

# INHALT

---

## Editorial

Peter Gautschi: Zeit – zur Einführung in das Schwerpunktthema ..... 9

## Schwerpunkt

Michael Görtler: Zeitdiskurse in den gesellschaftswissenschaftlichen  
Fachdidaktiken und Sozialwissenschaften und ihre Konsequenzen für  
politische Bildung ..... 25

Martin Nitsche, Andreas Hübner, Sebastian Barsch: Die Zeit(en) des  
Anthropozäns in gesellschaftswissenschaftlichen Lehrplänen. Potenziale  
und Grenzen..... 45

Sabrina Schmitz-Zerres, Markus Bernhardt: Zeitpraktiken des Gegenwarts-  
bezugs. Zum Umgang mit Zeitlichkeit im gesellschaftswissenschaftlichen  
Unterricht am Beispiel des Themas Umweltgeschichte ..... 63

Sören Torrau, Markus Gloe: „Es wird echt Zeit.“ Graffiti als gesellschaftliche  
Standortbestimmungen im historisch-politischen Projektunterricht..... 83

Marlon Barbehön, Matthias Heil, Alexander Wohnig: Politische Bildung im  
Umbruch. Zu den zeitlichen Ambivalenzen von transformativer Bildung aus  
der Perspektive revolutionären Denkens ..... 102

Andrea Brait: „Zeiteinteilung“, „Zeitpunkte“ und „Zeitverläufe“.  
Basiskonzepte und ihre Umsetzung in österreichischen Lehrwerken der  
Sekundarstufe I ..... 123

Mirka Dickel: Zur Temporalität des Geographieunterrichts. Fachdidaktik als  
Explikation impliziten Zeit-Form-Wissens ..... 144

**Forum**

Martin Schlutow, Marius Scholz, Christoph Wilfert: Das Fach im Blick? Empirische Befunde zur professionellen Unterrichtswahrnehmung angehender Geschichtslehrkräfte..... 164

Annika Münzel: Das freie Unterrichtsgespräch als Methode authentischer Partizipation in der Pädagogik Hugo Gaudigs (1860–1923)..... 178

**Buchbesprechungen**

Stegkemper, Jan M. (2022): Konstrukte einer politischen Welt von Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (von Anja Bonfig)..... 190

Manfred L. Pirner, Michaela Gläser-Zikuda, Michael Krennerich (Hg.) (2022): Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule (von Karl-Peter Fritzsche)..... 193

Alexander Gantschow und Christian Meyer-Heidemann (Hg.) (2023): Bürgerbildung und Freiheitsordnung. Politische Bildung als republikorientierte Praxis (von Waltraud Meints-Stender) ..... 196

**Abstracts** ..... 200

**Autorinnen und Autoren dieses Heftes** ..... 205

■ **Peter Gautschi**

## Zeit – zur Einführung in das Schwerpunktthema

„The secret of life is enjoying the passage of time“<sup>1</sup>

Der Stellenwert von „Zeit“ für das Unterrichten im Allgemeinen und für die Vermittlung von Gesellschaftswissenschaften im Besonderen kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. „Zeit“ ist eine existenziell wichtige Kategorie unseres Lebens und eine Fundamentaldimension von Schule und der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften: Schüler/-innen sollen sich in ihrem Leben in Zeit, Raum und Gesellschaft orientieren und gesellschaftlich verantwortlich handeln können. Dazu müssen sie einiges wissen und in der Lage sein, eine Denkbewegung aus ihrer Gegenwart ins Universum des Historischen und wieder zurück zu ihrem Jetzt und zur Zukunft zu vollziehen.

„Zeit“ ist in der Populärkultur oder der Kunst ein omnipräsentes Thema und kann unter verschiedensten Blickwinkeln betrachtet werden. Immer wieder werden wir auf die Fragen zurückgeworfen, was denn nun die Zeit und was der Sinn der Zeit sei. Das lädt ein zum Blick nach den Ursprüngen und zur Konsultation der Mythologie (vgl. z. B. Orth 1983), der Religionen (vgl. z. B. Antes 2012) oder der Philosophie (vgl. z. B. Zimmerli/Sandbothe 1993; Heidegger 1979). Für die Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften häufiger herangezogen werden Überlegungen verschiedener Kulturwissenschaften, der Soziologie (Elias 1988, Rosa 2005), der Psychologie, der Neurowissenschaften, vereinzelt der Naturwissenschaften, etwa der Physik, und vor allem der einschlägigen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, insbesondere der Geschichtstheorie (Rüsen 2013; 2020). Einen Überblick über Zeitdiskurse in der Politikdidaktik, der Geschichtsdidaktik, der Didaktik des Sachunterrichts sowie in den Sozialwissenschaften bietet Michael Görtler in diesem Heft (S. 25–44). Natürlich wird auch in der Wirtschaft und der Geographie – sowohl in der Fachwissenschaft als auch in der Fachdidaktik – die Fundamentaldimension Zeit seit Langem explizit diskutiert, zum Beispiel zur Feststellung und Begründung der jeweils verwendeten Skala, etwa als Kurzfristigkeit bei einem Naturereignis über die Mittelfristigkeit einer Biographie bis hin zur Langfristigkeit als geologische Zeitalter (Rhode-Jüchtern 1995).

1 Taylor, James 1977: Secret O' Life. Auf: JT. Columbia Records.

Für den Umgang mit Zeit im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht zentral ist die Pädagogik. Ein Standardwerk in dieser Disziplin hat Otto Hansmann verfasst. In seiner Publikation „Vom Zeitmanagement im Schulunterricht. Was Lehrerinnen und Lehrer wissen und können sollten“ (Hansmann 2009) erläutert er in der Einleitung seinen Zugriff: „Zeit ist unausweichlich, [...] notwendig, [...] erscheint zufällig, [...] verläuft linear oder kontinuierlich, zirkulär oder kreisförmig, rekursiv oder spiralförmig, brüchig oder diskontinuierlich, was erfolgreiches Lehren und Lernen in die Nähe der Quadratur des Kreises rückt.“ (ebd., 7) Um die Bedeutung der Zeit für die Vermittlung zu erläutern, erweitert Otto Hansmann „Das didaktische Dreieck“ zur Operativen Raute (ebd., 117–166). Angeregt durch diese Überlegungen wird im Folgenden das „Didaktische Dreieck“ ebenfalls ergänzt, allerdings nicht zur Raute, sondern – einfacher – mit „Zeit“ im Zentrum des Dreiecks und mit einem Hinweis in Form eines Zeit-Pfeils darauf, dass das „Didaktische Dreieck“ zwar einen Moment veranschaulicht, dass sich aber das Unterrichtsgeschehen und mit ihm alle im Dreieck dargestellten Faktoren, also auch Lehrer/-innen oder Schüler/-innen, permanent in der Zeit und aufgrund des Unterrichtsgeschehens verändern. Auf dieser Grundlage sollen zur Einleitung einige wenige, ausgewählte Aspekte des Themas „Zeit im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht“ erwähnt werden, um zuerst zu zeigen, wie vielfältig die Zeit-Bezüge sind, und um am Schluss der Einleitung dann zu reflektieren, welche dieser Zeit-Bezüge im vorliegenden Heft thematisiert werden und welche nicht.

## Zeit im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht

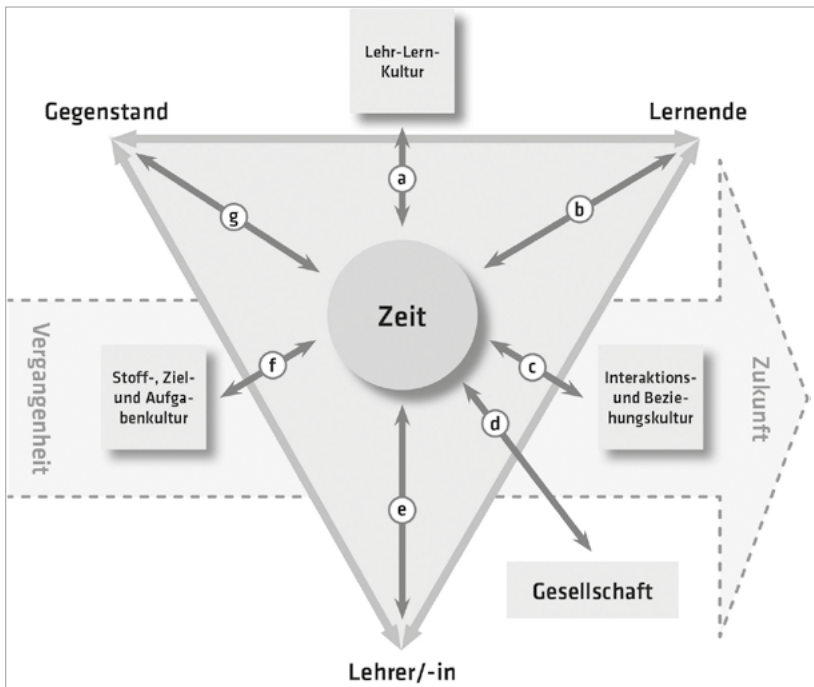
„Time Is All I Need  
A Little Time Is All I Need“<sup>2</sup>

Trotz des Umstands, dass das didaktische Dreieck immer wieder kritisiert wird – etwa dafür, dass es eine Abbild-Didaktik repräsentiere, Unterricht als Kommunikationsgeschehen nicht veranschauliche oder eben als zeitlos erscheine – ist es dennoch ein hilfreiches Modell, um wesentliche Aspekte des Unterrichtsgeschehens zu visualisieren (Prange 1986, 24–35; Diederich 1988; 256; Gruschka 2005, 27). Für die Darlegung der Bedeutung von Zeit für den Unterricht wird das Dreieck mit einer einzigen Ecke „Lehrer/-in“ unten und den beiden Ecken „Gegenstand“ und „Lernende“ oben gewählt. Diese Darstellungsweise macht deutlich, dass die Lehrperson die Begegnung zwischen den Lernenden und den

2 Mraz, Jason 2023: Little Time. Auf: Mystical Magical Rhythmical Radical Ride. Interrabang and BMG Rights Management.

Lerngegenständen ermöglichen soll. Aus diesem Grunde wird die Tätigkeit der Lehrperson als Vermittlung bezeichnet, als Mediation, bei der es darum geht, Lerngegenstand und Lernende in eine balancierte und produktive Verbindung zu bringen, sodass eine zielführende Aneignung des Angebots durch die Lernenden möglich wird. Für die Beziehung zwischen den Eckpunkten des didaktischen Dreiecks sind die Begriffe in Anlehnung an Kurt Reusser verwendet (2006, 162).

Abbildung 1: Die Bedeutung von Zeit für den Unterricht, veranschaulicht mit dem Didaktischen Dreieck<sup>3</sup>



Quelle: eigene Darstellung

Zeit erscheint in der vorliegenden Abbildung in zweierlei Hinsicht. Zum einen ist sie ins Zentrum des didaktischen Dreiecks gesetzt, um deutlich zu machen, dass alle relevanten Faktoren von Unterricht mit Zeit zusammenhängen, Zeit beeinflussen und von ihr beeinflusst werden. Zudem wird in dieser Darstellung mit dem Zeit-Pfeil von links nach rechts ebenfalls veranschaulicht, dass das

3 Ich danke Thomas Küng sehr für die gestalterische Umsetzung des komplexen Sachverhalts.

didaktische Dreieck eine Momentaufnahme zeigt. Alle Faktoren verändern sich in der Zeit, sodass dieses Dreieck also in die Zeit eingebunden ist und sich mit Zeit bewegt.<sup>4</sup>

### a) Zeit und Lehr-Lern-Kultur

Mit Lehr-Lern-Kultur wird die Praxis der Beziehung von Lernenden zum Lerngegenstand bezeichnet (Gautschi 2011, 37). Es gibt verschiedene Aspekte, die diese Lehr-Lern-Kultur prägen. Zu nennen sind vor allem die Medien und Methoden. Eine Hauptaufgabe der Gestaltung der Lehr-Lern-Kultur besteht darin, die zu behandelnden Lerngegenstände und die darauf bezogenen Aneignungsaktivitäten der Lernenden in ein zeitliches Nacheinander zu bringen: Wie ist das Geschehen strukturiert? Wie werden die Lernenden gegenstandsbezogen aktiviert? Wie nutzen sie die Zeit? In pädagogischen Zusammenhängen wurde dafür seit Johann Friedrich Herbart (1806) der Begriff „Artikulation“ verwendet<sup>5</sup>, der heute meist durch die eingängigere Bezeichnung „Rhythmisierung“ ersetzt wird. Gemeint ist, dass der Lerngegenstand systematisch inhaltlich gegliedert wird, damit er besser angeeignet werden kann. Eine solche systematisch-inhaltliche Gliederung kann auch von den Lernenden konstruiert werden ebenso wie die prozedurale Gliederung, dass also die einzelnen Aspekte in eine bestimmte Reihenfolge gebracht werden. Dafür gibt es verschiedene Artikulationsschemata, die im Unterricht immer wieder Verwendung finden. Eine Möglichkeit beschrieb der Lernpsychologe Hans Aebli (2011) und bezeichnete diesen aus seiner Sicht vollständigen, verstehensorientierten Lernprozess mit dem Kunstwort „PADUA“: „P“ und „A“ stehen dabei für „Problem“ und „Aufbau“ oder zusammengenommen für „Problemlösender Aufbau“, „D“ steht für „Durcharbeiten“, „U“ für „Üben und Wiederholen“ und „A“ für das „Anwenden“ von aufgebauten Kompetenzen. Mit solchen Artikulationsschemata wird Lernen in eine zeitliche Reihenfolge gebracht. Dies hat Auswirkungen auf die Dauer der einzelnen Lernschritte.

4 Den Umstand, dass sich ein Modell mit der Zeit bewegt, habe ich auch im Struktur- und Prozessmodell historischen Lernens sowie im Kompetenzmodell historisches Lernen in der Publikation „Guter Geschichtsunterricht“ (Gautschi, 2011) auf den Seiten 45–51 mit einem Zeit-Pfeil dargestellt. Trotz der deutlichen Sichtbarkeit dieses Pfeiles wird in den Rezeptionen des Modells dieser Aspekt kaum je thematisiert oder diskutiert. Es wird immer wieder vergessen, dass sich die verschiedenen Aspekte von Strukturen und Prozessen im Verlauf der Zeit massgeblich verändern. An diesem Umstand zeigt sich exemplarisch die Begrenztheit von Modelldarstellungen.

5 Herbart konzipierte Unterricht als Stufenfolge, die bei den Lernenden zu immer grösserer Klarheit führen sollte: Sein Artikulationsschema lautete wie folgt: Klarheit (Informationsvermittlung) → Assoziation (vernetzen) → System (zusammenfassen) → Methode (üben, umsetzen, anwenden).

Selbstverständlich bezeichnet der Begriff Lehr-Lern-Kultur nicht nur das Geschehen in einzelnen Lektionen, sondern ebenso dasjenige in ganzen Unterrichtsreihen, einer bestimmten Lehrperson oder auch die Lehr-Lern-Kultur in einem Fach. In der deutschsprachigen Schweiz – so zeigten Videostudien (Gautschi u. a. 2007) – schien die Lehr-Lern-Kultur im Geschichtsunterricht in den frühen 2000er-Jahren charakterisiert durch viele Medien und viele kleinschrittige Aufgaben sowie durch eine ausgeprägte und direkte Steuerung durch die Lehrer/-innen. Lehr-Lern-Kulturen in einzelnen Fächern verändern sich im Laufe der Zeit und unterscheiden sich von Land zu Land, von Kultur zu Kultur.

Was also charakterisiert die Lehr-Lern-Kulturen im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht? Welche Zeitpraktiken lassen sich identifizieren? Und wie artikulieren beziehungsweise rhythmisieren Lehrer/-innen gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht, damit Schüler/-innen sich in ihrem Leben in Zeit, Raum und Gesellschaft orientieren und gesellschaftlich verantwortlich handeln können?

## b) Zeit und Lernende

Mit Blick auf Lernende lassen sich in Bezug auf „Zeit“ mindestens zwei relevante und grundsätzlich verschiedene Fragen stellen. Die erste lautet: Über welches Zeitverständnis, über welches Zeitbewusstsein verfügen Jugendliche? Haben sie ein Zeitwissen, kennen sie unterschiedliche Zeitkonzepte? Welches ist ihr Zeithorizont? (Kübler 2015) Für die Vermittlung von Gesellschaftswissenschaften scheint in diesem Zusammenhang die Beobachtung interessant, dass für Jugendliche heute die Gegenwart breiter geworden ist, dass die Zukunft ihr optimistisches Versprechen verloren hat und dass Vergangenheit kaum mehr vergeht (Gautschi 2021). Vermutlich spielen dafür die digitalen und sozialen Medien eine große Rolle.

Zweitens stellt sich die Frage, wie Jugendliche ihre Eigenzeit nutzen und ob dies einen Einfluss darauf hat, wie viel Zeit Lernende für die Aneignung eines Lerngegenstandes benötigen. Diese Frage ist – wie die anderen – nicht leicht zu beantworten, weil sich sowohl die schulischen Aneignungsprozesse als auch die außerschulische Nutzung der Eigenzeit der Jugendlichen der direkten Beobachtung entziehen. Wie genau richten Lernende im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht ihren Blick auf die Lerngegenstände? Nutzen Jugendliche ihre Eigenzeit zum Beispiel für das Lesen von Jugendliteratur oder von Sachbüchern mit gesellschaftswissenschaftlichen Themen? In welche Zeitregimes und in welche Zeitpraktiken sind Jugendliche eingebunden? Lehrer/-innen erfahren dies – wenn überhaupt – nur dank einer gelingenden Interaktions- und Beziehungskultur.

### c) Zeit und Interaktions- und Beziehungskultur

Auch und gerade im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht stellt sich für alle Lehrer/-innen die Frage, wie viel Zeit sie in die Interaktions- und Beziehungskultur mit den Lernenden stecken wollen und können. Dabei ist zu beachten, dass die themenzentrierte Interaktion eher geplant werden kann als die pädagogische Kommunikation, die zum Beispiel durch Unterrichtsstörungen notwendig wird: Wie viel Zeit also schenken Lehrer/-innen im Unterricht den einzelnen Schülerinnen und Schülern? Oder nutzen sie ihre Zeit, um die Klasse als Ganzes anzusprechen? Ist den Lehrerinnen und Lehrern vielleicht die Interaktions- und Beziehungskultur gar nicht viel Zeit wert, weil es ihnen wichtiger erscheint, ihre Zeit in die Lehr-Lern-Kultur oder in die Stoff-, Ziel- und Aufgabenkultur zu investieren? Umgekehrt lässt sich fragen und beobachten, inwiefern Lernende im Unterricht Zeit für Interaktions- und Beziehungskultur investieren, sei sie jetzt sach- oder nicht sachbezogen, sei sie mit anderen Schülerinnen und Schülern oder mit der Lehrperson.

Gerade im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht kann unter Umständen der Umgang mit Unterrichtsstörungen, zum Beispiel diskriminierenden Bemerkungen einer Schülerin zu einem anderen Schüler, relevanter für künftiges gesellschaftliches Handeln der Jugendlichen sein als die themenzentrierte Interaktion mit dem Lerngegenstand „Industrialisierung“.

### d) Zeit und Gesellschaft

Gesellschaft misst dem Unterricht Zeit zu. Dies geschieht via Lehrpläne und Stundentafeln. Dass sich Verteilungskämpfe abspielen, erfahren wir in den Gesellschaftswissenschaften immer wieder, stehen wir doch in Konkurrenz um Unterrichtszeit mit den Naturwissenschaften und den Sprachen, die beide im aktuellen Diskurs von der Gesellschaft größere Aufmerksamkeit, größere Bedeutung und demnach mehr Zeit zugewiesen bekommen.<sup>6</sup> Wie bei den anderen, in Abbildung 1 aufgeführten Faktoren im didaktischen Dreieck ist es auch hier so, dass die Einflussnahme nicht einseitig bleiben muss, sondern gegenseitig gedacht werden kann. Es ist also ebenso Aufgabe der Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften, der Gesellschaft zu erläutern, wieso wieviel Zeit für den Unterricht zur Verfügung stehen muss. Insbesondere bei Lehrplanrevisionen ist dies zentral, weil dann in den Blick kommt, was wie und in welchem Umfang gelernt werden soll.

<sup>6</sup> Gerade in der Schweiz laufen jetzt (2023) wieder Diskussionen, ob auf der Sekundarstufe I Geschichte innerhalb des sogenannten Sammelfachs RZG oder separat als eigenständiges Fach unterrichtet werden soll und wie viele Jahreslektionen dafür erforderlich sind. Vgl. dazu zum Beispiel Ritzer/Ziegler 2022 oder die vielen Medienberichte, die sich auch im Internet finden.



Selbstverständlich beeinflusst auch das dominierende Zeitverständnis einer Gesellschaft die Art und Weise des Umgangs mit den Gesellschaftswissenschaften. Immer wieder reagieren Lehrer/-innen und Schüler/-innen verblüfft, wenn sie feststellen, dass man den Zeitstrahl von rechts nach links zeichnen kann – wie man auch von rechts nach links schreiben kann. Aufschlussreich in diesem Zusammenhang ist das hebräische Verhältnis zu Zeit und Geschichte. Der Gebrauch der Präpositionen „vor“ und „nach, hinter“ unterscheidet sich von demjenigen des christlichen Verhältnisses. Für das westlich-chronologisch geprägte Bewusstsein liegt die Vergangenheit hinter uns und die Zukunft vor uns. Verena Lenzen legt dar, dass es im Hebräischen gerade umgekehrt ist (Lenzen 2014, 197-198): „Vor‘ einem Menschen, ‚vorn‘ und ‚vor seinen Augen‘ (*lefanim, lifné*) liegt die Vergangenheit, eben vor seinem Angesicht. ‚Hinter‘ ihm liegt die Zukunft, hebräisch *abar*, was so viel heißt wie ‚hinten‘, zeitlich im Sinne von ‚nach‘ (Greve 1997, 42 f.; Ebach 1986, 52 f.). Hier bringt die hebräische Sprache eine von unserer Vorstellung völlig verschiedene Auffassung von Zeit zum Ausdruck: Das Angesicht ist den Geschehnissen der Vergangenheit zugewandt; sie liegen vor unseren Augen. In der Welt zeigen sich sichtbar die Taten unserer Vorfahren. Das Eingedenken, der Blick auf die Geschichte, wird zur Grundform menschlichen Lebens: Die Zukunft hingegen sieht man nicht. Sie ist verschlossen, sie liegt hinter dem Rücken und ist noch im Begriff zu kommen und zu werden (Greve 1997, 43).“ Der israelische Aphoristiker Elazar Benyoëtz hat dies in einem Satz auf den Punkt gebracht: „Die Zukunft sitzt uns im Nacken“ (Benyoëtz 2000, 9).

Neben dem Zeitverständnis einer Gesellschaft prägen auch gesellschaftliche Trends<sup>7</sup> die Art und Weise des Umgangs mit Zeit in den Gesellschaftswissenschaften.

- „New Work“ bezeichnet das Verschwimmen oder Verschwinden der Grenzen zwischen Leben und Arbeiten im Alltag und propagiert ein Work-Life-Blending. Was die einen als sinnvolle und produktive Veränderung ihres Zeitmanagements wahrnehmen, erleben andere als völlige Entgrenzung der Eigenzeit, was zu einem permanenten Geheztsein führt.
- „Konnektivität“ beschreibt das Prinzip der Vernetzung auf Basis digitaler Infrastrukturen. Vernetzte Kommunikationstechnologien verändern unser Leben substantziell, und auch dieser Wandel wird unterschiedlich erlebt. Für die einen bringen digitale Medien und die damit einhergehende Konnektivität Arbeitserleichterungen, neue Freizeitvergnügen und die Möglichkeit, mehr Zeit qualitativ und selbstbestimmt zu gestalten. Anderen wird die Zeit durch digitale und soziale Medien „weggestohlen“; sie nehmen Konnektivität als Verkomplizierung ihres Lebens wahr.

7 Ausgewählte Megatrends entlang der Aufzählung des Zukunftsinstituts (2023): <https://www.zukunftsinstitut.de/dossier/megatrends/> (letzter Zugriff 15.8.2023). Vgl. dazu auch Gautschi 2023, S. 193–195.

- „Gender Shift“ schließlich meint Veränderungen gesellschaftlicher Verbindlichkeiten der tradierten sozialen Rollen, die Männern und Frauen in der Gesellschaft zugeschrieben werden. Veränderte Rollenmuster und aufbrechende Geschlechterstereotype sorgen für einen Wandel in der Gesellschaft hin zu einer neuen Kultur des Pluralismus, der allerdings zum Beispiel nicht nur die Freiheit bringt, Familienstrukturen offen zu gestalten, sondern auch die Erwartung, Arbeitszeit, Familienzeit, Eigenzeit immer und gleichzeitig ganz zu leben, was oft zu Zeitknappheiten und Konflikten führt.

Diese kurze, nicht abschließende, Aufzählung zeigt, wie sehr gesellschaftliche Trends nicht nur das „Wie?“ von gesellschaftswissenschaftlichem Unterricht prägen, sondern auch das „Was?“ – und dies in einem erheblich größeren Ausmaß als bei anderen Schulfächern.

### e) Zeit und Lehrer/-in

Lehrer/-innen sind Zeitkünstler/-innen oder Zeitspieler/-innen, wie Otto Hansmann (2009, 155) sie bezeichnet. Eine ihrer wichtigsten Arbeiten ist es, die verschiedenen Zeitaspekte so aufeinander abzustimmen, dass eine Balance entsteht, die Lernen für möglichst viele Schüler/-innen möglich macht.

Erstens bereiten Lehrer/-innen mit erheblichem Zeitaufwand, der gerade im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht häufig bis zum Vierfachen der eigentlichen Unterrichtszeit beträgt, ihren Unterricht vor. Dazu sind verschiedene Entscheidungen zu treffen, die alle mit Zeit zusammenhängen: Zeit, um die Themen der Lehrpläne auf die konkrete Lernsituation vorzubereiten, Zeit, um die Bildungsmedien zu studieren, Zeit, um zu entscheiden, wie die Lehr-Lern-Kultur, die Stoff-, Ziel- und Aufgabenkultur und die Interaktions- und Beziehungskultur gestaltet werden sollen. Dass Lehrer/-innen bei ihrer Vorbereitung auch an die Lernenden denken, ist selbstverständlich. Weniger häufig beziehen Lehrer/-innen in all ihre Planungsüberlegungen die Schüler/-innen mit ein, was wiederum zeitaufwändig ist.

Zweitens sind Lehrer/-innen in der Unterrichtsdurchführung gefordert, die Zeit nicht aus dem Blick zu verlieren. Vor allem dann, wenn sie Unterricht direkt steuern, also das „Was?“ und das „Wie?“ selber personal vermitteln, ist es anspruchsvoll, all die verschiedenen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern – das Vermitteln, das Coachen und das Managen – zeitlich auf die Reihe zu bringen. Solcher Unterricht kann nur gelingen, wenn das „Timing“ stimmt, wofür es interessanterweise in der deutschen Sprache keinen treffenden Begriff gibt. Lehrer/-innen wissen, dass zwar das unterrichtliche Angebot detailliert und die Lehr-Lern-Kultur in groben Zügen

geplant werden kann, dass sich aber die individuelle Aneignung der Schüler/-innen der Planung weitgehend entzieht. Dies hängt mit der Komplexität von Unterricht im Allgemeinen zusammen: „From the perspective of complexity management, teaching is a far more demanding occupation than is medicine“, hat Lee S. Shulman schon 1987 (384) festgestellt. Doyle (1986, 394–395) identifizierte für diese Komplexität sechs Gründe, die alle eine zeitliche Komponente haben: Mehrdimensionalität, Simultaneität, Unmittelbarkeit, Nichtvorhersagbarkeit, Öffentlichkeit, Geschichtlichkeit. So ist denn beim Unterrichten Improvisation gefragt, um all die vielen Zufälle zu bewältigen, die auftreten können.

Drittens brauchen Lehrer/-innen auch für die Nachbereitung von Unterricht erheblich Zeit, sei es zum Korrigieren, zur Lernstandsanalyse, zur Reflexion des Unterrichts. Hier wiederum ist gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht deutlich aufwändiger als andere Fächer, weil es häufig kein einfaches Richtig oder Falsch gibt, weil es auf Zusammenhänge und Kontextualisierungen ankommt, weil das Vorher und das Nachher in der Argumentation eine zentrale Rolle spielen.

#### f) Zeit und Stoff-, Ziel- und Aufgabenkultur

„Time on Task“ ist gemäß Hartmut Rosa eine Kurzformel, die „Zeitverwendungsmuster in der klassisch-modernen, funktional differenzierten Gesellschaft“ (Rosa 2005, 366) treffend charakterisiert. Dass „Time on Task“ ein zentrales Qualitätskriterium von gesellschaftswissenschaftlichem Unterricht ist, zeigen verschiedene Studien (vgl. Gautschi 2011, 246–254). In der Pädagogik bezeichnet der Begriff diejenige Zeit, in der sich die Lernenden mit dem Lerngegenstand beschäftigen. Diese sogenannte „echte“ Lernzeit scheint entscheidend für den Lernerfolg. Von der „Time on Task“ können auf Ebene der Sichtstruktur die Zeiten unterschieden werden, während denen die Lernenden die Aufgaben vor- oder nachbereiten, während denen sie Informationen aufnehmen – sei es, dass sie Lehrpersonen zuhören oder audio-visuelle Medien anschauen – oder in der Klasse diskutieren. Ein erheblicher Teil der Anwesenheitszeit von Lernenden in der Schule ist zudem durch Organisatorisches belegt oder wird für nicht lern- und nicht schulbezogene Tätigkeiten investiert.

Die Aufgabenkultur prägt die Lehr-Lern-Kultur sowie die Interaktions- und Kommunikationskultur. In ihr spiegelt sich das „Was?“ und das „Wie?“ des Unterrichts in zweierlei Hinsicht, nämlich in Bezug auf die themenbezogene Problemstellung und auf die Arbeitsanleitung. Besonders manifest wird die Aufgabenkultur bei den konkreten Aufgabenstellungen und dort insbesondere dahingehend, welche Hinweise sich zum Zeitmanagement finden (Keller/Bender 2012).

## g) Zeit und Lerngegenstand

Zeit kann der Lerngegenstand selbst, der Modus der Sinnbildung durch Erzählen oder eine Dimension des Lerngegenstandes sein. Zeit ist bisher im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht vor allem in der Primarstufe ein Lerngegenstand, damit Kinder ein Zeitwissen aufbauen können. Nun liest sich das vorliegende Heft auch als Plädoyer, Zeit als Lerngegenstand auf den Sekundarstufen I und II intensiver zu thematisieren. Vorgeschlagen wird von Nitsche, Hübner und Barsch etwa „die Entwicklung eines transdisziplinären Umgangs mit Zeitskalen und -konzepten“ (S. 59) und von Andrea Brait eine Intensivierung der Auseinandersetzung mit den Basiskonzepten Zeiteinteilung, Zeitpunkte, Zeitverläufe.

Dass Geschichtsdidaktik mit Jörn Rüsen eine Wissenschaft von der „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ (2008, 16) sei, wird ebenfalls in mehreren Beiträgen des vorliegenden Hefts betont. Die Verknüpfung von Phänomenen zu Narrationen spielt in verschiedenen Fachdidaktiken der Gesellschaftswissenschaften eine große Rolle, wie unter anderem der Beitrag von Michael Görtler in diesem Heft zeigt. Hier lohnt sich immer wieder die Frage, nach welchen Typen des (historischen) Erzählens das unterrichtliche Angebot inszeniert wird. Wird eine Erfolgsgeschichte oder eine Niedergangsgeschichte präsentiert, oder wird gar multiperspektivisch dargeboten?

Wenn gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht dazu beitragen soll, dass die Lernenden handlungsfähig in der Gegenwart und für die Zukunft sind, ist Zeit als eine Dimension jedes Lerngegenstandes essenziell. Wer erkennt, wie Menschen im Verlauf der Zeit gehandelt und damit Wirkung gehabt haben, erkennt die Möglichkeiten des eigenen Tuns.

## Schwerpunkt- und Forumsbeiträge

The future is not beyond our control  
It's the work of our own hands  
And those that look only to the past are certain to get passed by<sup>8</sup>

Als Einstieg ins Schwerpunktthema bietet *Michael Görtler* einen Überblick über Zeitdiskurse in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken und Sozialwissenschaften. Er arbeitet unterschiedliche Zeitverständnisse und Perspektiven zum Umgang mit Zeit heraus. Vor diesem Hintergrund formuliert der Autor Konsequenzen in Bezug auf Zeit als Gegenstand politischer Bildung und schlägt den didaktischen Dreischritt

8 Gov't Mule 2023: Dreaming out loud. Auf: Peace ... Like A River. Fantasy.

„Verstehen von Zeit – Beurteilung des Umgangs mit Zeit – Gestaltung des Umgangs mit Zeit“ (auf S. 37 in diesem Heft) vor. Michael Görtler schließt seinen Beitrag mit der Einladung an die Fachdidaktiken der Gesellschaftswissenschaften, sich mit der Bedeutung und Gestaltung von Zeiträumen für Bildungsprozesse noch intensiver auseinanderzusetzen (S. 41).

Auch *Martin Nitsche*, *Andreas Hübner* und *Sebastian Barsch* schließen ihren Beitrag mit einer Aufforderung an die Fachdidaktiken der Gesellschaftswissenschaften, nämlich sich Zeit zu nehmen und darüber zu diskutieren, „wie die Zeit(en) des Anthropozäns begriffen, in die Lehrpläne einfließen und unterrichtet werden sollte(n)“ (S. 60). Sie tun dies auf Basis ihrer theoretischen Konturierung der Zeit(en) des Anthropozäns sowie aufgrund ihrer Analysen der Zeitdiskurse in den Didaktiken der Fächer Geschichte, Geographie und Politische Bildung. Beispielhaft untersuchen sie Potenziale und Grenzen von Lehrplänen der Sekundarstufe I in gesellschaftswissenschaftlichen Integrationsfächern in Bezug auf eine mögliche Thematisierung der Zeit(en) des Anthropozäns und stellen fest, dass zwar traditionelle Zeitkonzepte explizit adressiert werden, dass aber ein Einbezug der Konzepte zur Zeit des Anthropozäns kaum erfolgt. Den Autoren scheint „die Entwicklung eines transdisziplinären Umgangs mit Zeitskalen und -konzepten wesentlich, für dessen Förderung gesellschaftswissenschaftliche Fächer prädestiniert scheinen“ (S. 59).

Der Beitrag von *Sabrina Schmitz-Zerres* und *Markus Bernhardt* beschäftigt sich mit Zeitlichkeit am Beispiel des Themas „Umweltgeschichte“ und differenziert das Verständnis von Zeit mithilfe der Kategorien Zeitpraktiken und Zeitsemantiken aus. Sabrina Schmitz-Zerres und Markus Bernhardt gehen von Überlegungen zum Geschichtsbewusstsein aus, erinnern daran, dass historisches Denken „eine Brücke zwischen den Zeiten schlägt“ (S. 65) und erweitern diese Gedanken um das praxistheoretische Konzept der Zeitpraktiken. Danach wird Gegenwartsbezug als Zeitpraktik erläutert, um den Umgang mit Zeitlichkeit im Unterricht sichtbar und analysierbar zu machen. In ihrem Fazit halten sie fest: „Zeitpraktiken ermöglichen damit nicht nur Analysen von historischen Zeitdeutungen und Diskursen, sondern machen Gegenwartsbezüge vergleichbar, um epochenübergreifende Fragestellungen zu beleuchten“. (S. 79).

Auf Grundlage von Interviews zu einem Schüler/-innen-Projekt zu den Nürnberger Prozessen, das historisch-politisches Lernen mit der Erstellung eines Graffiti verband, untersuchen *Sören Torrau* und *Markus Gloe* Lehr- und Lernprozesse, in denen sich junge Menschen narrativ mit Schlüsselproblemen in Vergangenheit und Gegenwart mit Blick auf die Zukunft auseinandersetzen. Sie identifizieren an der Schnittstelle

historischen und politischen Lernens besondere Erzählprozeduren, um Zugänge zur Zeit zu unterscheiden und wechselseitig aufeinander zu beziehen. Indem sie „die Aufmerksamkeit von jungen Menschen explizit auf die Prozesshaftigkeit der Genese historischer Deutungsangebote, gegenwärtiger politischer Herausforderungen und gesellschaftlicher Zukünfte lenken“ (S. 88), wird Zeitbewusstsein – individuell wie kollektiv – als Verlaufsform, als sich stetig entwickelnder und re-konstituierender Prozess erkennbar. Im beschriebenen Projekt wird sichtbar, wie die Lernenden politische Probleme vergegenwärtigen, „indem sie Vergangenheits- und Zukunftshorizonte zu (Un-)Gerechtigkeit mit eigenen Erfahrungen präsentativ auf Grundlage des Graffiti artikulieren und koordinieren“ (S. 98).

Da gegenwärtig vielfach die Hoffnung artikuliert werde, durch (politische) Bildung grundlegende gesellschaftliche Transformationen anstoßen zu können, befassen sich *Marlon Barbehön, Matthias Heil* und *Alexander Wohnig* mit der engen Beziehung zwischen Zeit, (Französischer) Revolution und Bildung. Dafür arbeiten die Autoren in einem ersten Schritt die spezifische Zeitlichkeit revolutionären Denkens heraus und identifizieren dabei drei temporale Ambivalenzen, die sie in einem zweiten Schritt mit Überlegungen der Pädagogik und deren Vorstellungen gesellschaftlichen Wandels verknüpfen. Unter Bezugnahme auf Marquis de Condorcet machen sie zum Beispiel auf das Problem aufmerksam, „dass nämlich Bildung einerseits den Ausblick auf Neues eröffnet und andererseits der Enkulturation, der Einführung der Neuankömmlinge in die bestehende Welt, dient“ (S. 111). Marlon Barbehön, Matthias Heil und Alexander Wohnig wollen die identifizierten temporalen Ambivalenzen nicht in die eine oder andere Richtung auflösen, sondern sie als Anlass für Bildungsprozesse nutzen. Sie heben deshalb zum Schluss hervor, „dass das Bewusstsein über die Ambivalenzen Teil des professionellen Handelns und der professionellen Bildung von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften sein sollte“ (S. 119).

*Andrea Brait* beschäftigt sich mit der Frage, wie die Basiskonzepte Zeiteinteilung, Zeitpunkte und Zeitverläufe in österreichischen Lehrwerken für die 6. Schulstufe implementiert wurden und welche Unterschiede zu vorherigen Lehrwerken auszumachen sind. Dazu zeigt sie in einem ersten Teil auf, welchen Stellenwert das konzeptuelle Lernen in der Praxis im österreichischen Geschichtsunterricht hat. Im Hauptteil ihres Beitrags kombiniert die Autorin eine synchrone kategoriale Schulbuchanalyse zu 14, im Schuljahr 2022/23 zugelassenen, Lehrwerken mit einer diachronen zu 47 Werken von 1945–2015. Andrea Brait zeigt auf, „dass das konzeptuelle Lernen und die drei historischen Basiskonzepte Zeiteinteilung, Zeitpunkte und Zeitverläufe, wie sie im österreichischen Lehrplan 2016 implementiert wurden, in den Lehrwerken, die nach diesem approbiert wurden,

klar verankert sind“ (S. 139), dass jedoch die Schüler/-innen nicht in allen Basiskonzepten dazu angeregt werden, ihre individuellen Vorstellungen weiterzuentwickeln.

„Die Institution Schule wird durch Zeit bestimmt“, (S. 144) hält *Mirka Dickel* gleich zu Beginn ihres Beitrags fest, um anschließend zu konstatieren: „Für die universitäre Unterrichtsforschung ist Zeit bislang kein Thema, das systematisch aufgegriffen wird“ (S. 145). Das Ziel ihres Beitrags ist es, „herauszuarbeiten, auf welche Weise eine wissenschaftliche Untersuchung der Zeitlichkeit vorgenommen werden kann, wenn wir Unterricht als Ort der Heterogenität von sich überlagernden Ordnungsmustern der Zeit ernst nehmen, statt die Untersuchung auf eine Zeitordnung zu reduzieren“ (S. 145–146). *Mirka Dickel* zeigt am Beispiel der Geographiedidaktik und hier am Lerngegenstand „Hurrikan Katrina“, wie fachdidaktische Theoriearbeit als ein Explizieren impliziten Zeit-Form Wissens verstanden wird und wie wichtig es ist, „die bereits ausgebildeten, nur implizit im unterrichtlichen Tun verfügbaren Zeit-Form Wissensstrukturen der Lehrpersonen hervorzuheben und ins Bewusstsein zu holen“ (S. 158).

Nicht nur wegen *Mirka Dickels* Bezügen auf Klaus Pranges „Bauformen des Unterrichts“ (1986) sowie dem Verständnis von Fachdidaktik als Kunstlehre liest sich ihr Beitrag auch als Plädoyer für Fachdidaktiken, die wieder Anschluss an kulturwissenschaftlich und sozialphilosophisch arbeitende Disziplinen suchen und Unterrichtsforschung betreiben. Dazu passen die beiden Forumsbeiträge in diesem Heft.

*Martin Schlutow, Marius Scholz, Christoph Wilfert* präsentieren eine qualitative Studie zur Beschreibung und Analyse der professionellen Unterrichtswahrnehmung angehender Geschichtslehrer/-innen im Verlauf ihres Praxissemesters an der Universität zu Köln. Der Fokus liegt dabei auf der Frage, welche Umgangsweisen mit dem im Studium thematisierten geschichtsdidaktischen Theorie- und Forschungswissen sich hierbei beobachten lassen. Die Autoren zeigen auf, dass sich „schriftliche Reflexionen zu Videovignetten als Zugang zur professionellen Unterrichtswahrnehmung von (angehenden) Lehrkräften als äußerst ergiebig [erweisen]“ (S. 176). Deutlich wird zudem erstens, wie groß die Bandbreite studentischer Wahrnehmung von videographiertem Geschichtsunterricht ist, und zweitens, dass die Umgangsweisen mit Fachlichkeit der Studierenden durchaus veränderbar scheinen.

*Annika Münzel* erinnert in ihrem Forums-Beitrag an die zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Hugo Gaudig entwickelte Methode des freien Unterrichtsgesprächs, die sie einleitend zunächst hinsichtlich ihrer didaktisch-methodischen Grundlegung skizziert und feststellt: „Vom pädagogisch-didaktischen Wert eines als kooperative Praxis begriffenen sprachlichen Handelns hat Gaudig eine überaus differenzierte Vorstellung: Es gilt ihm als ein Medium sowohl intellektuell-diskursiven, als auch sozial-ethischen

Lernens“ (S. 182). Darauf aufbauend entfaltet Annika Münzel Gaudigs theoretisches Verständnis von schulisch organisierter Partizipation und setzt sie abschließend zur aktuellen, an John Dewey anschließenden Grundlegung der Demokratiepädagogik in Beziehung. Zum Schluss hält die Autorin fest: „Die demokratischen Verfahren zu Grunde liegende prinzipielle Offenheit, eine bedingungslose Gleichheit, sowie das Postulat wechselseitiger Anerkennung sind konkret nur in der Wirklichkeit des diskursiven Miteinanders erfahrbar. Gleiches gilt für die Erfahrung, dass ein kommunikativ erzieltes Einverständnis niemals von außen induziert werden kann, sondern von allen Beteiligten als gültig akzeptiert sein muss.“ (S. 187–188)

## Perspektiven

The time is gone, the song is over, thought I'd something more to say.<sup>9</sup>

Mit Blick auf das eingangs erläuterte didaktische Dreieck zeigt sich die Vielfältigkeit des vorliegenden Hefts:

- *Zeit und Lehr-Lern-Kultur* thematisieren Sören Torrau und Markus Gloe, Andrea Brait sowie Mirka Dickel.
- *Zeit und Lernende* thematisieren Sören Torrau und Markus Gloe sowie Sabrina Schmitz-Zerres und Markus Bernhardt.
- *Zeit und Gesellschaft* thematisieren Michael Görtler, aber auch Martin Nitsche, Andreas Hübner, Sebastian Barsch, ebenso Marlon Barbehön, Matthias Heil, Alexander Wohnig und zudem Andrea Brait.
- *Zeit und Lehrer/in* thematisieren Marlon Barbehön, Matthias Heil, Alexander Wohnig sowie Mirka Dickel.
- *Zeit und Gegenstand* thematisieren Michael Görtler, aber auch Martin Nitsche, Andreas Hübner, Sebastian Barsch, dann Sabrina Schmitz-Zerres und Markus Bernhardt.

Diese Zuordnung ist natürlich arbiträr und nicht abschließend; einzelne Texte thematisieren mehr als zwei Aspekte. Dennoch wird deutlich, dass der Lerngegenstand und die Gesellschaft häufig im Blick sind und dass die Interaktions- und Beziehungskultur sowie die Stoff-, Ziel- und Aufgabenkultur weniger berücksichtigt wurden. Ebenfalls fällt auf, dass die Autorinnen und Autoren das Thema sowohl aus verschiedenen Fachperspektiven wie auch aus einer integrierten gesellschaftswissenschaftlichen Sicht angegangen sind – mit Ausnahme von Wirtschaft, deren Umgang mit Zeit sich nicht im vorliegenden Heft findet.

9 Pink Floyd 1973: Time. Auf: The Dark Side of The Moon. 1973. Harvest Records and Capitol Records.



Aus dieser Standortbestimmung und in Berücksichtigung der Schlussüberlegungen der einzelnen Beiträge lassen sich einige Perspektiven für die Zukunft der Fachdidaktiken der Gesellschaftswissenschaften formulieren:

- Der Aufgabenkultur im Umgang mit Zeit ist besondere Aufmerksamkeit zu schenken.
- Zu klären ist, welche Rolle Zeit im Wirtschaftsunterricht spielt oder spielen sollte.
- Eine intensivere Auseinandersetzung mit der Bedeutung und Gestaltung von Zeiträumen für Bildungsprozesse sowie mit Zeitpraktiken im Unterricht ist notwendig.
- Notwendig ist ebenso eine Diskussion darüber, wie die Zeit(en) des Anthropozäns begriffen, in die Lehrpläne einfließen und unterrichtet werden sollte(n).
- Es braucht weitere Forschungen zu den Zeitkonzepten und zum Zeitwissen von Lernenden.
- Überhaupt muss Forschung Zeit als Thema systematisch aufgreifen.
- Wie bei jedem Schwerpunktthema der zdg ist die Diskussion nicht abgeschlossen. Weitere Überlegungen, Entgegnungen, Ergänzungen sind willkommen, sei das in der Rubrik Forum, Debatte oder Werkstatt. Wir bleiben am Thema „Zeit“ dran.

## Literatur

- Aebli, Hans 2011: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus (14. Auflage). Stuttgart.
- Antes, Peter 2012: Zeitvorstellungen in Mythen und Religionen. Wie der Mensch sich in der Welt verortet. In: Die Zeit. Leibniz Universität Hannover, S. 40–43. Verfügbar unter: [https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/content/alumni/unimagazin/2012\\_zeit/netz11\\_antes.pdf](https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/content/alumni/unimagazin/2012_zeit/netz11_antes.pdf) (1.8.2023).
- Benyoëtz, Elazar 2000: Die Zukunft sitzt uns im Nacken. München.
- Diederich, Jürgen 1988: Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik. Weinheim.
- Doyle, Walter 1986: Classroom Organization and Management. In: Wittrock, Merlin C. (Hg.): Handbook on Research on Teaching. 3. Auflage. New York, S. 392–431.
- Elias, Norbert 1988: Vorwort. In: ders.: Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II. Herausgegeben von Michael Schröter. Frankfurt/M., S. VII–XLVIII.
- Gautschi, Peter/Moser, Daniel V./Reusser, Kurt/Wiher, Pit (Hg.) 2007: Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern.
- Gautschi, Peter 2011: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts.
- Gautschi, Peter 2021: Erinnerung – zur Einführung in das Schwerpunktthema. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Jg. 12, Heft 2, S. 9–22.
- Gautschi, Peter 2023: Schulfach Gesellschaftswissenschaften. Unterwegs in die Zukunft. In: Fenn, Monika; Wienecke, Maik; Witt, Dirk (Hg.): Professionalisierung für das Unterrichten gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbände. Frankfurt/M, S. 192–215.
- Gruschka, Andreas 2005: Das Kreuz mit der Vermittlung. In: Stadtfeld, Peter/Dieckmann, Bernhard (Hg.): Allgemeine Didaktik im Wandel. Bad Heilbrunn, S. 13–37.

- Hansmann, Otto 2009: Vom Zeitmanagement im Schulunterricht. Was Lehrerinnen und Lehrer wissen und können sollten. Münster.
- Heidegger, Martin 1979: Sein und Zeit. Tübingen.
- Herbart, Johann Friedrich 1965: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: ders.: Pädagogische Schriften, Bd.2, hrsg. von Asmus, Walter. Düsseldorf-München, S. 9–155.
- Keller, Stefan/Bender, Ute (Hg.) 2012: Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren. Seelze.
- Kübler, Markus 2015: Entwicklung von Zeit- und Geschichtsbewusstsein. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers Maria/Götz, Margarete/Hartinger, Andreas/Miller, Susanne/Witkowske, Steffen (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Auflage. Bad Heilbrunn, S. 335–339.
- Lenzen, Verena 2014: Zachor! Erinnere dich! Jüdische Gedächtniskultur. In: Gautschi, Peter/Sommer Häller, Barbara (Hg.): Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen. Frankfurt, S. 191–199.
- Orth, Ernst Wolfgang 1983: Einleitung: Die Mythologie der Zeit. In: Phänomenologische Forschungen, Jg. 14, Zeit und Zeitlichkeit bei Husserl und Heidegger (1983), S. 7–15. Verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/24360082> (1.8.2023).
- Prange, Klaus 1986: Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn.
- Reusser, Kurt 2006: Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung. Bern, S. 151–168.
- Rhode-Jüchtern, Tilman 1995: Raum als Text. Perspektiven einer Konstruktiven Erdkunde. Wien. darin bes. Das Verhältnis zur Natur und also zur Zeit: Linien, Zyklen und andere Ordnungen. S. 101–115.
- Ritzer, Nadine/Ziegler, Sabine 2022: Was von Geschichte übrig blieb ... Was von Geschichte übrig blieb. Verfügbar unter: <https://www.dggd.ch/2022/08/02/was-von-geschichte-uebrig-blieb/> (1.8.2023).
- Rosa, Hartmut 2005: Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt/M.
- Rüsen, Jörn 2008: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Schwalbach/Ts.
- Rüsen, Jörn 2013: Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln.
- Rüsen, Jörn 2020: Historische Sinnbildung. Grundlagen, Formen, Entwicklungen. Wiesbaden.
- Shulmann, Lee S. 1987: The Wisdom of Practice: Managing Complexity in Medicine and Teaching. In: Berliner, David C./Rosenshine, Barak V. (Hg.): Talks to Teachers. New York, S. 369–386.
- Zimmerli, Walther Ch./Sandbothe, Mike (Hg.) 1993: Klassiker der modernen Zeitphilosophie. Darmstadt.
- Zukunftsinstitut (2023): 12 Megatrends – Die großen Treiber des Wandels. URL: <https://www.zukunftsinstitut.de/dossier/megatrends/> (letzter Zugriff 15.8.2023).

Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter:

DOI 10.46499/2238.2836