

HANDBUCH

SEBASTIAN BARSCH, BETTINA DEGNER,
CHRISTOPH KÜHBERGER, MARTIN LÜCKE (HG.)

DIVERSITÄT IM GESCHICHTSUNTERRICHT

INKLUSIVE GESCHICHTSDIDAKTIK



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Sebastian Barsch, Bettina Degner,
Christoph Kühberger, Martin Lücke (Hg.)

Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht

Sebastian Barsch, Bettina Degner,
Christoph Kühberger, Martin Lücke (Hg.)

Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht

Inklusive Geschichtsdidaktik



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2020

www.wochenschau-verlag.de

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

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0876-2 (Studienausgabe)
ISBN 978-3-7344-0877-9 (Hardcover)
E-Book ISBN 978-3-7344-0878-6 (PDF)

Inhalt

SEBASTIAN BARSCH, BETTINA DEGNER, CHRISTOPH KÜHBERGER, MARTIN LÜCKE	
Einleitung. Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik	9

Theorie

CHRISTOPH KÜHBERGER, ROBERT SCHNEIDER-REISINGER	
Subjektorientierung	27

VIOLA B. GEORGI, OLIVER MUSENBERG	
Diversitätserfahrungen im Geschichtsunterricht	37

MARTIN LÜCKE, ASTRID MESSERSCHMIDT	
Diversität als Machtkritik. Perspektiven für ein intersektionales Geschichtsbewusstsein	54

JUDITH RIEGERT	
Zur Differenzierung der Lerngegenstände im inklusiven Geschichtsunterricht	71

BETTINA DEGNER, EVA-KRISTINA FRANZ	
Ästhetik und historisches Lernen	82

SASKIA HANDRO	
Sprache und Diversität im Geschichtsunterricht	93

ALBERT SCHERR	
Kategorie Klasse	117

CHRISTIAN HEUER	
Die Kategorie der Klasse im Diskurs der Geschichtsdidaktik	135

LALE YILDIRIM, MARTIN LÜCKE	
Race als Kategorie historischen Denkens	146
MARTIN LÜCKE	
Gender – Geschichte lernen in einer männlichen Disziplin	159
PHILIPPE WEBER	
Sexualität. „Eine Geschichte von Tunten, Perversen und anderen Kranken?“	168
SEBASTIAN BARSCH, GABRIELE LINGELBACH	
Disability history. Behinderung als Inhalt historischen Forschens und als Gegenstand im Geschichtsunterricht	179
SEBASTIAN BARSCH, BURGHARD BARTE	
Historisches Denken von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Einblicke in die Forschung	188
SEBASTIAN BARSCH, CHRISTOPH KÜHBERGER	
Kompetenzorientierung im diversitätssensiblen Geschichtsunterricht . . .	202

Geschichtsdidaktische Grundlagenbegriffe

WALTRAUD SCHREIBER	
Narrativität und Konstruktcharakter	213
LARS DEILE	
Historische Imagination	223
JOHANNES MEYER-HAMME, HELENE ALBERS	
Historische Identitäten im inklusiven Geschichtsunterricht	236
ANDREAS KÖRBER	
Inklusive Geschichtskultur. Bestimmungsfaktoren und Ansprüche	250
MARKUS KÜBLER	
Diversität und die Entwicklung des Zeitbewusstseins bei Kindern	259

CHRISTOPH KÜHBERGER
Historisches Wissen als inklusives Wissen 270

BETTINA DEGNER, MANFRED SEIDENFUß
Ohne Quellen geht es nicht! Vielleicht aber anders 285

Pragmatik historischen Lernens

CHRISTOPH KÜHBERGER, SEBASTIAN BARSCH
Lernsettings für einen inklusiven Geschichtsunterricht. Zugänge für
diversitätssensibles und individuelles historisches Lernen 297

CHRISTOPH HAMANN, BIRGIT WENZEL
Zentrale Steuerung – dezentrale Freiräume. Entwicklung inklusiver
Curricula für den Geschichtsunterricht 311

BETTINA DEGNER
Planung inklusiven Geschichtsunterrichts 323

HEIKE BORMUTH, ANDREAS KÖRBER, PATRIZIA SEIDL
Inklusive Diagnostik. Ein Werkzeug zur Planung inklusiven
(Geschichts-)Unterrichts 338

ASTRID SCHWABE
Historisches Lernen in Schulen der Vielfalt und Herausforderungen der
Digitalisierung 350

SEBASTIAN BARSCH, MARTIN LÜCKE
Barrierefreiheit bei Quellen und Darstellungen 365

BETTINA DEGNER
Leichte Sprache und Visualisierung 375

SEBASTIAN BARSCH, CHRISTOPH KÜHBERGER
Mit allen Sinnen Lernen? Zur Vielseitigkeit des historischen Lernens .. 385

ANDREAS KÖRBER, PATRIZIA SEIDL, DIRK WITT, HEIKE BORMUTH
Inklusives Geschichtslernen via Scaffolding von Aufgaben 405

MATTHIAS SIEBERKROB, MARTIN LÜCKE

Sprachbildende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht 424

OLIVER PLESSOW

Geschichtskultur als Ressource für inklusives historisches Lernen 440

SABINE HARTER-REITER, CHRISTOPH KÜHBERGER

Leistungsfeststellung im inklusiven Geschichtsunterricht 453

EVA-KRISTINA FRANZDialogisierung der grundschul- und sonderpädagogischen Ansätze
für das historische Lernen in einer inklusiven Sekundarstufe 467**VOLKER GAUL**

Begabung – ein Thema inklusiven historischen Lernens! 479

CHRISTINE PFLÜGERDas Inklusionspotenzial des bilingualen Geschichtsunterrichts.
Bilinguales Lehren und Lernen im Fach Geschichte und gesellschaftliche
Mehrsprachigkeit 494**SEBASTIAN BARSCH, CHRISTOPH KÜHBERGER**Mit verschiedenen Darstellungen zum Mittelalter arbeiten. Eine „ramp“
für inklusiven Geschichtsunterricht 507

Autor*innen 522

SEBASTIAN BARSCH, BETTINA DEGNER,
CHRISTOPH KÜHBERGER, MARTIN LÜCKE

Einleitung

Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik

Als die Herausgeber*innen dieses Handbuchs sich zum ersten Mal trafen, war es das Ziel, ein „Handbuch Inklusion“ für den Geschichtsunterricht herauszugeben. Das vorliegende Handbuch trägt jedoch einen anderen Titel. Ist Inklusion also nicht mehr *en vogue*? Wir denken schon, aber in der Diskussion um schulische Vielfalt verlagert sich die Perspektive von einer spezifisch sonderpädagogischen Betrachtung zunehmend hin zu einem weiten Verständnis von Inklusion (Alavi/Barsch 2018). Ein „Handbuch Inklusion“ würde die Dynamiken, die in den letzten Jahren im Bildungsbereich hinsichtlich des Umgangs mit schulischer Vielfalt entstanden sind, nicht mehr hinreichend abbilden. Gründe findet dies einerseits in der Erkenntnis, dass historisches Lernen seit jeher in Gesellschaften stattfindet, die durch Vielfalt und damit durch soziale Ungleichheiten geprägt sind (Lücke 2012), somit eine rein ‚sonderpädagogische‘ Inklusion, die vor allem auf sonderpädagogische Förderschwerpunkte fokussiert, der sozialen Wirklichkeit in den Schulen nicht gerecht wird. Zum anderen erweitern Forschungen und praktische Ansätze aus dem sprachsensiblen Fachunterricht, Deutsch als Zweitsprache (Grannemann/Oleschko/Kuchler 2018) und der Diversity Education (Hauenschild/Robak/Sievers 2013; Kronberger/Oberlechner/Kühberger 2016) den Blick auf Vielfalt, die sich nicht über starre Kategorien abbilden lässt. Darüber hinaus etabliert sich im geschichtsdidaktischen Diskurs zunehmend die Erkenntnis, dass Geschichtsunterricht dann erfolgreich ist, wenn er das lernende Subjekt fokussiert (Kühberger 2015). Ein Geschichtsunterricht, der auf die Vielfalt von Schüler*innen Rücksicht nimmt, bedarf einer verstärkten Subjektorientierung (Ammerer/Hellmuth/Kühberger 2015).¹ Das lernende Subjekt mit all seinen individuellen Voraussetzungen, Erfahrungen, Potenzialen

1 Es wäre aber fatal anzunehmen, dass dies nicht auch schon im 20. Jahrhundert eingefordert wurde, doch durch die Debatte über die Schwerpunktverlagerung von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung tritt dieses Moment wieder verstärkt hervor.

etc. wird damit ins Zentrum von weiteren pädagogischen und didaktischen Überlegungen des fachspezifischen Lernens gestellt (Holzkamp 1995; Barsch/Kühberger 2016). Dies bedeutet konkret, auf die identitätsprägenden Familiengeschichten und auf die in den ethnisch und sozial unterschiedlichen Communities verhandelten Geschichtsbilder zu reagieren, die medial geprägte Geschichtssicht der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen und einzubeziehen sowie Lernangebote bereitzustellen, die unterschiedliche Aneignungsweisen ermöglichen und diese durch Scaffolding zu differenzieren. Eine auszuhaltende Ambivalenz dieses Umgangs mit Diversität besteht darin, dass im Geschichtsunterricht der Regelschule mit ihrer höheren Schüler*innenzahl keine intensiv an jedem Einzelkind ausgerichtete Diagnostik und Unterrichtsgestaltung stattfinden kann, wie sie in den Förderzentren üblich war/ist. Denn das ist nur bei wenigen Schüler*innen mit Förderbedarf durch die im Idealfall in der Klasse durchgängig präsenten Sonderpädagog*innen möglich. Vielmehr müssen stärker Cluster gebildet werden, die Lerngruppen mit ähnlichem Kompetenzprofil, mit Bedarfen an Demokratieförderung, bei der Identitätsbildung oder beim medienkritischen Umgang fokussieren. Individuelle Lernwege sind dabei aber unbedingt zuzulassen.

Für Lehrpersonen gilt es, auch den eigenen Blick auf schulische Vielfalt zu reflektieren, sich somit bewusst zu sein, dass gesellschaftlich wirksame Differenzkategorien, zu denen neben Behinderungen viele weitere wie z.B. Klasse (*class*), Ethnie (*race*), Migration, Nation, Hautfarbe/*whiteness*, Geschlecht, Sexualität, Alter oder Religion zählen, auch das eigene Handeln beeinflussen. Diskriminierungen nimmt man oft nur wahr, wenn man sie am eigenen Leibe erfährt. Schwieriger ist es aus einer bildungspolitisch und lebensgeschichtlich gesicherten Position heraus die eigenen Vorurteile, vorschnellen Etikettierungen, pauschalen (Ab-)Wertungen und (De-)Klassierungen „anzugehen“. Entsprechendes gilt auch für die Vertreter*innen der Disziplin Geschichtsdidaktik. So war es für die Herausgeber*innen eine erstaunliche Feststellung, dass es zur Kategorie Klasse, also zu der Wirksamkeit sozialer Unterschiede beim historischen Lernen in den Klassenzimmern, kaum fachdidaktische Beiträge und noch weniger Forschung gibt. Die Disziplin scheint hier eine durchaus von Geschichtsdidaktikern formulierte Herausforderung (Pandel 2013, S. 7) noch nicht ernst genug genommen zu haben. Dies kann mit der langjährigen Gymnasialorientierung der Geschichtsdidaktik in Zusammenhang stehen, fällt aber bei einem Handbuch zu Diversität umso stärker als Leerstelle auf. Ein ähnlicher Befund ist für die Kategorien Alter und Religion zu konstatieren, für die keine Autor*innen gefunden werden konnten. Dies verweist auch darauf, dass das Bestreben nach inklusivem

Geschichtsunterricht vernachlässigte Themen der Geschichtsdidaktik ausweist. Andere Kategorien wie sexuelle Orientierung konnten aufgenommen, Ethnie unter der englischen Bezeichnung *race* problemorientiert umrissen werden. Gleichwohl steht die Analyse der vielfältigen, wirkmächtigen, Chancen ermöglichenden oder verhindernden Differenzkategorien auch in ihrem intersektionalen Zusammenwirken noch aus (Lücke 2012; Kühberger 2016a). Das ist insbesondere deshalb problematisch, weil in der sozialen und kulturellen Praxis aus reinen Differenzkategorien, die Unterschiede benennen, häufig Diversitätskategorien werden, die die Unterschiede werten. Diese Wertungen, die es zu überwinden gilt, haben massiven Einfluss auf die Bildungswege von Lernenden. Meist werden dabei nämlich binäre Unterschiede betont (behindert – nichtbehindert, aus der Mittelschicht – sozial schwach, weiß – farbige, männlich – weiblich, in denen sich auch Machtverhältnisse äußern. Diese Machtverhältnisse zeigen sich in dreierlei Form: (1) Auf der Subjektebene in Form von Diskriminierungen, Ausgrenzungen und Abwertungen. Sie zeigen sich auch (2) in der Konstruktion des historischen Lernens z.B. in den Lehrplänen, die bestimmten Geschichten keinen Raum geben oder spezifische Leerstellen in der Quellauswahl zeigen. Sie sind aber auch (3) Teil der Geschichte selbst, betreffen also die Inhaltsebene des historischen Unterrichts. Diversität als heuristisches Instrument anzuwenden bedeutet für die Fachdidaktik, diese Heuristik für den Sachgegenstand, also ‚die Geschichte‘ nutzbar zu machen. Wird ernstgenommen, dass soziale Kategorien wie *race*, *class* und *gender* unsere Wirklichkeit bestimmen, so hat dies auch eine Auswirkung darauf, *welche* Geschichten wir in unserer Gegenwart erzählen, wie wir also soziale Kategorien der Diversitätsforschung nutzbar machen können, um aus vergangener Realität historische Wirklichkeit werden zu lassen. Insofern werden die neueren Zugänge zur Geschichte interessant wie die *Disability History*, die Diagnosen historisiert, die Konstruktion von Behinderung aus einer scheinbaren Normalität heraus entlarvt und die gesellschaftliche Diversität historisch vertieft. Gleiches gilt für *Queer History*, die gegenwärtige gesellschaftliche Diskriminierungen von diverser Geschlechtlichkeit in historischer Perspektive beleuchtet. Diversität und das Streben nach einer inklusiven Geschichtsdidaktik umfasst eben auch die Inhaltsebene, was das historische Lernen von anderen Schulfächern unterscheidet. So verstanden kann und soll inklusives Geschichtslernen zur Anerkennung und Wertschätzung gesellschaftlicher Vielfalt und zu einem liberalen und demokratischen Miteinander beitragen.

Die Diversität der Schüler*innen ernst zu nehmen und Geschichtsunterricht für alle anzubieten, bedeutet auch, sich alte fachdidaktische Fragen neu zu stellen und unter dem veränderten inklusiven Paradigma zu denken. Ge-

schichtsdidaktisch stellt sich so nicht nur die Frage, wann historisches Denken beginnt (Kühberger 2016b), sondern auch, auf welche Inhalte es sich in gesellschaftlicher Vielfalt bezieht. Kann historisches Denken auch außerhalb von elaborierten Erzählungen stattfinden, und zwar immer dann, wenn subjektive Sinnbildung über Zeiterfahrung eigen-sinnig vollzogen wird (Musenberg 2016)? Vorstellungen über Geschichte und Vergangenheit müssen dieser Auffassung zufolge nicht sprachlichen oder fachlichen Konventionen folgen, um subjektiv triftig zu sein. Intersubjektive Überprüfbarkeit sei also nicht zwangsläufig ein Kriterium für die ‚Güte‘ historischen Denkens, was sich im Übrigen auch in den wenigen bislang vorliegenden empirischen Studien bezogen auf Kinder und Jugendliche mit intellektuellen Beeinträchtigungen zeigt (→ Barsch/Barte in diesem Band, S. 188–201). Tatsächlich fordert die Inklusion die Diskussion über das Wesen historischen Denkens heraus, gerade wenn nichtsprechende Schüler*innen am Geschichtsunterricht teilhaben, die keine sprachliche Narration bilden können. Eine Position verweist auf die Bedeutung des Leibes und des Leibwissens (Völkel 2017). Hier wird hervorgehoben, dass sich historisches Wissen auch als ‚Körperwissen‘ äußere, sich in der Bewegung in Raum und Zeit entwickle und somit eine raum-zeitlich geprägte individuelle Identität sei, welche auch ohne sprachliche Narrativierung auskäme. Inklusion bzw. Diversität fordern zum Umdenken auf, historisches Denken in seiner Vielfalt wahrzunehmen und verschiedene Zugangswege zur Vergangenheit als möglich und/oder gleichberechtigt anzuerkennen. Mit diesem Handbuch möchten wir dieses Umdenken initiieren und begleiten.

Zu diesem Umdenken gehört die Ausgangsfeststellung, dass Inklusion und Diversität Kategorien und Paradigmen der Geschichtsdidaktik wie Geschichtsbewusstsein, Narrativität und den quellenbasierten Geschichtsunterricht in einer herkömmlichen Auffassung zumindest infrage stellen (Lücke 2015) und deren Neukonstituierung erfordern. Gleichzeitig sind ältere Begriffe und Kategorien unseres Faches wieder mehr in das Zentrum des Interesses gerückt wie die historische Imagination, ästhetische Zugänge und emotionale Kompetenzen (Brauer/Lücke 2013; von Borries 2014). Hinzu kommen neue Fragen, die im Zuge der Inklusionsdebatte erst entstanden sind. Dies betrifft im Besonderen Fragen nach fachdidaktischer Diagnostik und den daraus erwachsenden Folgen für die Planung, Durchführung und Evaluation von Geschichtsunterricht an Schulen, denn durch diese kann der Individualität historischen Denkens in einem höheren Maße Rechnung getragen werden als beim Fokus auf ein verbindliches ‚Lernziel‘ für alle Lernenden (Kühberger 2012, 2014; Adamski 2014; Barsch 2014).

Eigentlich könnte man in der Geschichtsdidaktik eine lautere, engagiertere und folgenreichere fachinterne Diskussion oder die Konsequenzen von Diversität erwarten, zumindest eine wie in den 1970er Jahren, als durch die „Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre“ angeblich die Existenz des Faches Geschichte auf dem Spiel stand – und sich die Geschichtsdidaktik als akademische Disziplin (neu) aufstellen musste (Sutor 2002). Ein Grund für die zurückhaltende Reaktion in der Geschichtsdidaktik ist sicher in ihrer Gymnasialorientierung zu sehen, aber auch darin, dass für eine Forschung über das historische Lernen in inklusiven Settings sonderpädagogisches Wissen notwendig ist, das durch transdisziplinäre Kontakte meist erst geschaffen werden muss (Alavi/Terfloth 2013; Kühberger/Schneider 2016). Ganz ‚leise‘ ist der Diskurs um historisches Lernen in einer vielfältigen Gesellschaft dann allerdings auch wieder nicht. So entzündete Jörn Rüsen jüngst die Frage, ob es nicht etwas „irgendwie Einheitliches oder Übergreifendes [geben müsse, die Verf.], das als Leitkultur im Umgang mit dieser Vielfalt ins Spiel gebracht werden könnte“, wozu „Faktoren der deutschen Kultur“ wie der „Anerkennung kultureller Vielfalt auf der Basis einer Anthropologie der menschlichen Würde“ etwa im Sinne des Humanismus klassisch-moderner Ausbildung wie bei Herder und Humboldt gelten würden (Rüsen 2017). Rüsen streift hierbei Positionen, die über rechtspopulistische Parteien und Strömungen vermehrt Zugang in die Gesellschaft gefunden haben. Diese formulieren das Ziel, eine neue Erinnerungskultur zu etablieren, um das bisherige, als zu ‚einseitig‘ auf die Zeit des Nationalsozialismus empfundene Gedenken durch positive, identitätsstiftende Aspekte deutscher Nationalgeschichte zu ersetzen. Sie arbeiten an einem starren, von ihnen gesetzten Masternarrativ, das vermeintlich positive Aspekte (wie Heldengeschichten) normativ betont, historische Katastrophen (wie den Holocaust) kleinredet und die Stiftung *einer* Identität fordert, die multiperspektivisches Abwägen als Beliebigkeit abstrafte. Solche Positionen sind jedoch in der Regel einseitig, ignorieren verschiedenartige Positionen, die es in vielschichtigen, pluralistischen Gesellschaften gab und gibt, durch ein Marginalisieren oder ein Unterdrücken. Inklusives historisches Lernen beinhaltet also auch eine politische Position, die sich zum demokratischen Aushandeln unter Nutzung von Argumenten, zur Anerkennung gesellschaftlicher Vielfalt und zur Forderung nach höchstmöglicher Partizipation aller Gesellschaftsmitglieder bekennt.

1. Ziele dieses Handbuchs

Das „Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht“ widmet sich den zahlreichen Facetten von Diversität. Dies bedeutet zum einen, die Forderung nach dem gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung anzugehen, d.h. die Konsequenzen dieser Forderungen für Theorie, Empirie und Pragmatik des historischen Lernens zu durchdenken. Dabei sollte nicht unberücksichtigt bleiben, dass eine Diversitätskategorie wie Behinderung im gesellschaftlichen wie im Lernkontext auch Machtverhältnisse repräsentiert und produziert sowie Konfliktsituationen entstehen lässt zwischen denen, die behindert oder nichtbehindert sind sowie den in der Regel nichtbehinderten Lehrkräften, die den Lernprozess moderieren. Zum anderen werden in diesem Handbuch dann aber auch andere Diversitätskategorien – wie *race*, *class*, *gender*, sexuelle Orientierung – mit einbezogen, indem deren Forschungsstand – geschichtsdidaktisch und darüber hinaus – dargelegt und mit der Kategorie Behinderung verbunden wird. Aber auch dort, wo diese Intersektionalität nicht hergestellt wird, also auch einzelne Dimensionen von Diversity ohne Bezug zu Behinderungen thematisiert werden, befassen sich die Beiträge mit dezidiert inklusiven Fragestellungen. Der Aspekt Mehrsprachigkeit bzw. sprachsensibler Fachunterricht etwa fokussiert nicht primär Behinderung. Inklusion in einem breiten Sinne verstanden bedeutet die Hinwendung zum lernenden Subjekt, egal ob dieses als ‚behindert‘ klassifiziert wurde oder nicht. Vor diesem Hintergrund erhöht sich die Basis jener Momente in der Wahrnehmung von Lernenden, welche für das Verstehen eines historisch denkenden Subjekts und einer unterschiedlichen Interaktion als relevant eingestuft werden. Dieses Vorgehen erscheint gerade für den schulischen Kontext sinnvoll, da dadurch auf die Unterschiedlichkeit der Lernenden hingewiesen werden kann, die sich selbst in hochgradig differenzierten Schulsystemen, wie in Deutschland oder Österreich, hinsichtlich eines ganzen Sets an Merkmalen unterscheiden. Auf diese Weise kommen neben Momenten, die auch bisher berücksichtigt wurden (Motivation, Wissensstand, Lerngeschwindigkeit etc.), verstärkt jene Differenzkategorien in den Blick, die eine Lernende oder einen Lernenden als Menschen ausmachen und insbesondere Auswirkungen auf den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte nehmen (u.a. Geschlecht, Religion, Herkunft, Behinderung, sexuelle Orientierung). Diversität ernst zu nehmen, bedeutet somit auch, disziplinäre Grenzen zu überschreiten. Im Handbuch wird durch im jeweiligen Themenbereich ausgewiesene Autor*innen der Geschichtsdidaktik, aber auch der Sonderpädagogik oder der Bildungswissenschaften der Forschungsstand für eine breitere Adressat*innen-

schaft aufgearbeitet, d.h., dieser wird nicht nur zusammengetragen, sondern zugespitzt, ggf. weitergeführt und auf das historische Lernen und – soweit möglich – seine Pragmatik bezogen. Tatsächlich kann ein solches Handbuch zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keine vollständigen Lösungen für die Unterrichtspraxis anbieten, möglicherweise kann dies ein Handbuch auch nie. Es handelt sich also um ein dynamisches Handbuch, dessen Weiterentwicklung vor dem Hintergrund der laufenden theoretischen Debatten, empirischen Untersuchungen und pragmatischen Ansätze schon vor seiner Entstehung mitgedacht wurde. Die Sensibilität für schulische Vielfalt jedoch, die durch den normativ in Gang gesetzten Inklusionsprozess schnell an Tempo und Dynamik gewann, ist derzeit eben durch empirische Forschungen weder tiefgründig erfasst noch theoretisch hinreichend umrissen. Gleichwohl gibt es – die schulische Praxis erfordert dies, denn Inklusion wird schon umgesetzt – bereits zahlreiche pragmatische Ansätze wie Angebote zur Binnendifferenzierung, zu fachdidaktischer Diagnostik in Form von Kompetenzrastern oder Selbsteinschätzungsbögen oder Materialien in Leichter Sprache (Dönges/Hilpert/Zurstrassen 2015; Kühberger/Windischbauer 2012; Adamski 2017; Bramann/Kühberger 2019). Diese verschiedenen Pionierarbeiten müssen gewürdigt werden, denn sie decken einen offensichtlichen Bedarf in Schulen. Der akademische geschichtsdidaktische Diskurs hechelt diesem Bedarf derzeit noch hinterher. Deshalb gilt es zu betonen, dass auch die in diesem Handbuch versammelten Ansätze kein ‚Rezeptwissen‘ für den inklusiven Geschichtsunterricht anbieten. Vielmehr umfassen sie Methoden und Ansätze, die oft aus anderen Disziplinen entliehen wurden und für den Geschichtsunterricht fruchtbar gemacht werden. Somit dienen sie als Anregungen für Geschichtslehrpersonen und deren eigene Unterrichtspraktiken, aber auch als Diskussionsimpuls für einen fortzusetzenden wissenschaftlichen und schulpraktischen Austausch.

2. Interdisziplinarität als Paradigma inklusiver Geschichtsdidaktik

Wird Inklusion angestrebt, kann eine Hinwendung zur Sonderpädagogik nicht ausbleiben. Gleichwohl sind in der Geschichtsdidaktik und in der Sonderpädagogik die Bezugstheorien unterschiedlich. Der Blick beider Disziplinen ist häufig eingeschränkt auf ihre Klientel gerichtet und der Austausch der verschiedenen Expertisen deshalb häufig recht mühsam. Eine Kernfrage, die gerade im Kontakt zwischen Geschichtsdidaktik und Sonderpädagogik deutlich wird, ist die nach dem domänenspezifischen Kern des Geschichtsunterrichts, der auch zum Kern des inklusiven Fachunterrichts werden muss. Denn inklusiver Ge-

schichtsunterricht als Fachunterricht hat nur dann eine Berechtigung, wenn er auch zum gemeinsamen historischen Lernen führt und sich nicht auf das soziale Lernen begrenzt. Gleichzeitig muss gefragt werden, inwieweit die bislang deutlich spürbare Identifikation der Geschichtsdidaktik als eigenständiges Fach, also die viel beschworene Domänenspezifik, dazu führte, dass das Fach allgemeinen, mit schulischem Lernen verbundenen neueren Erkenntnissen hinterherhinkt. Möglicherweise zeigt sich gerade im Zusammenhang mit Diversität und Inklusion, dass die Herausforderungen nur inter- und transdisziplinär gelöst werden können. Der interdisziplinäre Austausch bietet gerade durch die in verschiedenen Disziplinen erlangte Expertise dann eine gewinnbringende Orientierung an den Bedarfen der Praxis (Moser/Kipf 2015; Preuss-Lausitz 2014), die in der Regel dadurch gekennzeichnet sind, dass sie keine rein fachlichen Bedarfe darstellen. Somit kann eine inklusive Geschichtsdidaktik nicht allein auf Theorien und Erkenntnissen der Sonderpädagogik zurückgreifen. Diese verfügt zwar über eine lange Forschungstradition und Praxiserfahrung in der schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. Gleichzeitig haben sich jedoch auch seit jeher die Bildungswissenschaften generell mit der Frage nach dem Umgang mit schulischer Vielfalt befasst, und neben der Sonderpädagogik gibt es zahlreiche weitere Spezialisierung von Pädagogiken, die allesamt Exklusionsmerkmale in den Blick nehmen. Dazu zählen etwa die interkulturelle Pädagogik oder die *Gender Education*. Recht neu sind für die Geschichtsdidaktik auch die Herausforderungen „einer domänenspezifischen Sprachdiagnostik im Kontext historischen Lernens“ (Oleschko 2015) oder ganz umfassend die Frage nach der Relevanz von Sprache beim historischen Denken (vgl. Handro 2010; Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 14/2015; Barsch 2018).

Kurz: Eine inklusive Geschichtsdidaktik für einen Geschichtsunterricht in diversitätsgeprägten Schulen muss selbst insofern einem inklusiven Ansatz folgen, als dass die Fragen und Herausforderungen, aber auch Chancen, die mit der Inklusion verbunden sind, interdisziplinär angegangen werden müssen. Dabei gilt wie für alle Fachdidaktiken, dass der inklusiven Geschichtsdidaktik die Aufgabe zukommt, „sich einerseits mit den Fachwissenschaften und ihrem Hang zu immer größerer Spezialisierung und Verwissenschaftlichung, auch des Lehramtsstudiums, kritisch auseinanderzusetzen, andererseits hinreichend Lern- und Kommunikationstheorien, Verfahren pädagogisch-psychologischer Diagnostik, Modelle guter Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht, ebenso einzubeziehen wie Methoden der Differenzierung, Beratung und Beurteilung“ (Amrhein/Reich 2014, S. 33).

3. Historisches Lernen in der (inklusive) Schule

Inklusion findet in Schulfächern und dort in inklusiven Settings statt, wobei der Geschichtsunterricht allen Schüler*innen die Möglichkeit des historischen Lernens eröffnet. Diesen Nachweis evident zu erbringen, davon sind die Geschichtsdidaktik und der Geschichtsunterricht noch weit entfernt. Deutlich ist aber die Herausforderung an die Geschichtsdidaktik: „Nicht Inklusion muss nachweisen, dass sie zum Fach Geschichte passt, sondern das Schulfach Geschichte, dass es inklusionsfähig ist“ (Lücke 2015, S. 197). Und dies gilt nicht allein für das Schulfach Geschichte. Historisches Lernen findet zunehmend auch in Kombinationsfächern wie etwa Gesellschaftslehre oder Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung statt (Dönges/Hilpert/Zurstrassen 2015; Hoppe 1996; Massing 2015). Je nach Klassen- und Altersstufe gibt es je nach Land bzw. Bundesland keinen eigenständigen Geschichtsunterricht. Auch dies gilt es zu berücksichtigen, denn mit diesen Bedingungen geht einher, dass historisches Lernen nicht immer von ausgebildeten Geschichtslehrkräften initiiert und begleitet wird, sondern oft von Lehrer*innen, die Geschichte selbst nur im Rahmen eines Teilstudiengangs studiert haben. Wir erhoffen uns mit dem vorliegenden Handbuch, auch für diese Gruppe Angebote, Anregungen und Hilfen bereitstellen zu können, zumal ein diversitätssensibler inklusiver Geschichtsunterricht, wie er hier als Hintergrundfolie dient, per se starke Züge von politischer Bildung besitzt.

Inklusion ist ein Anspruch, der im Geschichtsunterricht der Gymnasien noch wenig angekommen ist. Die Debatten um die Aufnahme eines Kindes mit dem „Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“ an einem baden-württembergischen Gymnasium sind vielen noch präsent. Gleichzeitig wird immer deutlicher, dass Diversitätskategorien auch am Gymnasium eine Herausforderung darstellen: Die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen spreizen sich weit, die ethnische Zusammensetzung wird diverser, auch wenn die soziale Diversifizierung in deutschen Gymnasialklassen hinterherhinkt. Auch für Lehrpersonen dieser Schulform will das Handbuch theoretische Ansätze und praktische Anregungen bieten.

Die Herausforderung „Inklusion“ stellt sich für das historische Lernen im Geschichtsunterricht auf mehreren Ebenen. Die Frage, welche *Zugänge* zum historischen Lernen in inklusiven Klassen genutzt werden müssen, um die heterogene Schülerschaft zu erreichen, erfordert geradezu eine Modifikation des (sicher sinnvollen) Paradigmas der (Text-)Quellenorientierung. Affektive Lernzugänge bzw. Kompetenzen spielen eine zunehmende Rolle und methodisch werden auch *living history* und theaterpädagogische Zugänge wichtiger, um etwa die his-

torische Imagination der Lernenden anzuregen und zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen. Die Herausforderungen der Inklusion betreffen nicht nur die methodische, sondern auch die *inhaltliche Ebene* des Geschichtsunterrichts. In den *Disability Studies* wird mit eigenen theoretischen Rahmungen und Methoden der Umgang mit Behinderung in der Geschichte erforscht. Den *Disability Studies* geht es dabei nicht um ‚Behinderung‘ im engeren Sinne, sondern darum, die historisch-soziale Konstruiertheit von *ability/disability* in Vergangenheit und Geschichte aufzuzeigen und auf diese Weise offenzulegen, welche historisch variablen Vorstellungen von körperlicher und geistiger Normalität zu machtvollen gesellschaftlichen Exklusionsprozessen geführt haben. Gleiches gilt für die *Diversity Studies*, deren Gegenstand ebenso historisch gewachsene wie gegenwärtig wirksame Ungleichheiten sind, von denen Behinderung eben eine ist. Gefragt werden kann, inwieweit diese Forschungsrichtungen im Geschichtsunterricht Berücksichtigung finden können und ob sich die Inhalte des Geschichtsunterrichts insgesamt unter den Bedingungen der Inklusion neu ausrichten müssen. Gerade wenn sinnliches Lernen z.B. mit Objekten und *living history* wichtiger werden, bedeutet dies auch ein Nachdenken über Formen einer *inkluisiven Geschichtskultur* und den Umgang mit ihr in einer inklusiven Schülerschaft. Lernen im Museum z.B. ist ein geschichtskultureller Bereich, der sich gerade erst den Bedingungen der Inklusion öffnet (Alavi/Gritschke/Terfloth 2015; Ameln-Haffke 2014; Deutscher Museumsbund 2013).

4. Zu den Begrifflichkeiten

In diesem Handbuch wird, wie bereits erwähnt, von einem weiten Inklusionsbegriff ausgegangen, der sich an der Definition von Andreas Hinz orientiert. Inklusion ist demnach ein „allgemeinpädagogische[r] Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen – und damit wird dem Verständnis der Inklusion entsprechend jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt“ (Hinz 2006, S. 97).

Die Verwendung dieses weiten Inklusionsbegriffs ist inhaltlich sinnvoll, weil die Differenzkategorien *race*, *class*, *gender*, Behinderung, aber auch sexuelle

Orientierung, Religion oder Sprache – wie eingangs gezeigt – zusammenspielen und sich in jedem Schüler und jeder Schülerin eine individuelle intersektionale Verschränkung zeigt. Der Begriff Differenz wird sparsam dann verwendet, wenn Unterschiede binär beschrieben werden sollen. Der Begriff Diversität wird immer dann verwendet, wenn graduelle Unterschiede betont und die Wertigkeit von Unterschieden aufgrund von Machtverhältnissen hervorgehoben werden. Denn Differenzen machen noch keine Hierarchie aus, obwohl in gesellschaftlichen Zusammenhängen durch Machtverhältnisse Unterschiede in soziale Ungleichheiten transformiert werden. Diese Machtverhältnisse sind jedoch beim Ansatz der Intersektionalität relevant (Lücke 2012), wobei dieser Ansatz in vorliegendem Handbuch durch das Aufgreifen von und das Nachdenken über die Konsequenzen der Verquickung der Differenzkategorien verfolgt werden soll. Deshalb ist Diversität der in diesem Handbuch bevorzugte (Titel-)Begriff.

Auf den Begriff Heterogenität wird weitestgehend verzichtet, da dieser Differenz als quasi natürliche Angelegenheit versteht und damit ontogenisiert und außerdem Kategorien in willkürlicher Addition zulässt.

5. Adressat*innen

Als Adressat*innen dieses Handbuchs werden Personen gesehen, die sich in den drei Phasen der Lehrerbildung befinden. Zum einen also Studierende und deren Dozent*innen der universitären Geschichtsdidaktik, dann aber auch Referendar*innen und Ausbilder*innen in der schulpraktischen Ausbildungsphase sowie Lehrpersonen, die sich durch Fort- und Weiterbildung über neuere Tendenzen und Anforderungen des formellen historischen Lernens informieren wollen. Gleichzeitig soll das Handbuch aber auch Lehrpersonen ansprechen, die Geschichte fachfremd oder im Fächerverbund unterrichten und das Fach nicht studiert haben. Dies bedeutet, dass die Spezifik der Domäne Geschichte und des historischen Lernens in den Artikeln besonders geschärft werden soll. Durch die sprachliche Ausrichtung wendet sich das Handbuch zunächst an Personen im deutschsprachigen Raum. Durch eine avisierte englische Übersetzung soll das Handbuch aber auch einem weiteren Personenkreis erschlossen werden, um die internationale Debatte anzuregen. Durch die Dynamik der Forschungen und Debatten um Inklusion und Diversität ergibt sich ein innovatives, im ständigen Wandel befindliches Feld. Das Handbuch kann deshalb nur den Forschungsstand für den Erscheinungszeitpunkt abbilden und für die weitere Entwicklung auf eine zweite Auflage verweisen. Es versteht sich damit mehr als Anfang einer

Systematisierung und Erschließung des Feldes, nicht als der Höhepunkt oder gar das Ende der darin präsentierten Fragestellungen.

6. Fragestellungen – verbunden mit den Artikeln des Handbuchs

Die *inkluisiven* Herausforderungen an das historische Lernen auf mehreren Ebenen können in mehreren nachdenkenswerten Fragestellungen kleingearbeitet werden, die in diesem Band angesprochen, wenn auch nicht abschließend beantwortet werden:

- Welche Auswirkungen haben Diversität und Inklusion auf den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin im Geschichtsunterricht?
- Welche besonderen Impulse ergeben sich aus der Migration und dem gemeinsamen historischen Lernen von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund?
- Kann die Fähigkeit, historisch zu erzählen, unter inklusiven Gesichtspunkten weiterhin als eine Kernkompetenz von Geschichtsunterricht postuliert werden? Wenn ja: Wie können solche Erzählungen aussehen? Was ist mit den Menschen, die nicht in der vorgestellten Weise in der Lage sind, historische Narrationen zu entwickeln? Wird vor dem Hintergrund dieses Paradigmas Geschichte nicht vielmehr zu einem Elitephänomen?
- Werden historische Narrationen weiterhin als Spezifikum von Geschichte als Weltzugang gedacht? Welche Formen des Scaffolding könnten sinnvoll sein, um bei Schüler*innen das historische Erzählen zu fördern? Inwiefern könnte der Erzählbegriff jenseits von Sprache und Text erweitert werden?
- Wie können Körper und Leib als Ausdrucksmittel historischer Narrationen im Sinne von gewünschter Kontinuität sowie gewolltem und erfahrenem Wandel wahrgenommen werden, wenn Sprache als Möglichkeit zur Artikulation nicht zur Verfügung steht?
- Welche alternativen oder erweiterten Konzepte kann die Geschichtsdidaktik bieten? Inwiefern helfen die Reflexion über neue Begriffe und Kategorien wie Leiblichkeit und eigen-sinnige Aneignung weiter? Oder aber führen Reflexionen über schon ältere Ansätze wie die komplexe Bedeutung der Sprache, von kulturellen Symbolen und Zeichensystemen sowie über das Potenzial historischer Imaginationen weiter?
- Was bedeuten Diversität und Inklusion auf der inhaltlichen Ebene? Welche neuen Geschichten sollen erzählt werden und warum? Wie können schon vorhandene Geschichten im Hinblick auf Inklusions- und Exklusionsvorgänge in der Vergangenheit fokussiert werden? Wie sollen bisherige, exklu-

dierende Narrationen neu erzählt werden? Helfen dabei die Systematisierungen der *Diversity Studies* und der *Queer Studies*?

- Kann das chronologische Erzählprinzip von Geschichte im Geschichtsunterricht als orientierendes Scaffolding oder als desorientierendes Hindernis angesehen werden?
- Wie kann es gelingen, das Paradigma der Inklusion in die Curriculumsarbeit zu integrieren?
- Was bedeutet es, diskriminierungssensibel und sprachsensibel Geschichte zu unterrichten?
- Was bedeutet Inklusion für historische Medien- und Methodenkompetenz? Wie müssen also historische Quellen, die qua definitionem erst einmal nicht barrierefrei sind, für historische Lernprozesse aufbereitet werden, sodass sie zu Medien eines inklusiven Geschichtsunterrichts werden können? Bedeutet dies das Aus für einen quellenorientierten Geschichtsunterricht?
- Wie können wir methodisch gesicherte empirische Erkenntnisse über die Geschichtsvorstellungen inklusiver Schüler*innengruppen und über inklusive historische Lernprozesse gewinnen? Wie können wir die Ergebnisse dieser Forschungen für die Gestaltung inklusiven Geschichtsunterrichts nutzen?
- Wie kann eine inklusive Erinnerungskultur aussehen? Inwiefern ist dazu Herrschaftskritik und Sichtbarmachung des Vergessenen notwendig? Wie kann die Erinnerungskultur Empowerment durch Erinnern und Geschichte fördern, sodass die Teilhabe an Geschichte für alle – auch die Machtlosen – möglich ist?
- Welche Verbindungen bestehen zwischen inklusiver Erinnerungskultur und inklusiven Geschichtsunterricht? Inwiefern müssten geschichtskulturelle Kompetenzen der Schüler*innen neu formuliert werden?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen Inklusion, Diversität und Intersektionalität? Wie kann dieser Zusammenhang für das historische Lernen ausdekliniert werden?
- u. v. m.

7. Abgrenzungen

Dieses Handbuch widmet sich primär dem inklusiven und diversitätssensiblen historischen Lernen im schulischen Kontext. Fragen der Geschichtskultur werden nur im Zusammenhang mit dem Empowerment der Schüler*innen für die Teilhabe an einer inklusiven Geschichtskultur angeschnitten. Fragen danach, wie eine inklusive Erinnerungskultur aussehen kann und inwiefern dazu Herr-

schaftskritik und Sichtbarmachung des Vergessenen notwendig sind, werden nur im schulischen Kontext thematisiert. Fragen einer inklusiven und diversitätssensiblen Museumsdidaktik etwa, Fragen nach einer inklusiven und diversitätssensiblen Geschichtskultur im Internet bedürfen aufgrund der Komplexität und Vielzahl der Fragestellungen einer eigenständigen Beschäftigung und würden hier den Rahmen sprengen.

Das Handbuch ist als eine Art Zwischenergebnis in einem interdisziplinären und dynamischen Forschungsfeld entstanden. Es konturiert und pointiert Fragestellungen und schon vorhandene forschungsbasierte Antworten auf dem Weg zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik. In den einzelnen Beiträgen werden viele weiterführende Ansätze angerissen, die zur Diskussion und zur Weiterentwicklung auffordern. In diesem Sinne wünschen wir dem Handbuch viele kritische Rezipient*innen.

Literaturverzeichnis

- Adamski, P. (2014): Historisches Lernen diagnostizieren. Lernvoraussetzungen – Lernprozesse – Lernleistung. Schwalbach/Ts.
- Adamski, P. (2017): Binnendifferenzierung im Geschichtsunterricht. Seelze-Velber.
- Alavi, B./Barsch, S. (2018): Vielfalt vs. Elite? Geschichtsunterricht zwischen Subjektorientierung und Standardisierung. In: Sandkühler, Th./Bühl-Gramer, Ch./John, A./Schwabe, A./Bernhardt, M. (Hg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Göttingen, 189–207.
- Alavi, B./Terfloth, K. (2013): Historisches Lernen im inklusiven Unterricht. In: Terfloth, K./Claus, T. (Hg.): Besser gemeinsam lernen. Inklusive Schulentwicklung. Heidelberg, S. 185–208.
- Alavi, B./Gritschke, C./Terfloth, K. (2015): „Hier muss man nicht nur rumstehen!“ Objektorientiertes Geschichte lernen im historischen Museum für Schülerinnen aus Förderschulen, In: Standbein Spielbein 102, S. 16–19.
- Ameln-Haffke, H. (2014): Inklusion und Therapie. Neue Aufgabenfelder für das Museum? Annäherungen und Abgrenzungen aus Sicht der Museumspsychologie, In: Barricelli, M./Golgath, T. (Hg.): Historische Museen heute. Schwalbach/Ts., S. 94–107.
- Ammerer, H./Hellmuth, T./Kühberger, C. (Hg.) (2015): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.
- Amrhein, B./Reich, K. (2014): Inklusive Fachdidaktik. In: Amrhein, B./Reich, K./Dziak-Mahler, M. (Hg.): LehrerInnenbildung gestalten: Fachdidaktik inklusiv. Münster, S. 31–44.
- Barsch, S. (2014): Narrative der Vielfalt. Sonderpädagogische Potenziale für das historische Lernen. In: Barsch, S./Hasberg, W. (Hg.): Inklusiv – exklusiv. Historisches Lernen für alle. Schwalbach/Ts., S. 40–49.

- Barsch, S./Kühberger, Ch. (2016): Historische Aneignungsprozesse zwischen Empirie und Theorie – Ein Beitrag zur subjektorientierten Geschichtsdidaktik für inklusives historisches Lernen. In: Musenberg, O. (Hg.): Kultur – Geschichte – Behinderung. Die eigensinnige Aneignung von Behinderung. Band II. Oberhausen, (im Druck)
- Barsch, S. (2018): Sprachförderung und Sprachbedeutung im inklusiven Geschichtsunterricht. In: Grannemann, K./Oleschko, S./Kuchler, Ch. (Hg.): Sprachbildung im Geschichtsunterricht: zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache. Münster, New York, S. 91–106.
- Bramann, Ch./Kühberger, Ch. (2019): Differenzierung in Geschichtsschulbüchern. Wege und Herausforderungen für einen inklusiven Geschichtsunterricht. In: Musenberg, O.: Vergangenheit – Vielfältig – Vergewärtigen. Bielefeld, 2019. [im Druck]
- Brauer, J./Lücke, M. (Hg.) (2013): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdiaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Göttingen.
- Deutscher Museumsbund (Hg.) (2013): Das inklusive Museum. Ein Leitfadens zu Barrierefreiheit und Inklusion. Berlin.
- Dönges, C./Hilpert, W./Zurstrassen, B. (Hg.) (2015): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Geschichte Lernen 131 (Differenzierung).
- Grannemann, K./Oleschko, S./Kuchler, Ch. (Hg.) (2018): Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache. Münster.
- Handro, S. (Hg.) (2010): Geschichte und Sprache. Berlin.
- Hauenschild, K./Robak, S./Siewers, I. (Hg.) (2013): Diversity Education: Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt/M.
- Hinz, A. (2006): Inklusion. In: Dederich, M./Beck, I./Georg, A./Bleidick, U. (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart, S. 97–99.
- Holz kamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M., New York.
- Hoppe, H. (1996): Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographie-zentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Opladen.
- Kronberger, S./Kühberger, Ch./Oberlechner, M. (Hg.) (2016): Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch. Innsbruck – Wien.
- Kühberger, Ch. (2012): Fachdidaktische Diagnostik im Politik- und Geschichtsunterricht. In: Informationen zur Politischen Bildung 35, S. 45–48.
- Kühberger, Ch. (2014): Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht. Diagnose – Bewertung – Beurteilung. Schwalbach/Ts.
- Kühberger, Ch. (2015): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik. In: Ammerer, H./Hellmuth, T./Kühberger, Ch (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts., S. 13–47.
- Kühberger, Ch. (2016a): Intersektionalität – ein Weg für den geschlechtersensiblen Geschichtsunterricht? In: Bennewitz, N./Burkhardt, H. (Hg.): Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Neue Beiträge zu Theorie und Praxis. Münster, S. 55–86.

- Kühberger, Christoph (2016b): Wo beginnt historisches Lernen? Die Herausforderungen der Inklusion für den Geschichtsunterricht. In: Kühberger, Ch./Schneider, R. (Hg.): Inklusion im Geschichtsunterricht Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts, Bad Heilbrunn, S. 65–84.
- Kühberger, Ch./Windischbauer, E. (2012): Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.
- Kühberger, Ch./Schneider-Reisinger, R. (Hg.) (2019): Inklusion im Geschichtsunterricht. Bad Heilbrunn, (im Druck).
- Lücke, M. (2012): Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In: Lücke, M./Barricelli, M. (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band I. Schwalbach/Ts., S. 136–146.
- Lücke, M. (2015): Inklusion und Geschichtsdidaktik. In: Riegert, J./Musenberg, O. (Hg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart, S. 197–206.
- Massing, P. (2015): Kompetenzorientierung im inklusiven Politikunterricht. In: Musenberg, O./Riegert, J. (Hg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart.
- Moser, V./Kipf, S. (2015): Inklusion und Lehrerbildung – Forschungsdesiderata. In: Riegert, J./Musenberg, O. (Hg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart, S. 29–38.
- Musenberg, O. (2016): Perspektiven ‚eigensinniger Aneignung‘ von Geschichte. Impulse für die Theoriebildung inklusiver Geschichtsdidaktik. In: Alavi, B./Lücke, M. (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Schwalbach/Ts., S. 19–33.
- Oleschko, S. (2015): Herausforderungen einer domänenspezifischen Sprachdiagnostik im Kontext historischen Lernens. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 14, S. 87–103.
- Pandel, H.-J. (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts.
- Preuss-Lausitz, U.: Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht, S. 1–25. (2014). www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Wiss_Begleitung_Inklusion_end_2_.pdf (Abruf: 7.1.16).
- Rüsen, J. (2017): Deutsche Kultur – gähnende Leere oder wirksame Orientierung. [www.lisa.gerdahenkel-stiftung.de/deutsche_kultur_gaehrende_leere_oder_wirksame_orientierung?](http://www.lisa.gerdahenkel-stiftung.de/deutsche_kultur_gaehrende_leere_oder_wirksame_orientierung?Nav_id=7256) Nav_id=7256 (Abruf: 1.4.2019).
- Sutor, B. (2002): Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zu Das Parlament 45, H. 02, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- von Borries, B. (2014): Zwischen „Genuss“ und „Ekel“. Ästhetik und Emotionalität als konstitutive Merkmale historischen Lernens. Schwalbach/Ts.
- Völkel, B. (2017): Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte. Schwalbach/Ts.
- Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 14/2015 (Sprache und historisches Lernen).

Theorie

Subjektorientierung

1. Annäherung

Unter Subjektorientierung kann in der Geschichtsdidaktik ein Zugang zum historischen Lernen verstanden werden, der versucht, die Anbahnung und Entwicklung eines Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte vom einzelnen Menschen (Subjekt) aus zu konzipieren. Dabei werden einerseits individuelle Wahrnehmungen und Erfahrungen sowie bereits vollzogene Denkkakte und Vorstellungen der Lernenden als lernförderliche Momente betrachtet und als günstige Anschlussstellen berücksichtigt, andererseits diese aber auch in Abhängigkeit von kulturellen bzw. gesellschaftlichen Rahmungen erkannt. Das Subjekt des historischen Lernens erfährt so in seinem fachspezifischen Lernprozess eine besondere Aufmerksamkeit. Historisches Lernen versteht sich damit als Entwicklungsprozess, in dem individuelle Vorerfahrungen, Wahrnehmungen, Gefühle, Interessen etc. Platz finden und eben als Anknüpfungs- und Ausgangspunkte im Geschichtsunterricht dienen. Persönliche, also biografische und identitätskonkrete sowie lebensweltliche Bedeutsamkeiten gelten dabei als besondere motivationale Momente, die eine eigenständige Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte befördern (Kühberger 2015, S. 40f.). Um einen solchen subjektorientierten Geschichtsunterricht realisieren zu können, bedarf es pragmatischer Zuschnitte, welche die Voraussetzungen von initiierten fachspezifischen Lerngelegenheiten bewusst aktivieren, verarbeiten und weiterführen, um Entfremdungen zwischen Subjekt und Sache zu vermeiden.

Aus einer solchen Perspektive lässt sich nach den bildungshistorischen Strängen fragen, aber auch nach Momenten, die es im Rahmen von pragmatischen Zugängen des historischen Lernens zu beachten gilt.

2. Veränderte Perspektive auf Lernende: Von Objekten zu Subjekten

Als Subjekt von Lehr-Lern-Prozessen wird jener Pol eines Bezugs von Person und Sache aufgefasst, an dem sich ein Bewusstsein von Selbst- und von Weltverhältnis(sen) konstituieren kann (Petzelt 1947, S. 63 f.; Schneider/Reiß-

inger 2019). Die Intention dieser Relation besteht darin, die Leerstelle zwischen Nichtwissen und Wissen immer wieder von Neuem zu schließen (Platon 2009, S. 38, 478–481). Nichtwissen ist dabei nicht als ein Noch-nicht-Wissen zu interpretieren, sondern als die nicht zu schließende Lücke einer unüberschaubaren Fülle und Vielseitigkeit von Person und Welt (Schneider-Reisinger 2019, S. 68–86, 144–147).

Der Begriff der Subjektorientierung wird insbesondere zur Charakterisierung dieses Zusammenhangs aus didaktischer (d.h. Lehrer*innen-)Perspektive verwendet und kann praxeologisch um das Moment der Subjektivierung erweitert gedacht werden. Im Anschluss an Foucault (1981/2015, S. 110) wird damit auf den *Prozess* des Bezugs von Person und Sache und den Gewinn von (neuen) Qualitäten abgestellt, der anders als bei Althusser (1970/2016, S. 96 f.) eben nicht das Einordnen und unterwerfende Repräsentieren einer vorgängigen (Sach-) Ordnung meint, sondern als „ein regulierter Wiederholungsprozess“ (Butler 1991, S. 213) mit offenen Handlungsmöglichkeit aufgefasst werden kann.

Doch von der Institutionalisierung der Schule bis zur Möglichkeit, (Fach-) Unterricht subjektorientiert zu denken, sind vielfältige und z.T. kontroverse Entwicklungen notwendig gewesen.

Mit der Etablierung der allgemeinen Schulpflicht wurde Schule gesellschaftlich breiter zugänglich und dadurch auch die Form des Lehr-Lern-Bezugs einer Veränderung unterzogen (etwa Reble 1995, S. 171–173, S. 295–297). Zwar ist im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Verankerung der Schule das frühere Diktum Comenius' (1657/2007, S. 123) verständlich, dass „gleich alle zusammen“ unterrichtet werden und der Lehrer „also zu niemandem besonders hingehen und nicht dulden (soll), dass einer besonders zu ihm komme, sondern auf dem Katheder bleiben [...] und wie die Sonne seine Strahlen über alle verbreiten“. Spätestens mit den Bestrebungen der frühen Phase der Reformpädagogik wird diese Praxis einer (mitunter radikalen) Kritik unterworfen. Hier etabliert sich der Gedanke der *indirekten Methode*, die in den eigentlich notwendigen unmittelbaren Bezug von Lehrenden und Lernenden einen Mittler¹ einpflegt und so Bezüge herzustellen erhofft: z.B. als Wiederholung am Material Montessoris (Scheibe 1999, S. 66 f.), als Arbeit bei Kerschensteiner (1923, S. 57) und Freinet (1944/1998), konkreter als Ferrieres (1928, S. 145) „Handarbeit in der Tatschule“, oder generell als offenes Gespräch in der Gemeinschaft aller (Scharrelmann 1912, S. 145 f.).

Lernen wird dadurch zur Sache der Schüler*innen, die gleichsam den Unterricht aktiv (mit)gestalten, während es den Lehrer*innen vorbehalten bleibt,

1 ... oder aber an die aktive lebendige Kraft der Schüler*innen appelliert (Otto 1907, S. 25).

den Unterricht insoweit vorzubereiten, als dadurch Bezüge zwischen Lernenden und Unterrichtsinhalt ermöglicht werden. Endlich findet die ‚objektive‘ Didaktik ihre Ergänzung in der Mathetik (z.B. Wagenschein 1974/1999, besonders S. 126f.) und wird von der ‚Vermittlungsdidaktik‘ (Krawitz 1997, S. 97) zu einer des ‚Arrangements‘ (Krawitz 1997, S. 97). Wocken (2014a, S. 205) kennzeichnet eben diesen Unterricht als „indirekten“ und „als eine unverzichtbare und zu bevorzugende Grundorientierung inklusionspädagogischen“ Handelns. Die Verwandtschaft zum deutlich früheren Entwurf Wiaters (1999) „Vom Schüler her unterrichten“, um den Veränderungen in Kindheit und Gesellschaft didaktisch „für eine veränderte Schule“ gerecht zu werden, ist offenkundig (Wiater 1999, S. 116–119).

Nun ist diese Praxis in der Sonderpädagogik seit jeher unumgänglich, weil hier die pädagogische Einsicht in die Besonderheit jedes einzelnen Kindes immer schon geherrscht hat, auch wenn dies häufig unter dem Emblem einer spezifischen Beeinträchtigung geschah (z.B. Bleidick 1999, S. 77–80; auch 1992, S. 27–29). Was in allgemeinen Schulen also erst nach einem längeren Prozess entfaltet wird, lässt sich in Sonderschulen früh identifizieren, wenngleich diesen das Moment des *gemeinsamen* Unterrichts im Sinne der Kooperation sehr häufig fehlte. Darauf hat Feuser (1995) schon vor der Jahrtausendwende aufmerksam gemacht, indem er dem Prinzip der inneren Differenzierung (Individualisierung) jenes der Kooperation am gemeinsamen Gegenstand zur Seite stellt. Beide Prinzipien fundieren Subjektorientierung in Pädagogik und Didaktik, welche sich zudem als demokratische und dezidiert humane versteht (Feuser 1995).

Diese Überlegungen finden sich auch in Wockens (1998) phänomenologischer Systematik unterrichtlicher Interaktionen nach deren Sozial- und Inhaltsdimension wieder. Dabei erweitert er die didaktischen Überlegungen über kooperative Situationen hinaus und entwickelt als Pendant einer Pädagogik der Vielfalt eine Didaktik der „Vielfalt gemeinsamer Lernsituationen“ (Wocken 1998, S. 51) mit dem Anspruch, „dass sowohl die Verschiedenheit der Kinder als auch die Gemeinsamkeit der Gruppe zu ihrem Recht kommen“ (Wocken 1998, S. 40). Dass darunter nicht eine bloße Erweiterung gegliederter Schule und tradierter lehrergesteuerten Unterrichts um Momente der Kooperation verstanden werden kann, ist einsichtig (Wocken 2014b, S. 52–57).

Gerade an diesem Punkt scheint der Begriff *Subjektorientierung* treffender zu sein als seine Vorgänger der Individualisierung und Differenzierung. Denn was im Fokus eines gemeinsamen Unterrichts aller Kinder und Jugendlichen steht, ist nicht so sehr die Fokussierung auf das Individuum (das ‚unteilbar‘ Vereinzelte) – mit der Gefahr der Atomisierung –, sondern das *Ich als tätiges und da-*