

Sieberkrob, Matthias; Chmiel, Cornelia

Historisches Lernen über, durch und für Demokratie. Wege der Demokratiebildung im Geschichtsunterricht

Achour, Sabine [Hrsg.]; Sieberkrob, Matthias [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]; Zelck, Johanna [Hrsg.]; Eberhard, Philip [Hrsg.]: Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik 2. Fachperspektiven. Frankfurt/M. : Wochenschau Verlag 2025, S. 129-140. - (Politik und Bildung; 96)



Quellenangabe/ Reference:

Sieberkrob, Matthias; Chmiel, Cornelia: Historisches Lernen über, durch und für Demokratie. Wege der Demokratiebildung im Geschichtsunterricht - In: Achour, Sabine [Hrsg.]; Sieberkrob, Matthias [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]; Zelck, Johanna [Hrsg.]; Eberhard, Philip [Hrsg.]: Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik 2. Fachperspektiven. Frankfurt/M. : Wochenschau Verlag 2025, S. 129-140 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328707 - DOI: 10.25656/01:32870; 10.46499/2560.3376

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328707>

<https://doi.org/10.25656/01:32870>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sabine Achour, Matthias Sieberkrob,
Detlef Pech, Johanna Zelck, Philip Eberhard (Hg.)

Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik

Bd. 2: Fachperspektiven



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter CC-BY 4.0 (Creative Commons Attribution 4.0). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

Lizenz-Text: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen oder Derivate einzuholen, wenden Sie sich bitte an info@wochenschau-verlag.de

Die Bedingungen der Creative Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

© WOCHENSCHAU Verlag, Frankfurt/M. 2025

Dr. Kurt Debus GmbH, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main

info@wochenschau-verlag.de

www.wochenschau-verlag.de

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

Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG („Text und Data Mining“) zu gewinnen, ist untersagt.

Soweit nicht anders angegeben, alle Links letztmalig aufgerufen am 01.02.2025

Die Publikation wurde ermöglicht durch eine Ko-Finanzierung für Open-Access-Monografien und -Sammelbände der Freien Universität Berlin.

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Print-ISBN 978-3-7344-1681-1

PDF-ISBN 978-3-7566-1681-7

<https://doi.org/10.46499/2560>

ISSN 1435-7526

eISSN 2749-6473

INHALT BAND 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben

SABINE ACHOUR, MATTHIAS SIEBERKROB

Demokratiebildung und Fachdidaktik. Einführung in den Band 11

I. Theoretische und normative Grundlagen von Demokratiebildung. Eine kritische Reflexion

SABINE ACHOUR

Gesellschaftspolitische, didaktische und pädagogische Perspektiven
auf Demokratiebildung. Ein Überblick über Kontroversen, Synergien,
Chancen und Desiderate 19

TONI SIMON, JOHANNA ZELCK

Demokratiebildung, Partizipation, Inklusion
Suchbewegungen zur Verhältnissetzung 44

THOMAS COELEN, ALEXANDER WOHNIG

Spannungsverhältnis von Schule und Demokratiebildung 65

II. Spezifische Herausforderungen von Demokratiebildung in ausgewählten Schulformen

IRIS BAUMGARDT

Demokratiebildung und Grundschule 79

BETTINA ZURSTRASSEN

Demokratiebildung an berufsbildenden Schulen als Querschnittsaufgabe
in der Lehrkräftebildung 88

DIETLIND GLOYSTEIN, GRIT WACHTEL

Demokrat*innen fallen nicht vom Himmel. Demokratie muss auch
in der Förderschule gelebt, erfahren und gelernt werden 98

III. Demokratiebildung im Verhältnis zu anderen Ansätzen und Querschnittsaufgaben von Schule und Lehrer*innenbildung

Ideologien der Ungleichwertigkeit und Demokratiebildung

SABINE ACHOUR, HAGEN SCHMITZ

Rassismus- und antisemitismuskritische Demokratiebildung in der postnationalsozialistischen Gesellschaft 113

CARSTEN KOSCHMIEDER, JULIA KOSCHMIEDER

Schule als Gründungen für die Demokratie. Rechtsextremismus und Demokratiebildung 127

KARIM FEREIDOONI

Rassismuskritik. Ein Baustein für die Demokratiebildung 142

LUISA GIRNUS, JULIA GRÜN-NEUHOF

Genderfragen in der Demokratiebildung 153

JOANNA BEDERSDORFER, SABINE ACHOUR

(Anti-)Klassismus und Demokratiebildung. 163

BETTINA LÖSCH

Widersprüche der Demokratiebildung in einer kapitalistischen Gesellschaft. Zum Erfordernis politischer Bildung 177

CORNELIA CHMIEL, JENNIFER FARBER, ILJA GOLD, ANKE HOFFSTADT,

KATHARINA RUHLAND, LISA SCHANK, BASTIAN SCHLANG

Kritische Gedenkstättenarbeit, Demokratiebildung und das Spannungsfeld zwischen Wirkungshoffnung und notwendiger Enttäuschung 189

Sprache und Demokratiebildung

MATTHIAS SIEBERKROB

Demokratiebildung und Sprachbildung
Zum Ineinandergreifen zweier Konzepte im Fachunterricht 201

DIANA MAAK

„es e:[/] IS viel zu (.) WE:nig an raum manchen gegeben, dass sie mal sich
AUSsprechen können“. Demokratiebildung aus ‚DaZ-Perspektiven‘ 214

Querschnittsaufgaben und Demokratiebildung

STEVE KENNER

Bildung für nachhaltige Entwicklung und Demokratiebildung
Zwei Querschnittsaufgaben für die Schule im Spannungsfeld zwischen
Normativität und Kritik 225

DENNIS HAUKE, MICHAEL MAY

Mehr als digitale Partizipation
Schulische Demokratiebildung in einer digital geprägten Welt 236

ANDREA SZUKALA

Demokratiebildung und europäische Bürgerschaftlichkeit 248

DOMINIQUE MIETHING

Bildung für Demokratie und Frieden – gegen Gewalt, Militär und Krieg . 256

HERBERT SCHEITHAUER, VIOLA LECHNER

Demokratiebildung und Prävention von Mobbing an Schulen 271

MARINA WEISBAND, LISA WULF

Wie werden Beteiligungsprozesse in der Schule erfolgreich? 281

Autor*innenverzeichnis 288

Impressum 294

INHALT

SABINE ACHOUR, MATTHIAS SIEBERKROB

Demokratiebildung und Fachdidaktik. Einführung in den Band 11

IV. Demokratiebildung aus fachdidaktischen Perspektiven

Grundschulbezogene Didaktiken

SANDRA MOSSNER, FARRIBA SCHULZ,

ANNA-LENA DEMI, PETRA ANDERS

Demokratiebildung als Querschnittsthema in der Deutschdidaktik 19

JOHANNA ZELCK

Sachunterrichtsdidaktik und Demokratiebildung.

Eine Verortung auf konzeptioneller Ebene 31

STEFFEN WAGNER

Demokratiebildung im naturwissenschaftlichen

Sach- und Anfangsunterricht 42

Didaktiken der MINT-Fächer

CLAUS BOLTE, DENNIS DIETZ, SABINE STRELLER

Naturwissenschaftliche (Allgemein-)Bildung als Voraussetzung

für gesellschaftliche Teilhabe 52

BERNHARD STANDL, SEBASTIAN ENGELMANN

Informatikdidaktik und Demokratiebildung 68

SILVIA BLUM-BARKMIN, BENEDIKT ROTH, MATTHIAS KRAMER

Die Relevanz informatischer Bildung zur Demokratiebildung.

Von agilen Projekten bis zur vorherrschenden Polizeiarbeit 75

PHILIPP STRAUBE

Demokratiebildung im Physikunterricht.	
Die Chancen der Bewertungskompetenz	85

ARNE DITTMER

Verständigungsorientierung, Kooperation und Partizipation. Biologie- unterricht als Mikroebene der Wissenschaftskommunikation	96
--	----

DENNIS DIETZ, SABINE STRELLER, CLAUS BOLTE

Das neue weiße Gold. Lokale und globale Perspektiven auf den Abbau von Lithium	107
---	-----

BRIGITTE LUTZ-WESTPHAL, FELIX WINTER

Mathematik und Demokratiebildung.	
Das Konzept des Dialogischen Lernens	118

Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften**MATTHIAS SIEBERKROB, CORNELIA CHMIEL**

Historisches Lernen über, durch und für Demokratie.	
Wege der Demokratiebildung im Geschichtsunterricht	129

INGA GRYL

Demokratiebildung in der geographischen Bildung	141
---	-----

KATRIN HAHN-LAUDENBERG, SUSAN BEATRICE MÜLLER

Merkmale der Demokratiebildung als Aufgabe aller Fächer und ihre Relevanz für den Politikunterricht	152
--	-----

MATTHIAS BUSCH, LEIF MÖNTER

Demokratiebildung im Integrationsfach Gesellschaftswissenschaften ...	165
---	-----

JAN-HENDRIK HERBST, VEIT STRASSNER

Religionsunterricht und Demokratiebildung.	
Berührungspunkte und Konvergenzen	174

DOMINIK BALG

Der angemessene Umgang mit konfligierenden Ansichten und der besondere Beitrag der Philosophiedidaktik zur Demokratiebildung 186

HARALD HANTKE

Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe von Wirtschaftsdidaktik an Berufsschulen. Vorschlag einer curricularen (Weiter-)Entwicklung des Lernfeldunterrichts 196

Didaktik der Sprachen**ALEXANDER HORN, DIANA NACARLI**

Demokratiebildung im erssprachlichen Deutschunterricht 210

KATRIN SCHULTZE, ANNE MIHAN

Demokratiebildung im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Perspektiven und praktische Umsetzung am Beispiel eines Projekts zum Debattieren im Englischunterricht 224

Didaktik des Sportunterrichts**DAVID JAITNER, NICOLA BÖHLKE, DANIEL RODE**

Fachdidaktik Sport und Demokratiebildung. 235

Didaktik der künstlerisch-ästhetischen Fächer**STEFANIE JOHNS**

Demokratiereflexive Zugänge durch Bilderfahrungen zwischen Kunst und Bildung 247

Autor*innenverzeichnis 258

MATTHIAS SIEBERKROB, CORNELIA CHMIEL

Historisches Lernen über, durch und für Demokratie

Wege der Demokratiebildung im Geschichtsunterricht

1. Einleitung

Wenn in der Öffentlichkeit etwa über gesellschaftliche Probleme wie Rechtspopulismus und -extremismus oder über Fake News diskutiert wird, werden schnell große Hoffnungen in den Geschichtsunterricht gesetzt.¹ Auf den ersten Blick mag das naheliegend sein. Forderungen wie die von Björn Höcke nach einer „erinnerungspolitische[n] Wende um 180 Grad“² oder Alexander Gaulands Relativierung des Nationalsozialismus als „Vogelschiss in über 1000 Jahren erfolgreicher deutscher Geschichte“³ können als Tabubrüche und bewusste Provokationen gelesen werden, die eine Thematisierung im Geschichtsunterricht geradezu einfordern. Fraglos ist in diesem Zusammenhang die Thematisierung der Verbrechen der nationalsozialistischen Diktatur ein zentraler Bestandteil demokratiebildenden historischen Lernens – wie auch die Behandlung von Demokratiegeschichte.

Gleichzeitig sind manche Versprechen der pluralen Demokratie, etwa das Recht auf Gleichheit oder die freie Persönlichkeitsentfaltung, bislang nicht umfassend umgesetzt (Foroutan 2019, 36 ff.). Zudem entsteht der Eindruck, dass mit Forderungen nach Demokratiebildung in der Schule gesamtgesellschaftli-

1 Grundlegende Überlegungen in diesem Aufsatz gehen zurück auf Chmiel/Sieberkrob (2021). Für den vorliegenden Kontext haben wir diese überarbeitet, erweitert und ergänzt. Manche Abschnitte sind dabei erhalten geblieben. Für hilfreiche Rückmeldungen und Korrekturen danken wir Sena Çalışkan.

2 Vgl. <https://www.zeit.de/news/2017-01/18/parteien-die-hoecke-rede-von-dresden-in-wortlaut-auszuegen-18171207>.

3 Vgl. <https://www.zeit.de/news/2018-06/02/gauland-ns-zeit-nur-ein-vogelschiss-in-der-geschichte-180601-99-549766>.

che Probleme zur Selbstberuhigung pädagogisiert werden. Zwar zeigt die aktuelle Mitte-Studie (Zick/Küpper/Mokros 2023) im Gegensatz zu vorherigen Studien u.a. einen deutlichen Zuwachs autoritärer Einstellungen bei jüngeren Menschen, aber auch, dass diese Tendenz sich durch alle Generationen zieht und damit eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung abbildet. Dennoch wird v.a. die junge Generation adressiert, was den Blick auf Demokratiebildung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstellt. Darüber hinaus geben empirische Befunde zum historischen Lernen Anlass zur Skepsis gegenüber solchen Hoffnungen (Köster 2021).

Zugleich erleben wir soziale Bewegungen wie Fridays for Future oder Black Lives Matter, die zu wesentlichen Teilen von eben dieser jungen Generation getragen werden. Sie offenbaren, dass sich zumindest Teile dieser Generation der Möglichkeiten demokratischer Partizipation am öffentlichen Diskurs bewusst sind und sie auch umzusetzen wissen. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive fallen dabei die kritischen Geschichten der Aktivist*innen und ihr kritischer Umgang mit der Geschichtskultur ebenso auf wie die Hoffnung auf eine andere Zukunft, auf die aktiv hingearbeitet wird. In Anbetracht dieser Ausgangslage darf Demokratiebildung und demokratiebildendes historisches Lernen nicht auf den Schulbereich beschränkt werden. Wir sprechen an anderer Stelle aus diesem Grund von ‚durchgängiger Demokratiebildung‘, die sich auf eine vertikale und eine horizontale Ebene in der Gesellschaft bezieht (Chmiel/Sieberkrob 2021, 19).

Im Folgenden arbeiten wir jedoch aus der Perspektive der Didaktik der Geschichte das spezifische Potenzial historischen Lernens für Demokratiebildung und vice versa mit einem Fokus auf den schulischen Geschichtsunterricht aus. Hierfür beleuchten wir erstens die Diskussion über den Zusammenhang von historischer und politischer Bildung, welche in einem engen Verhältnis zur Demokratiebildung steht (→ Bd. 1: Achour). Zweitens nähern wir uns dem demokratiebildenden historischen Lernen an. Hieraus leiten wir drittens Handlungsfelder des demokratiebildenden historischen Lernens ab und ziehen abschließend ein Fazit.

2. Das Politische beim historischen Lernen: Grundlegende Überlegungen

Historisches Lernen verstehen wir im Anschluss an das in weiten Teilen der Geschichtsdidaktik als konstitutiv geltende narrative Paradigma (Barricelli 2012) als die „produktive eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten als

selbst erzählte und selbst imaginierte Geschichte“ (Lücke/Zündorf 2018, 39). Hierfür müssen Schüler*innen dazu befähigt werden, „Geschichte zu erzählen und erzählte Geschichte zu verstehen“ (Pandel 2010, 10). Dieses Verständnis historischen Lernens weist das partizipatorische und emanzipatorische Potenzial historischen Lernens aus. Es findet statt in der Geschichtskultur (Rüsen 2013, 221 ff.), die als ein von ungleicher Machtverteilung geprägter Raum beschrieben werden kann, in dem Deutungen der Vergangenheit ausgehandelt werden (Yildirim 2021).

Dieses Verständnis historischen Lernens ist explizit politisch. Über das Verhältnis von historischem und politischem Lernen wurden zwar sowohl in geschichts- als auch in politikdidaktischen Publikationen zahlreiche Überlegungen angestellt. Dennoch enthält der Bindestrich zwischen historisch-politisch „einen Abgrund ungeklärter Fragen“ (Rüsen 1996, 504), der auch als Minenfeld interdisziplinärer Grabenkämpfe gelesen werden kann.

Eine Übersicht über bestehende Ansätze ist bei Körber (2004) zu finden. Er unterscheidet, wie auch Lange (2009, 13 ff.), zwischen integrativen, kooperativen und korrelativen Modellen. Demnach unternehmen integrative Modelle den Versuch, die jeweils andere Disziplin als „eigenständigen Erkenntnis- und Lernbereich obsolet zu machen“ (Lange 2009, 13). In kooperativen Modellen werden Politik- und Geschichtsdidaktik als eigenständige Disziplinen mit eigenen Denk- und Erkenntnisweisen anerkannt, die über bestimmte Schnittmengen verfügen. Das Zusammenwirken von politischem und historischem Lernen wird dabei jedoch lediglich additiv und auf punktuelle Kooperationen beschränkt betrachtet. Beide Disziplinen begegnen sich dabei in einem Kooperationsbereich, in dem sowohl historisches als auch politisches Denken stattfindet, das einem „höheren allgemeindidaktischen Prinzip untergeordnet werden soll“ (ebd., 16).

Wie Körber (2004) zeigt, waren es die Geschichtsdidaktiker Jeismann, Rüsen und Pandel sowie der Politikdidaktiker Lange, die maßgeblich zu einer Entwicklung neuerer, korrelativer Modelle beigetragen haben. Politik- und Geschichtsdidaktik unterscheiden sich demnach vor allem durch ihre Erkenntnisformen. Dabei wird das Historische als Bestandteil des Politischen und das Politische als Bestandteil des Historischen angesehen (Lange 2009, 17). Lange unternimmt den Versuch, historisch-politisches Lernen interdisziplinär zu begründen. Dabei macht er die Entwicklung von Geschichts- und Politikbewusstsein zur Grundlage einer historisch-politischen Didaktik, wobei vor allem die Überschneidungen des Politik- und des Geschichtsbewusstseins in den Fokus rücken (ebd., 19 ff.). So unterscheidet er das politikgeschichtliche und das geschichtspolitische Bewusstsein. Das politikgeschichtliche Bewusstsein meint die

„Legitimation von Herrschaftsvorstellungen durch die Deutung eines Sinnzusammenhangs zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (ebd., 54), das geschichtspolitische Bewusstsein hingegen sei ein Teilbereich des Politikbewusstseins, „der Vorstellungen darüber aufbaut, wie innerhalb einer sozialen Gruppe kollektiv verbindliche Geschichtsdeutungen hergestellt werden“ (ebd., 55).

Die Prozesse der Aushandlung von Deutungen sind zentral für politisch verstandenes historisches Lernen. Körber (2004, 7) hält die von Lange konzipierte Verschränkung von historischem und politischem Denken „als zweier Formen kultureller Wirklichkeitser- und -verarbeitung für geboten und richtig“, ergänzt jedoch, dass eine „Meta-Ebene der Reflexion über das eigene denkende Tun“ zusätzlich einbezogen werden müsse. Voneinander divergierende Vorstellungen müssten als Differenz anerkannt und nicht als sachliche Fehler des Gegenübers gedeutet werden. Hierfür müsse die Logik der jeweiligen Sinnbildungsmechanismen bewusst gemacht werden. Erst hiermit sei eine auf wahre Verständigung gerichtete Kommunikation über Geschichte und Politik sowie ihre Verbindungen möglich.

Barricelli und Lücke (2011, 332) greifen Langes Überlegungen zum politikgeschichtlichen und geschichtspolitischen Bewusstsein auf und beziehen sie aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive auf historisch-politisches Lernen. Demnach könne zwischen politikgeschichtlichem und geschichtspolischem Lernen unterschieden werden. Bei Ersterem würden Lernende den sekundären Erfahrungsraum Geschichte betreten, um etwas über die Alterität und Historizität von Herrschaft zu erfahren. Neben der von Lange skizzierten Legitimation von Herrschaftsvorstellungen im politikgeschichtlichen Bewusstsein beinhaltet eine solche Konzeption explizit auch die Hinterfragung bestehender Strukturen und Legitimationsmuster. Beim geschichtspolitischen Lernen würden Lernende den sekundären Erfahrungsraum der Geschichtskultur betreten und dadurch Einblicke in die interessen geleiteten gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse der Deutung von Vergangenheit erhalten. Geschichtskultur wird also explizit als ein politischer Raum verstanden, der aktiv mitgestaltet werden kann – was anschlussfähig ist an pluralistische Demokratietheorien wie etwa von Ernst Fraenkel (2007), bei dem das Engagement von Bürger*innen im politischen Willens- und Entscheidungsprozess eine zentrale Rolle einnimmt, was auch die Anerkennung partikularer Interessen umfasst. Fraenkel betont die Artikulation von Interessen in und durch Gruppen inkl. der Partizipation von Minderheiten, wodurch neue gesellschaftspolitische Entwicklungen unterstützt werden (Mas-sing 2017, 260 ff.).

3. Historisches Lernen und Demokratiebildung: Annäherung

Ob historisches Lernen auf bestimmte Normen ausgerichtet sein kann, ist durchaus fraglich. Denn das Geschichtsbewusstsein als Fundamentalkategorie der Geschichtsdidaktik ist eine mentale Struktur, mit der die Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander verbunden werden. Wie dies geschieht, kann und soll im Geschichtsunterricht aber nicht vorgegeben werden. Von Borries (2014, 15) erläutert hierzu:

„Die normative Orientierung auf ‚Menschen- und Bürgerrechte‘ (auch Demokratie und Zivilgesellschaft) bedeutet in keiner Weise die Rücknahme der Ansprüche auf Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität und auf Autonomie der Lernenden bei ihren persönlichen Sinnbildungsprozessen. Die Freiheit der Bildung eines eigenen Geschichtsbewusstseins (Teilhabe an Geschichtskultur, Erwerb von Geschichtskompetenz, Artikulation von Historischer Identität) ist selbst ein hohes Rechtsgut, das unmittelbar aus der Menschenwürde folgt (man könnte gar von einem ‚Menschenrecht‘ sprechen). Dass es dabei Grenzen gibt (z. B. Kriegshetze, Gewaltpredigten, ‚Hate-Speech‘ [sic!]), für die allerdings eher Polizei und Gerichte als Geschichtslehrer zuständig sind, ist eine andere Frage.“

Wenn sich hier nun dem demokratiebildenden historischen Lernen angenähert werden soll, kann dies in Abgrenzung von Begriffen wie der Demokratieerziehung (Kenner/Lange 2022, 63 ff.) nicht affirmativ konzipiert werden. Im Anschluss an das Verständnis von Demokratiebildung als „einen vom Subjekt ausgehenden ganzheitlichen Prozess der Bildung zur Mündigkeit“ (ebd., 62) geht es vielmehr um eine geschichtsdidaktische Profilierung. Es schließt sich die Frage an, was unter historischer Mündigkeit zu verstehen ist. Nach McLean sei der Begriff der Mündigkeit in der Didaktik der Geschichte zwar nicht zentral, aber dennoch „ein langlebiges Fundamentalziel“ (2023, 9), zu dem das historische Lernen einen Beitrag leisten bzw. das zumindest potenziell durch historische Bildung gefördert werden könne (ebd., 263 ff.).

In der geschichtsdidaktischen Theoriebildung beruht historisches Denken nach Rüsen (2013, 50) „auf einer herausfordernden Unterscheidung unterschiedlicher Zeiten im Vorgang einer Veränderung menschlicher Lebensumstände. Man kann diese Herausforderung ‚Krise‘ nennen und die historische Sinnbildung als Krisenbewältigung in der Zeiterfahrung verstehen.“ Phänomene wie beispielsweise die Klimakatastrophe, massiv gewalttätiger Terrorismus, der russische Angriffskrieg auf die Ukraine oder der Krieg zwischen Israel und der

Hamas können als ebensolche Krisenerfahrungen beschrieben werden. Sie erfordern historische Orientierung und stehen am Anfang eines historischen Denk- oder Lernprozesses (ebd., 68). Das historische Denken ist Ausdruck des Geschichtsbewusstseins, was „die Art [ist], in der Vergangenheit in Vorstellung und Erkenntnis gegenwärtig ist“ (Jeismann 1997, 42).

Wer welche Orientierungsbedürfnisse hat, ist aber jeweils vom Subjekt und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängig. Hierbei spielen zum einen gesellschaftliche Verhandlungen von Zugehörigkeit eine Rolle, etwa entlang der Kategorien *race*, *class* und *gender*. Nach Lücke (2012, 136) bestimmen sie,

„welche Position wir in der Gesellschaft einnehmen. Sie legen fest, mit welchen Identitätskonzepten wir uns selbst beschreiben und von anderen beschrieben werden. ‚Gesellschaft‘ mit ihren machtvollen Mechanismen von Ausgrenzung, Integration und Teilhabe ist dabei weit mehr als eine bloße Kulisse für Geschichtsunterricht, vor deren Hintergrund auf beliebige Weise historisch gelernt werden kann. Sie spannt diejenigen Lebenswelten auf, aus denen heraus Schülerinnen und Schüler den Erfahrungsraum Geschichte betreten, um die gegenwärtige Gesellschaft in ihrer Gewordenheit zu verstehen und um sich für ihre individuell-gesellschaftliche Zukunft orientieren zu können.“

Die Geschichtskultur ist also der Ort der gesellschaftlichen Zugriffe auf und Verhandlungen von Vergangenheit. Historische Sinnbildungsprozesse finden in ihr statt, werden in diesem Rahmen ermöglicht, aber zugleich auch reguliert.

Seit einigen Jahren werden neben der Theorie des Geschichtsbewusstseins mit Bezug auf Kuhn (1977) wieder verstärkt emanzipatorische Konzeptionen historischen Lernens diskutiert (McLean 2023; Lücke 2012; Yildirim 2021).⁴ Nach Kuhn bestehe die emanzipatorische Komponente des historischen Lernens in der „Möglichkeit des Schülers, aus der eigenen Erfahrung eines gesellschaftlichen Mangels heraus Geschichte anders zu interpretieren und damit neue Lösungen anzustreben, Alternativen zu den bestehenden Gegebenheiten zu entwickeln, kurzum: die Chance des Schülers, selbst ‚seine‘ Geschichte zu machen“ (59).

In dieser Perspektive geht es beim historischen Lernen um mehr als um Orientierung in der Zeit. Diskutiert wird vielmehr das Konstrukt der historischen *agency*, das als geschichtskulturelle Handlungsmächtigkeit verstanden werden kann (Chmiel/Yildirim 2022; den Heyer 2018; Sieberkrob 2023, 72 ff.; Yildirim 2021). Gerade die beispielhaft benannten gesellschaftlichen Probleme

4 Vgl. zum Verhältnis von Geschichtsbewusstsein und Emanzipation auch Rüsen 2012, 30 ff.

me offenbaren, dass ein Bewusstsein hierfür nicht ausreichend ist, sondern dass (auch) geschichtskulturelles Handeln entscheidend für die Gestaltung der Demokratie und folglich das Erlernen von Möglichkeiten des geschichtskulturellen Handelns zentral für die Demokratiebildung ist.

Wir sehen in dem Konstrukt *agency* daher einen zentralen Bezugspunkt des demokratiebildenden historischen Lernens. Es ist relevant für das lernende Subjekt, um die eigene Geschichte in die Geschichtskultur einzubringen – und dabei *conflicting memories* auszuhandeln und nicht lediglich anzustreben, *divided memories* zu *shared memories* zu machen (Barricelli/Sebening, 2015; Lücke 2016).

4. Handlungsfelder der Demokratiebildung beim historischen Lernen

Wie können nun die bisherigen Überlegungen in die Pragmatik des historischen Lernens im Geschichtsunterricht eingebracht werden? Wir schlagen drei Handlungsfelder vor, die wir an die etablierte Trias von über, durch und für Demokratie lernen anlehnen:

Handlungsfeld 1: Lernen über Demokratie – Demokratiegeschichte als Lerngegenstand

Soll Demokratiebildung mit historischem Lernen verbunden werden, bietet sich im Sinne politikgeschichtlichen Lernens Demokratiegeschichte als Lerngegenstand an. Dies ist ein zentraler Beitrag, der den Geschichtsunterricht zur Querschnittsaufgabe Demokratiebildung leisten kann. Dabei geht es nicht nur um neue Herrschafts- und Regierungsformen, sondern auch um aktiv handelnde Personen in der Geschichte (Barricelli 2018, 32).

Nach Barricelli (2018, 30 ff.) sei zwar die nationalsozialistische Diktatur und ihre Verbrechen bereits ein zentraler Bestandteil der Demokratiebildung im Geschichtsunterricht, doch sei hiermit gerade noch nichts über Demokratie gelernt, sondern nur über ihr Gegenteil. Darüber hinaus bedürfe es Erzählungen darüber, wie Demokratie durchgesetzt, ausgebaut, modernisiert und verteidigt wurde. Dieser Zugang eröffne die Möglichkeit einer Beschäftigung mit dem Demokratieverständnis historischer Akteur*innen, ohne das Leitbild gegenwärtiger Demokratie auf die Vergangenheit zu projizieren. Hierdurch können Schüler*innen etwas über die Durchsetzungsfähigkeiten und -bedingungen von demokratischen Bestrebungen lernen und sich davon ausgehend mit eigenen Handlungsbedingungen und -möglichkeiten auseinandersetzen. Denn in Demokratien könne anders als in Diktaturen auf Held*innengeschichten verzichtet

werden, um stattdessen die Widersprüche im Handeln historischer Figuren in den Blick zu nehmen. Darauf aufbauend ist die Reflexion darüber zentral, wie und zu welchem Zweck solche Geschichten erzählt werden, also welche politischen Absichten mit ihnen verbunden sind. Im Sinne der von Körber geforderten Metaebene kann hier darüber reflektiert werden, auf welche Weisen die Geschichten handelnder Personen erzählt werden und welche politische Funktion sich hinter diesen Erzählungen verbirgt. Wenn Schüler*innen die Konsequenzen aus den Handlungen einzelner Personen erkennen und sich zugleich vergangene Wirklichkeiten als selbst erzählte und selbst imaginierte Geschichte aneignen, trägt das historische Lernen dazu bei, dass sie sich als handelnde, an Gesellschaft und Politik partizipierende Subjekte entwerfen können.

Handlungsfeld 2: Lernen durch Demokratie – gegenwärtige Orientierungsbedürfnisse aller Schüler*innen aufgreifen und Angebote zu individuellen Sinnbildungen über Vergangenheit schaffen

Geschichtsunterricht ist durch seine geschichtskulturelle Rahmung von einem Meisternarrativ geprägt, das nicht alle Schüler*innen inkludiert. Um historisches Lernen demokratiebildend zu gestalten, ist jedoch ein subjektorientierter Geschichtsunterricht (Kühberger 2015) erforderlich, in dem alle Schüler*innen ihre Geschichte(n) einbringen können. In der Folge würden dann viele kleine Geschichten erzählt werden. Wozu?

Auch Lerngruppen in der Schule sind heterogene soziale Gemeinschaften, in denen Partizipationsmöglichkeiten entlang sozialer Kategorien ausgehandelt werden. Hierzu gehören bspw. die Kategorien *race*, *class* und *gender*. Wenn sich diese Kategorien mit Herrschaftsebenen überschneiden, entstehen gesellschaftliche Ungleichheiten. Sie können daher als heuristische Sehhilfen herangezogen werden, um die Genese sozialer Ungleichheit in den Blick zu nehmen. Ein solcher Geschichtsunterricht zielt darauf ab, in der von sozialer Ungleichheit geprägten Gegenwart geschichtskulturell handlungsmächtig(er) zu werden (Lücke 2012).

Zudem können Lehrer*innen mit einer solchen Perspektive die sozialen Lernvoraussetzungen ihrer Schüler*innen analysieren und ihre eigene Verstrickung in gesellschaftliche und schulische Machtstrukturen hinterfragen. Auf diese Weise wird eine Reflexion über die didaktischen Ziele und vorgegebenen Unterrichtsinhalte möglich, die mit den Schüler*innen thematisiert und diskutiert werden können. Um ein Lernen durch Demokratie im Geschichtsunterricht zu ermöglichen, muss dieser daher als politische Veranstaltung ernstgenommen werden, in der nicht nur gegenwärtige Orientierungsbedürfnisse einer

gedachten ‚Mehrheitsgesellschaft‘ Berücksichtigung finden. Anstatt Themen des Geschichtsunterrichts entlang der Kategorie Nation/Nationalstaat zu erzählen, sollte der Fokus darauf liegen, dass Schüler*innen sich die für sie relevante Vergangenheit als selbst erzählte Geschichte aneignen (Lücke 2012, 146) und bestehende dominante Narrative dekonstruieren können. Die Verschiedenheit der so entstehenden Erzählungen muss auf der Metaebene reflektiert und anerkannt werden, damit eine „auf wahre Verständigung gerichtete Kommunikation über Geschichte“ (Körber 2004, 7) gelingen kann. Eine solche demokratiebildende Gestaltung historischen Lernens ist also konsequent an den gegenwärtigen Orientierungsbedürfnissen *aller* Schüler*innen ausgerichtet, womit die Voraussetzung für das dritte Handlungsfeld gelegt wird.

Handlungsfeld 3: Lernen für Demokratie – Orientierung für die Zukunft

Subjektorientierter Geschichtsunterricht muss im Sinne geschichtspolitischen Lernens Geschichtskultur als Rahmung historischer Lernprozesse anerkennen. Indem geschichtskulturelle Aushandlungsprozesse im Geschichtsunterricht hinterfragt, dahinterstehende Machtverhältnisse analysiert sowie Gestaltungsmöglichkeiten reflektiert und genutzt werden, können Schüler*innen befähigt werden, sich selbst als aktiv Partizipierende an diesen Prozessen zu verstehen.

Auf diese Weise erhält der Geschichtsunterricht ein demokratiebildendes Element, das den Schüler*innen einen emanzipierten Umgang mit Geschichte ermöglicht und zugleich den Weg zu einer demokratisch(er)en Geschichtskultur ebnet. Die demokratische Ordnung wird so im Sinne der (Weiter)Entwicklung der Demokratie zugleich dynamisiert und stabilisiert, ist sie doch auf die aktive Mitwirkung der Gesellschaft angewiesen. Auf der Metaebene kann hier wiederum darüber reflektiert werden, wie gut und warum es gelingt, sich als Individuum oder Gruppe in historische und geschichtskulturelle Debatten einzubringen, welche divergierenden Perspektiven hierbei ausgehandelt werden müssen und an welchen zu hinterfragenden Machtverhältnissen dies auch scheitern kann.

5. Fazit

Obwohl die bildungspolitisch gesetzte Aufgabe der Demokratiebildung als (weitere) Querschnittsaufgabe von Schule und Lehrer*innenbildung für den Geschichtsunterricht zunächst kein fremdes Feld ist, sind hiermit dennoch (neue und alte) theoretische und konzeptionelle Fragen verbunden. Im Sinne der Partizipation an der (inklusive zu denkenden) Geschichtskultur sehen wir hierfür das Konstrukt der historischen *agency* als zentral an. Diesem Gedanken

folgend zielt demokratiebildendes historisches Lernen auf die Mitgestaltung und die Partizipation an geschichtskulturellen Aushandlungsprozessen. Über die Frage, auf welche Weise dieses Ziel realisierbar ist und an welchen Stellen sich Herausforderungen und Hindernisse ergeben, lässt sich mithilfe der skizzierten Handlungsfelder nachdenken.

Literatur

- ACHOUR**, Sabine/Wagner, Susanne (2019): „Wer hat, dem wird gegeben.“ Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Berlin.
- BARRICELLI**, Michele (2012): Narrativität. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Schwalbach/Ts., S. 255–280.
- BARRICELLI**, Michele (2018): Demokratiegeschichte als Lerngeschichte. Zu einem vernachlässigten Zweig der historisch-politischen Bildung. In: Parak, Michael (Hg.): Demokratiegeschichte als Beitrag zur Demokratiestärkung. Berlin, S. 29–40.
- BARRICELLI**, Michele/Lücke, Martin (2011): Historisch-politische Bildung. In: Hafener, Benno (Hg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. Schwalbach/Ts., S. 325–343.
- BARRICELLI**, Michele/Sebening, Lena (2015): Subjektorientierung im historischen Lernen zur Zeitgeschichte. Theoretische Erwägungen und ein Unterrichtsbeispiel. In: Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 319–339.
- BORRIES**, Bodo von (2014): Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung. Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.
- CHMIEL**, Cornelia/Sieberkrob, Matthias (2021): Demokratiebildung und historisches Lernen – Mehr als Demokratiegeschichte. In: Lernen aus der Geschichte-Magazin. Geschichtsdidaktik konkret. Aktuelle Forschungen aus der Geschichtsdidaktik, Artikel vom 28.04., S. 19–23.
- CHMIEL**, Cornelia/Yildirim, Lâle (2022): „Wenn man politisch was reißen will“ – Agency im geschichtskulturellen Wandel. In: Georgi, Viola B./Lücke, Martin/Meyer-Hamme, Johannes/Spielhaus, Riem (Hg.): Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft (= Public History – Angewandte Geschichte, Bd. 10), S. 385–399.
- FOROUTAN**, Naika (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld.
- FRAENKEL**, Ernst (2007): Möglichkeit und Grenzen politischer Mitarbeit der Bürger in einer modernen parlamentarischen Demokratie. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 5: Demokratie und Pluralismus. Hg. von Alexander von Brünneck. Baden-Baden, S. 283–296.

- HEYER, Kent** den (2018): *Historical Agency: Stories of Choice, Action, and Social Change*. In: Metzger, Scott Alan/McArthur Harris, Lauren (Hg.): *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York, S. 227–251.
- JEISMANN, Ernst** (1997): Geschichtsbewußtsein – Theorie. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Annette/Rüsen, Jorn/Schneider, Gerhard (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5. überarbeitete Auflage. Seelze-Velber, S. 42–44.
- KENNER, Steve/Lange, Dirk** (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M., S. 62–71.
- KÖRBER, Andreas** (2004): Der Abgrund im Bindestrich? Überlegungen zum Verhältnis von historischem und politischem Lernen. In: *sowi-online*. Reader: Historische und politische Bildung. Online: https://www.sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/koerber_andreas_2004_abgrund_bindestrich_ueberlegungen_zum_verhaeltnis_von_historischem_politischem.html.
- KÖSTER, Manuel** (2021): Mehr Demokratie durch mehr historisches Lernen? Öffentliche Erwartungen, empirische Befunde und ungenutzte Potenziale. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 20(1), S. 165–179.
- KÜHBERGER, Christoph** (2015): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik. In: Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts., S. 13–47.
- KUHN, Annette** (1977): *Einführung in die Didaktik der Geschichte*. 2. Auflage. München.
- LANGE, Dirk** (2009): *Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens*. 2. unv. Auflage. Schwalbach/Ts.
- LÜCKE, Martin** (2012): Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1. Schwalbach/Ts., S. 136–146.
- LÜCKE, Martin** (2016): Auf der Suche nach einer inklusiven Erinnerungskultur. In: Alavi, Bettina/Lücke, Martin (Hg.): *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts., S. 58–67.
- LÜCKE, Martin/Zündorf, Irmgard** (2018): *Einführung in die Public History*. Göttingen.
- MASSING, Peter** (2017): Ernst Fraenkel. Ausgewählt und interpretiert von Peter Massing. In: Massing, Peter/Breit, Gotthard/Buchstein, Hubertus (Hg.): *Demokratiethorien. Von der Antike bis zur Gegenwart. Texte und Interpretationshilfen*. 9. Auflage. Schwalbach/Ts., S. 256–264.
- MCLEAN, Philipp** (2023): *Mündigkeit in der historischen Bildung. Eine Untersuchung über Gründe, sich kritisch mit Geschichte zu befassen*. Frankfurt/M.
- PANDEL, Hans-Jürgen** (2010): *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.

- RÜSEN, Jörn** (1996): Historische Sinnbildung durch Erzählen. Eine Argumentationsskizze zum narrativen Paradigma der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik im Blick auf nicht-narrative Faktoren. In: Internationale Schulbuchforschung, 18, S. 501–543.
- RÜSEN, Jörn** (2012): Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens. Frankfurt/M.
- RÜSEN, Jörn** (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln.
- SIEBERKROB, Matthias** (2023): Sprachbildung und historisches Lernen – aber wie? Ziele, Professionalisierung, Umsetzung (= Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 29). Göttingen.
- YILDIRIM, Lâle** (2021): Historische Agency auf dem Markt der Erinnerungen der pluralen Gesellschaft: historische Diskursfähigkeit als Handlungsmächtigkeit. In: Lernen aus der Geschichte-Magazin. Geschichtsdidaktik konkret. Aktuelle Forschungen aus der Geschichtsdidaktik, Artikel vom 28.04., S. 24–29.
- ZICK, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico** (Hg.) (2023): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Berlin. Online: <https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&ct=f&cf=91776&token=3821fe2a05aff649791e9e7ebdb18eabdae3e0fd>.

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter
DOI <https://doi.org/10.46499/2560.3376>