

Michele Barricelli

Schüler erzählen Geschichte

Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

Michele Barricelli

Schüler erzählen Geschichte

Narrative Kompetenz im
Geschichtsunterricht



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag, Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2014
1. Auflage 2005 erschienen unter der ISBN 978-3-89974168-1

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Die Reihe „Forum Historisches Lernen“
wird herausgegeben von
Ulrich Mayer
Hans-Jürgen Pandel
Gerhard Schneider
Bernd Schönemann

in Verbindung mit
Michele Barricelli
Peter Gautschi

Umschlaggestaltung: Klaus Ohl
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0060-5

Inhalt

1.	Einleitung	5
1.1	Erzählen in Geschichtsschreibung und Geschichtsdidaktik	5
1.2	Zu Gliederung und Aufbau der Arbeit: Narrative Kompetenz als Theorie-, Forschungs- und Praxisproblem der Geschichtsdidaktik	10
2.	Narrative Kompetenz als Theorieproblem: Erzähltheoretische Grundlagen und fachdidaktische Perspektiven	19
2.1	Der Inhalt: Die historische Erfahrung	19
2.1.1	Didaktische Perspektiven	32
2.2	Die Deutung: Die Form der Erzählung	40
2.2.1	Didaktische Perspektiven	63
2.3	Die Funktion: Die narrative Sinnbildung	68
2.3.1	Didaktische Perspektiven	75
2.4	Zwischenfazit: Narrative Kompetenz als Produkt der Theoriebildung	78
3.	Narrative Kompetenz als Forschungsproblem: Empirische Vorarbeiten und Modellbildung	111
3.1	Zur Entwicklung des Forschungsinteresses: Von der Lehrerdarbietung zur Schülergeschichteerzählung	111
3.2	Zum Stand der empirischen Erforschung narrativer Kompetenz	119
3.3	Schülerorientierte Erzählhandlungen im Geschichtsunterricht	134
4.	Narrative Kompetenz als Praxisproblem: Dokumentation des empirischen Forschungsprojekts	168
4.1	Leitendes Erkenntnisinteresse und Forschungsdesign	168
4.2	Projektorganisation und Bedingungsfeld	171
4.3	Analyseinstrumente	176
4.4	Vorstellung und Auswertung ausgewählter Materialien und Beobachtungen	179
5.	Ertrag des Forschungsprojekts und Ausblick: Historisches Erzählen im Geschichtsunterricht des 21. Jahrhunderts	276
6.	Literaturverzeichnis	296
7.	Anhang: Materialien	325

1. Einleitung

1.1 Erzählen in Geschichtsschreibung und Geschichtsdidaktik

Seit der Etablierung als akademischer Disziplin vor drei Jahrzehnten hat die Geschichtsdidaktik ihr Betätigungsfeld beständig ausgeweitet. Die konventionelle Bindung an die Grundlagen liefernde Allgemeine Didaktik, Pädagogik und Erziehungswissenschaft wurde gelockert¹ zugunsten der stärkeren Anlehnung an die Psychologie (v.a. die Lern-, aber auch die Bewusstseinspsychologie), die Philosophie und die Soziologie (für die Forschungsmethoden). Je mehr dabei die erstgeborene Bezugsdisziplin – die Geschichtswissenschaft – als historische Kulturwissenschaft verstanden wird, deren Merkmal es ist, dass sie ihre Gegenstandsbereiche beständig neu konstruieren bzw. erfinden kann, umso mehr mutiert die modernisierte Geschichtsdidaktik mit einem bevorzugten Forschungsfeld „Geschichtskultur“ selbst zur Kulturwissenschaft,² ja als eigenständige Lehre von der erfahrungsbasierten Verarbeitung von Kontinuität, Alterität und Kontingenz geradewegs zu einer von der Vergangenheit wegführenden Zukunftswissenschaft!³ Historische Bildung als Vorgang, in subjektiver Bedeutung, soll nun – wie jede andere fachbezogene Bildung auch – Ausstattung zum Verhalten in der Welt sein, und das heißt in der Nachfolge ROBINSOHNs und seines *kompetenztheoretischen Ansatzes des Denkens, Sprechens und nicht-sprachlichen Handelns*, es gilt in erster Linie *Kompetenzen* zu identifizieren, die geeignet sind, Zukunft zu gestalten, zumindest sie gut und nicht nur als Opfer auszuhalten.⁴

Nicht nur Nebenprodukt dieses Identitätsfindungsprozesses ist, dass die Geschichtsdidaktik durch die produktive Umdeutung der geschichtstheoretischen Grundlagendiskussion der 1980er-Jahre ihr eigenes *fachdidaktisches* Profil schärfen konnte. In JEISMANNs maßgeblichem, über eine Reihe von Jahren entwickeltem Konzept von Geschichtsbewusstsein als „zentraler Kategorie der Geschichtsdidaktik“⁵ war zunächst unklar geblieben, worin denn der eigentliche *historische* Charakter der dort geforderten Lernvorgänge zu sehen wäre. *Analyse, Sachurteil, Werturteil* sind ja nur Operationen des allgemeinen menschlichen Bewusstseins, die gar nicht spezifisch sind für das historische Denken,⁶ weswegen RÜSEN fordern konnte: Eine wirklich *geschichtsdidaktische* Analyse von Geschichtsbewusstsein, in der es um Lernen geht, „muss im Einzelnen darlegen können, was, wie, warum und wozu im mentalen Operationsfeld des Geschichtsbewusstseins gelernt wird und gelernt werden soll. Die Narrativitätstheorie gibt den Bezugsrahmen für die Beantwortung dieser Fragen ab.“⁷ Somit ist der *narrativistische Paradigmenwechsel* angesprochen, der Geschichtswissenschaft, Historik wie Geschichtsdidaktik seit nunmehr über zwei Jahrzehnten beschäftigt.⁸ Der Ausdruck „Wechsel“ erinnert daran, dass der

Hinwendung zu einer neuen, zeitgemäßen Grundlage in Form einer konstitutiven Idee oder Theorie⁹ eine durch größere Widersprüche bzw. Anomien gekennzeichnete Phase der Erschütterung im Hinblick auf das Forschungsparadigma voranging. Krisenhafte Symptome bestanden zwar chronisch bereits seit Herausbildung der wissenschaftlichen Standards der Disziplin im 19. Jahrhundert¹⁰ und wurden wohl lediglich erfolgreich ignoriert; spätestens allerdings ab den 1970er-Jahren trat die Krise in ein akutes Stadium mit offenem Ausgang.¹¹ Nicht unerwartet, aber doch unvorbereitet traf Historikerinnen und Historiker, die doch fortwährend ihren Faktizitäts- und Objektivitätsanspruch betonten (und mit Hilfe dieser Argumentation nicht-akademische Geschichtsforscher über Jahrzehnte hinweg aus der *community of scholars* fernhalten konnten), der Anwurf, sie würden dem Grunde nach nichts anderes als Texte von mehr oder minder literarischem Rang produzieren, insofern auf allen drei Ebenen der wissenschaftlichen Tätigkeit – der Erkenntnis, der Darlegung und des Diskurses – „Geschichte“ nicht anders als *narrativ verfasst*, d.h. in bedeutungshaltigen Erzählungen materialisiert vorstellbar sei. „Erzählen“ bildet seitdem das Strukturmerkmal von Geschichte einerseits wie eines aktiven, reflektierten¹² historischen Bewusstseins andererseits – und im Übrigen natürlich auch von Geschichtskultur, die nicht anders als narrativ organisiert denkbar ist. Aus diesem mithin tiefgründigen Reservoir längst noch nicht ausdiskutierter Fragen – *historisches Erzählen als konstitutives Merkmal der Geschichtswissenschaft und Inbegriff einer auf Geschichtsbewusstsein zielenden Fachdidaktik* – schöpft diese Studie ihr Erkenntnisinteresse und ihre „Denkungsart“.

RÜSEN – der sich wohl als einziger Vertreter der in Deutschland nicht gerade mitgliederstarken Gruppe von Geschichtstheoretikern dezidiert auch als Geschichtsdidaktiker versteht, hat in zwei zentralen Texten zum „Historischen Erzählen“ aus dem Jahre 1982¹³ in extenso alle Begründungszusammenhänge, die Standards von *methodischer* und *narrativer Rationalität*, die *Gültigkeitskriterien*, *Deutungshinsichten*, *Sinnebenen* und *Zielsetzungen* (nämlich die lebensweltliche Orientierung aller Historie) für das Unterfangen dargelegt, Geschichte als *wissenschaftliche Erzählveranstaltung* zu betreiben und daraus Konsequenzen für eine „Geschichtsdidaktik als Historik“ zu ziehen.¹⁴ Diese Vorleistung trug Früchte: In einer Kontroverse, die anfänglich durch Frontstellungen markiert war und in „Erzählen“ einen noch weitgehend unakzeptierten Gegenbegriff zu allen diskursiven, argumentativen, abstrakten, eben vorgeblich rationalen Umgangsweisen mit Geschichte sah, hat sich die Vorstellung von „Geschichte“ als *narrativem, retrospektivem Konstrukt* (über vergangene Wirklichkeit), das grundsätzlich die Form einer Erzählung aufweist, und von historischem Denken, das grundsätzlich der Logik des Erzählens folgt, durchgesetzt. Zwar mag stimmen, wie RÜSEN selbst jüngst noch zu beobachten glaubte, dass in der konkreten historiographischen Praxis insbesondere der Terminus *technicus* „narrativ“ noch immer zu Missverständnissen führt, und zwar besonders dann, wenn mit ihm die nunmehr völlig obsoleete Vorstellung vom Erzählen als (nur) einer historiographischen Darstellungsform unter anderen verbunden wird.¹⁵ Doch ist aus der jüngeren geschichtstheoretischen Debatte kein Versuch bekannt, den narrativen als den eigentümlichen Charakter des historischen Denkens prinzipiell zu bestreiten.¹⁶

Wenn sich in dieser Perspektive¹⁷ die didaktische Frage nach dem *Lernen von und aus Geschichte* vornehmlich als Frage nach der Struktur, der Logik und der Entwicklung *narrativer Kompetenz*, nach dem aktiven wie passiven Umgang mit Erzählungen sowie nach den Funktionen dieser Fähigkeit für das praktische Handeln von Subjekten, Kollektiven und Kulturen stellt, muss bedacht werden, dass der Erzählmodus etwa gegenüber dem Argumentieren oder Beschreiben ohnedies den weitaus größten Teil bereits unserer *Alltagskommunikation* ausmacht: Erzählen als Erfahrungsmitteilung gehört zu den anthropologischen Daseinsfunktionen: „Erzählen ist eine lebensnotwendige kulturelle Leistung, es ist eine elementare und allgemeine Sprachhandlung“. ¹⁸ Kern weiterer Überlegungen muss dabei sein, dass in der Geschichte keineswegs anders erzählt wird als in der Alltagswelt (oder der Literatur), sondern dass, um wiederum mit RÜSEN zu sprechen, narrative Konstrukte in der Historiographie dadurch ihren Charakter als wissenschaftlich gewinnen, dass sie, im Unterschied zu ersteren, intersubjektive Geltung, d.h. Akzeptabilität als rationale Annehmbarkeit beanspruchen aufgrund *vernunftbestimmter Triffigkeiten* (oder Plausibilitäten). Wissenschaftsförmig wird das historische Erzählen genau dann, wenn es seine Rationalitätschancen durch Beachtung spezifischer, regulativer Plausibilitätskriterien ausschöpft. Nur so werden die Wahrheitsansprüche der erzählten Geschichten gegen möglichen Zweifel gesichert. „Zweifel sind Geschichten deshalb immer ausgesetzt, weil das historische Erzählen in Interaktionszusammenhängen erfolgt, in denen nichts Geringeres auf dem Spiele steht als die Identität der miteinander Agierenden. Da dieser Interaktionszusammenhang immer auch durch das Element der Herrschaft bestimmt ist, stehen die zum Zwecke der Zeitorientierung erzählten Geschichten (...) unter besonderem Rechtfertigungsdruck.“ ¹⁹ Da es weiterhin unentbehrlich bleibt, dass Fachunterricht etwas von der „structure of the discipline“ abbilden soll, muss sich also Geschichtsunterricht bewusst und ausdrücklich zum Problem der Narrativität der historischen Erkenntnis verhalten – und zwar in allen Dimensionen des Begriffs, der erkenntnislogischen (historisches Wissen als *way of knowing*), der formalen (narrative Struktur aller historischen Repräsentationen) und der funktionalen (Sinnbildung durch Erzählen). Er muss dies auch deswegen tun um für seinen Status als gesellschaftliches Projekt Glaubwürdigkeit und für seine normativen Implikationen Verbindlichkeit beanspruchen zu können.

Freilich konnte und kann die Geschichtswissenschaft die Beschäftigung mit Erzählungen nicht exklusiv für sich beanspruchen. Denn seit etwa zwei Jahrzehnten verbindet die Erzählforschung geradezu substanziell alle Geistes- und Kulturwissenschaften und damit so unterschiedliche Disziplinen wie Literaturwissenschaft, Semiotik, Ethnologie, Soziologie – und eben auch Geschichtsdidaktik. Folgerichtig hat durch inflationären Gebrauch der Begriff des Erzählens, einmal in die kommunikative Zirkulation geworfen, an Bezeichnungskraft verloren. Wenn man sich dem Problem induktiv nähert, zu bestimmen, *was eine Erzählung sei*, gerät dies aufgrund der vielfältigen Verwendung des Begriffes und der zugeordneten Wortfamilie (erzählen, Erzähler, erzählerisch) in sehr verschiedenen sprachlichen und semantischen Kontexten²⁰ zu einer recht anspruchsvollen Aufgabe.²¹ Unterschiedliche Ansätze etwa phänomenologischer, kognitiver, texttheoretischer,

psychodynamischer Art mit ihren je und je verschobenen Auslegungen finden sich in Alltagssprache und wissenschaftlicher Objektsprache einerseits, andererseits auch in den Fachsprachen verschiedener Disziplinen.²² Insofern ist gerade die Vokabel „Erzählung“ ein ideales Beispiel dafür, dass es „in der Geschichtswissenschaft (...) stets eine prekäre Balance zwischen fachspezifischen Termini und deren alltagsweltlicher Verwendung gegeben“²³ hat.

Erst indem die geschichtsdidaktische Sicht auf das narrativistische Paradigma die semantische Engführung der „Geschichtserzählung“ beendete und stattdessen narrative Kompetenz *handlungsleitend* neu definierte, hat sie die entscheidende Emanzipationsleistung erbracht. Allein durch die Verankerung der Geschichte in den praktischen Bezügen der heute Lebenden gewinnt Erzählen eine Funktion bei der *Orientierung zur handelnden Daseinsbewältigung*. Historisches Lernen ist, in der kürzesten Form, *Deutungslernen*, das, gemäß ROBINSOHN, zum Handeln in der Welt (immer besser) befähigen soll. Diese Feststellung, so muss argumentiert werden, bleibt kontextunabhängig, stellt also den gleichen kategorialen Anspruch an das Lernen an und mit Quellen, an forschend-entdeckende Verfahren oder etwa Oral-History-Projekte.²⁴ Die komplizierten mentalen Prozeduren und die Kompetenzen, die für diesen Prozess notwendig sind, hat RÜSEN in einer deduktiven Kette gefasst: Wahrnehmung, Deutung („Interpretation von zeitlichem Wandel mit spezifischen Deutungsmustern“), Orientierung („Ausrichtung praktischer Lebensvollzüge an erfahrungsgesättigten Zeitverlaufsvorstellungen“) und Motivation („Willensbestimmung durch sinnhafte Absichten (...) und die Mobilisierung von Gefühlen durch Erinnern und Gedenken“)²⁵ und die ihnen jeweils zugewiesenen Kompetenzen bilden darin ein dynamisches, entwicklungslogisches System, in dem der jeweils nächste Schritt die vorangegangenen in sich „aufhebt“. Selbstverständlich gilt für eine solche wie für jede das Leben orientierende Fähigkeit: Erzählen will gelernt sein. Jene Form von *Intelligenz*, die den Weg zu einem kontrollierten historischen Erzählen und damit der besonderen Form von Wissen, das wir Geschichte nennen, ebnet, sei hier also als *narrative Kompetenz* bezeichnet. Analog zum Sinnkriterium des historischen Denkens fungiert narrative Kompetenz als *Meta-Prinzip* oder umgreifende Ausrichtung der geschichtsdidaktischen Wissenschaftspraxis.²⁶ Genau darin liegt begründet, dass narrative Kompetenz als *zentrales*, ja zuweilen „*höchstes Lernziel*“ *des historischen Lernens* (und das ist etwas fundamental anderes als das Lernen von Historie) bezeichnet wird.

In diesem Augenblick sollte man sich zudem besinnen: Vieles von dem, was im Hinblick auf professionelle Geschichtsschreibung zu sagen ist, gilt zwar im Prinzip auch für alltagsweltliche Geschichtskonstruktionen von Laien (die Schülerinnen und Schüler allemal sind), aber eben nur im Prinzip und damit abgeschwächt. Solche skeptischen Überlegungen helfen daran zu erinnern, dass „Unterricht in der öffentlichen Schule ein Initiationsritus in den/einen Diskurs einer ‚Kultur‘ ist – also Einübung nicht nur in Kategorien und Unterscheidungen („Duale“), sondern auch in deren spezifischen Gebrauch (Interpretations- und Deutungsregeln, Tradition).“²⁷ Schulisches Lernen ist aus dem Alltagszusammenhang herausgenommen, als *Lebenswelt eigenen Rechts* folgt es einer eigenen Logik, und zwar insbesondere – davon weiß jedes Kind bereits ein Lied zu singen

– einer Logik des „Als-ob-Handelns“. ²⁸ Andererseits gilt mit HABERMAS, dass allen Äußerungen aller Sprecher *Rationalitätsansprüche* innewohnen und in jedem Fall – je nach dem Weltbezug der Rede – die Wahrheit, Richtigkeit bzw. Wahrhaftigkeit und Authentizität der Worte beansprucht wird. ²⁹

Um diese eingebauten Vernunftansprüche zur Geltung zu bringen, um überhaupt für die alltägliche Lebensbewältigung Erfolge vorbereiten zu können, muss der Jugendliche, um vom allgemeinen zum fachspezifischen Lernen zurückzukommen, in seinen mentalen Operationen aus den scheinbar verfestigten Dingen erst wieder Abläufe machen, sie in seinem Denken in Gang setzen, *Erzählungen elaborieren*, dem Kontext einen Subtext einschreiben. Erst durch Erzählen kann Geschichte als etwas ausgewiesen werden, das sinnvoll auf die noch zu gestaltende Zukunft bezogen werden kann. Hier zeigt sich ein weiteres Mal die erstaunliche Fruchtbarkeit des narrativistischen Paradigmas oder, wissenschaftstheoretisch gesprochen, die große Reichweite (scope) dieser Theorie: In ihrem Ziel, für die „Generalisierung universeller Kommunikationsvoraussetzungen in der nachwachsenden Generation durch systematische Beschäftigung mit unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung“ ³⁰ zu sorgen, bedient sie sich – trotz des Primats des Kognitiven – verschiedener Formen von Rationalität. Nach einer älteren (soziologischen) Auffassung waren diese Rationalitätslogiken – nämlich die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung sowie die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit gestalteter Wirtschaft und Gesellschaft – auf verschiedene (Schul-)Fächer verteilt. ³¹ Es soll hier dagegen gezeigt werden, dass alle drei Logiken und die ihnen zuzurechnenden Regulative im Fokus der historischen Sinnbildung durch Erzählen *gleichzeitig* (!) zur Geltung kommen – und dass auch (historischer) „Sinn“ und „Sinnlichkeit“ nicht zufällig etymologisch nahe beieinander liegen. ³²

Soweit zum nicht unproblematischen Begründungszusammenhang dieser als *Schnittstellenarbeit* zwischen historischer Fachlehre, didaktischer Theoriebildung und sozialwissenschaftlich inspirierter Forschung konzipierten Studie. Wenn sich Geschichtsdidaktik auf vierfache Weise mit ihrem Gegenstand befasst: nämlich historisch, theoretisch, empirisch, pragmatisch, ³³ dann

- ist die Studie *historisch* fundiert, weil der Regulierung und Disziplinierung, die die Fachwissenschaft dem historischen Denken auferlegt, relative (wenngleich nicht absolute) Priorität eingeräumt wird;
- ist die Studie (eminent) *theoretisch* interessiert, weil sie Rückhalt und heuristische Hilfestellung findet in einer ganzen Reihe von nicht immer geräuschlos zu vereinbarenden, meist auf deduktivem Wege gewonnenen Modellvorstellungen zum historischen Erzählen, aber natürlich am Ende über diese hinaus gehen will;
- ist die Studie *empirisch* orientiert und dort auch methodisch begründet, weil sie auf die Erhebung und Beschreibung eines im Feld vorgefundenen Ist-Zustandes abzielt;
- hat diese Studie auch eine *pragmatische* Absicht, weil sie abschließend für die Geschichtsdidaktik als angewandte Wissenschaft innerhalb eines sozialen Systems theoretisch fundierte und empirisch gestützte Handlungsempfehlungen formulieren will.

Aber selbstverständlich besitzt die Arbeit auch einen *allgemeindidaktischen, pädagogischen* Aspekt, nämlich in der Thematisierung der Beherrschung der Verkehrssprache als kultureller Basis- bzw. „fächerübergreifende Schlüsselkompetenz“. ³⁴ Spätestens in der Sekundarstufe I ist die Kultivierung von Sprechfähigkeit und Leseverständnis Sache aller Unterrichtsfächer, ³⁵ um die reflexive Begegnung mit den Gegenständen der Kultur, die sprachbasiert und kommunikativ ist, überhaupt erst zu ermöglichen. ³⁶ Nationale und internationale *large-scale assessments* – zuletzt natürlich die vergleichende PISA-Leistungstudie ³⁷ – ließen und lassen eine zu Recht erschreckte Öffentlichkeit immer wieder aufhorchen, wie problematisch sich die Situation im Allgemeinen und in Deutschland im Speziellen darstellt. ³⁸ Eine Schule, die einem nennenswerten Teil der ihr anvertrauten Edukanden die grundlegenden Lernerfolge vorenthält, verhindert in unverantwortlicher Weise deren spätere aktive Teilnahme am Leben unserer sich ständig wandelnden Gesellschaft.

Grundsätzlich habe ich mich daher von meinem eigenen Anspruch leiten lassen, ein zeitgemäßes Verständnis vom selbstbestimmten, generativen, konstruktiven und kreativen (historischen) Lernen mit den gesellschaftlichen (und das ist weit mehr als den fachlich-akademischen) Ansprüchen an das Fach Geschichte in Beziehung zu setzen. Wenn *Postmoderne* diejenige geschichtliche Phase ist, in der „radikale Pluralität als Grundverfassung der Gesellschaften real und anerkannt wird und in der daher plurale Sinn- und Aktionsmuster vordringlich, ja dominant und obligat werden“ und in der *Pluralität* als „positive Vision“, „von wirklicher Demokratie untrennbar“ als „Ende der ‚Meta-Erzählungen‘, Dispersion des Subjekts, Dezentrierung des Sinns, Unsynthetisierbarkeit der vielfältigen Lebensformen und Rationalitätsmuster“ den zu überwindenden defizitären Merkmalen der Moderne wie „Totalisierung, Einheitsforderung, Zugriff aufs Ganze, Ausschließlichkeit“ ³⁹ gegenübergestellt wird, dann sollen die hier vorgestellten Überzeugungen postmodern sein und ein wenig dazu beitragen, dass geschichtsdidaktisches Realitätsverständnis Anschluss an die philosophischen, wissenschafts- und kulturtheoretischen Diskussionen der Zeit findet. Eines ist jedenfalls sicher: Für Schülerinnen und Schüler gibt es wie für Historikerinnen und Historiker nur eine Wirklichkeit: unsere Gegenwart.

1.2 Zu Gliederung und Aufbau der Arbeit: Narrative Kompetenz als Theorie-, Forschungs- und Praxisproblem der Geschichtsdidaktik

Historisches Erzählen ist Sinnbildung über Zeiterfahrungen. Die einführend angestellten Überlegungen haben bereits deutlich werden lassen, wie überaus voraussetzungsreich diese knappe These ist, und zwar sowohl für den theoriegebundenen Diskurs wie die Ausgestaltung im Hinblick auf die forschungspragmatische Verfügbarkeit für eine „Erkundung der Standardisierungen des historischen Erkennens, Empfindens und Verhaltens“. ⁴⁰ Narrative Kompetenz ist also zunächst als Theorieproblem in den Blick zu nehmen – und *Problem* heißt im hier empfohlenen Begriffsverständnis: *Aufgabe* der

theoretischen Modellbildung. Das kann nicht umstandslos geschehen, sondern es wäre im Mindesten erst zu klären, was eigentlich „Vergangenheit“, „Geschichte“, „Erfahrung“, „Erzählung“, „Deutung“, „Sinn“ bedeuten wollen, in welcher Beziehung diese Konstrukte zueinander stehen, wie sie einander bedingen und wie alles unter der Klassifikation von Wissenschaftlichkeit rational, d.h. vernunftbestimmt begründbar gemacht werden kann.

Die Herstellung historischer Sinnbildung durch Erzählen bewegt sich sowohl auf der methodologischen und konstitutionslogischen Ebene im Hinblick auf das organisierende Prinzip der historischen Forschung und der Präsentation ihrer Ergebnisse wie auch der Ebene der *Bedeutungsstrukturierung*.⁴¹ Man denke daran, dass seit Herodot *„historein“* nichts anderes meint als „Erkunden, Erfragen, Erfahrung machen und mitteilen“. ⁴² Das Hauptkapitel 2. orientiert deswegen zunächst über die (erzähltheoretischen) Grundlagen des Machens und Vermittels von gedeuteter Erfahrung, und zwar wie es sich für die theoretische Konstruktion als tauglich erwiesen hat, entlang den *drei Erstreckungen des historischen Sinns*: der inhaltlichen (2.1), formalen (2.2) und funktionalen (2.3) Dimension.

Kap. 2.1 spürt der *Erfahrungsqualität* des historischen Sinns nach und resümiert die Grundlagendebatte im Hinblick auf die Erkenntnisproblematik der Geschichtswissenschaft. Hier kommuniziert das erkennende Subjekt auf seiner Suche nach „Wahrheit“ mit den „historischen Fakten“. Für die Beschäftigung mit „Geschichte“ ist charakteristisch, dass unmittelbares Erleben, unmittelbare Wahrnehmung vergangener Wirklichkeit prinzipiell nicht möglich ist. Erfahrungen müssen somit über *Repräsentationen* organisiert werden. Die Konstruktion von Repräsentationen ist allerdings in vielerlei Hinsicht eine defizitäre Ersatzhandlung. Die moderne Kognitionsforschung und ein Seitenblick zu den konstruktivistischen Lehren des Wissensaufbaus können helfen zu klären, in welcher Weise Wahrnehmungen in unserem Bewusstseinssystem verarbeitet werden und welche Referenz die mentalen so gut wie die manifesten (erzählten, verschriftlichten) Repräsentationen zu den Erfahrungsgegenständen der Geschichtswissenschaft aufweisen.

Kap. 2.2 befasst sich mit dem anthropologisch unabweisbaren Deutungsverlangen im Hinblick auf gemachte Erfahrungen. *Deutung* (und das heißt auch: Erklärung) vollzieht sich in Anlehnung an eine (möglicherweise endliche) Zahl kulturell vermittelter *Deutungsmuster*. Genau deshalb meint Deutung die Suche nach einer Form (oder: Gestalt) für das Konstrukt „Erzählung“. Es wird sich zeigen, dass der zuweilen simpel anmutende Bauplan einer Erzählung ein hochfunktionales, prekäres Gebilde darstellt, das weit mehr als nur ästhetischen Präferenzen folgt. Nicht nur durch Verweis auf Hayden Whites linguistisch-poetologischen Gesamtzugriff auf Geschichtsschreibung soll deutlich werden, wie sehr eine Erzählung die Wirklichkeit fiktionalisiert, ja, wie sehr alles an ihr Illusion ist und warum wir dies hinnehmen müssen, um unsere Lebenswelt überhaupt erst für uns – und im intersubjektiven Kommunikationszusammenhang für andere – verfügbar zu machen. Wenn Hilfsdisziplin hier die Literaturwissenschaft ist, bleibt doch der Antagonismus bestehen: Während in der literarisch-fiktionalen Erzählung auf Punkt und Komma alles genau so ist, wie es dort steht (weil es der Autor exakt so will), ist in der historischen Erzählung nichts, wie es zu sein vorgibt.

In Kap. 2.3 laufen die Fäden in der Sinnfrage zusammen, erhält die Rede vom Narrativen ihre volle Ausprägung. Sinn als „persönliche Bedeutsamkeit“, als Subjektqualität des Texts, hat in heutiger Sicht nichts mehr mit einem einstmals postulierten „Sinn der Geschichte“ zu tun. Dass wir trotzdem keine sinnlosen, willkürlichen Geschichten erzählen, liegt daran, dass es immer Bedingungen gibt, die Erzählen im Hinblick auf Orientierung in der Zeit typologisch bestimmen. Einige dieser dem Kognitiv-Rationalen verpflichteten Sinnbildungstheorien werden vorgestellt. Jedoch erst Genese und Struktur eines individuellen und das heißt oft auch: unbewusst-triebhaften Sinnsystems können ein personales Geschichtsbewusstsein charakterisieren. Damit wird das Bilden von Geschichten zu einem psychologischen Phänomen und die Psychologie narrativer Sinnbildung zur dringend benötigten Hilfswissenschaft.

Indessen soll dieses Hauptkapitel keine (weitere) reine Abhandlung über eine praxisferne, sich selbst genügende (in meinem Verständnis: un-didaktische) Geschichtstheorie ohne Bodenhaftung liefern. Stattdessen müssen die Befunde – in den Unterkapiteln – nach Konsequenzen für historisches Lernen befragt, muss die geschichtstheoretische Disputation unter lernpsychologischer Fragestellung verflüssigt, muss historisches Lernen in spezifisch fachdidaktischer Hinsicht ausgeleuchtet werden, um (später) in die geschichts-didaktische Theorie eingehen und sich unterrichtspraktisch materialisieren zu können. Sicher ist, dass Unterricht immer elementarisiert, um Lernen als Aneignung und Verfügbarmachung handlungsrelevanten Wissens zu ermöglichen. Durch das Handeln wird aus der präsentierten Geschichte etwas qualitativ anderes, das aber immer noch als Repräsentation von Geschichte gelten muss. Wenn man narrative Kompetenz und das heißt: die Fähigkeit des Umgangs mit historischen Erzählungen als konstitutiv für das historische Lernen ansieht, muss insbesondere immer wieder darauf fokussiert werden, mit welchen Verarbeitungsmodi Schülerinnen und Schüler solche Operationen durchführen. Kern der Überlegung ist, dass das historische Wissen in der Alltagswelt mit seiner Nähe zu Anschauung, Evidenz und Intuition anders aufgebaut ist als jenes der historischen Fachwissenschaft, dass das Erkenntnisproblem also in ein konstruktivistisch grundiertes Kognitionsproblem mündet. Die Unterkapitel liefern insofern auch Anmerkungen zum „Stand des Geschichtsunterrichts“.⁴³

Nachdem die wesentlichen Begriffe und Analyseinstrumentarien definiert und in ihren Bezugsgeflechten reflektiert worden sind, kann Kap. 2.4 dann als Zwischenfazit (Interim) eine noch weitgehend der Theorie verpflichtete Definition von narrativer Kompetenz umschreiben, die als Arbeitsplattform für den empirischen Zugriff dienen soll.

Das Hauptkapitel 3, das narrative Kompetenz als Forschungsproblem vorstellt, orientiert über die für den empirischen Zugriff notwendigen methodischen Grundlagen. Gerade weil die theoretischen Modellbildungen viel zu allgemein und abstrakt sind, ist es nicht leicht, narrative Kompetenz als Problem empirischer Forschung zu (er-)fassen. Eine Reihe von Wissenschaften und Wissenschaftskulturen greifen auf je und je unterschiedliche Konzeptionen von Narrativität und Erzähltheorie zurück und richten daran ihre eigensinnigen Erkenntnisinteressen aus. So kann stets vieles und Unterschiedliches aus dem Angebot der Datenerhebung im Feld im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser

Studie relevant werden, und zwar auch dann, wenn, wie in der großen Mehrzahl der Fälle, narrative Kompetenz, gar bei jungen Lernenden, nicht ausdrücklich, sondern nur implizit zur Debatte steht. Sicher ist zumindest: Didaktik als in besonderem Maße anwendungsbezogene Wissenschaft wird sich, wenn sie Aussagen von (unterrichts-)praktischer Wirksamkeit formulieren möchte, nicht auf rein deskriptive Empirie – wie etwa die Soziologie mit ihren demoskopischen Verfahren – beschränken dürfen. Den gleichen epistemologischen Stellenwert besitzen auf methodisierte Erfahrung gestützte, auf die Pragmatik des Lernens gerichtete, letztlich normative Aussagen im Sinne von „Handlungsanleitungen“ (in der technischen Forschung vergleichbar mit dem Entwicklungsaspekt von F[orschungs] + E[ntwicklungs]-Projekten).

Kap. 3.1 rekapituliert zunächst das wechselvolle Schicksal des *Erzählens im Geschichtsunterricht* – denn in Deutschland ist das Forschungsinteresse nicht ohne Berücksichtigung der langen Tradition der erzählenden Lehrerdarbietung und der Kontroverse um diese zu verstehen, wenn auch der nach empirischer Grundlegung strebende Blick der Geschichtsdidaktik heute auf einen wesentlich weiteren Horizont ausgerichtet ist. Der Paradigmenwechsel vom Lehrervortrag zum Erzählen als Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler wird hier nachvollziehbar gemacht.

Kap. 3.2 unternimmt sodann die *Reflexion auf Forschungslogik, Erkenntnisinteresse und Methodologie im Feld des historischen Lernens* unter Einbeziehung jener (wenigen) Erkundungen, die „narrative Kompetenz“ (oder Äquivalente dazu) in oft experimentell anmutenden Verfahren messen. Dabei wird man sich kaum auf genuin fachdidaktische Forschung beschränken dürfen. Es sind eine Reihe von Nachbardisziplinen einzubeziehen, die sich, jede auf ihre Art, mit (historischem) Lernen oder Geschichtsbewusstsein beschäftigen. Gerade in den vergangenen zehn Jahren haben insbesondere Psychologie, Pädagogik und jener Zweig der Kulturwissenschaften, der die biographische Lebenserzählung in den Mittelpunkt seiner Betrachtung stellt, einige wichtige Erkenntnisse zu Tage gefördert, die auch für das tiefere Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen im (Geschichts-) Unterricht von Belang sein können, und zwar im angelsächsischen Raum wiederum stärker als im doch eher auf Impulse von dort nur reagierenden kontinentaleuropäischen. Schließlich darf auch die Didaktik der dem Geschichtsunterricht verwandten Fächer, insonderheit des Sozialkunde- und des Politischen Unterrichts, nicht übergangen werden. Selbst in der Summe jedoch wird man nicht mit einer unüberschaubaren Fülle von relevanten Veröffentlichungen zu kämpfen haben – die Forschungslücken und -desiderate überwiegen noch immer weit jenes, was wir als einigermaßen gesicherte Erkenntnisse ansprechen dürfen.

Kap. 3.3 endlich findet wieder in die Schule zurück und verschafft einen Überblick über denkbare oder auch schon (versuchsweise) praktizierte *schülerorientierte Erscheinungsformen des Erzählens im Geschichtsunterricht*, von produktorientierten Erzählhandlungen bis hin zu den an Bedeutung gewinnenden dekonstruktiven Zugriffen.

Das 4. Kapitel enthält die *Dokumentation des Forschungsprojekts*. Materialvorbereitung, Bepanung des Bedingungsfelds, Thesenbildung, Methodenwahl, Datenerhebung, Auswahl von Analyseinstrumenten und andere, immer bereits das Gesamtbild präformieren-

de Detailentscheidungen sowie, als Kernstück, die Darlegung ausgewählter Beobachtungen werden gewissermaßen in eine übergreifende *Forschungserzählung* eingebettet. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen selbstverständlich die sehr heterogenen narrativen Produkte der Schülerinnen und Schüler, in denen theoretische Vorannahmen ihre Bestätigung finden, die aber auch zur Modifikation der Modellvorstellungen auffordern werden.

Erst nach Sichtung und Verhandlung der außerordentlich vielfältigen Artikulationen der Schülerinnen und Schüler und oft eher mikrodidaktisch relevanten Befunde ist es im 5. Kapitel möglich und erstrebenswert, in einer Gesamtschau den Ertrag des Forschungsprojektes zu bestimmen. Dabei darf man sich nicht von überzogenen Erwartungshaltungen leiten lassen: Die Größe der Stichprobe ist für tatsächlich generalisierbare Aussagen zu gering, selbst die einfache Übertragbarkeit der Untersuchungsergebnisse in andere fragile unterrichtliche Mikrokosmen ist aufgrund jeweils exzeptioneller Einzelmerkmale des Versuchsaufbaus nicht ohne Weiteres gewährleistet. So müssen *Kategorisierung* und *Typologisierung* relativ bleiben. Ich nehme jedoch für mich in Anspruch, mit meinen Aussagen über Struktur und Erscheinungsformen narrativer Kompetenz zu einem besseren Verständnis von Schülerinnen und Schülern als *Subjekten* von Geschichtsunterricht (und eben nicht Objekten didaktischer Theorien) sowie der Reflexion der zentralen Fachtheorie auf elementarisierte Lernvorgänge beizutragen. Dieses kann als Fundament genutzt werden, um Handlungsempfehlungen, etwa in Bezug auf sinnvolle Erzählakte im Prozess des historischen Lernens, abgeben zu können, die auf realistisch Wünschenswertes im Geschichtsunterricht abzielen und sich in ein Gesamtkonzept einer *Bildung für die Zukunft* integrieren lassen.

Die Arbeit folgt den Regeln der neuen deutschen Rechtschreibung. Auch wörtliche Zitate, die aus früherer Zeit stammen, wurden weitgehend angeglichen.

In wörtlichen Zitaten sind eventuell vorkommende doppelte Anführungszeichen in einfache Anführungszeichen verwandelt, damit die Lesbarkeit erleichtert wird.

Namen von Autoren von in der Arbeit berücksichtigten Beiträgen sind in GROSS-BUCHSTABEN gesetzt; andere Namen erscheinen in Normalschrift. Mein großer Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Horst Gies und jenen, die mich unterstützt haben, vor allem den Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern an den Partnerschulen.

Abschluss des Manuskripts: Mai 2004

Anmerkungen

- 1 Nach dem Lernmodell der „Berliner Schule“ (vgl. Paul Heimann: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die deutsche Schule 54 (1962), S. 407-426) wurde so gut wie kein allgemeindidaktisches Konzept mehr in der Fachdidaktik ernsthaft diskutiert oder gar in sie übernommen, mit Ausnahme vielleicht von KLAFFKIs „epochaltypischen Schlüsselproblemen“. Vgl. Dietmar v. Reeken: Wer hat Angst vor Wolfgang Klafki? Der Geschichtsunterricht und die „Schlüsselprobleme“. In: GWU 50 (1999), S. 292-304.

- 2 Vgl. zusp. jüngst Bernd Schönemann: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003, S. 11-22. Selbstverständlich ist diese Etikettierungsfrage längst nicht ausdiskutiert, vgl. neuerdings Wolfgang Hasberg: Politik oder Kultur? Zur Notwendigkeit einer kulturwissenschaftlichen Ausrichtung der Geschichtsdidaktik. In: ders./Manfred Seidenfuß (Hrsg.): Zwischen Politik und Kultur. Perspektiven einer kulturwissenschaftlichen Erweiterung der Mittelalter-Didaktik. Neuried 2003, S. 9-22. Die Herausgeber und Autoren des Sammelbandes setzen sich vehement für eine Geschichtsdidaktik ein, die sich an den Standards einer Geschichts- als *historischer Kulturwissenschaft* zu orientieren habe. Dies sogar um den Preis, den disziplinären Konsens, es könne keine epochenspezifischen Geschichtsdidaktiken geben, weitgehend zu ignorieren. Für die Verortung der Geschichts- als historischer Kulturwissenschaft vgl. Otto G. Oexle: Geschichte als Historische Kulturwissenschaft. In: Wolfgang Hardtwig/Hans-Ulrich Wehler (Hrsg.): Kulturgeschichte heute. Göttingen 1996, S. 14-40.
- 3 In letzter Konsequenz ist dann sogar die Kopplung an die Vergangenheit entbehrlich, vgl. Jürgen Straub: Geschichten erzählen, Geschichte bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung. In: ders. (Hrsg.): Erzählung, Identität, historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität I. Frankfurt/M. 1998, S. 81-169, hier S. 101.
- 4 Vgl. Saul B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied/Berlin 1967 sowie jüngst zusp. Michael Sauer: Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation. Eine neue Grundlegung des Geschichtsunterrichts? In: GPD 30 (2002), S. 183-191.
- 5 Insbes. Karl-Ernst Jeismann: „Geschichtsbewusstsein“. Überlegungen zu einer zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik. In: Hans Süßmuth (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn 1980, S. 179-222, dann ders.: Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Gerhard Schneider (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Leben. Pfaffenweiler 1988, S. 1-24, jüngst noch einmal ders.: Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: ders.: Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung, hrsgg. v. Wolfgang Jacobmeyer/Bernd Schönemann. Paderborn 2000, S. 46-72.
- 6 Im Übrigen ist noch einmal deutlich darauf hinzuweisen, dass die zentralen Begriffe „Sachurteil“ und „Werturteil“ sowie für „Analyse“ die „Feststellung der Sachverhalte“ und der sie verbindende mentale Dreischritt keineswegs, wie selbst noch in neuesten geschichtsdidaktischen Veröffentlichungen etwa zur empirischen Erforschung des Geschichtsbewusstseins zu lesen ist, originär von Karl-Ernst Jeismann stammen (zuletzt Wolfgang Hasberg/Andreas Körber: Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Andreas Körber (Hrsg.): Geschichte – Leben – Lernen (Fs. Bodo v. Borries). Schwalbach/Ts. 2003, S. 177-200, hier S. 180), sondern bereits von WEYMAR in den Fachdiskurs eingebracht und theoretisch trennscharf entfaltet wurden, vgl. Ernst Weymar: Werturteile im Geschichtsunterricht. In: GWU 21 (1970), S. 198-215.
- 7 Jörn Rüsen: Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte. Köln u.a. 2001, S. 61.
- 8 Diese Terminologie beruht natürlich auf den Arbeiten Th. KUHNs; ein wissenschaftliches „Paradigma“ ist nach ihm „eine oder mehrere Leistungen der Vergangenheit, die von einer bestimmten wissenschaftlichen Gemeinschaft als Grundlagen für ihre weiteren Arbeiten anerkannt werden“, zit. n. Hans Günter Dosch: Geschichtsbewusstsein in der Naturwissenschaft. In: Enno Rudolph/Eckehart Stöve (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein und Rationalität. Zum Problem der Geschichtlichkeit in der Theoriebildung. Stuttgart 1982, S. 51-79, hier S. 57; alle weiteren auch heute häufig benutzten Wendungen wie „Paradigmenwechsel“, „Krisensituation der Wissenschaft“, „(inter)disziplinäre Matrix“ waren bei KUHN bereits vorhanden und grundlegend beschrieben, vgl. Thomas Kuhn: The Structure of Scientific Revolutions. Chicago 1962, auf Deutsch ders.: Die Entstehung des Neuen. Deutsche Übersetzung von Aufsätzen und Vorträgen 1959-75. Frankfurt/M. 1978.

- 9 „Theorie“ wird hier verstanden als System aufeinander bezogener wahrer Aussagen mit hoher Erklärungskraft.
- 10 Oder aber sogar seit den Anfängen des systematischen Denkens in der Antike, vgl. in Bezug auf Hekataios v. Milet, Heraklit, Thukydides Anthony Grafton: Geschichte am Abgrund. In: Rainer Maria Kiesow/Dieter Simon (Hrsg.): Auf der Suche nach der verlorenen Wahrheit. Zum Grundlagenstreit in der Geschichtswissenschaft. Frankfurt/Main 2000, S. 48-58, hier S. 48: „Historiker, die ihre Vorgänger verachten, Philosophen, die meinen, dass Historiker nicht ordentlich denken können – man könnte meinen, dass sich die Historiographie schon in ihren Anfängen in der Krise befand.“
- 11 Noch im Oktober und November 1998 luden der Herausgeber des Rechtshistorischen Journals, Dieter Simon, und der Redakteur Rainer Maria Kiesow zu einer Konferenz ein mit den Worten „Das Forschungsparadigma der Geschichtswissenschaft scheint sich in einer Krise zu befinden“. Vgl. Rainer Maria Kiesow: Auf der Suche nach der verlorenen Wahrheit. Eine Vorbemerkung. In: ders./Dieter Simon (Hrsg.): Auf der Suche nach der verlorenen Wahrheit. Zum Grundlagenstreit in der Geschichtswissenschaft. Frankfurt/Main 2000, S. 7-12, hier S. 11.
- 12 Ob tatsächlich ein reflektiertes Bewusstsein eine „tautologisch gefasste Kategorie“ darstellt, wie SCHÖNEMANN in der Nachfolge JEISMANNs bemängelt (Schönemann, Geschichtsdidaktik, S. 15), lässt sich jedenfalls mit einem Rückgriff auf die hier terminologisch kompetente Disziplin, die Psychologie, nicht begründen, in der Bewusstsein als *allgemeiner* Begriff für *Bewusstheit* fungiert und neben der Konzentration auf Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle auch den *einfachen Zustand* der Bewusstheit eines Stromes unmittelbarer Erfahrung einschließt, vgl. Philip G. Zimbardo: Psychologie. 5. Aufl. Berlin/Heidelberg 1992, S. 192.
- 13 Jörn Rüsen: Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik. In: Siegfried Quandt/Hans Süsmuth (Hrsg.): Historisches Erzählen. Formen und Funktionen. Göttingen 1982, S. 129-159 u. ders.: Die vier Typen des historischen Erzählens. In: Reinhart Koselleck u.a. (Hrsg.): Formen der Geschichtsschreibung (Beiträge zur Historik Bd. 4). München 1982, S. 514-605.
- 14 In seinen zahlreichen weiteren Veröffentlichungen war es ihm oft nur noch an Ergänzungen, Plausibilisierungen, Modifikationen und Problematisierungen gelegen, vgl. etwa sein opus magnum: Jörn Rüsen: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen 1983; ders.: Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung. Göttingen 1986; ders.: Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens. Göttingen 1989.
- 15 Vgl. Jörn Rüsen: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Köln u.a. 1994, S. 9. Zu Verwirrungen trägt sicher bei, dass zumindest in der Alltagssprache, aber auch in Fachsprachen das Adjektiv „narrativ“ auf seine reine linear-erzählerische Abfolge reduziert wird, übrigens auch im Englischen oder Französischen, wo der lateinische Stamm, der im Deutschen noch als gelehrt empfunden wird, in der Alltagssprache nicht deplaciert wirkt und dementsprechend breit Verwendung findet.
- 16 Vgl. Rüsen, Zerbrechende Zeit, S. 44; etwas zu resignierend (ebd., S. 45): „Das narrativistische Paradigma hängt also buchstäblich in der Luft. (...) Hier [in der Geschichtswissenschaft, M.B.] werden kaum geschichtstheoretische und methodologische Argumente verwendet; sie werden nur hilfsweise zur Klärung forschungspraktischer und strategischer Probleme und zur Beurteilung und Anlage historiographischer Präsentationsformen entwickelt und vorgetragen.“
- 17 Die starke Verwurzelung im geschichtstheoretischen Diskurs hat sicherlich nicht den Abbau des gaps zwischen der Fachdidaktik als Wissenschaft und den die Theorien anwendenden Praktikern befördert, der allerdings mindestens seit den 1920er-Jahren und den Zeiten Erich Wenigers lauthals beklagt wird, vgl. Bernd Mütter: Rez. zu Jörn Rüsen: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln u.a. 1994. In: Internationale Schulbuchforschung 18 (1996), S. 589-595, insbes. S. 594.

- 18 Jörn Rüsen: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln u.a. 1994, S. 31.
- 19 Rüsen, Historisches Erzählen, S. 136f.
- 20 Es scheint dies allerdings im Deutschen ein besonderes Problem zu sein, denn das Englische und Französische trennen die eher die traditionelle, alltagsweltliche, imaginäre, auch mythische Bedeutung tragende Vokabel (*a tale, le conte*) deutlich von jener mit dem spezifischen Struktursinn (*a narrative, le récit*).
- 21 Denn selbstverständlich bietet auch die neueste einschlägige Literatur keine allgemein anerkannte Definition von „Erzählung“, vgl. Matias Martinez/Michael Scheffel: Einführung in die Erzähltheorie. München 1999.
- 22 Zum begriffsgeschichtlichen Befund des Wortkörpers „Erzählen“ in didaktischer Absicht vgl. Hans-Jürgen Pandel: Wer erzählt wie für wen Geschichte? Geschichten von Sklaven und Sklavenhändlern. In: Ulrich Baumgärtner/Waltraud Schreiber (Hrsg.): Geschichts-Erzählung und Geschichts-Kultur. Zwei geschichtsdidaktische Leitbegriffe in der Diskussion. München 2001, S. 11-28.
- 23 Hans-Jürgen Pandel: „Wer die Geschichte lies't, der sieht den Himmel offen“. Das historische Denken und die Erkenntnis von Perspektivik seit dem 17. Jahrhundert. In: Herbert Raisch/Armin Reese (Hrsg.): Historia didactica (Fs. Uwe Uffermann). Idstein 1997, S. 151-169, hier S. 151. PANDEL führt (ebd.) aus: „Hinter den Begriffen der Geschichtswissenschaft standen stets präzise Bedeutungen, obwohl die Wortkörper alltagsweltliches und wissenschaftliches Allgemeintut waren.“
- 24 Genau deswegen befindet sich der Beitrag Lothar Dittmer: Deutung und Erzählung. Geschichte entsteht im Kopf. In: ders./Detlef Siegfried (Hrsg.): Spurensucher. Ein Handbuch für historische Projektarbeit. Weinheim/Basel 1997 am richtigen Platz. Im Übrigen gilt auch der Umkehrschluss: Weil z.B. katechetische Verfahren kein Deutungslernen zulassen, können sie auch nicht für historisches Lernen nutzbar gemacht werden.
- 25 Rüsen, Zerbrechende Zeit, S.22f.
- 26 Vgl. Rüsen, Zerbrechende Zeit, S. 67.
- 27 Tilman Grammes: Curriculum stories: Wieviel Deutungsspielraum brauchen Kinder zum Lernen? In: Dagmar Richter (Hrsg.): Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachkundestunde im Vergleich. Weinheim/München 2000, S. 129-148, hier S. 141.
- 28 Jürgen Baumert: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Nelson Killius u.a. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M. 2002, S. 100-150, hier S. 102ff. Gerade diese Paradoxie von stellvertretender Erfahrung, die dennoch als persönlich bedeutsam vom Schüler wahrgenommen werden soll, beschreibt ja das existentielle Motivations- und Rechtfertigungsproblem der Schule.
- 29 Vgl. Jürgen Habermas: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt/M. 1981, insbes. S. 114ff.
- 30 Baumert, Bildungsvergleich, S. 106.
- 31 In der pädagogischen Ausformung von FLITNER hatte dies strukturbildenden Durchschlag bis hinein in die Konzeption der „Aufgabenfelder“ der gymnasialen Oberstufe, vgl. Wilhelm Flitner: Die gymnasiale Oberstufe. Heidelberg 1961.
- 32 Vgl. neuerdings Hans-Jürgen Pandel: Die Wiedergewinnung von Sinn und Sinlichkeit. Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus PISA in zehn Thesen. In: IfGG 65 (2003), S. 61-69.
- 33 Vgl. Joachim Rohlfes: Geschichtsdidaktik: Geschichte, Begriff, Gegenstand. In: Geschichtsunterricht heute. Grundlagen – Probleme – Möglichkeiten (Sammelband GWU-Beiträge der neunziger Jahre). Seelze-Velber 1999, S. 18-21, hier S. 21.
- 34 Jürgen Baumert u.a.: Manifest. Bildung lehrt den vernünftigen Umgang mit der Welt. Deswegen muss Bildung die zentrale Aufgabe unserer Gesellschaft werden. In: Killius u.a. (Hrsg.): Zukunft der Bildung, S. 171-225, hier S. 196. Das Manifest war Ergebnis einer von der Unternehmensberatung McKinsey seit Juni 2001 unter dem Namen „McKinsey bildet“ durchgeführten Reihe von Werkstattgesprächen und einem abschließenden Kongress, an dem u.a. der Erziehungswissenschaftler Jürgen

- Baumert, der Historiker Johannes Fried, der Neurobiologe Wolf Singer und der Philosoph Jürgen Mittelstraß teilnehmen.
- 35 Weswegen der altbekannte Ausspruch weiterhin Gültigkeit besitzt: „Jede Geschichtsstunde ist auch eine Deutschstunde“.
- 36 Vgl. Baumert, Vergleich, S. 108f.
- 37 Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- 38 Wo – teilweise von den PISA-Autoren sogar ausdrücklich hervorgehoben – die Schnittstellen zwischen allgemeiner Lesekompetenz (*reading literacy*) und historischem Lernen liegen, hat sehr prägnant herausgearbeitet Hilke Günther-Arndt: PISA und der Geschichtsunterricht. In: dies. (Hrsg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003, S. 254-264.
- 39 Wolfgang Welsch: Unsere postmoderne Moderne. 3. Aufl. Weinheim 1993, S. XV u. 5; vgl. auch Heinz-Günter Vester: Soziologie der Postmoderne. München 1993.
- 40 Wolfgang Hasberg: Methoden geschichtsdidaktischer Forschung. Problemanzeige zur Methodologie einer Wissenschaftsdisziplin. In: ZfGD 1 (2002), S. 59-77, hier S. 70.
- 41 Vgl. Hans-Michael Baumgartner: Narrativität. In: HbGD, S. 157-160, hier S. 158.
- 42 Vgl. Reinhart Koselleck: Vom Sinn und Unsinn der Geschichte. In: Klaus E. Müller/Jörn Rüsen (Hrsg.): Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien. Reinbek 1997, S. 79-97, hier S. 89.
- 43 Ich schöpfe hierbei auch aus eigenen Erfahrungen als Lehrer und Betreuer von studentischen Unterrichtspraktika.

2. Narrative Kompetenz als Theorieproblem: Geschichte als narratives Konstrukt

2.1 Der Inhalt: Die historische Erfahrung

Erfahrungen machen – Das Geschehen

Ein blühender Rosenbusch weckt das Interesse des Biologen. Ein schwingendes Pendel ist das Beobachtungsobjekt des Physikers. Die kleine Explosion, bei der aus einer „Knallgas“ genannten Mischung aus Wasserstoff und Sauerstoff Wasser entsteht, wird vom Chemiker fachmännisch und formelhaft erklärt. Das Wachstum von Mexico-City auf einem sumpfigen Gelände, das einmal ein See war, erkundet ein Geograph. Ein Gedicht von Goethe wird von einem Literatur-, Beethovens Neunte Symphonie von einem Musikwissenschaftler angemessen interpretiert. Die genannten „Objekte“ – Rose, Moleküle, Partitur – existieren in derselben Gegenwart wie die „Subjekte“, die sich ihnen mit ihren Fragen zuwenden, und auch unabhängig von deren Erkundungsinteresse; sie können von den Forschern „beobachtet“, mit verschiedenen Sinnen „erfahren“, ihre Eigenschaften „erkannt“ werden (so ist zu spüren, wie die Rose sticht, das Wasser fließt, die Musik klingt) – und wenn Zweifel an der Gültigkeit einer Erkenntnis bestehen, wird die Erfahrung bewusst wiederholt: Das Pendel wird erneut angestoßen, man besteigt das nächste Flugzeug nach Mexiko, die Seite mit Goethes Gedicht wird noch einmal aufgeblättert. Warum ist die Beschäftigung mit „Vergangenheit“ und „Geschichte“ so gänzlich und verzweifelt anders? Warum ist der Status der *Erfahrungsqualität* historischer Aussagen so prekär?

Allgemein zustimmungsfähig (und also „vernünftig“) ist noch die wenig laborierte, aber zweckmäßige These, dass der Gegenstand der Geschichtswissenschaft die Geschehnisse der Vergangenheit sind: die „Vorfälle“, „Vorkommnisse“, „Begebenheiten und Taten“¹, das „Handeln und Leiden“, die „things that happen“, die französischen „occurrences“, die *pragmata* der alten Griechen, die *res gestae* der Lateiner.² In ihrer Gesamtheit bilden sie das, was im geschichtstheoretischen Diskurs als „vergangene Wirklichkeit“ oder „historisches Geschehen“ angesprochen wird. Vergangene Wirklichkeit kann jedoch nie Teil unserer gegenwärtigen Welt sein. Sie ist im wahrsten Wortsinne nicht (mehr) fassbar. Die Geschehnisse können grundsätzlich nicht wiederholt werden. So wird, per definitionem, die Geschichtswissenschaft zur Beschäftigung mit dem, was nicht mehr da ist.³ Und folgerichtig kann ein Geschichtsstudium, eine Propädeutik oder ein historisches Lernen niemals an der empirischen Erfahrung der Vergangenheit ausgerichtet sein. Doch wie ist dann, als Grundlage jeder wissenschaftlichen Tätigkeit, die Beobachtung des Forschungsgegenstandes durch die Sinne, wie ist Messung, wie *Erfahrung* und wie eine sinnvolle Verständigung über das Erfahrene möglich?

Eine alltagsweltliche Feststellung meint, dass (die) Vergangenheit mittelbar in unserer

Gegenwart vorhanden sei, dass wir überall von Vergangenheit umgeben, „umfassen“ seien.⁴ Eine solche Aussage nimmt offensichtlich Bezug auf bestimmte positive, sichtbare, in unsere aktuelle Wahrnehmung hineinragende Objekte – wie Ruinen antiker Tempel, gotische Kathedralen, zerfallende Archivalien, Schwarz-Weiß-Fotografien in Familienalben –, von denen wir zumindest gewiss angeben können, dass sie nicht in unserer Gegenwart entstanden sind, sondern, da eine andere Lösung nicht denkbar ist, aus einer vorgängig liegenden Entstehungsperiode bis hierhin überdauert haben. Es sind „Spuren“ von vergangenem Geschehen, die Zeugnis davon ablegen, dass vor unserer Jetztzeit „etwas da“ war – und dessen Fährte wie die eines scheuen, ungezähmten Tieres forschende Geister zur Erkundung aufnehmen können.⁵ Viele Geschehnisse – wahrscheinlich die meisten – sind jedoch völlig ohne Spuren geblieben,⁶ oder aber einmal auffindbare Spuren sind im Laufe der Zeit vergangen. Insgesamt muss gesagt werden: Die Überlieferung, die ein Geschehnis, sein Zustandekommen und dessen Umstände dokumentiert, ist in aller Regel nicht nur lückenhaft, sondern oft noch dünner als ein Netz, geradezu schicksalhaft und akzidentiell. Bereits die Ausgangslage für die Erfahrung vergangener Wirklichkeit(en) ist wenig vielversprechend.⁷ Und dies gilt auch dann, wenn immer einmal wieder ein zufälliger oder aber als Lohn gezielter Suche gemachter Materialfund Gewissheit verschafft, dass noch viel mehr geschehen ist, als wir bisher erwarteten, vermuteten oder aufgrund unser Schulweisheit träumen konnten.⁸

Zunächst kann einzig diese Sphäre, in der die Vergangenheit vermittelt der *zuhandenen*⁹ „Spuren“ in den Modus *empirischer Präsenz* wechselt,¹⁰ dem erkennen wollenden Historiker der Raum sein, in dem er seine *sinnlichen Erfahrungen* machen kann – und womöglich darf er auf diesem Fundament seine Wissenschaft sogar als empirische oder *Erfahrungswissenschaft* verstehen. Doch Klarheit herrscht hier nicht: Weil sich die Geschichtswissenschaft im Vollzug nicht notwendigerweise auf selber gemachte Erfahrungen beschränkt, zudem das Faktische transzendiert, ist sie möglicherweise nur „Reflexionswissenschaft“.¹¹ Schließlich wird gegewöhnt, und zwar bereits seit den Zeiten des Historismus, wenn die Geschichtswissenschaft keinen direkten Zugriff auf ihren Forschungsgegenstand im Sinne der Möglichkeit unmittelbarer Beobachtung (sei es in der Wirklichkeit, sei es im Labor) besitzt, wenn sie also nicht über physische Objekte, sondern nur über einen „Forschungsbereich“ verfügt, müsste ihr bei strikter Auslegung szientifischer Standards der Anspruch als Wissenschaft überhaupt verwehrt werden.¹²

Die „Spuren“ zumindest erhalten die Qualität von Erfahrungsgegenständen, mithin von möglichen Quellen der Erkenntnis, und man kann sich ihnen auch erneut und unter exakt beschreibbaren Bedingungen, mithin wissenschaftlichen Konditionen zuwenden.¹³ Die Aufgabe, das „Geschäft“, des Historikers könnte darin bestehen, durch Arbeit an und mit den Quellen – und zwar unter Beachtung der im 19. Jh., also relativ früh, abschließend entwickelten, strengen „wissenschaftlichen“ Maßstäben genügenden so gen. „historischen Methode“¹⁴ – zur Formulierung wahrer, d.h. epistemologisch nachprüfbarer und intersubjektiv gültiger Aussagen zu gelangen, denen, etwa im Modus der Gegebenheit durch Tatsachenbehauptungen oder „Existenzaussagen“ (z.B. in „Protokollsätzen“), die fachspezifische Bedeutung als erfahrbare *historische Fakten* zukäme.

Es kann hier indessen nicht der Ort sein, das seltsam verschlungene Verhältnis von „Faktum“, „Tatsache“, ¹⁵ „Wirklichkeit“, „Realität“, ¹⁶ „Wahrheit“ und was dergleichen begrifflicher Schöpfungen mehr ist nachzuzeichnen. Dieses komplizierte Feld ist seit Beginn des 20. Jahrhunderts eine beliebte Spielwiese der Kulturwissenschaften geworden, und spätestens seit CASSIRER gilt, dass es „nackte Tatsachen“ niemals geben kann, sondern dass diese immer nur zusammen mit ihren Wahrnehmungs- und den Verfahrensweisen des Umgangs mit ihnen (den Praktiken) zum Ausdruck gebracht werden können. ¹⁷ Der uns heute so geläufig erscheinende Terminus „Faktum“ im Sinne „des Datums einer Erfahrung, losgelöst von allen auf ihm basierenden Schlussfolgerungen oder Annahmen“ ¹⁸ ist eine epistemologische Kategorie, die erst im 17. Jh. eingeführt wurde, und zwar um das wesentlich ältere epistemische Ideal der „Wahrheit“ zu bestimmen, als Bezugspunkt dessen, worauf bezogen eine „wahre Aussage“ wahr ist. Der Begriff des „Faktum“ ist jedenfalls auf eine merkwürdige Art und Weise alsbald zu einem Kampfbegriff, etwa gegenüber bloßen Behauptungen oder Glaubensinhalten, transzendiert bzw. stilisiert worden und erscheint deswegen zuweilen begleitet von solch rauen Attributen wie „hart“, „nackt“ oder „roh“ ¹⁹. Wo immer Historiker von „den Fakten“ sprechen, deuten sie zumindest darauf: ihr Streben um Anerkennung aufgrund der in der Regel ehrbaren Suche nach Wahrheit und der dazu nötigen mühsamen Arbeit an den rohen, unbehauenen Fakten. ²⁰ Mindestens können Historiker dafür einstehen, dass es zur „Wahrheit“ ihrer Tatsachenfeststellung gehört, dass die Prinzipien und Prozeduren der Tatsachenfindung (oder -konstruktion) in der Tatsachenfeststellung zum Ausdruck kommen. Ob die Abschwächung der Beschwörungsformel „Wahrheit“ in „Wahrhaftigkeit“ – bei CHAR-TIER die „intention de vérité“ ²¹ – vor dem Vorwurf schützen kann, Historiker erlügen grundsätzlich einer *optimistic self-overestimation*, sei hier gleichwohl dahingestellt.

Eine Parallelisierung der „gewonnenen Fakten“ etwa mit den in ihren erkenntnistheoretischen Bezügen wesentlich weniger problematischen (statischen) „Phänomenen“ oder „Vorfällen“ der systematisierenden Sozialwissenschaften ist jedenfalls, so sehr sich dies Historiker, zumal solche, die mit soziologischen Instrumenten arbeiten, wünschen mögen, nicht möglich. Denn unhaltbar geworden ist die ältere strukturalistische Vorstellung, die historischen Aussagen seien den verfügbaren Quellen inhärent und könnten bei redlicher Vorgehensweise und durch korrekte Anwendung der historischen Methode einigermaßen verlässlich aus dem historischen Material herauspräpariert werden („die Quellen sprechen lassen“) und es würden sich derart zumindest einige der „wahren Aussagen“ dem Historiker geradezu aufdrängen um ihn über die tatsächlichen Verhältnisse zu belehren. ²² Bereits CARR gab zu bedenken, dass erst die standortgebundene Frageweise von Historikern „historische Tatsachen“ konstituiere – die er allerdings den unabhängig davon existierenden „bloßen Tatsachen“ gegenüberstelle. ²³ Wenn die Fakten jedoch erst aus den Quellen gehoben werden müssen, um fürderhin als „Belege“ historischer Erkenntnis herangezogen werden zu können, dann sind sie bereits die erste Verwertungsstufe der doch eigentlich in den Blick genommenen vergangenen Wirklichkeit. Überspitzt gesagt gilt dann: Jeder Historiker schafft sich „seine Fakten“ selbst. Damit ist bereits vorweggenommen, was Geschichtstheoretiker heute umtreibt, dass nämlich

stricte (aber auch horribile) dictu eine „historische Erfahrung“ im epistemologischen Sinn nicht möglich ist.²⁴

Dazu kommt: Vergangene „Wirklichkeit“, die Historiker heute zu untersuchen meinen, ist kaum eine solche, die historische Subjekte *zu ihrer Zeit* überhaupt hätten wahrnehmen können, so dass die Frage berechtigt ist, ob sie überhaupt jemals „real“ war.²⁵ Vergangene Wirklichkeit kann sich, wie wir zugestehen, eben nicht mehr auf die Erfahrung und kognitive Struktur eines gegenwärtig erkennenden Subjekts auswirken – insofern ist sie für uns Heutige geradezu unwirklich. Nur als *Konstrukt*, das der Erkenntnisgewinnung dient, als interimistisches Arbeitsmittel, das nicht sich selbst genügt, sondern Vorstufe zu etwas anderem ist (eben *methodos* im Aristotelischen Sinn, etwa für Philosophie und Naturwissenschaft), bleibt „vergangene Wirklichkeit“ weiterhin unaufgebbar und als solches soll sie nun auch hier Verwendung finden. Im narrativistischen Paradigma zumindest verfügt die Geschichtswissenschaft – nach der ersten Verarbeitung der durch Postmoderne, radikalen Konstruktivismus und Relativismus über sie hereingebrochenen, zeitweise lähmenden Sinnkrise – über ein Instrument, Aussage, Darlegung (Repräsentation) und Diskurs unter dem Stichwort „Erzählung“ sinnvoll aufeinander zu beziehen, ohne notwendigerweise die Geschichte als Text mit ausschließlich semiotischer Dimension aufzufassen und so ihren Charakter als auf Wahrheit und rationale Erkenntnis ausgerichtete Tätigkeit zu verabschieden. Die *Konstruktionen* der Historiker sind jedenfalls die einzige Realität, in der Vergangenheit in Betracht kommen kann. Im Ergebnis wäre es somit richtiger mit JENKINS davon zu sprechen, dass wir, „wenn wir die Geschichte studieren, nicht die Vergangenheit studieren, sondern die Konstruktionen der Historiker über die Vergangenheit“.²⁶ Eine solche Einsicht führt geradewegs zu der Erkenntnis, dass Geschichtsschreibung zwar eine Form der Erfahrung des Wissens ist, aber nicht eine Form des Wissens selbst.²⁷

Es soll jedoch nicht behauptet werden, erst das Wirklichkeitsproblem hätte den positivistischen Irrglauben an eine immer nur idealistisch vorgestellte „Objektivität“ (deren lexikalisches Gegenteil im 19. Jh. im Übrigen nicht etwa „Subjektivität“, sondern „Parteilichkeit“²⁸ war) geschichtswissenschaftlichen Erfahrungswissens zerstört.²⁹ Nur wenig zeitverzögert zur Hochphase des Historismus – also nachdem dieser im Zuge der Professionalisierung der Disziplin im 19. Jh. seine durchaus emanzipatorische Leistung vollbracht hatte, nämlich die Loslösung von der (Geschichts-)Philosophie als Voraussetzung einer Geschichtsschreibung, die ihre eigenen Kategorien konstituierte (zuerst jene der „Nation“)³⁰ – wurde spätestens mit den Überlegungen WEBERs das ganze Ausmaß des Problems offenbar:³¹ die soziokulturelle Bedingtheit aller Kategorien, Analysen und Interpretationen. Der Historismus sah ja in der Suche nach „Wahrheit“ zu allererst ein moralisches Problem personeller Redlichkeit: Unterschiedliche Auslegungen ein und des selben Tatsachenbestandes wurden als misslich empfunden und galten, wie gesagt, als Ausfluss ideologischer Beeinflussung des Historikers. Vor diesem Hintergrund des Leitziels, „Objektivität“ zu erreichen, ist RANKES positivistisches Ideal des „Ich wünschte mein Selbst gleichsam auszulöschen und nur die Dinge reden (...) zu lassen“ zu verstehen:³² Texte seien soweit wie nur irgend möglich autonom und unabhängig von den

persönlichen Dispositionen der Verfasser, quasi von einem „archimedischen Punkt“ außerhalb des Ganzen zu lesen (mit der Voraussetzung, dass sie eben so auch entstanden sind).³³ Dagegen steht, dass die Maßstäbe des Historikers, sein Kontext der Werte und seine Weltbilder stets seiner jeweiligen Gegenwart verhaftet sind, die ihn Fragen und Erwartungen an die vergangenen Geschehnisse richten lässt.³⁴ Verändern sich die Fragestellungen, verschieben sich die Erwartungshorizonte, ist mit WEBER „das Licht der großen Kulturprobleme weitergezogen, [dann] rüstet sich auch die Wissenschaft, ihren Standort und ihren Begriffsapparat zu wechseln.“³⁵ GADAMER fasste den Sachverhalt in eine Lichtmetapher: „Alle Anfänge liegen im Dunkeln, ja mehr noch, sie können allein im Lichte dessen, was später kommt, und aus der Perspektive dessen, was folgt, ins Licht gesetzt werden“;³⁶ dies meint ziemlich genau das Gegenteil der daneben existierenden, durchaus naiven Vorstellung, es sei die Geschichte als „lux veritatis“, die die Gegenwart erhellte.³⁷

Um zu veranschaulichen, wie sehr historisches Erzählen aufgrund des bisher Gesagten selbstverständlich auch immer Ausdruck und Funktion von in der Gesellschaft existierenden Machtstrukturen und Kontrollsystemen ist, hier nur ein einziges Beispiel, gewonnen an dem Versuch, die Geschichte der Endphase der Römischen Republik zu schreiben: Theodor Mommsens Cäsarbewunderung in seiner „Römischen Geschichte“ (1854ff.) ist der Vorwurf zu machen, dass sie zu sehr dem Hass auf Bismarck, Junkertum und Preußen entspringt, denen Cäsar als der vollkommene Staatsmann entgegengehalten wurde; die Cäsar-Biographie von Matthias Gelzer (1921) lässt die Situation des Übergangs vom Ersten Weltkrieg zur Weimarer Republik durchscheinen; Ronald Symes Klassiker „Roman Revolution“ (1939) merkt man die Auseinandersetzung mit dem zeitgenössischen Faschismus an; und selbst Christian Meiers These von der „Krise ohne Alternative“ (1982) ist noch mit Blick auf den „Reformstau“ der Bundesrepublik Deutschland zu lesen.

Nun ist zu bedenken: Historische Erzählungen, die nicht mit der Gegenwart verknüpft werden, sind wohl ebenso *unnötig* wie *unmöglich* – und genau darauf bezog sich die breit rezipierte Schrift von HEUSS „Verlust der Geschichte“, deren Titel zum sprichwörtlichen Memento wurde.³⁸ Es ist ja nicht ein Nebenprodukt, sondern nachgerade Funktion der historischen Wissenschaft, ein *Leistungswissen* für unsere moderne Zeit zur Verfügung zu stellen, dessen Sinnbezug durch uns Heutige als Akteure konstituiert wird. Dies meint „Narrativität der Geschichte“ auf der Ebene von Faktizität und Erfahrung. „Geschichtsbewusstsein ist immer Gegenwartsbewusstsein in historischer Perspektive“, wusste FA-BER,³⁹ dem konkrete Inhalte aus *gegenwärtiger Erfahrung* zuwachsen, was nun allerdings ein wahrlich vermintes Terrain darstellt.

Dabei ist der prekäre Status der *Gültigkeit von Erfahrungen* natürlich kein spezifisches Professionsproblem der Geschichtswissenschaft.⁴⁰ Von Beginn an war der Erfahrungsbe-griff verschmolzen mit der Frage nach der Erkenntnismöglichkeit der Welt oder der Wirklichkeit überhaupt und zählte spätestens seit Aristoteles zu den Grundproblemen der abendländischen Philosophie (und ist mit dementsprechend vielen, im Laufe der Jahrhunderte akkumulierten Deutungen aufgeladen). Allerdings hat sich die Geschichte in ihrem unbedingten Streben, eine Erfahrungswissenschaft zu sein, eine Hypothek aufge-

laden, deren Schwere ihr erst bewusst wurde, als die moderne Kognitionswissenschaft langsam zu ihren Mitteln fand. Diese ist nämlich in erster Linie eine große Zerstörerin. Sie zweifelt generell die Leistungsfähigkeit der sensorischen Oberfläche von Lebewesen an: Unentwegt ist der Mensch einem Strom von äußeren Reizen ausgesetzt. Um diese überhaupt in einem menschlichen Maß zu halten, müssen unsere Sinnesorgane erstens bereits eine, wie wir heute wissen, äußerst umfassende Präselektion von Reizen vornehmen, die nicht oder nur nach gewissen Vorgaben gefiltert in unser Wahrnehmungssystem vorgelassen werden, so dass eine einzelne Wahrnehmung stets mit ihrer Isolation aus dem Kontinuum des Gesamtsystems, dem Kontext, erkaufte wird. Nach welchen Prinzipien Wahrnehmungen als solche selektiert werden und ob und nach welchen „apriorischen“ Erkenntnismustern sie bereits im Augenblick ihrer Wahrnehmung systematisiert werden, ist seit jeher das Feld der Transzendentalphilosophie⁴¹ (und damit der theoretischen Spekulation) sowie, seit wenig mehr als einem Jahrzehnt, der Psychologie. Sicher ist: Jeder Mensch selektiert subjektiv, trifft bereits im Moment der Wahrnehmung Entscheidungen über „Wichtigkeit“ und „Bedeutung“ des von der Umwelt Dargebotenen. Überhaupt muss die Vorstellung von den Sinnesorganen als Einfallstoren äußerer Reize heute verworfen werden: Als geschlossenes System lässt unser Gehirn überhaupt keine Bedeutungsinhalte der Außenwelt in sich eindringen: Es ist ein reines Reaktionssystem, das nur seine eigene „Sprache“ kennt, und die einwirkenden Reize werden bereits in den als Vorposten fungierenden Sinnesorganen in diese dem kognitiven System einzig verständliche Sprache umgewandelt.⁴² Auch wenn uns die Arbeit unseres Bewusstseins als Erfahrungssystem in großen Teilen noch unerschlossen bleibt – wahrscheinlich ist es stärker den urtümlichen Instinkten verhaftet, als uns lieb ist: Nur was überhaupt als förderlich für den personalen Entwicklungsprozess (Darwin würde sagen: für das Überleben) eingestuft wird, wird wahrgenommen, verarbeitet, memorisiert.

Der Verarbeitungsgang der Wahrnehmungsinhalte durch das erkennende Subjekt ist folgender: Gleichzeitig mit der „Erlaubnis“, in dessen Bewusstsein akzeptiert zu werden, wird das Wahrgenommene als sensorische Erregung in tatsächlich wenigen Millisekunden mit dort bereits vorhandenen, „gespeicherten“ Inhalten, also früheren Erregungen und deren Interpretationsfolgen verglichen – die selbst nicht zeitliches Geschehen oder Bewegung ausdrücken, sondern Augenblicken, Momenten, Bildern, Einfällen gleichen⁴³ – und verknüpft, z.B. durch Assimilation, Kontrastierung, Typisierung. Konstruktivistisch gesprochen: Dekontextualisierung und Rekontextualisierung sind die Vorgänge, die aus Wahrnehmungen Erfahrungen werden lassen.⁴⁴ Zu bedenken ist, dass alle Arbeitsperspektiven der operationalen Geschlossenheit des individuellen kognitiven Systems unterliegen. Maturana/Varela fassen diese eigentümliche Beschränkung in den Lernpotenzialen des Menschen unter dem Begriff der „Strukturdeterminiertheit“: Der Mensch denkt und lernt nur im Rahmen seiner vorhandenen kognitiven und emotionalen Strukturen. Die Struktur determiniert, was an Interaktion mit der Umwelt möglich ist und welche Veränderungen – etwa nach Irritation oder Störung (Perturbation) – aus dieser Interaktion resultieren können.⁴⁵

Hier schlägt nun die große Stunde der neuerdings auch in der geschichtsdidaktischen

Literatur stark interessierenden *Imaginationen*.⁴⁶ Ausgehend von der Annahme, dass Erfahrungsinhalte im Modus des Bildes verfügbar gemacht werden, sind Imaginationen die beim Machen oder Abrufen einer Erfahrung evozierten, allfälligen und unumgänglichen Erfahrungskontexte, die, der korrekten Bedeutung des Terminus entsprechend, Einbildungen oder auch Vor-Stellungen (nämlich vor das geistige Auge) unserer mentalen Operationen sind. Neuropsychologisch manifestiert sich hier das Zusammenspiel von Langzeit- und Kurzzeitgedächtnis. Was diese Vorgänge so unfassbar macht, ist nicht nur ihre Flüchtigkeit und Volatilität, sondern auch der Umstand, dass Imaginationen als Kontexte nie isoliert gedacht oder gar ausgedrückt werden können: Sie entstehen und verändern sich immer neu und rein situativ in Vergesellschaftung (As-soziation) mit einem erfahrenen Bewusstseinsinhalt.

Weil das Bewusstsein seine Operationen sogar dominant eher unbewusst als rational vollzieht,⁴⁷ spielt offensichtlich die Anhäufung bisheriger Erfahrungen im Laufe eines (langen) Lebens eine größere Rolle als etwa rein körperliche Dispositionen etwa in der organischen Struktur des Gehirns: Ältere Menschen mit langer Lebenserfahrung nehmen nicht nur *anderes*, sondern *anders* wahr als jüngere, erfahrungsschwache Zeitgenossen (wie etwa Schülerinnen und Schüler). Andererseits wäre es verfehlt, die mentalen Repräsentationen eines jeden Einzelnen mit ihrer dominanten Subjektqualität als nicht authentisch einzustufen: Sie sind die einzig verfügbaren Bewusstseinsinhalte, um Lernprozesse in Gang zu bringen und zu gestalten.

Nun entstehen allerdings Erfahrungsinhalte aus konstruktivistischer Sicht gar nicht in erster Linie aufgrund einer Wahrnehmungsleistung, sondern über die Konzeptualisierungs-, Verknüpfungs- und Organisationsoperationen des Bewusstseins.⁴⁸ Unweigerlich unterliegen die Einzelreize, sobald sie in das Bewusstsein des Adressaten gelangen und dort als Stimuli wirken, dem Schicksal jeder Wahrnehmung, und das heißt, aktive Zuwendung vorausgesetzt, dem Bemühen des Lesers um die Herstellung von Bedeutung und sogar Bedeutungsmaximierung. Nach WOLF beginnt die Organisation der Einzelreize zunächst mit der Frage, in welcher Hinsicht („Dimension“) der aufgenommene Text, ob Protokoll- oder performativer Satz, von Bedeutung sein könnte.⁴⁹ Ist beispielsweise die Aussage „Am Morgen des 24. Juni 1922, dem Tag seiner Ermordung, fuhr Rathenau in seinem Dienstwagen etwas später als gewöhnlich in das Auswärtige Amt“ eine Feststellung hinsichtlich der Dimension von Rathenaus Biorhythmus, seiner Dienstbeflissenheit oder Schicksalsergebenheit? Die „Lösung“, d.h. der Aufbau einer kohärenten kognitiven Repräsentation, ist nur im Abgleich mit dem Kontext (falls vorhanden) und durch *Inferenz*⁵⁰ von allgemeinem Weltwissen möglich. Bei ISER wird die Rezeption eines manifesten Textvordergrundes als unablässiges Bilden von „passiven Synthesen“ beschrieben, als Verclusterungen mit dem latenten Texthintergrund, also Erfahrungs- und Vorstellungskomplexen (Imaginationen), mit persönlichen Vorlieben, Absichten und Launen.⁵¹ Diese Imaginationen sind für sich völlig abstrakt und bedeutungslos, erst im Prozess der mentalen Aneignung des Textes erlangen sie den Status von Relevanz. Je nach Charakter der Erzählungen kann dieser als „Vordergrund-Hintergrund-Wechsel“ bezeichnete Prozess harmonisch verlaufen: Die Reize entfalten dann eine Sogwirkung, die dem Rezipien-

ten die vorgestellte Situation geradezu als wirkliche Gegenwart empfinden lässt und seine volle Aufmerksamkeit polarisiert;⁵² man hat dies auch als „Flow-Erlebnis“ beschrieben.⁵³ Oder aber die Informationen werden als Störung („*Perturbation*“) eines zuvor ausbalancierten Bewusstseinsgleichgewichts empfunden; dies tritt immer dann ein, wenn sich die Wahrnehmung nicht umstandslos an das bestehende Erfahrungssystem anschließen lässt, also bei Fremdheits- und Kontingenzerfahrung. Bei einem mehrdeutigen Satz entscheidet sich der Leser sofort für die nächstliegende Imagination, aber wenn die so konstruierte Repräsentation am Ende des Satzes unplausibel ist, wird, einem reinen Versuchsprinzip folgend, umstandslos zu einer geeigneteren Imagination gegriffen (Prinzip der Unmittelbarkeit bzw. „*immediacy*“).⁵⁴

Für die historische genau so wie für die kulturwissenschaftliche, psychologische oder neurophysiologische Forschung interessant ist sodann, wie die zur „Speicherung“⁵⁵ vorgelassenen Erfahrungsinhalte für den weiteren Umgang mit ihnen verfügbar gemacht werden können, sprich, wie sich Menschen erinnern. Wiederum kann hier nicht der Ort sein, den Stand der Hirnforschung zu referieren. Es müssen einige thesenhaft verkürzte Aussagen genügen: Zunächst steht fest – und dies ist wohl für Historiker besonders schwer erträglich –, dass die größte Zahl der ins Speichersystem vorgedrungenen Erfahrungen später wieder vergessen werden muss. Ein Gedächtnis, das nichts vergisst, verfällt in kürzester Zeit dem Wahnsinn. Lernen bedeutet also auch immer kontrolliertes Vergessen! Zweitens gilt heute als sicher, dass Gedächtnisinhalte keine identifizierbaren, gar organischen Entitäten darstellen. Erinnerungen werden immer erst und immer wieder im Augenblick ihres Bedarfs synthetisiert oder formal gesprochen: als Geschichten elaboriert. „Erinnern ist aktuelle Sinnproduktion im Zusammenhang jetzt wahrgenommener und empfundener Handlungsnotwendigkeiten.“⁵⁶ Mithin verbietet es sich völlig, eine reproduktive Mechanik von Aufnahme, Speicherung, Abruf auch nur idealiter zu komponieren. Die immer neue Erinnerungssynthese ist in jüngster Zeit deswegen als besonders prekär erkannt worden, weil die einzelnen Gebilde sich bei jedem neuen Zugriff voneinander unterscheiden. Klar gesprochen: Je öfter wir uns an etwas erinnern, um so mehr entfernt sich die aktuelle Erinnerung von der ursprünglichen Erfahrung. Dadurch rückt Erinnerung in die Nähe neuer Wahrnehmung.⁵⁷ Was dies für den Status der Erinnerung von Zeitzeugen im Verfahren der Oral History bedeutet, wird längst nicht mit der nötigen Ehrlichkeit diskutiert.

Nun ist hier durchaus nicht der Ort, in Details der Argumentation des Textualismus, der etwa mit dem Namen Jacques Derrida verbunden ist, einzugehen, auch weil es müßig ist, all die Abtönungen der verschiedenen Konstruktivistinnen zu referieren. Es ist auch zu bedenken, dass sich der (radikale) Konstruktivismus zuvorderst mit der Konstruktion von gegenwärtiger Wirklichkeit befasst und ihm die Vergangenheit ein weit weniger dringliches Anliegen ist. Mit dem Phänomen „Geschichte“ in einem konstruktivistischen Zusammenhang hat sich wie oben erwähnt am ehesten noch RUSCH beschäftigt.⁵⁸ Historiker können mit ihren Mitteln sicher nicht die Grundthese widerlegen, dass Objekt (die „Umwelt“) und Subjekt (das kognitive System) – Situation und Selbstbezug – zwar getrenne Bereiche sind, im Augenblick des Erkennens – und darauf kommt es der

konstruktivistischen Wirklichkeitssicht ja an – ineinanderfallen. Erkennen folgt hier der Logik der Selbstreferentialität: Indem das Subjekt etwas objektiv Gegebenes beobachtet, beobachtet es immer (auch, nur?) sich selbst.⁵⁹

Die *Reorganisation* der aus ihrem „natürlichen“ Kontext herausgebrochenen Erfahrungen in *einem neuen eigenen Zusammenhang* – ich sage nun: einer Erzählung – besitzt die Tendenz, sich der Einfügung in den Kontext des bisherigen Weltwissens zu widersetzen. Bereits eine kleine Menge alltagsweltlicher oder historischer Erfahrungen erweist sich oft als völlig inkohärent mit zentrifugaler Tendenz.⁶⁰ Man könnte sagen: Vieles was geschieht, erscheint, als ist es rein zufällig geschehen – und hätte auch ganz anders geschehen können. Das ist allerdings ein Problem der Oberfläche, denn historisches wie gegenwärtiges Geschehen ist kein blankes Naturgeschehen, sondern geprägt durch menschliches Handeln; nur sind uns die Bedingungen des Handelns eben nicht oder nur schwer erkennbar. Moderne Psychologie und Kulturwissenschaften arbeiten hier mit dem Begriff der *Kontingenz*. Kontingenz ist die Qualität einer Sache, weder notwendig noch unmöglich zu sein; dieses Etwas kann so sein, müsste es aber nicht. Nun interessiert die hyperaufgeklärte Geschichtsdidaktik wenig, dass der Begriff der Kontingenz im kosmisch-theologischen Denken der Frühen Neuzeit, z.B. bei Blaise Pascal, geprägt wurde⁶¹ (ein erster Hinweis dafür, dass Geschichte neben allem anderen auch immer Theologie ist), und noch bei Ernst Troeltsch bezog sich Kontingenz sowohl auf die Unvollständigkeit und mangelnde Perfektion der bloß sinnlich-materiellen Welt wie auch auf den schöpferischen Charakter von Gottes Eingriffen in diese Welt.⁶² Aus dieser alten Zweideutigkeit eines hochphilosophischen Problems⁶³ hat die Didaktik eher durch Verengung des Begriffsfeldes das Problem herausgeschält, dass kontingente Erfahrungen dem eigentlich Erwarteten, Erwünschten und Angestrebten als unerklärbare Wendungen zuwiderlaufen, dass sie, als unvorhersehbares Schicksal oder (unglücklicher) Zufall, den unbeschränkten Vollzug einer zweckgerichteten Handlung be- oder verhindern können, im aussichtslosen Falle sogar zu Verwirrung und Scheitern beitragen.⁶⁴ So beschrieben, wird daraus nun eine eminent pädagogische Kategorie! Für die also notwendige Beherrschung eines Bestandes kontingenter Erfahrungen können in der Naturwissenschaft etablierte Ordnungssysteme wie etwa „Theorien“ oder „Gesetze“ keine Lösungen anbieten. Stattdessen tritt die Erzählung als das probate Mittel zur Bewältigung dieser Kontingenzerfahrungen auf, da ihr das Operieren mit Zufällen geradezu zentral ist, jedoch nicht, indem es die Kontingenzen beseitigt – was unmöglich ist –, sondern reduziert und mit dem Kontinuum vermittelt, das ja unbeschadet des nicht integrierbaren Einzelnen weiterhin bestehen soll.⁶⁵ Kontingenzen werden nicht eliminiert, sondern reduziert und aufgehoben in sinnhaften Deutungen. Wenn nun Geschichte im wesentlichen Erzählung und nicht Theorie ist, dann auch deswegen, weil in der Nachfolge von LÜBBE die „Kontingenzerfahrungskultur“ als Wesensmerkmal aller Historiographie ausgemacht wird – denn die Kontingenz der Ereignisse unterläuft immer wieder alle Ansätze zu einer umfassenderen Theoriebildung.⁶⁶ RICOEUR sagt, die Erzählung überführe „die irrationale Kontingenz in eine geregelte, bedeutsame, intelligible Kontingenz“⁶⁷ und verleihe ihr so als „Synthesis des Heterogenen“ ein „neues Gesicht“. ⁶⁸ STRAUB fasst zusammen, historische Erzählungen „schaffen

Bewusstsein für Kontingenzen“ und machen daraus „in der praktischen Welt (...) etwas Sinn- und Bedeutungsvolles“⁶⁹ – offensichtlich der Zweck von Geschichtsschreibung überhaupt, allerdings ein prekärer, solange die Historiographie etwas umstandslos den Subjektbereich der Erzählung hin zum Anspruch des „Objektiven“ überschreitet.

Erfahrungen vermachen – Die Geschichte

Wer anderen Erfahrungen mitteilen möchte, muss zuerst einmal sprechen. Welcher Sprachformen bedienen sich Historikerinnen und Historiker, um *Geschichte* zu „vermitteln“ (welches die hervorragendste didaktische Frage überhaupt ist)? Wie vermachen sie ihre Erfahrungen, wie machen sie die von sich aus grundsätzlich bis zur Verstocktheit verschwiegene Vergangenheit mitteilbar?

Seit dem Zeitalter der Aufklärung und noch im Historismus des 19. Jh. orientierte sich die Geschichtsschreibung – für uns Heutige ein eher absurder Gedanke – ganz bewusst an den Standards der im Rang der verlässlichsten Wissenschaft stehenden Physik. Während jedoch diese wie alle Naturwissenschaften ihre Aussagen in mathematischen Symbolen, Zahlen, Formeln, in Form von „Gesetzen“ und Axiomen, letztlich in einer hochtechnisierten Kunstsprache sowie auch in ikonographischen Darstellungen unterschiedlicher Generalisierung kodiert (und auch der Philosophie sowie in gewisser Weise der modernen Soziologie es gelingt, die semantischen Bezugfelder ihrer Begriffe einigermaßen zu stabilisieren), steht der Geschichtsschreibung diese Option nicht offen: Sie kann nichts anderes als – um hier ganz allgemein und vorläufig zu bleiben – *Texte* zu produzieren, und zwar in einer Sprache, die jedem interessierten Teilnehmer am gesellschaftlichen Geschehen verständlich ist oder sein soll.⁷⁰ Sowohl die in fast allen wissenschaftlichen Veröffentlichungen einschließlich der Schulgeschichtsbücher zu findenden Bilder aller Art (Photos, Gemälde, Karikaturen, Graphiken) als auch die langen Datenreihen und Tabellen in Werken der deutschen historischen Sozialwissenschaft oder der französischen Annales-Schule mögen auf den ersten Blick etwas anderes, nämlich verlässliche Aussagekraft und ein hohes Maß an Wahrhaftigkeit, nahe legen, jedoch kennzeichnen sie immer nur jenen Arbeitsstand vor (!) der eigentlichen historischen Darstellung, völlig vergleichbar dem unkommentierten Abdruck einer Textquelle: Anders als in Sprache über diese Quellen gefasst ist historische Erkenntnis – jedenfalls solche, die im Diskurs kommuniziert wird – nicht denkbar. Und leider markiert dies auch die frühe Grenze des empirischen Vermögens der Geschichtswissenschaft – denn der Text der Geschichte ist nichts, was mit Sinnen erfahren werden kann.

Jedenfalls ist zwischen die Fakten selbst, ihre historiographische Aneignung („Ergreifung“) und ihre Vermittlung ein Prozess gelagert, der das Wissen an eine bestimmte Organisationsform bindet, die die Information selbst überschießt.⁷¹ Diese Erkenntnislogik ist natürlich nicht neu. Bereits seit den frühesten Zeiten historischer Forschung und der älteren Hermeneutik bestand Konsens, dass der Historiker beauftragt sei, durch Quellenkritik zunächst die Feststellung (das ist nicht: Herauslesen, Ermitteln!) der Fakten zu betreiben,⁷² um dann, in handlungswissenschaftlicher Sicht, die „Transposition“ oder synonym „Transformation“⁷³ oder, wie es zuerst der große Philosoph der Berliner

Moderne, SIMMEL, treffend genannt hat, den „Übergang“⁷⁴ zur Ebene der Darstellung der Ereignisse, von Geschehen zu „Geschichte“ zu bewerkstelligen. DROYSEN, der oft darauf hingewiesen hat, dass die Gesellschaft mehr von einer durch öffentliche Mittel alimentierten Geschichtswissenschaft verlangen darf als die Anhäufung eines Wustes historischer Fakten, präzisierte und definierte die Aufgabe der Historiker dahingehend, sie hätten vergangene Zeiten in einem Zusammenhang, wie er es nannte: einer „Form“, darzustellen;⁷⁵ d.h. die historische Forschung solle im Prisma der drei Ebenen von Methodik, Systematik und Topik mittels Interpretation schließlich zur „Darlegung“ des erkannt Geglaubten gelangen.⁷⁶ Die Einheit, die der Historiker dann als Zusammenhang darstelle, hänge ausschließlich von einer „Idee“ oder einem „Gedankenkomplex“ ab, den er in seiner Erzählung unterbreite. „*Interpretation*“ meint dann im ursprünglichen Wortsinn das Auffüllen der Zwischenräume, und DROYSEN unterschied bereits vier Phasen des Interpretierens: Die pragmatische Interpretation (Quellensammlung und -kritik), die Interpretation der Bedingungen, dann die psychologische Interpretation (der Motive der handelnden Personen) und schließlich die Interpretation von Ideen (d.h. der Beziehung zwischen den handelnden Personen und dem Zeitgeist).⁷⁷ An diesen Stellen ganz besonders ist es durchaus angemessen, den großen Übervater der – nicht nur deutschen – Geschichtstheorie postmodern zu lesen.

Auf einem künstlichen Wege mithin werden aus isolierten „Tatsachen“ historische „Ereignisse“, die ein Vorausgehendes und Folgendes haben.⁷⁸ Und aus den für sich stehenden Ereignissen – wie sie etwa in prä-narrativen Chroniken oder Annalen aufgelistet werden, in denen nur die physische Zeit das Ordnungsprinzip darstellt – wird ein bedeutungsträchtiger Text – der *Text der Geschichte* – die „Historie“ – eben die „*historia rerum gestarum*“.⁷⁹ Geschehen, Geschichte, Text der Geschichte sind analytisch voneinander abzuhebende, relationale Begriffe und zugleich Wirklichkeiten sui generis.⁸⁰ Der Text der Geschichte als objektiviertes Ergebnis eines Aktes stellt die vergangene Wirklichkeit als Gegenwärtiges vor, ohne dass jene selbst erreichbar wäre. Als Produkt entsteht ein sprachliches Gebilde, also die vorerwähnte *Konstruktion*,⁸¹ die einen Ausschnitt vergangener Wirklichkeit zum *Zwecke der Vermittlung repräsentiert*.⁸²

Die historischen *Repräsentationen* weisen einige grundsätzliche und stets zu bedenkende *Charakteristika* auf:

- Bereits der Terminus technicus *Repräsentation* gibt offen zu, dass er mit beiden Beinen in der Gegenwart steht und Vergangenheit im besten Fall etwas ist, zu dem er eine besondere Beziehung unterhält. Erst die reflexive *Rückschau* schafft eine vollständig ausformulierte Erzählung – sie ermöglicht, um einmal den Text selbst als Metapher zu nutzen, das „Ausbuchstabieren der Geschichte“.⁸³ Wobei erschwerend hinzukommt, wie BARTHES korrekt anmahnte, dass in aller Regel im Text selbst, also auf der Ebene der sprachlichen Symbole, das Subjekt des Verfassers nicht anwesend ist.⁸⁴
- Der Repräsentant ist grundsätzlich etwas anderes als das Repräsentierte, aber nichts völlig Fremdes; die historische Repräsentation operiert „im Zeichen des Analogen“, um eine Art Ähnlichkeit zum Bedeuteten auszuweisen;⁸⁵ in den Ausdrücken der

Linguistik: es besteht eine Differenz zwischen Signifikant und Signifikat; im historischen Bezugsfeld ist diese Differenz eine Zeitdifferenz: das Repräsentierte ist Vergangenheit und die Repräsentation gerade nicht;⁸⁶ „Wirklichkeit“ kann nur die gegenwärtige Repräsentation beanspruchen.

- Repräsentationen sind Anschauungsersatz mit der ganzen pejorativen Konnotation, die im Deutschen dem Begriff „Ersatz“ anhaftet;⁸⁷ durch ihr Fundament auf den Bruchstücken der Überlieferung sind sie bestenfalls Kunde vom Wahrscheinlichen.
- Was immer in der Repräsentation evident wird, ist die Evidenz des Beobachters. „Nur für ihn treten die Ereignisse in Reihenfolgen und kausalen Verkettungen auf und unterliegen bestimmten Kontinuitäten oder Permanenzen.“⁸⁸ Dies ist unten vertieft zu erörtern.
- Die Gültigkeit einer Repräsentation ist im Ganzen davon abhängig, ob sie einen ädaquaten Bezug zur vergangenen Wirklichkeit aufweist oder glaubhaft machen kann (Problem der *historischen Referentialität*);⁸⁹ typisch für eine „Erkenntnis durch Spuren“ ist allerdings eine „indirekte Referenz“.⁹⁰
- Repräsentationen wird oft die Funktion der „*Stellvertretung*“ zugewiesen, d.h. ein bestimmtes Subjekt A vertritt in der Praxis ein (in allem differentes) Subjekt B; für die Geschichtsdidaktik sprach SCHÖRKEN von der Funktion der „Brücke“⁹¹ zwischen dem Jetzt und dem schlechthin unerreichbaren Damals; wie jede Praxis ist auch diese Praxis der Handlungsobjektivierung durch Repräsentation eine Machtfrage.⁹²
- Es gibt zwar immer nur ein Repräsentiertes, jedoch zu diesem eine grundsätzlich unlimitierte Menge von Repräsentationen; jede Repräsentation ist ein „Vorschlag“, eine „Lesart“ für den zu bedeutenden Sachverhalt. In der Regel unterscheiden sich Repräsentationen für denselben Sachverhalt selbst in der Kommunikation von Sprechern einer Sprache (und erst recht: von Sprechern unterschiedlicher Sprachen; und noch mehr: bei einer Kommunikation, die über Zeiträume hinweg geführt wird) erheblich; bestenfalls sind die Repräsentationen mehrerer Individuen in bestimmten Zusammenhängen kompatibel.
- Ein Problem wird mit dem benannt, was GADAMER unter dem Begriff „Wirkungsgeschichte“ gefasst hat: Anstatt sich langsam an die Wirklichkeit anzunähern, entfernt sich jede weitere Repräsentation, indem sie Vorhandenes negiert, ein Stück weiter von jener.
- Schließlich markieren die Grenzen der Repräsentation auch die Grenzen von Geschichte als Wissenschaft. Der Charakter der Historiographie „lies in the boundaries itself“.⁹³

Jede Repräsentation von Geschichte ist allererst ein Modus sprachlicher Kommunikation, der der *Mitteilung (der Artikulation) von Erfahrung* dient.⁹⁴ Jede historische Erzählung – so monologisierend sie daher kommen mag – ist auf einen Zuhörer, einen Adressaten, einen „impliziten Leser“⁹⁵ hin entworfen. Die Erzählung leistet, eingebettet in eine spezifische soziale Situation, den oben geforderten Übergang von der immer vorgängig zum Erzählten liegenden individuellen Erfahrung zu dessen geordneter Externalisierung in der

und für die Gegenwart. Oder noch anders: Die Erzählung ist ein kommunikativer Text, die einen sozialen Interaktionsraum eröffnet, in dem durch Erzählhandeln eine Erzählung entsteht, die von den Kommunikationsteilnehmern als eine wahre Geschichte gedeutet wird, die es wert ist, weitergetragen zu werden.⁹⁶ Erzählen ist also, wie jede nicht-herrschaftsfreie Kommunikation, mit dem Willen nach Wirkung oder *Ein-Wirkung* verbunden. Weitgehend unabhängig vom Inhalt der Worte erfüllt Erzählen immer eine phatische Funktion, schafft der Akt des Erzählens und Zuhörens (oder Lesens) ein soziales Band zwischen Sprecher und „kompetentem Hörer“⁹⁷ (oder Leser).⁹⁸ Dem korrespondiert ein sprachgeschichtliches Modell, das davon ausgeht, dass die differenzierte menschliche Sprache überhaupt und in erster Linie zur Mitteilung von Erfahrung ausgebildet wurde (und nicht etwa zum Austausch von Argumenten oder Befehlen) und genau darin tierischen sprachähnlichen Konstrukten überlegen ist, die sich ganz überwiegend auf gegenwärtige Zustände beziehen (Warnrufe, Futterreize, Balzlaute etc.). Man kann auch sagen: Der Kommunikationsmodus des Erzählens besitzt ein ganz spezifisches menschliches Maß. Die Psychoanalyse bereichert dieses intersubjektive Erfahrungsaustauschmodell, in dem sich Erfahrung und deren Mitteilung geradezu unabweisbar auseinander ergeben, um eine somatische Komponente: (Noch) Nicht erzählte Erfahrungen verharren, auf das Subjekt drückend, im Stadium einer „unerlösten Geschichte“. Dies führt soweit, dass die versagte Möglichkeit des Erzählens zu individuellen psychologischen Störungen und Deformationen führen kann und dementsprechend in der klinischen Psychologie Erzählverfahren im therapeutischen Kontext zur Anwendung kommen.⁹⁹

PANDEL teilt für den angesprochenen Problemkomplex das historische Erzählen in drei „Sprechakte“ ein:¹⁰⁰

- Der *propositionale Akt* stellt in Referenz und Prädikation einen semantischen Sinn vor.
- Der *illokutionale Akt* – der im übrigen durch Mimik, Gestik, Prosodie unterstützt wird – nimmt mit Hilfe des *pragmatischen Sinns* der Erzählung eine soziale Handlung vor, die kurzfristig (etwa warnen, entschuldigen) oder auf lange Dauer gestellt (etwa erziehen, Identität bilden) sein kann.
- Der *perlokutionale Akt* erzielt die Wirkung der Erzählung als subjektiv empfundener Sinn, etwa Angst oder Glücksgefühl, Stolz oder Überlegenheit.

Erfahrungsweitergabe findet allerdings als kommunikativer Prozess statt – nicht grundlos spricht man von *Erfahrungsaustausch* – also in einer reziproken, nicht einlinigen Interaktion: Der Aufnehmer der Erzählung, das rezipierende Subjekt, greift als Partner bei deren Präsentation explizit (durch Unterbrechung der Rede) oder implizit (durch mentale Aneignungsstrategien) in deren Äußerung ein.¹⁰¹ Der wesentliche Grund, (eine) Geschichte zu erzählen, nämlich Personen, Ereignisse und Zustände in die Gegenwart zu transportieren, in der sie nicht natürlich anwesend sein können, bekommt kommunikationstheoretisch erst sein volles Gewicht, indem *jede Erzählung wieder zum Gegenstand neuer Erfahrung* (nämlich des Rezipienten) wird. Letztlich wird alles, was wir als „Geschichte“ bezeichnen zu einem Prozess der Aneignung und subjektiven Anverwandlung

von (in der Regel fremder) Erfahrung, und zwar, wie noch zu zeigen sein wird, in vielerlei strategischen Formen: von un(ter)bewusst bis zur kritisch-reflexiven Selbststeuerung.

Allerdings ist man mit der Feststellung der äußerlichen Mechanismen von Kommunikation, dem Machen und Vermachen von Erfahrungen, noch gar nicht zum Kern des Problems vorgedrungen: Der Mensch muss nämlich, um sich seine Lebenswelt anzueignen, die gemachten Erfahrungen *deuten*. Deutungsverlangen ist eine anthropologische Unabweisbarkeit, Deuten eine fundamentale Operation unseres Bewusstseins.¹⁰² Ohne Deutung ist dem Subjekt Orientierung in seiner Lebenswelt unmöglich. Diese spezielle Deutungsleistung erst konstituiert *Erzählen* in einem engeren Sinne, wie in Kap. 2.2 dargelegt wird.

2.1.1 Didaktische Perspektiven

Die unübersteigbare Kluft zwischen erlebter Gegenwart und der jeweiligen Vergangenheit war den Menschen der Frühen Neuzeit eine durchaus vertraute und auch liebe Vorstellung. Noch Goethe formuliert an verschiedenen Stellen das große Unbehagen vor dem Vermischen der beiden Zeitdimensionen: Die Heraufbeschwörung der Vergangenheit hat bei ihm immer etwas Magisches, Schauriges, Beängstigendes, von dem man besser die Finger lasse.¹⁰³ Das moderne Geschichtsinteresse hat diese Form von ehrwürdigem Schauern offensichtlich eingetauscht gegen eine furchtlose „Faszination“ durch Geschichte¹⁰⁴ (immerhin bleibt in dieser Wortwahl ein Rest des Magischen) – wenn auch in jüngster Zeit, im Zuge des „cultural turn“ aller Humanwissenschaften dieses „Urvertrauen“ in die Heilserwartung eines Sinnversprechens wieder zu schwinden scheint.¹⁰⁵

In einem weit verbreiteten Verständnis des Nutzens von Geschichte (und Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik) wird durch die Bewahrung vergangener Erfahrung die Aufwendung von Mitteln für die professionelle Pflege historischen Wissens – und das heißt auch: für den institutionalisierten Geschichtsunterricht – allererst legitimiert. Erinnernd-erzählend wurde und wird weitergegeben, was Menschen gelungen oder widerfahren ist, so dass vergangene Taten und vergangenes Erleben einen je neuen, nämlich gegenwärtigen Bezug erhalten. Offensichtlich besitzt dabei die Erzählung eine ihr (und womöglich nur ihr) innewohnende Kraft, zum Nachvollzug von Erfahrungen aufzufordern. Es ist jedoch gar nicht ausgemacht, ob in unserer durch Kulturkritik und Skeptizismus geprägten (Post-)Moderne der ursprünglich von „Historie“ verfolgte Zweck, vorbildhafte und in selteneren Fällen abschreckende Taten Einzelner als Exempla in den Geschichten weiterzutragen (so dass bis ins 18. Jh. anstelle des Kollektivsingulars „Geschichte“ nur von „Geschichten“ die Rede war¹⁰⁶), tatsächlich eine überragende Rolle spielt.¹⁰⁷ Gleichwohl schreckt das Negativszenarium des „Wir dürfen nie vergessen...“ – also eine archaische Angst vor Verlust in einer explodierenden Informations- und Wissensgesellschaft – unsere sich aufgeklärt gerierende Geschichtskultur beträchtlich. Diese Art von Traditionsbildung weist Vergangenheit als etwas Gemeinsames für ein Kollektiv aus,¹⁰⁸ das gegebenenfalls die auf selbem Wege abgeleitete gemeinsame Zukunftsperspektive mit Ansprüchen normativer Art füllt, etwa in der oft gehörten, auch von politisch maßgeblichen Stellen vorgebrachten Anmahnung einer Gedenkkultur – z.B. in der Form einer

„Erzählkultur“! ¹⁰⁹ –, die den worst case des Streichens bestimmter historischer Erfahrungsbestände aus dem „kollektiven“ ¹¹⁰ oder „kulturellen Gedächtnis“ ¹¹¹ verhindern müsste.

Sicher, Vergangenes, das erzählt wird, wird nicht vergessen (bzw., aktivisch gewendet, verdrängt). ASSMANN stellt das „bewohnte“ Funktionsgedächtnis der Erinnerungskultur, das durch Gruppenbezug, Wertbindung und Zukunftsorientierung ausgezeichnet wird, dem „unbewohnten“ „Speichergedächtnis“ der Geschichtswissenschaft gegenüber (allerdings um den Preis, dass angenommen werden muss, dass Geschichtswissenschaft gar keine praktische Seite besitzt). ¹¹² Problematisch an dieser suggestiven Begriffsführung ist allerdings, dass die hier metaphorische Qualität von „Gedächtnis“ und „Erinnerung“ oft nicht mehr wahrgenommen wird. ¹¹³ Zu diesem Lieblingsthema der neueren Kulturgeschichte und seinen theoretischen, pragmatischen und pädagogischen Implikationen ließe sich eine schier unübersichtliche Spezialliteratur anführen, die sich dem so skizzierten „Gebrauch von Geschichte“ widmet. ¹¹⁴ Nur leider machen wir als Individuen wie auch als konstruierte Kollektive allzu oft die eklatant widersprechende Erfahrung, dass ein „Zuviel an Geschichte“ zuweilen belastend, handlungslähmend und innovationsfeindlich wirken kann. ¹¹⁵

Doch auch wenn der Geschichtsunterricht selbstverständlich in einem Implikationszusammenhang mit dem kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft steht, wenn er Binnenkontext der (nationalen) Geschichtskultur ist, ist nicht leicht einsichtig, warum sich neuerdings die Didaktik so intensiv mit diesen ihrem Wesen nach kulturalistischen Gegenständen beschäftigt, da sie doch in keinerlei Hinsicht didaktisch organisiert sind oder werden können. Wir dürfen uns nicht darin täuschen, dass die unter den Schlagworten „Erinnerungsorte“, „kulturelles Gedächtnis“ oder „historische Identität“ erörterten virtuellen Gebilde ihrem Ursprung nach (Ge)Sinn(ungs)vereinbarungen und Denkgebote aus der Gegenwart für die Gegenwart darstellen, die deshalb veritable „Erinnerungen“ gar nicht benötigen bzw. in ihnen sogar ihren ärgsten Feind besitzen. ¹¹⁶ Zudem kennzeichnet diese Konstrukte ihr hoher Zwangscharakter zur kulturellen Reproduktion: „Wir haben nicht die Wahl, diese Erinnerung auszuschlagen“, ¹¹⁷ kommentiert ASSMANN, natürlich in Bezug auf die Katastrophen der deutschen Geschichte. Immerhin können sie als Beleg für die zentrale sozialwissenschaftliche These der sozialen Festlegung von Bedeutung dienen. In dieser Hinsicht ist „historische Identität“ mit ihren eifersüchtigen Ausgrenzungen und Einschlüssen möglicherweise sogar eher das Resultat eines defizitären statt gelungenen historischen Lernens.

Doch von der Ziellinie zurück zu den Anfängen: Wenn im Geschichtsunterricht der allgemeinbildenden Schulen vergangene Wirklichkeit zum Zwecke lebensweltlicher Orientierung verhandelt wird, ist nichts an dieser Übung selbstverständlich: Von den drei Zeitdimensionen entdeckt der heranwachsende Mensch die Vergangenheit als letzte als für sich bedeutungsträchtig. Kleinkinder sind noch ganz im Feld ihrer gegenwärtigen Wahrnehmung gefangen, und allmählich bilden sich auch hoffnungsvolle Erwartungen an eine nahe oder fernere Zukunft aus – an den Abend, wenn der Vater nach Hause zurückkehren wird, an das heranrückende Weihnachtsfest, an die Zeit, wenn man selbst

einmal erwachsen sein wird. Vergangenen, sofern es überhaupt in seinen Wahrnehmungshorizont rückt, begegnet ein Kind eher indifferent und skeptisch, ja selbst hinsichtlich eigener Erfahrungen als ungläubig. Noch mit 5-8 Jahren, im so gen. „Märchenalter“, bevorzugt der junge Mensch das Interesse an weit entfernten, aber doch als gegenwärtig vorgestellten Parallelwelten – die rhetorische Floskel des „Es war einmal“ wird, zu Recht, nicht ernst genommen.

Gewiss, historisches Lernen entzündet sich im frühen Grundschulalter zuweilen an jenen als zeitdifferent erfahrenen Überresten, die in unsere Gegenwart hineinragen, wie die auf Reisen kennen gelernten Ruinen von Burgen, Tempeln, Pyramiden. Typische Begegnungsstrategien sind dabei Schauer und Faszination gleichermaßen. Aber wir sollten uns nicht täuschen: Wahrscheinlich nur eine Minderheit von Jugendlichen entwickelt je ein echtes Geschichtsinteresse; mit zunehmendem Alter konstatieren Jugendpsychologen und Didaktiker bei den zu Beginn des 21. Jahrhunderts Heranwachsenden sogar die Tendenz zur Geschichtsvermeidung, ja zur Abwehr aller Rede von „früher“.¹¹⁸ Sicherlich spielt der enorme und extrem beschleunigte soziokulturelle Umbruch unserer Gegenwart eine Rolle. Für die Praxis des Geschichtsunterrichts bildet dieser Befund allerdings eine zunehmend schwere, kritische Last.

Regelmäßig geraten Didaktiker über der Beobachtung, wie ein Kind oder Jugendlicher beim Anblick der Ruinen einer mittelalterlichen Burg oder anderer Überreste der Vergangenheit, die in unsere Gegenwart hineinragen, ein geschichtliches Interesse zu entwickeln beginnt und dies etwa in Form von Fragen nach dem Wann, Woher und Wozu artikuliert, ins Entzücken. Aber denkt man diese ur-didaktische Situation zu Ende, führt sie geradwegs in eine Sackgasse: Durch reines Schauen wird der junge Mensch zu keinerlei historisch relevanten Schlüssen kommen können – sofort wird Kontext benötigt, ein Burgführer, ein beredter Cicerone, ein Sachbuch über Festungsbau im Mittelalter. Von allein wird keine historische Quelle je sprechen. Noch deutlicher als in der Geschichtswissenschaft besteht „Wissen“ im Geschichtsunterricht darin, an „die Tatsachen“ zu glauben. Wie anders ist dies etwa mit den unmittelbar erfahrbaren Aussagen der Naturwissenschaften, für die kein Buchwissen benötigt wird: Wasser kocht bei 100 Grad Celsius; ein Apfel fällt nicht weit vom Stamm; ein Huhn legt Eier, während Menschenkinder nackt und bloß, aber lebend zur Welt kommen.

Die Problematik setzt sich mit dem Beginn von „Geschichte“ als eigenem Unterrichtsfach fort, das aus mehreren Gründen eine Sonderstellung einnimmt: Wenn die „Anschauung“ als Vermittlerin zwischen Lernendem und Lerngegenstand seit den ältesten Tagen der Didaktik zu den Lernsituationen höchster Qualität gehört,¹¹⁹ gibt es kein anderes Schulfach, das vor einer gleichartigen völligen Unmöglichkeit stünde, diese Forderung auch nur ansatzweise zu erfüllen. Während die Naturwissenschaften Versuchsanordnungen, die Geographie und Biologie Vorfindbares im Gelände, die Sprachfächer die gesprochenen und gelesenen Texte selbst, der musische Bereich die künstlerischen Artefakte als ihre Gegenstände (Erkenntnisobjekte) präsentieren – also im wörtlichen Sinne: als ihre Gegenwart ausmachen – können, ist im Geschichtsunterricht die „unmittelbare Begegnung“ mit dem Lerngegenstand unter keinen Umständen möglich: Es gibt nichts

zu schauen. Dieses Kainsmal wird der Geschichtsunterricht niemals los, es ist geradezu sein Alleinstellungsmerkmal im Kanon der Schulfächer.

So nimmt es nicht wunder, dass Geschichte Jugendlichen in aller Regel fern und fremd ist, und zwar in den negativ konnotierten Bestandteilen dieser Worte. Historische „Erfahrung“ im schulischen Raum bedeutet für sie die Lektüre anstrengender Schulbuch- oder schlecht hektographierter Quellentexte, zu dem sich neuerdings ein Überangebot an extrem verdichteter, nicht minder präsentatorischer Lernsoftware gesellt.¹²⁰ Zu allen Zeiten steht unausgesprochen – oder auch lauthals artikuliert – im Raum, dass die im Fach untersuchten Begebenheiten und Zustände vergangen, die erwähnten Personen „alle (längst) tot“, die geschichtlichen Entwicklungen endgültig und abgeschlossen („entworden“) seien und, da nicht mehr veränderbar, auch nicht erlaubten, dass man Hoffnungen und Erwartungen an die Geschichte richte. Der Gesamteindruck bei den Schülerinnen und Schülern ist der, dass, was einmal Bewegung in Raum und Zeit war, in der Rückschau zum Tableau erstarrt ist und so die Geschichte quasi Dingcharakter besitzt.¹²¹ Dies begünstigt, dass bis in die Oberstufe und Abiturklassen hinein das positivistische Verständnis von Geschichte und Geschichtsunterricht vorherrschend bleibt: Es gebe ein „hartes“ geschichtliches Faktenwissen, das allerdings die Tendenz hat, in seiner Fülle von Einzelementen überbordend und wenig strukturiert zu sein, und zwar gerade im Vergleich zu naturwissenschaftlichen Vorgängen. Ob bei der Lektüre von Lehrbuchtexten oder bei der Quellenarbeit, es sei stets Ziel, dieses Wissen von Fakten zu vermehren. Zugleich jedoch bleibt das Problem der „Unsichtbarkeit“ bestehen, dass man also diese quasi-Dinge sich nicht vor Augen stellen kann, ganz besonders wenn man sich mit dem Ziel der Ordnung der Fülle von Einzelercheinungen der Bildung von „Begriffen“ anheischig macht. Wo sollte da der Raum für die sinnproduktive Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler sein?

Die narrative Psychologie immerhin gibt zu bedenken, dass das Vermögen, aus dem wüsten, amorphen Haufen der historischen Fakten einige für ein gewähltes Referenzsubjekt relevanten herauszugreifen und diese zwischen willkürlichem Anfang und valorativem Endpunkt künstlich (oder künstlerisch?) so zu verketten, dass eine kohärente, Gültigkeitsansprüchen genügende Narration entsteht, im Verhältnis steht zur Fähigkeit, die eigene Lebensgeschichte zu erzählen. Oder simpler: Erst die Erfahrung der eigenen Biographie mit ihren Wendungen, Brüchen, Wandlungen ermöglicht ein tieferes Verständnis von Historie (und wohl auch vice versa).¹²² In dieser Hinsicht können Jugendliche kaum gute Geschichtenerzähler sein, jedenfalls nicht ohne Weiteres.

In der Mehrzahl aller Unterrichtssituationen jedenfalls sind den Schülern die grundlegenden Bedingungen historischer Erkenntnis nicht bewusst oder aber gleichgültig. Der prä-narrative Charakter von Quellen ist selten Thema: Sie werden für „objektiv“, Darstellungen dagegen für „verfälschend“ gehalten.¹²³ Höchstwahrscheinlich spielen im Vollzug unzulässige Analogieschlüsse im Hinblick auf andere Unterrichtsfächer – und das heißt: defizitäres fachspezifisches Denken – eine große Rolle, etwa im Vergleich zu den „Realien“ der Naturwissenschaften, aber auch der (Fremd-)Sprachen (Vokabeln, grammatikalische Regeln, Literatur).¹²⁴ So wie dort soll es auch im Geschichtsunterricht um

„Faktenermittlung“, Informationsentnahme, das Benennen von „Richtigem“ und „Falschem“ gehen – und durch Aussonderung des Falschen kann man aus der Geschichte auch etwas für sein eigenes Leben lernen, insbesondere welche Dinge es bei der Gestaltung unserer heutigen Zeit zu vermeiden gelte.

Die Aussage, dass Objektivität und Wahrheit als epistemische Ideale mit den Mitteln der Geschichtswissenschaft in diesem Unterrichtsfach nicht zu erreichen sind, es im Rahmen des Möglichen um ein „Deutungsgeschäft“ geht, wird deswegen als eine Herausforderung, als beunruhigende, ja empörende Zumutung empfunden – und zwar nachweislich bei älteren, leistungsstarken Schülerinnen und Schülern in zunehmendem Maße!¹²⁵ Solches hat auch Weiterungen auf die von Didaktikern zuweilen etwas nonchalant verwendeten Begriffe wie „Geschichtsbedürfnis“ oder „Geschichtsverlangen“: Sollte dies bei Jugendlichen tatsächlich in nennenswertem Maße existieren, ist es das Verlangen nach einer Antwort auf die Frage, wie „es (denn nun) wirklich gewesen ist“, und nicht danach, was und wie Historiker darüber geschrieben haben. Es wäre interessant zu untersuchen und ist noch völlig ungeklärt, ob dieses naive, aber höchst wirksame „objektivistische Missverständnis“¹²⁶ im Geschichtsunterricht¹²⁷ eine aktive Strategie der Schüler im Hinblick auf den ökonomischen Kräfteverbrauch bei selbst gesteckten Leistungszielen („gute Zensuren“) darstellt¹²⁸ oder aber eher passiv von eben dies suggerierenden Lehrkräften und Lernmedien, insbesondere auch den Schulbüchern und ihren autoritativen Texten, hergeleitet wird, die selbst aus Zwecken der Lehrökonomie das Fach im Sinne einer historischen Unterweisung gestalten.

Der Abstand zu den übrigen Schulfächern ergibt sich noch in einer anderen Kategorie: Während in den Naturwissenschaften Schülerinnen und Schüler, auch schon sehr junge, auf dem Wege der in der Alltagspraxis möglichen direkten Anschauung (Evidenz), sehr wohl zu einem naiven Verständnis von Aussagesegmenten gelangen und dementsprechend auch Jugendliche bereits „wahre Aussagen“ formulieren und überprüfen (!) können (z.B. „Wasser gefriert bei 0 Grad Celsius“, „ein Zuhalten von Mund und Nase führt zum Tod durch Erstickten“), ist es in der Geschichte quasi unmöglich, dass Laien in Unkenntnis aller Kontexte zu den simpelsten Konklusionen gelangen, sofern diese dem wissenschaftlichen Anspruch genügen und nicht nur eine Reproduktion vorformulierter Thesen sein sollen, denen aufgrund der Autorität des Produzenten Glauben geschenkt wird. In diesem Sinne verkehrt sich der modernistische Anspruch wissenschaftlicher Tätigkeit im Geschichtsunterricht¹²⁹ sehr rasch (und womöglich unausweichlich) in sein Gegenteil, eine „Glaubenssache“.

Dies bedeutet nun natürlich keineswegs, dass im Geschichtsunterricht nicht Erfahrung und Diskurs möglich sind; die inhaltliche Dimension des historischen Sinns erfordert nachgerade, dass die jeweils repräsentierte Vergangenheit Erfahrungsqualität aufweist. Alltagsweltliche und historische Erfahrung sind allerdings deswegen differenziert zu betrachten, ja es gilt sogar eine dichotomische Trennung zwischen einem praktischen (alltagsweltlichen) und systemischen Bereich, in dem Geschichte zum Objekt wird, vorzunehmen, weil die unmittelbare, „authentische“ Primärerfahrung an einem modal anders vorliegenden Objekt gemacht wird als die „sekundäre“ Erfahrung, die Historiker

(oder forschende Schüler) im Rahmen des intentionalen Aufsuchens von Quellen¹³⁰ machen. Für das historische Lernen müssen Erfahrungsobjekte nämlich immer medial vermittelt werden. Durch hohen Medieneinsatz und über raffinierte Methodenarrangements versuchen Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer zuweilen, zur „Anschauung“ oder „Vergegenwärtigung“ von Geschichte zum Zwecke ihrer geistigen Durchdringung zu gelangen, doch sind und bleiben dies am Ende leere Versprechen an die Schüler und, wenn das Vorgehen unkommentiert bleibt, fortgesetzter Betrug an noch kritikschwachen Subjekten.¹³¹

Was die Gegenstände der Erfahrung im Unterricht betrifft, meint RÜSEN: „Allerdings geht es dabei nicht um die pure Faktizität des Tatsächlichen in der Vergangenheit allein, sondern um eine sehr viel komplexere ‚Realität‘, um Divergenz und Zusammenhang der Zeiten, in denen die Fakten eingelagert sind.“¹³² Damit berührt er ein grundsätzliches geschichtsdidaktisches Dilemma, ohne dass ihm dies wohl selbst ganz klar vor Augen steht. Was nämlich erheblich zum Boom der *außerschulischen* Beschäftigung mit Historie etwa in Form des Runs auf historische Ausstellungen beiträgt, ist im traditionell verstandenen schulisch-historischen Lernen nicht zugelassen: Nicht das Faszinosum, das von einzelnen Personen und Zeiten ausgeht, nicht das pralle Leben in seiner verwirrend schillernden Detailfülle, sondern Kenntnis, Verständnis und Problematisierung der übergeordneten Zusammenhänge, gipfelnd im Idealbild der „Begriffsbildung“, konstituieren allzeit die strukturellen Lernziele von Geschichtsunterricht (die damit gut geeignet sind, aufkeimendes Interesse an Geschichte sogleich abzutöten).

Auch Schülerinnen und Schüler erfahren Geschichte in der Form von Repräsentationen vergangener Wirklichkeit,¹³³ die als das Repräsentierte selbst hinter einem undurchdringlichen Schleier liegt. Die Repräsentationen können keine andere Gestalt als Texte in Erzählform haben – Schriftquellen, Bilder, audiovisuelle Medien und anderes mehr haben, wie dargelegt, im besten Falle prä-narrative Qualität: Sie illustrieren, streben nach „Veranschaulichung“ – beschreiben, erklären, deuten können sie nichts.¹³⁴ Die Ausdeutung ist stattdessen in den elaborierten Texten der Schulgeschichtsbücher¹³⁵ geschehen, die in aller Regel geschlossene kleine, hermetische Welten für sich darstellen. In diesem Zusammenhang bemerken McKEOWN/BECK, die Autorität der Texte beruhe nicht nur auf ihrem „being the center of the classroom“, sondern auch auf der spezifischen Schulbuchsprache, die eine „beyond-reproach objectivity“ suggeriere.¹³⁶ Gleichwohl zerfallen die Sprachgebilde, wenn sie mit dem Lernsubjekt Schüler in Berührung kommen.¹³⁷

Das historische Lernen beginnt immer unsystematisch assoziativ und intuitiv. Die naive, phrasenhafte Forderung, Schülerinnen und Schüler für die Erstbegegnung mit einem Stück repräsentierter Vergangenheit zunächst Kontexte „suchen“ zu lassen, zielt ins Leere, denn die Kontexte sind in Form der Imaginationen immer schon da. Zwar gehört es mittlerweile zum guten Ton, zu Beginn von Geschichtsstunden „Vorwissen“ und Voreinstellungen, das „subject-matter knowledge“¹³⁸ der Schülerinnen und Schüler zum anschließend behandelten Unterrichtsgegenstand abzufragen, doch geschieht dies in aller Regel zu rein präsentatorischen oder motivationalen Zwecken. Sehr selten werden die Vorstellungskomplexe tatsächlich zum Ausgangspunkt von Lernprozessen gemacht (wie

es ganz im Gegensatz dazu etwa in den hier weit fortgeschrittenen Physik- und Mathematikdidaktiken vorgeführt wird¹³⁹), und fast nie werden die Imaginationen – die doch von den Lernenden auch in qualifizierter, konstruktiver Weise verwandt werden – in ihrem Eigenrecht anerkannt.¹⁴⁰ Den Imaginationen einen gebührenden Platz im Prozess des historischen Lernens einzuräumen¹⁴¹ bedeutet dabei keineswegs, ihre dunkle Seite zu negieren: Die subjektiven Repräsentationen sind zwar in der Regel nur von kurzer, ephemerer Lebensdauer, können sich aber auch als „archetypische Vorprägungen“¹⁴² verfestigen und quasi lern-resistent werden.

Beide Verarbeitungsweisen, sofern sie methodisch-kritisch durchgeführt werden, bergen in sich die Chance für die Initiation von echten Lernprozessen im Sinne der Änderung von Verhaltensdispositionen. Im ersten Fall der „narrativen Harmonie“ wird das Ergebnis eher Affirmation und Bedürfnisbefriedigung, vielleicht auch Vergewisserung des Selbst und der Welt sein. Im Fall von Störungswahrnehmungen setzt, sofern der Erzählung Relevanz zugemessen wird, das „Ringens um Bedeutung“ ein. Lernpsychologen halten *Perturbationen* in der Regel sogar für *produktiver* als die Harmoniesituation. Das Individuum muss nämlich versuchen, sofern es die Wahrnehmung nicht ins Unterbewusstsein abdrängen kann (die Alltagssprache benutzt hier den treffenden Ausdruck „die Augen verschließen“), diese als Erfahrung in sein Bewusstseinssystem zu integrieren. Das ist eine subjektive und auch kreative Ordnungsleistung. Ihr Ort im historischen Lernen ist selbstverständlich das Erzählen und dies bedeutet: Konstruktion einer je eigenen Wirklichkeit.

Nun werden seit noch nicht allzu langer Zeit im Rahmen konstruktivistisch inspirierter didaktischer Ansätze die Lern-, Verstehens- und Verarbeitungsprozesse der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum des Interesses gerückt, um Aussagen darüber treffen zu können, wie Präkonzepte der Lernenden über die bloße Motivation für den Lernprozess hinaus planbar aktiviert werden können – und zugleich um das Absinken von temporär erworbenen Kenntnissen als rein „träges Wissen“ in die Unverfügbarkeit zu verhindern.¹⁴³ VÖLKEL erkennt in ihrer kürzlich vorgelegten Dissertation zur Bedeutung des Konstruktivismus für Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht sehr genau diesen *gap* zwischen dem Anspruch, Schülerinnen und Schüler sollten lernen, diszipliniert geschichtlich zu denken, und dem zunehmenden Druck unserer pluralistisch organisierten Gesellschaft, subjektive Viabilität auszubilden – und spricht sich vehement für „Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion als viable Perspektiven historischen Denkens“¹⁴⁴ aus, die am besten in offenen Lernräumen zu praktizieren seien. Sie betont dabei, dass alle Konstruktionsarbeit an die vorgängige kognitive Struktur des erkennenden Subjekts gebunden sei und das Gleiche etwa für den multiperspektivischen Zugang zur Geschichte gelte.¹⁴⁵ Wie die operationale Geschlossenheit dieser Strukturdeterminiertheit zu durchbrechen sei, bleibt bei VÖLKEL leider offen.¹⁴⁶ Aber dass konstruiertes Wissen ein praktisches Wissen ist, das zudem im Unterrichtsprozess Bekräftigung durch andere erfahren kann, wenn darüber verhandelt wird, nicht wie die Wirklichkeit ist, sondern wie ein jeder sie sieht, wird niemand bestreiten.

Um an dieser Stelle begrifflich genauer auf den Punkt zu kommen, müssen noch

einmal die für das historische Lernen spezifischen Repräsentationsnaturen betrachtet werden; in ihrem Zusammenspiel konfrontieren diese den Geschichtsunterricht mit dem eigentümlichen Problem der „*doppelten Repräsentation*“.¹⁴⁷ Der Lerngegenstand ist quasi zweimal „gegeben“, als äußerlicher Text und innerer Erfahrungswert (also der kognitiven, symbolischen Leistung des Individuums) – und doch ist er nie wirklich anwesend. Die vorgeschlagene Terminologie lässt sich im Übrigen umstandslos als unterrichtsspezifische Ausprägung des Modells zur „*doppelten Hermeneutik*“ des (historisch interessierten) Soziologen GIDDENS¹⁴⁸ und überhaupt der doppelt hermeneutischen Ausrichtung aller Humanwissenschaften auffassen: Der Historiker widmet sich deutend Zusammenhängen vergangener Wirklichkeit, die immer schon die Interpretationen und Deutungen der zeitgenössischen Akteure enthalten, also selber bereits eine hermeneutische Dimension besitzen. Er ordnet sinnhaft, was seinerseits schon sinnhaft konstituiert ist.¹⁴⁹ Oder als Zielperspektive: „Wir müssen Handlungen von Menschen verstehen, die selbst auch etwas verstehen.“¹⁵⁰ Denn in beiden Modi der „Wiedergabe“ vergangener Wirklichkeit gibt es kein „Wieder“. Die schließlich gültigen, kohärenten Repräsentationen sind immer etwas qualitativ Neues, nicht „wahr“, aber wahrheitsfähig.¹⁵¹

Die didaktische Notwendigkeit besteht augenscheinlich darin, dass die Konstruktionen der Schülerinnen und Schüler eine adäquate Referenz zur vergangenen Wirklichkeit, also eine empirische Qualität aufweisen sollen, und dieses rationale Sinnkriterium der Erfahrungsqualität lässt sich mit der *kognitiven Dimension* des historischen Sinns zu einer ganzen Reihe von Gesichtspunkten der „*empirischen Triftigkeit*“ von Konstruktionsleistungen entfalten, etwa der Augenzeugenschaft, der Quellentreue, der intersubjektiven Gültigkeit.¹⁵² Folgt das historische Erzählen diesem Gebot der empirischen Triftigkeit, wird es wissenschaftlich und gewinnt sogar eine für die Geschichte der Wissenschaft charakteristische Eigenart: Es gerät in die Bewegung eines dauernden Erkenntnisfortschritts.¹⁵³ Dafür müssen Lernende ihre subjektiven Theorien ständig überprüfen und ggf., falls sie sich als Fehlauuffassungen, unzulässige Vereinfachungen oder Klischees erweisen, revidieren, was auch bei pädagogischer Hilfe einem ungeheuren Kraftakt gleichkommt, denn immerhin haben sich diese in einer bestimmten erfahrenen Konstellation als funktionsfähig und lebensdienlich, konstruktivistisch gesprochen: viabel erwiesen.¹⁵⁴ Geschichtsunterricht, der narrative Kompetenz auszubilden anstrebt, wird sich zumindest in einer langfristigen Perspektive an diesen Gütekriterien messen lassen müssen.

Allerdings stellt sich, daran sollte erinnert werden, die Hinsicht auf die Dignität schulischer Lernzeugnisse etwa in der Form von Schülererzählungen doch anders dar **als** jene auf die professionell betriebene, elaborierte Historiographie. Schülerinnen und Schüler konstruieren nämlich im ganzen Unterschied zu Wissenschaftlern keine historischen Erzählungen, um Wissen zu akkumulieren, Adressaten zu belehren und Kritiker zu überzeugen; es fehlt der argumentative Zusammenhang.¹⁵⁵ Die konstruierte Wirklichkeit von Jugendlichen hat strikt autotelischen Charakter – im Unterricht immerhin wird die Selbstbezogenheit in Leistungskontrollsituationen, in denen die Lehrkraft und zuweilen auch Mitschülerinnen und Mitschüler überzeugt werden müssen, durchbrochen. Die Belohnung für die Lernmühen ist in der idealen pädagogischen Perspektive intrinsisch,