

Tobias Arand

Martin Lücke (Hg.)

Das subversive Gelächter aus der Geschichte

Festschrift für Bärbel Völkel anlässlich ihrer Pensionierung



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Tobias Arand, Martin Lücke (Hg.)

Das subversive Gelächter aus der Geschichte

Tobias Arand, Martin Lücke (Hg.)

Das subversive Gelächter aus der Geschichte

Festschrift für Bärbel Völkel
anlässlich ihrer Pensionierung



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2022

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.

Umschlagentwurf: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1471-8 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-1472-5 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/1801>

Inhalt

Danksagung.	7
Einführung in die Festschrift	8

Konstruktivismus und Geschichte

„Was war, ist doch wahr, oder!?“ Geschichte(n) im Spannungsfeld zwischen Positivismus und Konstruktivismus	13
Der <i>glass ceiling effect</i> und das ‚subversive Gelächter‘ aus der Geschichte – oder: Was gehen die Probleme von Managerinnen die historischen Genderforscher/innen an?	34
Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff	52

Geschichte in der pluralen Gesellschaft

Immer mehr desselben? Einladung zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem chronologischen Geschichtsunterricht.	73
Geschichte und historisches Denken in einer globalisierten Welt. Überlegungen zur Frage einer tragfähigen transkulturellen Kategorie historischer Sinnbildung	88
Von ungewollten Nebenwirkungen eines traditionellen chronologischen Geschichtsunterrichts. Nationalismus als historische Sinnbildung!?	122
Darf Einer sich gegen eine tausendjährige Tradition stellen? Martin Luther im multikulturellen Geschichtsunterricht	139
Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht	157
Schattenseiten des Nationalstaates. Menschen ‚mit‘ (und ‚ohne‘) Geschichte in Einwanderungsgesellschaften.	182
Wo die Füße gehen. Diversität und inklusive Geschichte	215

Inklusive Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von Lebenswelt und Wissenschaft. Chancen eines leibphänomenologischen Zugangs	223
Kants „stinkende, N“ und Anton Wilhelm Amo, Privatdozent für Philosophie in Halle. Kritische Blicke auf den Rassismus der deutschen Aufklärung	242
Historische Erfahrung im Spannungsfeld von historischer Sinnbildung, Erfahrungswandel und präsenter Geschichte	264
Getrennte Geschichten – gemeinsame Zukunft. Von der Notwendigkeit, Nationalstaatsgeschichten zu demokratisieren	283
Tabula Gratulatoria	301

Danksagung

Bücher sind immer nur so gut, wie die Menschen, die an ihnen arbeiten. Unabhängig von der Qualität der Texte sind es oft vor allem jene Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im Hintergrund, die das Gelingen eines Buches überhaupt erst möglich machen.

Aus diesem Grund möchten sich die Herausgeber herzlich bei jenen bedanken, ohne die diese Festschrift nicht hätte erscheinen können.

Als erster wäre Jan Trützschler vom Wochenschau-Verlag zu nennen, der es durch eine freundliche Kalkulation und die sehr schnelle Bearbeitung unserer Textvorlagen möglich gemacht hat, dass es diese Festschrift nicht nur gibt, sondern sie auch pünktlich zur Verabschiedung der Kollegin Bärbel Völkel erscheinen konnte.

Unseren Hilfskräften Clemens Bertram, Sena Çalışkan, Vanessa Kyrion (Freie Universität Berlin) und Cathérine Pfauth (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) danken wir für unermüdliches Korrekturlesen, Ordnen der zahlreichen Zitier- und Belegvarianten und das teilweise sehr mühsame Umwandeln von PDF-Vorlagen in Worddateien. Die vier haben sicher mehr gearbeitet als sie bezahlt werden ...

Tobias Arand, Ludwigsburg
Martin Lücke, Berlin

Einführung in die Festschrift

Wissenschaft lebt von Diskussionen, die an die Wurzeln ihrer epistemologischen und begrifflichen Grundlagen gehen. Liest Bärbel Völkel, für die wir diese Festschrift anlässlich ihrer Pensionierung herausgeben, diesen ersten Satz, wird sie bestimmt zustimmen – und zugleich vor der Verwendung des Wortes „Wurzeln“ warnen: Eine „Geschichte, die Menschen lebensweltlich verwurzeln möchte, steht [...] in der unmittelbaren Gefahr, diese zu naturalisieren und damit dem menschlichen Veränderungswillen zu entziehen.“¹ Das Reden von Wurzeln ist also gefährlich – aber nicht nur, wenn *Menschen* (Bärbel Völkel selbst würde bestimmt von Subjekten sprechen) in der Vergangenheit nach Geschichten suchen. Auch unser *Fach*, die Geschichtsdidaktik, ist in den letzten Jahren nicht müde geworden, sich seiner Wurzeln, Ursprünge und Gründungsmythen zu versichern – und diese meist in der sagenumwobenen Genese des Konstrukts „Geschichtsbewusstsein“ in den 1970er Jahren zu suchen. Bärbel Völkel hat in ihrem wissenschaftlichen Werk auch diese Wurzeln dekonstruiert, indem sie deren Konstruktionscharakter aufgedeckt und Alternativen zu den mittlerweile zu Paradigmen geronnenen Grundvokabeln der Geschichtsdidaktik gesucht hat. Das, was sie den Menschen, die für sich selbst nach großen und kleinen Geschichten in der Vergangenheit suchen, zugesteht, nämlich Veränderungswillen, hat sie auch immer für sich selbst als wissenschaftliche Persönlichkeit gefordert und in die Tat umgesetzt. Sie selbst würde hier vielleicht von Handlungsorientierung sprechen.

Durch ihre Pensionierung verliert die Geschichtsdidaktik, zumindest in ihrer Tätigkeit im aktiven Hochschuldienst, einen im besten Sinne kritischen Geist. Für unser Fach weist Bärbel Völkel eine geradezu idealtypische Berufslaufbahn auf: Nach einem Studium der Fächer Geschichte und Evangelische Theologie an der Gesamthochschule Siegen legte sie 1986 das Zweite Staatsexamen ab und war viele Jahre als Lehrerin, Fachseminarleiterin für Geschichte, Hauptseminarleiterin und Moderatorin in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung² tätig. 2001 wurde sie mit einer Arbeit zu „Konstruktivismus und

1 Vgl. hierzu der Beitrag „Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff“ in diesem Band.

2 Die beiden Herausgeber sind an dieser Stelle uneinig über die Verwendung geschlechtergerechter Sprache.

Geschichtsdidaktik“ promoviert, die 2002 unter dem Titel „Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik“ erschien. Von 2003 bis 2007 war sie als Lehrkraft für besondere Aufgaben an die Universität zu Köln abgeordnet, bevor sie 2007 einem Ruf auf die Professur für „Geschichte und ihre Didaktik“ an die Pädagogische Hochschule folgte. Innerhalb der „Konferenz für Geschichtsdidaktik“ war sie Ko-Gründerin des Arbeitskreises „Geschichtsdidaktik theoretisch“, im Arbeitskreis historische Frauen- und Geschlechterforschung als Koordinatorin für Didaktik tätig. Ihre theoretischen Reflexionen, die sich niemals lange an ermüdenden Fragen wie „Wozu brauchen wir so etwas konkret für die Praxis des Geschichtsunterrichts“ aufhielten, waren dennoch immer durch ihre gesättigten Erfahrungen aus der Schulpraxis gekennzeichnet.

Insbesondere in der akademischen Lehre ist ihr Name besonders eng mit dem Konzept der Handlungsorientierung verknüpft. Ihre Monografie aus dem Jahr 2005 und ihr Handbuchartikel im „Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts“ sind aus den Literaturlisten von geschichtsdidaktischen Seminaren nicht mehr wegzudenken. Neben ihren Arbeitsschwerpunkten Konstruktivismus und Handlungsorientierung ist Bärbel Völkel aber vor allem mit zwei weiteren Themen in Erscheinung getreten: Vor dem Hintergrund der Debatten um historischen Lernen und Diversität hat sie sich umfassend mit der Bedeutung der Kategorie *race* und In- und Exklusionen beschäftigt, die die Migrationspädagogik mit dem Begriffskonglomerat „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ beschreibt. Hier ist sie insbesondere mit dem gemeinsam mit Tony Pacyna 2016 herausgegebenen Band „Neorassismus in der Einwanderungsgesellschaft“ hervorgetreten. Zum anderen ist sie bis heute die einzige Geschichtsdidaktikerin, die einen umfassenden Ansatz zum Themenkomplex der Inklusion vorgelegt hat. Ihre Monografie „Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte“ aus dem Jahr 2017 hat im Fach lebhaft und keinesfalls nur zustimmende Reaktionen hervorgerufen. Sie geht dabei nicht von einem weiten Inklusionsbegriff aus, wie er zuletzt in Veröffentlichungen zu Inklusion und Diversität verwendet wurde, sondern verzahnt den Anspruch auf Inklusion mit einem Nachdenken über die Kategorie des Leibes. Damit durchbricht die das Primat der Kognition in Konzepten historischen Lernens und stellt den Körper als Raum erlebter Erfahrungen ins Zentrum ihrer Theoriebildung.

In enger Absprache mit Bärbel Völkel haben wir als Herausgeber dieser Festschrift Texte zusammengetragen, die überwiegend bereits veröffentlicht sind und die das Oeuvre der zukünftigen Pensionärin in seiner Breite, aber dennoch pointiert zum Ausdruck bringen. Hier haben sich die zwei Schwerpunkte „Kon-

struktivismus und Geschichte“ und „Geschichte in der pluralen Gesellschaft“ herausgebildet. Die Beiträge „Historische Erfahrung im Spannungsfeld von historischer Sinnbildung, Erfahrungswandel und präsenter Geschichte“ sowie „Geschichte und historisches Denken in einer globalisierten Welt“ erscheinen in diesem Band zum ersten Mal, der Aufsatz „Getrennte Geschichten – gemeinsame Zukunft“ zum ersten Mal in deutscher Sprache.

Eine Festschrift ist auch immer ein Ort, um herzlich zum bisher Erreichten zu gratulieren, die besten Wünsche für den zukünftigen Weg zu übermitteln und ganz einfach, um Danke zu sagen. Gerade deshalb freuen wir uns über eine besonders umfangreiche Tabula Gratulatoria am Ende dieses Buches. Uns bleibt darüber hinaus festzuhalten, dass wir uns von Bärbel Völkel noch viele weitere Debattenanstöße wünschen. Für ihre besonders herzliche Kollegialität, ihre Kreativität und ihre Innovationskraft bedanken wir uns sehr herzlich!

Martin Lücke, Berlin
Tobias Arand, Ludwigsburg

Konstruktivismus und Geschichte

„Was war, ist doch wahr, oder!?“

Geschichte(n) im Spannungsfeld zwischen Positivismus und Konstruktivismus

(Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 60. Jg., Hannover 2009. S. 720–733)

„Es ist dem Historiker möglich, sich in der Vorstellung an irgendeinen Zeitpunkt der Vergangenheit als einen gegenwärtig Gewesenen zu versetzen – als an einen also, der von Menschen von früher im Sinne der Gegenwart ihres Vergangenen und ihres Zukünftigen gelebt wurde [...]. Die Menschen der Vergangenheit sind wie wir Subjekte der Initiative, der Rückschau und der Vorausschau gewesen. Die erkenntnistheoretischen Konsequenzen dieser Überlegung sind beträchtlich. Wissen, dass die Menschen der Vergangenheit Erwartungen, Vorahnungen, Wünsche, Befürchtungen und Pläne geformt haben, heißt, den historischen Determinismus durchbrechen, indem man in der Rückschau Kontingenz in die Geschichte einführt.“¹

1. Die Erfindung der Welt und ihrer Geschichte(n) – ein Konstrukt, um im Gespräch bleiben zu können

Vor allem in ihrer radikalen Version hat die Theorie des Konstruktivismus sich von Anfang an heftiger Kritik ausgesetzt gesehen. Diese entzündete sich vor allem an deren bis an die Wurzeln gehender, eben radikaler im Sinne von konsequenter Verneinung der Vorstellung, dem Menschen sei es überhaupt möglich, letztendlich wahre Aussagen über das ontologische Sein der Welt zu machen. Das, was der Mensch als Wirklichkeit bezeichnet, wird, so die Auffassung, stets *erfunden* und kann niemals *gefunden* werden. Weil der Mensch nicht der Schöpfer der Welt ist, kann er keine letztendlich gültigen wahren Aussagen über diese machen, sondern sich ihr nur über durch Erfahrungen und Beobachtungen angeeignetes plausibles Wissen und damit verbundene Vorstellungen annähern. Dies ist die einzig radikale Aussage, die dieser Theorie zugrunde liegt. Daher

1 Paul Ricœur: Das Rätsel der Vergangenheit. Erinnern – Vergessen – Verzeihen, Göttingen 2004/4, S. 63.

ist der Radikale Konstruktivismus auch keine Erkenntnistheorie, sondern eine Theorie des Wissens.² Und will er sich nicht selbst widersprechen, muss prinzipiell die Möglichkeit bedacht werden, es könnte auch anders sein – die Welt, wie sie sich zeigt, sei doch real und könne sehr wohl gefunden werden. Insofern sind die hier geäußerten Gedanken eine Einladung, sich für kurze Zeit einmal auf den vorgeschlagenen Gedankengang einzulassen und seine Plausibilität und eventuelle Reichweite zu prüfen.

Wissen wird erworben, um der Welt, in der der Mensch Erfahrungen macht, eine Ordnung unterlegen zu können. Hier wird unterstellt, dass das, was in der Vergangenheit bereits funktioniert hat, auch in der Zukunft wieder funktioniert. Wissen wird im Rahmen dieser Theorie also nicht als ein Abbild der realen Welt, sondern als Orientierungs-Wissen verstanden. „[...] Wissen besteht in den Mitteln und Wegen, die das erkennende Subjekt begrifflich entwickelt hat, um sich an die Welt anzupassen, die es erlebt.“³ Die Anpassung an die Welt ist für den Menschen überlebenswichtig und wird ihm über seinen Verstand möglich, der jedoch als ein operational geschlossenes System arbeitet. Das bedeutet, dass jeder nur das wahrnehmen kann, wofür in seinem kognitiven System, eben dem

-
- 2 Z.B. Ernst von Glasersfeld: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, Frankfurt/M. 1998/2, S. 57, 187 und 284. Und Heinz von Foerster/Bernhard Pörksen: Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg 1998/2, S. 43. Dass im Zusammenhang mit dem (Radikalen) Konstruktivismus in der Regel von einer Erkenntnistheorie gesprochen wird, hängt wohl mit den Rezipienten derselben zusammen. Bereits in der „2. Generation“ der Konstruktivist*innen wird die noch von den Vätern dieser Theorie immer wieder betonte Unterscheidung zwischen Erkenntnis- bzw. Wissenstheorie aufgehoben – der Radikale Konstruktivismus zur Erkenntnistheorie erhoben. Hierzu z.B. Gebhard Rusch: Erkenntnis, Wissenschaft, Geschichte. Von einem konstruktivistischen Standpunkt, Frankfurt/M. 1987. Wenn allerdings, wie Konstruktivist*innen betonen, es keinen Zugang zur Erkenntnis der Realität gibt, sollte, um der klaren Unterscheidung willen, auf diesen Begriff im Zusammenhang mit einer Theoriebildung verzichtet werden. Der bescheidener anmutende Vorschlag von Glasersfelds, besser von einer Wissenstheorie zu sprechen, erscheint geeignet, Missverständnisse und Konfrontationen zu vermeiden. Auf einer Ebene des Wissens können Menschen zwar zu Erkenntnissen und Beschreibungen kommen, die höchste Plausibilität besitzen. Dennoch bleiben diese prinzipiell vorläufig, weil beobachterabhängig. Bereits in meiner Dissertation habe ich auf diese Unterscheidung hingewiesen. Vgl. Bärbel Völkel: Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik, Schwabach/Ts. 2002, S. 33–35. Vielleicht liegt in dieser Umdeutung der Grund dafür, dass Heinz von Foerster sich sehr schnell von der Zuschreibung „Konstruktivist*in“ distanzierte und betonte, letztlich ginge es für ihn um eine skeptische Haltung, die keiner weiteren Etikettierung bedürfe.
- 3 von Glasersfeld 1998/2, S. 187.

Verstand, bereits Anknüpfungspunkte vorhanden sind. Alles, was dem Menschen unbekannt ist, bleibt ihm vorläufig unzugänglich – er kann es nicht sehen. Zugänglich auf einer elementaren Ebene sind dem Menschen zuerst einmal die Erfahrungen, die er über seinen Körper macht, um sie anschließend in sein vorhandenes kognitives Netzwerk zu integrieren. Wissen entsteht demnach durch ‚Erfahrungen machen‘⁴ und konstituiert sich damit als Erfahrungswissen. Diese Erfahrungen sind individuell einzigartig und sie bleiben aufgrund der operationalen Geschlossenheit des kognitiven Systems höchst subjektiv. Niemand kann seine Erfahrungen mit anderen teilen. Man kann sie zwar erzählen, indem wir sie mit Wörtern beschreiben, die wir mit unseren Erfahrungen assoziieren. Unser Gegenüber hört, was wir sagen, auch er assoziiert, allerdings in Anlehnung an seine eigenen Erfahrungen, die mit den unseren nie identisch, möglicherweise aber ähnlich sind. Weil die Mitglieder innerhalb einer Sprachgemeinschaft meist eine sehr weitgehende sprachliche Übereinstimmung erreichen, stellt sich in der Folge der Eindruck ein, dass sich die verwendeten Wörter auf eine reale Welt beziehen und damit die Beschreibung von Dingen möglich ist, die jenseits der menschlichen Erfahrung liegen.⁵ Was hier aber ‚nur‘ passiert, ist, dass ein intersubjektiver Konsens erzielt wird, mithilfe dessen Erfahrungen in der Welt in ein erfahrungsgesättigtes Wissen über die Welt transformiert werden. Dieses Wissen hat einen instrumentellen Charakter und dient dazu, dass der Mensch in seiner Umgebung überlebensfähig bleibt. Es hat nicht den Zweck, eine Beschreibung der Wirklichkeit jenseits der Erfahrung zu liefern.

Auch das Wissenschaftswissen gehört in diesen Bereich hinein. Alle Wissenschaften sind an kognitive Systeme gebunden und damit stets beobachterabhängig, selbst wenn sie zu langfristig plausiblen Aussagen kommen, die möglicherweise sogar den intersubjektiv erzeugten Status von Naturgesetzen erhalten und damit den Anschein erwecken, die Realität erfasst zu haben. Wissenschaft wird als ein kognitiver Bereich hervorgebracht und kann daher die Erfahrung nicht überschreiten – auch deshalb nicht, weil alle Erkenntnis nur über Sprache mitgeteilt wird und diese sich ausschließlich auf den Erfahrungsbereich beziehen kann.⁶

Diese gerade für den Wissenschaftsbereich provokante These basiert auf der Feststellung, dass Hirnströme und chemische Prozesse, die jegliches

4 Ebd., S. 76.

5 Ebd., S. 92.

6 Humberto R. Maturana: *Biologie der Realität*, Frankfurt/M. 2000, S. 353.

Menschliche auf der *materialen*⁷ Ebene ausmachen, keinerlei Bedeutung z.B. in Form von Erinnerungen enthalten – auch nicht innerhalb des Systems, in welchem sie ablaufen. Das Gehirn selbst kann sich gar nicht erinnern, da das Nervensystem als ein in sich geschlossenes System nur in der Gegenwart funktioniert, denn diese ist das für die Handlung relevante Zeitintervall.⁸ Sinn erhalten diese Prozesse erst in den Umständen, in denen sie sich verwirklichen und dabei von einem Beobachter beschrieben werden. Geschichte z.B. ist daher nicht ein konstitutiver Teil der Zustandsdynamik des Menschen. Sie wird nur deshalb möglich, weil der Mensch in der Lage ist, Erfahrungen zu machen, diese bewusst aufzunehmen, mit früheren Erfahrungen abzugleichen, daraus aktiv und selbstständig ein Wissen zu assoziieren, welches er durch seine Sprachfähigkeit in Interaktionen mit anderen teilt. Dabei entwickelt er einen Deutungsbereich für beobachtetes Verhalten in Zeit und Raum. Dieser Deutungsbereich ist jedoch stets ein radikal gegenwartsbezogener, in dem ‚die Geschichte‘ nur als aktueller kognitiver Zustand einer Interaktionsgeschichte enthalten ist. Geschichte kann also nicht Erinnerung von Vergangenen sein, sondern im aktuellen (Inter-) Agieren sind Elemente vergangener Erfahrungen enthalten. Diese werden mit jedem Aufrufen in eine neue Form transformiert, die dem jeweiligen Interaktionsbereich angemessen ist. Lebende Systeme erscheinen damit als historische Systeme, da der gegenwärtige Zustand stets durch einen vorausgegangenen Zustand mitbestimmt wird, der den Bereich möglicher Abwandlungen einschränkt.⁹ Ein Beobachter kann nur über die von ihm in Interaktionen erzeugte Vorgeschichte darauf schließen, wie ein gegenwärtiges Verhalten zustande kommt; es ist ihm aber nicht möglich, darüber Aussagen zu machen, was aktuell tatsächlich geschieht. Für einen Beobachter, der sich seiner

7 Dem Konstruktivismus wird häufig vorgeworfen, ein reduktionistisches Menschenbild zu vertreten, weil er diesen auf seine Biologie reduziere. Dieser Vorwurf erscheint verkürzt, denn die Möglichkeit, dass der Mensch auch ein geistig-spirituell Wesen ist, bleibt weiterhin denkbar. Wichtig aber ist, dass Geist und Spiritualität sich stets nur über die kognitiven Strukturen des Menschen ausdrücken können und somit ebenfalls beobachterabhängig werden, ohne voll und ganz material zu sein. Humberto Maturana erklärt den Menschen allerdings auch in den ethischen Bereichen von der Biologie her, wenn er sagt, Liebe und Respekt seien die fundamentalen Voraussetzungen für ein gelingendes Miteinander und somit ein biologisch und evolutionär viables Verhalten. Humberto R. Maturana/Francisco Varela: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des Erkennens. Bern/München 1987, S. 266–267; Humberto R. Maturana/Bernhard Pörksen: Vom Sein zum Tun. Die Ursprünge der Biologie des Erkennens. Heidelberg 2002, S. 208–222.

8 Maturana 2000, S. 38.

9 Maturana 2000, S. 51.

Beobachterrolle nicht bewusst ist, mag dadurch der Eindruck entstehen, das Gehirn habe eine Erinnerungsfunktion.

„Erinnern“ erscheint demnach als eine beobachterabhängige Kategorie, die auf der Basis des neuronalen Substrats nicht vorkommt. Das, was der Beobachter „Erinnerung“ oder „Gedächtnis“ nennt, beschreibt die Fähigkeit des Systems, sich zu modifizieren und ein für den gegenwärtigen Augenblick relevantes neues Verhalten zu synthetisieren.¹⁰ Man kann sagen, dass das Nervensystem radikal in der Gegenwart agiert, der Beobachter sich dieser jedoch nur über das historische Element annähern kann, welches er als „Erinnerung“ beschreibt. Geschichte ist also an den Beobachter gebunden und nicht umgekehrt. Gerade in dieser Perspektive liegt die Chance, sich im Wandel der Zeit immer wieder neu orientieren zu können. Allerdings heißt das nun nicht, dass sich ein Relativismus im Umgang mit Geschichte entwickeln muss: Die Elemente von Geschichte, die im gegenwärtigen Bewusstsein zur Generierung sinnvollen Handelns notwendig erscheinen, sind in einer empirisch gesicherten Weise aus dem historischen Prozess (der Interaktionsgeschichte) heraus in die Gegenwart transformiert worden, die eben dieses für sinnvoll erachtete Handeln aktuell erlaubt.

Im Rahmen einer solchen Deutung bewegen wir uns also stets in einer Welt, deren „Wirklichkeit“ nur eine intersubjektiv erzeugte Wirklichkeit ist, die auf gemeinschaftlich entwickelten und für plausibel erachteten Konstruktionen beruht.

1.1 Von der Notwendigkeit, sich der Welt und ‚ihrer Geschichte(n)‘ gegenüber positivistisch¹¹ zu verhalten

Um uns in der Welt aber überhaupt bewegen zu können, müssen wir ihr gegenüber durchaus eine positivistische Einstellung entwickeln, im Rahmen derer wir begründet davon ausgehen können, dass unser Erfahrungswissen mit der Zukunftserwartung kompatibel ist und unsere Handlungen erfolgreich sein werden. Das heißt, wohl wissend um den Konstruktcharakter und die mögliche Vorläufigkeit unseres Wissens um die Welt müssen wir im täglichen Umgang mit dieser doch so tun, als ob all unser Denken und Wissen wirklich dauerhaft wahr wäre. Wir können nicht anders, als die Komplexität der vagen, vielfach konstruierten Welt zu reduzieren. Der Mensch darf und muss sein Erfahrungs-

¹⁰ Maturana 2000, S. 64.

¹¹ Positivismus wird hier im philosophischen Sinn verstanden. Es geht um empirisch abgesicherte Aussagen über die sinnlich fassbare Welt jenseits aller Metaphysik. Peter Prechtl/ Franz-Peter Burkard: Metzler Philosophie Lexikon, Stuttgart 1996, S. 406–407.

wissen durchaus als ‚real‘ ansehen, um prinzipiell handlungsfähig zu sein. Das, was wir als ‚Vertrauen in die Welt‘ bezeichnen, ist existenziell notwendig, damit Menschen überhaupt den Mut aufbringen können, aktiv zu werden. Da unsere erfahrungsgesättigten Handlungen so häufig zu guten Ergebnissen führen, zeigt sich Verhalten als ein routinierter Umgang in und mit der Welt, welcher in der Regel unreflektiert geschieht.

Kritisch wird es, wenn Wissen und neue Erfahrung kollidieren, denn dann bekommt unser Bild von der Wirklichkeit einen Riss, den wir heilen müssen, um uns wieder vertrauensvoll in ihr bewegen zu können. Diese Kollisionen zeigen uns, dass die Welt, so wie wir sie wahrnehmen, eben nicht ‚die Wirklichkeit‘ ist. An diesen Brüchen, diesen Kollisionen mit unserer Wirklichkeit, lässt sich erkennen, dass wir es nicht mit einem unveränderlichen So-Sein, sondern mit einer Konstruktion zu tun hatten, die nun einer Überarbeitung, einer Anpassung, bedarf. In solchen Fällen werden wir oft kleinlaut und sind für kurze Zeit weniger selbstsicher. Die mit der Wirklichkeitskollision verbundene Kontingenzerfahrung zeigt uns, dass die Dinge auch anders sein können, als wir uns das bislang vorgestellt haben. Solche Erfahrungen können uns ein Bewusstsein von der Vorläufigkeit unserer ‚Wahrheiten‘ geben – eine Umschreibung dessen, was auch als kritische Reflexionsfähigkeit bezeichnet werden kann. Unser vertrauensvoller positivistischer Umgang mit der Welt muss in einem Teilbereich neu konstruiert werden, um dann so lange wieder als ‚wirklich‘ wahrgenommen zu werden, bis sich eine erneute Unbalance einstellt. Insofern stellt das tägliche Leben ein Oszillieren zwischen Positivismus und Konstruktivismus dar.

Dass Geschichte ein Konstrukt ist, erzählt von Menschen der jeweiligen Gegenwart für Menschen der jeweiligen Gegenwart, ist innerhalb der Historikerzunft heute wohl unumstritten. Geschichte existiert, da ihr Objektbereich vergangen ist und nur noch über Quellen und Artefakte in die Gegenwart hinein reicht, ausschließlich als Erzählung – eben als eine Geschichte. Geschichten jedoch sind stets konstruiert – selbst, wenn sie strengsten Konstruktionsrichtlinien, wie z. B. wissenschaftlichen Verifizierungskriterien, unterworfen sind. Daher waren Historiker im Grunde genommen schon immer ‚Konstruktivisten‘, auch wenn sie ihr Produkt, die historiographische Darstellung, über lange Zeit als eine Darstellung vergangener Wirklichkeit verstanden haben – und es bis heute noch tun. Niemand würde es wagen, die Darstellung eines vergangenen Sachverhalts der Öffentlichkeit zu präsentieren, wenn er nicht davon überzeugt wäre, damit der vergangenen Zeit bestmöglich gerecht zu werden, was im Grunde nichts anderes heißt, als diese so dargestellt zu haben, wie sie wohl wirklich war. Insofern wird jeder Historiker, wenn er Geschichte konstruiert und als Text

zur Verfügung stellt, subtil und unterschwellig wieder zum Positivisten. Er kann auch gar nicht anders – wie sonst sollte es ihm möglich sein, überhaupt eine Aussage zu machen? Problematisch wird es dann, wenn er vergisst, dass seine Aussagen ausschließlich Beobachteraussagen sind, und er die Gegenstände seiner Interaktionen so bestimmt, als gehörten sie einem unabhängigen Bereich an. Problematisch wird es auch, wenn von den Rezipienten der Darstellung das Gleiche erwartet wird. Ein Geschichtsunterricht zum Beispiel, in dem Geschichte als Ereignisgeschichte unterrichtet wird, knüpft an eben diesen positivistischen Pragmatismus an, ohne ihn, zumindest in den Klassen 5–10, kritisch zu reflektieren. In einem solchen Unterricht lernen die Schülerinnen und Schüler, wie die Vergangenheit wa(h)r¹². In der Konsequenz kann sich der Eindruck einstellen, die Gegenwart sei durch die Vergangenheit determiniert.

1.2 Objektivität im Spannungsfeld zwischen Konstruktivismus und Positivismus

Wenn alles in der Welt nur Konstruktion ist, erhält die Kategorie der Objektivität, der sich vor allem die Wissenschaften verpflichtet sehen, eine ganz, eigene Qualität. Auf der einen Seite wird eine objektiv gegebene Welt als dem Menschen prinzipiell verschlossen angesehen, da die Objekte in der Welt keine Informationsträger sind. Auf der anderen Seite besteht die Gefahr, dass Chaos und Willkür in den Wissenschaftsbetrieb (und das Leben) Einzug halten, wenn prinzipiell alles möglich zu sein scheint.¹³

Maturana sagt zum Phänomen der Objektivität: „Wir Menschen halten uns für rationale Lebewesen. Dieser unser Glaube führt uns dazu, dass wir Emotionen entwerten und Rationalität geradezu verherrlichen: Wenn wir bei einem Tier komplexes Verhalten wahrnehmen, schreiben wir ihm ein rationales Denken zu. Wir bezeichnen daher mit dem Begriff der objektiven Realität etwas, was wir für universal gültig und für unabhängig von dem halten, was wir tun. Und wir benutzen ihn als ein Argument, um Menschen zu etwas zu zwingen, wenn wir nicht brutale Gewalt einsetzen wollen.“¹⁴ Eine solcherart verstandene Objektivität bezeichnet Maturana als „Objektivität ohne Klammern“.¹⁵ Hier

¹² Hier handelt es sich um ein Wortspiel, da in dem Begriff ‚war‘ auch unhörbar, aber folgenreich ein h mitschwingen kann, welches das ‚war‘ durch eine Transformation in ein ‚wahr‘ über die Erkenntnisschwelle in ‚die Realität‘ hinein katapultiert.

¹³ Maturana/Varela 1987, S. 146.

¹⁴ Maturana 2000, S. 226.

¹⁵ Maturana/Pörksen 2002, (Kursivsetzung im Original, Anm. B. V.), S. 39.

wird eine vom Beobachter unabhängige Realität vorausgesetzt, die prinzipiell erkannt und validiert werden kann, wodurch die eigenen Aussagen Autorität erlangen und man eine Unterwerfung unter diese erwartet. In der Konsequenz werden alle, die diesen ‚objektiven‘ Feststellungen nicht zustimmen, negiert, ihre Ansicht zählt nicht mehr. Die Emotion, die hier herrscht, ist, so Maturana, die Autorität des als universal geltenden Wissens.

Dem setzt Maturana eine „Objektivität in Klammern“¹⁶ entgegen, deren emotionale Basis in dem Genuss der Gesellschaft des Anderen liegt. Die allgegenwärtige Existenz des Beobachters wird stets akzeptiert. Er ist die Quelle jeglicher Realität und bringt diese durch seine Unterscheidungsoperationen hervor. Die mit anderen kommunizierten gegenseitigen Erfahrungen bilden die Grundlage der Erklärungen. Nicht Unterwerfung wird gefordert, sondern das Universum verwandelt sich in Multiversen, in dem es zahlreiche Realitäten gibt. Diese Realitäten sind aber nur potenziell unendlich. Ihre Verschiedenheit wird durch das Leben in einer Gemeinschaft, durch die Teilhabe an einer gemeinsamen Kultur und Geschichte, durch gemeinsame Vorlieben und Interessen begrenzt. Zwar ist jeder Mensch anders, innerhalb einer Bezugsgruppe aber nicht vollkommen anders. Passen Realitäten nicht zusammen, kann man den anderen nur einladen, darüber nachzudenken, was einem selbst als richtig und wichtig erscheint. Wahr und legitim ist nach einem solchen Verständnis das, was den Validitätskriterien des jeweiligen Realitätsbereichs genügt, auch wenn dieses nicht immer wünschenswert ist. Die *Objektivität in Klammern* erlaubt den Wandel durch Reflexion – sie ist die Grundlage für ein veränderbares Leben.¹⁷ Maturanas Objektivitätsbegriff stellt dem Machtanspruch der Autorität des objektiven Wissens eine Haltung von Respekt gegenüber dem Anderen entgegen.

2. Konstruktivistischer Geschichtsunterricht – Geschichte selber denken

Auch Geschichtsdidaktiker/innen sind spätestens seit der Einführung der Kategorie ‚Geschichtsbewusstsein‘ als zentraler Kategorie innerhalb ihrer Wissenschaftsdisziplin ‚Konstruktivisten‘. Geschichte kann nur über Erzählungen, eben Geschichte(n), dem Menschen der Gegenwart zugänglich gemacht werden, damit sich dieser Vorstellungen von ihr erarbeiten kann, die Einstellungen

¹⁶ Maturana/Pörksen 2002, (Kursivsetzung im Original, Anm. B. V.), S. 39.

¹⁷ Ebd., S. 39–43.

zu ihr erst ermöglichen. Damit haben diese Erzählungen das Potenzial, Sinn bildend für die Gegenwart wirken zu können. Vorstellungen von Geschichte sind Konstruktionen, die sich aus eigenen und kommunikativ angeeigneten Erfahrungen erzeugen, um sich dann im Geschichtsbewusstsein des Einzelnen als Einstellungen widerzuspiegeln. Da diese Konstruktionen aber durch eine Vielzahl an Faktoren auch im außerschulischen Bereich beeinflusst werden, ist es das Ziel schulischen Lernens, jungen Menschen im Geschichtsunterricht ein Bewusstsein für dieses je eigene und dann auch kollektive Geschichtsbewusstsein zu vermitteln und sie gleichzeitig dazu zu befähigen, diese Bewusstseinsstruktur so plastisch zu halten, dass sie verändert werden kann. Im Fachjargon heißt dies dann, die Schülerinnen und Schüler sollen ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein erwerben, welches das Individuum im Wandel der Zeit handlungsfähig erhält. An der Frage, wie dies am ehesten und effektivsten zu gewährleisten ist, scheiden sich die (pädagogischen) Geister.

Mit zunehmender Kenntnis der Vorgänge im Gehirn und unter Rückgriff auf lange bekannte psychologische Erkenntnisse setzte sich allmählich die Vorstellung durch, das Problem der immer wieder zu beobachtenden Lern- und Erkenntnisresistenz von Schülerinnen und Schülern könnte darin liegen, dass man die biologischen Voraussetzungen des Lernens zu wenig berücksichtige. Wenn (Selbst)-Erkenntnis über zunehmenden Wissenserwerb und das Reflektieren hierüber ein individueller Konstruktionsprozess ist, dann müssen in der Schule solche eigenständigen Konstruktionsprozesse ermöglicht werden. Offener Unterricht wurde zu einem Schlagwort, Lernen an Stationen und Lerntheken, aus denen die Schülerinnen und Schüler sowohl inhaltlich als auch im Bereich des methodischen Zugriffs wählen konnten, versprachen eine größere Individualisierung und damit auch eine individuellere Zugangsmöglichkeit zum Material. Die Theorie, mit der diese Form des Lernens begründet wurde, ist ebenfalls der Konstruktivismus, diesmal verstanden als Lerntheorie.

Mit der Unterrichtsmethode des offenen Lernens verbindet sich bis heute die Hoffnung und Vorstellung, dass Lernende in einem solchen Unterricht eher die Möglichkeit zum selbst gesteuerten und damit anschlussfähigen Lernen hätten, als dies in einem lehrerzentrierten instruktiven Unterricht der Fall ist. Da diese Unterrichtsmethode es ermöglicht, gleichzeitig unterschiedliche und damit individualisierte Zugänge zum Lerngegenstand anzubieten, können sich Lernende gemäß ihres je eigenen Zugangs zum Lernen orientieren und haben durch die eröffneten Auswahlmöglichkeiten bessere Voraussetzungen, die neuen Inhalte an ihre bisherigen kognitiven Strukturen anzuschließen. Eigene Erfahrungen während meiner Zeit als Geschichtslehrerin zeigten, dass hier tat-

sächlich ein hoher Motivationsfaktor für die Schülerinnen und Schüler lag. Es muss aber kritisch angemerkt werden, dass das nun nicht mehr lehrerzentrierte, sondern materialzentrierte (historische) Lernangebot trotz seiner inhaltlich durchaus qualitativ progressiv anzulegenden Wahlmöglichkeiten prinzipiell immer noch in der Gefahr steht, instruktiv im Sinne einer ereignisgeschichtlichen Wissensmehrung vorzugehen. Erkenntnischancen, die erst über Reflexionen dem Bewusstsein zugänglich werden, waren und sind auch über diese Unterrichtsmethode nicht zwangsläufig zu erreichen. Allerdings hat es immer auch schon Lehrende gegeben, die so kompetent Denkräume im lehrerzentrierten Unterricht eröffnen konnten, dass die Schülerinnen und Schüler sich diesen gerne stellten und auch viel aus einem solchen Unterricht mitnahmen.

2.1 Geschichte als sekundären Erfahrungsraum nutzen – an die Erfahrungen von Menschen der Vergangenheit anschließen

Nicht die Methode und das Material allein stellen also den Lernerfolg sicher, sondern ob es gelingt, die Lernenden zu ‚erreichen‘. In der allgemeinen Didaktik wird dann davon gesprochen, dass das neu zu Lernende an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angebunden werden muss.

Damit wären wir aber wieder bei dem aktuellen kognitiven (und emotionalen) Zustand der Schülerinnen und Schüler angelangt. Diese können stets nur das Lernangebot in individuell wirksames Wissen umwandeln, welches an ihre gegenwärtig (!) relevanten Erfahrungen anschlussfähig ist.¹⁸ Sobald in dieser Beziehung keine Verbindungen hergestellt werden, kann das Neue nur noch im Sinne eines trivialen Auswendiglernens dem Gedächtnisspeicher zugänglich gemacht werden – als ‚learning for test‘. Mit dem Aussetzen der Wiederholungen wird der Inhalt, da er nicht für das aktuell relevante Erfahrungswissen als anschlussfähig erkannt werden konnte, wieder vergessen, um ‚Wichtigerem‘ Platz zu machen.

Für die Pragmatik des Geschichtsunterrichts heißt das, die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung zu machen. Pointiert gefasst wird hier für das konsequente Ablösen der Chronologie im Geschichtsunterricht plädiert. Dies erscheint gerade auch vor dem Hintergrund sinnvoll, dass der chronologische Geschichtsunterricht nicht die in ihn gesetzten Hoffnungen erfüllt hat. Insofern wäre die Zeit reif, etwas Neues zu wagen.

18 Hand aufs Herz: Welcher Mensch ist schon bereit, sich unter der Aufbringung von Anstrengung und einem erheblichen Zeitaufwand mit Lerngegenständen zu befassen, die erst in zehn bis fünfzehn Jahren (vielleicht) einmal relevant für ihn werden?

Drei Beispiele mögen deutlich machen, wie Geschichtsunterricht dann aussehen könnte.

1. Jugendliche bewegen sich aktuell im Erfahrungsraum der Geschichtskultur, die auf sie einwirkt, ohne dass ihnen dies bewusst sein muss. Filme wie ‚Troja‘, ‚Luther‘, ‚Der Untergang‘, ‚Sophie Scholl‘ oder auch ‚Operation Walküre – Das Stauffenberg Attentat‘ werden angeschaut und für eine wahre Darstellung, möglicherweise sogar für ein Abbild des historischen Geschehens gehalten. Die Schülerinnen und Schüler sind jetzt nicht nur kognitiv auf den jeweiligen historischen Sachverhalt eingestellt, sondern auch emotional. Der Film hat eine Verbindung zwischen der vergangenen Erfahrungswelt der handelnden Protagonisten und derjenigen der Zuschauer geschaffen. Von hier ausgehend können Reflexionen über die Deutungen von Geschichte für Menschen der Gegenwart zum Gegenstand im Geschichtsunterricht gemacht werden, in deren Folge die Frage, ‚wie es denn nun wirklich war‘, geradezu ‚natürlich‘ aufsteht, wie auch die Frage danach entwickelt werden muss, in welcher Weise die Zuschauerinnen und Zuschauer durch den Film in ihrem aktuellen Handlungsspielraum beeinflusst werden (sollen) – wie Geschichte also benutzt wird, um Einstellungen zu ihr in einer konkreten Gegenwart zu entwickeln.¹⁹
2. Unterricht kann auch von den ‚großen Fragen‘ der Gegenwart her geplant werden, wie Wolfgang Klafki dies domänenübergreifend formuliert hat. Eine dieser großen Fragen ist die von ‚Krieg und Frieden‘. Die Betroffenheit, die der gewaltsame Tod von Dominik Brunner aus München, der vier Kindern helfen wollte und der dann von deren Peinigern totgetreten wurde, auslöste, kann in ein Unterrichtsvorhaben münden, im Rahmen dessen ‚Zivilcourage‘ zum Gegenstand historischen Lernens gemacht und problematisiert wird. Schülerinnen und Schüler suchen nach couragierten Menschen in der Vergangenheit. Sie untersuchen, wer diese Menschen waren, woher sie kamen, was ihr Denken prägte, welche Ziele oder auch Träume sie hatten, warum sie gehandelt haben, wie sie es taten und welche Konsequenzen ihr Handeln für sie persönlich, wie auch historisch kurzfristig sowie langfristig im Hinblick auf gesellschaftliche Entwicklungen hatte. Jan Hus (um 1340–1415) z.B. starb für seine kirchenkritischen Aussagen auf dem Scheiterhaufen, Martin Luther (1483–1546) hingegen veränderte mit vergleichbaren Ideen nicht nur die kirchliche Welt. Olympe de Gouges

19 Hierzu Vadim Oswald/Hans Jürgen Pandel (Hg.): *Geschichtskultur: Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*, Schwalbach/Ts. 2009.

(1748–1793) forderte eine ‚Volksabstimmung‘, um nach der Revolution über die zukünftige Regierungsform Frankreichs abstimmen zu lassen, und sie forderte die Menschenrechte auch für die Frauen ein. Sie starb unter der Guillotine. Georg Elser (1903–1945) und Sophie Scholl (1921–1943) waren couragiert und verloren ebenfalls dabei ihr Leben. Zivilcourage ist, so kann man offensichtlich historisch ableiten und Dominik Brunner hat diesen Mut im Jahr 2009 ebenfalls mit dem Leben bezahlen müssen, gefährlich – vielleicht sogar unklug? Luther überlebte mit seiner Couragiertheit und auch der Protest in der Rosenstraße im Jahr 1943 war (erst einmal) erfolgreich. Lassen sich vielleicht Gründe und Ursachen ausmachen, warum die einen ihren Mut mit dem Leben bezahlen mussten, die anderen hingegen Erfolg hatten? Was können wir für uns heute im Hinblick auf den Aspekt der Zivilcourage an Erkenntnissen aus der Auseinandersetzung mit diesen historischen Gegebenheiten ziehen? Es geht in einem solchen Geschichtsunterricht nicht darum, zu gewünschten Einstellungen zu gelangen. Zivilcourage kann man nicht einfordern – sie wird freiwillig, oft spontan, gegeben. Sie erfordert den Mut, zu der eigenen Überzeugung zu stehen, die Bereitschaft zum Hin-schauen, zum Aufstehen und u.U. auch die Bereitschaft zu sterben. Aber es gab Menschen und es gibt sie immer noch, die diese Bereitschaft mitbringen. Könnten sie vielleicht wirksamer geschützt werden? Alleine zu stehen, exponiert zu sein gegenüber einem gewaltbreiten Gegner ist lebensgefährlich. Was aber z.B., wenn neben dem, der aufgestanden ist, plötzlich auch andere aufstehen und eine Masse entstehen lassen, gegen die anzugehen für den Gewalttäter unattraktiv ist? Im Geschichtsunterricht geht es darum, auf der Ebene der Sache kompetent zu werden, um auf der Ebene der Orientierung begründet Stellung nehmen und eine eigene Handlungsoption entwickeln zu können. Wie diese Handlungsfähigkeit letztlich aussieht, ob man bewusst aufsteht und sich in Gefahr begibt, ob man mit aufsteht, wenn sich jemand mutig exponiert, oder ob man lieber beschließt, sitzen zu bleiben und einen Notruf zu senden, kann nicht zum Stundenziel gemacht werden. Nachdenklichkeit anzuregen und empirisch gesichertes Handeln aus historischen Gegebenheiten heraus abzuleiten, dies ist allerdings sehr wohl in einem gewissen Rahmen möglich.

3. Aber auch ganz persönliche und biographisch relevante Fragen können an historische Erfahrungen angeschlossen werden, um eine Reflexionsfolie zu erhalten. So kann z.B. das in unserer Zeit als provokant und krank beurteilte Verhalten des ‚Ritzens‘ bedingt mit der Flagellantenbewegung des 13./14.

Jahrhunderts verglichen werden.²⁰ Wie begründeten diese Menschen ihr offensichtlich selbst verletzendes Verhalten damals und wie wurden sie von den Mitgliedern ihrer Gesellschaft wahrgenommen? Wurde dieses Verhalten in seiner Zeit auch als ‚krank und behandlungsbedürftig‘ definiert? Welche gedanklichen Anstöße können wir heute aus der Auseinandersetzung mit diesem Sachverhalt ziehen – als Betroffene wie als Mitmenschen? Lassen sich daraus begründet Handlungsoptionen ableiten?

In einem solchermaßen verstandenen Geschichtsunterricht geht es nicht mehr wesentlich um Ereignisse der Geschichte, die mit bestimmten Methoden oder Medien an Schülerinnen und Schüler herangetragen werden sollen. Hier stehen die Menschen der Vergangenheit mittelbar über Medien und Methoden historischen Lernens mit den Menschen der Gegenwart in einer Verbindung. Sich mit ihnen zu verbinden, schafft die Voraussetzung, die notwendig erscheint, um Reflexion und Kontingenz in die Geschichte und damit auch die Gegenwart zu bringen. Fragt man nach einer Methode historischen Lernens, mit der die Schülerinnen und Schüler die für das biographisch sinnvolle Lernen wichtigen Bezüge zwischen sich und den Menschen der Vergangenheit herstellen können, wird z. B. die Handlungsorientierung wichtig. Mithilfe dieser Methode kann bedingt ein Vorstellungsbild von vergangener Lebenswirklichkeit aufgebaut werden, welches notwendig ist, um Subjekt- und Objektebene beim historischen Lernen zu verbinden.²¹

Hinzu kommt ein Weiteres: Da die Sprache unser Denken steuert und die Muttersprache den Rahmen für den Assoziationsraum von Wörtern begrenzt, werden alle Begriffe, die sich auf die Vergangenheit beziehen und mit Wörtern des aktuellen Sprachschatzes beschrieben werden, auch im aktuell assoziierbaren Bedeutungszusammenhang wahrgenommen. Damit lässt sich erklären, warum es Schülerinnen und Schülern oft so schwerfällt, die Andersartigkeit der Vergangenheit wahr zu nehmen. Um in der Auseinandersetzung mit Geschichte zu lernen, muss diese also einerseits an das aktuelle Erfahrungswissen der Lernenden anschlussfähig sein und andererseits so an diese herangetragen werden, dass der Assoziationsrahmen der bekannten Wörter durch deren Historisierung erweitert wird. Der ‚pater familias‘ der römischen Familie ist in keiner Weise mit dem liebevollen Familienvater der idealisierten bürgerlichen Familie zu ver-

20 Peter Schulz-Hageleit: Geschichte und Erfahrung. In: Marko Demantowsky/Bernd Schönnemann (Hg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. Bochum/Freiburg 2006, S. 103–118, hier S. 104–106.

21 Bärbel Völkel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2008/2.

gleichen und der Tod eines Kindes hat nicht zu jeder Zeit die gleiche Form der Trauer hervorgerufen.

Erfahrungslernen im Geschichtsunterricht zu ermöglichen und den Deutungsrahmen der verwendeten Begriffe zu erweitern – hierauf kommt es augenscheinlich wesentlich an, wenn Geschichte als lebensweltlich bedeutsam erkannt werden soll.

Tatsächlich scheint der Geschichte eine besondere Chance für das individuelle Erfahrungslernen zuzukommen, erschließt sie die Vergangenheit doch als einen sekundären Erfahrungsraum.²² ‚Früher‘ haben Menschen durchaus den unseren vergleichbare Erfahrungen gemacht. Sie hatten Herausforderungen zu bewältigen und Entscheidungen zu treffen, deren Konsequenzen sie in ihrer Zeit nicht absehen konnten, die wir heute aber kennen. Von vielen dieser Handlungen profitieren wir (z. B. Demokratie; Menschenrechte; Emanzipationsgeschichten) – und stehen damit in einer ‚Tradition erfolgreichen und Erfolg versprechenden Handelns‘, an die angeschlossen werden kann und muss, da auch der gegenwärtige Zustand immer noch der Verbesserung bzw. des aktiven Schutzes bedarf.²³

Immer wieder hat der Geschichtsdidaktiker Peter Schulz-Hageleit ange mahnt, die Erfahrungen der Menschen der Gegenwart (Subjektebene) zum Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu machen und bedingt vergleichbare Erfahrungen von Menschen der Vergangenheit (Objektebene) zum Erkenntnisgegenstand im Geschichtsunterricht zu erheben. Zwar wurde er innerhalb seiner Zunft durchaus wahrgenommen, jedoch in eine Randposition gedrängt, weil man seinen Ansatz einerseits nicht negieren konnte, andererseits wohl aber auch nicht wusste, wie man ihn in eine Geschichts didaktik integrieren sollte, deren nahezu ausschließliche Bezugsdisziplin die Geschichtswissenschaft ist. In einem erfahrungsbezogenen Geschichtsunterricht werden weitere Bezugsdisziplinen konsequent wichtig, wie z.B. die Soziologie, die Philosophie, die Pädagogik oder auch die Psychologie. Damit verliert die Geschichts didaktik und ihr Umgang mit vergangenen Ereignissen nicht an

22 Hierzu die Überlegungen Klaus Bergmanns zum historischen Lernen. z.B. ders.: Geschichts didaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2002.

23 Bärbel Völkel: Der diskrete Charme der nicht erzählten Geschichte(n) – oder: Welche Chancen für die Geschichts didaktik und den Geschichtsunterricht stecken im Konstruktivismus? In: Markus Bernhardt/Gerhard Henke-Bockschatz/Michael Sauer (Hg.): Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen. Festschrift für Ulrich Mayer zum 65. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2006, S. 204–215. In diesen Zusammenhang gehört auch das dem Beitrag voran gestellte Zitat von Paul Ricœur.

Wert und sie verwässert auch nicht. Vielmehr kann sie sich endlich als eine eigenständige Wissenschaft jenseits der Geschichtswissenschaft profilieren, die deren Wissensbestände für Menschen von heute so zu erschließen weiß, dass diese Geschichte biographisch wie kulturell Gewinn bringend nutzen lernen.

2.2 Geschichte und Konstruktion – kritische Anmerkungen zum Konstruktionsbegriff im Rahmen des FUER-Projektes

Auch wenn die Wissenstheorie des Konstruktivismus bislang keinen Einzug in die Geschichtsdidaktik gefunden hat, wird mit dem Begriffsfeld der Konstruktion mittlerweile dennoch umfassend, weit reichend und wohl auch folgenreich gearbeitet. Dabei zeigt sich, dass dieser Begriff im Rahmen des FUER-Projekts auf allen drei Bedeutungsebenen (Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion) anders als im Rahmen des Konstruktivismus verwendet wird. Kritisch soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass es die Befürworter/innen des Projekts bislang versäumt haben, ihren Konstruktionsbegriff theoretisch zu begründen. Auch im Glossar der bislang gewichtigsten Publikation der Gruppe taucht der Begriff der Konstruktion nicht einmal auf, obwohl er in den verwendeten Schaubildern permanent Verwendung findet.²⁴ Der Grund hierfür liegt, zumindest in den Augen der Verfasserin dieses Beitrags, darin, dass die Projektmitarbeiter/innen zwar grundsätzlich von dem Konstruktionscharakter jeglicher Geschichte als Kontextualisierung (Fokus ‚Geschichte‘) ausgehen, dabei aber voraussetzen, dass im Fokus ‚Vergangenheit‘ Vergangenes erfasst werden kann, welches als „gewesene Realität“ angesehen und über Quellen „festgestellt“ wird.²⁵ Da allen professionell mit Geschichte befassten Personen klar ist, dass auch Quellen bereits Deutungen beinhalten, das Basismaterial der historischen Erkenntnis also bereits eine eklatante Distanz zur ‚gewesenen Realität‘ aufweist, gerät derjenige, der davon ausgeht, dass sich aus diesen dennoch vergangene Realität generieren lasse, in einen Erklärungsnotstand. In der Konsequenz findet sich in den Projekt-Publikationen eine begriffliche Unschärfe, die sich im nahezu synonymen Gebrauch der Begriffe Konstruktion und Rekonstruktion äußert. Das ‚Problem‘ wird in der Weise gelöst, dass stets von (Re-)Konstruktion

24 Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007.

25 Waltraud Schreiber: Reflektiertes und (selbst-) reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Feld für die Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jahresband 2002, S. 18–43, hier S. 26.

gesprochen wird, der dann die Dekonstruktion als wieder auflösende Funktion gegenübersteht.

Hier kommt ein fundamentaler Unterschied zum Konstruktivismus zum Ausdruck: Wer davon ausgeht, dass mit akribischer geschichtswissenschaftlicher Forschung Vergangenes doch ‚irgendwie‘ als Realität festgestellt werden kann, stellt sich, wenn auch ungewollt, in die Tradition eines historischen Positivismus. Dieser bildet die theoretische Ausgangslage für alle weiteren Denkopoperationen, wenn Schreiber in diesem Zusammenhang durchaus selbstreflexiv schreibt, dass „Vergangenes‘ zu re²⁶-konstruieren bedeutet, auf der Basis der aus der Vergangenheit stammenden Quellen, durch den methodisch regulierten Umgang mit ihnen, plausible Vorstellungen über vergangene Gegebenheiten zu entwickeln (‚Vergangenes feststellen‘)²⁷, um dann in einer Fußnote auf die philosophische Debatte bzgl. der Problematik der prinzipiellen Erkennbarkeit der Realität zu verweisen. Allerdings sieht Schreiber hier keine Konsequenzen für den Historiker, der an dem Punkt, an dem er Geschichte re-konstruiert, eine solche Entscheidung nicht fällen könne und dies auch nicht müsse – wohl weil er sich in einem anderen Deutungsrahmen als der Philosoph bewegt.

Wer allerdings in einem regelgeleiteten Diskurs den Wiederholungszwang bestimmter Begriffe favorisiert, der steht in der Gefahr, einen Deutungsrahmen zu institutionalisieren, welcher dem eigenen Reflexivitätsanspruch widerspricht. Wenn Schülerinnen und Schüler lernen, dass aus Quellen heraus Vergangenes re-konstruiert werden kann im Sinne eines als endgültig anmutenden Feststellens, wird ihnen suggeriert, dass die Vergangenheit als ursprünglicher Zustand partiell wieder hergestellt, dann aber nur noch über konstruierte Geschichten dargestellt werden könne.²⁸ Das schreibtechnisch sichtbare, aber unhörbare Schlupfloch des Bindestrichs schuldet sich wohl der Sorge, das Faktum aus der Geschichte zu verabschieden, wenn man im Zusammenhang vergangener ‚Realität‘ den Konstruktionsbegriff verwenden würde.

Rekonstruktionen gehören nach Auffassung der Verfasserin in den Zusammenhang einer Auseinandersetzung mit den Darstellungen der Historiker. Hier wird untersucht, eben re-konstruiert, welche Quellen, Theorien und Modelle der jeweiligen Geschichtsdarstellung zugrunde liegen. Die Rekonstruktion (ohne Bindestrich) als Denk-Operation im historischen Lernen gehört demnach in den Bereich der kritischen Auseinandersetzung mit den plausiblen oder weniger

²⁶ Die Klammer wird hier bewusst weggelassen.

²⁷ Schreiber 2002, S. 28.

²⁸ Stichwort ‚Rekonstruktion‘ in: Wahrig Fremdwörterlexikon, München 2004/7.

plausiblen Deutungen der Vergangenheit, die den Menschen der Gegenwart angeboten werden. Hier können Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Geschichte stets nur erzählt werden kann und dass diesen Erzählungen bestimmte Erzählabsichten zugrunde liegen, die Konsequenzen für die Art und Weise der Verarbeitung der Quellen haben.

Weil immer nur eine Geschichte sinnvoll erzählt werden kann²⁹, bleiben gleichzeitig andere unerwähnt. Daher kann man die Erzählungen aus der Geschichte stets auch dekonstruieren, indem nach den nicht erzählten Geschichten geforscht wird, die in einer erzählten Geschichte (als *différance*³⁰) stets abwesend anwesend sind.³¹ Damit bleibt Geschichte prinzipiell verhandelbar – sie kann an lebensweltlich relevante Erfahrungen angeschlossen werden und auch über alternative Erzähltypen als historische Sinnbildungen Zukunftsperspektiven hypothetisch eröffnen.³² Im Zusammenhang mit der Dekonstruktion müssten Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht demnach lernen und in der Folge die Kompetenz entwickeln, auch nach nicht erzählten Geschichten in einer Geschichte zu forschen und diese, im Rahmen ihrer Möglichkeiten, aktuell erfahrungsrelevant erzählbar zu machen. Hier liegt,

29 Wenn z.B. die Geschichte der Entwicklung der Menschen- und Bürgerrechte in Frankreich des ausgehenden 18. Jahrhundert erzählt wird, wird nur eine Geschichte der Steuern zahlenden männlichen Bürger erzählt, nicht jedoch die Geschichte der zur gleichen Zeit im gleichen Raum lebenden männlichen Mitglieder ohne Bürgerstatus oder auch die der Frauen generell.

30 Jacques Derrida: *Die différance*. Ausgewählte Texte, Stuttgart 2004, S. 110–149.

31 Völkel 2006, S. 204–215. An dieser Stelle sei die Frage gestellt, ob es hilfreich ist, wenn unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen den gleichen Begriff in unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen verwenden. Wenn man dies tut, sollte eine ausführliche Begründung angeschlossen werden. Es besteht ein eklatanter Unterschied im Bedeutungsrahmen des Wortes Dekonstruktion, wenn hier innerhalb der Geschichtsdidaktik einmal das Herausfiltern von Vergangenem aus fertigen Narrationen, dann auch das Entschlüsseln der in einer Narration enthaltenen Bedeutungszusammenhänge sowie das Erkennen der in einer Narration enthaltenen Schlussfolgerungen und Orientierungsangebote gemeint ist, während in der Philosophie mit dem Begriff der Verweisungscharakter von Texten angesprochen ist. Der philosophische Bedeutungsrahmen des Begriffes lässt sich nach Auffassung der Verfasserin nahtlos an den aktuell in der Geschichtsdidaktik stattfindendenfindenden Diskurs um die narrative Struktur von Geschichte anbinden, sodass hier auch an ein anerkanntes Theoriekonzept angeschlossen werden könnte.

32 Hierzu Hans-Jürgen Pandel: Erzählen und Erzählakte. Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie. In: Demantowsky/Schönemann (Hg.): *Positionen* (Anm. 20), S. 39–56. Ders.: *Erzählen*. In: Ulrich Mayer u. a. (Hg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts. 2007/2, S. 408–424.

so die Auffassung der Verfasserin, die Hauptaufgabe des aktuellen Geschichtsunterrichts. In der Wahrnehmung, dass jegliche historische Narration dekonstruiert werden kann, scheint die Möglichkeit der Kontingenz auf. Diese ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass die Vorstellung des Menschen über die Wirklichkeit, in der er sich erlebt – auch als Sinnbildung über Zeiterfahrung – plastisch und damit veränderbar bleiben kann.

3. Chancen, die in der möglichen Unmöglichkeit stecken, wahre Aussagen über die Welt zu machen

Wenn Joachim Rohlfes in diesem Heft schreibt, dass (radikale) Konstruktivisten den Realitätsgehalt seriöser Geschichtsschreibung grundsätzlich bestreiten und sich damit selbst diskreditieren, so kann er diese Aussage nur halten, wenn er sich einer positivistischen Geschichtsauffassung verbunden sieht. Kein Konstruktivist bestreitet grundsätzlich die Seriosität plausibler Geschichtsschreibung. Was bestritten wird, ist, dass diese Geschichtsschreibung vergangene Realität *abbilden* kann. Das Reizwort an dieser Stelle mag der Begriff der ‚Erfindung‘ sein, suggeriert er doch wissenschaftliche Unseriosität.

Im Zusammenhang konstruktivistischer Überlegungen ist mit diesem Begriff jedoch ein schöpferischer Akt gemeint. Fakten, die Basis aller historischen Darstellungen, sind stets an ein Bewusstsein gebunden³³ – und damit verlieren sie, kann man diesem Gedanken folgen, ihren ontologischen Status, ohne dass damit gleichzeitig eine ontologische Welt geleugnet würde. Nur enthält das Faktum jetzt bereits erhebliche Konstruktionsanteile: Es ist an ein operational geschlossenes kognitives System, das Bewusstsein des Historikers, gebunden und kann ausschließlich über dessen Sprache hervorgebracht werden. Da Sprache aber stets auf ein Gegenüber angewiesen ist, um Sinn bilden zu können, scheint das Faktum im Sinne einer Tatsache³⁴ erst im sozialen (!) Miteinander auf, im Rahmen derer eine geteilte Bedeutung konstruiert wird. Fakten, die ontisch wahr wären, wären nicht mehr diskursiv verhandelbar und damit nur noch mit Gewalt gegenüber den Un- oder Andersgläubigen durchzusetzen. In der Vorläufigkeit des Fakts, wie dies im Rahmen konstruktivistischen Den-

33 Z.B. Edevard Hallett Carr: Was ist Geschichte? Stuttgart 1974/4. Johannes Fried: Wissenschaft und Phantasie. Das Beispiel der Geschichte. In: HZ 263, 1996, S. 291–316. Ders.: Der Schleier der Erinnerung. Grundzüge einer historischen Memorik, München 2004.

34 Vgl. Stichwort ‚Faktum‘ in: Wahrig Fremdwörterlexikon, München 2004/7.