
Mario Carretero/Stefan Berger/Maria Grever (Eds.): Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education. London 2017 (Palgrave Macmillan), 856 Seiten, \$ 235,00; € 198,90.

Das Handbuch zu Geschichtskultur und Geschichtsdidaktik¹ kommt gewichtig daher: Auf 780 Seiten Text und einem Namens- und Inhaltsindex von über 70 Seiten wird der Anspruch umgesetzt, die internationale Diskussion und Forschung in diesem Feld abzubilden. Die Beiträge sind zum einem aus dem internationalen Seminar zu »New Perspectives on Historical Culture and Education« vom 10. bis 12. Dezember 2012 hervorgegangen, vereinen zum anderen auch weitere Beiträge, für die Autor*Innen angefragt wurden. Die Beitragenden – vgl. auch das Autor*Innenverzeichnis am Anfang des Buches – repräsentieren mehrere Disziplinen – insbesondere Geschichte, Didaktik bzw. Erziehungswissenschaften², Psychologie und andere Sozialwissenschaften – und damit auch unterschiedliche Zugänge zum Feld. Sie sind zudem Garantie dafür, dass unterschiedlichste (nationale) Perspektiven die Interna-

tionalität des Handbuchs sicherstellen. Die Internationalität besteht allerdings – und dies ist ein nach wie vor ungelöstes Kommunikationsproblem – in der Kenntnisnahme und Verarbeitung von englisch verfasster Literatur, auch wenn die jeweiligen Autor*Innen in ihrem eigenen Thema, ihrem Material und ihrer empirischen Forschung auf Literatur in der eigenen Sprache mit zurückgreifen. Intensive Forschungsdiskussionen, wie sie etwa gegenwärtig für bestimmte Themen in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik stattfinden, finden damit leider nur wenig Berücksichtigung.

Die Fülle der diskutierten Inhalte scheint auch die Herausgeberschaft gefordert zu haben: Die Einleitung zum Band beschränkt sich für die inhaltlich-theoretische Situierung des Feldes auf ganze zwei Seiten. Es werden darin Oberflächenbefunde angesprochen, ausgehend von der Aussage, dass die Frage danach, was historisches Wissen für die Gesellschaft(en) bedeutet, in vielen Ländern aktuell sei. Dieser Sachverhalt wird auf die Folie einer Erosion der nationalen Rahmungen von Geschichte einerseits und teilweise heftiger Debatten um historische Deutungen in der Öffentlichkeit gelegt. Diese Zusammenhänge gelten den Herausgeber*Innen als Basis für die interdisziplinäre Auseinandersetzung um Fragen der Wissenskonstruktion und der Repräsentation von Geschichte in und außerhalb der Geschichtswissenschaft sowie neuer Formen des historischen Denkens in globalisierten und pluralen Gesellschaften der Gegenwart (S. 2–3). Bei der Vorstellung der einzelnen Beiträge versuchen die Herausgeber*Innen allerdings, Verbindungen zwischen und

1 Dass *history education* tatsächlich mit Geschichtsdidaktik am besten zu übersetzen ist, ergibt sich aus den Teilen drei und vier des Bandes.

2 Die Herausgebenden sprechen von *Education*, was sprachlich die Geschichtsdidaktik zwischen »Geschichte« und »Erziehungswissenschaften« zum Verschwinden bringt. Dies ist im Interesse einer Stärkung der Domäne »Geschichtsdidaktik« ärgerlich, widerspiegelt aber wohl die international nach wie vor dominierende Sicht auf die Geschichtsdidaktik als Teil der Geschichtswissenschaft.

Schwerpunkte der einzelnen Beiträge zu nutzen, um ihre Perspektive auf das Gesamtbild des Handbuchs zu verdeutlichen. Sie schließen die Einleitung damit, dass sie – nun doch – Geschichtsdidaktik als zentrales Feld des Buches etablieren, indem sie zum einen festhalten, dass die Beiträge zeigten, wie Geschichtsdidaktik in diversen sozialen, kulturellen, politischen und erzieherischen Arenen agiere und auf diese einwirke (S. 29). Zum anderen stützen sie diese zentrale Position der Geschichtsdidaktik, indem sie unterstreichen, dass das Handbuch mit der breiten Palette von Themen und disziplinären Vorgehensweisen belege, dass es der Herausgeberschaft um eine weite Definition der Geschichtsdidaktik gehe.

Das Handbuch versteht sich als eines zur *Forschung* zu Geschichtskultur und Geschichtsdidaktik. Man würde erwarten, dass die stipulierte Vielfalt der disziplinären Vorgehensweisen sich auch in einer Sichtbarkeit unterschiedlicher methodischer Vorgehensweisen äußern würde. Hier liegt aber eine große Schwachstelle des Handbuchs. Beiträge, die explizit machen, aufgrund welcher Materialien mit welchen Vorgehensweisen sie zu ihren Befunden kommen, sind nicht häufig. Insbesondere im Teil I und II und teilweise in Teil III (siehe unten) dominiert der Eindruck, dass die meisten Autor*Innen einer hermeneutischen Vorgehensweise der Geschichtswissenschaft verpflichtet sind, ohne dies aber zum Thema zu machen. Andere Beiträge erwähnen in ungefähren Aussagen den Materialkorpus und geben zumindest Hinweise auf ihr Vorgehen. Beiträge, die in präzisen Aussagen ihre Untersuchung transparent zu vermitteln suchen, sind aber selten.

Es werden die Beiträge des Handbuchs angesichts der großen Anzahl der Beiträge (es handelt sich um 39 Texte) nicht einzeln besprochen werden können. Dies, obwohl viele derselben spezifische theoretische Überlegungen diskutieren und einen Überblick über die Forschung zum behandelten Gegenstand liefern, selbst dann, wenn sie diese Darstellung mit einer ausführlicheren Behandlung eines Fallbeispiels verknüpfen. Sie stehen leider etwas eratisch in einem Handbuch, das eine konzeptionelle Sicht auf die behandelten Inhalte nicht liefert. Dies umso mehr, als eine nicht ganz kleine Zahl der Beiträge den erwarteten Handbuch-Charakter nicht aufweist, indem statt der erwarteten Übersicht ein einzelnes Projekt isoliert dargestellt wird. Damit gewinnt die Publikation den Eindruck einer gewissen Zufälligkeit.

Als Beispiel seien die deutschsprachigen Beiträge betrachtet. Die deutschsprachige Geschichtsdidaktik ist mit sieben Namen vertreten, die in sechs Beiträgen gleichzeitig auch unterschiedliche Zugänge und Forschungsschwerpunkte repräsentieren. Es werden Lehrpläne westlicher Länder verglichen (Nicola Brauch), Geschichtslehrmittel thematisiert (Susanne Grindel untersucht koloniale und postkoloniale Inhalte in Lehrmitteln; Robert Maier diskutiert übernationale Lehrmittel als Instrumente der Thematisierung konfliktiver Gegenwart); theoretische Fragen der Geschichtsschreibung aufgeworfen (Stefan Berger diskutiert die Dominanz des Nationalen; Chris Lorenz die Relation von Zeit, Raum und Periodisierung) sowie Praktiken des Historizitätsbegriffs befragt (Barbara Korte und Sylvia Paletzschek). An dieser Aus-

wahl an Personen und Themen zeigt sich exemplarisch eine Schwierigkeit, vor der die Herausgeber*Innen gestanden haben: Im deutschsprachigen Raum wie auch anderswo sind die geschichtsdidaktischen Diskussionen und Forschungen breit und die beteiligten Wissenschaftler*Innen zahlreich. Eine Auswahl zu treffen, ist deshalb extrem schwierig und das Ergebnis immer diskussionswürdig. Auch wenn bei den einzelnen Beitragenden durchaus einsichtig ist, dass sie für ihre Themen stehen, entsteht aus der Zusammenstellung doch der Eindruck der Zufälligkeit.

Das Handbuch ist in vier Teile gegliedert. Die Beiträge der jeweiligen Teile werden im Folgenden gebündelt präsentiert und im Kontext der Diskussion der jeweiligen Handbuchabteilung hervorgehoben. Dass man damit allerdings den einzelnen Beiträgen nicht gerecht werden kann, ist offensichtlich. Zudem muss betont werden, dass der Kontext der Handbuchteile ausschließlich über den Abteilungstitel nahegelegt wird, denn weitere Ausführungen dazu, welche Vorstellungen zur jeweiligen Bündelung von unterschiedlichen Texten geführt haben, gibt es nicht – außer wie bereits erwähnt als Kommentare zu den einzelnen Beiträgen in der Einleitung.

Mit den vier Abteilungen, in die das Handbuch gegliedert ist, unternehmen die Herausgeber*Innen den schwierigen Versuch, die Fülle von Themen und Fragen zu fokussieren. So ist ein erster Teil der »Geschichtskultur« als der Konzeptualisierung des öffentlichen Geschichtsgebrauchs gewidmet. Ihm folgt ein Teil zur Attraktivität und Wirkung der Nation in postkolonialen Gesellschaften. Im dritten Teil wird über historisches Lehren und Lernen reflektiert,

während der vierte Teil den Materialien historischen Lernens, insbesondere den Geschichtslehrmitteln, gilt. Die Einteilung, die weiter keine Begründung durch die Herausgeberschaft erfährt, wäre durchaus erklärungsbedürftig. Auch wenn durch das Buch hindurch die starke Auseinandersetzung mit der bisherigen und weiterwirkenden Interpretation der Geschichte als nationale Erzählung ins Auge sticht, wäre die Erläuterung dazu, wie der erste Teil zur Konzeptualisierung von Geschichtskultur mit dem zweiten zur Attraktivität der Nation in der Geschichtsdidaktik in postkolonialen Gesellschaften zusammengedacht wird, zu leisten. Dies insbesondere, nachdem schon im ersten Teil das Nationale eine wichtige thematische Größe einzelner Aufsätze ist. Aber auch der dritte Teil mit den Reflexionen zu historischem Lehren und Lernen schließt nicht transparent an. Zudem fehlt eine wichtige Verbindung gänzlich, nämlich die Thematisierung des individuellen Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft, dessen Prägung durch die geschichtskulturellen Diskurse in den ersten beiden Teilen meist nur deklamatorisch angesprochen wird. Erst auf dem Hintergrund dieser Thematisierung könnte die Verbindung zu historischem Lehren und Lernen einleuchtend hergestellt werden. Diese Kritik bleibt auch bestehen, wenn zugegeben werden muss, dass Forschung zu diesem Teilbereich nicht sehr weit gediehen ist. Der vierte Teil wiederum thematisiert Materialien von ihrer Angebotsseite her. Der Umgang mit Materialien durch Schüler*Innen ist nicht in Betracht gezogen.

Der erste Teil, überschrieben mit »Geschichtskultur: Konzeptualisierung

des öffentlichen Gebrauchs von Geschichte«, vereinigt elf Beiträge, die sich wichtige theoretische Überlegungen vornehmen und in diesem Sinn auch weit deutlicher als die meisten Beiträge der folgenden Abteilungen als Handbuchartikel funktionieren. Erstaunlicherweise steht der Beitrag, der explizit »Geschichtskultur« thematisiert, (erst) an dritter Stelle; zuerst wird die lange Tradition der Herstellung des nationalen Raumes durch Geschichtsschreibung thematisiert (Stefan Berger), was für die begrenzte Innovationskraft des Handbuchs symptomatisch erscheint. Es folgt ein Überblick zu den Konzepten »Geschichtsbewusstsein« und »*historical thinking*«, die auf der Folie jüngster gesellschaftlicher Entwicklungen diskutiert werden: Sind diese deutlich in der Aufklärungstradition verankerten Konzepte, so wird gefragt, angesichts einer globalisierten Auseinandersetzung mit Geschichte und eines sich verändernden Historizitätsregimes überholt (Peter Seixas)? Der Beitrag zur »Geschichtskultur« (Maria Grever und Robbert-Jan Adriaansen) ermöglicht einen Überblick über die unterschiedlichen Konzeptualisierungen des öffentlichen Umgangs mit Geschichte und diskutiert die Möglichkeiten, die unterschiedlichen Konzepte in Übereinstimmung zu bringen. Dabei fehlen m. E. zum einen wichtige Aspekte, die den Begriff »Geschichtskultur« weiter einordnen müssten, wie etwa der Blick auf die Funktion und die Akteur*Innen der Herstellung von Geschichte, zum andern übersieht das Bemühen, unterschiedliche Zugänge in Übereinstimmung zu bringen, theoretische Differenzen, deren Verwässerung der theoretischen Grundlegung von Forschung nicht zuträglich ist. Es

folgen weitere Aspekte: etwa Raum und Zeit (Chris Lorenz), Raum bzw. Grenzen in der Historiographie, Geschichte und Demokratie, gezeigt an Museen (Marisa Gonzalez de Oleaga), die Bedeutung der Bilder für die Nationalgeschichte und ihre Typisierung (Peter Burke), die Geschichte der schwierigen Auseinandersetzung der Geschichtswissenschaft mit Geschichte im Film (Wulf Kansteiner) und neue Formen populärer Geschichte (Barbara Korte und Sylvia Paetschek) und zur Frage danach, weshalb es zu bestimmter Zeit zur Thematisierung einer spezifischen Gegenwart kommt (Antonis Liakos & Mitsos Bilalis).

Die nächsten zehn Beiträge bilden den zweiten Handbucheil zur Attraktivität und Wirkung der Nation in postkolonialen Gesellschaften. Es handelt sich dabei meist um länderspezifische Fallbeispiele. Dabei schließt das Verständnis von Postkolonialismus die ehemaligen europäischen Mächte mit ein, was den Blick auf die nachkolonialen Identitätsverständigungen auch in diesen europäischen Ländern richtet. Allen diesen Beiträgen ist die Frage Leitmotiv, wie die traditionellen nationale bzw. kolonial geprägte Geschichtsschreibung zugunsten einer Geschichte weiterentwickelt werden könnte, in der die jeweiligen Bedürfnisse nach Identität und historischer Legitimation einer pluralen Gesellschaft in globaler Einbettung aufgehoben sind. Einige der Beiträge befassen sich zentral mit Schulbüchern (Tina Van der Vlies, Susanne Grindel), andere wiederum sehen diese in der Geschichtsschreibung aufgehoben (Norah Karrouche, Karina Korostelina, Hercules Millas, Alicia Barreiro et al.). Dabei setzen einige wenige die nationale Geschichtsschreibung in Bezug zu uni-

versellen Werten, insbes. die Menschenrechte (Nicole Tutiaux-Guillon, Jocelyn Létourneau). Einzelne stützen sich dabei auf Forschungsprojekte, die auch Befragungen von Lernenden und Lehrenden oder Unterrichtsbesuche beinhalteten (Nicole Tutiaux-Guillon oder Sun Joo Kang). Ein vergleichender Beitrag zur Politik des Geschichtsunterrichts in der postkolonialen Welt vermag einen bündelnden Abschluss dieses Handbuchs zu bilden (Andrew Mycock).

Der dritte Teil des Handbuchs befasst sich mit Überlegungen zum Historischen Lernen und Lehren. Dabei ist es nicht erstaunlich, dass angesichts des Ausgangspunkts »Geschichtskultur« die Kraft bestehender Narrative (Alberto Rosa und Ignacio Bresco, Mario Carretero), auch in der Verbindung mit politischem Lernen (Helen Haste und Angela Bermudez, Dario Paez et al.), Konzeptlernen (Lis Cercadillo et al., Keith C. Barton) und Conceptual Change (Maria Rodriguez Moneo und Cesar Lopez) Gegenstände der Beiträge darstellen. Zudem wird auch ein starker Bezug zwischen historischem Lernen und politischer Bildung in einzelnen Beiträgen darstellen. Dabei werden in den neun Beiträgen häufig auf Auszüge aus Forschungsdaten (Transkripte u. a. m.) Bezug genommen, wobei dieselben dazu dienen, die Argumentation im zentralen Thema zu verdeutlichen – die Forschungen dahinter gewinnen keine Eigenständigkeit. Andere Beiträge liefern aber eine breite, wenn auch notgedrungen knappe Sicht auf ihr jeweilig thematisiertes Forschungsthema, was m. E. Handbuchartikel auch tatsächlich leisten müssten. Die zwei abschließenden Beiträge befassen sich mit den Möglichkeiten, die das historische

Lesen und Schreiben (Jeffrey D. Nokes) bzw. der auf Argumentationsfähigkeiten ausgerichtete dialogische Unterricht (Carla van Boxtel und Jannet van Drie) für das historische Lernen bieten und liefern für ihr Thema auch gleichzeitig eine kurze Einführung in die jeweilige Forschungsliteratur. Insgesamt zeigt sich, dass die bisherige Forschungsliteratur sich noch wenig konsequent auf die Grundbedingungen historischen Lernens und Lehrens, die immer schon vorhandene Geschichtskultur, ausgerichtet hat, wenn es um Themen, Zielsetzungen, Methodik und Position des Faches in der Schule geht.

Konkretisierungen von »Geschichtskultur« für den Unterricht sind Gegenstand des vierten Handbuchs. In fünf der neun Beiträge geht es um Geschichtslehrmittel. Ein Beitrag vermittelt einen Eindruck internationaler Forschung zur Mehrperspektivität in Lehrmitteln unterschiedlichster Länder (Tony Taylor und Stuart Macintyre) wobei Differenz als »cultural wars« bezeichnet wird, während ein weiterer Beitrag am Beispiel der Republik Koreas nicht nur diachrone Entwicklungen in der Arbeit mit Lehrmitteln deutlich macht, sondern auch zeigt, dass die politisierte Auffassung der Aufgabe von Lehrmitteln der Zielsetzung des historischen Lernens schadet (Ho Hwang Yang). Diachron ist auch der Überblick über die Lehrmittelpolitik Chinas (Side Wang et al.), während Robert Maier die Chancen und Probleme diskutiert, die aus der Arbeit für und mit binationalen Lehrmitteln resultiert. Das Fallbeispiel aus Russland, eigentlich ein Projektbericht, thematisiert die emotionale, moralische und symbolische Bildlichkeit der jüngsten Geschichtslehrmittel

(Tatyana Tsyrlina-Spady und Michael Lovorn). Ein Beitrag befasst sich mit der internationalen Forschung zu Lehrplänen, um dann in der Stoßrichtung der *Curriculum Studies* einen Ansatz zur Ausdehnung solcher Forschung auf den Umgang der Lehrpersonen mit Lehrplänen in ihrem Unterricht vorzustellen (Nicola Brauch). Die drei letzten Beiträge befassen sich mit jüngeren Entwicklungen. So werden Websites zur transatlantischen Sklaverei diskutiert, indem an ihnen gezeigt wird, dass Lehrpersonen vor der Herausforderung stehen, sich nicht nur mit didaktischen Neuerungen auseinanderzusetzen, sondern auch mit den neuen Perspektiven, die auf gesellschaftlich wichtige Themen geworfen werden, und mit diesbezüglich neuen Möglichkeiten, die das WWW bietet (Stephan Klein). Die Herausforderungen, die sich mit den Social Media bzw. neuen Technologien an das Historische Lernen stellen, thematisiert ein weiterer Beitrag (Terry Haydn und Kees Ribbens). Als letztes Thema wird das Konzept »Heritage« am Beispiel von Museen aufgegriffen und die ideologischen Auseinandersetzungen darum werden diskutiert (Mikel Asensio und Elena Pol). Mit dieser Auswahl an Themen und Beiträgen leistet auch der vierte Teil eine Fülle interessanter Einsichten, Ideen und kritischer Anmerkungen zu Bereichen der geschichtsdidaktischen Forschung bzw. Praxis. Aber auch hier wird die Frage nach der Konzeption des Bandes virulent.

In keinem der vier Teile gewinnt man bei der Lektüre den Eindruck, man habe einen Überblick über das jeweilige Feld gewinnen können. Punktuelle, durchaus interessante und wichtige Einsichten können gewonnen werden, aber

es gelingt mit den Beiträgen nicht, eine Forschungslandschaft zu Geschichtskultur und Geschichtsdidaktik zu entwerfen. Nun mag dies partiell dem Umstand geschuldet sein, dass die bisherige Forschung weder theoretisch noch empirisch die beiden Begriffe »Geschichtskultur« und »Geschichtsdidaktik« in einen einigermaßen konsensuell vertretenen Zusammenhang gebracht hat. Dennoch bleibt es dabei, dass die Chance verpasst worden ist, mit einer deutlichen Rahmung und expliziten Vorgaben für die Einpassung der einzelnen Beiträge in dieselbe über die Sichtung des Handbuchs eine Orientierung im Feld hinsichtlich Forschungsstand, Forschungsfragen, anzugehende weitere Forschungsfelder zu ermöglichen. Dies ist angesichts der enormen Arbeit der zahlreichen Autor*Innen und der Herausgeberschaft, die hinter dem Werk steckt, wirklich zu bedauern.

Béatrice Ziegler, Bern

Tobias Arand/Konrad Vössing (Hrsg.): Antike im Unterricht. Das integrative Potential der Alten Geschichte für das historische Lernen (Reihe Forum historisches Lernen). Schwalbach/Ts. 2017 (Wochenschau-Verlag), 224 Seiten, € 29,90.

In einer Zeit, in der vielfach darüber gestritten wird, ob und inwieweit die Alte Geschichte noch einen Platz im Curriculum der schulischen Ausbildung auch weiterhin beanspruchen sollte, verwundert es nicht bzw. mag es seitens der Befürworter*Innen gar erforderlich erscheinen, dass aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive wieder Stimmen lauter werden, die die Relevanz dieser Epoche für die geschichtliche Grundausbildung und für eine kritisch-reflektierte Anteilnahme an der gegenwärtigen Geschichtskultur betonen. Hierfür macht sich vor allem der Verein »Alte Geschichte für Europa« stark, dessen Vorsitzende mit vorliegendem Aufsatzband, der auf eine Tagung des Vereins im September 2014 rekurriert, das unterrichtliche Potential der Alten Geschichte für einen modernen Geschichtsunterricht darlegen wollen (S. 5). Der Band ist in drei, von den Herausgebern als Abteilungen benannte, Abschnitte unterteilt, die die Leser*Innen von einer Bestandaufnahme althistorischer Inhalte im Geschichtsunterricht zu einer Herausarbeitung des fortwährenden Potentials althistorischer Themen führen und schließlich Möglichkeiten unterrichtlicher Umsetzung anhand einiger Unterrichtsbeispiele aufzeigen.¹

1 Ähnlich der Band von Markus Bernhardt und Björn Onken (Hrsg.): Wege nach Rom. Das römische Kaiserreich zwischen Geschichtswissenschaft, Erinnerung und

Im Zuge der Bestandaufnahme dokumentieren Dietmar von Reeken für die Grundschule, Tobias Arand für nicht-gymnasiale Schulformen und Roland Wolf für das Gymnasium Lerngegenstände und Themen, die im Kern gemäß Lehrplänen und Inhalten der Alten Geschichte zuzuordnen sind, sodass man einen recht ordentlichen Überblick erhält, was per Curriculum in deutschen Schulen gemacht werden soll bzw. was in diesem Rahmen möglich ist. Sie kommen zu dem Schluss, dass die Alte Geschichte entweder viel zu gering oder aber mehrheitlich nur chronologisch – quasi der Vollständigkeit halber – abgehandelt wird. Was real letztlich in deutschen Geschichtsstunden umgesetzt wird, steht hier leider außen vor. Dass dies jedoch auch empirisch und logistisch nur schwierig zu analysieren ist, gestehen die Autoren (u. a. Reeken, S. 13 f.) schmerzlich ein. Elisabeth Erdmann nimmt sich – wenn auch nur in sehr begrenzter Auswahl – aktuelle Geschichtsschulbücher für den Sekundarbereich vor und diagnostiziert erhebliche qualitative Schwächen aufgrund wenig vertiefender Inhalte und starker thematischer Kürzungen zu Gunsten anderer Epochen. Diesem Problem widmet sich indirekt – wenngleich kaum die Alte Geschichte fokussierend – Hans-Jürgen Pandel im letzten Beitrag der ersten Abteilung, indem er den von ihm begrifflich geprägten »Epochenlobbyismus« und die Politisierung und Ökonomisierung des Geschichtsunterrichts kritisiert und damit seine Kritik

Unterricht, Schwalbach/Ts. 2013, der bereits durch strukturierte Unterrichtspotentiale und -Ideen überzeugte.

von 2002² um ein paar Anmerkungen ergänzend erneuert. In der zweiten Abteilung wird es nun bezüglich potentieller Themen für den Unterricht pragmatischer, wenn auch stellenweise – der thematischen Komplexität geschuldet – sehr ambitioniert hinsichtlich der Möglichkeiten einer Umsetzung im Sekundarbereich. Die von Konrad Vössing, Winfried Schmitz, Peter Geiss, Thomas Späth und Andrea Kolpatzik vorgeschlagenen Themenbereiche werden allesamt aus der Perspektive eines Umgangs mit multikulturellen und europaspezifischen Entwicklungen der letzten Jahre heraus vorgestellt und aus ihnen interessante Anregungen für einen kompetenzorientierten und gegenwartsbezogenen Geschichtsunterricht geschöpft.

In der dritten Abteilung finden sich konkrete Unterrichtsbeispiele von Katja Brandenburger, Marcus Altmann, Carolin Hestler, Kevin M. Büttner und Sylvia Diebner mit Material- und Aufgabenhinweisen, wenn auch leider nicht – wie man vielleicht erwarten könnte – zu den zuvor generierten Anregungen (was aber durchaus im Wesen des Tagungsbandes begründet liegt). Diese Beispiele stellen attraktive und abwechslungsreiche Stundenkonzepte zur (mit einer Ausnahme) Römischen Geschichte dar, wenngleich manche davon wohl nicht in der Schulroutine einfach umzusetzen sind, wie u. a. von Altmann, dessen er sich aber durchaus bewusst ist (S. 182 f.). Insbesondere das Modell von Hestler überzeugt.

In Gänze zeigt dieser Band einmal mehr, wie wertvoll die Alte Geschichte für den Geschichtsunterricht sein kann und dass es wenig ertragreich ist, mit voranschreitender Zeit schlicht Epochen hinten abzuschneiden. Er liefert wichtige Impulse für die pragmatische Geschichtsdidaktik und Ideen für die Thematisierung der Alten Geschichte fern ab einer rein chronologischen Abfertigung, motiviert damit gleichsam für ein Dranbleiben und Weiterdenken im Zuge eines modernen und kritisch-reflektierten Geschichtsunterrichts, um eben das von den Herausgebern monierte »Desinteresse« an dieser und sich »nicht immer ausreichend gekümmert« (S. 7) um diese Epoche aufzubrechen.

Thomas Must, Bielefeld

2 Hans Jürgen Pandel: Die Curriculumforschung ist tot – es lebe die Interessenpolitik! In: ZfGD 01/2002, S. 151–164.

**Bärbel Völkel: Inklusive Geschichts-
didaktik. Vom inneren Zeitbewusst-
sein zur dialogischen Geschichte**

(Wochenschau Wissenschaft).

Schwalbach/Ts. 2017 (Wochenschau),
240 Seiten, € 26,90.

Die Umsetzung inklusiver Bildungsansprüche stellt auch die Geschichtsdidaktik vor die Herausforderung über die eigene Disziplin kritisch nachzudenken und die Anschlussfähigkeit an inklusive Fragestellungen zu prüfen. Bärbel Völkel nimmt sich in ihrer Monographie dieser Aufgabe an. Zu Beginn ihrer Überlegungen steht ein veränderter Zugang zum Geschichtsbewusstsein. Völkel erkennt in der derzeitigen Theoriebildung ein strukturelles Defizit, welches »einen inklusiven, historisch-kulturell wie auch geistig-kommunikative Andersheit einschließenden Geschichtsunterricht derzeit nicht erlaube (S. 7)«. In ihrem theoretisch sehr dichten Werk beleuchtet Völkel Fragestellungen eines inklusiven Geschichtsunterrichts aus unterschiedlichen Perspektiven. Zentral ist dabei die Kritik am narrativistischen Paradigma der Geschichtsdidaktik. Ihrer Argumentation folgend könnte die »unhintergehbare Bezugnahme auf das Geschichtsbewusstsein« (S. 8) der gleichen Bildung aller Menschen im Wege stehen. Die Tauglichkeit des Konstrukts der narrativen Kompetenz wurde im Zuge der Debatten um einen inklusiven Geschichtsunterricht bereits mehrfach kritisch diskutiert.¹ In diesen Ausführun-

1 Sebastian Barsch: Geschichtsdidaktik und Sonderpädagogik – Historische Kompetenzen im Fokus sonderpädagogischer Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62 (2011), S. 136–142; Martin Lücke,

gen liegen auch die stärksten Aspekte des Bandes.

Neu ist an Völkels Ansatz, dass sie den Leib und ein damit verbundenes inneres Zeitbewusstsein ins Zentrum ihrer Überlegungen stellt. Mit ihrer Konzeption des Zeitbegriffs spricht Völkel nicht etwa die Ebene eines reflexiven Bewusstseins im Sinne des Geschichtsbewusstseins an, sondern rekurriert mit dem Bezug auf die »im Erleben empfundene Zeit« auf präreflexive Bedingungen (S. 99). Völkel versucht den Begriff der Zeitlichkeit zunächst näher zu bestimmen und für eine geschichtsdidaktische Theorie handhabbar zu machen, denn in dieser werde Zeitlichkeit bisher stillschweigend vorausgesetzt ohne, dass sie sich auf belastbare Erkenntnisse beziehen kann (S. 106). In der Tat fehlen tiefergehende Einblicke in das Zeitbewusstsein historisch Lernender. Empirische Befunde beschränken sich zumeist auf den Primärbereich. In der Geschichtsdidaktik herrsche, so Völkel, immer noch die Vorstellung, dass der Zeitsinn sich über sinnbildende Erzählungen zu Zeiterfahrungen konstituiere. Völkel wählt stattdessen den Zugang der leiblichen Reflexivität und greift damit auf die phänomenologische Theorie Merleau-Pontys zurück. Merleau-Ponty stellt die Bedeutung der leiblichen Erfahrung für das Selbst- und Weltverhältnis des Menschen in den Mittelpunkt. Bei Völkel findet sich dieser Bezug in der »orientierten Zeit« (S. 97). Entscheidend ist nach Völkel, dass uns »die Retention die Wahrnehmung von Dauer und die Wiedererinnerung die

Inklusion und Geschichtsdidaktik In: Judith Riegert/Oliver Musenberg (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart 2015, S. 197–206.

der Kontinuität und Konstanz und damit den Objektcharakter zeitlicher Phänomene« ermögliche (S. 105). Durch seinen reflexiven Leib sei der Mensch auch ohne Narrativieren in Geschichte handelnd verstrickt. So sei aufgrund seiner Leiblichkeit jeder Mensch immer schon bei den Menschen und den Dingen und bringe seine lebendige Lebensgeschichte mit. Dies gelte auch für Menschen mit komplexer Behinderung (S. 169). In der Leiblichkeit und ihrem retentionalen Bewusstsein finde sich dann auch die Gemeinsamkeit, welche für inklusives historisches Lernen wichtig sei. Mit dem Einbeziehen einer phänomenologischen Perspektive wird der Blick auf die lebendigen und leiblichen Erfahrungen wie Wahrnehmung, Sinnlichkeit, und Bewegung erweitert.

Für die Geschichtsdidaktik kann in dieser Erweiterung ein Gewinn liegen, da der Fokus nicht mehr nur auf der Narrativität liegt und Zugänge zum historischen Lernen erweitert werden können. Allerdings bedarf es einer empirischen Forschung um belastbare Erkenntnisse über das Zusammenwirken von leiblichen Erfahrungen und historischem Lernen zu gewinnen. Die Ausführungen Völkels zum Zeitbegriff können durchaus Potential für das Nachdenken über einen inklusiven Zugang zum Geschichtsunterricht bieten. Leider verweist Völkel bei ihren Einlassungen wenig auf aktuelle Diskurse inklusiver Fachdidaktik und lässt daher die Diskussion an die Anschlussfähigkeit ihrer Theorie an inklusive Diskurse vermissen. Es existieren bereits Vorschläge, welche ästhetische, emotionale oder imaginative Zugänge zum Geschichtsunterricht stärker in den Fokus rücken. Nun gilt es diese Ansätze

für einen inklusiven Geschichtsunterricht fruchtbar zu machen. Das Denken in Förderschwerpunkten ist dabei genauso wenig hilfreich wie die Ablehnung der bisherigen geschichtsdidaktischen Theoriebildung und deren empirischen Erkenntnissen. Ein inklusiver Geschichtsunterricht braucht vor allem auch eine Diagnostik, welche die unterschiedlichsten Vorstellungen und Konzepte der Lernenden aufgreift und diese für eine individuelle Förderung weiterentwickelt. Dafür müssen Zugänge pluralisiert und weitere empirische Ergebnisse geliefert werden. Neue Zugänge zu individuellen Aneignungsprozessen wie sie Bärbel Völkel denkt sind daher sehr zu begrüßen.

Fabian Eckert, Berlin

Uwe Danker: Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen des wissenschaftlichen Nachwuchses. Göttingen 2017, 238 Seiten, € 40,00.

Der aus der Flensburger KGD-Nachwuchstagung im Jahre 2016 hervorgegangene Sammelband »Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur« beschäftigt sich mit einer Vielzahl von Forschungsarbeiten oder bereits abgeschlossenen Projekten des geschichtsdidaktischen wissenschaftlichen Mittelbaus. Inhaltlich spannt sich der Bogen der Forschungsprojekte dabei von unterrichtlichen Aspekten wie dem interdisziplinären Lernen, dem Aufbau von Werturteilen bis hin zur Förderung historischer Mündigkeit durch ideologiekritische Überlegungen. Aber nicht nur der Unterricht selbst, sondern auch die Lehrpersonen und deren persönliche Einstellungen und Überzeugungen im Kontext von sogenannten *teacher beliefs* werden in dem vorliegenden Sammelband behandelt. In einem zweiten Teil steht die klassische Schulbuchanalyse im Mittelpunkt, in einem dritten Teil wenden sich die Nachwuchswissenschaftler*innen schließlich dem für die Geschichtsdidaktik zentralen Forschungsfeld der Geschichtskultur zu. Anspruch und Selbstverständnis des Sammelbandes ist es, in einer gut lesbaren Form »auch dem nicht eingeweihten Leser eine Orientierung darüber zu bieten, was Nachwuchsforschung derzeit ist und möglicherweise künftig sein wird« (Sandkühler).

Positiv fällt auf, dass der Sammelband in Teilen seinen Anspruch wirk-

lich einlöst und auch unkundigen Leser*innen grundlegende und basale Einblicke in die Schulbuchanalyse (Johannes Jansen) oder das interdisziplinäre Lernen (Christian Spieß) bietet. Zudem ist den Autor*innen anzurechnen, dass alle Arbeiten Wert auf empirisch gut abgesicherte Forschungsdesigns legen und aktuelle Trends der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse – wie sich anhand zahlreicher Beispiele der Analyse von Unterrichtsvideos zeigt – kompetent aufgreifen und anwenden. Hier liegt aber auch der Schwachpunkt einiger Beiträge, die sowohl sprachlich als auch methodisch sehr ins Detail gehen, welches bei unkundigen Leser*innen wiederum erhebliches Vorwissen voraussetzt und zu Lasten der im Vorwort geforderten guten Lesbarkeit geht.

Vom Aufbau des Sammelbandes her gut gelungen sind die jedem Kapitel vorangestellten Abstracts mit Kurzinformationen zu Konzept, Fragestellungen, Problemen und dem derzeitigen Stand der jeweiligen Projekte. Hier können sich selektive Leser*innen sehr schnell und zuverlässig mit den wesentlichen Informationen zum Weiterlesen versorgen.

Inhaltlich fällt auf, dass sich die vorgestellten Forschungsarbeiten überwiegend mit rein nationalen oder eurozentrischen Themen (Sebastian Bracke, Regina Göschl), respektive der NS-Geschichte beschäftigen (Etienne Schinkel, Johannes Scharr, Hannes Burkhardt). Allerdings wird anhand dieser Beispiele auch ein Blick von außen ermöglicht und so zum Beispiel der Umgang mit dem Holocaust in schwedischen Geschichtsschulbüchern thematisiert bzw. durch das Beispiel der Darstellung des Holocaustgedenktag auf Twitter auch

die europäische Rezeption von Auschwitz thematisiert. So begrüßenswert diese Ansätze auch sind, so ist eine stärkere Hinwendung zu transnationalen oder globalhistorischen Inhalten für eine lebensweltliche Orientierung bzw. einen Gegenwartsbezug in Zukunft wünschenswert. Angesichts eines heterogenen Klassenzimmers in einer immer unübersichtlicher werdenden globalisierten Welt und angesichts des aktuellen Trends zu nationalen Alleingängen lohnt es sich nämlich, den historischen Blick auch auf globale Verflechtungen zu richten. Dabei ist es im Kontext der Globalgeschichte durchaus möglich, bisher etablierte nationale bzw. europäische Themen wie die NS-Geschichte mit außereuropäischen Vergleichen (Faschismus in Japan?) und außereuropäischen Blickwinkeln (die Darstellung des Holocaust in südafrikanischen Schulbüchern) zu ergänzen und so das Verständnis für die eigene Geschichte zu vertiefen. Ebenso könnte durch eine historische Schauplatz- und Themenverlagerung hin zu heutigen Konfliktregionen (Ursachen der Konflikte im Nahen und Mittleren Osten) oder zu globalen *entanglements* (= Verflechtungen) am Beispiel der Weltwirtschaftskrise von 1929 (und der Finanzkrise 2008) oder der Neuordnung der Welt durch die Pariser Friedensverträge 1919 (Wilsons 14 Punkte und der *wilsonian moment*) mehr Verständnis für die Ursachen aktueller Phänomene wie der »Flüchtlingskrise« von 2015 ermöglicht werden. Denn angesichts einer veränderten Schüler*Innenschaft bzw. der gesellschaftlichen und globalen Transformationsprozesse des 21. Jahrhunderts kann man sich ein Verharren in rein nationalen und europäischen Narrati-

ven nicht mehr erlauben. Sieht man sich die globalhistorische Forschung der vergangenen Jahre in Deutschland an, so sollte dieser Blick über den nationalen Tellerrand auch im deutschen Geschichtsunterricht möglich werden.

Christian Grieshaber, Koblenz-Landau

Rolf Schörken: Demokratie lernen. Beiträge zur Politik- und Geschichtsdidaktik. Hrsg. von Thomas Sandkühler (Beiträge zur Geschichtskultur, Bd. 38). Köln/Weimar/Wien 2017 (Böhlau), 423 Seiten, € 50,00.

Der Geschichts- und Politikdidaktiker, Historiker und Bildungspolitiker Rolf Schörken, der von 1974 bis 1993 an der Universität Duisburg lehrte, wäre am 12. August 2018 neunzig Jahre alt geworden. Obwohl Schörken besonders in den 1970er und 1980er Jahren zahlreiche innovative Publikationen vorlegte, bis heute zentrale Forschungsfelder neu erschloss, zukunftssträchtige Kategorien erprobte und nicht zuletzt den Zusammenhang zwischen historischer und politischer Bildung intensiv diskutierte, wird sein Werk heute nur noch selten rezipiert. Insofern ist es ein großer Gewinn, dass Thomas Sandkühler mit seiner sorgfältigen und durch ein Namensregister gut erschließbaren Edition ausgewählte Schriften Rolf Schörkens neu zugänglich macht und sie zugleich in ihren politischen, disziplingeschichtlichen und autobiographischen Entstehungskontext einordnet.

Neben einem Schriftenverzeichnis, einer rund vierzigseitigen Einleitung, in der Sandkühler kenntnisreich und engagiert – wenn notwendig, aber auch kritisch – in Schörkens Vita und Œuvre einführt, sowie drei Kurzgeschichten, in denen Schörken ironische »Einblicke in Forschung und Lehre« gibt, besteht die Edition aus drei Hauptteilen. Am Anfang stehen drei Texte zu Kindheit und Jugend während der NS-Zeit, in denen sich Schörken teils autobiographisch-erinnernd, teils wissenschaftlich-analytisch mit Fragen der

Sozialisation im »Dritten Reich« und der Rezeption des Nationalsozialismus nach 1945 befasst. Den zweiten Teil bilden sieben Aufsätze zur »Politikdidaktik und Curriculumtheorie«, in denen immer auch Verbindungslinien zur Geschichtsdidaktik deutlich werden. Im mit knapp zweihundert Seiten umfangreichsten dritten Kapitel schließlich folgen zehn geschichtsdidaktische Texte aus drei Jahrzehnten, in denen sich Schörken mit Fragen beschäftigt, die für die Geschichtsdidaktik von unverändert hoher Relevanz sind.

In seinen Beiträgen zur Lern(ziel)theorie und Curriculumentwicklung, in denen schon Anfang der 1970er Jahre stellenweise von Kompetenzen oder häufiger – mit ähnlichem Wortsinne – von Qualifikationen die Rede ist, nimmt Schörken manches von den Debatten der Post-PISA-Zeit bereits vorweg. Historisches »Vorratswissen«, so Schörken 1970, werde in Zukunft »funktionslos werden«, enorm wichtig dagegen die Frage, wie man Schüler*Innen Möglichkeiten erschließen könne, »mit dem überreichlich zur Verfügung stehenden Sachwissen *kritisch umzugehen*« (227 f., Hervorhebung im Original). Neben den kognitiven Herausforderungen des Geschichtsunterrichts kommen bei Schörken zugleich die emotionalen Bedingungsfaktoren und geschichtskulturellen Rahmungen historischen Lernens früh in den Blick. In diesem Zusammenhang sind besonders seine Publikationen zum Verhältnis von »Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein« (1972) und zur »Geschichte im Alltag« (1979) von Interesse, in denen er der Lern- und Identitätsrelevanz trivialer Formen von Geschichtsbewusstsein nachspürt.

Außerdem sind mindestens zwei weitere Bereiche der Geschichtsdidaktik hervorzuheben, in denen Schörken wesentlich dazu beigetragen hat, neue Maßstäbe zu setzen: zum einen die Diskussion über die Funktionen historischen Erzählens im Geschichtsunterricht, in der Schörken, wie er 1997 programmatisch formuliert, für das »Aufbrechen narrativer Harmonie« und »eine Erneuerung des Erzählens mit Augenmaß« plädiert (382), weil das Erzählen, »eine der ältesten und humansten Ausdrucksformen des Menschen in allen Gesellschaften und zu allen Epochen« (394), gerade im Geschichtsunterricht seinen Platz behalten müsse; und zum anderen seine »Prolegomena zu einer Didaktik des Fremdverstehens«, mit denen Schörken eindringlich versucht hat, den Geschichtsunterricht aus seinen engen ethnozentrischen Grenzen zu befreien. »Die globalen Probleme«, so Schörken 1980, »sind uns unmittelbar auf den Leib gerückt, sie müssen in der näheren oder weiteren Zukunft gelöst, und die Jugend muss darauf vorbereitet werden. – Den Gefährdungen entsprechen aber auch Chancen. Die unterschiedlichen Kulturen können einander näher kommen, können sich kulturell bereichern [...]. Für die heranwachsende Generation muss der Blick nach außen rechtzeitig geöffnet werden. In der kleiner werdenden Welt bleibt immer weniger ›fremd‹. Wir können es uns nicht mehr leisten, ganze Erdteile und riesige Bevölkerungsgruppen außerhalb unseres historischen Bewusstseins zu halten als das Außenstehende und Nichtzugehörige. Die Menschen rücken näher zusammen; wir müssen das Fremde besser verstehen lernen.« (323 f.)

Gerade auch in diesem Sinne müssen wir im Politik- ebenso wie im Geschichtsunterricht Demokratie immer wieder – oder endlich – neu lehren und lernen. Insofern ist der Titel der Edition, die hoffentlich viele Leser*Innen findet, gut gewählt, denn Rolf Schörken bietet dazu mit seinen Publikationen bis heute grundlegende Anregungen.

Holger Thünemann, Köln

Monika Fenn/Christiane Kuller (Hrsg.): Auf dem Weg zur transnationalen Erinnerungskultur? Konvergenzen, Interferenzen und Differenzen der Erinnerung an den Ersten Weltkrieg im Jubiläumsjahr 2014. Schwalbach/Ts. 2016 (Wochenschau Verlag), 256 Seiten, € 26,80.

Der von Monika Fenn und Christiane Kuller herausgegebene Sammelband setzt sich mit dem »Erinnerungsboom« (S. 10) an den Ersten Weltkrieg im Gedenkjahr 2014 in einer breit gefächerten Herangehensweise auseinander. Im Fokus stehen dabei die deutsche Erinnerungskultur und die Frage danach, ob und wie diese sich für transnationale Erinnerungen öffnet. Vergleichend wird auch das Gedenken und Erinnern an den Ersten Weltkrieg in anderen europäischen Ländern betrachtet. Hierbei wurden bewusst nicht Frankreich und Polen, sondern Österreich, Großbritannien und die Schweiz als Länder, »deren Geschichtsbilder auf politischer Ebene weniger intensiv verflochten sind« (S. 16), ausgewählt. Dennoch hätte der Band auch von Betrachtungen zu Frankreich und Polen profitiert, eben gerade weil die deutsche Erinnerung stark mit derjenigen dieser Länder verflochten ist und die französischen und polnischen Perspektiven trotz der starken Verflechtung interessant und bereichernd wären. Ansätze zur Betrachtung der französischen Erinnerungskultur sind jedoch im Aufsatz von Arnd Bauerkämper vorhanden (vgl. S. 44 f.). Darüber hinaus fehlt ein Beitrag zur Gedenkkultur in den USA, sodass der Band trotz der kurzen Passage im Beitrag von André Keil zur Erinnerung im Common-

wealth nur einen europäischen Fokus hat.

In ihrer Einleitung beleuchten Monika Fenn und Christiane Kuller die Grundthesen des Bandes. Sie stellen die Erinnerung an den Ersten Weltkrieg als politisch aufgeladenes Moment in das Zentrum der Betrachtungen. Ausgehend von der Unterscheidung in kognitive, politische und ästhetische Dimension der Erinnerung, konstatieren sie hinsichtlich der politischen Dimension eine historische Legitimation und das Schaffen einer übergreifenden, europäischen Erinnerung als Ziel der europäischen Politiker. Sie verweisen außerdem auf aktuelle Entwicklungen in der Erinnerungskultur, nämlich im Rekurs auf das Gedächtniskonzept von Aleida Assmann die Verlängerung des kommunikativen Gedächtnisses durch audiovisuelle Medien (vgl. S. 17–20), die Ablösung des Held*Innen- durch ein Opfernarrativ (vgl. S. 20–22) sowie die normative Ausdeutung der Erinnerung, die insbesondere für die deutsche Erinnerungskultur eine herausgehobene Rolle spiele (vgl. S. 22 f.). Der zweigeteilte Band nimmt in der ersten Hälfte nationale Erinnerungskulturen in den Blick, während der zweite Teil verschiedene erinnerungskulturelle Medien thematisiert. Dabei wurden verstärkt auch solche Medien in den Blick genommen, die sonst weniger im Fokus der Betrachtungen stehen, wie Comics (Christine Gundermann), Computerspiele (Angela Schwarz) und Living History Darstellungen (Stefanie Samida/Ruzana Liburkina). Auch Erinnerungen an den Ersten Weltkrieg in Museen und Ausstellungen (André Keil, Christoph Kühberger, Franziska Dunkel) und im staatlichen Gedenken (Monika Fenn,

André Keil) wird thematisiert. Andere wichtige erinnerungskulturelle Medien wie Literatur, Film und Fernsehen sowie Schulgeschichtsbücher werden dabei nur am Rande behandelt respektive ganz ausgeklammert. Der Band zeigt die Heterogenität der Erinnerung an den Ersten Weltkrieg durch die Thematisierung verschiedener Nationen und erinnerungskultureller Medien in eindrücklicher Weise. Im Hinblick auf die Transnationalität, nach der auch im Titel des Bandes gefragt wird, belegen verschiedene Beiträge, dass Erinnerungsnarrative zum Ersten Weltkrieg nach wie vor national gerahmt seien (Arnd Bauerkämper, Christoph Kühberger, André Keil), womit sich die Frage nach der Transnationalität der Erinnerung an den Ersten Weltkrieg als negativ beantworten lässt. Mehrere Beiträge betonen außerdem, dass die Erinnerung an den Ersten Weltkrieg von der an den Zweiten Weltkrieg überlagert wird (vgl. insbesondere den Beitrag von Arnd Bauerkämper, aber auch den von Monika Fenn).

Der Band zeichnet in seiner Gänze ein breites analytisches Panorama des Erinnerungsjahres 2014. Vor allem die Beiträge, die verschiedene erinnerungskulturelle Medien in den Blick nehmen, tragen dazu bei. Aber auch durch den Blick auf die Erinnerung in verschiedenen europäischen Ländern wird das Panorama bereichert.

Sandra Müller, Bonn

Wolfgang Hasberg/Holger Thünemann (Hrsg.): Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2016 (= Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und historisches Denken; Bd. 1), 442 Seiten, € 49,95.

Geschichtsdidaktik als Reflexionswissenschaft lässt sich prinzipiell nur gegenwartsorientiert und im gesellschaftlichen Zusammenhang denken. Als Wissenschaftsdisziplin sollte sie deshalb ihre zentralen Begriffe und Kategorien, will sie als zeitgemäße Disziplin wahrgenommen werden, immer wieder innerhalb und außerhalb der *scientific community* zur Diskussion stellen. Denn so sehr geschichtsdidaktische Konzeptionen immer auch im sozialen, politischen und kulturellen Kontext ihrer Zeit betrachtet werden müssen, so sehr müssen die zentralen Kategorien einer Disziplin immer auch unter den gewandelten gesellschaftlichen Verhältnissen und Anforderungen neu verhandelt werden. Wissenschaft als Diskurszusammenhang bedeutet ja eben nicht, den Bestand zu wahren und auf neue Fragen alte Geschichten zu erzählen, sondern meint etablierte Theorien, Begriffe und Methoden weiter- und gegebenenfalls neu zu entwickeln angesichts gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen. Bedarf für diese disziplinäre Vergewisserung und die Renovierung grundlegender Basisnarrative der Geschichtsdidaktik scheint angesichts zahlreicher Herausforderungen zu bestehen. Seien dies die Thematisierung des exkludierenden Charakters der Kategorie Geschichtsbewusstsein, die Forderung nach Inklusion oder die Wiederentdeckung eines historischen

Realismus, der »diese These, die darauf hinausläuft, dass eine Geschichte in ihrer Erzählung besteht, für grundlegend falsch«¹ hält und damit nicht zuletzt an den Grundfesten der modernen Geschichtsdidaktik rüttelt.

Mit dem hier zu besprechenden Sammelband verfolgen die beiden Herausgeber das sinnvolle Anliegen »den Forschungsstand« der Geschichtsdidaktik »zur Diskussion zu stellen und neue Perspektiven zu eröffnen« (S. 16), um ein wohl zu Recht konstatiertes »Diskursivitäts-Desiderat« innerhalb der Disziplin »zu kompensieren« (S. 9). Es ist ein großer Verdienst des vorliegenden Sammelbandes, dass er Beiträge präsentiert, die auf diese Herausforderungen reagieren. Um diese intendierte Kompensation zu erreichen, versammeln die Herausgeber in ihrem umfangreichen Band dafür renommierte Geschichtsdidaktiker*Innen und einen dezidierten Fachwissenschaftler und legen so geradezu ein »Best-of-Album« der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik vor, auf dem die zentralen Kategorien präsentiert werden und neue, auch intradisziplinäre, Perspektiven eröffnet und teilweise kontrovers zur Diskussion gestellt werden. Die einzelnen Beiträge gehen dabei auf eine Ringvorlesung an der Universität zu Köln im Wintersemester des Jahres 2014 zurück, bei der es darum ging »Grundlagen der Disziplin zu konturieren« und »Forschungsperspektiven« zu profilieren. Die Playlist des vorliegenden Albums reicht dabei von theoretischen Grundlagen der Geschichtsdidaktik (Rüsen), über die Fun-

damentalkategorien des Geschichtsbewusstseins und der Geschichtskultur (Schönemann), über Diversität und Intersektionalität als mögliche Antworten auf gegenwärtige Herausforderungen (Lücke), Narrativität als das »grundlegende Prinzip historischen Denkens« (Hasberg, S. 157), historische Kompetenzen (Schreiber) und den »guten« Geschichtsunterricht (Gautschi). Weiter über eine »theoretische Klärung und empirische Besichtigung« der historischen Urteilsbildung (Zülsdorf-Kersting), Basiskonzepte als Zugänge zum historischen Wissen (Kühberger) und den sprachsensiblen Geschichtsunterricht (Handro). Intradisziplinäre Töne nimmt man in den Ausführungen zur Public History (Knoch), zum Verhältnis von Mediävistik und Geschichtsdidaktik (Lundt), zum *cultural turn* (Kotte) oder in den zeitgeschichtlichen Ausführungen zur Entstehungszeit der modernen Geschichtsdidaktik (Sandkühler) wahr. An die einzelnen Beiträge schließen sich kurze Zusammenfassungen an, in denen die Diskussionen im Anschluss an die Vorträge zum größten Teil leider rein deskriptiv wiedergegeben werden.

In solch einer kurzen Rezension können die Einzelbeiträge leider nicht in der ihnen gebotenen Art und Weise besprochen werden. Dies wird innerhalb der *scientific community*, in Seminaren und Aufsätzen geschehen. Der Sammelband gibt insgesamt einen differenzierten Einblick in die »Wissenschaft vom historischen Lernen« (Rüsen, S. 24) und kann aber nur an manchen Stellen (so z. B. im Kommentar zum Beitrag von Lücke, S. 89 oder im Beitrag von Sandkühler) die dringend benötigten und im Titel versprochenen fachlichen Kontro-

1 Doris Gerber: Analytische Metaphysik der Geschichte. Handlungen, Geschichten und ihre Erklärungen. Frankfurt a. M. 2012.

versen aufscheinen lassen. Am Beispiel des wichtigen Beitrages von Thomas Sandkühler kann noch einmal verdeutlicht werden, dass es eben der reflektierte Blick zurück ist, der für die Zukunft angesichts gegenwärtiger »Beunruhigungsdiskurse« (Sandkühler, S. 434) handlungsfähig macht. Denn ob es angesichts der Infragestellung »disziplinäre[r] Geschäftsgrundlagen« (Schöne-mann, S. 41) ausreicht, noch einmal die alte Geschichte des Geschichtsbewusstseins zu erzählen und in den »Sound des Mainstreams«² zu verfallen, ohne sich dezidiert auf die Argumente der so titulierten »Verächter des Geschichtsbewusstseins« (Schönemann, S. 51) zu beziehen, um so zeitgemäß argumentieren zu können, darf tunlichst bezweifelt werden. Auch verwundert es, wenn für eine »theoretische Klärung« eines zentralen Begriffes wie den der Urteilsbildung neuere Literatur nicht einmal in einer Fußnote erwähnt wird.³ Problematisch für den »kontinuierlichen Erkenntnisfortschritt« (S. 9) dieser immer noch jungen Disziplin ist sicher beides, schmälert aber den Gewinn dieses Sammelbandes keineswegs. Diese Marginalien bleiben lediglich als Rauschen aus einer Zeit als »Denkkollektiv mit Beharrungstendenzen« (Sandkühler, S. 431) präsentierte.

Christian Heuer, Heidelberg

- 2 Christian Heuer: Sound des Mainstreams. Geschichtsdidaktik am Scheideweg. In: Public History Weekly 1 (2013) 7, DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2013-466.
- 3 Vgl. z. B. Axel Becker: Historische Urteilsbildung. In: M. Barricelli/M. Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 316–325.

**Monique Eckmann/Doyle Stevic/
Jolanta Ambrosewicz-Jacobs (Eds.):
Research in Teaching and Learning
about the Holocaust. A Dialogue
Beyond Borders, Berlin: Metropol, 2017
(International Holocaust Remem-
brance Association series, vol. 3),
404 Seiten, € 24,00.**

The book is the product of the Education Research Project launched in 2012 by the International Holocaust Remembrance Association. The goal of a group of international researchers, specialists in the Holocaust education, was to collect empirical data from the practice of teaching and learning about the Holocaust in a wide range of national and local contexts. The emphasis on »practice« meant that they were not interested in formal declarations and official documents but on what and how teachers actually teach, schoolchildren learn and what impact it has on both groups. The research team chose, however, not to undertake document analyses or classroom observations on their own but instead concentrated on meta-analysis of existing scientific publications.

The results have been organized in three main parts (sections of the book). The first eight chapters (Section I) present the research on the Holocaust education published in eight geo-linguistic settings: German, Polish, French, Nordic, Romance, East Slavic, English and Hebrew. Extensive bibliography, placed in the last (third) section of the book, follows the same geo-linguistic structure. Four thematic studies form the second section: on school teaching (teachers' perspective), school learning (pupils' perspective), Holocaust-related

tourism (visits and study trips) and international student encounters.

The aim of this short review is not to repeat the main research findings which would be the second derivative of the original research and a summary of the summaries already provided in the book. Moreover, the findings prove that there is no universal model of the Holocaust education. Neither policymakers, nor researchers agree on any such model. It is still not clear (and empirical research is contradictory), for example, at what age the Holocaust education should start, or whether it should address predominantly emotions or reasoning and memorizing the facts. The effectiveness of various teaching methods is also disputable, so are the criteria for assessing the achievements of the Holocaust education.

It does not mean, however, that the project was a major failure. On the contrary, the study conveys a huge amount of data, especially in terms of concepts for further research both in Holocaust education and in history and civic education as such. Despite the fact that the authors claim (and rightfully so) that Holocaust education has its specificity and one of the project goals was to foster Holocaust education studies as a separate field of research, the book should be recommended not only to the specialists in this field, but also to those interested in and pursuing more general empirical research in history education.

Any international empirical research project in history education and any international comparative study can, for example, benefit from the reports from Section 1 which reveal that both linguistic and geographical factors have

profound impact not only on the Holocaust education, but also on history education and historical culture and on scholarly research. What some researchers may take for granted considering their own local experiences needs not match educational or research patterns elsewhere. The book provides numerous insights in those local historical and educational cultures. For example, the researchers had problems reaching empirical findings on the Holocaust education in Russia and former Soviet republics not because this kind of education was not happening in those countries but because there is no real empirical research done there. Most publications have a form of recommendations and personal thoughts with no scholarly base. A very limited number of scholars who conduct Western-style scholarly research either come from abroad or publish their findings first in English or German and only then have some of them translated into Russian (p. 122–123, 150–151). Another insight: in-service teacher training in Holocaust education enjoyed great popularity among the Ukrainian teachers not because they were particularly interested in Holocaust education but because it offered the unique opportunity to become acquainted with innovative teaching-learning methods and get teaching resources or participate in research trips abroad at no cost (p. 135). The book contributes to the »dialogue beyond borders« in at least three aspects. First, it brings into international scholarship many local empirical studies on history education that would be otherwise unavailable for most researchers due to the language barrier. Second, the findings from Section I

help understand many history-education-related phenomena (not only regarding the Holocaust education) in the countries discussed, which forms a good basis for further research and dialogue. Third, the project has developed a useful methodological framework for such research.

Joanna Wojdon, Wrocław

Anke John: Lokal- und Regionalgeschichte. Frankfurt/Main 2018 (Wochenschau Verlag), 270 Seiten, € 16,90.

Das historische Lernen in und über nahräumliche/n Bezüge/n sieht sich, so die Autorin Anke John, in der Gegenwart mit mehreren Handicaps konfrontiert. John nennt den bildungspolitischen Trend zu Zentralisierung und Standardisierung der Leistungsanforderungen, der das Regionale als bloß Partikulares marginalisiere. Der lebensweltliche Bezug zum Nahräumlichen gerinne zweitens im marketingorientierten Segment der Geschichtskultur vor Ort häufig schnell zum Event oder zum Sehnsuchtsort für Bedürfnisse nach Vertrautheit und Identität (»Regionalfolklore«) – die Pflege solch eines solchen traditionellen wie ebenso positivistischen Vintage-Geschichtsbewusstseins sei dysfunktional zu den Zielen historischen Lernens. Für Lernende in der Migrationsgesellschaft ergäben sich schließlich (familien-)biografisch multiple Raumbezüge, der quer zum Lokalen bzw. Regionalen stünden und mitunter globalhistorische Perspektiven einforderten. Der Rezensent würde – all dem im Grundsatz zustimmend – ergänzen: Für die digital Natives kann das lokal Vertraute auch der ortlose Raum des World Wide Web auf der Grundlage weltweit identischer Hard- und Software und digitaler Praxen sein (»Heim@t«). Zuhause sind diese Natives in der »Hyperkultur« (Andreas Reckwitz), die z. B. ihrerseits, so der erhellende Hinweis, auch Raummetaphern wie die *Homepage*, den *Chatroom* oder eben das *World Wide Web* nutzt.

Motiv der Autorin ist es, das Potential raumbezogenen Wissens für die »Schulung historischen Denkens« zu profilieren. Sie verweist mit Bezug auf Christoph Antweiler (2011) zu Recht auf basale Fähigkeiten und Fertigkeiten, die gerade in der Auseinandersetzung mit der Geschichte des nahen Raums entwickelt werden könnten: die Quellenanalyse mit dem originalen Artefakt (insbesondere der Sachquelle), die Deutung und Analyse mündlich tradierter Geschichten sowie die »Partizipation und wirksame Mitgestaltung von Geschichtskultur« im lokalen Raum. Gerade letzteres kann die Einsicht in die Standortgebundenheit wie in den Konstruktcharakter von Geschichte(n) und – so ergänzt der Rezensent – deren notwendig genrespezifische und adressatenorientierte Mediengebundenheit vermitteln.

Johns Skizze der disziplingeschichtlichen Konzepte von Regionalität veranlasst den Rezensenten auch zur Reflexion der eigenen historischen Sozialisation wie Praxis und birgt als Kollateralgewinn manche Trouville – so wurde z. B. schon 1889 die »Überschätzung des Stoffes« bei Lehrplanmacher*Innen kritisiert. Lerngelegenheiten (Objekte, Orte, Archive, Museen, Gedenkstätten) wie die unterschiedliche curriculare Verankerung von Regionalgeschichte in den Ländern werden ebenso skizziert wie die paradigmatisch denkbaren »Darstellungsperspektiven lokal- und regionalgeschichtlicher Fallbeispiele in Relation zur Allgemeinen Geschichte«, so z. B.: das Partikulare als Ausdruck oder als eigensinniger Gegensatz des Allgemeinen; oder – im Sinne einer »Glokalgeschichte« – als Ausgangspunkt histo-

rischer Entwicklungen überregionaler Natur bzw. als Teil einer Verflechtungsgeschichte. Erhellend auch die Erweiterung des Raumbezuges auf seine soziale Dimension. In dieser ist der Raum eine Konstruktion diverser »Nachbarschaften« mit ihren »Beziehungsgeschichten« des »Miteinanders, Nebeneinanders und Gegeneinanders«.

Für Lehrkräfte anregend sind die unterrichtspraktischen Vorschläge, die rund die Hälfte des Bandes einnehmen. Die acht Thematisierungen aus unterschiedlichen Zeiträumen und Orten (beginnend von archäologischen Grabungen über lokale Machtübernahmen 1933, Entnazifizierungen bis zu Migrationsgeschichte) markieren beispielhaft die unterschiedlichen Möglichkeiten des regionalhistorischen Lernens. Auf eine Einführung folgen jeweils Quellen, Vorschläge für Aufgaben und Literaturangaben.

Abschließend wenige – eher relativierende – Anmerkungen: Eine Zentralisierung bzw. Standardisierung von Leistungsanforderungen muss nicht zwingend Regionalgeschichte aushebeln. Vorab publizierte inhaltliche Prüfungsschwerpunkte können auch diese berücksichtigen. Prozessorientierte Standards sind Inhalten gegenüber zudem indifferent. Außerdem sind die Lehrpläne der jüngeren Generation in der Regel als Kerncurricula konzipiert, die allein inhaltliche *Rahmen* setzen, welche einen Unterricht mit lokal-, regionalhistorischem Bezug nicht ausschließen und durchaus ermöglichen und schulinterne Fachpläne erfordern. Ob Regionalgeschichte thematisiert werden kann hängt also weniger von Curricula, sondern vor allem von Schulbüchern ab. Diese sind je-

doch marktorientiert konzipiert und präsentieren Regionales, wie John zu Recht anmerkt, in erster Linie als repräsentatives Fallbeispiel für allgemeine historische Entwicklungen. Sie klammern deshalb z. B. autochthone Eigensinnigkeiten in der Region oder Verflechtungsgeschichten aus. Regionalgeschichte ist deswegen in der Regel als entdeckend-forschendes Lernen zu konzipieren. Dieses steht aber – so viel Wasser muss (leider!) in den Wein – notwendig im Spannungsverhältnis zu den Stundentafeln und wird deswegen vor allem in den Praxisnischen jenseits des Regelunterrichts (Projektstage, Wahlpflichtunterricht, Geschichtswettbewerbe) umgesetzt.

Johns Vermessung der regionalhistorischen Welt in didaktischer Absicht verknüpft den großen Maßstab raumbbezogener erkenntnistheoretischer Überlegungen mit den kleinen Maßstab des operativen Unterrichtshandeln – sie ist instruktiv, erhellend und anregend.

Christoph Hamann, Berlin

Nadja Bennewitz/Hannes Burkhardt (Hrsg.): Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Neue Beiträge zu Theorie und Praxis.

Berlin, Münster 2016 (Historische Geschlechterforschung und Didaktik, Band 5), 310 Seiten, € 29,90.

Von all den Empfindsamkeiten und Sensibilitäten, die man dem Geschichtsunterricht seit einiger Zeit abverlangt, gehört diejenige für »Gender« zu den älteren; allerdings scheint der geschlechtsbezogene Faktor von Lernen und Erinnerung im Vergleich zu den aktuell drängenden Forderungen etwa nach einem Feingefühl für Sprache, Herkunft, kulturelle Vielfalt zuletzt ein wenig unter die Räder gekommen zu sein. Im vorliegenden Band, Ergebnis einer Fachtagung an der Universität Erlangen-Nürnberg vom November 2014, schreiben die Autor*Innen dagegen mutig an.

Nadja Bennewitz und Hannes Burkhardt decken in ihrer einführenden *tour d'horizon* eine durchaus bereits längere Forschungsdiskussion ab, die reif ist insofern, als sie fast nur noch herangewachsene Früchte erntet, jedoch kaum mehr neue Triebe sprießen lässt. Natürlich wissen wir alle längst, dass »Geschlecht« im Wesentlichen eine soziale, »relationale« Konstruktion ist und damit eine eminent historische Dimension – das heißt eine Erzählung über die eigene Gewordenheit – besitzt. Aber die zu Recht in der Einleitung aufgeführte US-Historikerin Joan W. Scott stellte zu Beginn der breiter geführten Debatte Mitte der 1980er Jahre ja (lediglich) fest, Geschlecht sei »a useful category of historical analysis« – eben (noch) kein geschichtsdidakti-

ches Prinzip oder unterrichtsmethodisches Mittel (und sie wusste übrigens noch, worauf im Band nicht eingegangen wird, dass »gender« ähnlich wie im Deutschen zuerst das grammatikalische Geschlecht von Substantiven bezeichnete, das sowieso völlig willkürlich verteilt ist: *der* Stuhl – *la* chaise). Gelingt es hier also, nach all den wegweisenden Arbeiten etwa von Susanne Popp oder Brigitte Dehne aus diesem disziplinären Windschatten herauszusegeln? Zum Teil.

Denn wollte man kleinkrämerisch die Seiten zählen, käme man zu dem Befund, dass sich ein Großteil der Texte wieder auf alle möglichen Referenzen bezieht, doch eben nur gelegentlich oder in der Ableitung auf (Fach-) Didaktik. Hauptsächlich werden Probleme einer im Grunde traditionellen Geschichtsforschung behandelt; dazu treten Perspektiven aus der Soziologie und Demographie (Christoph Kühberger zur Schulstruktur in Österreich), Ethnographie (Bea Lundt zu Matrilinearität in Westafrika mit der Pointe, dass die in Afrika heute auffälligen rigiden Geschlechternormen genauso wie die Polygamie wesentlich ein Erbe der Kolonialzeit, das heißt einen europäischen Import darstellen würden), Psychologie, Kultur- und Neurowissenschaften (Sebastian Barsch, der eigentlich über Mythen moderner Meistererzählungen im Genderdiskurs berichten möchte, sich aber vornehmlich auf Verhaltenspsychologie und Genetik verlegt); außerdem gibt es, unappetitlich wie immer, einen Exkurs zur Geschichtsverarbeitung in den Sozialen Medien (Hannes Burkhardt zur Figur der KZ-Wächterin Irma Grese im Social Web). Das ist alles interessant

zu lesen, zum Teil lebendig bebildert, sehr oft in bewundernswerter Weise recherchiert. So bietet Oliver Plessow eine imposante Schau auf die Praxis der (unmöglichen) Wahrheitsfindung im internationalen Völkerrecht, wenn er über sexuelle Gewalt an Frauen (»rape warfare«) und deren Ahndung am Beispiel der Kriege im sich auflösenden Jugoslawien während der 1990er Jahre referiert (hier bleibt das Schaudern erzeugende Zitat der »Vergewaltigung als Kommunikation zwischen Männern« haften). Aber Didaktik ist meist das Anhängsel.

Näher an Schule und Unterricht immerhin bewegen sich Heike Hesenauer mit einer Bestandsaufnahme von geschlechterrelevanten Abschnitten in jüngeren bundesdeutschen Geschichts-Lehrplänen und Stefan Micheler mit einer Analyse von Schulbüchern zum heiklen Kapitel der Vor- und Frühgeschichte, wobei er feststellt, dort behauptete man viel zu oft zu wissen, wie die geschlechtliche Rollenverteilung seinerzeit aussah (Stichwort »Jäger und Sammlerinnen«), während doch die Archäologie über die Sache kaum eine zuverlässige Aussage treffen kann. Markus Feiler ergänzt ganz am Ende der Publikation sogar noch einige »Unterrichtsbausteine für die Praxis«, wobei er sich freilich auf bereits recht gut erschlossene Thematiken (Geschlechterverhältnisse im Ersten Weltkrieg, weibliche Nationalallegorien) konzentriert. Immerhin geht es dabei weniger um scheinbar so essentialistische Kategorien wie »Mann« und »Frau«, sondern die im geschlechtersensiblen Geschichtsunterricht viel aufschlussreicheren Attribuierungen von »Männlichkeit« und »Weiblichkeit«. Martin

Lücke, der sich auf diesem Feld einer Untersuchung von fluiden Selbst- und Fremdzuschreibungen im Rahmen sexueller Normativitätskonzepte seit vielen Jahren besonders hervortut und daher nicht grundlos über den gesamten Band hinweg am häufigsten zitiert wird, beteiligt sich diesmal mit einer ziemlich medizinischen bzw. medizinhistorischen Abhandlung über Transvestismus seit dem 19. Jahrhundert bis heute, und zwar als Teilaspekt einer seit Kurzem vom Berliner Senat verfolgten einschlägigen Initiative an Schulen (»Queer History Month«). Zweifellos ist ihm zuzustimmen, dass jungen Menschen, die sich dadurch angesprochen fühlen, unbedingt die Angst vor der eigenen Pathologisierung zu nehmen ist. Entgegen allem nämlich, was sehr lange in der Psychologie an Nonsens-Wissen umlief, haben *transgender people* keineswegs eine »instabile« Identität, sondern ist ihr Selbstbild womöglich fester gefügt als bei so manchen anderen Bevölkerungsgruppen. Doch was historisches Lernen dabei leisten kann, wäre erst zu erproben.

In der Summe steht die Bedeutung dieser Tagung bzw. Dokumentation über Gender und Geschichtsdidaktik völlig außer Frage. Selbst kleine Geländegewinne sind stets willkommen. Gleichwohl würde man sich drei Dinge wünschen: Erstens ist es nicht nötig, die erwähnten Bezugsdisziplinen weiter zu stärken. Statt sich in abstrakte Diskussionen um Theorien und Konzepte einzuschalten (die dort ohnehin nicht wahrgenommen werden), sollten in unserer Disziplin doch die Hintersichten des Lehrens und Lernens, des Vermittelns, Kommunizierens, Aneignens und Urteilens im Mittelpunkt ste-

hen. Zweitens dürfen sich Geschichtsdidaktiker*Innen nicht scheuen, das, was hier und da in Wissenschaft, Feuilleton oder populärer Geschichtskultur verbreitet wird, deutlich als das zu bezeichnen, was es ist: *bullshit*. Das trifft etwa auf die zitierten Schriften eines FAZ-Redakteurs zu, der den Gender-Begriff als sinistre Erfindung der feministischen, Homo- und Transsexuellen-Bewegung geißelt, oder auf Irma Grese, die sich als »Blonde Beast of Birkenau« emanzipiert habe. Schließlich und drittens darf sich die Geschichtsdidaktik, statt gerade so nachtragend und grundsätzlich zu spät kommend wie die Geschichtsforschung zu bleiben, auch ruhig wieder mehr auf ihre Orientierungsleistung für gegenwärtiges bzw. zukünftiges Handeln besinnen: Wir lesen hier über die systematische Vergewaltigung als militärischer Technik in den Jugoslawien-Kriegen vor bald einem Vierteljahrhundert. Gleich Abscheuliches jedoch geschieht genau heute massenhaft vor unser aller Augen zum Beispiel im syrischen Bürgerkrieg. Was bedeutet uns das als historisch Gebildeten? Welches Handeln scheint nunmehr einem reflektierten Geschichtsbewusstsein angemessen? Doch wohl nur, den Verfolgten Schutz zu bieten.

Michele Barricelli, München

Hilmar Sack: Geschichte im politischen Raum. Theorie – Praxis – Berufsfelder. Public History – Geschichte in der Praxis. Tübingen 2016, 196 Seiten, € 16,99.

Mit seinem Buch *Geschichte im politischen Raum. Theorie – Praxis – Berufsfelder* widmet sich Hilmar Sack einem Themenfeld mit hoher Anschlussfähigkeit an Studium und Berufstätigkeit von Historiker*Innen. Bereits der offene Titel des Werkes lässt vermuten, dass viele Studierende, aber auch Mitarbeiter*Innen in zahlreichen Institutionen dieses Werk zur Hand nehmen werden. Sie finden ein in insgesamt acht Kapiteln angelegtes anschauliches und informatives Buch, dass neben den inhaltlichen Ausführungen und Literaturhinweisen etwa auch eine Übersicht wichtiger Institutionen, Ansprechpartner, Zeitschriften und Links zum Themenfeld beinhaltet.

Der Reihe nach: Nach einer dichten und präzisen Einleitung widmet sich Hilmar Sack im ersten Teil des Buches den zentralen Begriffen des Themenbereiches, definiert und illustriert Erinnerungskultur, Geschichtspolitik und Geschichtsgefühl. Er ergänzt diese begrifflichen und teils systematischen Ausführungen um ein Kapitel zur Relevanz politischer Mythen sowie um ein Folgekapitel zu den gegenwärtigen und künftigen Herausforderungen der Geschichtspolitik. Hier sticht besonders Kapitel 3.2. *Erinnern in Zeiten von Europäisierung und Globalisierung* hervor, in dem dem Autor eine konzise und einprägsame Darstellung dieses schwierigen Terrains gelingt. Es folgen Kapitel zu deutschen Geschichtsbezug und »großen geschichtspolitischen

Debatten«, zur politischen Symbolik (erfreulicherweise unter Berücksichtigung politischer Architektur), zu Erinnern und Gedenken als kulturpolitischem Handlungs- und Berufsfeld, zur Verwendung von Geschichte in politischen Reden sowie zu Geschichtspolitik und Medien. Trotz dieser enormen thematischen Breite liegt der Band mit schlanken 189 Seiten gut in der Hand. Hilmar Sack gelingt der Spagat, ein Buch zur Vermittlung von Basiswissen vorzulegen, ohne zu oberflächlich zu bleiben und zugleich die thematische Breite abzudecken, die dem Titel des Bandes gerecht wird. Weiterführende Literaturhinweise ermöglichen die vertiefte Beschäftigung mit einzelnen Bereichen.

Zu Recht formuliert Sack den Anspruch, dass wer in diesem Bereich beruflich tätig sein wolle, die Begriffe kennen müsse (S. 10). Hieran ließe sich »und den Forschungsstand« gut ergänzen. Wer heute im Bereich Gedenken und Erinnern tätig ist, sollte die wissenschaftlichen Forschungsergebnisse (die zahlreich produziert werden) wahrnehmen. Hierzu liefert der vorliegende Band eine gelungene Basis. Begriffe und ihre Entstehung werden erklärt, der Forschungsstand teils fast beiläufig in die Erläuterungen eingeflochten und letztlich ermöglichen die vielfältigen und anschaulich gewählten Beispiele eine Betrachtung »aus der Praxis«. Für Studierende aber auch Praktiker*Innen ermöglichen daneben die Rubrik »3 Fragen an ...« und die bereits erwähnte Übersicht von Institutionen, sehr gute Einstiegsmöglichkeiten in das weite Feld der Geschichtspolitik. Das Buch lebt von einer überaus gut lesbaren Sprache und dank Infokästen,

Literaturhinweisen, Bildern und Zwischenüberschriften von einem attraktiven Layout.

An seine Grenzen stößt der Band dort, wo eine wissenschaftliche vertiefte Beschäftigung mit den Themenfeldern stattfinden soll. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive wäre eine ausführlichere Darstellung der elementaren Begriffe Geschichtsbewusstsein, Geschichtskultur und Vergangenheitspolitik in ihrer Genese und Verwendung (Infobox S. 9) wünschenswert und für das Verständnis späterer Kapitel erleichternd gewesen (etwa Kap. 2.5. Kein Recht auf Vergessen? Und wo bleibt die Zukunft?). Auch das Kapitel Geschichtspolitik und Medien gerät mit lediglich zwei Interviews der Rubrik »3 Fragen an ...« zu kurz (S. 156–160), hier wäre eine die informativen Interviews ergänzende Darstellung eine große Bereicherung gewesen. Dies nicht zuletzt vor dem Hintergrund der aktuellen Zunahmen geschichtspolitischer Aktivitäten im Internet und in sozialen Netzwerken.

Gleichzeitig führt Hilmar Sack in seiner Einleitung nachvollziehbare Gründe für die Schwerpunktsetzungen des Bandes (etwa zugunsten der Zeitgeschichte, gegen eine Einführung in die Ideengeschichte) auf, an denen gemessen die Zielsetzungen des Bandes vollumfänglich erreicht werden. Hilmar Sack hat ein informatives und anschauliches Buch vorgelegt, dass nicht nur von Studierenden der inzwischen zunehmend existierenden Public History-Studiengängen sicherlich aufmerksam gelesen werden wird.

Julia Reuschenbach, Bonn

Emil Angehrn/Gerd Jüttemann: Identität und Geschichte (Philosophie und Psychologie im Dialog, Bd. 17). Göttingen 2018, Vandenhoeck & Ruprecht, 137 Seiten, € 20,00.

Identität und Geschichte – diese Konjunktion betrifft ein Verhältnis, dem aus geschichtsdidaktischer Sicht eine besondere Aufmerksamkeit sicher ist, auch wenn der Zusammenhang in den letzten Jahren deutlich seltener thematisiert wurde als in den 1970er und 1980er Jahren. Deshalb erscheint es begrüßenswert, dass im vorliegenden Band ein Geschichtsphilosoph und ein Psychologe sich dieses Verhältnisses annehmen, um es noch einmal grundlegend ins Auge zu fassen. Ob auch der geschichtsdidaktische Diskurs davon profitieren kann, wird sich im Folgenden zeigen.

Allerdings ist die Lektüre kein leichtes Brot. Und vor allem im einleitenden Beitrag von E. Angehrn, in dem er durch begriffliche Distinktionen das Verhältnis von Geschichte und historischer Identität präziser zu fassen sucht, wird der geschichtsdidaktische Leser sich gelegentlich fragen, ob alle begrifflichen Schattierungen, die aufscheinen, für ihn von Belang sind. Welche Bedeutung allerdings der Geschichte für die Identitätsbildung zukommt, macht der Schweizer Philosoph gleich eingangs deutlich: »Geschichte ist nicht ein äußerer Rahmen, sondern ein konstitutives Element und ein Wesenszug der menschlichen Existenz.« (8) Die subjektive Identität bildet sich gleichwohl in einem objektiven Bildungsprozess, wobei die reflexive Aneignung der Geschichte zum integralen Bestandteil des Subjekts wird (11). Neben eine personale Identität (mit sich selbst) stellt E. An-

gehn die historische Identität, für die er den Begriff einer »narrativen Identität« zugrunde legt, wie ihn P. Ricoeur geprägt hat. Sie ist es, die das Auseinanderklaffen von Permanenz und Veränderbarkeit zu glätten vermag, weil im Erzählen Kontinuitäten konstruiert werden. Die historische Identität besitzt demnach zwei Aspekte. Zunächst die Individuation durch Geschichte, womit im Anschluss an H. Lübke gemeint ist, dass Systeme im Verlauf von Geschichte eine individuelle Ausprägung und damit Unverwechselbarkeit gewinnen. Das gilt für Individuen und Kollektive gleichermaßen. Geschichte wird dabei als ein in der Zeit sich vollziehendes Geschehen betrachtet: »Es ist der seiner Geschichte bewusste Mensch, der wirklich *als* Einzelner handelt, sein eigenes Leben führt.« (31) Allerdings fungiert Geschichte nicht nur als äußerer Rahmen der Individuation, sondern Einzelne situieren sich selbst in der und zur Geschichte, die sie nicht nur wahrnehmen, sondern zu einem (ihm selbst) Sinn gebenden Ferment verarbeiten. Sie setzen sich, mit anderen Worten, in ein Verhältnis zur Geschichte. Voraussetzung dafür ist, dass sie (a) als temporale Einheit erscheint, in der (kausalgenetisch und -logisch) Späteres aus Früherem hervorgeht, (b) eine theoretisch-kognitiv konsistente Form annimmt und (c) willentlich als Medium der Selbstvergewisserung ernst- und wahrgenommen wird. Die geschichtliche Selbstverständigung weitet sich schließlich zur historischen Identität aus, wenn es dem Individuum oder Kollektiv gelingt, seine Identität im Strom der geschichtlichen Zeit zu verorten, was dem vitalen Interesse entspricht, die eigenen Erfahrungen

oder die eines Kollektivs nicht unwiderfürlich dem Vergessen anheim zu geben, mit anderen Worten: ein Stück seines Selbst zu verlieren.

Während der Basler Philosoph seine Überlegungen an die Bedingungen und Bedürfnisse des Individuums anknüpft, die er für auf Kollektive übertragbar erachtet, thematisiert der Psychologe G. Jüttemann die »Autogenese der Menschheit«. Bezeichnet *Autogenese* den (psychischen) Prozess, in dem das Individuum seine Identität schafft, kennzeichnet die *Heterogenese* die Einflüsse, die in diesem Prozess von außen an den Einzelnen herangetragen und wirksam werden. Damit wendet G. Jüttemann sich explizit gegen eine ausschließlich empirisch ausgerichtet Psychologie und versucht stattdessen, die Fäden aufzunehmen, die W. Wundt im 19. Jahrhundert gesponnen hat. Auf diesem Feld der »Historischen Psychologie« sieht er die besondere Nähe zur Philosophie, der im vorliegenden Band durch die Aufnahme der Diskussion Rechnung getragen werden soll. Seine eigenen Überlegungen zum Verhältnis von Geschichte und Identität betrachtet er als eine »psychologische Vorstudie« (60), die allerdings auf einer Vielzahl einschlägiger Publikationen aus eigener Feder fußt.

Identitäten, die als Gegebenheiten betrachtet werden, basieren bei Individuen nicht vorrangig auf lebensgeschichtlichen Erinnerungen und – analog dazu – bei Kollektiven weniger auf Vergangenheits- denn auf Gegenwartsgeschichte, das hieße: die Geschichte, die zur Stabilisierung der Identität benötigt wird, wird autogenetisch geschaffen (63 f.), wenngleich sie dabei in Konkurrenz mit heterogene-

tischen Einflüssen gerät. Auf einem solchen aus der psychologischen Biografieforschung importierten entwicklungspsychologischen Modell beruht der Ansatz, den G. Jüttemann auf die Geschichte überträgt. Dabei bezieht er sich, wie sein philosophischer Dialogpartner, auf H. Lübbes Theorie der »Systemindividualisierung« und versucht, geschichtliche (gemeint ist: vergangene) Ereignisse auszumachen, die »identitätserweiternde Bedeutung« besitzen (79). Von herausragender Bedeutung erscheint ihm (vermutlich nicht zu Unrecht) die Hinwendung zur Symbolsprache, die nicht nur die Kommunikation grundlegend neu gestaltet, sondern vor allem die Möglichkeit zur reflexiven Anpassung an die Lebensbedingungen schuf. Wenn er dafür nicht einen äußeren Druck als verantwortlich erachtet, sondern »ein lustvolles Gefallen [der Menschen] ..., ihr individuelles und kollektives Dasein mithilfe sprachlicher Bezeichnungen besser zu überblicken und systematischer zu gestalten« (83), dann bewegt er sich in hypothetischen Gefilden, die sich einer empirischen Prüfung entziehen. Dahinter steht, W. Wundt nacheifernd, die Absicht einer *psychologischen Entwicklungsgeschichte der Menschheit*, für die das Aufdecken der Verknüpfung von Auto- und Heterogenese erkenntnisleitend ist (87). Ein wahrlich ambitioniertes Unterfangen, das für den Historiker, der sogleich nach der notwendigen Quellengrundlage fragt, kaum überzeugen kann.

Den Ausblick auf eine entsprechende Forschung leitet der Psychologe mit einer Defizitanalyse zur Geschichtstheorie ein, die von der Situation des Jahres 1973 ausgeht. Das Beklagen

der Theorieabstinenz der Geschichtswissenschaft scheint dabei auf einer begrenzten Kenntnisnahme des einschlägigen Schrifttums zu beruhen und der an J. Rüsen gerichtete Vorwurf, seine Historik sei nicht »realitätsadäquat«, weil sie Geschichte einseitig als »Erlebens- und Schicksalsgeschichte«, nicht aber als »Handlungs- oder Wirkungsgeschichte« betrachte, erweist sich als Resultat einer Rezeption von dessen Werk, bei der eben die Psychogenese seines Autors ausgeklammert geblieben ist. Deshalb wäre es geradezu fahrlässig, den Weg zu einer »realitätsadäquaten Geschichtstheorie« zunächst in die Hände von Philosophen und Psychologen zu geben, wie vorgeschlagen wird. Die Geschichtswissenschaft, die längst auf einer historiologisch differenzierteren Grundlage ruht, als die Autoren des Bandes zur Kenntnis nehmen, wäre insofern dringlich einzubeziehen, um die Erkenntnismöglichkeiten in Bezug auf eine *psychologische Entwicklungsgeschichte der Menschheit*, die mit der Überlieferungsfrage beginnen, nicht aus dem Blick zu verlieren.

Was also hat es gebracht, das Gespräch zwischen dem Philosophen auf der einen und dem Psychologen auf der anderen Seite? Die Resümees der Autoren sind durchaus ernüchternd, obwohl sie die Fruchtbarkeit der Kooperation von Entwicklungspsychologie und philosophischer Phänomenologie geradezu beschwören. Wenngleich kein grundsätzlicher Dissens zutage tritt, wird doch konstatiert, dass der Ausgang bei unterschiedlichen Geschichtsbegriffen genommen wird. Auch in Bezug auf den Identitätsbegriff – so muss hinzugefügt werden – ergeben sich Differenzen, insofern E. Angehrn diesen sehr viel sub-

limer entfaltet als G. Jüttemann, der die Erinnerung an negative Momente vergangenen Geschehens für die Identitätsbildung als kaum relevant erachtet. Warum – so fragt man sich – werden dann allenthalben Gedenkstätten und Mahnmale errichtet, wenn sie nicht als Repräsentationen von Partikeln der eigenen Identitätsbildung verstanden werden? Vielleicht weil die historische Bewältigung – reflexive Aufarbeitung, nicht Verdrängung – die Leidensgeschichte ins Positive wendet? Wer die negativen Erfahrungen der eigenen Lebensgeschichte kognitiv aufgearbeitet und emotional bewältigt hat, deutet sie als positive Wegmarken der eigenen Identitätsbildung um, ganz im Sinne, aus der Erfahrung gelernt zu haben. Und was für die Psychogenese von Individuen gilt, so der Tenor des vorliegenden Bandes, gilt analog für Kollektive auf dem Weg ihrer Systemindividualisierung. Doch so leichtfertig sollte die Geschichtsdidaktik mit Fragen der historischen Identität nicht verfahren. Historische Identität als Objekt sowie als Dimension historischen Erkennens zu differenzieren, ähnlich wie E. Angehrn es tut, erscheint dafür anknüpfungsfähig, weniger das integrative Unterfangen einer *psychologischen Geschichte der Menschheit*, die von Identitäten als Gegebenheiten ausgeht.

Wolfgang Hasberg, Köln

Achim Landwehr: Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit.

Frankfurt a.M. 2016, 374 Seiten,
€ 25,00.

Welch glückliche Fügung, dass Kolumbus den Vornamen Christoph führte. Denn so kann er einerseits als Wanderer zwischen den Welten gelten und andererseits als Vermittler zwischen den Zeiten. Denn Christophorus, der Christusträger, dem er seinen Vornamen verdankt, brachte der Legende nach nicht nur Jesus von einem zum anderen Ufer, er geleitet zugleich den gläubigen Christen durch den Fluss, der die Zeit von der Ewigkeit trennt. Nicht ganz unkompliziert, eine solche Gedankenkonstruktion, und zugleich ein wenig ausschweifend, aber die metaphorische Basis, auf der A. Landwehr die ein oder andere Zeitreise unternimmt. Selbstverständlich nur imaginär, denn schließlich handelt es sich um einen »Essay zur Geschichtstheorie«.

Manche Zweige der Geschichtstheorie sind voll von metaphorischen Begrifflichkeiten. Und so scheut sich auch der Düsseldorfer Frühneuzeiter nicht, den einen oder anderen Begriff neu in die Diskussion einzuführen, der weniger durch Präzision als durch schillernde Weite glänzt. Negation, Relation, Chronofrenz und Zeitschaft wären als solche zu nennen. Dabei werden grundlegende Problemfelder geschichtstheoretischen Denkens diskutiert, die ebenso nach der Materialität und Medialität fragen als auch die Erkenntnismöglichkeiten in Bezug auf Ereignis, Wirklichkeit und Wahrheit ausloten.

Ein Buch das derart grundlegend nach den Bedingungen und Möglichkeiten des historischen Denkens sucht,

muss zwangsläufig ebenso grundlegend fundiert sein. Deshalb beginnt es mit einem Abschnitt zur Geschichte als »Gottersatz«, besser als Religionsersatz. Denn seit der Aufklärung haben historische Erklärungsmodelle nicht selten religiöse ersetzt (bspw. Historischer Materialismus), indem substantialistische Geschichtsphilosophien den Lauf und das Ziel der Welt zu erklären versucht haben. Solche Masternarratives sind längst in Verruf geraten, weil die Geschichte solchen Ansprüchen nicht genügen kann, da alle Geschichten selbst in der Zeit angesiedelt und damit grundsätzlich überkommbar sind. Eine Geschichtstheorie ist deshalb zuvörderst *ex negativo* zu formulieren, also mit der Feststellung zu beginnen, wozu Geschichte nicht in der Lage ist, zum Beispiel: »Vom vergangenen Geschehen können wir nur mit Sicherheit sagen, dass es sich exakt nicht so abgespielt hat, wie wir es heute zur Darstellung bringen.« (27) Die Negation als Axiom führt – deutlicher als der Verfasser es bemerkt oder ausführen will – auf die Fährte der Analytischen Geschichtsphilosophie, die keineswegs nur in ihrer (wohl bedeutendsten) narratologischen Variante existiert. Analytisch geht A. Landwehr sehr wohl vor, wenn er beispielsweise zwischen an- und abwesenden Zeiten unterscheidet und Relationen, die zwischen ihnen hergestellt werden, als den Kern des historischen Denkens betrachtet. Dieses Changieren zwischen den Zeiten (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft), das bereits Augustinus erkannte und in der Geschichtsdidaktik wohl bekannt ist, bezeichnet er als »Chronoferenz«, als eine gedankliche Reise zwischen den Zeiten, die das Historische konstituieren. Denn

anstatt Geschichte wird der Begriff des Historischen präferiert, weil eben nicht die Vergangenheit der Gegenstand historischen Denkens ist, sondern der Versuch, sie zu vergegenwärtigen. »Alle, die sich mit Vergangenheit als dem Historischen beschäftigen, ... hoffen auf eine Vergangenheit, die niemals zu erreichen sein wird, die aber als Sinnstifterin in der eigenen Gegenwart unverzichtbar ist.« (41) Das Historische ist mithin nichts anderes, als das, was J. Rüsen »Sinnbildung über Zeiterfahrung« nennt, und Chronoferenz das Prinzip, gemäß dem, oder der Modus, in dem dieses geschieht. Da nun einmal historisches Denken in der Gegenwart stattfindet und unabdingbar eine chronoferentielle Relationierung von an- und abwesenden Zeiten ist (vgl. 45), scheint es notwendig, »den Spuren nachzugehen, die dieses beständige Umgehen mit einer Geschichte, die es gar nicht gibt, hinterlässt.« (51) Deshalb muss unter anderem die Materialität des Erinnerten hinterfragt werden, die auf »Quellen« beruht, also auf Relikten aus der Vergangenheit, die sie als solche allerdings nicht zu repräsentieren vermögen. Sie sind der Ausgangspunkt des Historischen (67) oder besser: des historischen Denkens. Als Schwierigkeit erweist sich dabei, dass dieses Material des Historischen (die gelegentlich vom Autor verwendete Formulierung »historisches Material« ist irreführend) sozusagen von verschiedenen Zeitschichten kontaminiert ist, mithin niemals ausschließlich über die vergangene Wirklichkeit Auskunft gibt, sondern selbst eine Geschichte (oder: etwas Historisches) hat. Man kann das als »soziokulturelle Masse« bezeichnen (74), die zu durchdringen ist, um zum Vergangenen

vorzudringen. Dabei erhebt sich allerdings die Frage, zu welchem Vergangenen vorgedrungen werden soll und wozu. Vornehmlich sind die Zeitschichten offenzulegen, um den Werdegang des Historischen zu erkunden. Das klingt einigermaßen mysteriös und ließe sich auch einfacher formulieren: Es sind die Episteme oder Diskurse, in denen die Texte (im kulturwissenschaftlich weiten Verständnis) überliefert wurden, die Berücksichtigung erfordern; geschichtswissenschaftlich gesprochen: die Überlieferungsgeschichte, deren kulturelles Umfeld und die daraus resultierenden Bedingungen selbstverständlich einzubeziehen sind. Eine solche Kritik des Historischen, die in ihrer Verzeitlichung (oder: Historisierung) besteht, ist die Grundlage jedweder (historischen) Kritik. Für den erinnerungskulturalistisch versierten Geschichtstheoretiker ist das eine Einsicht ohne großen Neuigkeitswert.

Um den neuerdings begrenzten Raum von Rezensionen nicht zu überdehnen, seien abschließend nur noch zwei weitere Aspekte angesprochen, die in Bezug auf das historische Lernen von Bedeutung sein könnten. Zum einen sind das die Relationen, also die gedankliche und stets hypothetische Verschränkung der Zeitebenen. »Denn was wir in der Vergangenheit suchen, ist nicht das Vergangene ›an sich‹, sondern sind die Relationen, die sich zwischen unserer Gegenwart und einer Vergangenheit ergeben, sind die konditionierenden Bedingungen, die wir zwischen einer bestimmten Gegenwart und bestimmten Aspekten der Vergangenheit ausmachen.« (121 f.) In der Geschichtsdidaktik wird dieser Umstand seit langem als Reziprozität (H.-J. Pandel) oder

Gegenwartsbezug (K. Bergmann) verhandelt. Dabei ist spätestens seit Augustinus' Bekenntnissen klar, was A. Landwehr eigens heraushebt: Vergangenheiten und Gegenwart können nicht als dichotomische Gegensätze beschrieben werden, sondern nur als sich einander durchdringende Zeitfelder. Wichtig ist dieser Hinweis nicht zuletzt deshalb, weil historisches Denkens stets ein »infiniter Regress« (J. Mitterer) bleibt (vgl. 133), das heißt: eine vom Betrachter unabhängige Erfassung eines Referenzobjektes in der Vergangenheit mithin ein *noble dream* (Ch. Beard) bleibt. Selbst die bloße Beschreibung vergangener Wirklichkeit(en) bleibt von der Relationierung nicht unbeeinflusst. Deshalb kann und soll »ein Denken in Relationen [...] ein Denken in Substanz oder in Abgeschlossenheit [...] ersetzen.« (143) Eine Maxime, die der Geschichtsdidaktik nicht ganz so neu ist, wie sie in der neuen Diktion klingt.

Sie führt auf den zweiten Aspekt, den der Zeitschaft. Wenn im Zusammenhang damit das Historische »als die Auseinandersetzung eines Kollektivs mit den Problemen, die ihm die Zeit stellt« beschrieben wird (287), dann scheint das Historische unvermittelt inhaltliche Substanz anzunehmen. Gemeint aber ist wohl: die Art und Weise des Umgangs mit den Problemen, die angeblich eine nicht näher umrissene Zeit einem wiederum nicht präzise benannten Kollektiv stellt. Als Zeitschaft kann dann die chronoferentielle Relationierung bestimmt werden, die in einem Kollektiv zu einer bestimmten Zeit herrscht, ähnlich einer Seilschaft, bei der die einzelnen Glieder einer Bergsteiger*Innengruppe an einem Seil gesichert sind, um nicht in die Tiefe zu stürzen – ein

Bild, das wiederum mehr Fragen aufwirft als zu klären vermag. Einblicke in Chronofrenz, Relationierung und Zeitschaft – mag man sie auch um der Präzision willen anders benennen – sollten gewiss auch historisch Lernende gewinnen. Dessen ist die Geschichtsdidaktik sich seit den Tagen gewiss, seitdem sie mit dem »Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft« eine Kategorie gewonnen hat, die dem Begriff der Zeitschaft zumindest sehr nahe kommt.

Man mag dem Düsseldorfer Frühneuzeitler vorhalten, dass er weder diesen Diskurs noch den der Analytischen Geschichtsphilosophie oder der narratologischen Geschichtstheorie – zumindest nicht explizit – in seine Überlegungen aufgenommen hat. Durch einen Abgleich mit diesen hätten seine Erwägungen einiges an Präzision gewinnen können. Terminologische Brücken hätten gebaut und die Anschlussfähigkeit auf diesem Wege deutlich erhöht werden können. Vielleicht aber wird eine solche Kritik dem Anliegen des Verfassers gar nicht gerecht, der schließlich einen Essay hat vorlegen wollen, der zum Nachdenken reizt. Ein Essay will als Ganzes und am Stück gelesen werden, nicht mit der Lupe der Kritik. Und anregend ist der vorliegende Essay allemal: in der Auseinandersetzung mit ihm lassen sich die eigenen Begrifflichkeiten schärfen und Hinweise darauf finden, wo im eigenen Theoriegebäude Präzisionen erforderlich sind. Kritik ist schließlich die höchste Form der Anerkennung. In diesem Sinne hätte der Rezensent nicht auf diesen »Essay zur Geschichtstheorie« verzichten wollen – und die Geschichtsdidaktik sollte es auch nicht.

Wolfgang Hasberg, Köln

Manfred Lütz: Der Skandal der Skandale. Die geheime Geschichte des Christentums, Freiburg/Basel/Wien 2018 (Herder Verlag), 286 Seiten, € 22,00.

Schwarz – Weiß – Rot, das sind insofern Farben mit nostalgischer Prägung, als sie häufig mit der bis 1919 gültigen Flagge des Deutschen Reiches Verbindung gebracht werden, die sich aus ihnen zusammensetzte. Schwarz – Weiß – Rot, das sind auch die Farben, durch die der Schutzumschlag des vorliegenden Bandes geprägt ist: weiß der Untergrund, schwarz die Abbildung einer Bombe mit Zündschnur, in welcher der Untertitel sich findet, und in grellem Rot hervorleuchtend der Zentralbegriff »Skandal«. Schwarz, weiß und rot ist schließlich auch der Inhalt des Bandes. Denn da gibt es die Kirchengeschichte mit der weißen Weste, der immer wieder eine schwarze Seite beigelegt wurde, was der Verfasser als einen fortgesetzten Skandal empfindet, dem er mit seinen Darlegungen Einhalt zu gebieten sucht. Dabei erweist sich der vorliegende Band als eine Art Light-Version des gewichtigen Buches von A. Angenendt, in dem dieser bereits 2007 versuchte, gegen den Mainstream der kirchenkritischen veröffentlichten Meinung einige Vor-Urteile durch den Verweis auf die historische Forschung zurechtzurücken und für eine Historisierung der historischen Kirchenkritik zu plädieren.¹ Diesen umfangreichen Band nimmt der Kölner Psychologe als Grundlage,

1 Arnold Angenendt: Toleranz und Gewalt. Das Christentum zwischen Bibel und Schert. Münster 2007. S. dazu die Rezension von Wolfgang Hasberg. In: Das historisch-politische Buch 55 (2007), S. 209 f.

um daraus eine für eine breitere Leserschicht lesbare Fassung zu schaffen. Dabei verzichtet er auf jedweden Anmerkungsapparat und verweist selbst bei wörtlichen Zitaten auf den Band von A. Angenendt von 2007. Neuere Literatur findet offenkundig keinerlei Berücksichtigung. Nicht einmal ein Literaturverzeichnis zur weiterführenden Lektüre ist vorhanden. Bereits dieses Vorgehen lässt Zweifel daran aufkeimen, ob es des vorliegenden Buches bedurft hätte.

Selbst die grundlegende Fragerichtung unterscheidet sich in der vorliegenden Kurzversion nicht vom Original – nur eben in spürbar leichter Gewichtung: »In Wahrheit aber verhielt es sich ganz anders.« (133), dieser auf die Fälle Giordana Bruno und Galileo Galilei bezogene Satz könnte in derselben Formulierung an vielen Stellen des Buches wieder erscheinen. Denn zahlreiche historische Beispiele, die in der öffentlichen Meinung als Basis für die Kritik an der (katholischen) Kirche Verwendung finden, werden in der Weise vorgeführt, dass zunächst die Kritik vorgetragen wird, um sie im Rückgriff auf die neuere Forschung zu widerlegen. Die Widerlegung gängiger Meinungen geschieht dabei durch das Hervorkehren vermeintlich neuer Fakten. Dabei werden etwa die Fallzahlen von Inquisitionsurteilen – wohlgermerkt zu Recht – deutlich nach unten korrigiert und der Inquisitionsprozess – wiederum berechtigt – als ein innovatives Verfahren der Beweisführung und Wahrheitsfindung erläutert. Ob indes die Anwendung der Tortur gar so harmlos war, wie es sich in den bloßen Zahlen und in den programmatischen Äußerungen der Kirchenvertreter widerspiegelt, die da-

zu theologisch Stellung genommen haben, mag füglich bezweifelt werden.

Die Sicherheit, mit der allerdings die Urteile – gestützt auf die Autorität namhafter Forscher*Innen, die nicht selten (zuma! in der ersten Hälfte des Buches) mit einem auszeichnenden Adjektiv versehen sind – vorgetragen werden, lässt kaum Skepsis gegenüber der eigenen Meinung erkennen. Offenkundig ist der Verfasser einem positivistischen Geschichtsbild verpflichtet, dem gemäß mit derselben Sicherheit neue Deutungen vertreten, wie nicht genehme verworfen werden. Das stört insbesondere dann, wenn der Borgiapapst Papst Alexander VI. in günstigstem Licht gezeichnet wird, um allen (vormaligen) Kritikern vollends den Wind aus den Segeln zu nehmen. Selbst der berühmte Vertrag von Tordesillas (1494) erscheint in diesem Licht als einer »der großen Friedensverträge« (117).

Für die Hexenverfolgung wird die Kirche quasi gänzlich exculpiert, weil die Prozesse von weltlichen Gerichten und Verwaltungen zu verantworten gewesen wären, während Vertreter der Kirche – allen voran Friedrich Graf Spree – den Hexenglauben verworfen hätten. Heinrich Kramer, der Verfasser des berüchtigten Hexenhammers, sei ein Betrüger gewesen, der zur Hebung der Autorität seines Werkes vor Fälschungen nicht zurückgeschreckt habe. Wohlgermerkt: solche Einlassungen sind richtig, aber schließlich war Heinrich Institoris ebenso Mitglied der Kirche wie Tetzl, der zu Beginn des 16. Jahrhunderts bekanntlich eine Ablasspraxis betrieben hat, die durch die offizielle Kirchentheologie nicht gedeckt gewesen war. Das Schwarz-Weiß-Schema dient bei M. Lütz eben nicht nur da-

zu, falsche (historische) Deutungen eindeutig von den richtigen zu trennen, sondern ebenso das Richtige innerhalb, das Falsche außerhalb der derselben zu verorten, wobei er unter Kirche offenkundig nur das subsumiert, was im gängigen Alltagsgebrauch als »Amtskirche« bezeichnet wird.

Die ganz überwiegende Mehrzahl der Beispiele, an denen dieses Schema angewendet wird, gehören der Vormoderne an und beziehen sich nahezu ausschließlich auf die katholische Kirche. Allerdings kann M. Lütz auf die Feststellung nicht verzichten, dass »die vielgerühmte reformatorische Freisetzung des Politischen eine durchaus bedenkliche Seite [hatte, so dass] ... etwas in unseren Augen geradezu Bizzares [entstand]: Eine weltlich-obrigkeitliche Inquisition in Religionsdingen.« (141) Bezogen auf Leipzig im ersten Viertel des 17. Jahrhunderts wird konstatiert: »So hat eine einzige protestantische Stadt mit nur etwa 10.000 Einwohnern fast so viele Gotteslästerer hingerichtet wie die 97, die die gesamte Römische Inquisition im selben Zeitraum zum Tode verurteilte.« (142) Ein solches konfessionelles Aufrechnen ist dem ökumenischen Dialog wohl wenig zuträglich, passt aber in das Schwarz-Weiß-Schema, das den gesamten Band in allen Belangen prägt.

An vielen Stellen merkt man den Ausführungen an, dass sie von anderen übernommen wurden, und zwar die Einzelheiten wie deren Deutungen. Dabei wird manches unpräzise wiedergegeben – So soll Urban II. die ganze Christenheit aufgerufen haben, »den Osten zu retten« (73) – anderes schlicht falsch: die Katharer sollen ein negatives Frauenbild besessen haben. Dass gera-

de diese Sekte einen außergewöhnlich hohen Frauenanteil aufzuweisen hatte, ist dem Verfasser wohl verborgen geblieben, obwohl die Forschungen dazu zahlreich und wohl bekannt sind. Dass das Auftreten von Ketzer*Innen 1022 in Orléans »ein Dambruch« gewesen sei und das Auftreten von Häretiker*Innen »systematisch« (91) erschien, muss jeder zurückweisen, der auch nur die Überblicksliteratur zur Ketzergeschichte des Mittelalters zur Kenntnis genommen hat. Wie bei den anderen Beispielen werden im Zusammenhang mit den Häresien die Theologen (Wazo von Lütich) zitiert, die sich kritisch gegenüber der Verfolgung von Ketzern geäußert haben. Dagegen werden die entsprechenden Regelungen in den päpstlichen Dekreten ebenso heruntergespielt wie praktische Maßnahmen, in denen sich beispielsweise Kreuzzugsgedanke und Ketzerverfolgung verbanden, gemeint sind die Ketzerkreuzzüge, der von Papst Innozenz III. initiierte gegen die Albigenen allen voran.

Die Liste der Ungereimtheiten ließe sich prächtig vermehren und mit Beispielen aus der neuzeitlichen Geschichte anreichern. Aber das muss an dieser Stelle nicht geschehen. Schließlich geht es dem Autor nur darum zu zeigen, dass es ein Skandal sei, wie bislang die Kirchengeschichte – denn allein um die Kirchengeschichte der katholischen Kirche geht es im vorliegenden Band – in der Öffentlichkeit dargestellt werde, quasi inkriminierend, ganz im Sinne einer Kriminalgeschichte à la K.-H. Deschner. Dabei habe das Christentum die Basis für manche segensreiche Entwicklung gelegt, wie M. Lütz darzulegen versucht. Und wieder ist es richtig, wenn er hervorhebt, dass die

Gottesebenbildlichkeit, die jeder einzelnen Person zugeschrieben wird, idealiter der Gleichheit aller Menschen zum Durchbruch verholfen hat. Geschlechtsunterschiede wie Standesunterschiede seien – anders als bei den noch naturrechtlich argumentierenden Griechen – dadurch obsolet geworden und den Menschenrechten solcherweise der Weg bereitet worden. Einem solchen Denkansatz kann man in der Tat historisch nachspüren und dabei die Funktion der Religion in menschlichen Gesellschaften überhaupt bedenken, wie der Verfasser im abschließenden Kapitel nahe legt. »Die allgemeine Neigung zur Verabberung der Religion kann [nämlich] blind machen für solche sozialen Impulse.« (282), wie M. Lütz bemerkt. Was er indes nicht bemerkt, ist, dass auch eine unseriöse historische Argumentation blind machen kann, so dass man die bunte Vielfalt des stattgehabten Geschehens nur noch im Schwarz-Weiß-Modus zur Kenntnis nimmt. Dazu trägt bei, dass permanent Ideen- und Ereignisgeschichte gegeneinander ausgespielt werden, wobei das Urteil stets vorweggenommen wird: das überlieferte Geschehen lässt ein Zuwiderhandeln gegen die biblischen und von der Kirche vertretenen Regeln erkennen, verantwortlich dafür aber sind entweder andere oder die Umstände, unter denen sich die christlichen Maximen nicht wirklichen ließen.

Es ist eine gefährliche Fährte, die auf diesem Wege ausgelegt wird. Und so ist der Band geradezu ein Paradebeispiel dafür, wie man Geschichte nicht schreiben darf, zumal wenn man sich mit einem derart brisanten Themenfeld befasst, wie es die Kirchengeschichte scheinbar noch immer ist, obwohl die

Theorie der Kirchengeschichte längst die Vorurteile hat entkräften können, die ihr von geschichtswissenschaftlicher Seite lange Zeit entgegengebracht worden sind. So desavouiert der vorliegende Band – wäre er denn wissenschaftlich ernst zu nehmen – das gediegene Renommee, das die Kirchengeschichte sich nicht zuletzt durch Koryphäen wie A. Angenendt erworben hat. Deshalb sei dem Kölner Psychologen und Diplomtheologen am Ende zugerufen: Geschichte ist nicht light zu vermitteln.

Wolfgang Hasberg, Köln

Hans Joas: Die Macht des Heiligen. Eine Alternative zur Geschichte von der Entzauberung, Berlin 2017 (Suhrkamp Verlag), 843 Seiten, € 35,00.

Zuletzt ist in der Geschichtsdidaktik noch einmal auf die Bedeutung der Religion und der Religionsgeschichte aufmerksam gemacht worden.¹ Kirchengeschichte als Inhalt und Religiosität als Dimension historischen Lernens ließen sich geflissentlich hinzufügen.² Die Macht des Heiligen als eine Potenz geschichtlicher Entwicklung war bereits Johannes Burckhard nicht verborgen geblieben, der sie in seinen Weltgeschichtlichen Betrachtungen neben Staat und Kultur Religion als eine der Triebkräfte des Geschehens in Vergangenheit und Gegenwart herausstellte. Deshalb sei an dieser Stelle auf ein neues Buch des renommierten (Religions-) Soziologen H. Joas hingewiesen, das eben diesen Titel trägt. Der Untertitel gibt zu erkennen, dass er sich deziert mit der These M. Webers auseinandersetzt, wonach die Aufklärung eine Entzauberung herbeigeführt habe, indem sie die Wissenschaft der Möglichkeit beraubt habe, numinose Erklärungsmuster für die Deutung der vergangenen wie gegenwärtigen Welt zu bemühen. Dass Religionen in der Vergangenheit wirkmächtig gewesen sind,

wird niemand bestreiten wollen. Schon deshalb gebührt ihnen ein Platz in der historischen Unterweisung und mithin im Geschichtsunterricht. Doch wird der Einfluss der Religionen in einer säkularisierten Welt nicht zunehmend geringer? Muss der Geschichtsunterricht sich also mehr oder weniger mit ihnen als Faktoren geschichtlicher Entwicklung befassen?

Eine gezielte Antwort auf diese geschichtsdidaktisch relevanten Fragen bietet der Sozialphilosoph selbstverständlich nicht. Allerdings tritt er bereits seit langem der gängigen Auffassung entgegen, in der Moderne hätten die Religionen ihre gesellschaftlichen Funktionen weitgehend eingebüßt, weil andere Erklärungsmuster an ihre Stelle getreten seien oder im postmodernen Verständnis die Suche nach endgültigen Erklärungen schlichtweg obsolet geworden sei (Stichwort: Widerstreit). Gegen einen Bedeutungsverlust von Religionen sprechen in globaler Sicht nicht zuletzt die weiterhin steigenden Zahlen an Muslimen wie Christen.

Im vorliegenden Band ist das Streben H. Joas' darauf gerichtet, die These von der Entzauberung der Welt zu entzaubern, die in der Formung, die ihr M. Weber gegeben hat, keineswegs eindeutig sei. Im Kern aber gehe sie von einer Magiefeindlichkeit aus, von der bereits die alttestamentlichen Propheten des vorchristlichen Jahrtausends geprägt gewesen seien, wie sie sich etwa in ihrer Ablehnung von Brandopfern zum Ausdruck bringt. Die Abkehr von der Magie, die im Christentum zwischenzeitlich wieder in den Hintergrund getreten war, wurde nach M. Weber durch die Protestanten wieder belebt, die bekanntlich viele Zeremonien und Sakra-

- 1 Frank-Michael Kuhlmann: Historische Religionsforschung und Geschichtsdidaktik. In: Michael Sauer u. a. (Hrsg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Göttingen 2016 (Beihefte zur ZfGd; 12), S. 399–413.
- 2 Wolfgang Hasberg: Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I. Trier 1994 u. d. ers.: Religious Dimension of social Diversity and History Education. In: Yearbook of the International Society for History Didactics 33/2013, S. 147–169.

mente der römisch-katholischen Kirche mit eben diesem Argument in Abrede stellten und außer Gebrauch setzten. Denn in ihrer Vorstellung wurde die Heiligkeit auf den transzendenten Gott beschränkt. Folglich bedurfte es in Bezug auf innerweltliche Vorgänge anderer, säkularer Erklärungsmuster und -strategien, die nicht zuletzt von der Aufklärung zur Verfügung gestellt wurden, die dem Verstand gegenüber transzendentalen Erklärungen den Vorzug gab.

Gegen die Entzauberungstheorie entwickelt H. Joas eine Alternativgeschichte, die Religion als Erfahrung definiert und damit ganz deutlich von Religion als Lehre oder Dogma abgrenzt. Dabei stützt er sich vor allem auf William James, einen US-amerikanischen Psychologen, der die Auffassung vertrat, »dass wir auch religiöse Doktrinen und religiöse Institutionen erst dann richtig verstehen und analysieren können, wenn wir sie vom Ausgangspunkt menschlicher Erfahrung aus betrachten.« (65) Religion meint folglich »die Erfahrung der Selbsttranszendenz, das heißt einer Überschreitung des eigenen Selbst« (81), wenn Menschen in außeralltäglichen Situationen »Grenzerfahrungen« machen, die sie emotional aufladen und transzendieren. Das Heilige findet im Rahmen einer solchen Theorie zu den Subjekten zurück und behält zugleich seine Wirkmächtigkeit. Denn religiöse Erfahrungen solcher Art finden Ausdruck in Zeichen und Zeichensystemen, wie in Anlehnung an den ebenfalls US-amerikanischen Philosophen Josiah Royce und den Semiotiker Charles Sanders Peirce ausführt wird. Diese Zeichen oder Zeichensysteme erfüllen nicht zuletzt die Funk-

tion, die religiösen Erfahrungen anderen mitzuteilen und andere von ihnen zu überzeugen. Dazu bedürfen sie rationaler Ausformung, um intersubjektiv kommunizierbar zu werden.

Es ist hier allerdings nicht der Ort, diese Linien, die durchaus in Abgrenzung zu F. Schleiermacher und W. Dilthey gezogen werden, im Einzelnen nachzuzeichnen. Festzustellen ist, dass auf Basis des psychologischen Begriffs von Religion (vielleicht besser: Religiosität) die Gegenthese zu der Entzauberungstheorie entsteht, weil die religiöse Erfahrung im Subjekt wirkmächtig war, ist und – folgt man H. Joas – auch in Zukunft bleiben wird.

Für den Historiker klingt das wenig handlungsleitend, insofern er nicht der Erfahrungen der Menschen in der Vergangenheit selbst auf die Spur zu kommen vermag. Aus historischer Sicht gilt es weiterhin, den Spuren nachzugehen, die religiöse Erfahrungen in der Vergangenheit hinterlassen haben. Das sind dann neben den Ritualen (E. Durkheim) durchaus auch die Lehren, die sich in den religiösen Gemeinschaften ausgebildet haben, insofern sie der Niederschlag religiöser Erfahrungen sind. Die Alternative zur Entzauberungsgeschichte erweitert für die Geschichtswissenschaft insofern das Forschungsfeld erheblich, als alle Überzeugungen, die auf religiöse Erfahrungen zurückgehen, als solche in die Religionsforschung Aufnahme finden können. Doch ist die Begrenzung auf institutionelle Formen von Religion und Religiosität ohnehin längst überwunden. Inwieweit die psychologischen Ursachen von Religion historisch zu erforschen sind, hängt von der jeweiligen Quellenlage ab. Dass sie im

Geschichtsunterricht gelegentlich zur Sprache zu bringen sind, scheint unabdingbar, wenn Religion in der Weise Wirkung oder gar Macht entfaltet, wie H. Joas beschreibt.

Wolfgang Hasberg, Köln