

Geschichtswissenschaftsdidaktik? Geschichtswissenschaftsdidaktik!

Andreas Körber

In memoriam Peter Seixas (1947–2022).

Zusammenfassung: Wie kann eine Didaktik wissenschaftlicher Geschichte aussehen? Geht es dabei vornehmlich oder ausschließlich um die Übertragung didaktischer Erkenntnisse guten Lehrens und Lernens auf die akademische Lehre der etablierten Geschichtswissenschaft? Nicht nur angesichts der Spezifität der Domäne sondern auch aufgrund der gesellschaftlichen Ubiquität historischen Denkens und Argumentierens in der heterogenen und pluralen (»außerwissenschaftlichen«) Geschichtskultur ist das kaum plausibel. Der Beitrag skizziert einen keineswegs abschließenden Umriss einer Geschichtswissenschaftsdidaktik, die die konstitutiven Elemente einer hinsichtlich ihres Umfeldes, der Voraussetzungen sowie ihrer gesellschaftlichen Wirkung geschichtskulturell verorteten, gleichwohl spezialisierten Geschichtswissenschaft.

Schlagworte: Geschichtswissenschaft, Geschichtsdenken, Public History, Historisches Denken

1 Einleitung

Fachdidaktiken werden im Kontext der Lehrer*innenbildung oft als das »Andere« der Fachwissenschaften gesehen, nämlich als ein von ihnen zugleich deutlich zu unterscheidender, eigenständiger Bereich an Einsichten und Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, der sie in Studium wie in Forschung und Entwicklung eher um eine Perspektive auf Kompetenzen zur Konzeption, Durchführung und Evaluation fachlich-schulischer Lernprozes-

se, ergänzt, als dass er mit ihnen verflochten ist. Dieses Verständnis hat sich im Zuge einer konvergenten Entwicklung der Lehramtsstudiengänge aus einer Verfachlichung der zuvor eher generalistisch-schuldidaktischen Volksschul-Lehramtes¹ im Rahmen seiner Akademisierung einer- und einer Pädagogisierung-Didaktisierung der weitgehend rein fachlich ausgerichteten Gymnasial-Lehrämter² andererseits entwickelt.³ Spezifisch für die Geschichtsdidaktik kommt, zeitlich einhergehend mit ihrer Institutionalisierung als Teildisziplin, eine Ausweitung des Forschungs- und Betätigungsfeldes hinzu: der über Schule hinaus auf den zunächst mit den Begriffen des »Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft« (Jeismann, 1977) und »Geschichtskultur« (Rüsen, 1994) gefasste Umgang mit Geschichte allgemein – mit dem Ergebnis einer Transformation des eher komplementären zu einem Verflechtungsverhältnis. Die aktuelle Geschichtsdidaktik argumentiert weder allein »abbildungsdidaktisch« von den Konzepten der Fachwissenschaften her noch rein schuldidaktisch, sondern konstitutiv von Konzepten spezifisch historischen Lernens ausgehend, deren Bedeutung für auch akademisch-fachliche Lehr-/Lern- und ihnen zugrunde liegende Forschungs- und Entwicklungsprozesse den Horizont einer Geschichtswissenschaftsdidaktik bilden kann.

2 Begriffe

Die Begriffe des Feldes »Didaktik« werden keineswegs einheitlich gebraucht. Als instrumentell didaktisch können etwa alle der Lehre dienenden Materialien und Maßnahmen – also etwa an Lernende (Studierende) gerichtete Einführungs- und Studienliteratur ebenso angesprochen werden wie Vorlesungsskripte und Konzepte einzelner Seminare. Diese Bedeutung wird schon dort überschritten, wo nicht Lernenden, sondern Kolleg*innen bzw. der Disziplin gegenüber Reflexionen auf Lehr-/Lernziele, -bedingungen und diesbezügliche Entscheidungen dargelegt werden. Didaktik in diesem Sinne nimmt die Beziehungen einer Wissenschaft samt ihrer Gegenstände und Methoden zu

-
- ¹ Die zuvor neben der Historiographie bestehende, auf Lehren und Lernen gerichtete Teildisziplin »Historiomathie« sei dabei hingegen zu Beginn des 19. Jahrhunderts als Didaktik »unter die Pädagogen« gefallen, so Pandel (2014); vgl. auch Pandel (1990).
 - ² Hierzu wird zuweilen Fritz Friedrichs Formulierung aus der Gymnasial-Geschichtslehrzeitschrift »Vergangenheit und Gegenwart« (Jg. 10, 1920, S. 144) angeführt, wer »Historiker ist«, werde es »schon richtig machen«, vgl. Engeler (2009).
 - ³ Hierzu Körber (2022b).

den Lernenden aus deren eigener Perspektive in den Blick und generiert daraus Ansprüche, an dieser Ordnung entsprechende Formen des Lehrens und des Lernens. Dieses Didaktikverständnis kann von anderen unterschieden und um weitere ergänzt werden, die etwa die Perspektive von Lehrenden sowohl dem Wissen als auch den Lernenden gegenüber mit einbeziehen, oder aber die lebensweltlich geprägten Perspektiven der Lernenden (Hopmann, 2007, S. 110 f.).

Alle diese Didaktik-Konzepte betreffen vornehmlich Maßnahmen, Materialien und (vornehmlich empirisch fassbare) Bedingungen fachlichen Lernens. In einem nochmals weiteren Sinne können unter Didaktik aber ebenso alle Reflexionen auf Forschungen zu den ihnen jeweils zugrunde liegenden wissenschaftlichen wie subjektiven Theorien, Gegenstands-, Methoden- und Lernbegriffen, ihren jeweiligen Bezügen zueinander, zu Institutionen und Akteuren sowie zur Gesellschaft verstanden werden. Hier entstehen Überschneidungen didaktischer Perspektiven zu anderen Teildisziplinen (etwa der Public History), die im engeren Sinne didaktische Relevanz besitzen. »Didaktik« kann somit auch zu einer Reflexions-Instanz der Disziplin selbst oder gar des über ihre akademische Verfasstheit hinausgehenden »Faches« (bzw. der von beiden vertretenen »Domäne«) und ihrer Beziehungen zueinander werden. Dies ist gerade mit Blick auf das Fach Geschichte relevant.

3 Ansätze

Auch ohne explizite Verwendung des Begriffs besitzt die Geschichtswissenschaft schon seit langem genuin didaktische Facetten. Dazu gehört ein durchaus umfangreicher Korpus im instrumentellen Sinne »didaktischer« Einführungen und Literatur für ein Studium, das von Beginn an in inhaltliche und konzeptuell-methodologische Aspekte gemeinsam einführt, in dem also insbesondere Forschungsperspektiven nicht erst eine forschungsorientierte zweite (Master-)Phase charakterisieren, die auf einen von Überblicken über und Einzeldarstellungen von Ergebnissen fokussierten Bachelor folgt.⁴ Anders

⁴ Die Struktur der Bände des »Oldenbourg Grundrisses der Geschichte« etwa bedient in ihrer Kombination sowohl die Einführung in Forschungsprobleme und -tendenzen und Literatur wie auch die »Darstellung« eines konventionell strukturierten Inhalts; vgl. Beck et al. (1978ff). Selbst der alleinstehende Fall eines katechetisch angelegten Lehrwerks (in einem fachlich eher abseitigen Verlag) fokussiert nicht die Vergangen-

als zuweilen in der Außensicht und von Studienanfängern*innen erwartet, ist nämlich gerade auch mit Blick auf die Lehre nicht die vermeintlich gegebene »reale Vergangenheit« bzw. »Geschichte« ein »Materialobjekt«, auf welches Forschungsfragen, -perspektiven und Methoden lediglich »angewandt« würden. Vielmehr bildet die Reflexion (und Diskussion) der epistemischen Bedingungen historischer Erkenntnis und der Konstruktion von Geschichte(n) selbst einen wesentlichen Teil des Gegenstandes – ein genuines (»Formal«)-Objekt.⁵

Auch wenn hierbei noch die altbewährte und eher global verstandene generische »Historische Methode« im Hintergrund erkennbar ist, finden sich doch ebenso unterschiedliche fachspezifische Fokussierungen von Methodologien und Arbeitstechniken⁶ sowie methodische Innovationen.⁷ Auch das ist eine Entwicklung der letzten ca. 20 Jahre, die wohl gleichermaßen durch die mediale Entwicklung (Stichwort »Digital Humanities«) wie durch eine angesichts langjährig schlechter Stellenaussichten und die Etablierung der Public History verstärkte Orientierung auf außerakademische Arbeitsfelder für Historiker*innen ausgelöst wurde, in der aber ebenso ein Versuch erkennbar ist, die Anfang der 2000er Jahre im Rahmen der Bachelor-Master-Reform stark betonten fachunspezifischen »Allgemeinen Berufsqualifizierenden Kompetenzen (ABK)« fachspezifisch zu prägen.⁸

heit, sondern das gemäßigt konstruktivistische Erkenntniskonzept, so Scriba (2005) (vgl. Beck & Geus, 2005).

- 5 Zur scholastischen Differenzierung beider »Objekte« wissenschaftlicher Disziplinen vgl. Schlüter (2017).
- 6 Neben den üblichen allgemeinen Beispielen zu »wissenschaftlichem Arbeiten« und zur korrekten Gestaltung von wissenschaftlichen Texten mit fachspezifischen Beispielen wird so etwa insbesondere Schreiben (Ochs, 2016) bzw. Darstellen (Geiss, 2020) ebenso thematisiert wie das fachspezifische Lesen (Wiczlinski, 2018). Dies scheint mehr zu sein als eine Reaktion auf eine Wahrnehmung allgemein sinkender kulturtchnischer Fähigkeiten Studierender. Vielmehr spiegeln diese Entwürfe auch ein offenkundig gestiegenes Bedürfnis, die fachliche Spezifität des Historischen nicht nur vorauszusetzen und implizit zu vermitteln, sondern zu explizieren – unter Inkaufnahme aller Risiken einer Standardisierung, die das mit sich bringen könnte.
- 7 Vgl. für Heuristiken in Bezug auf nicht nur textbezogene Jopp & Spoerer (2017) und auf digitale Geschichtsschreibung und -forschung Dröge (2020).
- 8 Diese Haltung ist insofern verständlich und didaktisch relevant, als ein nicht nur auf konkrete Anwendungstechniken bezogenes Verständnis der meisten unter diesem Titel verhandelten »Kompetenzen« als fachunspezifisch (»allgemein«) nicht nur einem Verständnis der jeweiligen Fächer bzw. Disziplinen als weitgehend in sich geschlosse-

Auch das zweite Verständnis innerdisziplinärer Reflexion auf Maßnahmen, Bedingungen und Methoden fachlichen Lernens ist seit längerem implizit in der Literatur vertreten, insbesondere in den letzten 10–15 Jahren jedoch zunehmend auch in Form explizit didaktischer Forschung und Argumentation. Dazu gehören unter anderen – nur exemplarisch angeführt – erfahrungsorientierte Überlegungen zu besonderen Lehrformaten⁹ und zum Einsatz (jeweils) neuerer Medien¹⁰ wie auch solche zur Klärung der bei solchem Lernen zu erwerbenden Einsichten, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und zu Fragen von Feedback, Evaluation und Prüfung.¹¹

Viele derartige Beiträge dienen offenkundig zudem der Befriedigung eines Bedürfnisses nach Innovation eines Studiums, das wohl auch nach Jahrzehnten fachlicher Reform (vgl. u.a. Schmale & Becker, 1997) als wenig problem- und lebensweltorientiert wahrgenommen wird. In allen diesen Beiträgen geht es um Fragen dessen, was gemeinhin als Didaktik im engeren Sinne verstanden wird, nämlich um Fragen nicht nur des Wie und Was des Lehrens und Lernens, sondern auch seiner Ziele, Begründungen und Prinzipien.

Das gilt ebenso für Beiträge, die (zum Teil in den gleichen Reihen) spezielle Aspekte und Fragen der universitären/hochschulischen Lehrer*innenbildung (in Deutschland also: der ersten Phase) fachlich fokussiert behandeln, etwa solche der Gestaltung von Praktika.¹² In diesem Zusammenhang kommen dann auch Fragen des Zusammenhangs bzw. Zusammenspiels von Lehr-Lernkonzepten in der Fachwissenschaft und den übrigen Teilen der Lehrer*innenbildung sowie dem schulischen Lehren und Lernen der künftigen Lehrpersonen in den Blick (etwa Kreutz, 2018).

Immer noch deutlich weniger umfangreich ist – zumindest für die Domäne Geschichte – die Literatur zu Bedingungen hochschulischen Geschichtslehrens, etwa zu den Ausgangslagen und Geschichtsverständnissen Studierender (z.B. Norden, 2018), wie auch zu intendierten und tatsächlichen Prozes-

ne und solcher Fähigkeiten nach ›innen‹ nicht bedürftiger Wissensbestände Vorschub leisten, sondern gerade auch die in einem besonderen Sinn didaktischen Ansprüche der Wissenschaftskommunikation ausblenden würde.

- 9 Vgl. etwa zum »forschenden Lernen« E.-B. Körber (2015), zu Projekten Pohl (2015) und Logge (2017), zu besonderen Seminarformaten gerade auch in Bezug auf Anfänger*innen Lässig (2015), Möller (2015) und Pöppinghege (2015).
- 10 Z.B. Geldsetzer und Strothmann (2015), Bruch und Gießmann (2017).
- 11 Zu ersterem z.B. Hodel (2015), zu letzterem Frings und Seidl (2018).
- 12 Z.B. Brait et al. (2019), Caruso (2021), Norden und Must (2020), Wilfert (2016) und Wilfert (2020).

sen hochschulischen historischen Lernens.¹³ Dazu gehören insbesondere Untersuchungen zu Fachkonzepten Lernender (aber auch Lehrender) sowohl differenziert nach (sozio-kulturellen) Hintergründen und Voraussetzungen als auch nach Studiengängen und Interessenlagen (Breuer et al., 2018). Auch diese Untersuchungen werden zumeist mit dem Interesse begründet, durch differentielle empirische Erhebung (oder wo Kategorisierungen nicht vorliegen: Erkundung) dieser Voraussetzungen und Rahmenbedingungen das hochschulische Lehren verbessern zu können. Das betrifft nicht nur die Vorstellung eines Fortschritts in der Verfügung über Methoden und Medien sowie ihren Einsatz. Es gilt vor allem auch veränderten Bedingungen der Ausgangslagen, Voraussetzungen, und mit ihnen veränderten »epistemischer Verankerungen« fachlichen Lehrens und Lernens (diese Formulierung bei Ziegler, 2020). Dazu gehören die Herausforderungen der Lehre durch die (begrüßenswerte) Ausweitung der sozialen und kulturellen Basis der Studierendenkohorten ebenso wie die verstärkte Wahrnehmung und Anerkennung unterschiedlicher gesellschaftlicher Perspektiven und Interessen, und die Umstrukturierung gesellschaftlicher Kommunikation aufgrund der Etablierung neuer technischer und sozialer Medien.

Bis hierhin sind alle diese Ansätze noch nicht per se fachspezifisch. Sie dürften ähnlich – wenn auch wohl in unterschiedlicher Gewichtung und Differenzierung und mit Fokus auf die jeweilige Disziplin – in das Arbeitsfeld aller Fachwissenschaftsdidaktiken gehören oder eine solche zumindest virtuell konstituieren

Auch verwundert es wenig, dass entsprechende Fragen mit Bezug auf Studierende vornehmlich im Zusammenhang mit der Ausbildung von Lehrkräften und hier seitens der Fachdidaktiken untersucht werden, in der eine nicht nur anekdotisch-erfahrungsbasierte, sondern systematisch-empirische Erkundung der Bedingungen, Prozesse und Wirkungen von Lernprozessen mit Bezug auf schulisch Lernende schon seit längerem etabliert ist, und leicht auf die eigene Studierendenklientel übertragen werden können. Nicht-lehrerbildende Studien scheinen jedoch deutlich weniger in den Blick zu kommen, vermutlich aus organisatorischen und konzeptuellen Gründen. Zu diesen gehört insbesondere das inhaltliche Verhältnis von schulischem zu hochschulischem/universitärem Lernen bzw. Studieren, das vor allem bei stark spezialisierten und hinsichtlich der Forschung von den in der Schule zu vermittelnden »Inhalten« bzw. Fähigkeiten deutlich abgesetzten Studiengängen

13 Frey jr. (2018) sowie Jeater (2018).

anders ausfällt als bei Lehramtsstudiengängen insbesondere der allgemeinbildenden Fächer. Zwar kann und sollte (!) auch bei ihnen keineswegs davon ausgegangen werden, dass die im Studium zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten lediglich oder vornehmlich Erweiterungen und/oder Vertiefungen des jeweiligen fachspezifischen »Schulwissens« (im allgemeinen Sinne) darstellen, wohl aber dürfte der Zusammenhang beider Bereiche mit Blick auf die spätere Unterrichtstätigkeit deutlich anders zu denken sein.

Hier kommen Differenzierungen ins Spiel, die nicht nur im Umfeld und in der Perspektive der Lehrer*innenbildung geeignet sind, Fachwissenschaftsdidaktiken zu konstituieren, wenn nicht als institutionell etablierte Teildisziplinen, so doch zumindest virtuell als sich überschneidende Perspektiven fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Denkens und Forschens. Manifest werden diese Unterschiede unter anderem dort, wo die Frage zu beantworten ist, inwiefern etwa die fachwissenschaftlichen Studienanteile der Lehramtsstudierenden mit den Studien der Nicht-Lehramtsstudierenden gänzlich oder partiell gemeinsam oder getrennt zu organisieren seien. Antworten sind nicht nur abhängig vom Grad der Spezialisierung der gegenwärtigen Forschung, der dafür zu erwerbenden methodischen Fähigkeiten, des nötigen substantiven und konzeptuellen Wissens sowie aller dieser Facetten im Verhältnis zu dem, was man als fachspezifisches Allgemeinwissen bezeichnen kann, sondern auch von einer Bestimmung der Bedeutung und Funktion(en) dieser Bestände an Wissen, Können und Einsichten in der gegenwärtigen und künftigen Gesellschaft. Es ist also (weiterhin für alle Fächer) nicht nur die Frage zu beantworten, inwiefern die Spezialisierung der eigenen Disziplin und Forschungsfelder als An- und Herausforderung zu den Setzungen von Studienzielen passt, die von außerhalb der Disziplin als vornehmlich lehrpersonenbildend wahrgenommen werden (etwa in Form der Frage, ob Lehramtsstudierende solcher Spezialisierung »gewachsen« sind). Es geht auch darum, inwiefern die jeweiligen Inhalte als fundamental oder exemplarisch bedeutsam für das Wissen und Können künftiger Lehrpersonen angesehen werden, oder aber als lediglich forschungsorientierter Spezialisierung dienend. Hier sind zwei grobe Differenzlinien denkbar. Die eine dürfte innerhalb jeder Domäne als Unterscheidungslinie zwischen grundlegenden und allgemeinbildenden kategorialen und methodischen Einsichten und Fähigkeiten einerseits und Spezialisierungen andererseits zu ziehen sein. Die andere aber verläuft wohl zwischen unterschiedlichen Gruppen von Domänen: Werden in einigen Fächern Lehrveranstaltungen, die aktuelle und hoch spezialisierte (»cutting edge«) Forschung thematisieren, weitgehend für nicht-Lehramtsstudierende reserviert und diesen eher

grundlagenorientierte Studienanteile zugewiesen, streben andere weitgehende Gemeinsamkeit der Studienanteile an. Entsprechende Entscheidungen wie (auch disziplinintern vorhandene) unterschiedliche Positionen in diesen Fragen (seien sie nun normativ, allgemein erfahrungs- oder im engeren Sinne forschungsbasiert argumentierend) markieren genuin fachdidaktische Perspektiven auf Voraussetzungen, Interessen, Perspektiven, Entwicklungsprozesse und -erfolge Studierender sowie auf Erwartungen von und an Absolventen unterschiedlicher Studiengänge.

Die Geschichtswissenschaft zählt diesbezüglich offenkundig zur zweiten Fächergruppe, die die fachwissenschaftlichen Anteile zwar wegen der im Lehramtsstudium hinzukommenden Anforderungen (Studium eines zweiten Fachs, Lernbereichs oder sonderpädagogischen Förderschwerpunkts, schulische Praktika) dem Umfang nach, kaum aber in der methodischen Ausrichtung und im Anspruch reduzieren. Hierin spiegeln sich im engeren schulbezogenen Sinne fachdidaktische Überlegungen zur gesellschaftlichen Funktion und zum Zweck schulischen Geschichtslerbens sowie zu daraus hochschuldidaktisch abzuleitenden Anforderungen an Kenntnisse und Fähigkeiten, Einsichten, Haltungen und Vorstellungen zur Disziplin bzw. Domäne selbst, die auf »Vermittlung«¹⁴ von »Wissen« gerichtet sind. Sie sind aber nicht unabhängig von über den schulbezogenen Rahmen hinausreichendem bzw. allgemeinerem Wissen, womit der Zusammenhang gesellschaftlicher und spezifisch wissenschaftlicher Vorstellungen berührt ist. Ihn zu berücksichtigen geht aber aufgrund der Logiken seiner Gewinnung, Nutzung und Prüfung und institutionenübergreifender Kommunikation nur fachspezifisch.

Solche Diskurse werden auch in anderen Domänen geführt. Sie lassen sich im Fall der Geschichte aber wohl deutlich schlechter auf die akademische Disziplin eingrenzen als in anderen – nicht zuletzt aufgrund der verstärkten akademischen Aufmerksamkeit auf Instanzen, Prozesse und Formen gesellschaftlicher Produktion historischer Einsichten und Vorstellungen (»Geschichts-« und »Erinnerungskultur«; Public History).

»Geschichte« ist somit weder allein im schulischen noch in einem gemeinsamen schulisch-akademischen Kontext, sondern grundsätzlich didaktisch strukturiert, insofern historisches Denken individuell, aber auch im kollektiven (gruppenspezifischen bis gesamtgesellschaftlichen) Rahmen eine

¹⁴ Der Begriff umfasst sowohl die Übermittlung (und Rezeption) mehr oder weniger formulierten und mit Geltungsanspruch versehenen Wissens an andere als auch die Mediatisierung zwischen unterschiedlichen Deutungen und Interpretationen.

orientierende Funktion hat, so dass Prozesse der Hervorbringung und Vermittlung historischen Wissens ubiquitär funktionalen und intentionalen Charakter haben. Die Geschichte teilt diese Eigenschaft der Beteiligung an umfassenderen Formen gesellschaftlicher Wissens- und Sinnproduktion durchaus mit anderen Disziplinen (nämlich vornehmlich jenen der kultur- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen), besitzt ihre Spezifik jedoch in der Funktion solchen nicht nur wissenschaftlich generierten Sinns in zeitlicher Orientierung.

Diese Bestimmung von Natur und Funktion von »Geschichte« nicht als eines ständig wachsenden und zu erweiternden bzw. umzubauenden Bestandes an Wissen und Einsichten über vergangene Wirklichkeit, sondern als einer Dimension individueller und kollektiver menschlicher Erfahrung und ihrer Verarbeitung zu Identifikation und Orientierung ist aber ihrerseits kein Axiom, sondern vielmehr Ergebnis letztlich nie abzuschließender sowohl philosophisch-theoretischer und empirischer Forschung als auch breiter gesellschaftlicher Diskussion. Wissen und Vorstellungen außerakademischer Provenienz sind daher nicht nur als Voraussetzungen und Bedingungen für den Erwerb wissenschaftlichen Wissens zu erforschen und zu reflektieren, sondern gerade auch hinsichtlich ihrer Viabilität als Ergebnisse eigenständiger Ausprägungen einer allgemeinen Operation orientierenden historischen Denkens.

Diese Bestimmung des Gegenstands der Geschichtswissenschaft als über die Erforschung des Vergangenen hinausreichend hat Konsequenzen auch für die fachliche Didaktik gezeitigt. Deutlich vor der gegenwärtigen Etablierung von Public History als in wesentlichen Teilen spezifisch gegenwartsorientierter wissenschaftlicher Teildisziplin¹⁵ gehört dazu eine Ausweitung des Gegenstandsfeldes über das schulische Lernen auf den gesamten Komplex gesellschaftlichen »Umgangs mit Vergangenheit« bzw. auf das »Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft«¹⁶ und später auf die »Geschichtskultur«,¹⁷ die bereits mit der Etablierung der Geschichtsdidaktik als forschender wissenschaftlicher Teildisziplin in den 1970er und 1980er Jahren begann. In gleichem Sinne gehört die zunehmende wissenschaftliche Konzeptualisierung und Erforschung der zuweilen als von »Geschichte« explizit unterschiedenen und zu ihr komplementär gedachten, zugleich aber als mit ihr in wesentlichen

¹⁵ Hinz und Körber (2020), Bookspan (2006), Demantowsky (2018), Knoch (2016).

¹⁶ Jeismann (1977, S. 12).

¹⁷ Rüsen (1994), Rüsen und Tomann (2014), Hinz und Körber (2020).

Teilen zusammenhängenden »Erinnerung(skultur)« hierher. Sie bezeichnen alle Formen und Facetten dieses »gesellschaftlichen Umgangs« mit (nicht nur einer) Vergangenheit, der spätestens mit den theoretischen Einsichten in die Perspektivität, in die Bedeutung differenter Perspektiven für den ebenso unhintergehbaren Konstruktcharakter aller Aussagen über Vergangenes, und somit in die ebenso konstitutive Unterscheidung von »Vergangenheit« und Geschichte Gegenstand von Schule und Wissenschaft zusammen betrachtender und über sie hinausgreifender didaktischer Reflexion und Forschung sein muss und ist.

Die genannten Teildisziplinen bzw. Arbeitsbereiche überschneiden sich konstitutiv, was unter anderem auch an z.T. intensiv diskutierten Abgrenzungs- oder auch Übernahmeversuchen erkennbar ist (z.B. von Public History zu Geschichtsdidaktik),¹⁸ wie auch an den Forschungsschwerpunkten einiger Wissenschaftler*innen. Gerade durch den Aufstieg der Public History nicht nur als eines Tätigkeitsbereichs für Historiker*innen, sondern als einer (neben der Geschichtsdidaktik: weiteren) Teildisziplin mit gegenwartsbezogenem Forschungsfeld und entsprechenden, insbesondere kultur- (vgl. Samida, 2014) und sozialwissenschaftlichen Methoden, wandelt sich die Disziplin selbst in einem didaktisch hoch relevanten Sinn: Deutlicher als zuvor erscheint als ihr Gegenstand nicht die Vergangenheit oder »das Vergangene«, sondern die Gesamtheit und Vielfalt der gesellschaftlichen Bezugnahmen auf sie, unter denen die methodisch und konzeptuell spezialisierte akademische Geschichtsforschung (mit ihren Rändern in der nicht akademisch institutionalisierten, aber den Prinzipien und Kriterien derselben verpflichteten historischen Publizistik usw.) weiterhin eine allerdings besonders zu begründende Sonderstellung einnimmt: nämlich als eine systematisch in das breite und vielfältige Spektrum geschichtskultureller Wissensproduzenten und Diskussionsakteure einzureihende, zugleich aber mit besonderen ideellen und materiellen Ressourcen ausgestattete Instanz von Spezialisten, an deren Hervorbringungen sowohl substantiver, kategorialer, konzeptueller und methodischer Art erhöhte Ansprüche der Geltungs-Sicherung zu stellen sind.

Eine solche Positions- und Funktionsbestimmung der Geschichts-»Fachwissenschaft« hat didaktische Relevanz nicht nur für universitäres Lehren und Lernen, sondern auch deutlich darüber hinaus und für ihre Positionierung im skizzierten Gesamtfeld der Geschichtskultur.

18 Vgl. u.a. Gundermann (2019), Hasberg und Thünemann (2016).

Im engeren didaktischen Sinne des wissenschaftlichen Lehrens und Lernens, seiner Grundlegung und Optimierung beinhaltet dies die Aufgabe, einen jeweils zugleich der eigenen angestrebten Tätigkeit und ihrer Stellung im Gesamtgefüge angemessenen und differenzierten Begriff der Wissenschaftlichkeit von Geschichte zu entwickeln. Dieser besteht weniger in möglichst gesicherter substantiver Erkenntnisse über Vergangenes und ihrer Übermittlung und Verbreitung,¹⁹ sondern in der mittels spezialisierter und dedizierter Fachforschung voranzutreibender Einsichten in Prinzipien und Kriterien der Gewinnung, Kommunikation und Prüfung intersubjektiv Geltung beanspruchender Aussagen über Vergangenes. In didaktischer Hinsicht haben wissenschaftlich gewonnene Erkenntnisse über Vergangenes somit weniger die Funktion, außerwissenschaftliche Aussagen über Vergangenes zu ersetzen, sondern vielmehr darin, diese in ihrer zumeist partikularen Perspektivität und Geltung um solche zu ergänzen, die hinsichtlich ihrer Berücksichtigung und Integration mehrerer Perspektiven und ihrer Geltungsansprüche methodisch abgesichert sind, sie so zu kontextualisieren und zu auch herauszufordern.

Eine der (vielen) didaktischen Herausforderungen besteht darin, die Einsicht in diesen Status des eigenen akademischen Tuns und seiner Ergebnisse nicht nur gegenüber dem engeren Kreis der Community, sondern auch der breiteren Geschichtskultur zu reflektieren, deren Mitglieder bzw. Angehörige gerade nicht nur Publikum und Rezipienten der eigenen Hervorbringungen sind, sondern selbstständig historisch Denkende, die zwar weniger spezialisiert und professionalisiert sind, gleichwohl aber mit eigener Perspektive und eigenen Fragen ausgestattete Gegenüber eines Diskurses.

So kommt u.a. auch das Verhältnis von akademischem zu nicht-akademischem historischem Denken in den Blick einer auch fachwissenschaftlichen Geschichtsdidaktik. Zumindest in Deutschland hat sich in dieser Hinsicht eine Verschiebung in der Geschichtsdidaktik ergeben, nicht nur für die Schule, sondern für das Verhältnis Geschichtskultur – Schule – Fachwissenschaft, die für eine Didaktik der letzteren Bedeutung haben muss. Die Vorstellung einer dem Unterricht zugrunde zu legenden und in ihm in elementarisierter

¹⁹ Es geht bei Didaktik somit nicht mehr allein oder vornehmlich um institutionalisiert historiographisch erzeugtes Wissen und seine Distribution, wie sie Pandel (ausweislich nur des Untertitels) in seiner Dissertation als Aufgabe einer ursprünglichen, noch der Wissenschaft, nicht dem Schulwesen entstammenden Didaktik herausgearbeitet hat; vgl. oben Anm. 1 und Pandel (1990).

Form zu erwerbenden spezialistischen Anschauungsweise der Geschichtswissenschaft als Kontrast zu laienhaft-alltäglichem historischem Denken hat an Bedeutung verloren. Die von letzterer entwickelte(n) spezifischen Methoden historischer Erkenntnisgewinnung gelten somit weder als ihr allein angemessen und als Grundlage einer besonderen Erkenntnisfähigkeit gegenüber ›außerwissenschaftlichen‹ historischen Vorstellungen, noch als Vorbild und Maßstab auch für entsprechende Operationen und Fähigkeiten der übrigen Mitglieder der Gesellschaft – eine Vorstellung, die die »Methodenorientierung« der 1980er/90er Jahre in Deutschland mit ihrer Betonung der Quellenarbeit und der Methodisierung innerer und äußere Quellenkritik (dazu Sauer, 2018, Kap. 1) ebenso geprägt hat wie aktuell die Konzepte des Sourcing, Contextualization und Corroboration im Ansatz des »Historical Thinking« des US-Geschichtsdidaktikers Sam Wineburg. Hiermit verbundene Zielsetzungen der Überwindung eines bei »Novizen« naturwüchsig vorhandenen Geschichtsverständnis durch Orientierung am Denken von »Experten« sind zunehmend abgelöst worden von der Vorstellung einer anthropologisch allgemeinen Operation »Historisches Denken«, die von der Wissenschaft in methodisch und reflexiv besonderer Ausprägung und deshalb mit gesichert gesteigertem Geltungsanspruch ihrer Aussagen ausgeübt wird. Dazu gehört auch, dass die Vorstellung einer Überwindung eines a-historischen laienhaften Präsentismus durch Orientierung an den Methoden der Fachwissenschaft²⁰ durch die einer Befähigung zur Reflexion auf die Bedeutung der (unauflösbar) eigenen gegenwärtigen Perspektive(n)²¹ ersetzt wird.

Geschichtswissenschaftliche Fachdidaktik erweist sich in diesem wie in weiteren Aspekten somit keineswegs als allein eine Frage möglichst optimalen, d.h. effektiven oder effizienten oder auch modernen, Studierende wie Lehrende ansprechenden Lehrens und Lernens, sondern umfasst mindestens ebenso sehr grundlegende Reflexionen auf den Gegenstand und die Logik(en) der Disziplin.

20 Wineburg (2001), Wineburg (2010). Dieser Ansatz ist wiederum geprägt von einer wesentlichen Facette der Geschichtsauffassung des deutschen Historismus, nämlich durch das Ideal der Auslöschung des eigenen Selbst und des in unterschiedlichen Kombinationen kritische Forschung und schöpferische Deutung verbindenden Verstehens. Zu »forschendem« Verstehen Droysen (1977-<2019>, Cap. 1, § 8); zum Begriff der Divination etwa zu Meineckes Konzeption unter Rückgriff auf Humboldt Nabrings (1983, S. 166f.); auch Hardtwig (1982, S. 179).

21 Zuletzt Miles und Gibson (2022); auch A. Körber (2019).

In diesem Sinne thematisiert die Geschichtswissenschaft nicht nur in theoretischer Form die Natur und Konstitution des Gegenstandes »Geschichte«, ihre Erkenntnismöglichkeiten und -prinzipien und die jeweiligen Implikationen für Forschung und die Distribution der Ergebnisse. Sie bedarf ebenso qualitativer Erkundungen und quantitativer Erforschungen zu den in allen Bereichen der Geschichtskultur (einschließlich ihrer selbst, bei Studierenden, Forschenden und Lehrenden) vorzufindenden Gegenstands-, Erkenntnis-, Funktions- und Lernvorstellungen.

Ansätze solcher Forschung sind vornehmlich im Zusammenhang mit der Lehrerbildung entwickelt worden. Beispielhaft seien die auf der Basis geschichtstheoretischer Positionen – u.a. von Keith Jenkins, Chris Lorenz, Jörn Rüsen – erarbeiteten Konzepte epistemologischer und didaktischer Beliefs,²² die in fachdidaktischer Forschung international genutzt werden; etwa hinsichtlich didaktischer Überzeugungen von Lehrpersonen in der Schule,²³ die aber auch für Vergleiche Studierender und Lehrender unterschiedlicher Spezialisierungsrichtungen, historiographischer bzw. fachwissenschaftlicher »Schulen«²⁴ und Studiengänge geeignet sind.

So ergeben sich für die Geschichtswissenschaft eine Reihe grundsätzlicher, nicht allein auf die Gestaltung der konkreten Lehre und ihre Optimierung bezogener didaktischer Fragestellungen, die nicht in einer allgemeinen Reflexion der Disziplin aufgehen, sondern den Bezug auf Lehr- und Lernprozesse bewahren. Einige davon sollen im Folgenden skizziert werden.

Das angeführte Verständnis einer in der Geschichtskultur breit gestreuten Wissens- und Vorstellungsprägung, die nicht (mehr) das proprium der Fachwissenschaft darstellt, sondern vielmehr einen Teil ihres Gegenstandes ausmacht (mindestens in der Public History), wirft gemeinsam mit der schon weit vorangeschrittenen Auflösung einer explizit und dezidiert wissenschaftspropädeutischen Gymnasial- und einer anders angelegten, nicht-gymnasialen Schulbildung unter anderem die Frage auf, wie das Verhältnis vor- und außerwissenschaftlicher (bzw. -universitärer) Lernprozesse in dieser Domäne zu letzteren zu denken ist. Inwiefern kann und soll das wissenschaftliche Studium in diesem Fach als auf der Schulbildung aufbauend gedacht werden, inwiefern können – nicht zuletzt auch angesichts der gesellschaftlichen Vielfalt der Geschichtsbilder und einer weniger auf einheitliches Wissen als auch auf die

²² Oft genutzt ist das Beliefs-Konzept von Maggioni et al. (2004).

²³ Nitsche (2019), Brauch et al. (2018).

²⁴ Limón (2002, S. 267), vgl. Raphael (2012).

Befähigung zur Reflexion geschichtskultureller Vielfalt ausgerichteten schulischen Didaktik – Ansprüche an konkretes Vorwissen gestellt werden; und inwiefern soll das geschehen? Gerade wenn »Geschi« an der Universität »irgendwie anders« sein soll (so die Werbung zu A.J. Frings, 2016), ist das alles andere als selbstverständlich. Gerade dann aber ist ihr Verhältnis und sind die Vorstellungen Beteiliger dazu zu erforschen und zu reflektieren, inwiefern ein universitäres Studium als Fortsetzung, Vertiefung etc. einer Art vorangehender historischer »Allgemeinbildung« zu verstehen ist und wie Spezialisierungen zu denken sind. Antworten darauf werden nach Studiengang und Spezialgebiet variieren – eine völlige Aufgabe eines allgemeinen Bildungsanspruchs wird aber wohl nicht sinnvoll sein.

Theoretisch lässt sich dies (zum Teil) in die Frage fassen, inwiefern sich sinnvoll institutionen- und gewissermaßen phasen-übergreifende Modelle bzw. Theorien dessen entwickeln und gebrauchen lassen, was als fachspezifisches Wissen und Können bzw. historische Kompetenzen angesprochen werden kann: Ist es plausibel, dass wissenschaftliches historisches Denken und Handeln als eine besondere Ausprägung und Qualitätsstufe eines allgemeinen Komplexes individuell-mentaler und gesellschaftlich-kommunikativer Operationen zeitlicher Orientierung gefasst werden kann, wie es die Entwicklung eines der gegenwärtigen Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik aus einem ursprünglich die Tätigkeit der historischen Wissenschaft beschreibenden Modell²⁵ mit darauf aufbauender Differenzierung von Niveaustufen allgemeiner Dimensionen historischer Kompetenz(en) nahelegt?²⁶ Inwiefern kann und soll wissenschaftliches Lehren und Lernen von Geschichte somit in Konzepten einer bildungsphasen-übergreifenden Lernprogression gedacht werden? Oder ist konzeptuell eher von jeweils eigenständigen Logiken auszugehen? Diese Frage ist deshalb heikel, weil auch die schulbezogene Geschichtsdidaktik jenseits der noch wenig etablierten Niveau-Unterscheidungen kein wirkliches Konzept kategorialer und systematischer Lernprogression besitzt, sondern noch immer weitgehend (und didaktisch unplausibel) chronologisch verfährt (Körber, 2021). Im universitären Studium sind explizierte allgemeine Progressionslogiken jedoch ebenso wenig erkennbar. Wo also im Bereich der Schule ein deutlich erkennbares, aber der Untauglichkeit verdächtiges Konzept dominiert, ist für die Entwicklung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einsichten im Rahmen universitärer Studien eher von einer Mehrzahl

25 Rüsen (1983), A. Körber (2022a).

26 A. Körber (2012).

nicht systematisch expliziter unterschiedlicher Progressionsmodelle auszugehen. Hier sind theoretische und empirische Forschungen sowohl für die einzelnen Bereiche aber gerade auch übergreifend-vergleichend dringend nötig.

Mit Blick auf Wissenskonzepte gelten ähnliche Fragen. Zumindest allgemein werden (wenn ich es recht wahrnehme) von fachwissenschaftlicher wie von (schulbezogen-)fachdidaktischer Seite objektivistische Vorstellungen von Geschichtswissen als gegebene, von Perspektiven und Fragestellungen unabhängige Bestände quasi memorierbarer Einheiten (»Zahlen, Daten, Fakten«) weitgehend abgelehnt zugunsten differenzierter Komplexe der Verfügung über Kenntnisse und Einsichten in (1) vergangenheitsbezogene (substantive) Sachverhalte, (2) Konzepten, Kategorien und Perspektiven sowie (3) operative Kenntnisse von Methoden und Kriterien ihrer Anwendung. Im Konkreten aber scheinen in der nationalen wie auch in der internationalen Forschung und Debatte weder die Abgrenzungen der jeweils als »Wissen« (bzw. »knowledge«) gefassten Facetten noch ihre Funktion(en) hinreichend geklärt. Sie bleiben Gegenstand andauernder Diskussion – wenn auch zumeist der schulbezogenen History Education. Es geht dabei u.a. darum, inwiefern Wissen jeweils als Voraussetzung von Lernen, Studieren und Forschen oder als dessen Ergebnis gilt und inwiefern ein wechselseitiger und somit prozeduraler und konstruktiver Zusammenhang beider anerkannt und operationalisiert wird. Gerade der gemeinsame Bezug auf die wissens- und deutungsgenerierende und -diskutierende öffentliche Geschichtskultur und die Veränderungen der medialen Rahmen macht diese Thematik virulent.

Hinzu tritt der Komplex einer in der »klassischen« Geschichtswissenschaft eher untergeordneten, zunächst nur im Lehramt und in einigen besonderen (Aus-)Bildungsgängen erkennbaren Orientierung nicht auf ein allgemeines Ideal historischer Forschung, sondern auf konkrete Tätigkeitsfelder im Rahmen der Etablierung der Public History. Damit steht die Frage nach dem Verhältnis unterschiedlicher Zieldimensionen geschichtswissenschaftlicher Studien im Raum. Inwiefern geht es um allgemeine, inwiefern um spezielle historische »Bildung«, um Befähigung zur Teilhabe an einem idealen Diskurs der geschichtswissenschaftlichen Community oder an spezialisierter Teilhabe an der allgemeinen Geschichtskultur, und inwiefern um konkrete Befähigungen in besonderen Berufen innerhalb derselben?

Schließlich gehört zu einer Geschichtswissenschaftsdidaktik die Klärung der gegenseitigen Aufgaben und Funktionen im Gefüge der Teildisziplinen, und zwar gerade auch in Abhängigkeit von unterschiedlichen Konzepten und

Ausprägungen in den jeweils anderen Bereichen. Tabelle 1 gibt dazu einen skizzenhaft-idealtypischen Überblick über unterschiedliche, miteinander aber nicht spannungsfrei kombinierbare Geschichts- und ihnen zugehörige Lehr- bzw. Lernvorstellungen sowie Aufgaben der Teildisziplinen.

Eine Etablierung einer Geschichtswissenschaftsdidaktik im skizzierten Sinne impliziert somit weder eine Indienstnahme der Fachwissenschaft für ihr äußerliche, externe Zwecke, noch eine Trennung didaktischer Fragen zwischen Schulbezug und universitärem Lehren und Lernen. Vielmehr kann sie gerade helfen, die gegenseitigen Bezüge und Relationen im Rahmen einer umfassend gedachten Geschichtskultur wissenschaftlich in den Blick zu nehmen.

Tab. 1: Charakteristika verschiedener Geschichtslehrkonzepte [Entwurf: A. Körber 2022]

Geschichtslehrkonzept	Materielle Grundlage	Konzeptuelle Basis/Dimension	Lehrmethoden	Lernmethoden/ Lehrprozeduren	Aufgabe der/Anspruch an die Fachwissenschaft	Aufgabe der Fachdidaktik	Fragen/Probleme
Vermittlung feststehenden Wissens über Vergangenes (»Grundwissen«)	–feste Listen von Ereignissen, Namen, Strukturen	–Geschichte als quasi überperspektivisch gegebene Realität	–u.a. Leitfadenlektüre –Vortrag ohne Diskussion Katechetik	–Zuhören, Re-Produzieren, Nachzählen –eine vordefinierte Perspektive als gegeben annehmen	–kritische Prüfung und gef. Verbesserung der vorhandenen Kenntnisse	–fraglich &trickle down history«; Karlsson, 2016) bzw. –Auswahl, Begründung, Methodisierung Operationalisierung	–Welches Grundwissen? –Abgrenzung, Relevanzdefinition

Schaffung von Gemeinschaft durch Vermittlung eines gemeinsamen Geschichtsbildes (chronologisch; monoperspektivisch)	<ul style="list-style-type: none"> -eine einzige (»Master«-)Erzählung -geschlossene Gruppen zielgerichtet ausgewählter Dokumente (primär) -Konzentration auf die eigene Entwicklung einer Gesellschaft, »Stolz und Schmerz«, Erfolge usw. 	<ul style="list-style-type: none"> -Geschichte als Dimension eigener kollektiver Identität (»unsere« Geschichte vs. die Geschichte anderer) -Kollektive als Eigentümer und Akteure der Geschichte 	<ul style="list-style-type: none"> -Hören/Lesen Erzählen -gemeinsame Lektüre von Materialien Geschichte vs. die Geschichte anderer) 	<ul style="list-style-type: none"> -Bereitstellung eigener Deutungen der Vergangenheit -Interpretation von gegebenen Geschichten erstellen -Interpretation von gegebener affirmativer Perspektive ausgehend 	<ul style="list-style-type: none"> -Methodisierung Operationalisierung -Fokus: politische Effektivität 	<ul style="list-style-type: none"> -Wessen Perspektive soll gelten? -Indoktrination -Abhängigkeit von Deutungen
Förderung einer kritischen Haltung gegenüber der Gesellschaft/dem Staat usw.	<ul style="list-style-type: none"> -geschlossene Gruppen ausgewählter Dokumente (primär) -mit Schwerpunkt auf negativen Aspekten der Entwicklung einer Gesellschaft, Aktionen 	<ul style="list-style-type: none"> -Geschichte als Dimension eigener kollektiver Identität (»unsere« Geschichte vs. die Geschichte anderer) -Kollektive als Eigentümer und Akteure der Geschichte 	<ul style="list-style-type: none"> -Hören/Lesen »Nachforschern«, eigene Versionen einer vorgegebenen Geschichte erstellen -Interpretation von gegebener kritischer Perspektive ausgehend 	<ul style="list-style-type: none"> -kritische Erforschung der eigenen Vergangenheit 	<ul style="list-style-type: none"> -Methodisierung und Operationalisierung -Plausibilisierung kritischer Perspektiven 	<ul style="list-style-type: none"> -Wessen Kritik? -Förderung der Eigenständigkeit? Chronologie? Problemorientierung

<p>Entwicklung eines »historischen Bewusstseins« (u.a. Rüsen, 1983)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Originaldokumente aus verschiedenen Perspektiven – kontrastive/kontroverse Darstellungen 	<p>– Erzählistuktur, Relevanz/ Signifikanz</p> <p>(Seixas & Morton, 2013), Gegenwartsbezug,</p> <p>Perspektive, multiperspektivische Aussage, Schlussfolgerung, Beurteilung</p>	<p>– offene Interpretation von Primär- (Quellen-) und Sekundärmateri- al (Erzählungen) aus verschiedenen Perspektiven</p>	<p>– Hinterfragen, Interpretieren, – Re- und De-Konstruieren/ Analysieren, Reflektieren über (unterschiedliche/vielfältige) – Bedeutungen</p>	<p>– Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme zur Geschichte</p>	<p>– Konstruktion von Lernarrangements</p> <ul style="list-style-type: none"> – Operationalisierung 	<p>– Pluralität der Perspektiven (Schichten, Milieus, Kulturen) und Fragestellungen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Problematik der Chronologie

Literatur

- Beck, H., Hölkenskamp, K.-J., Landwehr, A., Patzold, S. & Stuchtey, B. (Hrsg.). (1978ff.). *Oldenbourg Grundriss der Geschichte*. München: Oldenbourg.
- Beck, T. & Geus, K. (2005). *Katechismus der Geschichtswissenschaft: Ein Lehrbuch in 100 Fragen und Antworten* (2. A.). Hand- und Lehrbücher für Wissenschaft und Unterricht: Bd. 1. Oberhaid: Utopica.
- Bookspan, S. (2006). *Public history as reflective practice. The public historian* 28(1). Berkeley: Univ. of California Press.
- Brait, A., Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D. & Schellenbach-Zell, J. (2019). Fachdidaktische Überlegungen zu Praxisphasen in der Ausbildung von Geschichtslehrkräften. Erfahrungen von Studierenden im Zusammenhang mit Pädagogischen Praktika und Erwartungen an Fachpraktika. In M. Degeling, N. Franken & S. Freund (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 172–183). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedo-cs-172736>
- Brauch, N., Leone, G. & Sarrica, M. (2018). ›The debate almost came to a fight...‹ results of a cross-national explorative study concerning history teachers' shared beliefs about teaching historical sensitive issues. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 111–132. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566164>
- Breuer, A., Frings, A., Lisenmann, A. & Suchan, J. (2018). Empirical observations and pedagogical considerations on the diversity of and differences among beginning students in the discipline of history. In F. Neumann & L. Shopkow (Eds.), *Teaching history, learning history, promoting history: Papers from the Bielefeld Conference on Teaching History in Higher Education* (pp. 143–162). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Bruch, J. & Gießmann, U. (2017). *Digitale Lehre in der Geschichtswissenschaft. Kleine Reihe Hochschuldidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Caruso, C. (Hrsg.). (2021). *Edition Fachdidaktiken. Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken*. Wiesbaden: Springer.

- Demantowsky, M. (2018). What is public history. In M. Demantowsky (Ed.), *Public history and school: International perspectives* (pp. 1–38). Berlin: De Gruyter.
- Dröge, M. (2020). *Text Mining im Fach Geschichte in der Hochschullehre. Kleine Reihe Hochschuldidaktik*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Droysen, J.G. (1977-<2019>). *Historik: Historische-kritische Ausgabe von Peter Leyh und Horst Walter Blanke* (Studienausg.). Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Engeler, K. (2009). *Geschichtsunterricht und Reformpädagogik: Eine Untersuchung zur Praxis des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen der Weimarer Republik* (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 7). Zugl.: Oldenburg, Univ., Diss., 2008. Münster: LIT.
- Frey jr., D. (2018). From chronological narrative to inquiry & analysis: A structural shift in teaching world history. In F. Neumann & L. Shopkow (Eds.), *Teaching history, learning history, promoting history: Papers from the Bielefeld Conference on Teaching History in Higher Education* (pp. 44–64). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Frings, A.J. (2016). *Geschichte als Wissenschaft lehren: Theorieorientierung im Studieneinstieg*. Kleine Reihe Hochschuldidaktik. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Frings, A. & Seidl, T. (2018). *Evaluation und Feedback im Fach Geschichte*. Kleine Reihe Hochschuldidaktik. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Geiss, P. (2020). *Vortragskompetenz im Fach Geschichte vermitteln*. Kleine Reihe Hochschuldidaktik. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Geldsetzer, S. & Strothmann, M. (2015). Blende(n)d Lernen in Bochum. Integration von E-Learning in den BA/MA-Studiengang Geschichte an der Ruhr-Universität Bochum. In R. Pöppinghege (Hrsg.), *Geschichte lehren an der Hochschule: Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele* (S. 181–194). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Gundermann, C. (2019). Public History: Vier Umkreisungen eines widersprüchlichen Gegenstandes. In C. Gundermann, W. Hasberg & H. Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken, Bd. 7. Geschichte in der Öffentlichkeit: Konzepte, Analysen, Dialoge* (S. 87–114). Berlin: Peter Lang.
- Hardtwig, W. (1982). Die Verwissenschaftlichung der Historie und die Ästhetisierung der Darstellung. In R. Koselleck, H. Lutz & J. Rüsen (Hrsg.), *Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik: Bd. 4. Formen der Geschichtsschreibung* (S. 147–191). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

- Hasberg, W. & Thünemann, H. (Hrsg.). (2016). *Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken: Band 1. Geschichtsdidaktik in der Diskussion: Grundlagen und Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Hinz, F. & Körber, A. (Hrsg.). (2020). *Geschichtskultur – Public History – Ange-wandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen*. Göttingen: UTB.
- Hodel, J. (2015). Historische Online-Kompetenz Informations- und Kommunikationstechnologie in den Geschichtswissenschaften. In R. Pöppinghege (Hrsg.), *Geschichte lehren an der Hochschule: Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele* (S. 194–210). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.2.109>
- Jeater, D. (2018). ‘Theory’ as the practice of asking questions: Moving second year history undergraduates from knowledge acquisition to knowledge construction in a UK university. In F. Neumann & L. Shopkow (Eds.), *Teaching history, learning history, promoting history: Papers from the Bielefeld Conference on Teaching History in Higher Education* (pp. 77–93). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Jeismann, K.E. (1977). Didaktik der Geschichte: Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In E. Kosthorst (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft: Didaktik, Forschung, Theorie* (S. 9–33). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jopp, T.A. & Spoerer, M. (2017). *Historische Statistik lehren: Quellenkritische Vermittlung von Zielen und Methoden statistischen Arbeitens in der Geschichtswissenschaft. Kleine Reihe Hochschuldidaktik*. Berlin: Wochenschau.
- Karlsson, K.G. (2016). Making sense of lessons of the past: Theoretical perspectives on historical learning. In H. Thünemann, C. Gundermann, J. Elvert & W. Hasberg (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken, Bd. 3. Begriffene Geschichte – Geschichte begreifen* (S. 101–126). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Knoch, H. (2016). Wem gehört die Geschichte? Aufgaben der »Public History« als wissenschaftlicher Disziplin. In W. Hasberg & H. Thünemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken, Band 1. Geschichtsdidaktik in der Diskussion: Grundlagen und Perspektiven* (S. 303–346). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Körber, A. (2012). Graduierung historischer Kompetenzen. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Wochenschau Geschichte. Handbuch Praxis des Geschichtsun-*

- terricks: Historisches Lernen in der Schule, Bd. 1 (S. 236–254). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Körber, A. (2019). Presentism, alterity and historical thinking. *Historical Encounters. A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, 6(1), 110–116. <http://hej.hermes-history.net/index.php/HEJ/article/download/113/104>
- Körber, A. (2021). Chronologie ja – aber anders: Plädoyer für einen nicht-chronologischen Geschichtsunterricht im Interesse der Chronologie. In L. Deile, P. Riedel & J. van Norden (Hrsg.), *Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts: Joachim Rohlfs zum 90. Geburtstag* (S. 53–63). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Körber, A. (2022a). Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 3–16). Wiesbaden: Springer VS.
- Körber, A. (2022b). Universitäres Lehramtsstudium: Voll-Akademisierung als Wissenschaftsfundierung der Praxisorientierung? In R. Nicolaysen, E. Krause & G.B. Zimmermann (Hrsg.), *100 Jahre Universität Hamburg: Studien zur Hamburger Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte in vier Bänden*. Bd. 3 (S. 88–124). Göttingen: Wallstein.
- Körber, E.-B. (2015). Forschend lehren im Geschichtsseminar — Experimente und Erfahrungen. In R. Pöppinghege (Hrsg.), *Geschichte lehren an der Hochschule: Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele* (S. 71–81). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Kreutz, J. (2018). Lehrkohärenz in der Geschichtslehrerbildung – Schnittmengen zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik. In K.A. Hellmann, J. Kreutz, M.G. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Research. Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 117–131). Wiesbaden: Springer VS.
- Lässig, S. (2015). »Jenseits der Gelehrtenstube« Überlegungen und Erfahrungen zu neuen Formen akademischer Lehre. Das »modulare Blockseminar«. In R. Pöppinghege (Hrsg.), *Geschichte lehren an der Hochschule: Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele* (S. 96–116). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Limón, M. (2002). ›Conceptual Change‹ in history. In M. Limón & L. Mason (Eds.), *Reconsidering conceptual change – Issues in theory and practice* (pp. 259–290). Dordrecht: Kluwer Acad. Publishers.
- Logge, T. (2017). *Universitäre Projekte im Fach Geschichte lehren. Kleine Reihe Hochschuldidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Maggioni, L., Alexander, P.A. & VanSledright, B.A. (2004). At a crossroads? The development of epistemological beliefs and historical thinking. *European Journal of School Psychology*, 2(1–2), 169–200.
- Miles, J. & Gibson, L. (2022). Rethinking presentism in history education. *Theory & Research in Social Education*, 4(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2115959>
- Möller, F. (2015). Die Stellung des Proseminars im Geschichtsstudium. In R. Pöppinghege (Hrsg.), *Geschichte lehren an der Hochschule: Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele* (S. 117–127). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Nabrings, A. (1983). Historismus als Paralyse der Geschichte. *Archiv für Kulturgeschichte*, 65(1), 157–212. <https://doi.org/10.7788/akg.1983.65.1.157>
- Nitsche, M. (2019). *Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie. Geschichtsdidaktik heute*, Bd. 10. Bern: hep.
- Norden, J. v. (2018). Students and their ‚idea of history‘: A theory-based testing of hermeneutical and narrative competencies. In F. Neumann & L. Shopkow (Eds.), *Teaching history, learning history, promoting history: Papers from the Bielefeld Conference on Teaching History in Higher Education* (pp. 163–192). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Norden, J. v. & Must, T. (2020). Im Praxissemester historisches Denken lernen? In S. Barsch & O. Plessow (Hrsg.), *Hochschulpädagogik: Bd. 4. Universitäre Praxisphasen im Fach Geschichte: Wege zu einer Verbesserung der Lehramtsausbildung?* (S. 195–218). Münster: LIT.
- Ochs, H. (2016). *Geschichtswissenschaftliches Schreiben lehren. Kleine Reihe Hochschuldidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, H.J. (1990). *Historik und Didaktik: Das Problem der Distribution historiographisch erzeugten Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765 – 1830)* (Fundamenta historica, Bd. 2). Zugl.: Osnabrück, Univ., Diss., 1984. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Pandel, H.J. (2014). Geschichte: Schulfach oder Lernbereich? In R. Künzli, M. Rosenmund & A.-V. Fries (Hrsg.), *Lehrplanforschung [Blog]*. <https://www.lehrplanforschung.ch/wp-content/uploads/2014/11/Pandel-Schulfach1.pdf>
- Pohl, K.H. (2015). Projekte in der akademischen Lehre? Überlegungen, Erfahrungen und Vorschläge für eine zukünftige Universität. In R. Pöppinghege (Hrsg.), *Geschichte lehren an der Hochschule: Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele* (S. 82–95). Frankfurt a.M.: Wochenschau.

- Pöppinghege, R. (2015). Proseminare aktivierend gestalten – ein Praxisbericht. In R. Pöppinghege (Hrsg.), *Geschichte lehren an der Hochschule: Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele* (S. 159–172). Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Raphael, L. (2012). *Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Extreme: Theorien, Methoden, Tendenzen von 1900 bis zur Gegenwart*. München: Beck.
- Rüsen, J. (1983). *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rüsen, J. (1994). Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In K. Füßmann, H.T. Grüttner & J. Rüsen (Hrsg.), *Historische Faszination: Geschichtskultur heute* (S. 3–26). Köln: Böhlau.
- Rüsen, J. & Tomann, J. (2014). Geschichtskultur und Angewandte Geschichte. In J. Nießer & J. Tomann (Hrsg.), *Angewandte Geschichte: Neue Perspektiven auf Geschichte in der Öffentlichkeit* (S. 58–62). Paderborn: Schöningh.
- Samida, S. (2014). Public History als Historische Kulturwissenschaft: Ein Plädoyer. *Docupedia-Zeitgeschichte*. https://docupedia.de/zg/Public_History_a_ls_Historische_Kulturwissenschaft (V. 1.0).
- Sauer, M. (2018). *Textquellen im Geschichtsunterricht: Konzepte – Gattungen – Methoden*. Seelze: Klett.
- Schlüter, D. (2017). Materialobjekt/Formalobjekt [1980]. In J. Ritter, K. Grüneder & G. Gabriel (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie online* (Bd. 5, S. 870). Basel: Schwabe. <https://doi.org/10.24894/HWPh.2408>
- Schmale, W. & Becker, M. (1997). *Studienreform Geschichte: kreativ*. Bochum: D. Winkler.
- Scriba, F. (2005). Rezension zu: Beck, Thomas; Geus, Klaus: Katechismus der Geschichtswissenschaft. Oberhaid: Utopica 2004. *comparativ. Zeitschrift für Globalgeschichte und vergleichende Gesellschaftsforschung*, 15(5–6), 179–181. <http://www.comparativ.net/v2/article/view/1914/2466>
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Wiczlinski, V. v. (2018). *Lesen im geschichtswissenschaftlichen Studium Kleine Reihe Hochschuldidaktik*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Wilfert, C. (2016). Das Praxissemester als Element der universitären Geschichtslehrerausbildung. Strukturen, empirische Befunde und Perspektiven. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 67(3–4), 190–206.
- Wilfert, C. (2020). Forschend lernen Geschichte zu lehren: Studentische Forschung im Praxissemester. In S. Barsch & O. Plessow (Hrsg.), *Hochschulpäd-*

- agogik: Bd. 4. Universitäre Praxisphasen im Fach Geschichte: Wege zu einer Verbesserung der Lehramtsausbildung? (S. 9–28). Münster: LIT.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past. Critical perspectives on the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. (2010). Thinking like a historian. *Library of Congress TPS Quarterly*. www.loc.gov/teachers/tps/quarterly/historical_thinking/article.html
- Ziegler, B. (2020). Rezension von Friederike Neumann/Leah Shopkow (eds.): Teaching History, Learning History, Promoting History. Papers from the Bielefeld Conference on Teaching History in Higher Education, Frankfurt a.M.: Wochenschau-Verlag 2018. *sehepunkte*, 20. <https://www.sehepunkte.de/2020/04/33823.html>