ein grundsätzlich anderes Verständnis von Geschichtsunterricht vorliegt, welches die theoretische Annahme der gegenseitigen Bedingtheit von historischem Denken und historischem Wissen kurzerhand in die Praxis einer notwendigen Kenntnis bestimmter Geschichten übersetzt. Hier bedarf es der Klärung, Abgrenzung und Streitbarkeit der akademischen Geschichtsdidaktik, die sich im Falle der Berlin-Brandenburgischen Rahmenlehrplanreform mit wenigen Ausnahmen<sup>16</sup> eher passiv verhalten hat. Perspektivisch gibt die Debatte Anlass, künftige Rahmenlehrplanreformen bereits im Vorfeld als Chance und Plattform eines Austauschs über die Fachdisziplin zwischen Theorie und Praxis zu nutzen.

15 Siehe beispielsweise die Stellungnahme des VHD unter: <[http://www.historikerverband.de/fileadmin/\\_vhd/pdf/Stellungnahme\\_zu\\_Hess\\_Bildungsstandards.pdf](http://www.historikerverband.de/fileadmin/_vhd/pdf/Stellungnahme_zu_Hess_Bildungsstandards.pdf)> (18.01.2017).

16 Michele Barricelli hat sich in beratender Funktion sehr ausgiebig zu dem Thema geäußert. Vgl. Barricelli, Michele 2015: Gutachten Rahmenlehrplan Geschichte Berlin-Brandenburg Jg. 7-10. Verfügbar unter: <[http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/anhoeerung/materialien/2014-11-04\\_Gutachten\\_RLP\\_Geschichte\\_Barricelli.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/anhoeerung/materialien/2014-11-04_Gutachten_RLP_Geschichte_Barricelli.pdf)> (18.01.2017).

## Literatur

- Barton, Keith C./Levstik, Linda S. 2004: Teaching history for the common good. Mahwah.
- Bemmer, Ariane 2015: Es war einmal. In: Der Tagesspiegel vom 30.03.2015. Verfügbar unter: <<http://www.tagesspiegel.de/politik/lehrplanreform-streit-um-geschichtsunterricht-es-war-einmal/11567720.html>> (18.01.2017).
- Bildungsserver Berlin-Brandenburg.de 2017. Verfügbar unter: <<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/implementierung-des-neuen-rahmenlehrplans-fuer-die-jahrgangsstufen-1-10/historie-des-projektes-zum-neuen-rahmenlehrplan-1-10/ziele-und-struktur/projektziele-und-inhalte/>> (18.01.2017).
- Borries, Bodo von 2008: Historisch denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Opladen.
- Borries, Bodo von/Körber, Andreas 2009: Historisches Denken. Zur Bestimmung allgemeiner und domänenspezifischer Kompetenzen und Standards. In: Meyer, Meinert u. a. (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden, S. 293-312.
- CDU Berlin 2015: Anlage zum Tagesordnungspunkt 5 und 7. Leitantrag ‚Zukunft der Bildung – Bildung der Zukunft‘. 13. Kleiner Landesparteitag der CDU Berlin am 10. März 2015. Verfügbar unter: <<http://www.tagesspiegel.de/downloads/11481512/1/cdu-leitantrag.pdf>> (18.01.2017).
- Demantowsky, Marko 2016: Jenseits des Kompetenzkonsens. In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatten. Berlin, S. 21-36.
- Goertz, Hans-Jürgen 2009: Was können wir von der Vergangenheit wissen? Paul Valéry und die Konstruktivität der Geschichte heute. In: GWU 60, S. 692-706.
- Heuer, Christian 2012: Zur Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht. In: Keller, Stefan (Hrsg.): Aufgabekulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren. Seelze, S. 100-112.
- Hoffmann, Gordon 2015: Redebeitrag bei der 9. Sitzung des Brandenburger Landtags. Verfügbar unter: <[http://www.rbb-online.de/imparlament/brandenburg/2015/19--maerz-2015-/19\\_\\_maerz\\_2015\\_-\\_09\\_\\_Sitzung\\_des\\_Brandenburger\\_Landtags.htmltunde.html](http://www.rbb-online.de/imparlament/brandenburg/2015/19--maerz-2015-/19__maerz_2015_-_09__Sitzung_des_Brandenburger_Landtags.htmltunde.html)> (18.01.2017).
- Jeismann, Karl-Ernst 1988: Eröffnungsvortrag. Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Schneider, Gerhard (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen. Pfaffenweiler, S. 1-24.
- Köhler, Regina 2014: Neue Fächer für Berliner Schüler. In: Berliner Morgenpost vom 29.11.2014. Verfügbar unter: <<http://www.morgenpost.de/printarchiv/titelseite/article134838306/Neue-Faecher-fuer-Berliner-Schueler.html>> (18.01.2017).
- Kugoth, Jana 2014: Geschichtsunterricht ist Geschichte. In: Der Tagesspiegel vom 23.10.2014. Verfügbar unter: <<http://www.tagesspiegel.de/berlin/neues-fach-gesellschaftswissenschaften-in-berlin-geschichtsunterricht-ist-geschichte/10876258.html>> (18.01.2017).
- Leinemann, Susanne 2014: Neuer Rahmenlehrplan – Das Niveau der Schulen sinkt. In: Berliner Morgenpost vom 28.11.2014. Verfügbar unter: <<http://www.morgenpost.de/berlin/article134836508/Neuer-Rahmenlehrplan-Das-Niveau-der-Schulen-sinkt.html>> (18.01.2017).
- Pandel, Hans-Jürgen 2002: Erzählen und Erzählakte. Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie. In: Demantowsky, Marko/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. Bochum, S. 39-55.
- Pandel, Hans-Jürgen 2012: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Rohlfes, Joachim 2009: Konstruktivismus – Stärken und Schwächen einer Erkenntnis- und Lerntheorie. In: GWU, Jg. 60, Heft 12, S. 707-719.
- Rüsen, Jörn 1995: Reform des Geschichtsunterrichts – eine Fallstudie über Tradition und Innovation in der Lehrplanrevision. In: Berding, Helmut/Speitkamp, Winfried (Hrsg.): Konflikt und Reform. Göttingen, S. 309-328.

- Sauer, Michael/Barricelli, Michele 2006: Was ist guter Geschichtsunterricht? Fachdidaktische Kategorien zur Beobachtung und Analyse von Geschichtsunterricht. In: GWU 57, S. 4-26.
- Schönemann, Bernd 2012: Geschichtsbewusstsein – Theorie. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts., S. 98-111.
- Thünemann, Holger 2014: Abschied vom Geschichtsbewusstsein? In: Public History Weekly, Heft 2, S. 5.
- Thünemann, Holger 2016: Probleme und Perspektiven der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte. In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte. Berlin 2016, S. 37-51.
- van Norden, Jörg 2009: Lob eines narrativen Konstruktivismus. In: GWU 60, S. 734-741.
- VDG Berlin 2014: Stellungnahme zum neuen RLP Geschichte für Berlin/Brandenburg (1.-10. Klasse). Verfügbar unter: <<https://vdg-berlin.squarespace.com/s/Stellungnahme-zum-neuen-RLP-Geschichte-fur-Berlin-3-10-2014-LV-Berlin.docx>> (18.01.2017).
- von Laak, Claudia 2015: Gelaber statt Geschichtsunterricht. In: Deutschlandradio Kultur. Sendung vom 03.02.2015. Verfügbar unter: <[http://www.deutschlandradiokultur.de/schulreform-in-berlin-und-brandenburg-gelaber-statt.2165.de.html?dram:article\\_id=310554](http://www.deutschlandradiokultur.de/schulreform-in-berlin-und-brandenburg-gelaber-statt.2165.de.html?dram:article_id=310554)> (18.01.2017).
- Watson, Helen u. a. 1989: Maps are territories. Science is an atlas. Chicago.
- Weniger, Erich 1960: Didaktik als Bildungslehre. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. 3. Aufl. Weinheim.
- Wineburg, Samuel 2001: Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past. Philadelphia.

## Anhang 8

### Story Education

Garske, Lucas-Frederik (2021): Story Education: Assessing History Education in the Light of Narrative Therapy. In: *Historical Encounters* 8 (2), S. 70–82.  
DOI: 10.52289/hej8.105.

Der Aufsatz wurde gemäß den Bestimmungen der CC-BY-NC-ND-Lizenz veröffentlicht.





## Story education: Assessing history education in light of narrative therapy

Lucas-Frederik Garske  
*Freie Universität Berlin / Universität Göttingen, Germany*

### ABSTRACT

This paper discusses the obstructive dimension of specific declarative knowledge on historical thinking. Through considering the anthropological and social-psychological functions of stories, the author identifies potential difficulties individuals may face when trying to decipher, understand, and evaluate particular stories, as intended by historical thinking. By comparing the incapacity to cope with complex historic narratives with the effects of trauma, the paper discusses how approaches in narrative psychotherapy may add interesting insights to the domain of history education. The paper concludes that selection of declarative knowledge needs to be critically reviewed from a pathological perspective if historical thinking is set to be one of the main functions of history education.

### KEYWORDS

History education, Historical thinking, Narrative therapy, Michael White.

### CITATION

Garske, L. F. (2021). Story education: Assessing history education in light of narrative therapy, *Historical Encounters*, 8(1), 70-82. <https://doi.org/10.52289/hej8.105>

### COPYRIGHT

© Copyright retained by Author  
Published 4 November 2021  
Distributed under a [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) License

## Teaching stories: *Conflicting ambitions*

In his pioneering work on historical thinking, Sam Wineburg described traditional history instruction as a form of information dissemination: “Students might master an agreed-upon narrative, but they lacked any way of evaluating it, of deciding whether it, or any other narrative, was compelling or true” (Wineburg, 2001, p. 41). By comparison, modern history instruction focuses on the form of knowledge where students are encouraged to think like a historian; that is, to learn a set of skills which allow them to reason and reflect upon stories of past events, the historiographical process, and its methodology (Wineburg, 2001; Levesque, 2009; Seixas & Morton 2013, Seixas 2017). There is a long-standing consensus between historians and educators that instruction in these skills should go hand in hand with the instruction of declarative knowledge about the past, the *res gestae*, and correspondent conceptualizations (Lee, 1983; Brophy & VanSledright, 1997; Counsell, 2000; Wineburg, 2001; Barton & Levstik, 2008; Carretero, et al., 2013; Hasberg, 2013). Studies have repeatedly shown, however, that despite efforts to teach historical thinking, students have difficulty understanding the constructivist notion of history (Martens, 2009; Schönemann, et. al., 2011). There is also some indication that the conveyance of declarative knowledge obstructs the formation of a constructivist perspective on history (Hammack 2011; Carretero, et al., 2012). This raises questions about the persistence of traditional instruction and calls for a deeper look into the functionality of stories about the past in order to identify the challenges that still exist with teaching and learning historical thinking.

In the first part of the paper, I elaborate on the objectifying power of (hi)stories and discuss how the inability to self-reliantly reflect on a given story of the past marks a pathological dimension of narratives. In the second part of the paper, I explore potential challenges to thinking critically about complex and unrelated stories and compare these challenges to similar problems in narrative psychotherapy. Finally, I explain how the theoretical approach of narrative therapy provides insights to assess the performance of history education on a programmatic level.

## Enchanting: *A story about the power of narration*

Stories are ubiquitous and concern all forms of human communication, as Barthes (1975) has famously pointed out. It comes as no surprise, that there is a diverse academic interest in stories and their potential to shape social structures. Particularly in the context of prose, the relation to power often comes across as a feature rather than a problem. In these cases, the *power* (Forna 2017; Sanders 1997) or even “magic of stories” (Strong & North, 1996) serves as a means of empowerment. A graphical example is Emily Dickinson’s poem “There is no frigate like a book”, in which Dickinson describes stories as vehicles “[t]o take us lands away” (Dickinson, 1998, pp. 1116). Demanding appeals such as “go, get lost in a novel” (Gottschall, 2012, p. 199) rely on this romantic ideal of literature as a medium to extend the horizon of experience. Likewise, using the metaphor of traveling, social psychology describes losing oneself in symbolic contexts as transportation, where the *traveller*

(...) goes some distance from his or her world of origin which makes some aspects of the world of origin inaccessible and returns to the world of origin, somewhat changed by the journey. (Gerrig, 1993, pp. 10–11)

Stories are significant tools that shape realities. Phenomena such as the hype of long-awaited sequels or *binge-watching*, graphically demonstrate the power which dwells within, or becomes expressed by, stories. These metaphors of physical force bluntly express how fiction and fact interrelate: stories can enchant us, captivate us, and eventually, as Dickinson writes, carry us away. They do not just represent a different world into which we dive, but also sites where we – intentionally or unintentionally – lose control.

A mystery tour without control of the vehicle as in Dickinson’s poem may encourage both escapist joy and existential fear. Thus, let us take a close look at the specific circumstances under which transportation takes place, to assess the ramifications of getting lost in a story.

Humans feel emotions when reading, listening, or watching a story, even if they do not consider the presentation to be factual (Gerrig, 1993). This emotional reaction demonstrates the close connection between fiction and physical experience. Different studies attest that the process of transportation comes with a loss of time-awareness as well as a loss of awareness of the surrounding world in general (Green & Brock, 2000; Jennet, et al., 2008). The more we devote ourselves to a specific story, the more we lose the awareness of its aesthetic form – and vice versa. (Gerrig, 1993; Appell & Richter, 2007)

Given that traditional philosophy of consciousness dropped the subject-object-relation over the course of the linguistic turn (Bachmann-Medick, 2006), we can apply these findings to histories – stories which are considered to represent the past. Humanists commonly accept the idea of a socially constructed reality that is independent of our own volition, an acceptance addressed in the publication of Berger and Luckmann (1967). From this perspective, human reality only exists as a symbolic form, as an apparent or virtual reality (Nusselder, 2014).

Still, we do not need to reject the distinction between reality and virtuality entirely. Instead, we can analytically distinguish the way subjects relate to narratives of considered facts: The more a subject is capable and willing to reflect upon the aesthetic form of the narrative, the less (s)he is prone to get lost in it. Once a subject is unable or unwilling to consider the aesthetic form, (s)he follows the narrative without taking note of the form. Mieke Bal explains this effect by the example of Scheherazade, who entraps the Persian king in an endless fairy tale to prevent him from killing her. Tangled up in Scheherazade's stories, the emperor forgets his original intentions and eventually discards the idea to kill her entirely (Bal, 2009). Interestingly, the same loss of context pertains to us – likewise listeners of Scheherazade – who tend to remember the story of Aladdin, Sindbad or Ali Baba but rarely the plot of the actual story – the fairy tale of One Thousand and One Nights, a story about the power of narration.

We can assume that the enchanting power of narration relies not only on the will of the reader/listener, but also on the complexity of the aesthetic form (Neitzel & Nohr, 2006). The potential of stories to influence behaviour calls for a deeper look at the pragmatism of storytelling. A side glance to anthropology indicates that the human interest in stories may be a result of a compensatory function. As neuropsychologists argue, humans experience a fundamental struggle for orientation and use stories to provide coherence in hindsight (Grawe, 2004). In this sense, Hans Blumenberg asserts that humans narrate stories as a matter of diversion – to amuse ("*Zeitvertreib*") or to divert from existential fear ("*Vertreibung von Furcht*") (Blumenberg, 2011, pp. 40–41).

We can often observe this kind of escapism in the way small children interact with narrations: on the one hand they have an ability to hear and read stories over and over again and to identify even small deviations; on the other hand they are often unable to deal with open story ends and have the impetus to complete them, sometimes with highly creative plots. We can think of this *luxuriant imagination* as a tool to deal with the absence of sense (Nusselder, 2014), a means of defence in a struggle of self-affirmation or, as Sendak puts it, a "struggle to make themselves King of All Wild Things" (Cott, 1976). This anthropological effect has been described by sociologist Erich Fromm in the context of educational theory: During the process of individuation the subject is faced with the scary responsibility to orientate and find confidence (Fromm, 1941). As Fromm writes, the perceived inability to create coherence on its own leads the subject to an escape towards conformity and authority – (s)he becomes the object of the story.

This idea reveals both the political dimension of narratives (Gadinger, et al., 2014) and the parallels to psychotraumatic effects where individuals turn "into symptoms of a story, which they are unable to retain" (Caruth, 2000, p. 86). Harald Weilnböck, who explored the narratological dimension of trauma, stressed that the forced confrontation with the incomprehensible and ungraspable – that which cannot be couched in understandable terms – leads to a substantial discontinuity of a previously coherent narrative identity and turns into a trauma that is the "presence of an uncompleted narrative process gone astray" (Weilnböck, 2005, p. 2). Healing the trauma is therefore technically a literacy skill that allows the subject to turn from object to author

of his/her story – a striking link to historical thinking (Seixas, et. al., 2000), which is also considered a literacy skill to construct meaningful accounts of the past.

### **Traumatizing: *The pathological dimension of histories in educational contexts***

Of course, we must not equate any incapacity to create senseful historic narratives with specific forms of traumatization. Still, we can use the political or even pathological perspective to critically review narration. As Frank Ankersmit writes, “there is an indissoluble link between history and the miseries and the horrors of the past” because history results from a “kind of traumatic collective experience” (Ankersmit, 2002, p. 76). From Ankersmit’s view, historical narrations show past reality as a steady development traversed by grief and relief, of action and reaction. The narration of traumatic events in social contexts are specific to the traumatic event, yet the retelling itself can lead to secondary traumatization.

At least in the German context, the concept of *trauma* was widely adopted in the humanities, particularly around the millennium in several publications (Bronfen, et al., 1999; Rüsen, & Straub, 1998; Baer, 2000). Authors such as Aleida Assmann (1999), Manfred Weinberg (1999) and Michael Roth (1998) appraised the preservative function of traumas as a vital or stabilizing (Assmann, 1999) function and show a genuine interest to prove the “incurability” (Weinberg, 1999).

From this stance, authors such as Roth (1998, p. 173) assess the narrative reproduction of traumatic events as a potential “to write against oblivion”, even though the desired effect clearly represents a form of secondary traumatization. Contrary to psychoanalytical approaches, which are more interested in reconciling, Roth’s perspective asserts that the imminent threat does not emanate from the trauma itself, but from the narration which ultimately leads to recovery and integration into everyday discourse (Roth, 1998, p. 172). In this light commemorative storytelling appears as some sort of *trauma management* that does not intend to question the particular meaning given by the narrative, but to conserve the trauma. This highlights the ambivalent function of stories as vehicles of submission as well as tools to structure and organize meaning. Moreover, it questions the reasoning when bringing up certain stories in educational contexts.

In history education the need for orientation has occasionally been considered an argument for the primacy of content conveyance over the conveyance of skills (Garske, 2017a). Among many scholars there is a declared, yet rarely proven consensus that students have a kind of innate interest in history (Borries, 2001). Some historians such as Buck have gone so far as to claim that students are “no young historians and certainly no researchers”, who first and foremost look for orientation in the present (Buck, 2005, p. 7), prioritize knowing who they are and where they come from. From this point of view, historical thinking is possible only after students possess a *solid* basic knowledge of certain stories.

Empirical studies such as the work of Matthias Martens (2009) appear to support the thesis that the vast majority of students are over-challenged with the scientific notion of *history* as a construct. Instead of conceiving this problem as a lack of basic knowledge, however, we should focus on the lack of methodological practice in history education. Much in this sense, Martens calls for “an explicit conveyance of basic epistemological correlations” and a “more intensive and critical engagement with representations and interpretations of history” (Martens, 2009, pp. 338-339). Similarly, Wineburg has shown that students repeatedly failed to distinguish source documents from secondary information, which he interprets as a lack of education on the production of stories (cf. Leinhardt & Ravi, 2008).

Yet, the problem could be even more deeply rooted in the act of selecting the material itself, the introduction of previously unrelated stories in the classroom provides coherence and orientation in relation to a specific discourse of society. It also restricts the questions that students can, should, and have to be asked, as well as the scope of answers. Borries (2001) has pointed out that the assumption of a genuine interest in history among secondary students strikingly lacks an

empirical basis – at least with regard to unrelated subject matter. Quite the contrary, he states that interest in content that is “imposed” upon students is an illusion, and as such is counter-productive for historical learning.

The lacking ability to relate to declarative knowledge, as predefined by history curricula, limits the scope of proficient interaction: educational media such as textbooks as well as instructors, often provide students with abbreviated or even summarized historiographic narratives, thereby supposedly compensating for the lack of relation between specialist knowledge and learning subjects. These *assisting narratives* to complex narrations of the past (Garske, 2015) put things into place: *source material* is processed in a way that students are *able to understand*. Layout and illustration in textbooks suggest a certain reading and an authored (hi)storyline eliminates metadiscourse (Wineburg, 2001). Critical discussions on source material are introduced, for example, by juxtaposing contradicting historical statements or highlighting relevant aspects.

In summary, it seems likely that specialist narratives which students are unable to understand either cause them to reject the information or to cultivate subjection to the story. Both outcomes obstruct the process of learning how to think historically. It also suggests that rather than increasing the ability to think historically, assisting narratives to complex narrations of the past potentially facilitate escapist behaviour and the cluster of symptoms which keep people from coming to terms with traumatic events. Given this connection, I will next examine approaches in narrative therapy and discuss how they may give us ways to reckon with the enchanting dimension of stories.

### **Breaking the spell: Re-authoring history**

Academic discussions of the relationship between therapy and education can be traced back to the 1980s and have repeatedly led to disputes about the conceptual distinction and parallels (Ludewig, 1987; Böhm, 1997). Proponents of linking educational and therapeutical research predominantly originated in modern counselling approaches, such as art and narrative therapy (Hörmann, 1988; Schön, 1989; Hyland, 2011). In the following section I will stress the similar intentions of education and therapy to empower individuals to deal with uncertainty and contingency. In this context, the crucial challenge of teaching how to think historically appears to lie in the (in)ability of students to deal with narratives they are unfamiliar with. Given the tradition to predefine a set of stories in school curricula, history educators cannot easily focus on skill-based learning and thereby freely select stories that fit the students’ needs.

As Fromm asserts, it is not the task of education to overcome the fear [of contingency], but to teach how to *come to terms* with it by strengthening the ability of the individual to face his/her fears and to prepare for the existential challenge (cf. Berg-Wenzel, 1987). In the 1980s several works in the field of history education applied psychoanalysis and the relevance of emotional conditions to history education (cf. Schulz-Hageleit 1982; Knigge 1988). The discussion of counselling approaches in this context is, however, fairly uncommon. Given the diversity of therapeutic approaches, I relate therapy and education as general heuristic and focus on narrative approaches in systemic therapy.

Narrative therapy, a postmodern counselling method, influenced by the work of Ervin Goffman and Clifford Geertz and strongly related to the work of Michael White and David Epston (White & Epston, 1989; White, 1995; 2007; Tarragona 2008), focuses on the relationship between narrative practice and the opening up of *identity conclusions*. White assumes that identity conclusions developed in the course of trauma are compromised by the status of truth assigned to them due to the subject’s inability to challenge the narrative (White, 2001) These stories, which White – following Geertz – refers to as *thin conclusions*, “contribute to a strong sense of one’s life being held in suspense” (White, 2001, p. 3). White and Epston (1989) believe that the *suspension* of the affected individuals traces back to their inability to make sense of traumatic events on their own, which is why they fall into *thin conclusions*, causing them to accept their own trauma narrative as



genuine and immutable and – as described above – eventually become the symptom or object of the narrative.

Since the contradictions and restrictions of these *thin conclusions* are subconscious and not directly accessible to the affected person, White (2001) proposes a narrative externalisation of the conclusions. This way clients may deal with them as symbolic – thus observable – artefacts and identify subtle cracks and fault lines, instead of treating them as incontestable. This process ideally initiates a transition from the passive *listening* to thin conclusions to the authoring of thick descriptions. White refers to this process as “re-authoring” (White, 2001, p. 5).

White (2001) points out that it is a common misunderstanding to conceive of thick descriptions as more correct, authentic, or intrinsic accounts. Quite the contrary, he stresses that the reification of narratives entails substantial risks for the counselling process. *First* and foremost, naturalistic representations lead to the reproduction of a holistic perspective on the world. *Second*, this kind of essentialist thinking contributes to the objectification of narratives, causing pathological effects. *Third*, and related to that, essentialist thinking marginalises otherness and reduces curiosity for alternative perspectives (White, 2001).

Although it may seem reasonable to provide people who are unable to create coherence with a professionally adjusted thick description, White (2001) cautions that this will not increase the independence of the client but rather contribute to a life lived thinly. Meanwhile, re-authoring does not lead to a random narrative: it aims at uncovering selectiveness and construction of (common) sense. By doing so, new possibilities arise to redefine and dispute meaning in conversation with others. The therapy does not intend to cast out the *irrational* or contradictory elements that may arise, but to empower clients to self-reliantly make sense of them and by so doing, thwart their dominating presence (White, 2001).

Here, we need to consider a crucial difference between therapy and education: the former concerns the narrative identity of the client, whereas in educational contexts we deal with an identity constructed meta-historically by the curriculum. Nonetheless, the comparison indicates that when students confront stories which they are unable to make sense of, their capacity to *do history* independently declines. It also provides us with some clues about how the educational setting could be improved. White’s counselling approach is particularly fruitful when creating a productive relationship between declarative and strategic knowledge (Garske, 2017a) and the role of the instructor:

*First*, White asserts the legitimacy of declarative knowledge in the counselling process. Narrative therapy is not interested in deconstructing or negating facts. However, the method also does not seek to correct *wrong* accounts. Instead, it starts with the externalized conceptual knowledge of the client. By working with the knowledge of the client, the method aims at empowering him/her to re-author narratives which have been accepted only because of a lack of alternatives. *Second*, during the therapeutic process the client is encouraged to develop narratives, in which (s)he may come to terms with events of the past, but also to build a recognition of the mutability of narratives (White, 1990). This way, the therapy prevents the client working with merely *better* knowledge in the end (White, 1990). *Third*, critical and meaningful events are not introduced by, but developed in dialogue with the counsellor, whose activity is strictly guided by the interest in the client developing an independent stance. *Finally and ideally*, the therapy does not only teach clients a strategy to re-author stories about a specific critical event, but also conveys general skills how to approach and avoid thin conclusions. At the end of a successful therapy the individual will have internalised the methodological approach and is able to apply it to other occasions.

In narrative therapy, declarative knowledge remains important, however – unlike history education that is based on a curriculum of pre-selected historical narratives – not as a representation of truth, but as a narrative artifact. Students may have an innate interest in history based on their own incapacity of developing a narrative of who they are. The pre-selection of narratives, however, does not address this interest. It is rather a by-product of society’s interest in enabling students to participate in (a particular) society. While in the corpus of pre-selected

narratives there is, of course, plenty of material that might be used to empower students to think historically, the primal principle of selection is rather a measure of obstruction. So, why don't we just discard pre-selected narratives from the curriculum and give educators the necessary leeway to teach students how to think historically with whatever historical account that fits the need?

It is a quite common defence to insist on the need for declarative knowledge whenever there is a call to foster strategic skills to deal with narrations of the past (Garske, 2017a). There is no question that from an abstract perspective, historical learning is impossible without historical accounts. As I have noted elsewhere, we must not confuse the necessity of historical accounts in class with the master narratives that are commonly demanded by school curricula (Garske, 2017b, pp. 127–129). In fact, these narratives are in many cases overly complex and usually only accessible courtesy of context narratives, as I have argued above. Other narratives are more prolific when it comes to the above-mentioned learning objectives: Students do not join classrooms as *blank slates*, they already know and reproduce historical narrations, regardless of whether we consider these narrations to be *correct* or *plausible*. They ask questions about their lives and why events developed in a specific manner. These narratives provide links to subsequent stories of personal interest – rich material to practice historical thinking (Mandell & Malone, 2008).

A direct relation to personal experience and interest allows students to engage with the material independently instead of being reliant on context or master narratives. They can re-author stories as experts. Instead of merely simulating the process of making sense of the past (see, for example, Garske 2017b, p. 128), they can create expert narratives themselves and work through the challenges of creating a commonly accepted story of reality. As students create stories, question sources and wrestle with what to omit or feature in a story (Garske & Müller, 2014), they produce what White (2001) refers to as externalization: an artifact that allows for a better understanding of how we construct meaning and – by doing so – not only improve their skills in writing history but also in assessing the historical constructions of others.

A counsellor, a teacher, or more generally, the educational medium, ceases to manage specialist knowledge when students produce their own stories. The teacher becomes a moderator or coach who provides students with the necessary space and tools to work on stories. They are also an observer who anticipates the sensitivities of students when dealing with meaningful stories. For instance, educational media may use individual externalizations of collective experiences such as school trips or dramatic events to demonstrate, discuss, and analyse processes of inclusion and exclusion, as well as of judgement and attribution. As Holt and Wolf (1995) put it, students' misconceptions of history must be explored, not ignored – not just in academia, but – more importantly – in the classroom. We need students to become journalists and historiographers first and foremost, to enable them to fill in the gaps in the curriculum and the narratives that societies constantly develop of themselves.

Re-authoring does not have to rely only on personal experience. The limitations that come with the acquisition of knowledge can also be addressed by any historical account that is meaningful to students (Garske 2017a). Beginning with students' questions and the urge to *explain* present conditions, narratives that exist in society may give more than plain answers but also generate more questions about the meaning and relevance of certain stories. This approach to history education is challenging, because while the demand for knowledge acquisition is rather low, both educators and students, must reflect upon stories that affect them in a personal way. Particularly for educators this involves the need to handle sensitivities that may emerge in the process of researching and writing self-authored stories.

### **Résumé. *Re-authoring as Didactic Strategy in History Education***

In this paper, I highlighted the objectifying power of stories and how the inability to approach stories effectively can be problematic, particularly when it comes to educational contexts. I argued that it becomes increasingly difficult for readers and/or listeners to reflect competently upon a

story the less able they are to conceive its aesthetic form. This can easily be the case with historical narratives, which often come across as the distillate of the past, formed by expert knowledge.

I compared these circumstances to trauma narratives, where the affected person turns into the symptom/object of the story. Being prompted yet unable to evaluate and construct narratives of past events, individuals become dependent on assisting narratives and – by doing so – cultivate the idea of their own incapacity to make sense on their own. As with history, the reliance on a certain narrative in a trauma situation causes the experience of the narrative to be genuine or objective. The paper argued that this problem poses a threat to the educational mandate since it leads to authoritative narratives rather than critical thinking.

The success of a therapy highly depends on the gravity/complexity of the trauma narrative. It is not at all uncommon that therapies fail, independent of the commitment of both counsellor and client. Likewise, I have suggested that the failure of many students in learning how to think historically is the fault of neither the student nor the teacher, but originates to a large part in the narratives they have to deal with. In this sense, the use of highly abstracted expert narratives as the basis for learning historical thinking seems unreasonable. In the past decades several models to evaluate the acquisition of competences in history education have been proposed (see, for example, Barricelli, Gautschi, & Körber, 2012, in the German context). We should not only use these models to evaluate the performance of students in class, but also to question the particular use of declarative knowledge.

In this paper, I discussed the systemic implications of using declarative knowledge that students cannot necessarily grasp. While many scholars and educators discuss the viability of competence-oriented approaches in opposition to approaches that focus on declarative or substantial historical knowledge, the approach chosen in this article suggests that there is no substantial conflict between both forms of knowledge: the actual conflict rests in the quality of the declarative knowledge and its particular suitability for students, a quality measured by the ability to exercise the required competence.

Of course, the need to focus on students when developing teaching concepts is not at all a new finding, but rather a pedagogical consensus that has roots in the educational reforms of the 20th century. *Schülerorientierung* [student-oriented pedagogy], understood as an approach that considers the interests, needs and suppositions of students (i.e. Dehne 2006, p. 159), is a broadly accepted theoretical principle – but how does this principle fit with the preselection of historical narratives?

The occasional failure of competence-oriented approaches is not a matter of their sophisticated nature, the lack of substantial knowledge or the mental capacity of students. We could argue that *Schülerorientierung* tends to fail whenever it cannot be applied effectively. Educators would need to give up on the prescribed narratives and select declarative knowledge based exclusively on students' interests, needs and beliefs.

Theory aside, can we expect a turn toward student-oriented skills instruction to become a reality? Is this not just scientific discourse far removed from practical requirements? Public response to approaches that critically review or attempt to change content-dominated curricula suggest that there are strong proponents for a subject that focuses on tradition and values (compare Garske, 2017b; Demantowsky, 2016). The subjection to a certain narrative also has a political dimension as it fosters the weaving of strong social fabric. This has been and can be the purpose of education - we cannot measure the purpose scientifically, for it is a political decision. However, we can assert, based on the reasoning of this paper, that the idea of reconciling the teaching of historical thinking with the preselection of historical material is problematic at best and compromising at worst.

If we assume a fundamental conflict between the approaches – teaching historical thinking and selecting narratives as required by society – educational reforms that try to reconcile these two approaches will fail at a certain level. Instead, we need to consider these as two different subjects: history education and story education. A subject that selects declarative knowledge because of its value and relevance to society on the one hand, and on the other hand a subject that selects



declarative knowledge because of its potential to develop narrative and analytical abilities as well as critical media literacy.

It may not (yet) be the time for a radical change in hi/story education, but it is well the time to sound out in what way the method of selecting historical narratives contributes to the failure or success of competences that we intend students to develop.

## References

- Ankersmit, F. R. (2002). Trauma and suffering.: A forgotten source of Western historical consciousness. In J. Rüsen (Ed.), *Western historical thinking: An intercultural debate* (pp. 72–84). New York: Berghahn Books.
- Appel, M., Richter, T. (2007). Persuasive effects of fictional narratives increase over time. *Media Psychology* 10 (1), 113–134.
- Assmann, A. (1999). Teil I. In A. Assmann & U. Frevert (Eds.), *Geschichtsvergessenheit - Geschichtsversessenheit: Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945* (pp. 19–150). Stuttgart: DVA.
- Bachmann-Medick, D. (2006). Cultural turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. In D. Bachmann-Medick (Ed.), *Cultural turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (pp. 7–57). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bal, M. (1997). *Narratology: Introduction to the theory of narrative* (2nd ed). Toronto, Buffalo: University of Toronto Press.
- Barricelli, M., Gautschi, P., & Körber, A. (2012). Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In M. Barricelli & M. Lücke (Eds.), *Wochenschau Geschichte. Handbuch praxis des Geschichtsunterrichts* (pp. 207–235). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. London: Allen Lane.
- Blumenberg, H. (2011). *Arbeit am Mythos. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Vol. 1805*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhm, W. (1997). Über die Unvereinbarkeit von Erziehung und Therapie. In W. Böhm & A. Lischewski (Eds.), *Entwürfe zu einer Pädagogik der Person: Gesammelte Aufsätze* (pp. 169–189). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Borries, B. von (2001). Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts.: Eine Bestandaufnahme zum Spannungsfeld zwischen Geschichtsunterricht und Geschichtspolitik. In H.-J. Pandel & G. Schneider (Eds.), *Wie weiter?: Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts* (pp. 7–32). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Borries, B. von (2007). "Geschichtsbewusstsein" und "Historische Kompetenz" von Studierenden der Lehrämter "Geschichte". *Zeitschrift Für Geschichtsdidaktik*, 60–83.
- Brophy, J., & VanSledright, B. (1997). *Teaching and learning history in elementary schools*. New York: Teachers College Press.
- Buck, T. M. (2005). Bildungsplanreform und Geschichtsunterricht in Baden-Württemberg. *Lehren Und Lernen. Zeitschrift Für Schule Und Innovation in Baden-Württemberg*, 31, 23–32.

- Carretero, M. (2013). Conceptual change and historical narratives about the nation: A theoretical and empirical approach. In S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (2nd ed., pp. 269–286). New York: Routledge.
- Carretero, M., Asensio, M., & Rodríguez Moneo, M. (Eds.) (2012). *International review of history education. History education and the construction of national identities*. Charlotte, NC: Information Age. <https://doi.org/10.4324/9780203154472-22>
- Caruth, C. (2011). Trauma als historische Erfahrung: Die Vergangenheit einholen. In U. Baer (Ed.), *Edition Suhrkamp Standpunkte: Vol. 2141. "Niemand zeugt für den Zeugen": Erinnerungskultur und historische Verantwortung nach der Shoah* (3rd ed., pp. 84–98). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Counsell, C. (2000). Historical knowledge and historical skills: The distracting dichotomy. In J. Arthur & R. Phillips (Eds.), *Issues in subject teaching series. Issues in history teaching* (pp. 54–71). London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203024041-12>
- Dehne, B. (2006): Schülerorientierung. In Mayer, U. et al. (Eds.) (2006): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (159–160). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Demantowsky, M. (2016). Jenseits des Kompetenzdiskurs. In S. Handro & B. Schönemann (Eds.) *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. Berlin: LIT.
- Dickinson, E., & Franklin, R. W. (1998). *The Poems of Emily Dickinson* (Bd. 1): Belknap Press of Harvard University Press.
- Erich Fromm (1941): *Die Furcht vor der Freiheit*. München.
- Gadinger, F., Jarzebski, F., & Yildiz, S. (2014). Politische narrative: Konturen einer politikwissenschaftlichen Erzähltheorie. In F. Gadinger, F. Jarzebski, & S. Yildiz (Eds.), *Politische Narrative: Konzepte - Analysen - Forschungspraxis* (pp. 3–38). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-02581-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-02581-6_1)
- Garske, L. F., & Müller, L. (2014). *Die Geschichte sichtbar machen. Kontrastive Schulbuchanalyse und die Grenzen der Narration*. In F. F. K. Berner (Ed.), *Sichtbares und Unsichtbares* (pp. 135–156). Frankfurt am Main.
- Garske, L. F. (2015). Geschichtsbilder sehen: Narrative Formen als Gegenstand des Lernens mit Geschichten. *Bildungsforschung*, 12(1), 12–33. Retrieved from [https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12391/pdf/BF\\_2015\\_1\\_Garske\\_Geschichtsbilder\\_sehen.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12391/pdf/BF_2015_1_Garske_Geschichtsbilder_sehen.pdf)
- Garske, L.-F. (2017a). *Challenging substantive knowledge in educational media*. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 9(2), 110–128. <https://doi.org/10.3167/jemms.2017.090206>
- Garske, L.-F. (2017b). *Zwischen Historischem Denken und Basiswissen.: Der Streit um das Berlin-Brandenburgische Kerncurriculum als Debatte um das Grundverständnis des Geschichtsunterrichts*. *Zeitschrift Für Didaktik Der Gesellschaftswissenschaften*, 8(1), 119–131.
- Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative worlds: On the psychological activities of reading*. New Haven: Yale University Press.
- Gottschall, J. (2012). *The storytelling animal: How stories make us human*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701–721.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
- Hammack, P. L. (2011). *Narrative and the politics of identity: The cultural psychology of Israeli and Palestinian youth*. New York: Oxford University Press.
- Hasberg, W. (2013). Jutta oder Johanna - oder wer macht hier Geschichte(n)? Grundlegende Bemerkungen zur Narrativität historischen Lernens. *Zeitschrift Für Didaktik Der Gesellschaftswissenschaften*, 4(2), 55–82.
- Holt, T. C., & Wolf, D. (1995). *Thinking historically: Narrative, imagination, and understanding. The Thinking series*. New York: College Entrance Examination Board.
- Hörmann, G. (1988). Erziehung, Bildung, Therapie. *Musik-, Tanz- Und Kunsttherapie*, 1, 87–92.
- Hyland, T. (2011). Education and therapy. In T. Hyland (Ed.), *Lifelong learning book series: Vol. 17. Mindfulness and learning: Celebrating the affective dimension of education* (pp. 11–23). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1911-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1911-8_2)
- Jennett, C., Cox, A. L., Cairns, P., Dhoparee, S., Epps, A., Tijs, T., & Walton, A. (2008). Measuring and defining the experience of immersion in games. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66(9), 641–661. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2008.04.004>
- Knigge, V. (1988). "Triviales" Geschichtsbewußtsein und verstehender Geschichtsunterricht. *Geschichtsdidaktik Studien, Materialien: N.F., 3*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges.
- Lee, P. (2009). History teaching and philosophy of history. *History and Theory*, 22(4), 21–31.
- Leinhardt, G., & Ravi, A. K. (2013). Changing historical conceptions of history. In S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (2nd ed., pp. 328–343). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203154472-21>
- Lévesque, S. (2009). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century* (Reprinted in paperback). Toronto: University of Toronto Press.
- Ludewig, K. (1989). Therapie oder Erziehung - Widerspruch oder Ergänzung? In W. Rotthaus & H. von Foerster (Eds.), *Therapie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie: Vol. 5. Erziehung und Therapie in systemischer Sicht* (2nd ed., pp. 90–100). Dortmund: Verl. Modernes Lernen.
- Martens, M. (2009). Reconstructing historical understanding.: How students deal with historical accounts. In M. Martens, U. Hartmann, M. Sauer, & M. Hasselhorn (Eds.), *Interpersonal understanding in historical context* (pp. 115–136). Rotterdam: Sense.  
[https://doi.org/10.1163/9789460910685\\_008](https://doi.org/10.1163/9789460910685_008)
- Mandell, N., & Malone, B. (2007). *Thinking like a historian: Rethinking history instruction: a framework to enhance and improve teaching and learning*. Wisconsin Historical Society Press.
- Neitzel, B., & Nohr, R. F. (2006). *Das Spiel mit dem Medium: Partizipation - Immersion - Interaktion ; [zur Teilhabe an den Medien von Kunst bis Computerspiel. Schriftenreihe der Gesellschaft für Medienwissenschaft: Vol. 14*. Marburg: Schüren.
- Nusselder, A. (2014). Being more than yourself. Virtuality and human spirit. In M. Grimshaw (Ed.), *The Oxford handbook of virtuality* (pp. 71–85). Oxford: Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199826162.013.042>

- Rabanus, C. (2010). Virtual Reality. In H. R. Sepp & L. Embree (Eds.), *Handbook of phenomenological aesthetics: Contributions to phenomenology* (Vol. 59, pp. 343–350). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2471-8\\_68](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2471-8_68)
- Ricœur, P. (1991). Narrative identity. *Philosophy Today*, 35(1), 73–81.
- Roth, M. (2001). Trauma, repräsentation und historisches Bewusstsein. In J. Rüsen & J. Straub (Eds.), *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Vol. 1403. Die dunkle Spur der Vergangenheit: Psychoanalytische Zugänge zum Geschichtsbewußtsein* (1st ed., pp. 153–173). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rüsen, J. (2001). *Zerbrechende Zeit: Über den Sinn der Geschichte*. Köln: Böhlau.
- Ryan, M.-L. (2001). *Narrative as virtual reality: Immersion and interactivity in literature and electronic media*. Parallax. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Schenk, T. (2007). Der Zug ist abgefahren...: Konzeption und Zwischenergebnisse einer Untersuchung zu geschichtlichen Interessen und historischen Vorstellungen von Schülern im Primar- und Sekundarstufenbereich. *Zeitschrift Für Geschichtsdidaktik*, 6, 166–196.
- Schön, B. (1989). *Therapie statt Erziehung?: Chancen und Probleme der Therapeutisierung pädagogischer und sozialer Arbeit*. Frankfurt/Main: VAS.
- Schönemann, B., Thünemann, H., & Zülsdorf-Kersting, M. (2011). *Was können Abiturienten?: Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte* (2. Aufl.). *Geschichtskultur und historisches Lernen: Bd. 4*. Berlin: Lit.
- Schulz-Hageleit, P. (1982). *Geschichte. Erfahren, gespielt, begriffen*. Braunschweig: Westermann.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. & Morton T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Seixas, P., Stearns, P. N., & Wineburg, S. (Eds.) (2000). *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. New York: New York Univ. Press.
- Strong, C. J., & North, K. H. (1996). *The magic of stories: Literature-based language intervention*. Eau Claire, Wis.: Thinking Publications.
- Tarragona, M. (2008). Postmodern/poststructuralist Therapy. In J. Lebow (Ed.), *Twenty-first century psychotherapies: Contemporary approaches to theory and practice* (pp. 167–205). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Van Norden, J. (2013). Geschichte ist Narration. *Zeitschrift Für Didaktik Der Gesellschaftswissenschaften*. (2), 20–35.
- Weilnböck, H. (2005). Psychotrauma, narration in the media, and the literary public – and the difficulties of becoming interdisciplinary. In Meister (Ed.) *Narratology beyond literary criticism* (pp. 239–264). <https://doi.org/10.1515/9783110201840.239>
- Weinberg, M. (1999). Trauma – Geschichte, Gespenst, Literatur – und Gedächtnis. In E. Bronfen, S. Weigel, & B. Erdle (Eds.), *Literatur - Kultur - Geschlecht Kleine Reihe: Vol. 14. Trauma: Zwischen Psychoanalyse und kulturellem Deutungsmuster* (pp. 171–206). Köln: Böhlau.

- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73–87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past. Critical perspectives on the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- White, M., & Epston, D. (1989). *Literate means to therapeutic ends*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- White, M. (1995). *Re-authoring lives: Interviews and essays*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- White, Michael (2001): Narrative practice and the unpacking of identity conclusions. In: *Gecko: A Journal of Deconstruction and Narrative Ideas in Therapeutic Practice* (1), S. 28–55.
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice* (1. ed.). A Norton professional book. New York, NY: Norton.
- Zipes, J. (2012). *The irresistible fairy tale: The cultural and social history of a genre*. Princeton. <https://doi.org/10.23943/princeton/9780691153384.001.0001>

# Anhang 9

## Kurzfassung

### Zusammenfassung

Narrationen sind das grundlegende Element des Geschichtsunterrichts – darüber besteht in der Disziplin der Geschichtsdidaktik ebenso weitgehende Einigkeit wie darüber, dass es die vornehmliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts sei, ein reflexives Geschichtsbewusstsein herauszubilden. Abhängig von Auswahl und Umgang mit Narrationen können sich jedoch grundverschiedene Unterrichtsmodelle ergeben. Die kumulative Dissertation von Lucas-Frederik Garske widmet sich in sechs Artikeln der Bedeutung der Struktur von Narrationen für die Vermittlung historischen Denkens. Dabei geht sie der Frage nach, inwiefern eine auf einer chronologischen Narration basierende Unterrichtsprogression und die damit verbundene Praxis im Umgang mit dem Material in Konflikt mit dem Lernziel stehen können. Auf der Basis der Befunde attestiert die Arbeit eine latente Unentschlossenheit in der Zielsetzung des Unterrichts.

### Abstract

In history education theory there is a broad consensus that narrations are fundamental to history education and that the primary task of history education is to develop historical consciousness. Depending on the selection and handling of narratives, however, fundamentally different teaching models can result. The cumulative dissertation by Lucas-Frederik Garske is dedicated in six articles to the significance of the structure of narrations for the teaching of historical thinking. In doing so, it explores the question of the extent to which a teaching progression based on a chronological narrative and the correspondent practice in dealing with the material can conflict with the learning objective. On the basis of the findings, the study attests to a latent indecisiveness in the objective of teaching.