

Meike Hensel-Grobe / Heidrun Ochs (Hg.)

Geschichtsdidaktik Update

Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungsansätze
der Early Career Researchers





unipress

Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik

Band 26

Herausgegeben im Auftrag der Konferenz für
Geschichtsdidaktik vom Vorstand: Michele Barricelli,
Martin Lücke, Monika Fenn, Markus Bernhardt und
Christine Gundermann



Meike Hensel-Grobe / Heidrun Ochs (Hg.)

Geschichtsdidaktik Update

Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungsansätze
der Early Career Researchers

Mit 9 Abbildungen

V&R unipress

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://dnb.de> abrufbar.

Gefördert durch die Konferenz für Geschichtsdidaktik e.V.

© 2022 Brill | V&R unipress, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd,
Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien,
Österreich)

Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh,
Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen
schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: Ausschnitt aus einem »liber ethicorum« des Frater Henricus de Allemania
(© Kupferstichkabinett. Staatliche Museen zu Berlin, Inventar-Nr.: Min 1233).

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2198-5391

ISBN 978-3-8470-1419-5

Inhalt

Vorwort 7

Theoriekonzepte in der Diskussion

Philipp McLean
Reflexive Aneignung von Geschichtskultur als möglicher Beitrag zur
Entwicklung von Mündigkeit durch historische Bildung? 13

Ruth Fiona Roll
Reflexivität, Reflexion und Selbstreflexion als Begriffe der
Geschichtsdidaktik 31

Philipp Bernhard
Eine geschichtsdidaktische Vermessung Postkolonialer Theorie.
Potenziale und Grenzen Postkolonialer Kritik für die Geschichtsdidaktik
und den Geschichtsunterricht 51

Geschichtsunterricht und Lehrkräfte im Fokus

Helene Bergmann
Wie kann fachspezifisches Textverstehen wirksam unterstützt werden?
Eine experimentelle Studie zu den Effekten differenzieller
Leseunterstützung bei der Textarbeit im Geschichtsunterricht 73

Tobias Flink
»Erklären in Geschichte ist halt ganz normales Erklären von z. B.
Themen« – Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie zu schülerseitigem
historischem Erklären 95

Lisa Genthner

»[...] also für mich ist ein Sachurteil immer etwas, was man
tatsächlich faktisch ja eindeutig bestimmen kann« – (Wie) setzen
Geschichtslehrkräfte Ergebnisoffenheit bei der Urteilsbildung um? 111

Schüler*innenerzählungen in der Analyse

Marie Hohmann

»Die Hinrichtung von Robespierre war das Ende der Monarchie
in Frankreich.« – Die Französische Revolution in
Schüler*innendarstellungen (bilingualer) Lerngruppen in
Deutschland und Frankreich 131

Lukas Greven

Kontinuität (nicht ohne Veränderungen)? Zum forschend-historischen
Lernen im Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten 149

Hochschuldidaktische Perspektiven

Jessica Kreutz

Kohärenz in der Geschichtslehrausbildung. Entwicklung einer Theorie
für die Praxis 171

Burghard Barte

»Das Ganze mehr verdichten« – Theoriefragment eines datenbegründeten
Deutungsangebots zur Organisation historischen Fachwissens 189

Vorwort

»Die X. Nachwuchstagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik fand am 3./4. Juli 2020 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz statt.« – So war es geplant und so sollte der erste Satz der Einführung in den Tagungsband lauten. Der entsprechende Call for Papers traf auf großes Interesse. Die Auswahl der Beiträger*innen fiel angesichts der Vielfalt und Qualität der eingegangenen Exposés nicht leicht. Ähnliches galt für die Posterpräsentationen, die ebenfalls in das geplante Tagungsformat integriert werden sollten, um Promovierenden in einer frühen Phase der Projektkonzeption einen intensiven Austausch über ihre Ansätze und Methoden zu ermöglichen. Schließlich stand die Planung fest – und dann kam die Pandemie. In der Hoffnung, doch noch eine Präsenztagung ermöglichen zu können, wurde der Termin zunächst verschoben. Als sich im Herbst die Situation noch verschlimmerte, musste die Tagung auf ein digitales Format umgestellt werden und fand schließlich am 13./14. November 2020 statt.

Die Herausforderung bestand darin, die spezifischen Anliegen und Zielsetzungen einer solchen Tagung in den digitalen Raum zu übersetzen. Gerade für die Early Career Researchers soll das Format die Möglichkeit bieten, ihre Forschungsansätze vorzustellen, mit den Teilnehmer*innen der Tagung zu diskutieren und sich innerhalb der wissenschaftlichen Community zu vernetzen.

Die Umstellung einer Tagung auf ein digitales Format ist nur ein kleiner Aspekt unter all den Auswirkungen, die sich aus den pandemiebedingten Einschränkungen für die Wissenschaft ergaben. In den Gesprächen wurde deutlich, dass für einige Beiträger*innen die Durchführung ihrer empirischen Studien massiv beeinträchtigt oder nur mit erheblicher Zeitverzögerung möglich war. Für alle in der Geschichtsdidaktik war und ist nicht nur die eingeschränkte Zugänglichkeit von Bibliotheken und Archiven ein Problem, sondern vor allem die fehlende Möglichkeit zur Durchführung der Studien und zur Datenerhebung. Die Sorgen um die Fortführung der Projekte, die Einhaltung von Zeitplänen und damit auch um das eigene berufliche Fortkommen sind folglich gerade bei den Early Career Researchers groß.

So war die Tagung für alle Beteiligten ein willkommener Treffpunkt, um den Fachdiskurs nach der Phase der durch die Pandemie erzwungenen Einschränkungen in den Mittelpunkt zu stellen. Es zeichnet alle Beiträger*innen aus, dass sie sich auf dieses neue, digitale Tagungsformat eingelassen haben. Die Vorträge und Posterpräsentationen wurden intensiv rezipiert und diskutiert. Auch die Gelegenheit zum informellen Austausch und zum Knüpfen von Kontakten in den digitalen Kaffeepausen wurde genutzt. Der Begriff »Update« im Titel des Bandes kann deshalb umfassend verstanden werden. Er bezieht sich vor allem auf das Grundanliegen, einen Einblick in die aktuellen Forschungen der Early Career Researchers zu geben; er deutet aber auch auf all die Veränderungen hin, die sich aus dieser Krise für die Situation der hier im Mittelpunkt stehenden Gruppe und für die Geschichtsdidaktik, z. B. im Bereich der Digitalisierung, insgesamt ergeben.

Dieser Band enthält die überarbeiteten Beiträge der Tagung und bietet damit einen Einblick in aktuelle geschichtsdidaktische Projekte, die auch die inhaltliche und methodische Breite sowie Tendenzen des Fachs aufzeigen. Die Beiträge sind in vier Sektionen unterteilt, die bis auf kleine Ausnahmen das Tagungskonzept abbilden und als Orientierung dienen sollen.

Unter dem Aspekt der Theoriekonzepte werden Beiträge zusammengefasst, die sich mit der Definition, Bedeutung und Entwicklung von Reflexion, Reflexivität (Ruth Fiona Roll), mit der reflexiven Aneignung von Geschichtskultur (Philipp McLean) sowie mit der »Vermessung von postkolonialen Theorien« (Philipp Bernhard) aus Perspektive der Geschichtsdidaktik beschäftigen.

Die zweite und erwartungsgemäß größte Sektion bilden Beiträge, die sich mit dem Geschichtsunterricht, den Lehrkräften und zentralen Aspekten des historischen Lernens befassen. In den (Interventions-) Studien wird gefragt, wie fachspezifisches Textverstehen (Helene Bergmann) und historisches Erklären (Tobias Flink) konzeptualisiert und gefördert werden können. In einem weiteren Beitrag stehen die Überzeugungen und didaktischen Konzeptionen von Lehrkräften in Bezug auf die Urteilsbildung im Vordergrund (Lisa Genthner).

Die Forschungsprojekte der dritten Sektion beschäftigen sich mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen mit der Analyse von Schüler*innenerzählungen und bilden damit noch einmal einen besonderen Schwerpunkt bei der Erforschung des historischen Lernens. So geht es beispielsweise um den Wandel und die spezifischen Ausprägungen im forschend-historischen Lernen am Beispiel des Wettbewerbs um den Preis des Bundespräsidenten (Lukas Greven) und um einen Vergleich von Schüler*innendarstellungen zur Französischen Revolution in Deutschland und Frankreich (Marie Hohmann).

In der vierten Sektion sind Beiträge mit hochschuldidaktischen Perspektiven zusammengefasst. Es wird beispielsweise der Frage nachgegangen, wie Studierende in fachwissenschaftlichen Seminaren historisches Wissen organisieren

und verknüpfen (Burghard Barte), wobei vor allem auch forschungsmethodische Herausforderungen thematisiert werden. In einer weiteren Theorie und Empirie verzahnenden Studie steht die Kohärenz in der Geschichtslehrausbildung im Mittelpunkt (Jessica Kreutz).

Ohne die Unterstützung verschiedener Institutionen und Personen wäre die Durchführung der Tagung und die Drucklegung des Bandes kaum möglich gewesen. Unser Dank gilt dem Vorstand der Konferenz für Geschichtsdidaktik für die Unterstützung, vor allem auch für die aktive Mitgestaltung der Tagung und die Aufnahme des Bandes in die Reihe »Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik«. Sehr herzlich möchten wir zudem allen Beteiligten der Tagung danken, den Vortragenden, Sektionsleiter*innen, Aktiven der Posterausstellung und Teilnehmer*innen für das Commitment zum aktiven Gestalten des Austausches, den guten Geistern im Hintergrund, die eine digitale Tagung erst ermöglichen, und insbesondere den Autor*innen des vorliegenden Bandes.

Meike Hensel-Grobe und Heidrun Ochs
Mainz, November 2021

Theoriekonzepte in der Diskussion

Reflexive Aneignung von Geschichtskultur als möglicher Beitrag zur Entwicklung von Mündigkeit durch historische Bildung?¹

1. Einleitung

Geht man davon aus, dass ein zentrales Ziel der historischen Bildung unter Bezugnahme auf den Kompetenzerwerb und durch eine Reflexion historischer Phänomene der Beitrag zur Mündigkeit einer Person ist,² dann stellt sich die Frage, was und wie historische Bildung zur Mündigkeit eines Individuums oder gar der Gesellschaft beitragen kann und soll. Bei der Mündigkeit handelt es sich nämlich um ein schillerndes, zwischen verschiedenen Deutungsmöglichkeiten oszillierendes Bildungsziel, welches unter anderem in einigen Bezügen zu Recht als »Pathosformel« kritisiert wird.³ Diese Kritik resultiert aus der differentiellen und sich zum Teil widersprechenden Verwendungweise des Begriffs in unterschiedlichen Kontexten.⁴ Es verwundert daher nicht, dass Axel Honneth zu der Einschätzung kommt, dass es sich bei der Mündigkeit um einen Begriff handelt, der normative Paradoxien hervorruft.⁵

Gleichzeitig handelt es sich bei der Mündigkeit um eine *conditio sine qua non* unserer Gesellschaftsform: Eine bürgerlich-demokratische Gesellschaft muss die Mündigkeit aus politisch-legitimatorischen Gründen (für die meisten Gesell-

1 Förderhinweis: Die hier vorgestellten Überlegungen entstanden im Zusammenhang mit meinem Dissertationsprojekt »Historische Mündigkeit? Überlegungen zu einer kritischen Geschichtsdidaktik«, welches ich zurzeit im Rahmen des Qualitätsoffensive Lehrerbildung Projektes »The Next Level« an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. verfolge. »The Next Level« wird im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

2 Z. B. Schreiber 2007, S. 18, 43; Barricelli/Gautschi/Körper 2017, S. 208.

3 Rieger-Ladich 2002.

4 Um die differente Verwendung des Begriffs hier zumindest ansatzweise zu umreißen, sei auf das Ausbildungsziel eines/einer mündigen Arbeitnehmer*in verweisen (z. B. Goeudevert 1995), auf die eines/einer mündigen Staatsbürger*in (z. B. Hessisches Kultusministerium [2011], S. 11) oder die Mündigkeit eines widerständigen Individuums als ein sich selbstbestimmendes Subjekt (z. B. Adorno 1971).

5 Für Beispiele dieser paradoxen Verwendungsweisen siehe Honneth, 2002; zum Begriff der normativen Paradoxien siehe Honneth/Sutterlüty 2011.

schaftsmitglieder) voraussetzen bzw. herstellen und eine kapitalistische Wirtschaftsform ist gezwungen, sie als Grundlage für den freien Vertragsschluss zu unterstellen.⁶ Neben diesen zwei genannten gesellschaftlichen Stabilisierungs- und Legitimierungsfunktionen besitzt Mündigkeit aber auch noch eine kritisch-emanzipative Dimension: In dieser zielt Mündigkeit auf die Wahrnehmung und Erweiterung von individuellen Möglichkeiten der Selbstbestimmung, die Widerständigkeit gegenüber oktroyierten Abhängigkeiten und Zwängen sowie *gleichzeitig* auf die solidarische Vergrößerung der Selbstbestimmungsmöglichkeiten aller ab.⁷ Vor allem um die auf die Emanzipation zielende Dimension der Mündigkeit soll es in diesem Beitrag gehen: Es soll auf theoretischer Ebene programmatisch der Vermutung nachgegangen werden, dass die reflexive Aneignung von Geschichtskultur eine Möglichkeit darstellt, das Ziel einer emanzipativen Mündigkeit durch historische Bildung zu befördern.

Dazu wird zunächst knapp geklärt, auf welche unterschiedlichen Arten Mündigkeit verstanden werden kann, und eine prozessuale, nicht-dichotome Verständnisweise der Mündigkeit vorgeschlagen (Abschnitt 2.). Im Anschluss daran wird der Zusammenhang von Mündigkeit und historischer Bildung beleuchtet (Abschnitt 3.), um dann die Begriffe *Reflex*, *Reflexion* und *Reflexivität*, die für die reflexive Aneignung eine wichtige Rolle spielen, zu klären (Abschnitt 4.). Auch der Begriff der Aneignung soll danach, basierend auf Überlegungen von Martin Lücke und Oliver Musenberg sowie der Sozialphilosophin Rahel Jaeggi, näher bestimmt werden (Abschnitt 5.). Als Resultat dieser Begriffsbestimmungen wird abschließend (Abschnitt 6.) diskutiert, ob und wie eine reflexive Aneignung von Geschichtskultur zu einer nicht-dichotom emanzipativ verstandenen Mündigkeit beitragen kann.

2. Verständnisweisen von Mündigkeit

Hinsichtlich des Mündigkeitsbegriffs können nicht nur die bereits angeklungenen unterschiedlichen semantischen Bedeutungen beschrieben werden, sondern es können auch zwei grundsätzlich verschiedene Verwendungsweisen differenziert werden. Die erste Verwendungsweise entspringt der rechtlichen Dimension des Begriffs. Diese entstammt begriffsgeschichtlich der westgermanischen *Munt*, welche überwiegend mit Bedeutungen wie Schutz, Schutzherrschaft oder Vormundschaft konnotiert wurde.⁸ Entscheidend für die Zuschreibung der *Munt*

6 Eidam 2006, S. 106f.; Plumpe 2019, S. 64–80.

7 Vgl. z. B. Kant 1999a; Foucault 2005, S. 690; Adorno 1971, S. 135.

8 Zur Begriffsgeschichte der Mündigkeit: Ogris/Olechowski 2019; Benner/Brüggen 2010b; Rieger-Ladich 2002, S. 23–42; Sommer 1988; Sommer 1984.

waren einerseits körperliche und zum Teil daran geknüpfte geistige Eigenschaften und andererseits die Stellung im sozialen Gefüge der Gesellschaft. Die Munt garantierte jenen, denen sie zukam, die Selbst- und Eigenständigkeit vor Gericht, also die Rechtsfähigkeit. Darüber hinaus kam den Mündigen gegenüber Unmündigen, die ihrer Mundgewalt unterlagen, das Recht und die Pflicht zu, sie (die Unmündigen) nach *außen* zu vertreten sowie zu schützen und nach *innen* über sie zu herrschen.⁹

Der heutige rechtliche Mündigkeitsbegriff hat viele dieser Bedeutungen behalten, allerdings unter einer wesentlichen Ausdehnung der Personengruppe, denen die Mündigkeit zukommt (nämlich so gut wie allen erwachsenen Bürger*innen). Damit einher geht auch die Entkopplung der Mündigkeit vom sozialen Status einer Person. Rechtlich gesehen muss nun nicht mehr begründet werden, warum jemand mündig ist, sondern begründet werden, warum jemand unmündig ist. Dennoch bleibt diese Bestimmung der Mündigkeit eine soziale: Sie gibt an, wem das Recht zu selbstständigen Entscheidungen (in bestimmten Bereichen) zu- oder abgesprochen wird.

Entscheidend hinsichtlich dieser rechtlichen Verwendungsweise ist, dass die Mündigkeitszuschreibung binär-dichotom erfolgt: Das bedeutet, dass eine eindeutige Zuschreibung mit klaren Kriterien darüber erfolgen soll (und muss), ob eine Person zu einem bestimmten Zeitpunkt mündig *oder* unmündig ist (in der Regel in der heutigen Rechtsprechung anhand des Alters und der geistigen Fähigkeiten). Die Zergliederung der im Mittelalter holistisch vorgestellten Mündigkeit in verschiedene Teilmündigkeiten¹⁰ stellt dabei zwar den Versuch dar, der Prozesshaftigkeit der menschlichen Entwicklung Rechnung zu tragen, aber dennoch bedarf es für jede dieser Teilmündigkeiten einer binär-dichotomen Entscheidung, ob eine Person zu einem Zeitpunkt mündig *oder* unmündig ist. An der Art und Weise der grundlegenden binär-dichotomen Zuschreibung in Form des *Entweder-oders* ändert also auch die Aufspaltung der Mündigkeit nichts.

Die zweite Verwendungsweise der Mündigkeit stammt im Wesentlichen aus Überlegungen der Aufklärung¹¹ und der ihr folgenden idealistischen Philoso-

9 Man könnte auch sagen: die *Verantwortung*. Dem Begriff der Verantwortung liegt dabei ebenfalls das Konzept eines Gerichtsverfahrens zugrunde (vgl. Kluge/Seebold 2011). Jene, die Verantwortung haben, sind so einerseits frei, sich vor Gericht *verantworten* zu dürfen *und* sind gleichzeitig unfrei, insofern sie sich vor dem Gesetz verantworten müssen. Zu diesem Doppelcharakter der Verantwortung, der in vielfacherweise dem Charakter der Mündigkeit ähnelt, siehe z. B. Günther 2002.

10 Auf diese Weise soll es möglich werden, den natürlichen Rechtspersonen sukzessive einzelne rechtliche Mündigkeitsbereiche bzw. Verantwortungen zuzusprechen, die gewissermaßen mit der Entwicklung geistiger Fähigkeiten korrelieren sollen. Gemeint ist hier z. B. die Religionsmündigkeit (§5 KERzG), Strafmündigkeit (§19 StGB) und die Ehemündigkeit (§1303 BGB).

11 Zur ambivalenten Periodisierung »der Aufklärung« siehe z. B. Stollberg-Rilinger 2011.

phie. Sie steht in einer engen Verbindung zu einem universell gedachten menschlichen Freiheitsvermögen.¹² In diesem Verständnis ist Mündigkeit nicht mehr nur auf das einzelne Individuum bezogen, sondern wird darüber hinaus als ein die gesamte Gesellschaft (oder gar Menschheit) umfassender Entwicklungsprozess verstanden.¹³ Einer sozialphilosophischen Traditionslinie von Hegel über Marx und Adorno folgend, wird Mündigkeit dabei so bestimmt, dass sie auf die Emanzipation des Subjekts von oktroyierten Abhängigkeiten und Zwängen sowie dessen Möglichkeit zur freien (Selbst-)Bestimmung zielt und auf eine Transformation der Gesellschaft hinwirken muss, um entsprechende Freiheitsmöglichkeiten der Individuen zu sichern und diese sogar zu erweitern. Diese intendierte Selbstbefreiung beinhaltet in dieser Deutung zumeist eine Widerständigkeit gegenüber gesellschaftlichen Präformationstendenzen, da das Mündigkeitspotenzial des Subjekts wesentlich von den jeweils herrschenden gesellschaftlichen (Vor-)Bedingungen abhängt.¹⁴ Durch die Rückbindung der Mündigkeit an gesellschaftliche Prozesse findet sie immer in Bezügen der Freiheit und Unfreiheit statt.¹⁵ Entsprechend bezieht sich Mündigkeit in dieser zweiten Verwendungsweise auf das gesamte Leben des Individuums und überschreitet es sogar in der Vorstellung eines lang anhaltenden gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses.¹⁶

Dieser zweite prozessual und emanzipativ verstandene Mündigkeitsbegriff konfligiert mit der juristischen Verständnisweise, da diese durch eine eindeutige Zuweisung von Mündigkeit oder Unmündigkeit zu einem bestimmten Zeitpunkt gekennzeichnet ist. Das Verständnis einer historisch-gesellschaftlichen Bedingtheit von Freiheits- und Mündigkeitspotenzialen verbietet dabei nahezu, Mündigkeit weiter in binär-dichotomer Weise zu fassen.¹⁷ Vielmehr ist Mündigkeit in dieser Verständnisweise als ein fluider und potenziell nicht abzuschließender Entwicklungsprozess zu begreifen, der nicht nur die individuelle Dimension betrifft, sondern immer auch zur gesellschaftlich (und individuell) bedingten Fremdbestimmung und Prägung in Relation steht. Zentral ist im Rahmen des weiteren Vorgehens die Feststellung, dass eine emanzipativ verstandene Mündigkeit nicht im Modus des *Entweder-oders* anzutreffen ist, sondern Mündigkeit nur in Bezügen zur (gesellschaftlichen und individuellen) Freiheit und Unfreiheit auftritt; sie kann also nur in einem Modus des *Sowohl-*

12 Sie wurde unter anderem prominent bei Kant ex negativo bestimmt: Kant, 1999a.

13 Dammer/Wortmann 2014, S. 61; Rieger-Ladich 2002, S. 439–453; Sommer 1984, S. 227.

14 Dies schließt nicht die Möglichkeit aus, sich *reflexiv* dennoch positiv zur bestehenden Gesellschaft zu verhalten.

15 Vgl. Adorno 1971, S. 135; Dammer/Wortmann 2014; Benner/Brüggen 2010b.

16 Vgl. Koselleck 2004, S. XVIf.

17 Menke 2018, S. 199–206, 210; Jaeggi 2014, S. 216–253; Adorno 1971, S. 135; vgl. Rieger-Ladich 2002, S. 439–453.

als-auch beschrieben werden.¹⁸ Darüber hinaus erscheint sie nur in praktischen Vollzügen (der Befreiung) und muss daher ständig aktualisiert werden. Es gibt keinen Punkt, an dem der Prozess abgeschlossen wäre und ein Individuum oder die Gesellschaft vollständig mündig wäre. Es ist dann auch dieses zweite Verständnis einer emanzipativen Mündigkeit, auf das im Folgenden abgestellt wird, weil es die Art und Weise von Mündigkeit beschreibt, zu der bestenfalls eine auf die Freiheit von Gesellschaft und Individuum ausgerichtete Bildung beiträgt.¹⁹

3. Mündigkeit, historische Bildung und Reflexion

Betrachtet man das semantische Feld, in dem der Begriff *Mündigkeit* üblicherweise verwendet wird,²⁰ so lässt sich feststellen, dass der Begriff zwar im oben beschriebenen Sinn zwischen verschiedenen Bedeutungen changiert (vgl. auch Fußnote 4), es aber dennoch einen relativ feststehenden Bedeutungskern des Begriffs gibt: Dieser verweist auf die Selbstständigkeit oder gar Selbstbestimmungsmöglichkeit eines Subjekts, auch gegenüber anderen Subjekten bei gleichzeitiger Verflechtung in und mit der Gesellschaft.

Es ist die Bildung, die spätestens seit der Aufklärung als einer der zentralen Prozesse gilt, durch den diese Selbstbestimmungsmöglichkeit (d. h. Freiheit) des Subjekts hergestellt und auch die Subjektwerdung selbst erreicht werden soll.²¹ Die Hoffnung, dass Bildungsprozesse in dieser Hinsicht etwas bewirken können, ruht darauf, dass Individuen Erkenntnisse und Einsichten durch Bewertung, Auseinandersetzung und Durchdenken – kurz: Reflexion – gewinnen können und sich auf diese Weise zu gesellschaftlich präformiertem Verhalten und sich bestenfalls so selbst bestimmen können.²² Aus diesem Grund wird auf diese beiden Begriffe – Bildung und Reflexion – im Folgenden der Fokus gerichtet.

Auch wenn bisher keine ausgearbeitete Theorie der historischen Bildung vorliegt,²³ so gibt es doch fundierte Überlegungen dazu, was historisches Lernen ausmacht (oder ausmachen sollte). Auf diese Überlegungen zurückgreifend,

18 Jaeggi/Celikates 2017, S. 41–63; Adorno 2003, S. 625; Kant 1999b, S. 58–61; Koselleck 1989, S. 349–375.

19 Vgl. McLean 2021.

20 Die Bestimmung des semantischen Feldes nehme ich im Rahmen meiner Dissertation vor. Mündigkeit wird häufig zusammen mit den Begriffen Bildung, Emanzipation, Fortschritt, Freiheit/Autonomie, Reflexion, Subjekt/Identität und Verantwortung verwendet und steht in einem reziproken Verhältnis zu diesen. Für alle diese Begriffe gilt mehr oder weniger, dass sie sich auf Subjekt *und* Gesellschaft beziehen und dabei realen Vollzug *und* Potenzial beschreiben können. Zum Charakter der Freiheit als Potenzial siehe Agamben, 1998.

21 Benner/Brüggen 2010a.

22 Vgl. Menke 2013, S. 75–81; Saar 2013, S. 57f.; Kant 2007 [1785], S. 60f., 65f.

23 Vgl. Dittrich 2014.

kann auch der Begriff der historischen Bildung annäherungsweise bestimmt werden, stellt doch Lernen eine Grundvoraussetzung der Bildung bzw. Bildsamkeit dar.²⁴ Viele geschichtsdidaktische Theorien des historischen Lernens laufen darauf hinaus, dass das »historische Lernen im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens«²⁵ stattfindet. Dies geschieht mit dem Ziel, sich spezifische Zeiterfahrungen deutend anzueignen und dabei ebenfalls die Kompetenzen, die für diese Aneignung notwendig sind, weiterzuentwickeln.²⁶ Es geht bei einem so verstandenen bildenden Lernen um den Erkenntnisgewinn *und* den Zugewinn der Bedingungen der Möglichkeit, weitere Erkenntnisse zu gewinnen (in der Form der Kompetenzaneignung). Die sinnbildende Aneignung im Rahmen des Lernens bzw. der Bildung erfolgt dabei nicht um ihrer selbst willen, sondern sie ist verbunden mit einer Handlungsabsicht im Rahmen der Welt- und Selbstinterpretation – dies wird in der Geschichtsdidaktik häufig mit dem Begriff der Orientierung bezeichnet.²⁷ Auf den Begriff der Aneignung und seine tiefgreifenden (man könnte auch sagen bildenden) Eingriffe wird im Folgenden noch zurückzukommen sein.

Darüber hinaus kann hinsichtlich des angestrebten Ziels des historischen Lernens, der »Sinnbildung über Zeiterfahrung«²⁸, im Anschluss an Christopher Menkes Hegeldeutung auf den Zeitcharakter der Freiheit selbst verwiesen werden.²⁹ Dieser Zeitcharakter läuft darauf hinaus, dass Freiheit und damit eines der wesentlichen Ziele der Mündigkeit nur retrospektiv erschlossen werden kann. Dies bedeutet, dass Mündigkeit und Selbstwerdung auf die Deutung von Zeiterfahrungen angewiesen sind. Der Zeitcharakter der Freiheit zeigt sich auch darin, dass es sich bei der Emanzipation (also der Befreiung) aufgrund ihres grundsätzlichen Zeitcharakters um ein Prinzip des historischen Denkens handelt.³⁰ Mit anderen Worten: Es gibt gute Gründe anzunehmen, dass die Mündigkeit nicht von außen an die historische Bildung herangetragen wird,³¹ sondern sie mit dem Begriff der historischen Bildung immanent einhergeht.³²

24 Benner/Brüggen 2010b, S. 174.

25 Meyer-Hamme 2018, S. 91.

26 Rösen, 2008 S. 61, 73. Rösen verwendet in diesem Abschnitt ebenfalls den Begriff der Aneignung. Auch Kuhn sieht ähnlich wie Rösen in »der Aneignung von Geschichte und der Entwicklung eines historischen Bewußtseins eine unverzichtbare Voraussetzung« für den Einbezug des jeweiligen »Schülerinteresses« in die historische Bildung (Kuhn 1997, S. 357).

27 Rösen 1983, S. 51. Der Begriff der Orientierung unterschlägt aber m. E. zum Teil die mit ihm verbundene Handlungsabsicht.

28 Ebd.

29 Menke 2018; Menke 2013.

30 Rösen 1981.

31 So etwa Bernhardt 2018, S. 70; Schönemann 2014, S. 21.

4. Reflex, Reflexion und Reflexivität

Auf Grundlage der bisher in diesem Beitrag vorgestellten Überlegungen wird im Weiteren der Vermutung nachgegangen, dass (historische) Bildungsprozesse dann zur Mündigkeit beitragen könnten, wenn sie einerseits reflexiv ausgerichtet sind und andererseits in der Form eines Aneignungsprozesses auftreten. Es ist jedoch keinesfalls so, dass Reflexionsprozesse per se zu Freiheit, Mündigkeit oder einem praktischen Selbst- oder Weltverhältnis führen würden.³³ Vielmehr ist entscheidend, worauf Reflexionsprozesse gerichtet sind und welche Ziele mit ihnen verfolgt werden. Für einen *historischen* Lernprozess ist dabei nicht nur die Form und das Ziel des Prozesses wichtig, sondern auch der Inhalt.³⁴ Bei diesem Inhalt handelt es sich formal gesehen mindestens um historische Phänomene, wie sie in der Geschichtskultur des jeweils zu Bildenden auftreten. Aus diesem Grund wird im Folgenden der Fokus darauf gerichtet, wie eine reflexive Aneignung von Geschichtskultur zur Mündigkeit einer Person beitragen könnte.

Allerdings widersetzt sich Mündigkeit und möglicherweise auch die Reflexion³⁵ als intelligible Eigenschaften gleichzeitig in gewisser Weise der empirischen Beforschung, weil Freiheit retrospektiv immer nur so gefasst werden kann, *als ob* sie möglich gewesen wäre.³⁶ Freiheit im Sinne des Potenzials von Entscheidungs- oder Selbstbestimmungsmöglichkeit ist immer schon vergangen, wenn man sie empirisch in ihrer Realisation retrospektiv in den Blick nehmen und als solche deuten kann. Daher kann empirisch bestenfalls erfasst werden, welchen Performanzen und Äußerungen der oder die Forschende ein größeres Maß an

32 An diesen auch im geschichtsdidaktischen Diskurs feststellbaren Tendenzen können sicherlich einerseits die Überbleibsel und das Erbe der kritisch-emanzipativen Geschichtsdidaktik erblickt werden, die vor allem in den 1970ern verstärkt diskutierte wurden (vgl. z. B. Bergmann 1997). Andererseits hat sicherlich auch die Rüsensche Geschichtstheorie, auf der zahlreiche geschichtsdidaktische Modelle fußen, mit ihren nicht immer unproblematischen aufklärerischen und idealistischen Grundlagen ihren Anteil daran. Zu guter Letzt dürfte auch die aufklärerische Tradition bzw. Entstehungsgeschichte der europäischen Geschichtswissenschaft dazu beigetragen haben, dass auch die Geschichtswissenschaft zumindest implizit mit der Vorstellung verbunden ist, dass ihre Reflexion der Vergangenheit etwas zur Reflexivität ihrer Rezipienten beiträgt. Vgl. z. B. Rösen 1993.

33 Häcker 2019, S. 86–91; vgl. Habermas 1968.

34 Vgl. McLean/Henke-Bockschatz 2018; Lücke 2015, S. 201. Es wäre auf jeden Fall die Frage zu diskutieren, welche Inhalte es sein können, die in besonderen Maßen geeignet sind, um zu Erkenntnissen über Freiheit und Unfreiheit beizutragen.

35 Möglicherweise ist es schlicht sinnvoller, hinsichtlich der Reflexion und der Reflexivität darauf zu verweisen, dass viele Prozesse unterhalb der Oberfläche des Mess- und Beobachtbaren in den Untiefen des Unbewussten stattfinden und sich nur ab und an Erkenntnisse und (zum Teil aber nicht immer) auch deren Begründungen ihren Weg an die *Oberfläche* bahnen, dann aber auch mit großer Wucht auftreten können. Vgl. dazu den Vorschlag eines *Brandungsmodells* von Fiona Roll im gleichen Band.

36 Vgl. Esser 2009; Schönemann 2017, S. 111; Menke 2018.

Mündigkeit oder Freiheit zuschreiben würde.³⁷ Aus der *Möglichkeit* zur Reflexion resultiert also bestenfalls die *Möglichkeit* zur Befreiung. Es handelt sich dabei weder um notwendige Zusammenhänge noch um notwendigerweise empirisch messbare Zusammenhänge. Aus diesem Grund haben die folgenden Überlegungen (eher) spekulativen Charakter und sind programmatisch zu verstehen, weil sie ohne empirische Überprüfung auf die normative Ausrichtung der historischen Bildung – gewissermaßen auf ihren Ethos – zielen.

Um zu klären, warum die reflexive Aneignung als möglicher Beitrag zur Mündigkeit verstanden werden kann, werden im Folgenden die beiden Begriffe *reflexiv* und *Aneignung* geklärt. Die hier vorgeschlagene Verwendung der Begriffe *Reflex*, *Reflexion* und *Reflexivität* gehen auf ein Modell von Stefan Müller zurück. Dieser stützt sich seinerseits auf Überlegungen von Georg W.F. Hegel und Theodor W. Adorno.³⁸ Der *Reflex* – hergeleitet aus der Hegelschen Beschreibung der ersten Stellung des Gedankens zur Objektivität – beschreibt dabei, dass das Subjekt sich noch unbefangen auf die sich ihm als Wirklichkeit erscheinenden Phänomene – man könnte auch sagen Objekte – bezieht und sich in diese versenkt.³⁹ Dabei müssen diese Objekte nicht notwendigerweise materiell vorliegen. In Bezug auf *die Geschichte* wäre das Objekt also ein historisches Phänomen, welches in der jeweiligen Geschichtskultur erscheint bzw. als Phänomen wahrgenommen werden kann.⁴⁰ In der Hegelschen zweiten Stellung des Gedankens zur Objektivität – der *Reflexion* – findet ein Denken über diesen ersten Denkprozess statt. In diesem Denken werden die Urteils- und Wahrnehmungsmaßstäbe des Reflexes einer Kritik unterzogen. Man kann daher Reflexion auch, wie dies in diesem Text bereits geschehen ist, mit dem Terminus des *Nachdenkens* erfassen. Der Reflexion liegt nämlich notwendigerweise der Reflex zugrunde, auf den sie sich bezieht. Die Reflexion findet daher zeitlich nach dem Reflex statt. Hinsichtlich der *Reflexivität* weiche ich nun mit Stefan Müller von der Hegelschen Terminologie ab: Sie bezeichnet jene Gedankenoperation, die das Objekt des Reflexes und das Reflexionsurteil in einem weiteren Denkprozess zurück auf das Subjekt bezieht. Diese hebt auf das eigene Selbst und die gesellschaftlichen Bedingungen des Zustandekommens des Reflexes und/oder des Reflexionsurteils ab. Dabei sind reflexive Urteile bestenfalls nicht binär-dicho-

37 Gleichwohl gibt es gute Hinweise darauf, dass zumindest der hier gemachte Vorschlag des Verständnisses der Reflexivität zur Mündigkeit von Personen beitragen kann. Siehe Müller 2021.

38 Müller 2021; vgl. Menke 2018; ders., 2016; Hegel 2015 [1830], § 26–78.

39 Vgl. Bloch 1985, S. 39f.

40 An folgendem Vorgang kann man z. B. merken, dass es sich auch beim Reflex bereits um eine Bewusstseinsleistung handelt: Ein Phänomen der Wirklichkeit wird als ein eigenständiges Objekt wahrgenommen und von anderen differenziert. Die Differenz zum Selbst gehört also zum Reflex. Vgl. Jaeggi 2002.