

Meta-Reflexivität und Geschichtsdidaktik

Von der Ausbildung zur Bildung von Geschichtslehrer:innen

Christian Heuer

Abstract

Im Beitrag versuche ich vor dem Hintergrund des professionstheoretischen Ansatzes der Meta-Reflexivität die Professionalität von Geschichtslehrer:innen als die Fähigkeit zum Umgang mit der doppelten Kontingenz des Geschichtsunterrichts in der Relationierung von distanzierter, plausibel-begründeter Reflexion und einlassender und angemessener Entscheidung in der konkreten Situation des Geschichtsunterrichts zu beschreiben. Dazu erscheint es notwendig, im Kontext der Lehrer:innenbildung die eigenen symbolischen Ordnungen der Geschichtsdidaktik im Modus wissenschaftlicher Reflexivität immer wieder neu zu befragen und zur Disposition zu stellen.

1. Hoffnungen auf und Klagen über: Die geschichtsdidaktische Praxis der Ausbildung

Knapp zehn Jahre lang hat sich innerhalb der Geschichtsdidaktik die domänen-spezifische Professionalisierungsforschung einer gesteigerten Aufmerksamkeit erfreut. Schrieb Michael Sauer noch 2013 in Bezug auf die domänenspezifische Lehrer:innenbildung vom „Problemfeld mit erheblichem Forschungs-, Diskussions- und Handlungsbedarf“ (Sauer, 2013, S. 38), so bilanzierte erst unlängst Martin Nitsche (2021) die zurückliegende Dekade als „Blütezeit geschichtsdi-daktischer Professionsforschung“ (S. 29).

Wie man auch immer diese Aufmerksamkeit bewerten möchte: Es wurden in diesen Jahren zahlreiche empirische Studien zu unterschiedlichsten Aspekten der Professionalisierung von (angehenden) Geschichtslehrpersonen vorgelegt (Nitsche, 2021, S. 24–27), unterschiedliche theoretische Modellierungen vorgeschlagen (Resch, 2022) und nicht zuletzt auch pragmatische Vorschläge zu unterschiedlichen Phasen des domänenspezifischen Professionalisierungsprozesses im Kontext der Lehrer:innenbildung unterbreitet (Hartung et al., 2021). Die (angehende) Geschichtslehrperson und ihr Professionalisierungsprozess

sind also längst keine Unbekannten mehr, sondern sind im Zuge dieser Jahre, nicht zuletzt auch aus forschungsökonomischen Gründen, in das Zentrum geschichtsdidaktischer Forschungsanstrengungen gerückt worden.

Trotz dieser gesteigerten Aufmerksamkeit stellen die geschichtsdidaktische Hochschullehre und ihre Wirksamkeit auf die professionelle Kompetenz von (angehenden) Geschichtslehrer:innen nach wie vor eine unscharf-konturierte Black Box dar. Die Frage, wie und wer die (angehenden) Geschichtslehrer:innen lehrt, Geschichte zu unterrichten, ist dabei bislang ebenso unbeantwortet geblieben, wie die Frage danach, wie die Geschichtslehrpersonen in der konkreten Situation des Geschichte-Unterrichtens auf die symbolischen Ordnungen der Geschichtsdidaktik zurückgreifen und dieses geschichtsdidaktische Wissen transformieren, um ihren Unterricht als spezifischen Geschichtsunterricht zu gestalten (oder eben nicht). Die bisherigen Forschungsanstrengungen zum Feld der domänenspezifischen Geschichtslehrer:innenbildung und zu (angehenden) Geschichtslehrpersonen fokussierten dabei weitgehend das geschichtsdidaktische Wissen *für* die (angehenden) Geschichtslehrer:innen und weniger das geschichtsunterrichtliche Wissen *von* den (angehenden) Geschichtslehrpersonen selbst. Dahinter steht ein Verständnis der Geschichtsdidaktik als „Wissenschaft vom historischen Lernen“, die das notwendige Wissen generiert, „das man benötigt, wenn man Lernprozesse, in denen es um Geschichte geht, verstehen und sich sachverständig in ihnen betätigen will“ (Rüsen, 2013, S. 254). Es ist dieses Verständnis, aus dem heraus sich die Geschichtsdidaktik als „Handlungswissenschaft“ (Schönemann, 2014, S. 11) verstand, die „Entscheidungshilfe[n]“ (Jeismann, 1988, S. 6) offeriert, um zu entscheiden, „was man unter gegebenen Verhältnissen tun soll und was nicht“ (ebd.). Bezogen auf die Lehrer:innenbildung wurde in diesen Selbstzuschreibungen das Verfügen über die Wissensordnungen der akademischen Geschichtsdidaktik zu einer notwendigen Voraussetzung guter geschichtsunterrichtlicher Praxis modelliert und damit Disziplin und Profession in ein Verhältnis gesetzt, in welchem die Disziplin Geschichtsdidaktik die theoretischen Ordnungen für die Praxis der Professionals liefern sollte (Heuer, 2020). Pointiert formuliert, so ließe sich also sagen, ist es die Geschichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin, die darüber entscheidet, wann eine Geschichtslehrperson in einer konkreten Situation professionell handelt bzw. die Wissensordnungen zur Verfügung stellt, um professionelles Geschichte-Unterrichten zu ermöglichen: Geschichtsdidaktik als „Technik des Regierens“ (Foucault, 1996, S. 120). In dieser Perspektive sollte es in erster Linie um die Generierung von Handlungswissen für die Praxis des historischen Lehrens und Lernens gehen, und zwar für die ‚gute‘ und ‚richtige‘. Aber auch dieser konstruierte Zusammenhang zwischen professionellem Geschichtslehrer:innenhandeln und ‚gutem‘ Geschichtsunterricht ist eine dem geschichtsdidaktischen Diskurs inhärent enthaltene hegemoniale Wissensordnung. Im Modus wissenschaftlicher Reflexivität, die die Bedingungen der Möglichkeiten

von Forschungen thematisiert, ist es aber nicht in erster Linie das Professionswissen der Lehrpersonen, das die notwendige Voraussetzung darstellt, sondern vielmehr ist es das konstruierte Forschungswissen für die Lehrpersonen, das darüber entscheidet, ob Handlungen als professionelle Handlungen aus der wissenschaftlichen Forschungspraxis heraus überhaupt als solche gesehen werden können: „Was wir denken und wie wir sehen, hängt vom Denkkollektiv ab, dem wir angehören“ (Fleck, 1983, S. 59). Es waren und sind aber letztlich auch disziplinpolitische Setzungen, Disziplinierungen des Sehens und Handelns, die hinter diesem Professionsverständnis stehen, ein „nexus of doings and sayings“ (Schatzki, 1996, S. 89): „Man muß also erst lernen, zu schauen, um das wahrnehmen zu können, was die Grundlage der gegebenen Disziplin bildet“ (Fleck, 1983, S. 60). Das ist die Praxis der Geschichtsdidaktik als Ausbildung, die Akteur:innen, Materialitäten und Sinnformationen umgreift, sich raum-zeitlich vollzieht und einen hochgradig subjektivierenden Charakter hat (Ricken, 2019; vgl. als Beispiel aus dem Feld der Politikdidaktik die „Entpolitisierung“ des Lehramts bei Heil, 2021). Dass diese Praxis Effekte zeigt, wird offensichtlich, wenn man sich einerseits die Hoffnungen und den „Verwendungsoptimismus“ (Paulus et al., 2022, S. 69) angehender Geschichtslehrpersonen in Einführungsveranstaltungen (Heuer, 2023) vor Augen führt, andererseits aber auch deutlich, wenn man sich die Klagen von Geschichtslehrpersonen über die Unbrauchbarkeit geschichtsdidaktischer Theorien für den Umgang mit den doppelten Ungewissheiten im Kontext des konkreten Geschichtsunterrichts vergegenwärtigt.

Im Kontext von gesellschaftlichen Krisen und Übergängen (bspw. Pandemie, Krieg und Digitalisierung) geht der Umgang mit zeitgenössischen (geschichtskulturellen) Kontroversen – etwa zu Fragen von Fake News, der Dekolonialisierungsbewegung und zum Umgang mit belastender Vergangenheit – auf Seiten der Geschichtslehrer:innen oftmals mit Angst und Unsicherheit einher (Drerup et al., 2021, S. 10). Es findet sich etwa Angst davor, das Falsche zu tun, sich politisch zu positionieren und Unsicherheit im Umgang mit der inhärenten Widerständigkeit von geschichtsdidaktischen Möglichkeiten und erzieherischen Interventionen, über deren Erfolg man aufgrund der konstitutiven doppelten Kontingenz des Geschichtsunterrichts keine Sicherheit hat, für die man aber aufgrund der Professionalität als Geschichtslehrer:in dennoch verantwortlich ist (Biesta, 2008, S. 190–191). Fachdidaktischen Wissensordnungen, wie etwa dem „Beutelsbacher Konsens“ oder dem „Geschichtsbewusstsein“, kommen in diesem Zusammenhang oftmals Entlastungsfunktionen zu, gerade weil sie von Lehrer:innen als „Handlungsanweisung“ (Weißeno, 1996, S. 114) gelesen und erfahren werden als das, was in einer konkreten geschichtsunterrichtlichen Situation zu tun ist oder eben nicht.

Der Ort, an dem die (angehenden) Geschichtslehrer:innen mit dem Wissenschaftswissen und der wissenschaftlichen Praxis der Geschichtsdidaktik ver-

traut gemacht werden, um sich zukünftig und professionell z. B. im schulischen Geschichtsunterricht mit Prozessen der Rezeption und Vermittlung von Geschichte auseinanderzusetzen, wurde als spezifischer Bildungsort von der Geschichtsdidaktik bislang jedoch nicht fachspezifisch reflektiert. Dies erscheint aber hinsichtlich der Reflexion der eigenen Praxis als Wissenschaft unerlässlich, gerade weil es dieser Ort ist, nämlich Universität und Hochschule, an dem die (angehenden) Geschichtslehrer:innen erstmalig lernen, geschichtsdidaktisch zu denken, und erst so sukzessive in die Lage versetzt werden, unterrichtliches Handeln als spezifische geschichtsunterrichtliche Praxis zu sehen, um mögliche fachspezifische Alternativen anschlussfähig zu kommunizieren. Eine sich als Reflexionsinstanz verstehende Geschichtsdidaktik müsste nun aber gerade diese eigene Praxis und die damit einhergehenden Disziplinierungen im Laufe ihrer Konstituierung und Etablierung thematisieren, um ihre eigenen Wissensordnungen selbst zu historisieren und sie so zugleich anschlussfähig und offen für die Diskurse anderer, ebenfalls an der Lehrer:innenbildung beteiligter Wissenschaften zu halten. Erkenntnisfortschritt innerhalb der Geschichtsdidaktik würde damit die Integration anderer Erkenntnisse und Perspektiven voraussetzen, die sich aus der Reflexion und Kritik der Fundamente und Gründe geschichtsdidaktischer Wissensordnungen, die diese Beobachtungen überhaupt erst ermöglichten, ergeben. Das hieße dann aber eben auch, disziplinäre Deutungsmacht abzugeben und Ungewissheiten, Irritationen und Verunsicherungen als konstitutive Elemente von fachspezifischen Professionalisierungsprozessen als transformatorische Bildungsprozesse anzuerkennen.

2. Zur Professionalität von Geschichtslehrer:innen

Einem postulierten „Ergänzungsverhältnis“ (Terhart, 2011, S. 209) zwischen den unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätzen folgend, schlage ich vor, unter einer Geschichtslehrperson die Vertreter:in einer wissensbasierten Profession zu verstehen, die sich mit der Vermittlung und Rezeption von Historischem in Geschichte(n), der Entwicklung von Kompetenzen historischen Denkens bei Schüler:innen und so mit der Ermöglichung historischer Bildung – als gegenwärtige Positionierung in Zeit und Raum im Modus historischen Erzählens – in der konkreten Situation des Geschichtsunterrichts am geschichtskulturellen Ort Schule – auseinandersetzt. Ihr geschichtsunterrichtliches Handeln als professionelle Geschichtslehrperson ist dabei keineswegs nur auf die Thematisierung, Präsentation und Befragung historischen Wissens, die Ermöglichung reflektierten historischen Denkens und auf die kompetente Initiierung von Lehr-Lernprozessen im Geschichtsunterricht beschränkt, sondern umfasst ebenso die reflektierte und reflexive Beobachtung, Befragung und Erforschung von Bedingungen, Prozessen und Normen historischen Lehrens und Lernens,

eben auch jener Theorien, Kategorien und Begriffe der Geschichtsdidaktik, sowie deren jeweilige situationsadäquate und dem Einzelfall angemessene Adaption und Weiterentwicklung (Heuer et al., 2019). Zentrales Moment dieses Professionsverständnisses stellt dabei die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur geschichtsdidaktischen Reflexion dar, die „als ein intentionales und kriteriengeleitetes Nachdenken über Handlungen, Erlebnisse und Erfahrungen historischen Denkens, Lernens und Lehrens“ (Heuer et al., 2019, S. 107) verstanden werden kann. „Individuell oder im Austausch mit anderen Personen werden diese [Handlungen, Erlebnisse und Erfahrungen] vor dem Hintergrund relevanter Wissensordnungen [...] systematisch und kriteriengeleitet [begründet]. [...]. Aus dem Reflexionsprozess werden begründete Konsequenzen für das weitere Handeln abgeleitet, die zukünftiges Handeln orientieren können“ (ebd.). Eine professionelle Geschichtslehrperson weiß also, dass etwas nicht notwendig so ist, wie es scheint, aber eben auch nicht zufällig.

Eine wesentliche kognitive Operation zu solch einer reflexiven Distanzierung vom eigenen Tun stellt das Befragen der Bedingungen, Ressourcen, Dimensionen und Facetten des Handelns dar, wie auch das Befragen von Handlungen anderer auf die in ihnen beobachtbaren bzw. ihnen zuzuschreibenden Motive, Bedingungen, Gründe und Bedeutungen. Erst durch diese sprachliche Explikation kann das Handeln in seinen unterschiedlichen Dimensionen der Verstrickung in kommunikativ-teilbare Formen überführt werden, um spezifische Handlungen im Handlungsfeld Schule als professionelles Handeln verstehen zu können. Die Bedeutungskonstruktion der Handlung vollzieht sich aber nicht vor der jeweiligen Handlung, sondern ist das Ergebnis einer reflexiven Distanzierung von diesen impliziten und expliziten Wissensordnungen, die im jeweiligen Handeln immer schon wirksam sind. Sei es im Kontext der Schulpraxis und des dort zu beobachtenden professionellen Handelns oder im Kontext der Forschungspraxis der Geschichtsdidaktik. Initiiert wird diese reflexive Distanzierung aber erst durch den Prozess des Fragens nach den Optionen möglicher Handlungen in der jeweiligen Situation unter den jeweiligen Bedingungen. Solches Befragen angesichts situativer Herausforderungen fokussiert dabei nicht allein eine gewissermaßen völlig unbestimmte Zukunft, sondern greift reflexiv zurück auf in früheren Handlungskontexten gemachte Erfahrungen und vorreflexiv inkorporierte Routinen. In diesem Sinne lässt sich das Befragen einer gegenwärtigen Situation auf ihren „Erfahrungsraum“ und ihren „Erwartungshorizont“ hin (Kosselleck, 1985) als Grundbedingung des Sinnbildungsprozesses von professionellen Handlungen modellieren.

Professionalität von Geschichtslehrpersonen erfordert in diesem Sinne einerseits die Kompetenzen zu Wahrnehmung, Analyse und Reflexion neuer und anderer geschichtsunterrichtlicher Situationen sowie die Fähigkeit zu differenziertem, verantwortlichem und situations-angemessenem Entscheiden und Handeln in der konkreten Situation des Geschichtsunterrichts, sowie anderer-

seits zur Evaluation, Begründung und Legitimierung des geschichtsunterrichtlichen Handelns und seiner Ergebnisse. Beides bedarf eines umfassenden Wissenshorizonts unterschiedlicher Bereiche, Dimensionalität, Abstraktion und Reichweite. Es beinhaltet sowohl von einzelnen Situationen abstrahiertes theorieförmiges Wissen im Sinne von verallgemeinertem Wissen aus der Praxis der Geschichtsdidaktik als Wissenschaft wie auch aus einer Vielzahl konkreter Fälle generiertes erfahrungsbasiertes Wissen aus der Praxis des Geschichtsunterrichts (Körber et al., in Vorbereitung). Geschichtsunterrichtliche Professionalität beschreibt somit ein Repertoire an handlungsfeldspezifischen Kompetenzen, die im Laufe des individuellen Professionalisierungsprozesses erworben, erlernt und aufgebaut werden, und die eine qualitätsvolle geschichtsunterrichtliche Praxis im Handlungsfeld Schule ermöglichen, und beschreibt zugleich das Ziel eines berufsbiographischen Entwicklungsprozesses der geschichtsdidaktischen Professionalisierung im Kontext der Lehrer:innenbildung an Universität und Hochschule.

Die konstitutive Ungewissheit geschichtsunterrichtlichen Handelns in Schule und Unterricht sowie die spezifische Eingriffsqualität der Geschichtslehrperson generieren dabei eine besondere Form der Verantwortung (Biesta, 2008, S. 191), die nicht einfach durch die schematische Befolgung durch andere gesetzter Ordnungen, Regeln und Verfahren ausgeübt werden kann oder sich hinter der Positionierung der Erklärer:innen historischer Zusammenhänge versteckt, weil es Geschichtslehrpersonen gegenwärtig und eben auch zukünftig mit immer neuen Fällen zu tun haben, die sich einem planbaren Kausalgeschehen entziehen. Gerade die konstitutive Dialogizität von Geschichtslernen im Geschichtsunterricht potenziert die Unmöglichkeit der Versicherung beim Geschichte-Unterrichten. Das Geschichtslehren und -lernen findet immer in neuen, komplexen und schwierigen Situationen statt, gerade weil immer auch anders historisch erzählt werden könnte. Eine professionelle Geschichtslehrperson ist damit kein „Faktor“ im Prozess der Generierung historischer Bildung, sondern schafft diesen Zweck erst durch ihr professionelles Handeln im Geschichtsunterricht. Sie befriedigt also keine Bedürfnisse ihrer Schüler:innen, wie es ein Angebot-Nutzungs-Modell schulischen Lernens nahelegt, sondern schafft diese Bedürfnisse allererst durch ihr geschichtsunterrichtliches Handeln. Professionelles Handeln im Geschichtsunterricht erfordert in diesem Sinne die Fähigkeit und Motivation zu umfassender Analyse immer neuer, anderer Fälle auf der Basis eines umfassenden geschichtsdidaktischen Wissens und geschichtsunterrichtlichen Professionswissens (vgl. Cramer et al., 2023, S. 6). Die Geschichtslehrperson muss beurteilen können, was in einer solchen komplexen und immer wieder neuen Situation des Geschichtslehrens und -lernens zu tun ist. Das impliziert eine persönliche Involviertheit und personale Verantwortung für das eigene Tun, welches Reflexion und Reflexivität erfordert (Heuer et al., 2019).

3. Historisierung und Situierung

Ein solches Professionalitätsverständnis hat Konsequenzen für den Umgang mit den Theorien, Kategorien und Begriffen der Geschichtsdidaktik im Kontext der Lehrer:innenbildung an Universität und Hochschule: „It is important [...] we continue to problematize the taken-for-granted teacher education dogmas so discussions across differences [...] can occur“ (Craig et al., 2022, S. 221). Auch die symbolischen Ordnungen der Geschichtsdidaktik, wie etwa *das* Geschichtsbewusstsein, *die* Multiperspektivität und *das* historische Lernen, sind Ordnungen, die von jemandem *für* jemanden zu einem bestimmten Zeitpunkt gemacht wurden (Mouffe, 2017, S. 27) und sollten als solche gemachten Ordnungen, als disziplinpolitische Setzungen zu einer bestimmten Zeit, mit ihren Effekten thematisiert und im Kontext der Geschichtslehrer:innenbildung befragt werden. Weder stehen sie ein für alle Mal fest, noch sind sie unwiderruflich. Im Kontext des Ansatzes der Meta-Reflexivität wird diese reflexive Historisierung in kritischer Absicht als ein zentrales Prinzip beschrieben: „Furthermore historicization means a sensitivity to the (contingent) historical circumstances of the emergence of a particular theory or empirical context, which supports understanding of the possibility of alternative conceptions in different circumstances“ (Cramer et al., 2023, S. 8).

Für die domänenspezifische Geschichtslehrer:innenbildung als Ort des Politischen müsste dies meiner Ansicht nach nun bedeuten, diese Ordnungen im Modus wissenschaftlicher Reflexivität immer wieder selbst zu verhandeln und zur Disposition zu stellen und dabei anzuerkennen, dass die Beobachter:innen der wissenschaftlichen Geschichtsdidaktik im Modus der Distanz etwas anderes beobachten und modellieren als das, was die involvierten *Professionals* der Geschichtsunterrichtspraxis in der konkreten Situation im Modus der Einlassung tun (Heuer, 2021a). Der hier skizzierte Professionalitätsbegriff gründet also auf Historisierung und Situierung zugleich. Dies bedeutet aber auch, nicht von uns selber zu schweigen, sondern von unseren Verstrickungen zu sprechen und sie im Sinne der Generierung von Perspektivendifferenz zu relationieren.

Gleichzeitig ändert sich der Standpunkt der Beobachtung selbst. Als an der geschichtsdidaktischen Professionalisierungsforschung Beteiligter stehe ich dann nicht mehr den Forschungsergebnissen, etwa der Kompetenzentwicklung von angehenden Geschichtslehrpersonen, beschreibend gegenüber und der konstruierenden Forschungspraxis scheinbar außerhalb, sondern bin als ‚Partizipand‘ (Hirschauer, 2004) selbst konstitutiver Bestandteil der Praxis, die die Professionalisierungsforschung mittels ihrer Testinstrumente und Modelle vorgibt zu erfassen. Damit geht es bei den Prinzipien der Historisierung und Situierung weniger um die Generierung neuen Wissens, sondern vielmehr um die Relationierung und Reflexion der Grundlagen der eigenen Forschungsbe-

mühungen und um einen „produktiven Umgang[.] mit Nichtwissen und Ungewissheit im Forschungsprozess“ (Kade, 2015, S. 162).

Mit den Prinzipien der Historisierung und Situierung wird eben nicht von der epistemologischen, sozialen und politischen Situierung der wissenschaftlichen Geschichtsdidaktik, vom Erkenntnissubjekt und seinen Bedingungen abstrahiert. Und es wird damit gerade eben nicht unterstellt, „unbeeindruckt von wissenschaftsfremden Kontaminierungen subjektiver und institutioneller Art“ (Etzemüller, 2022, S. 253), dass es *die* Geschichtsdidaktik mit einem kohärenten theoretischen Inventar und einer einheitlichen disziplinären Gestalt jemals gegeben hat. Wohl eher war diese bereits in den siebziger und achtziger Jahren plural und heterogen, veränderlich und ephemer (Sandkühler, 2014, S. 12). Symbolische Ordnungen müssen im Kontext der Geschichtslehrer:innenbildung als gemachte Ordnungen erfahrbar, Kontingenzen sichtbar und Verunsicherungen thematisiert und letztlich von den *Professionals* in der Praxis des Geschichtsunterrichts ausgehalten werden. Nicht der Konsens ist es also, der für die domänenspezifische Lehrer:innenbildung bedeutsam ist, sondern vielmehr der Diskurs, „an dessen Ende die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in wesentlichen Fragen im Dissens verbleiben“ (Reichenbach, 2000, S. 795). Dies gilt explizit auch für den Diskurs zwischen Geschichtsdidaktik und *Professionals* im Kontext der Lehrer:innenbildung.

Damit geht es um das Offenhalten der Perspektiven, um die Betonung der Dignität zweier Praxen, um das Anerkennen neben der Praxis des schulischen Geschichtsunterrichts eben auch der Praxis der Geschichtsdidaktik als einer sozialen Praxis (Heuer, 2021b), die nicht auf ihrem Alleinstellungsmerkmal der Generierung objektiven Wissens zum Professionalisierungsprozess von (angehenden) Geschichtslehrpersonen beharrt, sondern die sich darauf beschränkt, lediglich anschlussfähige Wirklichkeitskonstruktionen aus geschichtsdidaktischer Perspektive zu generieren. Es ginge dann letztlich um die Thematisierung der Produktivität der wissenschaftlichen Erkenntnisse und um die Strategie der Zurücknahme des allgemeinen Blickes der Wissenschaft, um das Individuelle, das Besondere, den Eigensinn der *Professionals* zu betonen und im Spiel zu belassen. Das Programm eines solchen historisierenden und situierenden Zugriffs verfolgt also primär das Ziel, „die Genese der geschichtsdidaktischen Wissensordnungen, ihrer Diskurse und ihre sie erzeugenden sozialen Praxen und Akteur:innen [...] kritisch zu analysieren, um so die prinzipielle Veränderbarkeit und -bedürftigkeit geschichtsdidaktischer Begriffe, Konzepte und Kategorien unter veränderten Bedingungen [...] zu thematisieren. In dieser Perspektive geht es dann um die Bedingungen der Möglichkeit, gegenwärtig und zukünftig überhaupt über historisches Lernen und Lehren in den unterschiedlichen Handlungsfeldern sprechen zu können. Es geht um die Erweiterung von Perspektiven, um Perspektivendifferenz und um das Entwerfen neuer anschlussfähiger Möglichkeiten des Nachdenkens über historisches Lernen und Leh-

ren im 21. Jahrhundert“ (Heuer, 2021b, S. 54). Perspektivendifferenz sollte als Stärke wissenschaftlicher Geschichtsdidaktik betrachtet werden, nicht als deren Schwäche. Geschichtsdidaktische Theorien, Kategorien und Begriffe können mit solch einem Zugriff als Produkte sozial-historischer Konstellationen (Mulsow, 2005, S. 84) betrachtet werden, die Wissensordnungen sowie Diskurslandschaften konstituieren und die Geschichtsdidaktik in ihrem Handlungsfeld als soziale Praxis bestimmen (Foucault, 2018, S. 43).

Beide Prinzipien einer solchen meta-reflexiven Geschichtslehrer:innenbildung, Historisierung und die bislang nicht thematisierte Situierung, stellen so die Bedingungen der Möglichkeit dar, überhaupt gegenwärtig und zukünftig zukunftsfähige Geschichtslehrer:innen zu bilden. Denn nur so lässt sich wohl in spätmodernen Zeiten anschlussfähige Kommunikation zwischen den beiden Praxen, Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht, realisieren.

4. Für eine meta-reflexive geschichtsdidaktische Professionalisierungsforschung

Mit der Perspektive des meta-reflexiven Ansatzes (Cramer et al., 2019, 2020) lassen sich die eingangs skizzierten wirkmächtigen Verhältnisbestimmungen zwischen Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht, Wissen und Können, Theorie und Praxis problematisieren und letztlich als das thematisieren, was sie sind: Ordnungen, die von jemandem für jemandem zu einer bestimmten Zeit gesetzt wurden. Eine meta-reflexive Geschichtsdidaktik müsste sich nun selbst, ihre Praxis und Wissensordnungen in ihrer sozialen und epistemologischen Situierung zum Gegenstand machen. Sie kann sich dann nicht auf dem *locus observandi* als scheinbar unbeteiligte Beobachterin verstecken, sondern müsste absteigen vom „Feldherrenhügel“ (Rieger-Ladich, 2020) und die eigenen Verstrickungen thematisieren, müsste über sich nachdenken und von sich sowie der eigenen „historischen Selbstreflexion“ (Bergmann & Schneider, 1977, S. 72) sprechen und nicht immer nur von der der anderen. Bereits 1977 schrieben Klaus Bergmann und Gerd Schneider mit ihrem Plädoyer für eine disziplingeschichtliche Perspektive innerhalb der Geschichtsdidaktik: „Ihre Aufgabe als Wissenschaft besteht darin, ihrer normativen Implikationen stets eingedenk zu sein“ (Bergmann & Schneider, 1977, S. 74).

Eine solche meta-reflexive Geschichtsdidaktik geht also davon aus, dass ihre eigenen Wissensordnungen sozial, politisch, epistemisch, subjektiv, sprachlich und von umweltbedingten Faktoren beeinflusst worden sind. Sie geht also mit einer besonderen Idee des Erkennens einher und weigert sich, dieses als eine Konsequenz einer „reinen Vernunft“ anzuerkennen. Eher stehen Tätigkeiten im Vordergrund, die zu einer theoretischen Tatsache geführt haben (Van Reeth & Heuer, 2023).

Mit einer solchen meta-reflexiven Perspektivierung plädiere ich also auch für eine zukünftige geschichtsdidaktische Professionalisierungsforschung, die sich als situiert begreift und die sich selbst und die Bedingungen der eigenen Möglichkeiten aufmerksam im Modus wissenschaftlicher Reflexivität beobachtet, um so Perspektiven zu erweitern und um Anschlussfähigkeit gegenüber den Professionals der Praxis des Geschichtsunterrichts sowie anderen Bezugswissenschaften und deren Diskursen herzustellen. Der sich so zwangsläufig ergebende Dissens, einerseits zwischen den einzelnen Perspektiven der Forschungspraxis und andererseits zwischen den „Sehepunkten“ der Forschungs- und professionellen Schulpraxis, erscheint in dieser Hinsicht dann aber als konstitutiver Bestandteil des Verhältnisses zwischen Disziplin und Profession, Theorie und Praxis, Wissen und Können, der sich auch nicht durch gezielte Interventionen und Implementationen in Kohärenz überführen lässt (Cramer, Brown & Aldridge, 2023, S. 6): „Im Unterschied zu einem Rechtsstreit wäre ein Widerstreit ein Konfliktfall zwischen (wenigstens) zwei Parteien, der nicht angemessen entschieden werden kann, da eine auf beide Argumentationen anwendbare Urteilsregel fehlt“ (Lyotard, 1989, S. 9).

Eine so verstandene kritische Professionalisierungsforschung nutzt die sich daraus ergebenden Differenzen produktiv und entwirft andere Möglichkeiten. Solch eine problemgenerierende und kontingenzgewärtige geschichtsdidaktische Professionalisierungsforschung markiert Widersprüche, erweitert Perspektiven, sucht nach Ungeklärtem und macht Alternativen sichtbar. Sie weiß etwas darüber, dass etwas nicht notwendig so ist, wie es ist, aber eben auch nicht zufällig. Sie kreierte Möglichkeitsräume des Widerstreits und weiß gleichzeitig darum, dass immer auch andere Perspektiven möglich wären. Und gerade dadurch, dass sie die entscheidende Ungewissheit professioneller Praxis immer schon selbst reflektiert und zum eigenen Modus macht, könnte diese Professionalisierungsforschung der Dignität der Praxen in den „verschiedenen Welten“ (Herzog, 2018, S. 814), nämlich der Geschichtsdidaktik, dem Geschichtsunterricht und der Geschichtslehrer:innenbildung, überhaupt erst gerecht werden (Biesta, 2019).

Literatur

- Bergmann, K., & Schneider, G. (1977). Das Interesse der Geschichtsdidaktik an der Geschichte der Geschichtsdidaktik. *Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung*, 8, 67–93.
- Biesta, G. (2019). Good teaching, good teacher education and the education of the teacher's eye. In J. Orchard (Hrsg.), *Springer Encyclopedia of Teacher Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_21-1

- Biesta, G. (2008). Wider das Lernen. Die Wiedergewinnung einer Sprache für Erziehung im Zeitalter des Lernens. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 84(2), 179–194.
- Craig, C. J., Assuncao, F., van Overschelde, J. P., & Hill-Jackson, V. (2022). Problematizing the taken-for-granted: Talking across differences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 73(3), 221–224. <https://doi.org/10.1177/00224871221089790>
- Cramer, C., Brown, C., & Aldridge, D. (2023). Meta-Reflexivity and Teacher Professionalism: Facilitating Multiparadigmatic Teacher Education to Achieve a Future-Proof Profession. *Journal of Teacher Education*, 74(5), 467–480. <https://doi.org/10.1177/00224871231162295>
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-024>.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423. <https://doi.org/10.3262/ZP1903401>
- Drerup, J., Zulaica y Mugica, M., & Yacek, D. (2021). Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Einleitung. In J. Drerup, M. Zulaica y Mugica & D. Yacek (Hrsg.), *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote* (S. 9–16). Kohlhammer.
- Etzemüller, T. (2022). „Mein Gott, das war das glücklichste Jahr in meinem Leben“. Das Wissenschaftskolleg zu Berlin als Milieu und Offenbarung. Zur Ethnografie einer anti-universitären Institution. In D. Meyer, J. Reuter & O. Berli (Hrsg.), *Ethnografie der Hochschule* (S. 251–273). transcript.
- Fleck, L. (1983). Über die wissenschaftliche Beobachtung und die Wahrnehmung im Allgemeinen. In L. Schäfer & T. Schnelle (Hrsg.), *Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze* (S. 59–83). Suhrkamp.
- Foucault, M. (2018). *Archäologie des Wissens*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1996). *Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori*. Suhrkamp.
- Hartung, O., Krebs, A., Fastlabend, D., & Meyer-Hamme, J. (2021). Der steinige Weg vom Wissen zum Können: Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Praxis bei der Betreuung zukünftiger Geschichtslehrkräfte in Langzeitpraktika. In C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung* (S. 63–81). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8_4
- Heil, M. (2021). Die Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Entpolitisierung des Lehramts. Implikationen für die Lehrer:innenbildung. *heiEDUCATION Journal*, 7, 97–119. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2021.7.24441>
- Herzog, W. (2018). Die ältere Schwester der Theorie. Eine Neubetrachtung des Theorie-Praxis-Problems. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(6), 812–830.
- Heuer, C. (2023). Über die Praxis der Geschichtsdidaktik. Geschichtslehrer:innenbildung zwischen Wissenschaft und Schulpraxis. *journal für lehrerInnenbildung*, 23(1), 40–49 <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2023-03>

- Heuer, C. (2021a). Mehr Fälle, Irritationen und Reflexivität. Bildungstheoretische Perspektiven für eine geschichtsdidaktisch profilierte Lehrer*innenbildung. In M. Sauer & F. Runge (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Hochschullehre. Strukturen – Konzepte – Methoden* (S. 34–50). Wochenschau.
- Heuer, C. (2021b). Von Deutungskämpfen und den disziplinären Ordnungen der Diskurse. Versuch über die soziale Praxis ‚der‘ Geschichtsdidaktik. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 32(3), 35–55.
- Heuer, C. (2020). Die Praxen der Geschichtslehrer*innenbildung. Für eine praxistheoretische Diskussion (nicht nur) geschichtsdidaktischer Wissensordnungen. In S. Barsch & O. Plessow (Hrsg.), *Universitäre Praxisphasen im Fach Geschichte – Wege zu einer Verbesserung der Lehramtsausbildung?* (S. 29–50). Lit.
- Heuer, C., Körber, A., Schreiber, W., & Waldis, M. (2019). GeDiKo – Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 17, 99–113. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2019.18.1.97>
- Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In K. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture* (S. 73–91). Transcript.
- Jeismann, K.-E. (1988). Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In G. Schneider (Hrsg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen* (S. 1–24). Centaurus.
- Kade, J. (2015). Kontingente Kontexte. Ungewissheitsorientierungen der Erziehungswissenschaft. In P. Wehling (Hrsg.), *Vom Nutzen des Nichtwissens. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 143–167). Transcript.
- Körber, A., Heuer, C., & Schreiber, W. (in Vorbereitung). *Geschichtsdidaktische Kompetenzen – ein Strukturmodell*. Waxmann.
- Koselleck, R. (1985). „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“ – zwei historische Kategorien. In R. Koselleck (Hrsg.), *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (S. 349–375). Suhrkamp.
- Liotard, J.-F. (1989). *Der Widerstreit*. Fink.
- Mouffe, C. (2017). *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Suhrkamp.
- Mulsow, M. (2005). Zum Methodenprofil der Konstellationsforschung. In M. Mulsow & M. R. Stamm (Hrsg.), *Konstellationsforschung* (S. 74–100). Suhrkamp.
- Nitsche, M. (2021). Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte. In S. Barsch & B. Barte (Hrsg.), *Motivation – Kognition – Reflexion: Schlaglichter auf Professionalisierungsprozesse in der Aus- und Fortbildung von Geschichtslehrpersonen* (S. 18–35). Wochenschau.
- Reichenbach, R. (2000). „Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.“ Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(2), 795–807.
- Paulus, D., Gollub, P., & Rothland, M. (2022). „Mir hat das wissenschaftliche Wissen hingegen sehr geholfen ...“. (Inklusionsbezogene) Reflexionen von Praxissemester-Studierenden zum Theorie-Praxis-Verhältnis. In M. Veber, P. Gollub, S. Greiten & T. Schkade (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 54–73). Klinkhardt.

- Resch, M. (2022). Professionelle Kompetenz von Geschichtslehrkräften. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 267–282). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29668-1_18
- Ricken, N. (2019). Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 95–118). Beltz Juventa.
- Rieger-Ladich, M. (2020). Abstieg vom Feldherrenhügel. Zum Ort kritischer Theoriebildung. In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 37–47). Tübingen University Press.
- Rüsen, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Böhlau.
- Sandkühler, T. (2014). Biographie und/als historisches Lernen. Generationen, Konflikte und Deutungsmuster in der Geschichtsdidaktik der Siebzigerjahre. In T. Sandkühler (Hrsg.), *Historisches Lernen denken* (S. 7–34). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sauer, M. (2013). Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Einführung in das Tagungsthema. In S. Popp, M. Sauer, B. Alavi, A. Kenkmann & M. Demantowsky (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern* (S. 19–38). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge University Press.
- Schönemann, B. (2014). Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. Geschichtsdidaktik als Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft. In M. Demantowsky, S. Handro & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Bausteine einer Geschichtsdidaktik* (S. 9–22). Wochenschau.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57* (S. 202–224). Beltz.
- Van Reeth, H., & Heuer, C. (2023). „Das ging wirklich mit der Theorie los.“: Über Möglichkeiten theoretischer Forschung in der Geschichtsdidaktik. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 14(1), 95–113. <https://doi.org/10.46499/2237.2708>
- Weißeno, G. (1996). „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden“. Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (S. 107–127). Schwalbach.