

Erklären im Geschichtsunterricht – geschichtsdidaktische Überlegungen

Susanne Popp

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Popp, Susanne. 2023. "Erklären im Geschichtsunterricht – geschichtsdidaktische Überlegungen." In *Erklären als zentrales Vermittlungskonzept der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken: Beiträge für die Lehrkräftebildung*, edited by Julia von Dall'Armi, 167–79. Weinheim: Beltz Juventa.



Erklären im Geschichtsunterricht – geschichtsdidaktische Überlegungen

Susanne Popp

1. Einleitung

Selbst wenn keine expliziten empirischen Befunde für den deutschen Geschichtsunterricht vorliegen,¹ ist davon auszugehen, dass die Fähigkeit, gut erklären zu können, auch im Schulfach Geschichte zu den zentralen Lehrer*innen-Kompetenzen zählt² und von Schüler*innen als solche eingeschätzt wird. Jedenfalls deuten die Kommentare von User*innen geschichtsbezogener YouTube-Erklärvideos – gesetzt, jene sind nicht sämtlich fingiert, – in diese Richtung. Einerseits lassen die Abonnent*innenzahlen der meisten deutschen Geschichtskanäle keinen Raum für Zweifel an der Attraktivität dieses Angebots der massenmedialen Geschichtsvermittlung für Schüler*innen – und teilweise auch Student*innen³. Andererseits unterstreichen die Kommentare zu den einzelnen Videos mit Nachdruck, dass es vor allem die ‚Erklärqualität‘ sei, die die User*innen an diesen Videos schätzen; sie scheint der wesentliche Grund für die Popularität dieses Online-Formats zu sein. Zu diesem Eindruck passt schließlich auch der Befund der JIM-Studie von 2019, dass YouTube-Videos bei der Informationssuche von Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine immer bedeutendere Rolle spielen. YouTube und damit vor allem Erklärvideos stehen in der Häufigkeit der Inanspruchnahme für Recherchen an zweiter Stelle – nach Google und vor Wikipedia (vgl. mpfs 2020, S. 41).⁴

-
- 1 Die geschichtsdidaktische Forschungsliteratur zum „guten Geschichtsunterricht“ weist keine *expliziten* Befunde auf, die die Sicht der Lehrer*innen und Schüler*innen auf den Stellenwert der Fähigkeit einer Geschichtslehrkraft darstellen, gut erklären zu können. Vgl. aber zur Thematik des „guten Geschichtsunterrichts“ aus Schülersicht die neue empirische Studie Nientied 2021.
 - 2 Die COACTIV-Studie, die auf Mathematik-Lehrkräfte Bezug nahm, deren Ergebnisse aber zumindest teilweise auf den Schulunterricht im Allgemeinen verweisen, konnte aufzeigen, dass die Fähigkeit, das Fachwissen den Schüler*innen gut zugänglich zu machen, die wichtigste professionelle Teilkompetenz von Lehrkräften im Hinblick auf die kognitive Aktivierung der Lernenden darstellt (vgl. Kunter et al. 2011).
 - 3 In einer Interview-Studie mit rund 200 Studierenden (Lehramt Geschichte) gaben diese mehrheitlich an, sich im Studium fallweise auch mit Hilfe von Erklärvideos über historische Inhalte zu informieren (vgl. Popp 2021, S. 168–175, hier: S. 171).
 - 4 Vgl. mpfs 2020, S. 41: Prozentuale Verteilung der Mehrfach-Angaben zu den genutzten Informationsquellen: Suchmaschine Google 87 %, YouTube-Videoclips 54 %, Online-Enzyklopädien, v. a. Wikipedia, ca. 30 %.

Die besten Noten für gutes Erklären von geschichtlichen Sachverhalten vergeben dabei die User*innen seit Jahren an den Presenter Mirko Drotschmann (*1983), der im Kanal „MrWissen2go Geschichte“⁵ durchschnittlich ein neues Video pro Woche einstellt.

Die Popularität geschichtsbezogener Erklärvideos bildet sowohl den Anlass als auch den Hintergrund für diesen Beitrag zum Begriff des Erklärens im Geschichtsunterricht. Am Beginn steht die Auseinandersetzung mit dem geschichtsdidaktischen Konzept eines genuin fachspezifischen Erklärens, an dem sich auch die aktuelle empirische Geschichtsunterrichtsforschung ausrichtet. In vergleichender Perspektive wenden sich die Ausführungen anschließend den Formen des Erklärens zu, die in den geschichtsbezogenen Erklärvideos von „MrWissen2go Geschichte“ analytisch fassbar sind, die – folgt man den zahlreichen Kommentaren – vor allem den Schüler*innen unter den User*innen als Inbegriff ‚guter‘ Erklärhandlungen in geschichtsbezogenen Vermittlungszusammenhängen zu gelten scheinen.

2. ‚Erklären‘ in der Didaktik der Geschichte

So unbestritten die didaktische Relevanz gelingender Erklärprozesse für den Erfolg von Geschichtsunterricht und außerschulischer Geschichtsvermittlung auch ist, so spiegelt die geschichtsdidaktische Forschung dies nur begrenzt wider. Das Thema ‚Erklären im Geschichtsunterricht‘ zählt in der deutschen und internationalen Geschichtsdidaktik keineswegs zu den prominentesten Forschungsgegenständen. Auch hat der fachspezifische Begriff des Erklärens noch keine verbindliche fachdidaktische Definition gefunden.

Konkret begegnet man hierzulande dem Begriff des Erklärens vor allem in der Funktion eines Operators für die Formulierung von Kompetenzerwartungen und kompetenzorientierten Aufgabenstellungen. So ordnet die KMK in

5 Der Kanal „MrWissen2go Geschichte“ ist der erfolgreichste Geschichtskanal unter den deutschsprachigen Anbietern und hatte Ende 2022 rund 1,2 Millionen Abonnent*innen sowie etwa 300 Videos im Angebot (vgl. www.YouTube.com/c/MrWissen2goGeschichte/about). (Abfrage: 12.01.2023). Er ist Teil des Kanalverbunds „MrWissen2go“, der von „funk“, einem Online-Content-Netzwerk der ARD und des ZDF, für die Zielgruppe der „14- bis 29-Jährigen“ betrieben wird (vgl. www.funk.net/funk). (Abfrage: 12.01.2023). Ab Beginn des Jahres 2023 wird dieser Wissenskanal allerdings von ZDF/TerraX angeboten (vgl. www.YouTube.com/@MrWissen2goGeschichte/about (Abfrage: 12.01.2023)). – Schüler*innen stellen nicht die einzige, aber doch eine zentrale Zielgruppe dieses Medienangebots dar. Darauf verweist beispielsweise auch die Playlist „Schule – alles für die 1+ in Geschichte“ (vgl. [www.youtube.com/playlist?list=PLAo_j4319gfybq_ZtuEHG4ovJ\]UQsVGv3](http://www.youtube.com/playlist?list=PLAo_j4319gfybq_ZtuEHG4ovJ]UQsVGv3), Abfrage: 12.01.2023).

ihren „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte (EPA)“⁶ das „Erklären“ dem Anforderungsbereich II „Reorganisation und Transfer“ zu: „Der Anforderungsbereich II (AFB II) umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte [...]“ (KMK 2005, S. 6). An anderen Stellen ist vom Erklären „[...] kausale[r], strukturelle[r] bzw. zeitliche[r] Zusammenhänge [...]“ (KMK 2005, S. 4) oder auch davon die Rede, „erklären“ bedeute, „[...] historische Sachverhalte durch Wissen und Einsichten in einen Zusammenhang (Theorie, Modell, Regel, Gesetz, Funktionszusammenhang) ein[zu]ordnen und [zu] begründen“ (KMK 2005, S. 8). Dass das „selbstständige Erklären [...] bekannter Inhalte“ und das „Erklären“ von „kausale[n] strukturelle[n] bzw. zeitliche[n] Zusammenhänge[n]“ unterschiedliche Begriffsinhalte repräsentieren, ist evident. In diesem Sinne stellt auch Tobias Flink (vgl. Flink 2022, S. 100–102) das Offensichtliche noch einmal deutlich heraus: Dem geschichtsdiaktischen Konzept des Erklärens fehlt es entschieden an Klarheit.

Auch in der internationalen Geschichtsdidaktik herrscht keine einheitliche Linie. So gibt es prominente Konzepte, wie das „Big Six“-Modell des historischen Denkens von Peter Seixas, die das fachspezifische Erklären als untergeordneten Teilaspekt des Verstehens von historischen Kausalzusammenhängen („cause and consequences“) einordnen (vgl. Seixas/Morton 2012, S. 24, 104–138). In anderen Forschungszusammenhängen aber, so z. B. bei der empirischen Analyse von Progressionsmustern und -stufen des historischen Denkens von Schüler*innen von sieben bis 14 Jahren im Rahmen des „British Concept of History and Teaching Approaches (CHATA)“-Projekts, erscheinen Konzepte des kausalen historischen Erklärens als eigenständige Untersuchungsdimension (vgl. z. B. Lee/Ashby 2000). Gemeinsam ist diesen und anderen Ansätzen, dass die Beschäftigung mit dem Erklären im Geschichtsunterricht auf historische Kausalzusammenhänge konzentriert ist, d. h. auf die Analyse und Interpretation von Bedingungen, Ursachen und Anlässen sowie von intendierten und nicht-intendierten Folgen historischer Ereignisse, Prozesse und Strukturen in kurz-, mittel- oder langfristiger Perspektive.

Dies gilt auch für die aktuelle deutsche geschichtsdiaktische Forschung. Ganz gleich, ob sie untersucht, welche Konzepte Schüler*innen von geschichtsbezogenem Erklären haben und wie sie mit dem Operator ‚Erklären‘ umgehen (vgl. Flink 2022), ob sie Effekte von spontanen Erklärinterventionen im Unterrichtsgeschehen analysiert (vgl. Bramann/Wöhlke/Brauch 2023), ob sie das Verständnis des Begriffs ‚Erklären‘ bei Geschichtslehrkräften und Schüler*innen der schwedischen Mittel- und Oberstufe vergleicht (vgl. Wendell 2020⁷) oder ob sie gruppenspezifische Kriterien ermittelt, die unterschiedliche Statusgruppen – Schüler*innen,

6 Es handelt sich um einen Beschluss vom 01.06.1979 in der Fassung vom 10.02.2005. Diese Information verdeutlicht, dass der Operator ‚Erklären‘ bereits im Konzept des lernzielorientierten Unterrichts präsent war.

7 Joakim Wendell, ein schwedischer Forscher, wird hier aufgeführt, weil er auf theoretische Konzepte der deutschen Geschichtsdidaktik zurückgreift.

Studierende, Seminar-Lehrkräfte und Geschichtsdidaktiker*innen – bei der Bewertung von unterschiedlichen geschichtsbezogenen Kausalerklärungsmustern heranziehen (Ruck/Memminger 2019),⁸ – der Fokus liegt bei geschichtsbezogenen Kausalerklärungen.

Das weitere Begriffsfeld bleibt hingegen in der geschichtsdidaktischen Forschung weithin unberücksichtigt, obwohl in der Geschichtsvermittlung – wie in der historischen Argumentation im Allgemeinen – zahlreiche Formen des ‚Erklärens‘ präsent sind. Dies mag teilweise mit Schwierigkeiten bei der Operationalisierung zusammenhängen. Denn Birgit Wenzel unterscheidet beispielsweise für den Geschichtsunterricht zehn „typische Erklärungszusammenhänge“ (Wenzel 2016, S. 180), wobei dieser Systematisierungsversuch die nicht zu unterschätzenden Schwierigkeiten vor Augen führt, die einzelnen „Erklärungszusammenhänge“ trennscharf voneinander abzugrenzen.

Zwei Herausforderungen bestimmen die geschichtsdidaktische Auseinandersetzung mit dem Begriff des Erklärens in besonderer Weise. Zum einen ist die semantische Bedeutungsvielfalt zu nennen, die, wie auch bei einigen anderen geschichtsdidaktischen Begriffen, daraus resultiert, dass diese gleichzeitig in der Alltags- und Fachsprache verwendet werden, wobei in diesem Falle ein besonderer alltagssprachlicher Facettenreichtum vorliegt: Immerhin führt der Duden insgesamt 95 Synonyme auf.⁹

Zum anderen aber ist auf die deutsche Wissenschaftstradition des Faches Geschichte zu verweisen. Der strenge Begriff der nomologisch-deduktiven Kausalerklärung,¹⁰ der für die Wissenschaftstheorie nach wie vor konstitutiv ist und – in Verbindung mit gegebenen Antezedenzbedingungen – eine deduktive Ableitung der untersuchten Phänomene aus allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten fordert, bereitete der Geschichtswissenschaft seit ihrer Etablierung im 19. Jahrhundert Probleme. Das individuelle, partiell auch kollektive menschliche Handeln – zweifellos ein sehr wichtiger Gegenstand der Geschichtswissenschaft – ist von subjektiven Motivlagen, Dispositionen und Intentionen geprägt sowie hochgradig zeit- und kontextabhängig und kann daher nicht aus allgemeinen Gesetzmäßigkeiten

8 Die Studie von Ruck/Memminger stellt ein Teilprojekt des umfassenden FALKE-Projekts (Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Erklären) dar, das zahlreiche Fachdidaktiken in einem gemeinsamen interdisziplinären Forschungsvorhaben zusammenführte. Dieses untersuchte anhand von unterrichtsnahen Videovignetten die wahrgenommene Qualität von Erklärhandlungen im Fachunterricht mit dem Ziel, sowohl fachübergreifende als auch domänenspezifische Kriterien guten Erklärens zu identifizieren. (Vgl. Schilcher u. a. 2023, i. E.). – Zur Begründung der Festlegung der geschichtsdidaktischen Teilstudie auf das Erklären von historischen Kausalzusammenhängen vgl. Ruck/Memminger 2019, S. 147–151.

9 Vgl. www.duden.de/suchen/synonyme/erkl%C3%A4ren (Abfrage: 12.01.2023).

10 Dazu werden oftmals auch die disponentielle und die intentionale Erklärung gerechnet, weil sie als Ursachen – nicht aber als gesetzmäßige Ursachen! – für historische Sachverhalte fungieren können. Vgl. z. B. Lorenz 1997, S. 65–75 sowie S. 77–87 zum deduktiv-nomologischen Modell (H-O-Modell) in Bezug auf die Geschichtswissenschaften.

deduziert werden. Dies zeigt sich u. a. auch darin, dass Historiker*innen zwar historisch begründete Reflexionsrahmen für Zukunftserwartungen in der jeweiligen Gegenwart erarbeiten, aber zukünftige Entwicklungen nicht sicher prognostizieren können.

Diese fachspezifischen Gegebenheiten könnten, so wurde befürchtet, das wissenschaftliche Prestige der Geschichts- gegenüber den Naturwissenschaften schmälern. Deshalb bemühte man sich intensiv darum, in Abgrenzung von den Naturwissenschaften eine genuin fachspezifische Theorie des historischen Erklärens zu entwickeln. Dies erfolgte im 19. Jahrhundert mit der – insgesamt recht unglücklichen, weil oftmals irreführenden – Opposition von naturwissenschaftlichem „Erklären“ und geisteswissenschaftlichem „Verstehen“ von menschlichem Handeln und Leiden (vgl. Wendell 2020, S. 53 f.). Da, wie gesagt, die in subjektiven Sinnzusammenhängen verankerten Handlungsmotive und -ziele der historischen Akteur*innen nicht aus allgemeingültigen Gesetz- oder Regelmäßigkeiten abgeleitet, d. h. ‚erklärt‘ werden können, bietet, so die These, das methodisch kontrollierte, auf analogisch-projektive Annahmen setzende menschliche ‚Verstehen‘ den zentralen wissenschaftlichen Zugang zu historischen (Kausal-)Zusammenhängen (vgl. Lorenz 1997, S. 89–125). Dass jedoch der personale Faktor empirisch fassbaren historischen Wandel in aller Regel nur partiell und keineswegs umfassend erklären kann, geriet in der geschichtstheoretischen Debatte oft aus dem Blick. Doch zeigt nicht zuletzt die Geschichte der ‚Verstehensfehler‘ in der geschichtswissenschaftlichen Forschung und Historiographie sehr deutlich, dass die wissenschaftliche Tragfähigkeit dieses im hermeneutischen Zirkel verfahrenen historischen ‚Verstehens‘ begrenzt ist. Das Zusammenspiel von Individuum, Ereignis und Struktur ist zu komplex, um vorrangig die Faktoren der individuellen Subjektivität und des personalen Handelns zu fokussieren. „Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen“ (Marx 1869, S. 1).

In der (west-)deutschen Geschichtsdidaktik ist das personalisierte Geschichtsverständnis, das aus der Dominanz des Erklärfaktors ‚Persönlichkeit‘ resultiert, seit den 1970er Jahren obsolet. Denn das geschichtsdidaktische Prinzip der Personalisierung (vgl. Bergmann 1977) unterstützt die – in der populären Geschichtskultur¹¹ (wie übrigens auch in Verschwörungstheorien) ohnehin sehr präsent – Vorstellung, dass ‚Geschichte‘ vor allem von ‚großen Individuen‘ ‚gemacht‘ würde, und steht damit in einem Spannungsverhältnis zu den Zielen einer demokratischen Geschichtsbildung. Denn diese will im Interesse der Erziehung zu demokratischer Partizipation das Bewusstsein stärken, dass auch das ‚Volk‘ im Sinne der breiten Bevölkerung, besonders auch Frauen, und nicht nur ‚große Individuen‘ den historischen Verlauf entscheidend geprägt haben.

11 Vgl. Popp/Schumann 2016, S. 27–52.

Was das ‚Individuelle‘ historischer Phänomene betrifft, so ist nicht zu bestreiten, dass konkrete historische Ereignisse und Entwicklungen aufgrund ihrer jeweiligen Zeit- und Kontextgebundenheit ‚einzigartig‘ sind. Doch umgekehrt gilt: Es könnte überhaupt keine Geschichte im Sinne eines Diskurses über die Vergangenheit geben, wenn dieser Gegenstand sprachlich nicht kommunizierbar wäre, was voraussetzt, dass die ‚individuellen‘ Phänomene hinsichtlich bestimmter konstitutiver Merkmale übergeordneten begrifflichen Kategorien zugeordnet und damit vergleichbar gemacht werden können. Dies bedeutet keinen Rekurs auf Gesetzmäßigkeiten, relativiert aber die Idee einer nur durch einfühlerisches subjektives ‚Verstehen‘ zugänglichen Individualität. Wenn beispielsweise der Geschichtsunterricht die Pariser Ereignisse von 1789 als ‚Beginn einer Revolution‘ bezeichnet, kategorisiert er diese in ihrer Substanz konkret-individuellen Vorgänge mit Hilfe eines überindividuellen Konzepts. Die historische ‚Einzigartigkeit‘ ergibt sich sodann aus der spezifischen Schnittmenge kategorialer Bestimmungen.

Unbestreitbar ist darüber hinaus, dass historische Darstellungen bei der Konstruktion chronologisch-kausaler Zusammenhänge oftmals auf Annahmen von Regelmäßigkeiten rekurren und damit einer „[...] deduktiven Logik [folgen], ohne dass allerdings die Gesetzmäßigkeiten immer explizit gemacht [...]“ (Frings 2008, S. 130) und kritisch reflektiert würden. Ein unterrichtsbezogenes Beispiel sind ökonomische Faktoren, wie z. B. Wirtschaftskrisen, die den Lernenden bei einschlägigen Themen als wichtiger ‚Erklärungsfaktor‘ für politischen Wandel angeboten werden, so z. B. bei der Vorgeschichte der Französischen Revolution oder beim Ende der Weimarer Republik. Die Behauptung solcher Zusammenhänge impliziert zwangsläufig einige Vorannahmen, die jedoch in der Regel nicht metakognitiv expliziert, diskutiert und beispielsweise dahingehend reflektiert werden, dass keineswegs alle Wirtschaftskrisen in eine Revolution münden und Revolutionen möglicherweise auch ohne Wirtschaftskrise stattfinden können. Kritisch ist das suggestive Spiel mit impliziten Regel-Annahmen besonders dann zu bewerten, wenn dabei Plausibilitätsvorstellungen von Kausalzusammenhängen aktiviert werden, die aus dem intuitiv-vorwissenschaftlichen Alltagsverständnis der Gegenwart stammen – und gerade deshalb einer sorgfältigen historischen Überprüfung bedürfen.

Das Problem unerklärter Regel-Implikationen betrifft partiell auch das Konzept des narrativen Erklärens, das vor allem Jörn Rüsen mit Referenz auf Arthur C. Danto (Danto 1975) als die genuin fachspezifische Form des historischen Erklärens proklamierte: „Das Erzählen der Geschichte ist selber ein Vorgang des Erklärens. Spezifisch historische ‚Erklärungen‘ sind narrative Erklärungen“ (Rüsen 1986, S. 35). Die Begründung lautet, dass das spezifisch „[...] historische [...] Explanandum eine zeitliche Veränderung von etwas“ (Rüsen 1986, S. 43) sei und zeitliche Veränderungen kategorial im historischen Erzählen, d. h. im narrativen Modus, repräsentiert werden. Viele deutsche Geschichtsdidaktiker*innen gehen

heute davon aus, dass die narrative Erklärung „[...] mit ausreichender Berechtigung [...] als vorherrschende Erklärungsform in der Geschichtswissenschaft angesehen [...]“ (Flink 2022, S. 100) werden könne – eine Annahme, die in Teilen der historischen Fachwissenschaft, aber auch der Narratologie auf Widerspruch stößt (vgl. Saupe/Wiedemann 2015; Klauk 2016).

Einerseits hat die Darstellung von historischen Sachverhalten, die eine Veränderung von ‚Zuständen‘ ein und derselben Referenzgröße zwischen zwei Zeitpunkten (Temporalität) beinhalten, zweifellos eine narrative Struktur. Des Weiteren entfaltet (und intendiert) die exakte Rekonstruktion der für den gegebenen Wandel als relevant erachteten kausal-chronologischen Faktoren auch eine erklärende Funktion, wenngleich selten ohne Rekurs auf mehr oder minder implizite Regelannahmen jenseits der konkreten Zusammenhänge.

Andererseits aber befassen sich weder die Geschichtsschreibung und erst recht nicht die Geschichtsforschung notwendigerweise immer mit Veränderungsprozessen. Neben dem auf Ereignis und Person zentrierten narrativen Zugang steht die Erforschung und Darstellung von historischem Geschehen, das keine ereignishaft Temporalität und Qualität aufweist, so z. B. mittel- und besonders langfristige sozioökonomische oder mentale Strukturen.¹² Selbst wenn bei Strukturanalysen Temporalität ins Spiel kommt, beispielsweise bei der Untersuchung soziostrukturellen *Wandels*, so sind doch nicht notwendig ereignishaft Strukturen beteiligt. Folgt man dem narratologischen Konsens, demzufolge die Ereignisqualität und die ihr entsprechende Temporalität eine grundlegende Bedingung für eine narrative Struktur darstellen (vgl. z. B. Titzmann 2011, S. 113 f.), dann kann der Begriff der narrativen Erklärung für Strukturgeschichte bzw. nicht-ereignishaft Geschehen nicht oder nur sehr vage greifen. Gewiss ist es möglich, auf Figur und Ereignis setzend, historische Strukturen in exemplarischen Fallstudien narrativ zu veranschaulichen, – doch *zwingend* ist dies keineswegs, ganz abgesehen von unvermeidlichen Einbußen bei der Präzision der historischen Analyse und Argumentation.

Jenseits geschichtswissenschaftlicher und -didaktischer Diskurse formuliert schließlich der Narratologe Tobias Klauk einen grundsätzlichen Einwand gegen das Konzept der narrativen Erklärung:

„Some narratives are explanatory, and some explanations are given by narrating. But are there explanations which are explanatory because they are narratives, as many seem to think? [...] I [...] reject the idea that such special, narrative explanations exist“ (Klauk 2016, S. 110).

12 Hier soll der einfache Hinweis auf Fernand Braudels Unterscheidung der drei Zeitebenen der „longue durée“, „moyenne durée“ und des „événement“ bzw. der „histoire événementielle“ genügen (vgl. z. B. Iggers 1996, S. 52–55).

Wenn in Frage gestellt werden kann, dass historische Erklärungen deshalb erklärend seien, *weil* sie narrativ sind, dann steht das Konzept des „narrativen Erklärens“ als Inbegriff des genuin historischen Erklärens zur Diskussion.¹³

3. Was ‚erklären‘ die Videos von „MrWissen2go Geschichte“?

Im Zuge eines Perspektivenwechsels von der geschichtsdidaktischen Theorie und Forschung hin zur Empirie folgt nun die Frage, was ‚Erklären von Geschichte‘ eigentlich in jenem Online-Format bedeutet, von dem so viele jugendliche Kommentator*innen nachdrücklich behaupten, hier werde ‚Geschichte‘ so viel besser erklärt als anderswo.

Als konkretes Beispiel wird das Erklärvideo „Renaissance und Humanismus“ (Funk 2017) des populären Presenters Mirko Drotschmann gewählt, weil jener Gegenstand im Geschichtsunterricht – anders als z.B. das Thema „Das Leben in der mittelalterlichen Stadt“ – inhaltlich stark auf den Aspekt des historischen Wandels in der Zeit abstellt und damit strukturell dem kausalgenetischen und narrativen Erklären nähersteht als andere Unterrichtsthemen. Nachdrücklich muss betont werden, dass es im Folgenden nicht um eine inhaltliche Kritik dieser Präsentation geht, obgleich deren Qualität mehrfach unter sachlich-fachlichen und geschichtsdidaktischen Aspekten zu beanstanden ist. Vielmehr stehen die erklärenden Sprechhandlungen im Mittelpunkt.

Unter „Erklär-“ oder „Lernvideos“¹⁴ (englisch oft: „online tutorials“) versteht man – kurz gefasst – ein Format der massenmedialen Wissens- oder Wissenschaftskommunikation, das auf Videoplattformen als informelles digitales Bildungsangebot präsentiert und kostenpflichtig oder gratis zur Verfügung gestellt wird. Es handelt sich um Kurzvorträge, bei denen Online-Presenter*innen sich entweder im Bild zeigen oder aus dem Off sprechen und in wenigen Minuten eine Sachdarstellung geben, die in unterschiedlichen Graden, Formen und Funktionen multimodal von Text-, Ton- und Bild-Elementen unterstützt wird. Zumeist ist – in markantem Unterschied zum Printwesen – nicht erkennbar, wer die Urheberschaft am vorgetragenen Text hat. Die User*innen gehen zumeist davon aus,¹⁵ dass der/die Presenter*in auch der/die Autor*in sei, was aber in aller Regel nicht zutrifft. Ferner verzichten „Drotschmann-Videos“ – wie viele andere Geschichtskanäle – üblicherweise auf Angaben zum Nachweis der im Video verwendeten historischen Quellen und Darstellungen, zur genutzten Fachliteratur

13 Vgl. die ebenso kritische, aber auch vermittelnde Position von Frings (Frings 2008).

14 Die beiden Begriffe werden meist synonym verwendet, wobei der Begriff „Erklärvideo“ inzwischen dominiert. Vgl. zum Thema der YouTube-Geschichtsvideos auch Bunnenberg/Steffen 2019 und Popp 2021.

15 Dies bestätigten die Teilnehmer*innen mehrerer geschichtsdidaktischer Seminare, die die Verfasserin zum Thema ‚Erklärvideo‘ abgehalten hat.

oder zu weiterführender Lektüre. Diese Leerstelle ist ein typisches Merkmal für weite Bereiche der populären Geschichtskultur (vgl. Popp/Schumann 2016, S. 27–52). Denn diese will das Laienpublikum so niedrigschwellig wie möglich ansprechen und verzichtet daher auf Fußnoten und bibliographische Angaben, weil diese Merkmale als Ausdruck eines wissenschaftlichen Habitus gelten und abschreckend auf das Zielpublikum wirken könnten. Mit dieser Strategie bewahrt die populäre Geschichtskultur ihren Rezipient*innen die (oft: willkommene) Illusion, die dargebotenen Narrative gäben Vergangenes abbildhaft so wieder, „wie es eigentlich gewesen“ (Ranke, 1874, S. VI) sei.

Beim Betrachten des Videos „Renaissance und Humanismus“ stellt man rasch fest, dass dieser achteinhalbminütige Vortrag, der rund 1700 Wörter¹⁶ umfasst, sich im Wesentlichen auf eine – nicht weiter begründete – Auswahl von Informationen beschränkt, die in jedem einbändigen Konversationslexikon zum Lemma „Renaissance“¹⁷ zu finden sind. Somit bedeutet ‚Erklären‘ hier vor allem die Vermittlung deklarativen Wissens, d. h. die Erläuterung von zentralen Merkmalen eines Begriffs oder Konzepts in Verbindung mit weiteren Zusammenhängen, die für das begriffliche Explanandum konstitutiv sind (z. B. Wer, Was, Wann, Wo, Wie?).¹⁸ Im Unterschied zur geschichtsdidaktischen Schwerpunktsetzung spielen Ausführungen zu chronologisch-kausalen Zusammenhängen nur eine nachgeordnete Rolle. Das gegebene Video thematisiert beispielsweise nur zwei Warum-Fragen, obgleich es von historischem Wandel handelt, und tut dies in unzureichender Weise: Auf die Frage nach den Ursachen des Aufkommens neuer Ideen führt Drotschmann monokausal den Fernhandel an, der zu einer signifikanten Horizonterweiterung und einem neuen Selbstbewusstsein einer zu Reichtum gelangten bürgerlichen Schicht geführt habe (vgl. Funk 2017, 0:46–1:28 min). Die Antwort auf die Frage nach den Motiven des Rückgriffs auf die Antike begnügt sich mit der Andeutung, dass man „Inspiration“ außerhalb der „Bibel“ (vgl. Funk 2017, 2:02–2:16 min.) gesucht und gefunden habe. Im Unterschied zur Dürftigkeit dieser Kausalerklärungen leistet das Gesamtnarrativ des Videos enorm viel für die Plausibilisierung des gegebenen historischen Wandels. Denn Drotschmann erzählt die Renaissance als Geschichte eines jugendlichen Aufgehens gegen alte Autoritäten, das von einem starken Wunsch nach Freiheit und Selbstbestimmung getragen war. Dieser Plot, so scheint es, kann ‚alles erklären‘, d. h., er vermittelt dem jugendlichen Publikum ein lebensweltlich begründetes ‚Verstehen‘. Ob das jedoch im Sinne einer genuin historischen Annäherung und des historischen Denkens ausreicht, ist freilich sehr zu bezweifeln.

16 Vgl. das Transkript zu Funk 2017. Zum Vergleich: Die Texte der deutschen Wikipedia-Einträge zu den Lemmata „Renaissance“ und „Humanismus“ umfassen zusammen rund 20.000 Wörter.

17 Das im Video-Titel angekündigte Thema „Humanismus“ wird in weniger als einer Minute abgehandelt. Vgl. Funk 2017, 8. Minute.

18 Vgl. zur Breite von Erklärungshandlungen im Vermittlungszusammenhängen Klein 2016.

„Erklären“ meint in diesem Video – jenseits des Narrativs – vor allem die strukturierte, didaktisch stark reduzierte und unterhaltsame Erläuterung von deklarativem Wissen. Dies ist insofern bemerkenswert, als die Kommentator*innen niemals jene Vorbehalte äußern, die von geschichtsdidaktischer Seite oft gegenüber dem deklarativem Wissen als Ansammlung von „Namen, Daten und Fakten“ erhoben werden. Vielmehr erklären sie, dass sie das Thema nun endlich „verstehen“ und in unterrichtlichen Leistungssituationen (z. B. Prüfungen, Referate) auch erfolgreich anwenden könnten.

Aufschlussreich im Hinblick auf das Thema des „Erklärens“ ist ferner der Beginn des Videos, den Drotschmann stets in ähnlicher Weise gestaltet:

„In diesem Video erkläre ich euch die fünf wichtigsten Fakten über die Zeit der Renaissance. Wir klären zum Beispiel, was sich im Vergleich zum Mittelalter ändert, welches neue Bild sich Künstler von Menschen machen und was es mit dem Humanismus auf sich hat. Eben alles, was du wissen musst“ (Funk 2017, 0.00–0.13 min.).

Die einleitende Beschränkung auf die „fünf wichtigste[n] Fakten“ verspricht dem Publikum einen sehr strukturierten und übersichtlichen Vortrag, der sich ganz auf die zentralen Themenaspekte konzentriert, sodass sich die Rezipient*innen der Aufgabe entziehen fühlen können, selbst zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem unterscheiden zu müssen. Der Begriff der „Fakten“ hingegen bietet den Adressat*innen die benötigte Sicherheit in Bezug auf die Validität, Objektivität und Korrektheit der dargebotenen Inhalte. Beide Aspekte signalisieren zusammen eine über alle Zweifel erhabene professionelle Expertise des Presenters und das Versprechen gegenüber den User*innen, dass sie mit ihrem Anliegen bei der ‚richtigen Stelle‘ angekommen seien und eine sehr zeitökonomische ‚Lösung‘ für ihr ‚Problem‘ erwarten dürfen.

Doch darüber hinaus verweist die Lösung der „fünf wichtigsten Fakten“ noch auf einen weiteren Bedeutungsaspekt des Begriffs ‚Erklären‘. Denn der Presenter verspricht nicht nur Erläuterungen zum historischen Thema selbst, sondern auch Informationen darüber, „was man [darüber] wissen muss“ – beispielsweise, um in der Schule zu reüssieren. Diese Richtung des Erklärens, die im früheren Kanal-Titel „musstewissen Geschichte“ explizit genannt wurde, steht auf der Ebene eines strategischen Wissens in Bezug auf die Erwartungen der Schule, die der Presenter genau zu kennen vorgibt – und den Schüler*innen offenbar bisweilen unklar sind.

Der Modus des ‚Erklärens‘ als Nennen von erfolgsversprechenden Strategien („erklären, gewusst wie“) ist gewiss nichts Neues. Im Internet aber reflektiert die massenhafte mediale Präsenz von Ratgeberliteratur in Form von ‚Besten-‘ bzw. Rankinglisten für viele Bereiche von Konsum, Kultur und Lebensführung die enorm gestiegenen Herausforderungen, die mit dem Überfluss an Online-Informationen verbunden sind. Dies gilt auch für historische Themen. Haben die

nichtprofessionellen User*innen weder die Zeit noch den fachlichen Überblick, die verschiedenen Informationen kompetent zu vergleichen und einzuschätzen, dann entsteht Überforderung sowohl auf der sachlich-inhaltlichen Ebene als auch im Verhältnis von Zeit, Aufwand und Ergebnis. Hier bieten sich die populären ‚Ranking-Listen‘ (z. B. ‚die fünf wichtigsten Sehenswürdigkeiten, die man in XY gesehen haben muss‘), aber auch Drotschmanns „fünf wichtigste Fakten“ als Orientierungshilfe an, wobei der Presenter ebenso auf die Nennung der Auswahlkriterien für seine Items verzichtet, wie dies für sehr viele, oft kommerziell betriebene Online-Rankings gilt

4. Schlussbemerkung

Der exemplarische Blick auf das Erklärhandeln in einem geschichtsbezogenen Erklärvideo eines sehr erfolgreichen Geschichtskanals zeigt deutlich, dass das, was die Kommentator*innen als „gutes Erklären“¹⁹ loben, nichts mit der wissenschaftstheoretischen Bestimmung historischen Erklärens und auch nur teilweise mit dem kausalgenetischen Erklären zu tun hat, das für die Geschichtsdidaktik eine wichtige Rolle spielt. Auch wenn man von den ‚Drotschmann-Videos‘ gewiss nicht auf eine allgemeine Bedarfslage der Schüler*innen im Hinblick auf ‚gutes Erklären im Geschichtsunterricht‘ schließen kann, ist das Phänomen doch zu populär, um es geschichtsdidaktisch zu ignorieren. Vielmehr sollte man es als Anlass nehmen, das, was Schüler*innen als gutes Erklären im Geschichtsunterricht einschätzen, in einem breiten Zugriff zu untersuchen, der über das Erklären kausal-chronologischer Zusammenhänge hinausgeht und das auf ‚Verstehen‘ zielende Erklären deklarativen Wissens einschließt.

Literatur

- Bergmann, Klaus (1977): *Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zu Demokratie?* Stuttgart: Klett.
- Bernsen, Daniel/Kerber, Ulf (2017): *Praxishandbuch historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bramann, Christoph/Wöhlke, Carina/Brauch, Nicola (2023): *Welche Hilfen könnten helfen? Einblick in eine Interventionsstudie zur Förderung des historischen Erklärens*. In: Waldis, Monika/Nitsche, Martin/Hubacher, Manuel (Hrsg.): *Geschichtsdidaktisch intervenieren. Interventionsstudien zum historischen Lernen*. Bern: hep, S. 69–96.
- Bunnenberg, Christian/Steffen, Nils (Hrsg.) (2019): *Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.

19 Vgl. z. B. „Bettina Ecker, vor 3 Jahren (bearbeitet): ‚Hallo Mr. Wissen 2 go. Ich finde deine Video’s super informativ und sehr gut erklärt. Egal was du erklärst, ich versteh es. Auch nach Mitternacht noch. Dickes Lob!!!!“ (Funk 2017 www.youtube.com/watch?v=3OnTUTuqC_4) (Abfrage: 20.01.2023). Eine Suche nach Begriffen wie „erklären“ oder „verstehen“ bei den Kommentar-Einträgen liefert reichlich Belege.

- Danto, Arthur S. (1974): Analytische Philosophie der Geschichte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Flink, Tobias (2022): „Erklären in Geschichte ist halt ganz normales Erklären von z. B. Themen“. Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie zu schülerseitigem historischem Erklären. In: Hensel-Große, Meike/Ochs, Gudrun (Hrsg.): Geschichtsdidaktik Update. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungsansätze der Early Career Researchers. Göttingen: V&R unipress, S. 95–110.
- Frings, Andreas (2008): Erklären und Erzählen. Narrative Erklärungen historischer Sachverhalte. In: Frings, Andreas/Marx, Johannes (Hrsg.): Erzählen, erklären, verstehen. Berlin: Akademie-Verlag, S. 129–164.
- Funk (2017): Renaissance und Humanismus. In: musstewissen Geschichte. https://www.youtube.com/watch?v=3OnTUTuqC_4 (Abfrage: 12.12.2022).
- Iggers, Georg G. (1996): Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert. Ein kritischer Überblick im internationalen Zusammenhang. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck.
- Klauk, Tobias (2016): Is There Such a Thing as Narrative Explanation? In: Journal of Literary Theory 10, H. 1, S. 110–138. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/jlt-2016-0005/html> (Abfrage: 12.12.2022).
- Klein, Josef (2016): Erklären-was, Erklären-wie, Erklären-warum. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 25–36.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Geschichte. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf (Abfrage: 17.01.2023).
- Kunter, Mareike et al. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u. a.: Waxmann.
- Lee, Peter J./Ashby, Rosalyn (2000): Progression in historical understanding among students ages 7–14. In: Stearns, Peter/Seixas, Peter/Wineburg, Samuel (Hrsg.): Knowing, Teaching and Learning History. New York: New York University Press, S. 199–223.
- Lorenz, Chris (1997): Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie. Köln: Böhlau.
- Marx, Karl (1869): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. 2. Auflage. Hamburg: Otto Meißner. https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/marx_bonaparte_1869?p=7 (Abfrage: 13.01.2023).
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2020): JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger. Stuttgart, www.mpfs.de/studien/jim-studie/2019/ (Abfrage: 23.01.2023).
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2022): JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger. Stuttgart, www.mpfs.de/studien/jim-studie/2022/ (Abfrage: 23.01.2023).
- Nientied, Isabelle (2021): Guter Geschichtsunterricht aus Schülersicht. Eine empirische Studie zu subjektiven Qualitätskonzepten von historischem Lehren und Lernen in der Schule. Berlin: LIT.
- Popp, Susanne/Schumann, Jutta (2016): Geschichtsmagazine und Wissensvermittlung – eine geschichtsdidaktische Perspektive. In: Popp, Susanne et al. (Hrsg.): Populäre Geschichtsmagazine in internationaler Perspektive. Interdisziplinäre Zugriffe und ausgewählte Fallbeispiele. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 27–52.
- Popp, Susanne (2021): Geschichtsbezogene Erklärvideos. Überlegungen und Beobachtungen aus geschichtsdidaktischer Perspektive. In: Matthes, Eva/Siegel, Stefan T./Heiland, Thomas (Hrsg.): Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 168–180.
- Ranke, Leopold von (1824/1874): Geschichten der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1514. Vorrede. In: Ders.: Sämtliche Werke. Bd. 33/34: Geschichten der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1514. Leipzig: Duncker & Humblot, S. V–VIII. <https://archive.org/details/geschichtenderro00rank/page/n9/mode/2up> (Abfrage: 12.12.2022).
- Rat für Kulturelle Bildung e. V. (Hrsg.) (2019): Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Essen. https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final_2.pdf (Abfrage: 12.12.2022).

- Ruck, Anna-Maria/Memminger, Josef (2019): Musterbewusst begründen? Fachspezifische Modellierung einer Studie zum Erklären im Geschichtsunterricht. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 18, S. 146–169.
- Rüsen, Jörn (1986): Grundzüge einer Historik. Bd. 2: Rekonstruktion der Vergangenheit. Die Prinzipien der historischen Forschung. Göttingen: Vandenhoeck.
- Saupe, Achim/Wiedemann, Felix (2015): Narration und Narratologie. Erzähltheorien in der Geschichtswissenschaft, Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, http://docupedia.de/zg/saupe_wiedemann_narration_v1_de_2015 (Abfrage: 12.12.2022).
- Schilcher, Anita/Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Hilbert, Sven (Hrsg.) (2023, i. E.): Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Erklären. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schönemann, Bernd (2000): Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In: Ders./Mütter, Bernd/Uffellmann, Uwe (Hrsg.): Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 26–58.
- Seixas, Peter/Morton, Tom (2012): The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson.
- Titzmann, Michael (2011): Grundlagen narrativer Strukturen. In: Krah, Hans (Hrsg.): Medien und Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung. Passau: Stutz, S. 109–134. http://narrative-methoden.de/wp-content/uploads/2018/02/Narrative-Strukturen-in-semiotischen-%C3%84u%C3%9Ferungen_titzmann.pdf (Abfrage: 12.12.2022).
- Wendell, Joakim (2020): Teaching and Learning Historical Explanation. Teacher and Student Cases from Lower and Upper Secondary Schools. Karlstad: Karlstad University Studies. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1383994/FULLTEXT02.pdf> (Abfrage: 10.01.2023).
- Wenzel, Birgit (2016): Geschichte erklären. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 169–188.