

CfP: XXII. Zweijahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik 2017: Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert

Humboldt-Universität zu Berlin/ Tagungsort: DBB-Forum, Friedrichstraße 169, 10117 Berlin,
28.-30. September 2017

Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung

Die Mitgliederversammlung der KGD hat den Vorstand im September 2015 beauftragt, die nächste Zweijahrestagung dem Thema „Geschichtsunterricht“ zu widmen. Es handelt sich um einen Gegenstand, der die Geschichtsdidaktik in ihrem Kernbereich betrifft, und zugleich bildungspolitische Fragen auf die Tagesordnung setzt. Aus diesem Grund sucht die XXII. Zweijahrestagung bewusst die Öffentlichkeit der Bundeshauptstadt. Sie wird mit freundlicher Unterstützung der Humboldt-Universität in Kooperation mit der Bundeszentrale für politische Bildung, der Körber-Stiftung und dem Deutschlandfunk durchgeführt. Die Zweijahrestagung 2017 möchte als Plädoyer für den Fortbestand des eigenständigen Geschichtsunterrichts verstanden werden. Sie soll die vielfältigen Herausforderungen geschichtsdidaktisch adressieren, vor denen der Geschichtsunterricht gegenwärtig steht, sei es in Deutschland, sei es im internationalen Vergleich.

Die Sektionen der XXII. Zweijahrestagung richten sich an griffigen W-Fragen aus:
Was? – Für wen? – Wie? – Wer? – Womit?

Der Vorstand erhofft sich spannende, kontroverse, weiterführende Beiträge und will mit den nachfolgenden Calls for Papers dazu einladen, an einer geschichtsdidaktischen Standortbestimmung für den Geschichtsunterricht des 21. Jahrhunderts mitzuwirken.

Vortragsvorschläge mit einem kurzen inhaltlichen Abstract können bis zum **15. Oktober 2016** an die Leiter_innen der jeweiligen Sektionen eingereicht werden. Die Abstracts sollten eine Länge von 6.000 Zeichen nicht überschreiten und neben Angaben zu theoretischen Prämissen, Methoden und empirischen Befunden auch fünf bis zehn relevante Literaturhinweise beinhalten.

- **Sektion 1:** Prof. Dr. Holger Thünemann, Universität zu Köln, Historisches Institut, Didaktik der Geschichte, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln (holger.thuenemann@uni-koeln.de)
- **Sektion 2:** Prof. Dr. Thomas Sandkühler, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (sandkue@geschichte.hu-berlin.de)
- **Sektion 3:** Prof. Dr. Anke John, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Historisches Institut, Professur für Geschichtsdidaktik, Fürstengraben 13, 07743 Jena (anke.john@uni-jena.de)
- **Sektion 4:** Prof. Dr. Charlotte Bühl-Gramer, Universität Erlangen-Nürnberg, Didaktik der Geschichte, Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg (charlotte.buehl-gramer@fau.de).
- **Sektion 5:** Prof. Dr. Astrid Schwabe, Europa-Universität Flensburg, Seminar für Geschichte und Geschichtsdidaktik, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg (astrid.schwabe@uni-flensburg.de)

Sektion 1: Was? Historisches Lernen in der Schule – Theorien und Themen

Leitung: Holger Thünemann (Köln)

Obwohl die Geschichtsdidaktik inzwischen auf eine relativ lange und breite Diskurstradition zum historischen Denken und Lernen zurückblickt, fehlt bis heute eine konsistente und an schulische sowie außerschulische Kontexte gleichermaßen anschlussfähige Theorie historischen Lernens. Zwar liegen den unterschiedlichen Konzepten der geschichtsdidaktischen Zentralkategorie des Geschichtsbewusstseins und den verschiedenen historischen Kompetenzmodellen solche Theorien implizit zu Grunde, aber zum einen sind sie allenfalls ansatzweise an aktuelle geschichtstheoretische, bildungs- und kulturwissenschaftliche sowie kognitionspsychologische Diskurse angebunden, zum anderen fehlt nach wie vor eine systematische Vernetzung internationaler Diskurse zu historischem Denken/Lernen und Geschichtsbewusstsein. Dieses Defizit äußert sich u.a. darin, dass in den aktuellen geschichtsdidaktischen Hand- und Wörterbüchern die Einträge „historisches Denken“ und „historisches Lernen“ fehlen.

Abgesehen von der formalen Seite historischen Denkens und Lernens erscheint es vor allem angesichts zunehmend heterogener und multikultureller Schulklassen auch wieder dringend notwendig, über Inhalts-, Kanon- und Relevanzfragen zu diskutieren. Ist es vertretbar, dass alle Epochen jenseits der Zeitgeschichte – zumindest in curricularer Hinsicht – zunehmend an Bedeutung verlieren? Ist es nicht längst überfällig, eine immer noch relativ stark nationale bzw. eurozentrische Perspektivierung historischen Lernens durch dezidiert regional- oder globalgeschichtliche Zugriffe zu ergänzen? Und sind politikgeschichtliche Ansätze in Lehrplänen und Schulbüchern nicht unverändert deutlich zu dominant?

Ein dritter Aspekt, der in der geplanten Sektion diskutiert werden soll, ist die seit langem nicht mehr systematisch geklärte Frage nach der Beziehung der Geschichtsdidaktik zur politischen und kulturellen Bildung. In Anbetracht der großen politischen Herausforderungen (Migration, soziale Segregation, politische Radikalisierung), mit denen nicht nur Deutschland und Europa im Moment konfrontiert sind, ist diese Frage zweifelsohne fundamental und sie berührt zugleich die Diskussion darüber, ob man aus der Geschichte lernen kann oder ob der antike Topos der *historia magistra vitae* nicht geradezu hoffnungslos anachronistisch ist. Evident ist jedenfalls, dass Politiker_innen aller Parteien diesen Topos nach wie vor gerne bemühen, um historisches Lernen zu legitimieren, während die meisten Geschichtsdidaktiker_innen deutlich zurückhaltender argumentieren.

Obwohl sich für die geplante Sektion vor allem theoretisch ausgerichtete Beiträge anbieten, sollten empirische Fundierungen und praxisrelevante Perspektiven unbedingt integriert werden.

Sektion 2: Für wen? Verschiedenheit, Inklusion und Exklusion

Leitung: Thomas Sandkühler (Berlin)

Der Geschichtsunterricht zielt auf die Fähigkeit, die Andersartigkeit der Vergangenheit methodisch kontrolliert zu interpretieren. Er ist seinerseits aber auch mit Verschiedenheiten konfrontiert, die u.a. unter dem Leitbegriff der Diversität (Diversity) diskutiert werden. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass zwischen unterschiedlichen Formen dieser Verschiedenheit weder trennscharf abgegrenzt noch hierarchisch abgestuft werden sollte.

Schon länger wird in der geschichtsdidaktischen Literatur über das Erfordernis diskutiert, den Geschichtsunterricht für die Verschiedenheit der Schüler_innen zu öffnen. Dieses Anliegen ist alles andere als ‚nur‘ wissenschaftlich, sondern unauflöslich mit politischen und bildungspolitischen Fragen eines modernen Geschichtsunterrichts verknüpft.

In dieser Sektion soll es um drei Ausformungen von Verschiedenheit gehen, die gegenwärtig besonders aktuell, drängend und relevant erscheinen. Gefragt wird jedoch nicht nach der Phänomenologie der Unterschiede, sondern nach ein- und ausschließenden Wirkungen ihrer (geschichts)unterrichtlichen Behandlung. Im Mittelpunkt stehen Migration, Inklusion und Fachintegration.

Die öffentliche Aufmerksamkeit hat sich zuletzt auf grenzüberschreitende Migration als Hintergrund und Einflussfaktor schulischer Lernausgangslagen gerichtet. Dies geschah u.a. unter der gegenwärtig noch unbeantworteten Frage, welche Vorstellungen über Vergangenheit, Geschichte und historisches Lernen Zuwander_innen aus ihren Heimatkulturen mitbringen. Des Weiteren stellt sich die Frage, wie die Inhalte des deutschen Geschichtsunterrichts beschaffen sein müssten, um Migrant_innen insoweit Anschlussmöglichkeiten zu geben und/oder verlässliche Orientierung in der hiesigen Gesellschaft und ihren Traditionen zu gewährleisten, mithin Integration oder Inklusion zu bewirken.

Von ähnlich aktueller Bedeutung ist die Frage, wie der durch UN-Konvention garantierte Anspruch auf Teilhabe von Menschen mit Behinderung am Geschichtsunterricht verwirklicht werden soll. Ob fachliche Kompetenzen historischen Lernens in einem solchen Geschichtsunterricht vermittelt werden können, wie die Graduierung solcher Kompetenzen alle Schüler_innen gleichermaßen und gleichberechtigt einschließen und wie die Praxis gelungener Inklusion in den Geschichtsunterricht aussehen kann, ist konzeptionell und namentlich empirisch ungeklärt.

Der Geschichtsunterricht als eigenständiges Schulfach wird auf breiter Front durch Integrationsfächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes ersetzt. In dieser Sektion soll jedoch nicht der Sinn und Zweck fächerübergreifenden Unterrichts im Mittelpunkt stehen, sondern die Frage, ob der Geschichtsunterricht zu einer Domäne des Gymnasiums wird und sozial exkludierende Wirkungen entfaltet; anders gesagt: welche gesellschaftlichen Folgen die Erosion des eigenständigen Geschichtsunterrichts hat, und was vor diesem Hintergrund dafür spricht, ihn in allen Schulformen und Jahrgangsstufen zu erhalten.

Erwünscht sind vor allem solche Beiträge zu den genannten Problemkreisen und Fragen, die sich weder im Einzelfall erschöpfen noch vorschnell abstrahieren, mithin empirische Ergebnisse und konzeptionelle Überlegungen mittlerer Reichweite.

Sektion 3: Wie? Die Unterrichtsgestaltung

Leitung: Anke John (Jena)

Es gibt eine lange Reihe geschichtsdidaktischer Handbücher und Zeitschriften, die das Unterrichtshandeln anleiten und befruchten wollen. Obwohl sie Planungs-, Methoden- und Reflexionswissen gebündelt zur Verfügung stellen, ist vieles davon in den Schulalltag nur mühsam oder gar nicht durchgedrungen. Bei den Transferproblemen zwischen Theorie und Praxis handelt es sich dabei keineswegs um Randphänomene: Folgt man empirischen Studien der Unterrichtsforschung, dann sind mit dem Gegenwartsbezug, der Quellen- oder der Problemorientierung zentrale Prinzipien historischen Lernens betroffen.

Ein Schlüssel zur Verbesserung der Unterrichtsqualität liegt in der Interdependenz von Zielen und den eingesetzten Unterrichtsmethoden: So wird es im Fach Geschichte auch künftig instruierende Phasen geben müssen, in denen historisches Überblicks- und fachliches Methodenwissen aufgebaut werden kann. Allerdings bedarf es auch der Gelegenheit zum projektförmigen Lernen, so dass Schüler_innen dieses Wissen selbstständig erproben, durch die Bearbeitung komplexer Aufgaben zur Geltung bringen und dabei dem nachgehen können, was sie interessiert. Es geht dementsprechend um eine strukturierte Methodenvielfalt und um die Frage, wie mit Unterstützung dieser lehr- und lernbar wird, wodurch historisches Wissen entsteht und wie sich Regeln und Routinen historischen Lernens mit Inspiration und kreativem Nachdenken über Geschichte verbinden lassen.

Dabei haben die vielen Lehr- und Lernformen, die ihre Impulse von der Allgemeinen Didaktik empfangen, eine zunehmende Unübersichtlichkeit der Vermittlungskonzepte bewirkt. Wenn in Forschung und Unterricht „fiktive Quellen“ bearbeitet oder empathische Zugänge und Perspektivübernahmen („Wie hättest Du dich verhalten?“) mit historischen Werturteilen verwechselt werden, zeigt das die Konfusität an, mit der die Diskussion um Aufgaben und Methoden derzeit geführt wird. Hier sollte sich die Geschichtsdidaktik weiter um eine Präzisierung fachfremder und fachzentraler Arbeits- und Denkweisen bemühen und die Ziel-Methoden-Konflikte identifizieren, die eine Schulung historischen Denkens fraglich werden lassen.

Um erfolgreichen und effektiven Wissenserwerb zu ermöglichen, ist Geschichtsunterricht aber nicht nur angemessen zu strukturieren. Die Umsetzung von Inklusion sowie die Realitäten sozialer Ungleichheiten und gesellschaftlicher Zuwanderung erfordern einen Unterricht, der mit differenzierten Lernangeboten besser auf die Stärken und Schwächen des Einzelnen eingeht.

Schließlich ist mit der Unterrichtsgestaltung die Messbarkeit und Beurteilung der Lernresultate verbunden. Da historisches Fakten- und Methodenwissen wesentlich leichter zu erfassen ist als eine komplexe historische Wertargumentation, werden als Alternativen standardisierte Leistungsüberprüfungen und eine mehr auf individuelle Diagnose setzende Evaluierung von Lernprozessen zu diskutieren sein. So haben einige Fachvertreter_innen bereits die Entwicklung von Large-Scale-Testverfahren aufgenommen, während andere eher auf die Gefahren einer engen Normierung hinweisen, die die Individualität historischer Sinnbildung und Orientierung nivelliert.

Allgemein erwünscht sind in dieser Sektion daher theoretisch-konzeptionelle und empirisch fundierte Beiträge, die die Passung von Zielen und Methoden als einen Dauerbrenner des Geschichtsunterrichts aufgreifen.

Sektion 4: Wer? Die Akteure

Leitung: Charlotte Bühl-Gramer (Erlangen-Nürnberg)

Im Forschungsfeld Geschichtsunterricht werden neben theoriebasierten Konzepten und empirischen Untersuchungen zu Schüler_innen seit einigen Jahren verstärkt auch (angehende) Lehrkräfte in allen drei Phasen als Akteure der Unterrichtsgestaltung in den Blick genommen.

Im Fokus standen dabei bislang Fragen nach den subjektiven Theorien und ‚beliefs‘ sowie nach professioneller Handlungskompetenz. Zum historischen Fachwissen, der Frage nach inhaltlichen Mindeststandards für angehende Geschichtslehrkräfte bzw. was unter ‚anschlussfähigem Fachwissen‘ für das Unterrichtsfach Geschichte zu verstehen ist, gibt es dagegen deutlich weniger Forschung. Als einen wichtigen Beitrag zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerbildung wird überdies gemäß KMK-Empfehlung aus dem Jahr 2013 ein systematisches Eignungsabklärungsverfahren erachtet. In diesem Zusammenhang wäre zu fragen, ob bereits vor (etwa durch online-basierte Self-Assessments) und während des Studiums Dispositionen und Kompetenzen definiert werden können bzw. sollen, die erwarten lassen, dass der Beruf als Geschichtslehrkraft kompetent ausgeübt wird, oder ob sich Professionalisierungsprozesse in anderen zeitlichen Dimensionen ereignen.

Die einheitliche Qualifikation von Geschichtslehrpersonen ist ein Mythos. Dies bezieht sich nicht nur auf das föderalistische Bildungssystem und die verschiedenen Schularten, sondern auch auf die Frage, wer überhaupt das Fach Geschichte unterrichtet, wer es unterrichten darf und wer nicht (fachfremder Geschichtsunterricht, Inklusion und Exklusion im Lehrer_innenberuf, etwa auch durch Zugangsvoraussetzungen). Daran schließt sich auch die Frage an, wie sich Geschichtsunterricht verändert, wenn kulturelle und ethnische Vielfalt qua Migrationshintergrund auch zu einem prägenden Faktor innerhalb der Lehrer_innenschaft avanciert.

Doch soll es in dieser Sektion auch um die verantwortlichen Akteure der Lehrer_innenbildung in allen drei Phasen gehen. Vor allem für die zweite Phase und dritte Phase gibt es bislang so gut wie keine Forschung. Weitgehend unbeantwortet sind dabei Fragen nach den Zusammenhängen von deren Handeln, Qualifikation und Sozialisation, nach Motivation, ‚Habitus‘ und berufsbezogenen Überzeugungen wie auch nach einem möglichen Kompetenzprofil der Lehrenden in Referendariat und Fortbildung.

Darüber hinaus möchte die Sektion die gestaltungsmächtigen Akteure im Bereich der kulturministeriellen Bildungspolitik in den Fokus rücken. Entscheidungen, Verordnungen und Empfehlungen auf der Ebene der bildungspolitischen Akteure wirken auf der normativen Ebene unmittelbar auf den Geschichtsunterricht ein. Wie und durch wen hier Entscheidungsprozesse angestoßen werden, welche Konzepte oder ‚beliefs‘ von Geschichtsunterricht bzw. ‚gutem Geschichtsunterricht‘ ihren Niederschlag finden und welcher Wissensbegriff beispielsweise in den Vorgaben, Empfehlungen konzeptualisiert wird, ist bislang ebenfalls ungeklärt.

Erwünscht sind Beiträge zu den hier skizzierten verschiedenen Akteursgruppen, in denen theoriebasierte Konzepte bzw. empirische Ergebnisse zur Diskussion gestellt und dabei auch Begrifflichkeiten auf dem Feld der subjektiv geprägten sog. berufsbezogenen Überzeugungen (beliefs, Einstellungen, Vorstellungen, Haltungen, subjektive Theorien, epistemologische Überzeugungen) weiter ausgeschärft werden.

Sektion 5: Womit? (Digitale) Medien des historischen Lernens

Leitung: Astrid Schwabe (Flensburg)

In einer digitalisierten Gesellschaft, in der digitale Medien die Lebenswelt vor allem der jüngeren Generationen maßgeblich bestimmen, steht der Geschichtsunterricht vor neuen Herausforderungen. ‚Digitale Lernmedien‘ und ‚Open Educational Resources‘ sind in aller Munde, Schulbuchverlage verkünden eine ‚digitale Agenda‘ und investieren viel in digitale Lern-Plattformen und Zusatzangebote zu ihren Geschichtslehrwerken, auch wenn rein digitale Bücher noch die Ausnahme sind; zahlreiche weitere Akteure bieten – oft kostenfrei – eine Fülle digitaler Lernmaterialien unterschiedlichster Konzeption und vor allem Güte an.

Die didaktischen Überlegungen zum unterrichtlichen digitalen historischen Lernen stehen in vielen Bereichen noch am Anfang. Dies gilt unter anderem für grundlegende Fragen nach dem geschichtsdidaktischen (Unterrichts-)Medienbegriff und den Charakteristika digitaler Medien historischen Lernens. Wie beeinflussen spezifische mediale Strukturmerkmale den Umgang mit den im multimedialen Hypertext präsentierten Darstellungen und Quellen? Welche Elemente können historische Denk- und Lernprozesse möglicherweise auf eine andere, neuartige Weise anregen?

Auch die Formulierung fachdidaktischer Gütekriterien und Bewertungskriterien für digitale (Lern-) Angebote im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht ist noch nicht weit ausgereift. Im Besonderen aber ist ein Desiderat zu konstatieren im Hinblick auf empirische Ergebnisse zur Gestalt der Rezeptions- und Aneignungsprozesse historischer Inhalte in verschiedenen digitalen Medien und zu den durch, mit oder in ihnen angestoßenen Prozessen historischen Lernens.

Die Sektion möchte den aktuellen Diskurs über digitales historisches Lernen aufgreifen und fokussieren, indem sie – allerdings nicht nur – digitale Medien im Geschichtsunterricht in den Blick nimmt. Ein Hauptaugenmerk kann sich dabei auf das Spannungsfeld zwischen ‚traditionellen‘ und vorgeblich ‚neuen‘, digitalen Unterrichtsmedien richten. Der Vergleich scheint lohnenswert, da sich durchaus der Verdacht aufdrängt, zahlreiche Angebote stellen bei näherer Betrachtung nur den Transfer von Altbekanntem in digitale Technologie dar. Es gilt darum Fragen nach den Besonderheiten digitaler Lernmedien und besonders dem Mehrwert gegenüber traditionellen analogen Unterrichtsmedien im Hinblick auf das historische Lernen in den Mittelpunkt zu rücken, dabei auch deren möglicherweise bewahrens-werte Stärken zu reflektieren: Wo können digitale Medien einen spezifischen Zugang zu einem historischen Phänomen ermöglichen, den analoge Medien so gar nicht oder zumindest weniger komfortabel bieten können? Welche Chancen bieten sie beispielsweise für selbstgesteuertes historisches Lernen nach individueller Maßgabe (Stichworte Inklusion und Binnendifferenzierung) oder für die Integration der Geschichtskultur in den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht (Stichwort historische Medienkompetenz)? Und bietet der digitale Wandel für den Geschichtsunterricht möglicherweise Potenziale, ihn in der öffentlichen Wahrnehmung und vor allem für die Schüler_innen attraktiver und bedeutsamer zu machen?

Erwünscht sind Beiträge in normativ-konzeptioneller und pragmatisch-analytischer Anlage, ein besonderes Interesse liegt jedoch auf der Darstellung empirischer Befunde.