

Thomas Hellmuth
Christine Ottner-
Diesenberger
Alexander Preisinger
(Hg.)

Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik?

Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik



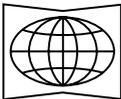
**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

REIHE DER GESELLSCHAFT FÜR
GESCHICHTSDIDAKTIK ÖSTERREICH ■ BAND 1

Thomas Hellmuth, Christine Ottner-Diesenberger,
Alexander Preisinger (Hg.)

Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik?

Beiträge zur Theorie, Empirie
und Pragmatik



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

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.



universität
wien

Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät

Gefördert aus Mitteln der Historisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät



www.gdoe.at

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2021

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 978-3-7344-1271-4 (Print)
E-Book 978-3-7344-1272-1 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/1700>

INHALT

THOMAS HELLMUTH, CHRISTINE OTTNER-DIESENBERGER, ALEXANDER PREISINGER Das „weite Feld“ der Subjektorientierung. Eine Einleitung.	5
---	---

Theoretische Reflexionen

JOHANNES MEYER-HAMME „... und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?“ Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen	13
---	----

THOMAS HELLMUTH Subjektorientierung und Diskursanalyse. Überlegungen zu einer „Kritischen Geschichtsdidaktik“	27
--	----

THOMAS HELLMUTH, CHRISTINE OTTNER-DIESENBERGER Phänomenologische Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung mithilfe digitalen Lernens.	43
---	----

Subjektorientierung: konkret

SEBASTIAN BARSCH Objekte und Geschichte(n). Materielle Kultur und subjektorientiertes historisches Lernen	58
--	----

MARKUS BERNHARDT „Sehen kann jeder!“ Zu einem Irrtum der geschichtsdidaktischen Bildinterpretation	74
---	----

ISABELLA SVACINA-SCHILD Konzeptuelles Lernen weitergedacht. Mit Konzeptbegriffen aus der Neuen Kulturgeschichte das Historische Erzählen und die Subjektorientierung fördern	91
--	----

JOHANNES MATTES Erlesene Geschichte(n) – Geschichte erlesen. Subjektorientierung und Methodik des Lesens im Geschichtsunterricht.	108
--	-----

Empirie

THOMAS STORNIG Welche Bedeutung hat die Subjektorientierung aus der Sicht von Politiklehrpersonen? Ergebnisse einer qualitativen Studie	123
--	-----

ANDREA BRAIT	
„Die Schüler brauchen mehr Struktur“. Eine Lehrplanreform aus der Sicht von Lehrkräften	138
ANDREA KRONBERGER	
Chronologie im Geschichtsunterricht. „ <i>Von der Urgeschichte in die Antike und weiter bis zum Ende des Mittelalters</i> “ – Ergebnisse einer qualitativen Erhebung	153
SABINE HOFMANN-REITER, PHILIPP MITTNIK	
Gegen das Verschwinden der Vergangenheit. Eine Studie bei Wiener Lernenden am Ende ihrer Pflichtschulzeit zu Nationalsozialismus und Holocaust	184
AUTORINNEN UND AUTOREN	200

THOMAS HELLMUTH, CHRISTINE OTTNER-DIESENBERGER,
ALEXANDER PREISINGER

Das „weite Feld“ der Subjektorientierung

Eine Einleitung

Die „Subjektorientierung“ ist – freilich nicht nur in der Geschichtsdidaktik – ein „weites Feld“ und bedarf daher einer grundlegenden Klärung. Dazu sollte zunächst der Begriff der „doppelten Subjektorientierung“ definiert werden:¹ Zum einen ist es im Geschichtsunterricht und in der Geschichtsdidaktik insbesondere infolge der Kritik an der Sozial- und Gesellschaftsgeschichte, der vorgeworfen wird, dass sie das Individuum gleichsam einer Strukturanalyse „opfere“, zunehmend üblich geworden, die Perspektive auch auf das Subjekt zu lenken. Zum anderen sind die Lernenden nicht nur Empfänger und Empfängerinnen einer historischen Information, sondern auch (oder vor allem) als Subjekte zu begreifen, die sich in einem ständigen Prozess der Identitätsbildung befinden. In diesem Zusammenhang soll Geschichte den Lernenden helfen, sich in ihrem sozialen Umfeld zurechtzufinden und die eigene Lebenswelt zu bewältigen. Zunehmend rücken daher individuelle Erfahrungen und Vorstellungen von Vergangenheit, die aus Sozialisationsprozessen resultieren, in Lehr-Lern-Prozessen in den Mittelpunkt. Vergangenheit gelangt eben nur dann in das Blickfeld der Menschen, wenn ein „Bezug auf die Gegenwart und nähere Zukunft der eigenen Existenz und Biographie, auf die eigenen Erfahrungen und Erlebnisse“² besteht.

1 Ottmar Fuchs, Doppelte Subjektorientierung in der Memoria Passionis. Elemente einer Pastoraltheologie nach Auschwitz, in: Ders./Reinhold Boschki/Britta Frede-Wenger (Hg.), Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit, Münster/Hamburg/London 2001, S. 309–345; Sonja Danner, Niemals Nummer – Immer Mensch. Erinnerungslernen im Religionsunterricht (Evangelische Hochschulschriften Freiburg 9), Göttingen 2020, S. 86–91.

2 Fuchs, Doppelte Subjektorientierung, S. 309–345.

Somit erscheint die „Subjektorientierung“ nur auf den ersten Blick als eine überspitzte Umschreibung des didaktischen Prinzips der „Adressatenorientierung“ oder auch des oft wiederholten und beinahe zum Klischee verkommenen Prinzips, dass die Lernenden „dort abgeholt werden sollen, wo sie stehen“. Bis vor wenigen Jahren wurde mit Blick auf die außerschulische Bildung und die Erwachsenenbildung konstatiert, dass Teilnehmer-, Lebenswelt- und Subjektorientierung drei Kategorien seien, die trotz unterschiedlicher Akzentuierung „das Gleiche“ meinen.³ Tatsächlich greift die Subjektorientierung aber deutlich weiter aus, denn sie stellt die Orientierung am lernenden Subjekt noch stärker als bisher auf eine theoretisch-methodische Basis, weil sie diese unter anderem mit der Theorie der Lebenswelt bzw. der Phänomenologie, mit der Systemtheorie und dem Konstruktivismus, aber auch mit der Diskursanalyse und dem Dekonstruktivismus kombiniert.⁴ Im Zusammenhang damit kommt der Neueren Kulturgeschichte, welche unter anderem den Konstruktionscharakter von Geschichte sowie die Sozialisation in ihrer Bedeutung für die individuelle Weltwahrnehmung betont,⁵ eine besondere Bedeutung zu. Der kulturhistorische Zugang zur Vergangenheit über „subjektive Sichtweisen und individuelle Lebensbewältigungsmodelle“ biete daher, wie Christoph Kühberger betont, auch für die Geschichtsdidaktik eine Möglichkeit, „mit konkreten Lebensentwürfen und Problemlagen“ umzugehen und sie zur Förderung „historische[r] Denkprozesse im Heute“ zu nutzen.⁶

Die Konzentration auf das lernende Subjekt ist in der Lernpsychologie, Pädagogik und allgemeinen Didaktik nicht neu: Der Pädagoge Joachim Ludwig versteht beispielsweise die „Subjektivität des Lernenden [...] sowohl unterworfen [etwa durch Regeln und Normen, Anm. d. V.] wie auch gestaltend“.⁷

-
- 3 Klaus-Peter Hufer, Die Perspektive der politischen Bildung (Dossier: Inklusiv politisch bilden), siehe: <https://www.bpb.de/lernen/projekte/inklusiv-politisch-bilden/180314/dieperspektive-der-politischen-bildung>, eingesehen 28.10.2020.
 - 4 Siehe dazu v.a.: Heinz Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts., 2015; Thomas Hellmuth, Subject Orientation. Monthly Editorial Nov 2019, in: Public History Weekly 7 (2019), Ausgabe 29, [DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2019-14596], eingesehen 27.9.2020.
 - 5 Siehe dazu u.a.: Ute Daniel, Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter, Frankfurt/M. 2004⁴, S. 17; Silvia Serena Tschopp, Die Neue Kulturgeschichte – eine (Zwischen-)Bilanz, in: Historische Zeitschrift, 289 (2009), S. 573–605.
 - 6 Christoph Kühberger, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik, in: Ammerer/Hellmuth/Ders. (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, S. 35.
 - 7 Joachim Ludwig, Subjektwissenschaftliche Didaktik am Beispiel Fallarbeit, in: Grundlagen der Weiterbildung – Praxis, Forschung, Trends 3 (2003), S. 119–121, [<https://www.uni-potsdam>].

Gesellschaft und Individuum interagieren und bedingen sich gegenseitig, weshalb Didaktik immer als „Subjektwissenschaftliche Didaktik“⁸ gedacht werden sollte. Noch früher als Ludwig hat etwa der Psychologe Klaus Holzkamp die „subjektiven Lerninteressen“, die lebensweltliche Bedeutungen schaffen und Handlungen bestimmen, ins Zentrum einer subjektorientierten Didaktik gerückt.⁹ Im Bereich der Geschichtsdidaktik findet sich, wie Markus Bernhardt in einem Aufsatz mit dem Titel „Subjektorientierung: reloaded“ ausgeführt hat,¹⁰ die Subjektorientierung bereits seit den 1950er Jahren: Der Pädagoge und Psychologe Heinrich Roth prägte im Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht etwa den Begriff der „originalen Begegnung“, worunter nicht allein – wie oft missinterpretiert – die haptische Auseinandersetzung mit realen Gegenständen gemeint ist. Vielmehr soll „das originale Kind, wie es von sich aus in die Welt hineinlebt, mit dem originalen Gegenstand, wie er seinem eigenen Wesen nach ist, so in Verbindung“ gebracht werden, dass der „Fragehorizont“ des Kindes tangiert wird.¹¹ Damit ist letztlich gemeint, den Gegenstand didaktisch so aufzubereiten, dass an seine individuellen Vorstellungen von Vergangenheit, heute würden wir u. a. von „Basiskonzepten“ bzw. „konzeptuellem Lernen“¹² sprechen, angeknüpft wird. Auch der Historiker und Geschichtsdidaktiker Friedrich J. Lucas bezog sich auf die Subjektorientierung, indem er in den 1970er Jahren von der „Bildung“ und gleichzeitig von der Geschichtsdidaktik forderte, ihre „Aufmerksamkeit auf *das Prozessuale reflexiver Bildung, des Sich-Bildens und seiner Sinnrichtungen*“¹³ zu richten. Ein solcher (historischer) Bildungsprozess bezieht die Vergangenheit und Geschichte auf die Lernenden als sozialisierte Individuen.

de/fileadmin/projects/erwachsenenbildung/Literatur/Ludwig_2003_Subjektwissenschaftliche-Didaktik.pdf], eingesehen 27.9.2020.

8 Ebd., S. 79.

9 Klaus Holzkamp, Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlagen, Frankfurt/M. 1995, S. 187–190.

10 Markus Bernhardt, Subjektorientierung „reloaded“. Die Wurzeln subjektorientierter Geschichtsdidaktik in den 1960er Jahren, in: Ammerer/Hellmuth/Kühberger (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, S. 131–147.

11 Heinrich Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover u.a. 1957, S. 111f., 114.

12 Siehe dazu u.a.: Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten, in: Historische Sozialkunde 1 (2016), S. 3.

13 Friedrich J. Lucas, Der Bildungssinn von Geschichte und Zeitgeschichte in Schule und Erwachsenenbildung (1972), in: Ursula A. J. Becher/Klaus Bergmann/Ulrich Mayer u.a. (Hg.), Geschichte als engagierte Wissenschaft. Zur Theorie einer Geschichtsdidaktik, Stuttgart 1985, S. 49 (Hervorhebung wie im Original).

Die theoretische Reflexion über Subjektorientierung hat sich inzwischen stark ausdifferenziert. Unter anderem wird die Subjektorientierung gleichsam als Weiterentwicklung der Kompetenzorientierung verstanden, insbesondere im Zusammenhang mit einer zentralen Kategorie der Geschichtsdidaktik, dem „Geschichtsbewusstsein“.¹⁴ So lässt sich etwa die von Hans-Jürgen Pandel formulierte „geschichtskulturelle Kompetenz“, die er unter anderem als „Fähigkeit“ versteht, „sich in dem durch Geschichte geprägten Teil der Kultur zu bewegen“¹⁵ und dadurch Geschichtsbewusstsein zu entwickeln, mit explizit subjektorientierten Überlegungen verbinden. Ebenso kommen diese, um ein weiteres Beispiel zu nennen, einem „reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstsein“ sowie der Orientierungskompetenz entgegen, die im Kompetenzmodell von FUER („Förderung und Entwicklung Reflektierten Geschichtsbewusstseins“) eine zentrale Rolle spielen¹⁶.

Manchmal scheint die Bezugnahme auf die Kompetenzorientierung aber nur noch eine Pflichtübung, um an den geschichtsdidaktischen Kanon anzuschließen. So bemüht Heinrich Ammerer in seiner – durchaus innovativen und anregenden – Habilitationsschrift zwar die Kompetenzorientierung, verbindet allerdings den „Sinn“-Begriff mit dem Begriff des „(Unter-)Bewusstseins“ und berücksichtigt somit verstärkt (lern-)psychologische Überlegungen. Dabei hebt er auch die Bedeutung der individuellen Sinnsuche in lebensweltlichen Kontexten hervor, beschäftigt sich mit der individuellen Verarbeitung der auf uns einwirkenden Welt und entwickelt ein eigenes „Sinn-Modell“. Dieses enthält unter anderem die individuellen Akte der Sinnbildung und der Sinnschöpfung, wobei die Sinnbildung auf einer rationalen, die Sinnschöpfung dagegen auf einer intuitiven Ebene verortet wird.¹⁷

14 Heinz Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger, Einleitung, in: Dies. (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015, S. 5 f.

15 Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Schwalbach/Ts. 2013, S. 232.

16 Siehe dazu u. a.: Andreas Körber/Walter Schreiber/Alexander Schöner (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007; Waltraud Schreiber, Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2002, S. 18–43.

17 Heinrich Ammerer, Geschichtsunterricht vor der Frage nach dem Sinn. Geschichts(unter)bewusstsein, Sinnerleben und konzeptuelles Lernen. Habilitationsschrift Salzburg 2019.

Hier zeigt sich bereits, dass die Subjektorientierung die Kompetenzorientierung auch als grundlegendes geschichtsdidaktisches Modell hinter sich lassen und neue Wege beschreiten kann. Thomas Hellmuth hat etwa ein subjektorientiertes Modell historisch-politischer Sinnbildung entwickelt, in dem er die in den Kompetenzmodellen vorhandene Trennung von „Wissen“ und „Kompetenzen“ zugunsten eines breiten, lernpsychologisch definierten Wissensbegriffs auflöst.¹⁸ „Lernen“ definiert er dabei in Anlehnung an die Lernpsychologie als Aufnahme von Informationen, als deren Verarbeitung und Speicherung im Gedächtnis sowie als deren Anwendung und Nutzung. Dieses komplexe Ergebnis von Lernprozessen wird in seiner Gesamtheit als „Wissen“ bezeichnet.¹⁹ Dabei unterscheidet er in Anlehnung an Peter Schulz-Hageleit²⁰ und Bärbel Völkel²¹ zwischen einer Objekt- und einer Subjektebene, womit er dem Lernenden bzw. der Lernenden zentrale Bedeutung im historischen Lernprozess zuerkennt. Während auf der Objektebene historische Inhalte sowie Methoden und Medien, die im Lern- und Lehrprozess verwendet werden, angesiedelt sind, inkludiert die Subjektebene die individuellen Voraussetzung der Lernenden, d.h. deren Rationalität, Emotionalität und Interessen, die wiederum aus deren Eingebundensein in ihren Lebenswelten resultieren. Ebenso ist die Aktivität, die eine kognitive Verankerung von Inhalten fördert, auf der Subjektebene zu verorten.²²

Bärbel Völkel stellt in Verbindung mit der Subjektorientierung sogar die zentrale geschichtsdidaktische Kategorie des „Geschichtsbewusstseins“ in Frage, indem sie dieses als normativ identifiziert, gleichsam als Instrumentarium, um die Lernenden nach einem bestimmten Menschenbild zu formen. Damit, so Völkel, reklamiere die Geschichtsdidaktik das Geschichtsbewusstsein – nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Entwicklung der Kompetenzmodelle – als Forschungsgegenstand, womit das Subjekt sich zum Gegenstand und Objekt der Intervention transformiere. Geschichtsbewusstsein, Geschichtskultur und historische Identität stünden daher miteinander in einem problematischen Verhältnis, weil damit die Gefahr des „pluralen Mono-

18 Thomas Hellmuth, *Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung*, Schwalbach/Ts. 2014, 196–209.

19 Arbing, Roland: *Psychologie des Problemlösens. Eine anwendungsorientierte Einführung*, Darmstadt 1997, 17–45.

20 Peter Schulz-Hageleit, *Grundzüge geschichtlichen und geschichtsdidaktischen Denkens*, Frankfurt/M. u.a. 2002, S. 28, 57 f.

21 Bärbel Völkel, *Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht*, S. 22, 27.

22 Hellmuth, *Historisch-politische Sinnbildung*, S. 197–199.

kulturalismus“ (Amartya Sen) bestünde.²³ Sie plädiert daher dafür, die „Last“ der von ihr als „kolonial“ bezeichneten geschichtsdidaktischen Tradition abzuschütteln. Mit Blick auf das Verhältnis zwischen Subjekt, Gesellschaft und Geschichte orientiert sich Völkel an neuen Begrifflichkeiten bzw. überhaupt an neuen theoretischen Grundlagen. Diese leitet sie aus der philosophisch fundierten, auf Edmund Husserl und Maurice Merleau-Ponty zurückgehenden Phänomenologie ab, verknüpft ihre Denkansätze unter anderem auch mit denen Michel Foucaults und versucht eine Anbindung an die geschichtsdidaktische Theorie.²⁴

Der vorliegende Band zeigt die Vielfaltigkeit, von der die Subjektorientierung inzwischen geprägt ist, und präsentiert einen Großteil der Beiträge, die am 21. und 22. September 2018 auf der Jahrestagung der „Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich“ (GDÖ) zum Thema „Schüler*innen denken Geschichte. Subjektorientierung im Geschichtsunterricht und in der Politischen Bildung“ gehalten wurden. Ergänzt wurden die Tagungsbeiträge durch drei weitere Aufsätze von Markus Bernhardt über subjektorientierte Bildanalyse, von Thomas Hellmuth über „Subjektorientierung und Diskursanalyse“ sowie von Thomas Hellmuth und Christine Ottner-Diesenberger über den Versuch einer Annäherung an eine „Phänomenologische Geschichtsdidaktik“.

Im ersten Teil des Bandes mit dem Titel *Theoretische Reflexionen* gibt Johannes Meyer-Hamme einen Überblick über die Grundpositionen der Subjektorientierung und beschäftigt sich zugleich mit widersprüchlichen Dimensionen historischen Lernens bzw. mit historischem Lernen als Trilemma. Thomas Hellmuth bricht zum Teil mit dem geschichtsdidaktischen Kanon und versucht, die Lebenswelttheorie mit der Diskursanalyse zu verbinden und sich somit einer „Kritischen Geschichtsdidaktik“ zu nähern. In einem weiteren Aufsatz lotet er gemeinsam mit Christine Ottner-Diesenberger das Potential der Phänomenologie für die Geschichtsdidaktik aus, wobei diese schließlich auf das Lernen in einer „Kultur der Digitalität“ übertragen wird.

23 Bärbel Völkel, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff, in: Ammerer/Hellmuth/Kühberger (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015, S. 73–91; Bärbel Völkel, Geschichte in pluralen Gesellschaften. Historisches Denken im Spannungsfeld von Sinnbildung und Kompetenzschulung, in: Alois Ecker/Bettina Paireder/Judith Breitfuß u. a. (Hg.), Historisches Lernen im Museum – Historical Learning in the Museum, Frankfurt/M. 2018, S. 195–212.

24 Bärbel Völkel, Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte, Schwalbach/Ts. 2017.

Im zweiten Teil des Bandes, *Subjektorientierung: konkret*, finden sich Beiträge zu spezifischen Teilbereichen des Geschichtsunterrichts, die aus der Perspektive der Subjektorientierung betrachtet werden. Sebastian Barsch beschäftigt sich mit materieller Kultur und bezieht sich dabei vor allem auf den „New Materialism“, der den Einfluss von Dingen auf Kultur, somit auch auf das Subjekt und Diskurspraktiken, untersucht. Markus Bernhard stellt in seinem Beitrag in Frage, ob das klassische Schema der Bildinterpretation des Kunsthistorikers Erwin Panofsky auch auf den Geschichtsunterricht angewandt werden kann bzw. soll. Er betont dabei, dass bei der Bildinterpretation – im Sinne von Wilhelm Dilthey – das Verhältnis von Erlebnis, Ausdruck und Verstehen berücksichtigt werden sollte. Nicht nur allein mit „Vernunft als bloßer Denktätigkeit“, sondern vor allem durch „Erlebnis“ sei dem Sinn eines Bildes näherzukommen. Isabella Svacina-Schild widmet sich einem gerade im Trend liegenden Thema, dem „konzeptuellen Lernen“, und versucht, aus der Neuen Kulturgeschichte theoretisch fundierte Basiskonzepte abzuleiten. Darauf aufbauend entwickelt sie ein Planungsmodell für den Unterricht, das konzeptuelles Lernen mit historischem Erzählen verbindet. Johannes Mattes stürzt sich schließlich in das „Abenteuer“ Lesen, wobei er dieses als immanent subjektorientierte Handlung versteht, die sich einer Steuerung durch die Lehrperson partiell entzieht. Vielmehr werde in einer wechselseitigen Interaktion zwischen Leser bzw. Leserin und Text erst dessen Bedeutung konstruiert. Von dieser Grundprämisse ausgehend, ergründet Mattes die fachspezifischen Besonderheiten von im Geschichtsunterricht verwendeten Textsorten und deren Einsatz im Geschichtsunterricht.

Der dritte Teil des vorliegenden Sammelbandes beschäftigt sich schließlich mit der *Empirie* und präsentiert mehrere empirische bzw. datengestützte Untersuchungen, die auf subjektorientierten Fragestellungen basieren. Thomas Stornig widmet sich in seinem Beitrag zunächst ausführlich dem Begriff der „Subjektorientierung“ auf theoretischer Ebene, um schließlich in einer qualitativen empirischen Untersuchung zu eruieren, welche Bedeutung die „Schülerorientierung“ für das fachdidaktische Denken und Handeln von Lehrern und Lehrerinnen in der Politischen Bildung, die in Österreich in Kombination mit Geschichte unterrichtet wird, besitzt. Andrea Brait untersucht in ihrem Beitrag auf Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse von Lehrkräften deren Meinungen zum österreichischen, zum Teil auf Subjektorientierung basierenden Lehrplan von 2016 für die Sekundarstufe I. Andrea Kronberger versucht, den Zusammenhang von Subjektorientierung und Zeitverständnis theoretisch zu begründen, und widmet sich in einer qualitativen Untersuchung der Fähigkeit

von Schülern und Schülerinnen, chronologisch zu denken und dadurch Zusammenhänge zu konstruieren. Sabine Hofmann-Reiter und Philipp Mittnik stellen schließlich eine datengestützte Studie vor, in der sie auf Basis einer qualitativen und quantitativen Umfrage unter Wiener Schülern und Schülerinnen²⁵ deren Denkweisen, Perspektiven, Modelle und Konzepte zu Nationalsozialismus und Rechtsextremismus untersuchen.

Die Forderung nach Subjektorientierung, die – wie bereits erwähnt wurde – durchaus eine längere Tradition besitzt, hat inzwischen in der Geschichtsdidaktik und zum Teil im Geschichtsunterricht breiten Anklang gefunden. Es gibt, wie auch der vorliegende Band zeigt, viele mögliche Zugänge. Manche Kritiker und Kritikerinnen mögen deshalb – gerade hinsichtlich der curricularen und pragmatischen Umsetzung der Subjektorientierung im Unterricht – darauf pochen, diese Vielfalt auf eine gemeinsame Basis zu bringen. Dennoch ermöglicht gerade diese Vielfalt einen fruchtbaren wissenschaftlichen Diskurs, der in der Geschichtsdidaktik in den letzten Jahren – bewusst überspitzt und provokant formuliert – ohnehin in bestimmten theoretischen Modellen ein wenig festgefahren scheint.²⁶

25 Siehe dazu u. a. auch: Wiener Schüler unterschätzen Zahlen der Holocaust-Opfer massiv, in: Der Standard, 9.5.2020, [<https://www.derstandard.at/story/2000117388175/wiener-schueler-unterschaetzen-zahlen-der-holocaust-opfer-massiv>], eingesehen 30.9.2020.

26 Siehe dazu: Thomas Sandkühler/Charlotte Bühl-Gramer/Anke John u. a. (Hg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert* (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 17), Göttingen 2018. Zwar nicht intendiert, aber dennoch implizit, zeigt der Band, dass die Geschichtsdidaktik eine Art selbstreferentielles System darstellt, zugleich aber auch, dass dieses System allmählich, insbesondere durch die Rezeption internationaler Forschungen und Literatur, durchbrochen wird. Der Titel verwirrt zudem ein wenig, weil es doch seltsam erscheint, bereits zu Beginn des 21. Jahrhunderts von „Geschichtsdidaktik im 21. Jahrhundert“ zu schreiben. Es bleibt zu hoffen, dass sich die Geschichtsdidaktik sowohl theoretisch, empirisch und pragmatisch im Laufe des 21. Jahrhundert durch vielfältige Diskurse noch weiterentwickelt.

„... und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?“

Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen

Es ist fast schon eine triviale Feststellung, dass historisches Lernen dann stattfindet, wenn die Lernenden dem Thema und der Fragestellung eine subjektive Bedeutung zuschreiben – und dennoch ist es notwendig, dies für das Geschichtslernen zu betonen. Ganz plastisch wird dies bei kleinen Kindern, die sich auf ihre Weise mit Geschichtskultur und damit der Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart auseinandersetzen. Exemplarisch sei dies an der Auseinandersetzung von „Christina“ (pseudonymisiert) verdeutlicht, die im Kinderwagen sitzend am Reiterstandbild von Kaiser Wilhelm I. vor dem Altonaer Rathaus (Hamburg) vorbeigeschoben wurde (siehe Foto). Die schlichte Frage, wer dies sei, wurde von der Mutter mit „Kaiser Wilhelm“ beantwortet, und das Kind gab sich damit zufrieden. Wenige Wochen später, so berichtete die Mutter weiter, kamen sie wieder an dem Reiterstandbild vorbei und zur Entzückung der Mutter erzählte Christina: „Guck mal, Mama, Kaiser Wilhelm“. Die Freude über das gebildete Kind währte aber nur kurz und wurde von der verblüffenden Frage abgelöst: „... und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?“

Anhand dieser kleinen Geschichte können grundlegende Aspekte historischen Lernens aus der Sicht der Lernenden verdeutlicht werden: Die Kategorie des Kaisers als Titelbezeichnung für einen besonderen Herrscher war für das kleine Mädchen vermutlich unbekannt und damit für ihre Auseinandersetzung mit der Statue bedeutungslos. Aus Kinderperspektive dominierte das Pferd. Es folgte eine Übersetzung der Informationen der Mutter in das eigene Bedeutungssystem: die Pferdeliebhaberin Christina, die schon einmal auf einem Pony namens Wilhelm gesessen hatte, ging wie selbstverständlich davon aus, dass das Pferd und nicht der Reiter mit einem Namen versehen worden war. Es gibt also einen grundlegenden Unterschied zwischen dem, was historisch erzählt sowie gelehrt wird, und dem, was von den Lernenden aufgenommen und gelernt wird. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen ist es also nicht überraschend,

wenn empirisch deutlich wird, dass die Schüler*innen einer Klasse im selben Geschichtsunterricht nicht dasselbe lernen.¹



Abb.: Bronzestatue für Kaiser Wilhelm I. in Hamburg-Altona; zum 50. Jahrestag des Deutsch-Dänischen Krieges 1898 eingeweiht (Foto: Johannes Meyer-Hamme)

1 Johannes Meyer-Hamme, *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung*, Idstein 2009.

In der Narrativitätstheorie von Albrecht Koschorke findet sich zu diesen Vorgängen bei den Lernenden eine einleuchtende Differenzierung. Er beschreibt die Transformation von Information im Vorgang des Erzählens (z.B. bei einem Gerücht, aber auch bei einer historischen Narration) und leitet daraus eine Schemabildung ab. Zunächst weist er darauf hin, dass die Zuhörer zu dichte oder als unwichtig wahrgenommene Informationen aus einer Erzählung weglassen. Es kommt zu einer *Verknappung* und die Geschichte wird verändert. Es kommt darüber hinaus zu einer *Angleichung* der Geschichte *an schon erworbene narrative Grundmuster*, die Koschorke auch als „Formulare“ bezeichnet. Dabei kann es sich um Modelle von Revolutionen handeln oder eben um die Tatsache, dass auch Pferde als Kaiser bezeichnet werden können. Schließlich kommt es zu einer *Vervollständigung*, denn etwaige Lücken in der Erzählung, die durch die obigen Veränderungen aufgetreten sind, werden ausgefüllt, damit die Erzählung plausibel ist. Auf diese Weise verändern sich Geschichten beim Erzählen, zugleich wird auf „sozial geteiltes Wissen“, also auf Konventionen im historischen Denken zurückgegriffen, damit die Geschichten verständlich bleiben.²

Dieses Phänomen der Transformation von Erzählungen, das Koschorke hier beschreibt, gilt ganz genauso für das historische Lernen im Geschichtsunterricht an der Schule und in historischen Lehrveranstaltungen an der Universität. Man stelle sich vor, die Studierenden einer Vorlesung würden im Anschluss an eine Sitzung gebeten aufzuschreiben, worum es in der Vorlesung ging. Viele würden vermutlich wenige Sätze schreiben, vielleicht sind sie etwas in Eile oder die Motivation ist nicht besonders hoch, sie würden also die meisten in der Vorlesung genannten Informationen weglassen. Sie würden sich dennoch bemühen, eine plausible Antwort zu geben und die Information in ihre Bedeutungsschemata zu übersetzen und dabei auch einige Informationen zu ergänzen. Historisch gelernt wird also nicht dasselbe, wie das, was historisch gelehrt wird. Deshalb lohnt ein genauerer Blick auf die Lernenden, wie sie in der Subjektorientierung angelegt sind, wobei eine Frage ist, wie sich die Schüler*innen zu Konventionen historischen Denkens verhalten.

Im Folgenden seien deshalb einige Grundpositionen im didaktischen Diskurs benannt, wie dort Subjektorientierung unterschiedlich berücksichtigt wird. Dabei wird der Begriff der „Subjektorientierung“ nachfolgend in einem umfassenden Sinne so verstanden, dass die Frage, wie und was von den einzelnen Schüler*innen wirklich gelernt wird, zur Sprache kommt. Das ist mehr als eine

2 Albrecht Koschorke, Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie, Frankfurt/M. 2012, S. 37.

Orientierung an Schülerinteressen³ und eine Unterrichtsplanung, die versucht daran anzuknüpfen. Zugleich erfolgt im vorliegenden Aufsatz damit ein Perspektivwechsel, weil oben die Frage der Subjektorientierung mit einem Fokus auf die Lernenden und ihre Rezeption von Information stand und im Weiteren um die Frage diskutiert wird, wie eine Subjektorientierung in didaktischen Konzepten berücksichtigt wird.

1. Grundpositionen zur „Subjektorientierung“ beim historischen Denken und Lernen

Fasst man die Befunde der wissenschaftlichen Analyse zusammen [...], dann ist zu konstatieren, dass die Konstruktivität von Geschichte und die Subjektivität als Momente historischen Erkennens und Lernens in den letzten 250 Jahren geradezu fundamentale Axiome des Diskurses gewesen sind. Immer wieder wurden sie abgewogen und der kritische Umgang mit der Geschichte wurde immer wieder in Anspruch genommen, um den historisch Lernenden die Einsicht in die Konstruktivität und die Subjektivität historischen Denkens und Wissens vor Augen zu führen. (Wolfgang Hasberg)⁴

Zu diesem Ergebnis kommt Wolfgang Hasberg bei einem diachronen Vergleich der geschichtswissenschaftlichen und -didaktischen Konzepte. Während durchgehend die Frage nach der Bedeutung der Konstruktivität und damit notwendigerweise auch der Subjektivität gestellt wurde, so sind doch die Antworten darauf recht verschieden. So verweist Hasberg etwa einerseits auf Ranke und die Forderung „zu zeigen, wie es eigentlich gewesen“⁵ und andererseits auf Michel Foucault und seinem Ziel der „Neuen Subjektivität“.⁶ Gemeinsam ist den zitierten Positionen allerdings die systematische Unterscheidung von Vergangenheit und Geschichte und der Notwendigkeit einer Quellenkritik, das Verhältnis zueinander ist wiederum umstritten.

Dies gilt auch für die geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Positionen im synchronen Vergleich. Während manche davon ausgehen, dass

3 Anette Kuhn, Schülerinteressen, in: Klaus Bergmann u. a. (Hg.), Handbuch Geschichtsdidaktik, Düsseldorf 1985³, S. 374–370.

4 Wolfgang Hasberg, „... ergo sum!“ Subjektivität historischen Denkens und der Umgang mit Häretikern, in: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Christoph Kühberger (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik (Wochenschau Wissenschaft), Schwalbach/Ts. 2015, S. 167.

5 Zit. n. ebd., S. 155 f.

6 Zit. n. ebd., S. 167.

„wahre“ historische Aussagen möglich sind und „Fakten“ unabhängig von den Historikern existieren,⁷ vertreten andere die Position, dass es solche historischen Wahrheiten nicht gibt, sondern Geschichten intertextuell abhängig und vor allem von der Gegenwart und der Perspektive des Autors geprägt sind.⁸ Im Kern bilden positivistische und postmoderne Geschichtskonzepte die maximalen Differenzen.

Eine Mittelposition in dieser Debatte lässt sich mit den Arbeiten von Karl-Ernst Jeismann und Jörn Rüsen begründen, wie etwa mit der Definition des Geschichtsbegriffes bei Jeismann, der sowohl auf die Subjektivität („Bewusstseinskonstrukt“), die Quellegebundenheit („Überreste und Traditionen“) als auch auf die Graduierung im historischen Denken („einfache Slogans [...] bis wissenschaftliche [...] Rekonstruktionen“) hinweist: „Geschichte‘ tritt uns entgegen als ein auf Überreste und Tradition gestützter Vorstellungskomplex von Vergangenheit, der durch das gegenwärtige Selbstverständnis und durch Zukunftserwartungen strukturiert und gedeutet wird. Nur in dieser Form haben wir Geschichte in unserer Vorstellung; sie ist eben nicht die reale Vergangenheit selbst oder ihr Abbild, sondern ein Bewusstseinskonstrukt, das von einfachen Slogans bis zu elaborierten, mit wissenschaftlichen Methoden gestützten Rekonstruktionen reicht. Wir haben Geschichte in der Form solcher Vorstellungen, die Auslegungen von Auslegungen sind – Auslegungen, die bereits konstitutiv in den Quellen stecken und nicht etwa nur Unvollkommenheiten späterer Erkenntnis sind.“⁹

Wenn Geschichte – nicht im Sinne von Vergangenheit, sondern als rückblickende Erzählung über Vergangenheit – nur als Bewusstseinskonstrukt vorliegt, dann ist sie immer auch subjektiv. Subjektorientierung ist dann ein fundamentales Moment historischen Denkens und Lernens, d.h. es ist immer auch subjektiv geprägt und zugleich in Geschichtskultur eingebettet. Wenn dies gilt, dann stellt sich die Frage nach den Kriterien, mit denen Geschichten diskutierbar gemacht werden können. Jörn Rüsen hat vorgeschlagen, zwischen der empirischen, normativen und narrativen Triftigkeit¹⁰ bzw. später zwischen der

7 Siehe z.B. Richard Evans, *Fakten und Fiktionen. Über die Grundlagen historischer Erkenntnis*, Frankfurt/M. 1998.

8 Siehe z.B. Keith Jenkins, *Refiguring history: new thoughts on an old discipline*, London 2003.

9 Karl-Ernst Jeismann, „Geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts“, in: Ders., *Geschichte und Bildung*, Paderborn 2000, S. 51.

10 Jörn Rüsen, *Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft* (Kleine Vandenhoeck-Reihe 1489), Göttingen 1983.

empirischen, theoretischen, normativen und narrativen Plausibilität von Geschichten¹¹ zu unterscheiden. Die explizite Nennung der normativen und narrativen Triftigkeiten bzw. Plausibilitäten, in der es um die Standpunktreflexion und die Orientierungsfunktion historischen Denkens geht, erkennt an, dass eine Geschichte nur dann relevant für die Gegenwart ist, wenn die Bedeutung für das Subjekt erkennbar wird. Die empirische Triftigkeit bzw. Plausibilität und die theoretische Plausibilität betonen die Quellen- und Theoriegebundenheit historischen Denkens, die insbesondere in der Geschichtswissenschaft relevant sind, aber nicht die alleinigen Kriterien darstellen. Subjektorientierung beim historischen Denken ist also geschichtstheoretisch gut zu begründen, aber nur in Ansätzen ausdifferenziert.

Je nach geschichtstheoretischer Position in Bezug auf den Konstruktionscharakter historischen Denkens wird die Frage der Subjektorientierung beim historischen Lernen auch unterschiedlich beantwortet: Wer wie Richard Evans davon ausgeht, dass wahre Aussagen möglich sind, wird diese auch beim historischen Lernen anstreben und der Subjektorientierung – wenn überhaupt – eine völlig untergeordnete Rolle zuweisen. Auch wenn Evans ablehnende Radikalität gegenüber postmoderner Theoriebildung in geschichtsdidaktischen Werken so nicht vorkommt, so gibt es doch einige Ansätze, in denen die Frage der Subjektorientierung in ähnlicher Weise verhandelt wird. So lehnt Peter Geiss, wie er jüngst veröffentlichte, explizit ab, die sinnbildende Funktion historischen Denkens in den Fokus zu rücken.¹² Er spricht zudem nicht von den Sinnbildungen der Lernenden, die bei Rüsen im Zentrum stehen, sondern von „Sinnstiftung“ und betont damit die Rolle der Lehrenden. Auch in anderen geschichtsdidaktischen Konzepten spielt die Frage der Subjektorientierung keine Rolle. Prominent zu nennen ist hierbei sicherlich Hans-Jürgen Pandels „Geschichtsdidaktik“¹³ oder auch Michael Sauer's Einführung „Geschichte unterrichten“.¹⁴ In beiden Werken wird Geschichtsunterricht und historisches Lernen nicht unter der expliziten Berücksichtigung der Perspektiven der Lernenden thematisiert. In der Öffentlichkeit wird bisweilen in aller Deutlichkeit ein Geschichtsunterricht gefordert, der das Lernen gesellschaftlicher Konventionen zum zentralen Thema

11 Jörn Rüsen, *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln/Wien/Weimar 2013, S. 57–63.

12 Peter Geiss, *Objektivität als Zumutung. Überlegungen zu einer postnarrativistischen Geschichtsdidaktik*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 17 (2018), S. 28–41.

13 Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach/Ts. 2013.

14 Michael Sauer, *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze-Velber 2001.

macht.¹⁵ Hier ist jedoch an die obigen Ausführungen zu erinnern, dass historisches Lernen nicht ohne subjektive Bedeutungszuschreibung auskommt.

Wer aber, wie Keith Jenkins die Gegenthese vertritt, wird beim historischen Lernen die Frage der gegenwärtigen Relevanz und Deutung für die Lernenden zum zentralen Thema machen. Auch solche Positionen lassen sich im geschichts-didaktischen Diskurs finden. Prominent zu nennen sind hierfür die Arbeiten von Peter Schulz-Hageleit, der immer wieder darauf hingewiesen hat, dass beim historischen Lernen auch das Unbewusste eine zentrale Rolle spielt. Dabei geht es aber nicht nur um Relevanzzuschreibung, sondern vor allem um die Aufarbeitung der unbewussten Anteile darin – und dies gerade vor dem Hintergrund der Gewalterfahrungen des 20. Jahrhunderts.¹⁶ Auch wenn dieser Ansatz zurzeit im geschichts-didaktischen Diskurs wenig Beachtung findet, so ist doch festzuhalten, dass viele Theoriefragen, die bei der Reflexion über die Bedeutung des Unbewussten beim historischen Lernen aufgeworfen wurden, heute offen sind. Auch bei Bärbel Völkel und ihrem Ansatz eines inklusiven historischen Lernens steht die subjektive und individuelle Erfahrung im Zentrum.¹⁷ Hier wird historisches Lernen im Zweifel ganz auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie und den darin enthaltenen Zeitdifferenzenerfahrungen verstanden. Subjektorientierung meint hier die Orientierung des Lernprozesses an den biographischen Themen und Fragen der Lernenden. Dies ist ein maximaler Kontrast zu den obigen Positionen, wirft aber u.a. die Frage auf, inwiefern ein Geschichtsunterricht nicht auch als Auseinandersetzung mit Geschichtskultur und den darin vorkommenden Sinnbildungsangeboten zu konzipieren ist.

Es gibt schließlich noch eine dritte Variante im Umgang mit der Subjektivität beim historischen Lernen. Zu nennen sind alle jene Ansätze, in denen nicht die geschichtskulturell dominante Deutung oder deren subjektive Verarbeitung im Fokus stehen, sondern die Bearbeitung der Lernangebote individualisiert und differenziert wird.¹⁸ Dazu zählen hier einerseits Konzepte, bei denen durch differenzierende Sozialformen unterschiedliche Lernwege ermöglicht werden,

15 Josef Kraus, Der historische Analphabetismus greift um sich, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 21.6.2012.

16 Peter Schulz-Hageleit, Die Bedeutung von historischen Inhalten für unser Leben. Von der „didaktischen Analyse“ zum „authentischen Gespräch“, in: Ders. (Hg.), Geschichte, Psychologie und Lebensgeschichte, (TUB-Dokumentation Wissenstransfer), Berlin 1995.

17 Bärbel Völkel, Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte, Schwalbach/Ts. 2017.

18 Christoph Kühberger/Elfriede Windischbauer, Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis, Schwalbach/Ts. 2013.

etwa durch Pflicht- und Wahlstationen. Andererseits sind auch solche Formen anzuführen, bei denen die Lernenden ihr Tempo, gegebenenfalls auch das Anspruchsniveau, selbst wählen, aber die Aufgaben und Inhalte dieselben sind. Exemplarisch kann auf das Konzept des Scaffolding hingewiesen werden.¹⁹

In der geschichtsdidaktischen Debatte gibt es also eine große Bandbreite an Positionen, die zum Teil die subjektiven Anteile historischen Lernens explizit anerkennen,²⁰ aber auch teils unberücksichtigt lassen und teils explizit ablehnen. Dabei lassen sich drei Grundpositionen unterscheiden:

1. Die Annahme, dass historisches Lernen in der Übernahme der thematisierten und feststehenden bzw. geschichtskulturell verankerten Deutungen besteht. Geschichtsunterricht dient geradezu dazu, Gesellschaften durch Geschichten zu stabilisieren. Subjektorientierung wird in diesem tendenziell autoritären Konzept als Störgröße des Lernprozesses interpretiert, dem nicht zuletzt mit Sanktionen beizukommen ist.
2. Die Annahme, dass historisches Lernen in der individuellen Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte geschieht. Subjektorientierung wird in diesem Konzept als die zentrale Größe angesehen, hinter dem geschichtskulturell dominante Deutungen zurückstehen, historisches Lernen ist die offene Aushandlung von Bedeutungen zwischen Lehrenden und Lernenden.
3. Die Annahme, dass historisches Lernen in der Elaboration der Fähigkeiten und dem zunehmend reflexiven Verfügen über Konzepte historischen Denkens besteht. Der Subjektorientierung wird in diesem Konzept eine untergeordnete Bedeutung zugewiesen, historisches Lernen wird vorrangig aus geschichtstheoretischen Überlegungen abgeleitet.

Diese drei Grundpositionen stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander. Zugleich werden dadurch Ansprüche an den Geschichtsunterricht abgeleitet, die vor allem bei einer Negation der Annahmen deutlich werden. Zugespitzt lässt sich fragen: Ist ein (staatlich organisierter) Geschichtsunterricht sinnvoll, in dem völlig willkürliche Konzepte historischen Denkens thematisiert, in dem unmoralische und verfassungsfeindliche Positionen propagiert werden? Ist ein Geschichtsunterricht sinnvoll, der keinen Bezug zu den Orientierungsbedürf-

19 Andreas Körber u. a., Inklusives Geschichtslernen via Scaffolding von Aufgaben, in: Sebastian Barsch u. a. (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge einer inklusiven Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. (in Vorbereitung).

20 Siehe hierzu auch Ammerer/Hellmuth/Kühberger (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik.