

Bärbel Völkel

"Was hat das denn mit mir zu tun?" - Die Bedeutung des Konstruktivismus für das historisch-politische Lernen in der Schule

("What is My Part in It?" - The Importance of Constructivism for Historical-Political Learning in School)

The article at hand assumes that deprecating utterances of students with regard to history and politics classes could be a sign of a deficit of legitimization. Furthermore the writer hypothesizes that students are willing to deal with historical and political matters if they are able to derive an "active shaping of a sustainable path of life" (see Jung 2001, 17). In this context the importance of history as a historical social science is reflected. If we manage to enlarge the range of primary experiences of present with the secondary experiences of history it will be possible to construct "a tradition of acting". Consequently, changes can be perceived and ascribed to the acting of people in periods. According to this background, a more intensive cooperation between the social reference sciences history and politics seems to be preferable and essential. The cognitive model of constructivism composes the theoretical reference frame of the considerations at hand.

1 Einleitung

"Was hat das denn mit mir zu tun?"

"Die machen doch alle, was sie wollen!"

"Das war schon immer so - da kann man nichts machen!"

"Wofür brauche ich das eigentlich?"

"Was geht mich das an? Das ist doch alles längst vorbei!"

"Das ist alles so langweilig!"

Wer als Lehrerin oder Lehrer im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht tätig ist, sieht sich immer wieder diesen Fragen oder resignativen Ausrufen von Schülerinnen und Schülern ausgesetzt. Dies erscheint um so ärgerlicher und unverständlicher, als "man" der Meinung ist, den Unterricht gut vorbereitet und interessant gestaltet zu haben. Allzu leicht geraten Schülerinnen und Schüler vor diesem Hintergrund in den Ruf, kaum motivierbar, ignorant und schwierig zu sein.

Von Borries hat in seinen Untersuchungen festgestellt, dass sowohl für das Schulfach Geschichte als auch für dessen Gegenstand eine nur geringe Motivation bei Schülerinnen und Schülern zu beobachten ist. Faktenerwerb ist in der Wahrnehmung der Lernenden nach wie vor vorrangiges Ziel im Geschichtsunterricht - auch wenn die Lehrenden hier nach eigenen Aussagen andere Prioritäten setzen. Hinzu kommt, dass die spezifischen Denkformen und Methodenkompetenzen des Faches kaum zum Tragen kommen, was mit zunehmendem Alter und Bildungsgang zu einer fortschreitend unkritischen Fixierung auf die geschichtlichen Deutungen der vorherrschenden Kultur führt (vgl. von Borries 2001, 7-14).

Ähnliches gilt nach Henkenborg und Grammes für den Politikunterricht: Auch hier scheint isoliertes Faktenwissen Vorrang vor Problemorientierung zu haben, werden gravierende Professionalisierungsdefizite bei Lehrerinnen und Lehrern festgestellt, die scheinbar zu pädagogischem Fundamentalismus neigen, Mehrdeutigkeit durch Eindeutigkeit ersetzen und eine Tendenz zeigen, zu belehren, zu moralisieren und zu überwältigen (vgl. Henkenborg 2002, 106-131).

Es scheint, dass es eine erhebliche Diskrepanz zwischen professionellem Anspruch und institutionellem Handeln gibt, der sich als Legitimationsdefizit in den Äußerungen von Schülerinnen und Schülern spiegelt. Interessant wäre es, mehr über die Hintergründe dieser Beobachtungen zu erfahren und über Möglichkeiten zu deren Überwindung nachzudenken.

Dies soll in den folgenden Ausführungen geschehen.

Der Schwerpunkt der Überlegungen wird dabei einerseits auf der Bedeutung der Geschichte für den historisch-politischen Lernprozess liegen, um den Dialog zwischen Geschichtsdidaktik und Politikdidaktik anzuregen. Andererseits bildet das Kognitionsmodell des Konstruktivismus den theoretischen Bezugsrahmen, innerhalb dessen beide Bezugsdisziplinen an eine bereits angestoßene Diskussion anknüpfen können (vgl. Sander 2001; Völkel 2002; Hafenegger et al. 2002).

Vor diesem Hintergrund wird ein kurzer Überblick über die Rahmenbedingungen geben, unter denen historisch-politisches Lernen in der Schule heute stattfindet, um daraus eine mögliche Erklärung für das beobachtete Legitimationsdefizit abzuleiten. Kenntnisse des konstruktivistischen Kognitionsmodell werden in ihren wesentlichen Bedingungen als bekannt voraus gesetzt, allerdings im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Prägung der Erfahrungswelt kurz umrissen. Schließlich wird Geschichte als eine historische Sozialwissenschaft diskutiert und in ihrer Bedeutung für den historisch-politischen Lernprozess reflektiert. Die Ausführungen schließen mit Überlegungen, wie eine Kooperation von Geschichtsdidaktik und Politikdidaktik als sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen im Hinblick auf die Initiierung nachhaltigerer Lernprozesse in der Schule angelegt sein könnte.

2 Welt im Wandel – wandelt sich die Schule mit?

Welt gestaltet sich, nicht zuletzt für Schülerinnen und Schüler, zunehmend komplexer:

- Durch die digitalisierten Medien fließenden Informationen heute weltweit und sind jedem zugänglich. Angesichts der enormen Mobilität wird die Welt zum Dorf. Die zahlreichen weltweiten sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Verflechtungen haben einen Werte- und Beziehungswandel zur Folge, da globaler gedacht werden muss. Globalisierung wird vor diesem Hintergrund leicht als Bedrohung empfunden und durchaus kritisch diskutiert. Globalisierung findet allerdings auch in der Nachbarschaft und am Arbeitsplatz statt, wenn durch Einwanderung die Vielfalt der Menschen im persönlichen Umfeld immer größer wird.
- Diese Vielfalt nationalen und kulturellen Zusammenlebens führt zu einer Pluralisierung von Lebensentwürfen, die gleichzeitig und nebeneinander existieren.
- Die größere Vielfalt der Lebensweisen erlaubt gleichzeitig auch individuellen Freiheits- und Risikozuwachs in der persönlichen Lebensgestaltung (vgl. Jung 2001, 15; Sander 2001, 25). Hinzu kommt eine Tendenz zur Individualisierung, da der Einzelne als anspruchsberechtigtes Subjekt ins Blickfeld gerückt ist.

Angesichts des rasanten strukturellen Wandels wäre zu erwarten, dass die Inhalte schulischer Bildung und deren organisatorische Ausrichtung entsprechend angepasst würden. Dies scheint jedoch nicht der Fall zu sein. Obwohl die Diskussion um das interkulturelle Lernen (Alavi 1998) und ein "Curriculum Weltgeschichte" (Popp, Forster 2003) im Rahmen der Geschichtsdidaktik begonnen hat, sind die Richtlinien und Lehrpläne des Faches Geschichte nach wie vor überwiegend national und an der in der vorherrschenden Kultur angelehnten Chronologie ausgerichtet.

Schule selbst zeigt, wie Sander dies sehr deutlich gemacht hat, in ihren Strukturen ebenfalls ein erstaunliches Beharrungsvermögen. Nach wie vor und wider besseres Wissen bereitet sie auf ein Leben in der mittlerweile überholten Industriegesellschaft vor und adaptiert durch die Art und Weise, wie in der Schule versucht wird, Welt abzubilden, das industrielle Bild der Arbeit:

- Isolierte Fächer entsprechen einer tayloristischen Arbeitsteilung,
- gleichschrittiges Unterrichten einer homogenisierten Massenproduktion,
- starre Unterrichtszeiten starren Arbeitszeiten,
- die willkürlich erscheinende Zusammenstellung von Unterrichtsinhalten korrespondiert mit der Beobachtung, dass Arbeitsinhalte unabhängig von persönlichen Interessen zu leisten sind, und
- dem Gegenwert der schulischen Leistung, den Noten, steht der Geldwert der Arbeit gegenüber.
- Die Reduzierung von Welt in Stoff entspricht letztlich ingenieurwissenschaftlichem Denken und reduziert Wissen als ein Material, welches in Rahmen steuerbarer Prozesse unverändert weitergegeben werden kann (vgl. Sander in Jung 2001, 26).

Schülerinnen und Schüler werden so zu "Rädchen im Getriebe" erzogen, die funktionieren müssen, um den "Betrieb am Laufen" zu halten. Möglicherweise ist hierin auch eine Begründung für solche Untersuchungsergebnisse zu sehen, die besagen, dass sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer selten in der Lage sind, soziale und politische Abläufe anders als auch der Perspektive des ohnmächtigen Objekts zu betrachten, die als hilflos Abhängige Geschichte passiv erdulden müssen (vgl. Rohlfses 1979, 105)

Doch zurück zu den alltäglichen Erfahrungen: Schaut man sich die eingangs vorgestellten Äußerungen der Schülerinnen und Schüler etwas genauer an, ist festzustellen, dass hier durchaus auch ein anderer Interpretationsrahmen greifen kann: Zusammenfassend ließen sich die Äußerungen ebenfalls dahingehend deuten, dass die Lernenden keinen Bezug zwischen ihrer Person und Erfahrungswirklichkeit und dem zu vermittelnden Stoff herstellen können und dass sie so selbstbewusst und emanzipiert sind, dies zum Ausdruck zu bringen. Insofern könnten die genannten Äußerungen auch in der Weise aufgefasst werden, dass sie als eine Aufforderung an Lehrerinnen und Lehrer gemeint sind: "Wenn Sie mir klar machen können, was das alles mit mir zu tun hat, dann bin ich bereit, mich auf die Sache einzulassen." So verstanden erhalten die häufig als defätistisch wahrgenommen Schülerrückmeldungen eine ganz neue Qualität. Es wird deutlich, dass durchaus ein Interesse zu bestehen scheint, sich auf Inhalte einzulassen, wenn daraus eine "aktive Gestaltung zukunftsfähiger Lebenspfade" (vgl. Jung 2001, 17) abzuleiten ist.

Schülerinnen und Schüler haben einen legitimen Anspruch darauf, auf die Welt, in die sie eines Tages entlassen werden, im Hinblick auf

- emanzipatorische Aspekte der Befreiung,
- auf individuelle Entfaltung in sozialen Kontexten,
- auf die Entwicklung von Kreativität sowie Gestaltungsfähigkeit vorbereitet zu werden und
- "Mut zur Zukunft" gemacht zu bekommen.

Sozialwissenschaftlich konsensfähige Leitprinzipien sind hier Sozialverträglichkeit, Ökologieverträglichkeit und Demokratieverträglichkeit (vgl. Jung 2001, 16-19)

Wie allerdings kann eine solche politische Bildung aussehen, wenn die Deutungsoffenheit der Zukunft vielfach als Bedrohung empfunden wird?

Bevor dieser Frage weiter nachgegangen wird, erscheint es sinnvoll, das Entstehen solcher "Wahrnehmungsbeschränkungen" unter Bezugnahme auf das Kognitionsmodell des Konstruktivismus kurz zu beschreiben. Nur wenn es gelingt, an die Voraussetzungen, die Schülerinnen und Schüler mit in den Unterricht bringen, anzuknüpfen, besteht eine Chance, dass diese das beschriebene Legitimationsdefizit in ein Erkenntnisinteresse umwandeln können.

3 Das Leben zurecht erzählen - (Lebens-) Geschichte als Konstruktion

Ausgehend von den neurophysiologischen Erkenntnissen Maturanas und Varelas (1987) zur Funktionsweise des menschlichen Gehirns haben sich im Rahmen kognitionstheoretischer Überlegungen zwei Grundprinzipien etablieren können: Die operationale Geschlossenheit des kognitiven Systems und dessen Selbstreferenzialität bedingen einerseits, dass Wissen vom denkenden Subjekt aktiv aufgebaut werden muss. Dabei ist nur solches Wissen für das System sinnvoll, welches ihm eine angemessene Bewegung in seiner Umgebung erlaubt. Daraus ist andererseits abzuleiten, dass die Kognition der Organisation der Erfahrungswelt des Subjekts dient.

Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass der Mensch all die Impulse, die nicht an seine Erfahrungsbezüge angebunden werden können, "an sich vorbei ziehen lässt".

Auf diese Weise entstehen, unterstützt durch eine kulturell und traditional geprägte Sozialisation, lebenspraktisch wirksame und bedeutungsvolle Chronologien, die als kohärente Lebensgeschichten das Denken und Handeln bestimmen. Zu betonen ist, dass dies sowohl für das Individuum als auch für die Gruppe, in der es lebt, gilt. Unter Sozialisation wird vor einem konstruktivistischen Hintergrund eine gelungene Parallelisierung der kognitiven Strukturen innerhalb homogener Gruppen verstanden. Diese Parallelisierungen prägen das Lebensgefühl des Einzelnen, da sie ihm die Vorstellung suggerieren, da alle das Gleiche dächten, seien die Dinge eben so.

Kommt als verstärkendes Moment das Element schulischer Bildung hinzu, das auf dem Prinzip der Trivialisierung beruht, "da unser Erziehungssystem darauf aufgebaut ist, berechenbare Staatsbürger zu erziehen" (von Foerster 1998, 65), entsteht eine Verfestigung des Meinungsbildes in Form einer Akzeptanz der bestehenden Verhältnisse. Die Frage "Was hat das mit mir zu tun?" macht dann deutlich, dass sich das Subjekt außerhalb des beeinflussbaren Geschehens sieht.

Worum es also gehen muss ist, Erfahrungen zu ermöglichen, die den einengenden Erfahrungsraum der Tradition sprengen.

4 Geschichte als historische Sozialwissenschaft

An dieser Stelle wird die Geschichte als weitere Bezugswissenschaft politischen Lernens bedeutsam: Dort, wo der zeit- und lebensgeschichtlich geprägte Erfahrungsraum Deutungsmöglichkeiten offen hält, Erfahrungsdruck aber Handeln erfordert, kann der Rückgriff auf die Geschichte den primären Erfahrungsraum um einen sekundären Erfahrungsraum (vgl. Rohlfes 2001, 109) erweitern. Bergmann hat dies so formuliert, dass Geschichte zukunftsgerichtete Erinnerung ist (vgl. Bergmann 1998, 50) und Geschichtsdidaktik als historische Sozialwissenschaft akzentuiert. Eine historische Sozialwissenschaft begreift Geschichte tendenziell als einen Arbeits- und Leidenszusammenhang, innerhalb dessen

sich die Intentionalität menschlichen Handelns und die Ergebnisse dieses Handelns nicht in jedem Fall entsprechen, da der Handlungsspielraum der in der Geschichte agierenden Menschen außerordentlich begrenzt war und die Verhältnisse eher den Menschen bestimmten, als dieser die Verhältnisse. Eine historische Sozialwissenschaft betrachtet diese Beobachtung als einen "Skandal" und stellt deren Tradierungswürdigkeit radikal in Frage. Sie nimmt die einschränkenden Bedingungen in den Blick mit dem Ziel, Handlungsspielräume für die Zukunft zu eröffnen.

Geschichtsdidaktik als historische Sozialwissenschaft ist vor diesem Hintergrund historisch, weil sie Veränderung als Kategorie aufnimmt und ins Blickfeld des Interesses rückt - und sie tut dies als zukunftsgerichtete Erinnerung: Veränderbarkeit und Veränderungsfähigkeit werden als historisches Phänomen auch in ihren historischen Grenzen erschlossen und auf die Veränderungswürdigkeit gegenwärtiger gesellschaftlicher Gegebenheiten übertragen (vgl. Bergmann 1998, 40).

Die Perspektive der Geschichtsdidaktik hat sich vor diesem Hintergrund verändert: Sie ist nicht mehr allein auf den Geschichtsunterricht ausgerichtet, sondern befasst sich systematisch mit Bildungs- und Selbstbildungsprozessen sowie mit möglichen Lehr- und Lernprozessen an und durch Geschichte (vgl. Bergmann 1998, 43). Die oben angesprochene Mutlosigkeit im Hinblick auf persönliche Interventionschancen hat eine Ursache in einem solchen Geschichtsunterricht, der Geschichte auf unmittelbare Vorgeschichte der Gegenwart reduziert und durch eine scheinbar schlüssige Reihenbildung die Wahrnehmung einsinniger Kontinuitäten unreflektiert verstärkt (vgl. Bergmann 1998, 85).

Paradox erscheint in diesem Zusammenhang, dass der Ort der Auseinandersetzung mit Geschichte nicht die Vergangenheit, sondern das gegenwärtige Erleben ist. Vergangenheit oder Geschichte kann immer nur als gegenwärtiges Erleben wahrgenommen werden - und unterliegt aus diesem Grund den gleichen neurophysiologischen Vorgängen wie das gegenwärtige Erleben selbst. Was bedeutet dies?

Geschichte ist immer nur im Erleben einzelner Personen greifbar, sie ist immer nur vor dem Hintergrund ihrer Perspektiven und Voraussetzungssysteme und gemäß den Modalitäten ihres Erlebens bedeutungsvoll. Vergangenes Geschehen ist, um überhaupt als ein Teil vergangener Wirklichkeit wahrgenommen werden zu können, notwendig darauf angewiesen, als gegenwärtiges Erleben erfahren zu werden. Vergangenheit kann dem gegenwärtigen Bewusstsein nur über Geschichte zugänglich gemacht werden - damit ist sie eine Form des Wissens über die Vergangenheit, ohne diese selbst zu repräsentieren (vgl. Rusch 1987, 290-300).

Geschichte erscheint vor diesem Hintergrund als eine regulative Idee zur Erweiterung und Vervollständigung unseres an Sinnorientierung ausgerichteten Seins, indem das gegenwärtige Erleben um eine zeitliche Dimension erweitert wird. Das heißt auch, dass es nicht darum gehen kann, historisches Wissen anzuhäufen, sondern dass aus diesem historischen Wissen heraus Aspekte entwickelt werden müssen, die als regulative Idee wirksam werden können. Bergmann hat dies deutlich auf den Punkt gebracht, wenn er feststellt, dass historisches Wissen keineswegs die Voraussetzung für historisches Denken ist (vgl. Bergmann 2001, 51). Die

Aufgabe der Geschichtsdidaktik ist es von daher, nach der Bedeutung von Geschichte und ihrer konstitutiven Elemente für den Einzelnen in einer pluralen Gesellschaft zu fragen und diese für das Lernen von Geschichte fruchtbar zu machen (vgl. Bergmann 1998, 82).

Gelingt es, Geschichte als sekundären Erfahrungsraum zu erschließen, können völlig neue Perspektiven eröffnet werden. Die Erkenntnis, dass unsere vielstimmige Gegenwart eine vielstimmige Vergangenheit einschließt (vgl. Rang 1994, 23-50), eröffnet einen nicht-beliebigen Interpretationsspielraum, der Erinnerung und Erwartung in ein ausgewogenes Verhältnis bringt, Zukunft als Chance neuer Konstellationen eröffnet und zukunftsgerichtete Handlungsorientierung empirisch absichert (vgl. Rüsen 1983, 62). Wenn es gelingt, die "Zukunft in der Vergangenheit" aufzuspüren, kann der "Käfig der Gegenwart" geöffnet und "Gegenwart in Frage" gestellt werden (vgl. Bergmann 1998, 85), eine unabdingbare Voraussetzung für politische Handlungsfähigkeit.

Geschichte entsteht, wenn man die neurophysiologischen Erkenntnisse Maturanas und Varelas zum Ausgangspunkt nimmt, nicht auf der Basis einer Wahrnehmungsleistung, sondern über Konzeptualisierungs-, Verknüpfungs- und Organisationsoperationen des Bewusstseins. Die Geschichten, die ein Mensch seiner Lebensgeschichte zugrunde legt, sind vor diesem Hintergrund keine Geschichten, die in der Wahrnehmung verankert sind - vielmehr verankern wir unsere Wahrnehmungen in unserer Geschichte und entwickeln auf diese Weise über die Auseinandersetzung mit Geschichte ein operationales Handlungswissen, in Folge dessen Handlungsspielräume eröffnet werden (vgl. Rusch 1987, 321). Aus dieser Interpretation von Geschichte kann geschlossen werden, dass es nicht die Kenntnis historischer Sachverhalte ist, die dem Einzelnen ein angemessenes Handeln in seiner Umgebung ermöglicht, sondern dass es die Erfahrungen der Menschen früherer Zeiten sind, die in der reflexiven Auseinandersetzung einen historischen Sinn ergeben und im gegenwärtigen Erleben als bedenkenswert wahrgenommen werden können.

Indem der vergangene Sachverhalt, der Erfahrungsbezüge zum gegenwärtigen Erkenntnisinteresse ermöglicht erschlossen wird, kann in der Regel ein Prozess vom Beginn bis zu einem vorläufigen Ende rekonstruiert und reflektiert werden. Aus der Distanz heraus wird eine komplexe Betrachtungsweise ermöglicht, die in der gegenwärtigen "Verstrickung" oft nicht in der gleichen Weise gelingt. Die Wahrnehmung von Diversität in der Vergangenheit kann zu der Erkenntnis führen, dass Diversitäten als Ausdruck pluraler Einstellungen hilfreich sind, das Spektrum potenzieller Möglichkeiten zu erweitern.

Wird z.B. das sozialwissenschaftliche Erklärungsmuster "Was ist?", "Was ist möglich?" "Was soll sein?" auf historische Zusammenhänge angewandt und durch geschichtsdidaktisch wirksame methodische Operationen ergänzt, können unterschiedlichste Fragestellungen und Aspekte reflektiert und hinterfragt werden. Die Geschichtsdidaktik hat in diesem Zusammenhang mit der Alltagsgeschichte ein entsprechendes Verfahren bereit gestellt und Methoden historischer Erkenntnis entwickelt, die geeignet sind, diszipliniertes historisches Denken zu schulen, um daraus reflektierte historische Sinnbildung abzuleiten. Dazu gehören u.a. Multiperspektivität, Narrativität, Wahrnehmung von Alterität, Fremdverstehen und Empathie

sowie methodische Operationen zur historischen Sinnbildung wie z.B. Rüsens hist. Wahrnehmung, Deutung und Orientierung, die vor dem Hintergrund der ebenfalls von Rösen entwickelten Typen des historischen Lernens auszurichten sind (Rösen 1994).

In der zielgerichteten Auseinandersetzung mit historischen Fragestellungen kann dem jeweiligen Inhalt eine Veränderungsrichtung entnommen werden, die an die eigene Lebensperspektive deutend angeschlossen werden kann.

Es geht hier um die Konstruktion einer je eigenen Lebens-Geschichte mit dem Ziel, eine reflektierte historische Identität aufzubauen, die die Grundlage für politische Urteilsfähigkeit und Handlungsbereitschaft bildet. Indem Geschichte als Erfahrungsraum konstruktiv genutzt wird, kann die Erfahrungskompetenz des Einzelnen als Individuum wie als soziales Wesen deutlich erweitert werden. Eine wesentliche Fragestellung, die jeder Einzelne in diesem Zusammenhang für sich beantworten muss, wäre dann zum Beispiel: Reicht es mir, Kind meiner Eltern und Mitglied meiner Kultur zu sein oder kann ich mir auch noch etwas anderes vorstellen? Die Konstruktionen, die auf diese Weise entstehen, werden, so ist zu vermuten, einerseits zwischen der je eigenen Tradition und Herkunft und andererseits an einer durch Humanität und Toleranz ausgerichteten Zukunft liegen.

Der Rückgriff auf die Geschichte ist in einem solchen Zusammenhang "funktional". Hier geht es um eine Perspektivenübernahme mit dem Ziel herauszufinden, wie und warum andere Menschen früher (und heute) zu ihren spezifischen Einschätzungen und Handlungen gekommen sind und welche kurz-, mittel- und langfristigen Auswirkungen diese hatten und möglicherweise haben werden. Es kann erlernt und geübt werden, die Welt mit den Augen der Anderen zu sehen und sich reflexiv mit deren Standpunkten auseinander zu setzen. Auf diese Weise wird Geschichte interessengeleitet und zielgerichtet rekonstruiert und damit die Deutungskompetenz des Einzelnen erweitert. Das Verständnis von Geschichte ändert sich im Rahmen einer solchen Vorgehensweise grundlegend: Geschichte wird dann endgültig und offensichtlich zum "Steinbruch", dem gravierendsten Vorwurf, dem ein Didaktiker oder eine Didaktikerin ausgesetzt werden kann. Allerdings sei an dieser Stelle auf die eingangs festgestellte Pluralität von Herkünften und Lebensentwürfen verwiesen: Wenn Chronologien, die kulturell geprägt und subjektiv bedeutsam sind, gleichzeitig und nebeneinander existieren, stellt sich die Frage, ob es überhaupt noch legitim sein kann, eine spezifische und kulturbezogene Chronologie allen Rezipienten von Geschichte quasi "aufzuzwingen". Das geschichtsdidaktische Forschungsinteresse müsste dann vielmehr in die Richtung gehen, danach zu fragen, über welchen historischen Inhalt welcher zukunftsbedeutsame Aspekt am ehesten transparent gemacht werden kann, um daraus Veränderungsbereitschaft und Veränderungswillen abzuleiten. Solange die in den Lehrplänen verankerte Chronologie noch gilt, ist danach zu fragen, welche Veränderungsrichtung die jeweilige Altersstufe und Lerngruppe dem jeweiligen Inhalt prinzipiell entnehmen könnte, um vor diesem Hintergrund potenziell sinnhafte und handlungsleitende Aspekte zur Auseinandersetzung anzubieten.

Darüber hinaus bedarf der historisch-politische Meinungsbildungsprozess immer wieder auch der Irritation von außen, um Verfestigungen im

Meinungsbild zu verflüssigen. Die Erfahrung und Akzeptanz von Pluralität erfordert, dass der Gedanke der Kontingenz in Kraft gesetzt wird. "Es könnte auch anders sein" respektiert das Anders-Sein nicht nur als fragwürdiges, ausgesondertes Anders-Sein, sondern der Fragwürdigkeit der anderen Perspektive entspricht die Fragwürdigkeit der eigenen Perspektive. Wirklichkeit wird im Rahmen einer dekonstruktiven Auseinandersetzung als eine "mögliche" Wirklichkeit "enttarnt". In der Folge kann die eigene Lebenspraxis sinnhaft an zeitlichen und gesellschaftlichen Prozessen ausgerichtet werden, in denen sich Mensch und Welt verändern. Gelingt es, Veränderungsfähigkeit und Veränderungsbereitschaft als Stabilitätsgaranten anzuerkennen, hat genetisches Lernen stattgefunden, das Ziel historischer Bildung. Die Frage "Was hat das mit mir zu tun?" wird dann zur erkenntnis- und handlungsleitenden Frage.

5 Schlussüberlegungen - historisch-politisches Lernen als Stärkung des jungen Menschen gegen die Verhältnisse

Das Problem, das eingangs aufgeworfen wurde war, dass der Eindruck mangelnder Interventionschancen einen Rückzug des Einzelnen aus der politischen Verantwortung nach sich ziehen kann. Wird nur der aktuelle Bezugsrahmen als Referenzwert herangezogen, kann sich dieser Eindruck des Ausgeliefertseins an die Verhältnisse durchaus bestätigen und durch eine Vielzahl von punktuell unterstützenden Erfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen verfestigt werden.

Gelingt es jedoch, den aktuellen Erfahrungsraum um den sekundären Erfahrungsraum der Geschichte zu erweitern, besteht die Chance, einerseits ein Bewusstsein für die Veränderungswürdigkeit der bestehenden Verhältnisse zu bekommen und andererseits zu erkennen, dass Veränderungen zum Teil nur sehr langfristig und über "viele kleine Schritte von vielen kleinen Menschen" zu initiieren sind. Gelingt es, sich selbstbewusst in eine "Tradition des Handelns" einzugliedern, können zwar möglicherweise kurzfristig nicht die Verhältnisse geändert, wohl aber die Menschen gegen diese gestärkt werden (vgl. Henkenborg 2002, 108).

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, den Dialog beider sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen auszubauen und auf Synergieeffekte hin zu untersuchen.

Gemeinsame Fragestellungen könnten zum Beispiel sein:

- Wie kann eine historisch-politische Bildung in einer pluralen Gesellschaft aussehen? Was "brauchen" die Heranwachsenden, um "Mut zur Zukunft" zu bekommen?
- Nach welchen Kriterien können Themenfelder und Lerngegenstände entwickelt werden, die gemeinsam fruchtbar gemacht werden sollen? Wie könnten diese Themenfelder und Lerngegenstände aussehen?
- Welche methodischen Operationen und Prinzipien gehören zu einem historisch-politischen Lernen? Gibt es Überschneidungen (z.B. Wissenschaftsorientierung, Handlungsorientierung, Problemorientierung, Erfahrungsorientierung, Schülerorientierung), die gemeinsam fruchtbar

gemacht werden können?

- Gibt es fachbezogene Spezifika, die der jeweils Andere kennen müsste? (In Bezug auf das Fach Geschichte wäre dies zum Beispiel die Kenntnis der historischen Sinnbildungsfiguren, eine Auseinandersetzung mit dem, was historisches Lernen meint, was Geschichtsbewusstsein ist und wie es das politische Bewusstsein beeinflusst).
- Was heißt in einer pluralen Gesellschaft historische Sinnbildung, was politische Handlungs- und Urteilsfähigkeit?
- Nicht zuletzt sind auch Fragen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in den Blick zu nehmen - einerseits mit Blick auf die Ausbildungsdidaktik in der Hochschule und deren sozialisierende Wirkung und andererseits im Hinblick auf deren Vorbereitung als Lehrerinnen und Lehrer in einer Wissens- und Informationsgesellschaft in äußerst heterogen zusammen gesetzten Lerngruppen.

Aspekte, die in dem beschriebenen Zusammenhang ebenfalls eine Rolle spielen und der fachdidaktischen Konkretisierung bedürfen sind unter anderem:

- Historisch-politisches Lernen als konstruktiver und interpretativer Prozess (Verschränkung von Erfahrungs- und Wissenschaftsbezug),
- historisch-politisches Lernen als erfahrungsbezogenes Lernen (Wissensaufbau unter Einbezug des lebenspraktisch wirksamen Vorwissens),
- historisch-politisches Lernen als selbstgesteuertes Lernen (Lehr-Lernformen) sowie
- historisch-politisches Lernen als kooperatives und interaktives Lernen (Befähigung zu kontingentem Denken).
- Ein weiterer Aspekt, der eher fachdidaktisch erforscht werden müsste ist, ob und wie im Rahmen von Deutungslernen historisches Wissen erworben wird, welches Wissen hier eine Rolle spielt und wie dieses Wissen in das Geschichtsbewusstsein integriert wird.

Gelingt es den Geschichtsdidaktiker/innen und Politikdidaktiker/innen, die geäußerten Sinnfragen von Schülerinnen und Schülern an die eigene Profession anzuerkennen und anzunehmen, kann über ein verändertes und an Kooperation ausgerichtetes Selbstverständnis nachgedacht werden, in dessen Folge sich im Rahmen veränderter Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern Verstehenszusammenhänge entwickeln können, die Interventionschancen eröffnen.

Literatur

Alavi, Bettina. 1998. Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts auf Grund migrationsbedingter Veränderungen. Frankfurt a.M.

Bergmann, Klaus. 1998. Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. Schwalbach/Ts.

Bergmann, Klaus. 2001. Versuch über die Fragwürdigkeit des chronologischen Geschichtsunterrichts. In: Pandel, Hans-Jürgen; Schneider,

- Gerhard, Hg. Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts., 33-55.
- Borries, Bodo von. 2001. Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. Eine Bestandsaufnahme zum Spannungsfeld zwischen Geschichtsunterricht und Geschichtspolitik. In: Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard, Hg. Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts., 7-32.
- Foerster, Heinz von; Pörksen, Bernhard. 1998. Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners, Gespräche für Skeptiker. Heidelberg.
- Hafeneger, Benno; Henkenborg, Peter; Scherr, Albert, Hg. 2002. Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.
- Henkenborg, Peter. 2002. Politische Bildung für die Demokratie: Demokratie-lernen als Kultur der Anerkennung. In: Hafeneger, Benno; Henkenborg, Peter; Scherr, Albert, Hg. Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts., 106-131.
- Jung, Eberhard. 2001. Zentrale Herausforderungen an die sozialwissenschaftlich orientierte Politische Bildung. In: Jung, Eberhard, Hg. Neue Akzente in der Lehrerbildung. Herausforderungen - Ideen - Konzepte für das Fach Politik. Schwalbach/Ts., 10-20.
- Popp, Susanne; Forster, Johanna, Hg. 2003. Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.
- Reich, Kersten. 1997. Systemisch-konstruktivistische Pädagogik - Eine Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Rohlfes, Joachim. 1979: Umriss einer Didaktik der Geschichte. Göttingen.
- Rüsen, Jörn. 1994. Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln, Weimar, Wien.
- Rusch, Gebhardt. 1987. Erkenntnis - Wissenschaft - Geschichte - von einem konstruktivistischen Standpunkt. Frankfurt a.M.
- Sander, Wolfgang. 2001. Politik entdecken - Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang. 2001. Nach der industriellen Moderne - Perspektiven politischer Bildung für das 21. Jahrhundert. In: Jung, Eberhard, Hg. Neue Akzente in der Lehrerbildung. Herausforderungen - Ideen - Konzepte für das Fach Politik. Schwalbach/Ts., 21-34.
- Scherr, Albert. 2002. Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über "soziale Subjektivität" und "gegenseitige Anerkennung" als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafeneger, Benno; Henkenborg, Peter; Scherr, Albert, Hg. Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts., 26-44.
- Sutor, Bernhard. 1999. Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung. In: Sander, Wolfgang, Hg. Handbuch politische Bildung. Praxis und Wissenschaft. Schwalbach/Ts., 323-337.
- Urban, Martin. 2002. Wie die Welt im Kopf entsteht. Von der Kunst, sich eine Illusion zu machen. Frankfurt a.M.
- Völkel, Bärbel. 2002. Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für das historisch-politische Lernen in der Schule. Schwalbach/Ts.