

Andreas Frings

Zum Argumentieren zwingen Kritisches Denken in der Geschichtswissenschaft lehren

Zusammenfassung

Kritisches Denken heißt immer auch Argumentieren. In der geschichtswissenschaftlichen Lehre spielt die Vermittlung des guten Argumentierens jedoch traditionell keine zentrale Rolle. Der Fokus liegt vielmehr auf der sauberen und produktiven kritischen Arbeit mit Quellen, für die die Geschichtswissenschaft sicher eine besondere Kompetenz beanspruchen darf. Im vorliegenden Artikel werde ich dafür plädieren, dass universitäre Geschichtsdidaktik und Geschichtstheorie das Argumentieren wieder stärker in den Blick nehmen müssen, und hierfür einige Instrumente vorschlagen, die ohne größeren Aufwand in Lehrveranstaltungen integriert werden können.

Schlüsselwörter

Geschichtswissenschaft, Argumentation, Argument; narrative Kompetenz, logische Triftigkeit

Force to argue Teaching Critical Thinking in History

Abstract

Critical thinking implies the art of Reasoning. In teaching History in Higher Education at German universities, however, the instruction in Reasoning does not play a decisive role. Teaching is rather focused on a well-informed and productive critical work with sources. History as a higher-education discipline may claim a special qualification for this type of critical assessment of sources. In the following essay I am going to advocate the necessity of taking into consideration the art of Reasoning in teaching history in higher education and in teaching the (analytical) philosophy of history. I am going to propose some interventions that seem to me useful to enhance critical reasoning. All of them may be integrated into university courses without much time and effort.

Keywords

History, Reasoning, Argument, Narrative Skills, Logical Cogency

Zum Argumentieren zwingen

Eigenes und kritisches Denken haben Konjunktur – diesen Eindruck muss man gewinnen, wenn man sich Twitter-Profile anschaut, insbesondere Profile unterschiedlich „besorgter“ Bürger*innen, die in der Selbstbeschreibung ihren Stolz auf diese kritische Haltung zum Ausdruck bringen. Aus der Perspektive einer aufgeklärten Wissenschaft könnte man hierüber froh sein, richtet sich dieses postulierte eigene Denken doch sogar gegen Autoritäten – nicht anders als das kritische wissenschaftliche Denken in seiner Genese auch selbst. Doch wird auf nicht wenigen dieser Profile die Wissenschaft als solche zur angegriffenen Autorität, etwa dergestalt: „Ich lasse mir doch von Klimawissenschaftlern nicht vorschreiben, wie ich über das Wetter zu denken habe.“ Diesen ersten Befund möchte ich gerne so umschreiben: Eigenes kritisches Denken genießt im öffentlichen Raum weiterhin Ansehen. Dort gibt es jedoch keine Voraussetzungen, die ein Denken als „eigenes“ und „kritisches“ charakterisieren und es gegen unkritisches oder gar nachahmendes Denken abgrenzen können. Oder anders: Es gibt in der breiten öffentlichen Debatte, zumal in den sozialen Medien, keine konsensual akzeptierten Gütekriterien für kritisches Denken. Einen zweiten Befund möchte ich anschließen: Sofern Wissenschaftler*innen in den sozialen Medien agieren, arbeiten sie oft auf der Ebene empirischer Evidenz; sie fordern empirische Belege ein und kritisieren Fake News. Das Spektrum „kritischen Denkens“ ist damit jedoch bei weitem nicht ausgeschöpft.

Im folgenden Artikel werde ich versuchen, Kriterien für ein (geschichts-)wissenschaftliches Denken zu skizzieren und Überlegungen zu seiner Vermittlung in der geschichtswissenschaftlichen Lehre anstellen, die über das Beharren auf empirischer Strenge hinausgehen und zugleich in die Sphären öffentlicher Diskussion rückwirken können.

Es mag merkwürdig klingen, aber: Was die Gütekriterien eines historischen Argumentes sind, ist in der Geschichtswissenschaft alles andere als geklärt. Es ist nicht einmal Konsens (wenn auch gleichwohl sicher mehrheitsfähig), dass historische Texte in allererster Linie Argumente für diese oder jene Position oder Perspektive sind. Insofern braucht es einen kurzen argumentativen Vorlauf für mein Verständnis von Geschichtswissenschaft als vorrangig argumentativer Wissenschaft.

Meine erste Annahme ist: Geschichtswissenschaft ist – wie jede Wissenschaft – ein sozialer Prozess. Das meint nicht nur, dass Historiker*innen selten so allein arbeiten, wie es das (auch von Historiker*innen mitunter liebevoll gepflegte) gängige Bild vom Elfenbeinturm suggeriert. Es meint vielmehr, dass sich der Fortschritt geschichtswissenschaftlicher Erkenntnis in der wechselseitigen Bezugnahme und Kritik entwickelt. Genau in diesem Sinne hatte schon Karl R. Popper in der „Logik der Sozialwissenschaften“ verneint, dass „die Objektivität der Wissenschaft von der Objektivität des Wissenschaftlers abhängt“ (Popper, 2017, S. 221). Seine zwölfte These lautet:

Was man als wissenschaftliche Objektivität bezeichnen kann, liegt einzig und allein in der *kritischen* Tradition; in jener Tradition, die es trotz aller Widerstände so oft ermöglicht, ein herrschendes Dogma zu kritisieren. Anders ausgedrückt, die Objektivität der

Wissenschaft ist nicht eine individuelle Angelegenheit der verschiedenen Wissenschaftler, sondern eine soziale Angelegenheit ihrer gegenseitigen Kritik, der freundlich-feindlichen Arbeitsteilung der Wissenschaftler, ihres Zusammenarbeitens und auch ihres Gegeneinanderarbeitens. Sie hängt daher zum Teil von einer ganzen Reihe von gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen ab, die diese Kritik ermöglichen. (ebd.).

Übertragen auf das geschichtswissenschaftliche Studium bedeutet dies: Studierende sollen lernen, dass „Geschichte“ nicht schon da und irgendwie und irgendwo in Büchern zu finden ist. Soweit ist das schon ein Anliegen des schulischen Geschichtsunterrichts. Geschichtswissenschaft besteht vielmehr aus einem Geflecht von Forschungen, die sich aufeinander beziehen, sich wechselseitig – mit intersubjektiv nachvollziehbaren Argumenten – kritisieren und im besten Falle in der Konkurrenz von Argumenten den besseren Argumenten zur Durchsetzung verhelfen. Selbstverständlich wird es immer einige Positionen geben, für die sich ähnlich gut argumentieren lässt (und zugleich viele, für die sich überhaupt nicht argumentieren lässt, jedenfalls nicht im Rahmen wissenschaftlicher Rationalitätsstandards). Denn Wissenschaft ist eine soziale Interaktion, in der Wissenschaftler*innen miteinander um Erkenntnisgewinn ringen. Aus diesem Grunde kommunizieren sie miteinander – in konventionalisierter Form. Geschichtswissenschaftliche Texte sind daher wesentlich Argumente für eine bestimmte Position.

Meine zweite Annahme: Die Konzentration der Geschichtsdidaktik auf die „narrative Kompetenz“ hat in den letzten Jahren etwas den Blick auf andere Anforderungen verstellt; nötig wäre eine Auseinandersetzung mit etwas, das man „argumentative Kompetenz“ nennen könnte, also die Fähigkeit, die Bereitschaft und der Wille, gut begründete historische Positionen zu entwickeln und zu vertreten. Dass im deutschsprachigen Raum stattdessen stärker eine „narrative Kompetenz“ postuliert wird, hat meines Erachtens mit der spezifisch deutschen, stark von Jörn Rüsen geprägten Rezeption Arthur Dantos zu tun. So hatte Jörn Rüsen angenommen, drei Erklärungstypen identifizieren zu können: ein nomologisches, ein intentionales und ein narratives Erklären. Den ersten beiden schrieb er Defizite zu und erhob das narrative Erklären zum eigentlichen historischen Erklären:

Ein historisches Explanandum ist eine zeitliche Veränderung von etwas. [...] Der logische Zusammenhang zwischen Explanandum und Explanans ist der einer Geschichte: Deren Anfang und Ende ist die zu erklärende zeitliche Veränderung, ihre Mitte ist der Vorgang, der diese Veränderung erklärt. Das Erzählen der Geschichte ist selber ein Vorgang des Erklärens. Spezifisch historische Erklärungen sind narrative Erklärungen. (Rüsen, 1986, S. 43).

Damit lag Rüsen schon sprachlich nahe an Arthur C. Dantos analytischer Philosophie der Geschichte (Danto, 1980), und er berief sich explizit auf Danto als Kronzeugen für diese Perspektive.

Rüsen ging jedoch weiter und betonte die grundlegende Differenz des narrativen Erklärens zum nomologischen:

Das historische Erzählen [...] stellt eine elementare und fundamentale Erklärungsform dar, die ihre eigenen Plausibilitätskriterien, also auch ihre eigene Ausprägung wissenschaftsspezifischer Rationalität hat. (Rüsen, 1997, S. 167).

Interessanterweise hatte Arthur C. Danto dies aber – ebenso explizit – völlig anders beschrieben: „Denn worum es mir hier einzig zu tun ist, ist dies, dass die Konstruktion einer Erzählung ebenso wie die Anerkennung einer Erzählung als einer explanatorischen der Anwendung allgemeiner Gesetze bedarf“ (Danto, 1980, S. 381). In den 1990er Jahren stellte er erneut klar:

Mein 1965 erschienenes Buch *Analytical Philosophy of History* wollte darlegen, dass die Erklärung in Hempels Verständnis mit der Erzählung vereinbar ist, und damit das sogenannte *Covering Law Model* gegen die Behauptung verteidigen, die narrativen Modelle stellten eine völlige Alternative zu ihm dar. (Danto, 1996, S. 128).

Ich werde im Folgenden davon ausgehen, dass auch ein narratives Erklären im geschichtswissenschaftlichen Bereich den Regeln des logischen Schlussfolgerns folgen wird – ganz im Sinne Arthur C. Dantos, zumal es Jörn Rüsen nie gelungen ist, die „eigenen Plausibilitätskriterien, also [...] ihre eigene Ausprägung wissenschaftsspezifischer Rationalität“ genauer zu benennen und zu zeigen, wie sie logisch zwingend von einem Satz an Aussagen zu weiteren Aussagen führen.

Diese rezeptionshistorisch interessante Anekdote vermag aber allein noch nicht zu erklären, wieso das in der Geschichtswissenschaft gegenwärtig vorherrschende Verständnis von „narrativ“ auf die Diskussion logischer Voraussetzungen fast völlig verzichtet. Der Fokus vieler Historiker*innen auf das Erzählen hat möglicherweise mehr mit dem Einfluss kanonischer „Theoretiker“ zu tun – allen voran Hayden White, der ein historisches Werk für etwas hielt, „was es in offensichtlicher Weise ist: also für eine verbale Struktur in der Form der narrativen Prosa des Diskurses“ (White, 1994, S. 1). Zur Analyse eines solchen historischen Werks hatte Hayden White vier Analyseebenen vorgeschlagen: die Ebene der narrativen Modellierung, die Ebene der ideologischen Implikationen, die Ebene der rhetorischen Figuren und die Ebene der formalen Schlussfolgerungen (die allerdings nach meiner Einschätzung defizitär ausgeführt ist).

Was Hayden White hier vornimmt, und worin ihm nicht wenige folgen, ist 1. die Vorstellung, die narrative Struktur sei die allem übergeordnete Struktur eines geschichtswissenschaftlichen Textes, und 2. die Idee, man könne die Vielfalt solcher narrativer Strukturen auf unterschiedlichen Ebenen *typisieren*, wobei kein Typ dem jeweils anderen *per se* überlegen sei. Interessanterweise reduzierte Hayden White die Analyse dabei auf den geschichtswissenschaftlichen Text und verstieß damit gegen das Verständnis eines geschichtswissenschaftlichen Textes als Beitrag in einer fortdauernden Diskussion über die Vergangenheit nach wissenschaftlichen Regeln.¹ Im strengen Sinne rhetorisch arbeitete White also nicht: Die für die rhetorische Tradition wesentliche Unterscheidung zwischen *Überredung* und *Überzeugung* ging dabei verloren. Überzeugung war vielmehr nur noch ein Effekt vertrauter narrativer Strukturen.

Dementsprechend harsch ging etwa der italienische Historiker Carlo Ginzburg mit Hayden White (und mit der an ihn anschließenden narrativen Geschichtstheorie) ins Gericht:

1 Eine wohl noch dramatischere Reduktion geschichtswissenschaftlichen Arbeitens, nämlich das Trennen von Forschungsprozess und Text, thematisiert Lorenz (1998).

Wir würden es vorziehen, jene berühmte Stelle der Poetik in Erinnerung zu rufen, an der Aristoteles betont, dass Herodot in Versen hätte schreiben können und trotzdem ein Historiker geblieben wäre – sofern er Aussagen über die Realität getroffen hätte, die wahr zu sein beanspruchten. (Ginzburg, 1998, 86).

Unter Berufung auf Aristoteles verteidigte Carlo Ginzburg eine rhetorische Strategie, die über Mittel der Überzeugung arbeitet. Statt auf „Verdächtigung, Mitleid, Zorn und dergleichen Affekte der Seele“ (Sieveke 1995, S. 7; zit. nach Ginzburg, 2001, S. 48) zu setzen, sollten Historiker*innen „den intellektuellen Reichtum der mit Aristoteles beginnenden Tradition [wiederentdecken], ausgehend von seiner zentralen These: dass die Beweismittel keineswegs mit der Rhetorik unvereinbar sind, sondern vielmehr ihren grundlegenden Kern bilden“ (Ginzburg, 2001, S. 48).

Übertragen auf das geschichtswissenschaftliche Studium bedeutet dies: Die Konzentration auf eine irgendwie narrative Kompetenz lehrt Studierende nicht, wie sie geschichtswissenschaftliche Texte aufziehen. Sie könnten im Anschluss an Hayden White entscheiden, ob sie metaphorisch, metonymisch, synekdochisch oder ironisch schreiben möchten; ob sie eine Romanze, eine Tragödie, eine Komödie oder eine Satire vor Augen haben; ob sie sich als anarchistisch, radikal, konservativ oder liberal verstehen; oder ob sie formativistische, mechanistische, organizistische oder kontextualistische Schlussfolgerungen anstreben. Und Studierende könnten sich darüber freuen, dass Hayden White ihnen die Freiheit lässt, diese verschiedenen Aspekte der narrativen Struktur unterschiedlich und spannungsreich miteinander zu kombinieren. Das alles nimmt den Studierenden jedoch nicht die entscheidenden Fragen einer geschichtswissenschaftlichen Studie ab: Was war der Fall, und warum? Welche Faktoren beschreiben sie als kausal relevant für das von ihnen untersuchte historische Phänomen? Und bezogen auf das Schreiben: Wie argumentieren sie überzeugend für ihre durch Forschung gewonnene Position und Perspektive? All das erfordert Selektionsprozesse, die immer theoriegeleitet sind (egal wie elaboriert diese Theorie sein mag). Ergebnis einer solchen Forschung wäre eine gut begründete Position zu einer produktiven historischen Frage.

Theda Skocpol kam daher schon früh zu der Einschätzung, dass die Konzentration auf Narrativität (nicht im Sinne Arthur C. Dantos, sondern im Sinne Hayden Whites oder der moderneren Geschichtstheorien) für Lernende nicht instruktiv sei:

To advise people to write ‘narratives’ is really to advise nothing. For narratives can be structured in many, many ways. It takes powerful investigative (and justificatory) methods, as well as a rich array of ever-refined theoretical ideas, to figure out what ‘structures’ and ‘conjunctures’ count, and which happenings are transformative as opposed to merely humdrum. (Skocpol, 1994, S. 332)

Folgt man diesem Gedankengang, dann stellt sich mindestens die Frage, woran man nun ein gutes Argument erkennen kann. Erst damit würde die alternative Handlungsanweisung: *Schreibe einen Text, in dem Du überzeugend für eine Position argumentierst*, instruktiv. Unter einem Argument würde ich dabei ein Element einer Überzeugungs- oder Begründungshandlung verstehen, das formal betrachtet eine oder mehrere Prämissen mit einer oder mehreren Konklusionen verbindet. Was wären die Kriterien für ein gutes (geschichts-)wissenschaftliches Argument?

Eine erstaunlich knappe Antwort gibt das im Bereich der analytischen Wissenschaftstheorie und des Kritischen Rationalismus entwickelte wissenschaftliche Rationalitätspostulat im Anschluss an Wolfgang Stegmüller. Es fordert sprachliche Klarheit und logische Präzision, Nachprüfbarkeit und Begründbarkeit:

Die erste unerläßliche Voraussetzung wissenschaftlichen Arbeitens ist das *Bemühen um sprachliche Klarheit*. [...] Wissenschaftliche Aussagen müssen ferner einer *Kontrolle* durch andere Wissenschaftler unterzogen werden können. [...] Die *Forderung nach Intersubjektivität* betrifft beides: intersubjektive Verständlichkeit und intersubjektive Nachprüfbarkeit. [...] Ein drittes formales Merkmal wissenschaftlicher Tätigkeit besteht darin, daß Behauptungen *durch rationale Argumente* gestützt werden. Wo einfach Behauptungen gegen Behauptungen stehen, da liegt keine wissenschaftliche Diskussion vor. (Stegmüller, 1973, S. 5f).

Rationale Argumente aber sind solche, die logisch zwingend sind; sie stützen sich nicht auf einen vorwissenschaftlichen impliziten Konsens, auf einen „gesunden Menschenverstand“, auf Mehrheiten, auf Autoritäten oder auf geteilte moralische Vorstellungen. Die Logik, nach der sie funktionieren, ist in der Regel deduktiv zu verstehen: Wenn die Prämissen und die empirischen Aussagen stimmen, dann wird man auch die Schlussfolgerungen teilen müssen.

Nun glaube ich, dass zumindest die geschichtswissenschaftliche Lehre sehr stark darin ist, Studierenden die Bedeutung empirisch sauberer und solider Arbeit zu vermitteln; die Grundlegung des Faches im Historismus des 19. Jahrhunderts, in der historisch-philologischen Quellenkritik dürfte hierfür mitverantwortlich sein. Arbeit an den Quellen spielt bis heute an allen geschichtswissenschaftlichen Seminaren und Instituten im deutschsprachigen Raum eine zentrale Rolle im Studium (vgl. die Handreichung für Lehrende bei Kümper, 2018).

Problematischer ist die Vermittlung der logischen Konsistenz von Begründungszusammenhängen. Wissenschaftstheoretische Auseinandersetzungen oder Einführungen in die Argumentationslehre finden im geschichtswissenschaftlichen Studium kaum statt. In der geschichtstheoretischen Literatur überwiegen Positionen, die für ein eklektisches Zusammenstellen theoretischer Versatzstücke werben, ohne zu thematisieren, dass dies bei einander widersprechenden Theorien ohne vorherige rationale Rekonstruktion der Theorien nicht funktioniert. Mit Studierenden in solche Positionen einzusteigen, führt eher dazu, solche Arbeitsweisen zu verstetigen, zumal wenn ihre Prämissen nicht rekonstruiert, sprich: die Widersprüche nicht aufgedeckt werden.

Wie ließe sich das Begründen, das Argumentieren nun in die Lehre einbinden? Praktische Formate, die viele ältere Lehrende aus ihrer eigenen Studienzeit kennen, helfen oft nicht weiter. So funktioniert etwa die klassische „Seminar Diskussion“ („Diskutieren Sie bitte das Für und Wider von Bernd Wegners These, der Erste Weltkrieg sei gar kein Weltkrieg gewesen“) in der Regel nicht gut. Einige meinungsfreudige Studierende werfen sich in die Diskussion, andere, vielleicht argumentativ stärkere Studierende schaffen den Weg in die Diskussion nicht. Strukturiertere und oft sehr produktive Diskussionsformate wie etwa die Fishbowl-Diskussion setzen einiges an fachlichem Wissen voraus – und eine erste zögerliche Gewöhnung an die wissenschaftliche Streitkultur.

Ein typisch deutscher, deduktiver Weg könnte vorsehen, Studierenden die Grundlagen der Argumentationstheorie vorzuführen und dies im zweiten Schritt in praktischen Argumentationen üben zu lassen. Mein Vorschlag wäre umgekehrt und damit rascher in die alltägliche geschichtswissenschaftliche Lehre zu integrieren: mit einfachen Übungen 1. das Argumentieren zu erzwingen und 2. das Problem schlechter Argumentationen und Begründungen spürbar zu machen. Ich gehe dabei von der Studieneingangsphase aus, denn ein erfolgreiches Studium setzt das Vertrautwerden mit grundlegenden wissenschaftstheoretischen Annahmen der Fachwissenschaft gerade zum Beginn des Studiums voraus (vgl. mit etwas anderem didaktischen Fokus Frings, 2016). Dabei möchte ich zeigen, dass der Erwerb argumentativer Kompetenz auch in kleineren, nicht allzu zeitraubenden Formen durchaus möglich wäre. Diskutieren werde ich 1. das Erzwingen einer argumentativen Auseinandersetzung durch die Aufgabe, eine begründete Position zu übernehmen oder zu erwidern, 2. das Ausarbeiten „falscher“ Argumentstrukturen im Sinne der Kopfstandmethode und 3. die Textarbeit am historischen „Schäferhunde-Hoax“ der Zeitschrift für Totalitarismusforschung. Es handelt sich durchweg um Maßnahmen, die in unterschiedliche Lehrveranstaltungsformate eingepasst werden können und sich direkt auf den Charakter wissenschaftlicher Texte als *Argumentation* beziehen.

Das Königsformat der geschichtswissenschaftlichen Lehre ist das Proseminar, die „Königsdisziplin“ (Pöppinghege, 2016, S. 45) des studentischen Arbeitens weiterhin und zu Recht die Seminararbeit. Nichts läge näher, als das Argumentieren (auch im Sinne meines obigen Plädoyers für ein Verständnis vom wissenschaftlichen Text als Diskussionsbeitrag) mit der Seminararbeit zu lernen. Die Konzentration auf eine argumentative Struktur eines (eigenen) Textes sollte aber m.E. im Sinne eines klugen *scaffolding* nicht mit einem Dutzend weiterer Anforderungen untrennbar vermischt werden. Genau das aber ist die Herausforderung einer ersten Seminararbeit: Diese Arbeiten erfordern unterschiedlichste handwerkliche und intellektuelle, akademische Fähigkeiten zur gleichen Zeit, und da dies manche Studierenden überfordert, gelingt auch der Erwerb der einzelnen Teilkompetenzen nicht recht. Ich muss diesen Gedanken aber präzisieren, um Missverständnisse zu vermeiden: An der grundlegenden und sehr komplexen Anforderung einer geschichtswissenschaftlichen Seminararbeit möchte ich nichts ändern und auch nicht vorgeben, ob der Fokus einer Seminararbeit eher auf Quellenkritik, eher auf Literaturrecherche oder eher auf der Argumentation o.ä. liegen sollte. Der didaktische Wert der klassischen Seminararbeit liegt gerade in dieser komplexen Anforderung. Ich glaube nur, dass es lohnt, das Entwickeln argumentativer Kompetenz vor eine erste Seminararbeit zu schalten. Denn erfahrungsgemäß hat die Schule hier nicht ausreichend vorgearbeitet.

Eine gute Aufgabenstellung, um ein argumentatives Vorgehen zu erarbeiten, ist der kurze Essay unter Verzicht auf alle handwerklichen Anforderungen wie etwa Recherche, Zitation oder dergleichen mehr. Gearbeitet wird ausschließlich mit Literatur und Quellen, die in der Lehrveranstaltung besprochen wurden, und benotet wird ausschließlich die argumentative Qualität. Das allein garantiert jedoch noch kein Argument. Hilfreich ist, den Essay unter eine Frage oder eine These zu stellen, die man mit guten Gründen sowohl

zustimmend als auch verneinend beantworten kann (aber nicht mit „egal“ oder „irgendwie von allem etwas“). Entscheidend ist, dass es hier keine sozial erwünschte Antwort geben darf (bzw. dass keine Antwortmöglichkeit erkennbar sozial erwünschter ist als die Alternativen); das würde den Studierenden vordergründig von der Notwendigkeit, ein Argument zu entwickeln, entlasten. Grundsätzlich sollte eine solche These Relevanz aufweisen, d.h. sowohl im historischen Raum relevant als auch für unsere eigene Gegenwart von Interesse sein. Anführen möchte ich hier nur zwei in der Praxis getestete Beispiele:

(Fragestellung:)*„Epochenjahr“ 1917 - Globalisierung im Weltkrieg?* Diese Frage ist direkt aus dem Schulbuch *Geschichte* abgeleitet (z.B. Cornelissen u.a., 2015; Bernsen u.a., 2016; Baumgärtner, 2015), und das Thema dürfte vielen Studierenden noch aus dem Unterricht vertraut sein: Sind der Kriegseintritt der USA 1917 und das Revolutionsjahr des Russländischen Reiches 1917 so relevant, dass man mit diesem Jahr von einer „Globalisierung“ des Krieges sprechen kann? Oder sind andere Kriegsjahre „globaler“ oder vorher schon „ausreichend global“? Man kann für all diese Antworten gut argumentieren. So lässt sich beispielsweise einwenden, dass der Schulbuch-Fokus stark aus der bipolaren Weltordnung des Kalten Krieges (USA und Sowjetunion) geprägt ist oder dass der Krieg schon 1914 auch in den Kolonien und mit Soldaten und Arbeitern aus den Kolonien geführt wurde. Andererseits ist der Kriegseintritt der USA welthistorisch für das 20. Jahrhundert – und konkret für den Weltkrieg – in der Tat eine Veränderung: Die USA sind immerhin die erste große nicht-europäische, kriegführende Macht (wobei ich das Osmanische Reich als europäische Macht ansehe). Alle Positionen (sogar jene, nach der der Krieg 1914-1918 gar kein Weltkrieg in einem anspruchsvolleren Sinne war) lassen sich zudem durch Zitate renommierter Historiker unterfüttern.

(These:)*Im Zuge des Ersten Weltkriegs entsteht der „Nahe Osten“ als Konfliktregion.* Diese These ist nicht unbedingt revolutionär oder provokant. Die widersprüchlichen Absprachen im Krieg (Sykes-Picot, die Hussein-McMahon-Korrespondenz, die Balfour-Deklaration, das Faisal-Weizmann-Abkommen und mehr) werden nicht selten dafür verantwortlich gemacht, dass der Nahe Osten in der nachosmanischen Zeit quasi sofort von gewaltsamen Konflikten geprägt war. Man könnte jedoch einwenden, dass dies für alle Regionen gilt, in denen nach dem Krieg unabhängige Staaten entstanden; dass erst die Gründung des Staates Israel 1948 jene Konflikte ausbrechen ließ, die wir heute mit dem Begriff „Nahostkonflikt“ zusammenfassen; und vieles mehr. Auch hier lassen sich verschiedene Antworten, verschiedene Positionen mit guten Argumenten vertreten, wobei die verschiedenen Positionen im direkten Widerspruch zueinander stehen können.

Der Grundgedanke dürfte klar geworden sein: Sowohl als Antwort auf die Frage als auch als Erwiderung auf die These kommen die Studierenden gar nicht daran vorbei, Stellung zu beziehen und eine eigene Position einzunehmen – und schon müssen sie argumentieren. Ob der Essay über eine Frage oder eine These initiiert wird, ist im Grunde egal. Wichtig ist vielmehr, dass es unterschiedliche und in sich gut begründete Positionen zu diesem Thema geben muss, dass es keine sozial klar bevorzugte Variante gibt und dass es eine historische Relevanz aufweist.

Natürlich kann man in einem Seminar kaum gleichzeitig einen solchen Essay (ggf. mit Überarbeitung im laufenden Semester) und eine Seminararbeit einfordern, auch dann nicht, wenn der Essay als Vorstufe einer Seminararbeit verstanden wird; das dürfte in einem Semester nicht zu schaffen sein. Hier denke ich vielmehr an ein erstes Seminar, das vielleicht noch keine Seminararbeit erfordert, aber auch an Übungen im ersten oder zweiten Semester, in denen der Nachweis der aktiven Teilnahme über diesen Essay

erbracht werden könnte. In meinen eigenen Erstsemesterlehrveranstaltungen (hier einer Übung) gehe ich im Übrigen so vor, dass ich den Essay auf max. zwei Seiten begrenze und einen ersten Entwurf nach circa 2/3 des Semesters einfordere. Das erlaubt es mir, den Entwurf eine Woche später mit Rückmeldungen zurückzugeben und eine endgültige Version erstellen zu lassen. Auf diese Weise simuliere ich auch den Schreibprozess als Denkprozess – das erlaubt es, im Korrekturgang auch die noch vorhandenen Argumentationslücken anzusprechen.²

Ein weiterer Weg ist die Kopfstandmethode: das aktive Entwickeln schlechter Argumente durch Studierende. Die Kopfstandmethode, also das Umkehren der eigentlichen Aufgabenstellung, gilt ohnehin als recht produktive Methode. So entwickelten Wissenschaftler*innen der Cambridge University gemeinsam mit einer niederländischen Arbeitsgruppe ein Browser-Spiel namens „Get bad news“, das die Spieler*innen auffordert, möglichst effektive Fake-News-Kampagnen zu fahren; jede taktische Entscheidung wird mit einem Gewinn oder Verlust an simulierten Followern belohnt. Sozialpsycholog*innen der Cambridge University konnten zeigen, dass die Spieler anschließend weniger schnell auf Fake News hereinfließen (vgl. etwa Fischer, 2018).

Dieser Effekt müsste sich eigentlich auch zeigen, wenn man Studierende mit unlogischen, aber alltäglichen Argumentationsmustern „impft“. Man muss dafür nicht unterstellen, dass wir diese „falschen“ Argumentationen im Alltag bewusst einsetzen; es handelt sich, moralisch gesprochen, nicht zwingend um „unlautere“ Argumente. Es geht mir also auch nicht so sehr um eine „Logik für Demokraten“ (vgl. Zorn, 2017), auch wenn dies den einleitenden Bemerkungen oben am ehesten entsprechen würde. Vielmehr geht es mir zunächst darum, das geschichtswissenschaftliche Denken von voreiligen, lückenhaften Argumentationsmustern zu reinigen, um Platz zu schaffen für echte Argumente.

Die Argumentationsmuster, mit denen ich arbeite, sind:

- *argumentum ad verecundiam* („Beweis durch Ehrfurcht“): Man legitimiert eine Behauptung unter Berufung auf eine Autorität, die es auch schon gesagt hat.
- *petitio principii* („Inanspruchnahme des Beweisgrundes“): Man beweist etwas, indem man es im Beweis selbst voraussetzt.
- *post hoc ergo propter hoc*: Man beweist die Verursachung von x durch y nur dadurch, dass man zeigt, dass y zeitlich vor x der Fall war.
- *cum hoc ergo propter hoc*: Man beweist die Verursachung von x durch y nur dadurch, dass man zeigt, dass y gemeinsam mit x der Fall war.
- *Argument ex silentio*: Man beweist etwas durch die Behauptung, dass man anders die Quellenlücke zu dieser Frage nicht erklären könnte; sprich: Wäre es anders als von mir behauptet, dann würden uns darüber auch zwingend Quellen vorliegen.

2 Den ersten Entwurf und die Endfassung eines solchen Essays verstehe ich nicht als Portfolio-Prüfung; wer mag, kann das so sehen. Mir geht es aber nicht um zwei Texte, sondern um das Simulieren eines Schreibprozesses, wie ihn auch jeder „normale“ wissenschaftliche Text mit Überarbeitungsschleifen usw. durchläuft.

- falsches Dilemma: Man beweist etwas, indem man eine angebliche Dichotomie postuliert (entweder gilt A oder B) und nachweist, dass die eine der beiden Optionen nicht der Fall war.
- Verschwörungstheorie: Man beweist etwas, indem man eine handelnde Gruppe rekonstruiert, der das Explanandum als Intention zugeordnet werden kann.
- *argumentum ad hominem* („Beweisrede zum Menschen“): Man beweist etwas unter Berufung auf einen anderen Menschen, indem man sich nicht auf dessen Argumente, sondern auf Eigenschaften seiner Person beruft.

Diese Auswahl ist willkürlich; je nach Seminargröße kann die Liste natürlich auch gekürzt werden. Es sind Muster, die entweder unter Historiker*innen häufiger beobachtet werden können oder die im Alltag eine große Rolle spielen, und es sind Muster, die auf Wikipedia ausreichend ausführlich erläutert sind. Jedes Muster wird an eine kleine studentische Arbeitsgruppe gegeben. Der Arbeitsauftrag lautet sinngemäß:

Entwickeln Sie nach dem Muster des folgenden Fehlschlusses bitte einen eigenen Fehlschluss aus dem Themenfeld der Übung (10 min.) und stellen Sie dem Plenum diesen Fehlschluss vor.

Ergänzt wird der Arbeitsauftrag durch eine kurze Erläuterung des Musters:

Ein *argumentum ad verecundiam* (lat. für ‚Beweis durch Ehrfurcht‘) oder Autoritätsargument ist ein Argument, das eine These durch die Berufung auf eine Autorität wie zum Beispiel einen Experten beweisen will. Da Autorität als solche keine Garantie für Wahrheit ist, handelt es sich nicht um eine logisch zwingende Schlussfolgerung.

So kann je nach thematischem Kontext also der Versuch gestartet werden, unter Berufung auf eine Autorität für die These zu argumentieren, dass die „Protokolle der Weisen von Zion“ keine antisemitische Verschwörungstheorie seien. Wohlgermerkt: Selbstverständlich handelt es sich um eine Verschwörungstheorie. Man könnte sie mit guten Argumenten aber eher als „apokalyptisch“ oder als „antimodernistisch“ denn als „antisemitisch“ einstufen, jedenfalls in ihrer Genese³; darum geht es mir hier aber auch gar nicht. Ich halte es sogar für denkbar, fast unstrittige Thesen in den Raum zu stellen, denn auch für unstrittige Thesen muss argumentiert werden. Entscheidend ist vielmehr, dass das falsche Argument nicht zwingend oder nicht logisch ist.

Nach einer Erarbeitungsphase stellen die Gruppen nacheinander ihre These mit dem dazugehörigen Argument vor; das Plenum muss dann jeweils beschreiben, welches Argumentationsmuster (das den anderen Gruppen bis dahin unbekannt ist) angewendet wurde. Zeitlich nimmt diese Methode wohl eine Doppelstunde in Anspruch; sie setzt zudem schon gemeinsames historisches Wissen aus der Lehrveranstaltung voraus, damit sich die Studierenden auf die logische Struktur des Argumentes und nicht auf den

3 Dass die „Protokolle der Weisen von Zion“ seither das absolute Referenzwerk für jedwede antisemitische oder auch andere Verschwörungstheorie sind und dem Antisemitismus des 20. Jahrhunderts – und vielleicht auch schon des 21. Jahrhunderts – zugrunde liegen, steht außer Frage.

empirischen Gehalt konzentrieren. Den Vorteil der Methode sehe ich darin, dass sie zum Verständnis der (un-)logischen Struktur schlechter Argumente zwingt und das Bewusstsein dafür schärft, was einen mitunter an „schlechten“ Argumentationen schon intuitiv stört.

Idealerweise kann ein solches geschichtswissenschaftsdidaktisches Arbeiten in einer diagnostischen Übung enden. Für meine Zwecke arbeite ich dabei oft mit dem Schäferhunde-Hoax. Ausgangspunkt dieses Hoax, der das Dresdner Hannah-Arendt-Institut erschütterte, war die Tagung „Tiere unserer Heimat‘: Auswirkungen der SED-Ideologie auf gesellschaftliche Mensch-Tier-Verhältnisse in der DDR“ des Center for Metropolitan Studies der TU Berlin im Februar 2015. Laut Tagungsbericht verstand sich die Tagung

als Beitrag, die historischen Human-Animal Studies in die jüngste deutsch-deutsche Geschichte einzubringen [...]. Die Veranstaltung fragte nach dem Zusammenhang zwischen dem Gesellschaftsentwurf der SED, seiner mehr oder weniger erfolgreichen Durchsetzung und dem dadurch bedingten Wandel im Umgang mit Tieren. Die Tagung verfolgte das Ziel, Mensch-Tier-Verhältnisse als Phänomene der sozialistischen Gesellschaft in eine Gesamtsicht der DDR einzubeziehen. (H-Soz-Kult, 2015).

Eine vermeintliche Historikerin, hinter der wohl eine kleinere Gruppe von Historiker*innen stand, berichtete aus einem vorgeblichen „Forschungsprojekt über den deutsch-deutschen Schäferhund im 20. Jahrhundert“, in dem sie die Rolle des Schäferhundes „als Projektionsfläche menschlicher Staatsgewalt und andererseits als ‚Nutztier‘ diktatorischer Regime“ (ebd.) untersuchte. Sie behauptete auf der Tagung, es gebe „weitreichende Kontinuitäten, sowohl was die Funktion der Hunde als Instrumente totalitärer Staatsgewalt als auch die züchterische Generationsfolge betrifft“ (ebd.). Ihr Text wurde noch 2015 in der Zeitschrift „Totalitarismus und Demokratie“ des Hannah-Arendt-Instituts für Totalitarismusforschung an der TU Dresden veröffentlicht (Schulte, 2015⁴).

Gleichzeitig regte sich schon früh Misstrauen. Der Historiker Enrico Heitzer fragte die vermeintliche Doktorandin, deren Vortrag er auf YouTube gesehen hatte, nach ihren Belegen und den dazu schon veröffentlichten Texten, wurde aber von ihr auf die bevorstehende Veröffentlichung in der Zeitschrift „Totalitarismus und Demokratie“ vertröstet. Nachdem er dann endlich auf den Artikel zugreifen konnte, schrieb er Kolleg*innen im Fach, er „halte die o.g. Behauptung für Quatsch, weil allein die Logik zumindest große Zweifel evoziert, etwa davon auszugehen, dass die Hunde im halben Jahr zwischen den Todesmärschen und der Befreiung des Konzentrations- und der Einrichtung des Speziallagers einfach brav (ohne Futter?) in ihren Zwingern geblieben sein sollen“ (Heitzer, 2016) – und warf der vermeintlichen Doktorandin eine „Lust an der plumpen Analogie“ vor, „die [...] bei Leuten, die dieser [totalitarismustheoretischen; A.F.] Denkweise zuneigen, auch an anderen Stellen zu Kurz- und Zirkelschlüssen führen kann“ (ebd.).

4 Aus der Online-Ausgabe wurde dieser Text nach der Aufdeckung des Hoax entfernt; man findet dort keine Erklärung für die Lücke zwischen Seite 317 und Seite 337.

Nun wurde der Hoax selbst in der breiten Öffentlichkeit – wohl in weiten Teilen zu Recht – als Angriff auf die historischen Human-Animal-Studies verstanden, deren Aufwertung von Tieren als Akteuren dem sonstigen geschichtswissenschaftlichen Arbeiten als Provokation erschien. Nicht nur hatte das Autorenkollektiv hinter der angeblichen „Christiane Schulte“ die Fragwürdigkeit der Human-Animal-Studies vor Augen führen wollen, sondern auf der gleichen Tagung hatte auch ein anderer, aber „echter“ Historiker, Florian Peters, ebenfalls eine Persiflage der Human-Animal-Studies vorgetragen: Er hatte darüber nachgedacht, dass der „Todesstreifen“ ja mitnichten tot war, sondern von Wildkaninchen bevölkert wurde, von „subversiven Freiheitshelden“, die diesen Todesstreifen zu „den heißesten Metern des Kalten Krieges“ machten (Peters, 2016).

Nur: Diese Frage möchte ich hier gar nicht erörtern (und würde das auch im Seminarkontext nur dann tun, wenn es eine weiterführende Diskussion über handlungstheoretische Implikationen geschichtswissenschaftlichen Arbeitens ermöglicht und diese Diskussion ins Seminar passt). Meine Arbeit setzt vielmehr dort an, wo auch Enrico Heitzers Kritik entstand: am logischen Argument. Zu diesem Zweck gebe ich den Studierenden einen Auszug aus dem Schulte-Text (meist S. 319-320, S. 324-325) mit dem Auftrag, diesen Auszug in einer vorgegebenen Zeit *kritisch* zu lesen und Stellen zu identifizieren, die sie aufhorchen lassen. Ich ergänze, dass *irgendetwas* am Text nicht stimmt. Konkreter formuliere ich das nicht. Die Aufgabe ist somit komplex, da der Text ja selbst unterschiedlichste Angriffsflächen bietet; man kann sie aber auf Probleme in der *empirischen* und in der *logischen* Triftigkeit reduzieren und in der Arbeit im Seminar herausfinden, ob es den Studierenden gelingt, auf beiden Ebenen Schwachstellen zu finden. Meist gelingt dies in der vorgegebenen Zeit und im Seminargespräch überraschend gut. Die Studierenden sind zudem meist sehr motiviert, einen „Fake“ zu entlarven. Damit kostet diese Maßnahme auch nur wenig Zeit (ca. 30 Minuten) und kann insofern sowohl in einer Übung, die etwa gezielt dem wissenschaftlichen Lesen und Schreiben gewidmet ist, als auch in einem Seminar durchgeführt werden.

Etwas anspruchsvoller könnte es sein, Beiträge arrivierter Historiker*innen in öffentlichen Medien auseinanderzunehmen. Solche Beiträge sind recht zahlreich. Es dürfte nicht schwerfallen, etwas schwächer argumentierte Beispiele zu finden – auch wenn es keine Hoaxes sind, sondern ernsthafte Beiträge zu meist gegenwartsrelevanten Themen. Ein Beispiel für eine sich daran anschließende logische Analyse habe ich selbst einmal mit der Reaktion eines Historikers auf eine Auseinandersetzung mit redaktionellen Veränderungen in der *American Historical Review*, die eine Kollegin in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung referiert hatte, auf meinem Blog vorgeführt (Frings, 2018). Als Übung ließe sich das etwa in Form einer Hausaufgabe stellen.

Möchte man diese Übung in andere Fächer und Fachlehrkulturen übertragen, so könnte man nach Hoaxes in den jeweiligen Fächern suchen. Man könnte aber auch mit dem sehr gut aufgearbeiteten Alan-Sokal-Hoax (vgl. Sokal 1998) oder dem Sokal-Squared (bisher v.a. auf <https://peterboghossian.com/grievance-studies> dokumentiert) arbeiten – oder mit dem Postmodernism Generator (<http://www.elsewhere.org/pomo/>). Man kann dabei sowohl empirische als auch logische Triftigkeit adressieren als auch mit einer entsprechenden Aufgabenstellung allein auf logische Triftigkeit abstellen. In jedem Falle

sollte man solche Hoaxes aber nicht als Angriff auf die Kulturwissenschaften im Gesamten abtun (wie etwa Grolimund, 2018) – so hatten Alan Sokal einerseits und James Lindsay, Peter Boghossian und Helen Pluckrose (die für den Sokal-Squared-Hoax bzw. die Grievance Studies Affair verantwortlich waren) andererseits ihren jeweiligen Hoax nicht verstanden. Sie decken vielmehr Schwachstellen in wissenschaftlichen Arbeiten auf.

Auch wenn mein Plädoyer bisher so wirken sollte: Ich bin kein Verfechter der Idee, dass wissenschaftsdidaktische Interventionen mehr oder weniger direkt irgendwelche Wirkungen zeitigen. Alle wissenschaftsdidaktischen Fragen sollten vielmehr immer auch curricular gedacht werden. Nur: Dieses curriculare Denken sollte vor Ort unter je orts- und fachspezifischen Bedingungen stattfinden. Die hier diskutierten Interventionen hingegen stelle ich nur vor, weil sie sich ohne hohen zeitlichen Aufwand in ganz unterschiedliche curriculare Konzepte und Lehrveranstaltungsformen integrieren lassen. Ich habe sie daher auch nicht in enger Verbindung mit einem Seminarkonzept beschrieben, sondern auf die Mission des Fachstudiums, die historische argumentative Kompetenz, bezogen. Sie dürften auch nicht isoliert im Mikrokosmos einer einzigen Lehrveranstaltung wirken, sondern nur dann, wenn Studierende permanent, d.h. an unterschiedlichen Orten im Curriculum, in unterschiedlichen Lehrformaten und von unterschiedlichen Lehrenden zum Argumentieren gezwungen werden. Das muss im Regelfall auch keine explizite methodische Form annehmen; es sollte aber ab und zu in eine Methode gegossen werden, weil es damit explizit wird, weil es so eine metakognitive Auseinandersetzung ermöglicht und weil es auch jenen den Lernprozess erleichtert, die das *tacit knowledge* der arrivierten Historiker*innen nicht so rasch entschlüsseln wie ihre Kommiliton*innen⁵.

Was aber haben die Fächer selbst davon? Und was die außerwissenschaftliche öffentliche Diskussionskultur?

Ausweislich ihrer Selbstbeschreibungen in Handbüchern und programmatischen Beiträgen sind die historischen Kulturwissenschaften, zu denen sich auch die modernen Geschichtswissenschaften zählen, schon immer und in besonders produktiver Weise kritisch. Jörg Rogge etwa hat ihre Bedeutung für die Gegenwart auf drei Ebenen beschrieben, indem er ihnen neben einer relativierenden und einer Orientierung stiftenden Funktion auch eine kritische Funktion zuschreibt, „indem sie für die Macht von fragwürdigen Traditionsbeständen sensibilisiert“ (Rogge 2010, S. 375). Dies setzt jedoch voraus, dass die historischen Kulturwissenschaften in einer Weise kommunizieren, die gesellschaftlich verstanden und nachvollzogen werden kann – und die sowohl empirisch als auch logisch triftig ist. Dann kann ein geschichtswissenschaftliches Studium durchaus zur innergesellschaftlichen Kritik befähigen – etwa im Sinne von Eric Hobsbawm:

Wir müssen uns dem Entstehen nationaler, ethnischer und anderer Mythen entgegenstellen, und zwar schon am Anfang. Beliebte machen wir uns damit nicht. (...) Und doch muß genau das getan werden, und ich hoffe, die Historiker werden es auch tun. (Hobsbawm, 1994).

5 Der letzte Gedanke entspricht dem Ansatz des Decoding the Disciplines des Scholarship of Teaching and Learning in den Geschichtswissenschaften (HistorySOTL).

Empirische und logische Triftigkeit des historischen Argumentes sind zwar nicht hinreichende, aber notwendige Bedingungen, um geschichtswissenschaftlich geschult diesem Anspruch gerecht zu werden. Und damit wäre es auch möglich, dem Habitus des „selbst denkenden Zeitgenossen“, der in vielen sozialen Medien fast ausschließlich von einer Hermeneutik des Verdachts gegen Autoritäten wie etwa „die da oben“ oder „die Pseudo-Wissenschaftler*innen“ lebt, etwas Sinnvolles und Produktives entgegenzustellen. Neben die Rückfrage, „wo das steht“ und ob es dafür empirische Belege gibt, träte die Rückfrage nach den Argumenten und Gründen für eine bestimmte Behauptung über unsere gemeinsame, geteilte Welt und ihrer logischen Konsistenz. Eine Aufgabe, die die Geschichtswissenschaften und die historischen Kulturwissenschaften insgesamt nicht überfordert, aber fordert und der sie sich stellen sollten – expliziter als bisher.

Literatur

- Sieveke, F. G. (Hrsg.). (1995). *Rhetorik* (5. Auflage). München: Fink.
- Baumgärtner, U. (2015). *Horizonte - Geschichte Gymnasium*. Braunschweig: Westermann.
- Bernsen, D., & Brückner, D. (Hrsg.). (2016). *Das waren Zeiten*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Cornelissen, J., Willig, K. & Bäuml-Stosiek, D. (Hrsg.). (2015). *Forum Geschichte - Rheinland-Pfalz* (1. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Danto, A. C. (1980). *Analytische Philosophie der Geschichte* (1. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Danto, A. C. (1996). Niedergang und Ende der analytischen Geschichtsphilosophie. In H. Nagl-Docekal (Hrsg.), *Der Sinn des Historischen: Geschichtsphilosophische Debatten* (126–147). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Fischer, L. (2018). Fake News: Computerspiel gibt Propaganda-Unterricht. In *Spektrum der Wissenschaft online*. Verfügbar unter <https://www.spektrum.de/news/computerspiel-gibt-propaganda-unterricht/1545291> [26.12.2019].
- Frings, A. (2016). *Geschichte als Wissenschaft lehren: Theorieorientierung im Studieneinstieg*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Frings, A. (2018). Noch Polemik oder schon Demagogie? In *Geschichte verwalten. Studienmanagement im Historischen Seminar*. Verfügbar unter <https://geschichtsadmin.hypotheses.org/519> [26.12.2019].
- Ginzburg, C. (1998). Veranschaulichung und Zitat: Die Wahrheit der Geschichte. In F. Braudel (Hrsg.), *Wie Geschichte geschrieben wird: Mit Beiträgen von Fernand Braudel, Lucien Febvre, Arnaldo Momigliano, Natalie Zemon Davis, Carlo Ginzburg, Jacques Le Goff, Reinhart Koselleck* (85–102). Berlin: Wagenbach.
- Ginzburg, C. (2001). Noch einmal: Aristoteles und die Geschichte. In Ders. (Hrsg.), *Die Wahrheit der Geschichte: Rhetorik und Beweis* (47–62). Berlin: Wagenbach.
- Grolimund, R. (2018). Krieg der Wahrheiten? Wissenschaft im postfaktischen Zeitalter. In *Geschichte der Gegenwart*. Verfügbar unter <https://geschichtedergewegenwart.ch/krieg-der-wahrheiten-wissenschaft-im-postfaktischen-zeitalter/> [26.12.2019].
- Heitzer, E. (2016). Schäferhund-Gate. Verfügbar unter <https://www.enricoheitzer.de/2016/02/18/sch%C3%A4ferhund-gate/> [26.12.2019].

- Hobsbawm, E. (1994). Die Erfindung der Vergangenheit. In *Die Zeit*. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/1994/37/die-erfindung-der-vergangenheit/komplettansicht> [26.12.2019].
- H-Soz-Kult (2015). „Tiere unserer Heimat“: Auswirkungen der SED-Ideologie auf gesellschaftliche Mensch-Tier-Verhältnisse in der DDR. In *H-Soz-Kult*. Verfügbar unter <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-5903> [26.12.2019].
- Kümper, H. (2018). *Quellenarbeit im Studium anleiten: Der Stoff, aus dem Geschichte wird*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Lorenz, C. (1998). Can Histories be True? Narrativism, Positivism, and the "Metaphorical Turn". *History and Theory*, 37(3), 309–329.
- Peters, F. (2016). Von totalitären Schäferhunden und libertären Mauerkaninchen: Alles von Relevanz? Ein Beitrag über zweifelhafte wissenschaftliche Standards und die angezogene Handbremse in der akademischen Debattenkultur. In *zeitgeschichte|online*. Verfügbar unter <https://zeitgeschichte-online.de/kommentar/von-totalitaeren-schaeferhunden-und-libertaeren-mauerkaninchen> [26.12.2019].
- Popper, K. R. (2017). Die Logik der Sozialwissenschaften. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(S1), 215–228. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0425-6> [26.12.2019].
- Pöppinghege, R. (2016). *Geschichtswissenschaftliche Proseminare. Von der Lehrplanung zur Durchführung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rogge, J. (2010). Historische Kulturwissenschaften: Eine Zusammenfassung der Beiträge und konzeptionelle Überlegungen. In M. Dreyer, A. Hütig, J. Kusber & J. Rogge (Hrsg.), *Mainzer Historische Kulturwissenschaften*. Band 1: Historische Kulturwissenschaften: Positionen, Praktiken und Perspektiven (351–380). Bielefeld: transcript.
- Rüsen, J. (1986). *Grundzüge einer Historik*. Band 2: Rekonstruktion der Vergangenheit. Die Prinzipien der historischen Forschung. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Rüsen, J. (1997). Gesetze, Erklärungen. In K. Bergmann (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5. Auflage, 164–169). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schulte, C. (2015). Der deutsch-deutsche Schäferhund: Ein Beitrag zur Gewaltgeschichte des Jahrhunderts der Extreme. *Totalitarismus und Demokratie*, 12(2), 319–334.
- Skocpol, T. (1994). *Social revolutions in the modern world*. Cambridge studies in comparative politics. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Sokal, A., Bricmont, J. (1998). *Fashionable nonsense. Postmodern intellectuals' abuse of science*. New York: Picador.
- Stegmüller, W. (1973). *Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und analytischen Philosophie: Band 4: Personelle und statistische Wahrscheinlichkeit*. Halbband 1: Personelle Wahrscheinlichkeit und rationale Entscheidung. Berlin: Springer.
- White, H. V. (1994). *Metahistory: Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Zorn, D. P. (2017). *Logik für Demokraten: Eine Anleitung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Autor

Dr. Andreas Frings, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Historisches Seminar; Email: afrings@uni-mainz.de

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *Kritisch. Denken. Lernen. Herausforderungen und Ansätze für die fachbezogene Hochschuldidaktik in den Geistes- und Sozialwissenschaften*. (herausgegeben von Anja Centeno García und Cornelia Kenneweg)



Zitiervorschlag: Frings, A. (2019). Zum Argumentieren zwingen. Kritisches Denken in der Geschichtswissenschaft lehren. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, online unter: www.hochschullehre.org