

»Anregung zum Müßiggang«

Historisches Lernen in Zeiten von Katechismus-Debatte,
Globalisierung und Anthropozän¹

Lernen durch Müßiggang

Eine »Anregung zum Müßiggang« liefert Thomas Hellmuth in seinem Beitrag und meint damit keineswegs eine unterrichtspraktische Rückkehr in die Ära der Dandys, Flaneure und Freigeister. Stattdessen will der Wiener Geschichtsdidaktiker mit seiner Praxis eines »Lernens durch Müßiggang« die gesellschaftliche Funktionalisierung und Zweckrationalisierung historischen Lernens überkommen und eine subjektorientierte und selbstreflexive Beschäftigung mit »(Zeit-)Geschichte« initiieren. Müßiggang wird bei Hellmuth also zum didaktischen Prinzip erhoben und als Prozess von Emanzipation, Autonomie und Partizipation verstanden – als freudvolle Beschäftigung mit lebensweltlichen Strukturen und Problemen, die weder Lehrmeister*innen noch Moderator*innen braucht, die die Bildung und Erweiterung kognitiver Strukturen fördert und die Denken, Handeln und Erkenntnis im Prozess des historischen Lernens ordnet. In einem früheren Aufsatz hat Hellmuth diesen Ansatz als »interest in history beyond functional thinking« und »teaching for idleness«² beschrieben. Müßiggang, so Hellmuth, erzeuge Wissen, das für eine meritokratische Gesellschaft kaum von Bedeutung wäre, weil es scheinbar funktionslos sei. Tatsächlich könne Müßiggang aber zu einer innovativen Praxis des historischen Lernens führen: »Then, history teaching has to enable self-discovery and self-reflection, as well as satisfaction with one's own existence«.³

1 Kommentierter Beitrag: <https://doi.org/10.38072/2703-0784/p32>.

2 *Thomas Hellmuth*, National Integration and the Idea of »Zweckrationalität«. »Public History« and History Teaching in the second Republic of Austria, in: Marko Demantowsky (Hrsg.), *Public History and School. International Perspectives*. Berlin/Boston 2018, 152–161, hier 159.

3 Ebd.

>> Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International veröffentlicht. Den Vertragstext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Bitte beachten Sie, dass einzelne, entsprechend gekennzeichnete Teile des Werks von der genannten Lizenz ausgenommen sein bzw. anderen urheberrechtlichen Bedingungen unterliegen können.

Mit dieser Überzeugung steht Hellmuth in einer Reihe von Historiker*innen, die unlängst die Figuren der Muße und des Müßiggangs neu bewertet haben.⁴ Nicht zuletzt der Freiburger »SFB 1015: Muße – Gesellschaftliche Ressource – Kritisches Potenzial« hat mit seinen Forschungen einen wesentlichen Beitrag geleistet und den transgressiven Charakter von Muße und Müßiggang herausgearbeitet: »Muße«, so heißt es im Forschungsprofil des SFB, »überschreitet auf spannungsreiche Art und Weise Gegensätze wie Arbeit und Freizeit, Beschleunigung und Entschleunigung, Tätigkeit und Untätigkeit«.⁵ Muße-bedingte Freiheitserfahrungen blieben deshalb, und diese Überlegungen könnten in die Geschichtsdidaktik durchaus Eingang finden, »nicht isoliert und auf die Zeiten der Muße beschränkt, sondern können auf den Alltag zurückwirken – durch die Eröffnung eines Raums zur kritischen Reflexion, durch die Einübung neuer Erfahrungsweisen oder schon allein durch die Inkongruenz der begrenzten Autonomieerfahrung in Muße mit den häufig den Alltag prägenden Erfahrungsweisen der Zweckbestimmtheit«.⁶

Hellmuths Überlegungen zielen darauf ab, über das »Lernen durch Müßiggang«, das freilich von einem Lernen mit Muße zu unterscheiden ist,⁷ die Disziplinen der Zeitgeschichtsforschung und der Geschichtsdidaktik, die er in Referenz zu Bernd Schönemann und dessen Text über das Verhältnis von Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur als »zwei Seiten einer Medaille« betrachtet, im Kontext des historischen Lernens zusammenzudenken.⁸ Dabei identifiziert Hellmuth drei Schnittflächen von Zeitgeschichtsforschung und Geschichtsdidaktik, konkret die Bereiche der Identitätsbildung, Reflexion und Dekonstruktion. Deren Operationalisierung soll zu einem subjektorien-

-
- 4 Es sei an dieser Stelle vor allem auf die Publikationen des Freiburger SFB 1015 verwiesen: *Monika Fludernik/Thomas Jürgasch* (Hrsg.), *Semantiken der Muße aus interdisziplinären Perspektiven*. Tübingen 2021; *Franziska C. Eickhoff* (Hrsg.), *Mußeräume der Antike und der frühen Neuzeit*. Tübingen 2021; *Inga Wilke/Gregor Dobler/Markus Tauschek/Michael Vollstädt* (Hrsg.), *Produktive Unproduktivität. Zum Verhältnis von Arbeit und Muße*. Tübingen 2021; *Tobias Keiling/Robert Krause/Heidi Liedke* (Hrsg.): *Muße und Moderne*. Tübingen 2018; *Gregor Dobler/Peter Philipp Riedl* (Hrsg.), *Muße und Gesellschaft*. Tübingen 2017.
- 5 Albert-Ludwigs-Universität Freiburg SFB 1015 Muße (Hrsg.): Forschungsprofil, <https://www.sfb1015.uni-freiburg.de/de/forschungsprofil-1> (letzter Zugriff: 3.8.2022).
- 6 Ebd.
- 7 *Robert Krause*, *Muße und Müßiggang im Zeitalter der Arbeit. Zu einer Problemkonstellation der deutschen und französischen Literatur, Kultur und Gesellschaft im ›langen‹ 19. Jahrhundert*. Berlin/Heidelberg 2021, sowie *ders.*, *Müßiggang*, in: *Muße: Ein Magazin* 1/2, 2015, 43–45, <https://doi.org/10.6094/musse-magazin/2.2015.47>, und *Tobias Keiling*, *Muße*: Glossar, in: *Muße: Ein Magazin* 1/1, 2015, 44–46, <https://doi.org/10.6094/musse-magazin/1.2015.48>.
- 8 *Bernd Schönemann*, *Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur*, in: *Bernd Mütter/Bernd Schönemann/Uwe Uffelmann* (Hrsg.), *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik*. Weinheim 2000, 26–58, hier 44: »Wenn wir Ihr [Berger/Luckmanns] Verständnis der gesellschaftlichen Konstruktion von *Wirklichkeit* auf die gesellschaftliche Konstruktion der *Vergangenheit* übertragen, dann lassen sich Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur als zwei Seiten einer Medaille begreifen – auf der einen Seite Geschichtsbewusstsein als *individuelles* Konstrukt, das sich in Internalisierungs- und Sozialisierungsprozessen aufbaut, auf der anderen Seite Geschichtskultur als *kollektives* Konstrukt, das auf dem entgegengesetzten Wege der Externalisierung entsteht und uns in Objektivierungen mit dem Anspruch auf Akzeptanz gegenübertritt.«

tierten zeitgeschichtlichen Lernen führen, aber auch eine unmittelbare Anregung zur politischen Partizipation bieten. Hellmuth verknüpft in seiner Anregung zum Müßiggang also die Prinzipien des historischen Lernens mit denen der politischen Bildung: Schließlich müsse »Bildung«, so schrieb Hellmuth bereits im Jahr 2015, »den Menschen dazu befähigen, selbst zu entscheiden, zu gestalten und sich gegen Manipulation zu wehren«⁹ – und forderte darüber hinaus, Bildung müsse »die eigene Sozialisation bewusst und hinterfragbar machen« und die und den Lerner*in, ganz im Sinne eines Lernens durch Müßiggangs, »nicht zu Gehorsam und zur unhinterfragten Anpassung drillen, sondern ihr und ihm die Werkzeuge und das Wissen vermitteln, die Gesellschaft aus eigener Kraft konstruktiv und in sozialer Verantwortung zu verändern«.¹⁰

Themen- und Konfliktfelder des Müßiggangs

So aktuell wie Hellmuths Überlegungen daherkommen, so immens erscheinen die Herausforderungen, der sich eine solche historisch-politische Bildung künftig stellen muss. Hinsichtlich dieser Herausforderungen seien an dieser Stelle drei Themen- und Konfliktfelder skizziert: Die aktuellen Diskussionen der Zeitgeschichtsforschung um den Kolonialismus, den NS-Imperialismus und den Holocaust, im Feuilleton auch als »Katechismus-Debatte« bekannt, damit eng verknüpft die Fragen nach dem Weg der Zeitgeschichtsforschung im globalen Zeitalter sowie die Positionierung von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik gegenüber dem Anthropozän.

Festzuhalten ist zunächst, dass sich Zeitgeschichtsforschung und Geschichtsdidaktik gegenwärtig mit einer Debatte um die deutsche Erinnerungskultur konfrontiert sehen: Basierend auf den Studien von Akteur*innen wie dem Leiter der »Forschungsstelle Hamburgs (post-)koloniales Erbe / Hamburg und die frühe Globalisierung«, Jürgen Zimmerer, ringen Historiker*innen derzeit um eine Neubewertung des Verhältnisses von Holocaust, Kolonialismus und NS-Imperialismus.¹¹ Im Kern geht es um die Frage, inwiefern zwischen Kolonialismus sowie Nationalismus und Holocaust eine strukturelle Ähnlichkeit bzw. Kontinuität bestanden, ja ob »der Kolonialismus (allgemein der europäische,

9 Thomas Hellmuth, About Competences, or – instead – how about Education?, in: Public History Weekly 3/27, 2015, <https://dx.doi.org/10.1515/phw-2015-4536>.

10 Ebd.

11 Frank Bajohr/Rachel O'Sullivan, Holocaust, Kolonialismus und NS-Imperialismus. Forschung im Schatten einer polemischen Debatte. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 70/1, 2022, 191-202, <https://doi.org/10.1515/vfzg-2022-0008>. Insbesondere die Aufsatzsammlung von Windhuk nach Auschwitz löste umfassende Diskussionen aus: Jürgen Zimmerer, Von Windhuk nach Auschwitz? Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust. Berlin/Münster 2011.

speziell der deutsche) eine Art Vorläufer von Nationalsozialismus und Holocaust«¹² dargestellt habe. Befeuert wurde die Debatte zuletzt im Jahr 2021, als der Historiker Dirk Moses in einem Beitrag für die Geschichte der Gegenwart mit Blick auf die Erinnerung an den Holocaust von einem »Katechismus der Deutschen« sprach und aus Sicht seiner Widersacher_innen die Einzigartigkeit des Holocaust infrage stellte.¹³ Besonders brisant erscheint die Debatte also, und dies haben Frank Bajohr und Rachel O'Sullivan jüngst hervorgehoben, »wegen der Frage nach der Singularität des Holocaust, die der einen Seite als unanzweifelbar gilt, der anderen aber diskutabel erscheint«.¹⁴

Folgt man diesen Ausführungen, dann steht der »Müßiggang« als didaktisches Prinzip nunmehr vor der Herausforderung, subjektorientiertes zeitgeschichtliches Lernen mit den Ansätzen der postkolonialen Zeitgeschichts- und Holocaustforschung in Einklang zu bringen oder diese zumindest in grundsätzliche didaktische Überlegungen einzubeziehen. Zu prüfen wäre, ob sich Konzepte wie jenes der multidirektionalen Erinnerung von Michael Rothberg in Geschichtsdidaktik und Unterrichtspraxis als tragfähig erweisen könnten.¹⁵ Auszuschließen ist dies keineswegs. Schließlich, so bemerkt Katharina Stengel, liegen Rothbergs Thesen, mit denen er, in Übereinstimmung mit Zimmerer und Moses, »für die Möglichkeit einer »multidirektionalen Erinnerung« an die Geschichte des Holocaust, der Kolonialverbrechen, des transatlantischen Sklavenhandels und anderer Genozid-ähnlicher Massenverbrechen« plädiert, vor allem Materialien aus Film und Literatur zugrunde.¹⁶ Das heißt, Rothberg stützt seine Thesen auf eben jene Materialien, die nach Hellmuth eine Anregung zum Müßiggang leisten können, sprich eine freudvolle Beschäftigung mit Geschichte erlauben und auf lustvolle Weise zur gesellschaftskritischen Reflexion anregen.

Rothbergs Konzept der »multidirektionalen Erinnerung« ist eingebettet in eine transnationale Diskussion um Erinnerungskulturen, die für das globale Zeitalter typisch sind und einen auf Deutschland beschränkten Blick nicht mehr zulassen. Pointiert kommentierte der Berliner Historiker Sebastian Conrad: »Die deutsche Vergangenheit wird längst nicht mehr nur in Deutschland verhandelt [...] Eine rein nationale Erinne-

12 Steffen Klävers, *Decolonizing Auschwitz. Komparativ-postkoloniale Ansätze in der Holocaustforschung*, Bonn 2021, 40.

13 A. Dirk Moses, *Der Katechismus der Deutschen*, in: *Geschichte der Gegenwart*, 23.5.2021, <https://geschichtedergegenwart.ch/der-katechismus-der-deutschen/> (letzter Zugriff: 3.8.2022).

14 *Bajohr/O'Sullivan*, *Holocaust* (wie Anm. 11), 191.

15 *Michael Rothberg*, *Multidirektionale Erinnerung: Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonialisierung*, Bonn 2021; Erstausgabe: *Michael Rothberg*, *Multidirectional Memory. Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, Stanford, CA, 2009.

16 *Katharina Stengel*, Rezension zu: Rothberg, Michael: *Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung*. Berlin 2021. ISBN 978-3-86331-558-0, in: *H-Soz-Kult*, 11.5.2021, <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-95854> (letzter Zugriff: 3.8.2022).

«... ist so kaum mehr denkbar».¹⁷ Auch die Herausgeber*innen der Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte nahmen sich kürzlich der Herausforderung an und begannen im Jahr 2020 mit der Veröffentlichung einer Serie von Beiträgen, deren Ausführungen die »unbestrittene Bedeutung« der Globalisierung für die (internationale) Zeitgeschichtsforschung herausarbeitete.¹⁸ Während die zeithistorische Globalgeschichtsforschung mittlerweile fest etabliert ist, deutete Andreas Wirsching in seinem Editorial die Gründe an, die der langjährigen Zurückhaltung der Zeitgeschichte, sich mit der Globalisierung methodisch-konzeptionell zu befassen, zugrunde liegen. Wirsching fragte vor allem, »wieweit der Quellenbegriff der Globalisierung auch als analytischer Begriff der Zeitgeschichtsforschung brauchbar ist, welche Bedeutungen und normativen Überschüsse er transportiert und wie er für empirisch zu bearbeitende Einzelthemen ertragreich, abgrenzbar und operationalisierbar sein könnte«.¹⁹

Besonders herausfordernd erscheint der Globalisierungsbegriff für Geschichtsdidaktik und Zeitgeschichte aufgrund seiner temporalen Ambiguität. Einerseits ständen, konstatiert beispielsweise Olaf Bach, globale Sphären stets ort- und nationsgebundenen Temporalitäten gegenüber, wie unter anderem der Fall des Nationalstaates eindrücklich versinnbildliche. Trotz seiner Verflechtung mit den temporalen Effekten des Globalen würde der Nationalstaat zu jeder Zeit auf jene Vergangenenheiten verweisen, so Bach, »in der die Nation jeweils wurzelt und die etwa durch Gründungsmythen und die Nationalgeschichte repräsentiert wird«.²⁰ Andererseits verweise der Globalisierungsbegriff sogar, argumentiert Bach weiter, auf eine spezifische Ungeschichtlichkeit, die sich aus der Verschränkung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ergebe. Die Zukunft sei nicht mehr offen, sondern bestehe »in der Erwartung eines Nachvoll-

17 Sebastian Conrad, Erinnerung im globalen Zeitalter: Warum die Vergangenheitsdebatte gerade explodiert, in: Merkur: Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken 75/867, 2021, 5–17, hier 16. In einem weiteren Beitrag in der Novemberausgabe des *Merkur* stellte die Frage nach der Brisanz gegenwärtiger Vergangenheitsdebatten. Er konstatierte in diesem Kontext, dass über Vergangenheits- und Erinnerungsdebatten vor allem ausgehandelt werde, »wie Gesellschaften in Zukunft zusammenleben möchten«. Sebastian Conrad, Warum die Vergangenheitsdebatte immer noch explodiert, in: Merkur: Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken 75/870, 2021, 75–81, hier 81.

18 Andreas Wirsching, Editorial: Vier Beiträge zur Debatte um die Globalisierung, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 68/1, 2020, 127, <https://doi.org/10.1515/vfzg-2020-0005>. Weitere Beiträge der Serie: Olaf Bach, Ein Ende der Geschichte? Entstehung, Strukturveränderungen und die Temporalität der Globalisierungssemantik seit dem Zweiten Weltkrieg, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 68/1, 2020, 128–154, <https://doi.org/10.1515/vfzg-2020-0006>, Jan Eckel, Politik der Globalisierung: Clinton, Blair, Schröder und die Neuerfindung der Welt in den 1990er und 2000er Jahren, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 68/3, 2020, 451–480, <https://doi.org/10.1515/vfzg-2020-0027>, Wolfgang Knöbl, After Modernization: Der Globalisierungsbegriff als Platzhalter und Rettungsanker der Sozialwissenschaften, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 68/2, 2020, 297–318, <https://doi.org/10.1515/vfzg-2020-0018>, Andreas Wirsching, »Kaiser ohne Kleider«? Der Nationalstaat und die Globalisierung, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 68/4, 2020, 659–685, <https://doi.org/10.1515/vfzg-2020-0042>.

19 Ebd.

20 Bach, Ein Ende der Geschichte? (Anm. 18), 152.

zugs einer noch nicht vollendeten, aber in ihren Grundprinzipien evidenten Entwicklung«. ²¹ Zugespitzt formuliert, stellt sich, folgt man Bach, für Geschichtsdidaktik und Zeitgeschichte gar die Frage nach einem Ende der Geschichte. Mit dieser Frage müsste sich auch ein »Lernen durch Müßiggang« befassen und könnte an diesem Punkt von einem differenzierten Blick und einer reflexiven Betrachtung, wie Hellmuth es fordert, zweifelsohne profitieren. Einen Ansatz böte dabei, von Hellmuth übrigens selbst ins Spiel gebracht, ein Neuverständnis des Heimatbegriffes, der Wandel als notwendigen Bestandteil jedweder Temporalitäten beinhalten und im Rahmen moderner Globalisierungs- und Glokalisierungsprozesse dynamisch konzipiert werden müsste. ²²

Zu guter Letzt gilt es in Zeiten des Anthropozäns und des globalen menschengemachten Klimawandels, die Rolle des Menschen in der Zeitgeschichtsforschung und Geschichtsdidaktik zu überdenken. ²³ Aktuell bilden der Mensch, menschliche Gesellschaften und deren Entwicklung insbesondere in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht weiterhin den Schwerpunkt. Im Zentrum stehen grundlegende Fragen und Probleme menschlichen Zusammenlebens, die sich in Kontinuitäten und Wandel, in Herrschaft und Macht sowie in Konflikten und Konfliktlösungen fassen lassen. ²⁴ Zentraler Akteur der Erzählungen und Deutungen ist, grob gesprochen, also der Mensch. Gesellschaftliche Verantwortlichkeiten, sofern sie in den Lehrplänen eine Rolle spielen, bleiben damit häufig auf den Menschen begrenzt. Nicht allein im Thüringer Lehrplan für das Fach Geschichte sind daher Leitsätze wie die folgenden zu finden: »Im Unterrichtsfach Geschichte wird das Handeln von Menschen in der Zeit untersucht und analysiert« ²⁵ – mit dem Ziel, den Schüler*innen »ein verantwortungsvolles Handeln in Gegenwart und Zukunft« zu ermöglichen. ²⁶

Wollen Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik einem didaktischen Prinzip des Müßiggangs gemäß verantwortungsvollen Handelns initiieren (und gesellschaftliche Verantwortung übernehmen), greift die Fokussierung auf den Menschen jedoch zu

21 Ebd., S. 153.

22 Thomas Hellmuth, Trachten heute – mehr als ein modischer Spleen?, in: Public History Weekly 2/2, 2014, <https://dx.doi.org/10.1515/phw-2014-1192>.

23 Der Begriff des Anthropozäns gebietet, so der Atmosphärenchemiker Paul J. Crutzen, die gegenwärtige geologische Epoche als eine Epoche zu verstehen, in welcher der Mensch – im Sinne einer »Geology of Mankind«, das heißt mit kultur- und naturgestaltender geologischer Kraft, – die Erde formt und verändert. Paul J. Crutzen, »Geology of mankind«, in: Nature 415, 2002, 23, sowie Paul J. Crutzen/Eugene F. Stoermer, The Anthropocene, in: Global Change Newsletter 41, 2000, 17–18, hier 17: »Considering these and many other major and still growing impacts of human activities on earth and atmosphere, and at all, including global, scales, it seems to us more than appropriate to emphasize the central role of mankind in geology and ecology by proposing to use the term ›anthropocene‹ for the current geological epoch.«

24 Bspw. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife, Geschichte, 2021, 6.

25 Ebd. S. 5. Der Thüringer Lehrplan für das Fach Geschichte, dies sei angemerkt, beginnt mit diesem Leitsatz.

26 Ebd. S. 7.

kurz. Denn gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen, verlangt, wie die neuesten Forschungen zeigen, das wechselseitige Abhängigkeitsverhältnis von Mensch und Natur zu erkennen, zu historisieren und darüber hinaus den Menschen als einen »Teil von Netzwerken verteilter Handlungsträger« zu verstehen.²⁷

Grundsätzlich verlangen die Diskussionen und Debatten um das Anthropozän und dessen gesellschaftliche Implikationen eine Positionierung darüber, wie wir die Geschichte der anthropozänen Erderwärmung lehren und lernen. Eine künftige Praxis des historischen Lernens durch Müßiggang könnte hier eine Perspektive bieten, sollte aber bedenken, dass die Dynamiken und Transformationen, die mit dem Anthropozän verflochten sind, eben auch gesellschaftlicher Natur und zugleich Grundlage gesellschaftlicher Diskussionen sind.²⁸ Eine solche Praxis des historischen Lernens (und Lehrens) im Anthropozän würde eine Geschichtsdidaktik herausfordern, die sich als Wissenschaft begreift, die gesellschaftliche Verantwortung übernehmen will. Konkret könnte die Ausbildung einer »Anthropocene Literacy« ins Zentrum rücken.²⁹ Diese »Anthropocene Literacy« müsste die Konfigurationen von Zeiten, Räumen, Akteur*innen, Materien und Wissen kritisch fassen und sowohl die Praktiken des Anthropozäns als auch deren Wandel zum Gegenstand von Forschung und Lehre machen. Die Zentrierung des Menschen könnte so aufgeweicht und ein »verantwortungsvolles Handeln« jenseits anthropozentrischer Überlegungen initiiert werden.

Zukünfte des Müßiggangs

Berücksichtigt man die gegenwärtigen Themen- und Konfliktfelder von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik, die hier freilich nur unzureichend angedeutet werden konnten, so sieht sich ein »Lernen durch Müßiggang« erheblichen Herausforderungen gegenüber. Allerdings bietet ein solcher Ansatz des historischen Lernens – abseits der heute üblichen Funktionalisierungs- und Zweckrationalisierungsrhetoriken und durchaus als Antwort auf die empirische Wende in den Bildungswissenschaften – innovative Perspektiven für ein künftiges Vorgehen in Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Thomas Hellmuths Prämisse, selbstreflexive und subjektorientierte Prozesse in

27 Gabriele Dürberg, Das Anthropozän erzählen. Fünf Narrative, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 68/21–23, 2018, 11–17, hier 16.

28 Franz Mauelshagen, »Anthropozän«. Plädoyer für eine Klimageschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 9/1, 2012, 131–137, hier 137.

29 Siehe hierzu Jens Kersten, Das Anthropozän-Konzept: Kontrakt, Komposition, Konflikt. Baden-Baden 2014, 19. Kersten spricht von »anthropozäner Reflexivität«, der Begriff der »Anthropocene Literacy« erscheint hier aber schlüssiger, berücksichtigt man aktuellen Tendenzen der Geschichtsdidaktik.

den Vordergrund des historischen Lernens zu rücken, scheint geradezu prädestiniert, um Emanzipation, Autonomie, Kritikfähigkeit und Partizipation bei Lernenden (und Lehrenden) anzuregen. Mitgestaltung und Selbstverwirklichung im Sinne sozialer Verantwortung wie auch demokratischer Widerstand würden so zu zentralen Aspekten von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik.³⁰ In der Folge könnte, führt man Hellmuths Überlegungen fort, historisches Lernen maßgeblich zur Demokratiebildung in der Gegenwart beitragen und wäre in Zukunft als wesentlicher Bestandteil einer historisch-politischen Sinnbildung unabdingbar.³¹

Autor

Andreas Hübner

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl der Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Forschungspunkte liegen in der Geschichtsdidaktik, der Global- und Kulturgeschichte sowie in der Umweltgeschichte, der Geschichte des Anthropozäns und der historischen Tierforschung. ahuebner@histosem.uni-kiel.de

30 *Thomas Hellmuth*, Das »selbstreflexive Ich«. Politische Bildung und kognitive Struktur. In: ders. (Hrsg.), Das »selbstreflexive Ich«. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck/Wien/Bozen 2009, 11–20, hier 17 (Abb.).

31 *Thomas Hellmuth*, Zeitgeschichte und Politische Bildung, in: Marcus Gräser/Dirk Rupnow (Hrsg.), Österreichische Zeitgeschichte – Zeitgeschichte in Österreich. Eine Standortbestimmung in Zeiten des Umbruchs. Wien/Köln 2021, 745–758, hier 758