Bärbel Völkel

Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht

1. Zur Bedeutung von Erfahrungen im Zusammenhang mit Wissenserwerb

Jeder Unterricht, der als ein schlüssiger und damit „guter“ Unterricht zur Diskussion gestellt wird, muss an eine Theorie angebunden werden, von der her seine Grundannahmen entwickelt und begründet werden. Die Theorie, von der in diesem Beitrag ausgegangen wird, ist die Wissenstheorie des Konstruktivismus (Völkel 2002).

Um die Bedeutung von Handlungen im Geschichtsunterricht besser verstehen zu können, wird deshalb ein kurzer Einblick in für die Thematik relevante Überlegungen dieser Theorie gegeben:

Der menschliche Verstand kann nur Dinge erkennen, die aus einem Material bestehen, welches ihm zugänglich ist – und das sind in erster Linie unsere Erfahrungen. Indem wir handeln, machen wir eine Erfahrung und in der Folge formt sich Wissen aus (Glaserfeld 1998, 76; Maturana 2000).¹ Wissen entsteht im Rahmen dieser Theorie als Handlungs- oder Erfahrungswissen, welchem die Funktion der Orientierung zukommt, damit der Mensch sich möglichst angemessen in seiner Umgebung bewegen kann. Jedes Mal, wenn der Mensch eine gelungene Erfahrung wiederholt, festigt sich sein Wissen und er erhält eine empirisch gesicherte Grundlage für Handlungen in der Zukunft: Er kann nämlich begründet davon ausgehen, dass seine Handlungen auch in Zukunft erfolgreich sind. Zusätzlich bestärkt wird er dann, wenn auch die Menschen um ihn herum ähnliche Erfahrungen machen und diese mit ihm teilen. Jedes Mal, wenn eine Handlung das erwartete Ergebnis nicht zeigt, passt sich der Mensch an, indem er so lange andere Handlungen ausprobiert, bis er wieder erfolgreich ist. Und wieder erweitert er sein Wissen durch sein Tun, sein Spektrum möglicher Handlungen hat sich vergrößert.

Die Erfahrungen eines Menschen werden im Gedächtnis abgelegt. Sie können jederzeit aufgerufen werden und zeigen sich dann als Re-Präsentationen, als Vorstellungsbilder oder Imaginationen von den Dingen, die sich der Mensch erschlossen hat. Von ihnen her erscheint ihm seine Welt nun „wirklich“. Dies schließt sowohl Dinge/Objekte als auch die daran gebundenen Wertkriterien mit ein (Glaserfeld 1998, 121).

Der menschliche Geist ist also in der Lage, Vorstellungsbilder von vergangenen Erfahrungen zu entwickeln, ohne dass die Erfahrung selbst jedes Mal wiederholt werden müsste. Mit diesen Vorstellungsbildern arbeiten wir, wenn wir zukünftige Handlungen planen.

Jetzt kommt ein wesentlicher Faktor hinzu: Diese Vorstellungsbilder sind an das Bewusst-

Völkel, Bärbel: *Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht*.
In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hrsg.): *Handbuch Praxis im
Geschichtsunterricht*. Bd. 2. Schwalbach 2017, S. 37-49.

sein, das kognitive System des Einzelnen gebunden und dieses funktioniert ausschließlich auf sich selbst bezogen – man nennt dies operational geschlossen. Im Grunde heißt das nichts anderes, als dass der Mensch nur das sehen kann, wofür es in seinem kognitiven System bereits Anknüpfungspunkte gibt. Tritt etwas in seine Welt hinein, welches sich nicht als neue Erfahrung erschließen oder an alte Erfahrungen anschließen lässt, bleibt der Mensch blind für dieses Neue – er kann es nicht sehen, weil er keine entsprechende Re-Präsentation, kein Vorstellungsbild aufrufen kann, an welches die neue Information anschlussfähig wäre.

Unser Wissen von der Welt entsteht also durch wirksames Handeln. Indem wir etwas tun, machen wir Erfahrungen, die wir, wenn wir darüber nachdenken und mit anderen darüber sprechen, in Wissen transformieren. Dieses Wissen ist stets funktional. Es soll uns befähigen, in unserer Lebenswelt zu „überleben“. Können wir neue Informationen nicht an vorhandenes Wissen anknüpfen oder erschließt sich die lebensweltliche Relevanz des Neuen nicht, bleibt der Inhalt bedeutungslos. Wir können diese Inhalte zwar auswendig lernen, vergessen sie aber sofort wieder, wenn wir mit den Wiederholungen aufhören.

2. Historische Imagination und Erfahrung

Wir haben kulturell die Vorstellung entwickelt, dass wir aus „der Geschichte“ lernen können. Deshalb sprechen wir von „historischem Lernen“ und davon, Geschichte zur Orientierung in der Gegenwart nutzen zu wollen. Geschichte soll als sekundärer Erfahrungsraum erschlossen werden. Hinter dieser Vorstellung verbirgt sich die Hoffnung, dass dort, wo die eigene Lebensspanne ein erfahrungsgesättigtes Handeln in der Gegenwart noch nicht erlaubt, dieses durch einen Rückgriff auf die Erfahrungen von Menschen vergangener Zeiten möglich wird.

Einen solchen Rückgriff auf die Erfahrungen von Menschen früherer Zeiten zu machen ist dabei gar nicht so einfach. Der „Ort“, an dem Geschichte stattfindet, ist immer nur der Kopf eines Menschen – und zwar eines Menschen der Gegenwart. Der braucht seinen Verstand ausschließlich im Hier und Jetzt – denn dieses ist das für eine Handlung stets relevante Zeitintervall. In diesem gegenwartsgebundenen Gehirn muss Geschichte, wenn sie denn lebensweltlich nutzbar gemacht werden soll, zusätzlich noch untergebracht werden. Dies ist mit ganz eigenen Schwierigkeiten behaftet, weil die Vorstellungsbilder, die aktuellen Imaginationen, die unseren Verstand bereits bewohnen, erweitert werden müssen um sogenannte historische Imaginationen [→Oswalt: Imagination, Bd. 1].

Bereits 1994 hat Rolf Schörken auf diese Problematik hingewiesen. Die historische Imagination ist für Schörken eine Grundvoraussetzung zur Konstruktion von Geschichte (Schörken 1994). Durch die historische Imagination wird die eigene Lebensspanne in der Vorstellung überschritten und eine zweite Zeitebene scheint auf. In dieser gilt es Spuren zu entdecken, die in einen vergangenen Lebenszusammenhang (nicht Ereigniszusammenhang) eingebunden werden können. Für jenen vergangenen Lebenszusammenhang müssen Vorstellungsbilder entwickelt werden, um Geschichte überhaupt denken zu können. Bei diesen Imaginationen kann es sich ausschließlich um innere Vorstellungsbilder und nicht um Abbilder „der Geschichte“ handeln. Imaginationen bilden daher das Grundelement

zum Erfassen von Geschichte (Schörken 1994, 34). Indem wir Vorstellungsbilder zur Geschichte entwickeln, „begeben [wir] uns in unserer Vorstellung in eine *Handlung* [Hervorhebung B.V.] hinein. Diese hat für uns Existenz nur als vorgestellt, ihr Ort ist unsere Imagination, denn die Vergangenheit ist grundsätzlich abwesend“ (Schörken 1994, 40). Worauf Schörken hier verweist, ist die Einheit von Handeln und Erkennen, auf die in Unterpunkt eins bereits eingegangen wurde. Nur findet diese Einheit im Zusammenhang mit historischen Sachverhalten ausschließlich im Kopf statt – in der Vorstellungskraft. Wird ein historischer Inhalt zu abstrakt, zu formelhaft oder zu unanschaulich angeboten, trocknet, so Schörken, die Imagination aus, was aber stets einen Mangel bedeutet, weil die Erklärbarkeit des historischen Sachverhalts abnimmt (Schörken 1994, 54-57). Worum es also gehen muss, ist, den Schülerinnen und Schülern Erfahrungen mit einer Gegenwart, die nicht die unsere ist, zu ermöglichen. Dies ist kein additiver Vorgang, sondern es geht um einen Prozess der Umstrukturierung bisheriger Erfahrungen (Schörken 1994, 60).

An dieser Stelle wird deutlich, was historisches Lernen meint: Dort, wo die eigene Lebensspanne den eigenen Erfahrungsraum und damit auch den Raum prinzipiell empirisch gesicherten Handelns beschränkt, kann durch die imaginative Erweiterung der eigenen Lebensspanne in die zweite Zeitebene der Geschichte hinein diese als ein sekundärer Erfahrungsraum erschlossen und, so die Hoffnung, für die eigene primäre Erfahrungswelt nutzbar gemacht werden. Das bedeutet aber auch, dass Geschichte zuerst einmal „erfahrbar in Handlungszusammenhängen“ gemacht werden muss, damit überhaupt an ihr gelernt werden kann. In einem rein chronologisch und ereignisgeschichtlich aufgebauten Unterricht ist dies kaum möglich. Auch dieser Gedanke ist in der Geschichtsdidaktik nicht neu. Geschichtsunterricht als Erfahrungsunterricht mit Handlungselementen verbindet sich mit dem Namen des Geschichtsdidaktikers Peter Schulz-Hageleit, der immer wieder auf den Zusammenhang von Lernen und Erfahrung aufmerksam gemacht hat (Schulz-Hageleit 1999, 103-110; 2006, 104-106; Völkel 2008). Schulz-Hageleit hat ebenfalls auf die Problematik der zwei Zeitebenen hingewiesen, mit denen Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht umgehen müssen. Sie werden mit einem Gegenstand der Geschichte konfrontiert, der ihnen als ein Inhalt aus einer vergangenen und damit gänzlich fremden Welt begegnet. Diese fremde Welt muss an ihre eigene Welt angebunden werden. Für diese Welt existieren im Kopf der Schülerinnen und Schüler noch keine Vorstellungsbilder – und damit bleiben sie „blind“ gegenüber diesen Inhalten. Sie können (!) ihnen keine Bedeutung zuerkennen. Daher müssen im Geschichtsunterricht erst einmal historische Vorstellungsbilder entwickelt werden, Rolf Schörken nennt dies „vorstellungsnah unterrichten“ (Borries 1996; Oswalt/Pandel 2009; Schörken 1994, 115).²

Schörken und auch heutige Geschichtsdidaktiker wie z.B. Wolfgang Hasberg (1999, 183-203) favorisieren in diesem Zusammenhang die Geschichtserzählung, die geeignet sein kann, solche Vorstellungsbilder in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler zu wecken. Auch das Zeigen von Filmen oder das Aufsuchen außerschulischer Lernorte dient diesem Zweck. Erst wenn Schülerinnen und Schüler sagen können: „das kann ich mir vorstellen“, ist eine Sache so klar geworden, dass von hier aus historische Erkenntnis möglich wird (Schörken 1994, 7).

Wo es entsprechende Erzählungen jedoch nicht gibt oder diese kritisch gesehen werden (Pandel 2007, 408-424), kann auch auf didaktisch legitimierte Handlungen im Geschichtsunterricht zurückgegriffen werden. Diese Handlungen erfüllen die gleiche Funktion wie Geschichtserzählungen und gehen dabei dennoch über diese hinaus: Schülerinnen und Schüler werden in eine konkrete Handlungssituation geführt, in der sie nicht nur in ihrer Vorstellung, sondern auch über ihr Tun an Konzepte historischen Denkens herangeführt werden.³

3. Handlungsorientierter Geschichtsunterricht als ein erfahrungsorientierter und vorstellungsnaher Unterricht

Handlungsorientiertes Lernen meint im schulischen Kontext im Grunde nichts anderes als „Probearbeiten“ für die Lebenswelt. Im Politikunterricht wird z.B. ein Klassenrat eingerichtet, um Mitsprache – und damit Partizipationsmöglichkeiten – in einer durch Heterogenität geprägten Lebenswelt einzuüben [→ Meyer-Hamme: Historische Identitäten, Bd. 1; → Lücke: Diversität und Intersektionalität, Bd. 1]. Im Wirtschaftsunterricht kann ein Schulshop eingerichtet werden, um betriebswirtschaftliches Denken auch in kleineren Praxiszusammenhängen einzuüben. Bereits in der Schule können Erfahrungen gemacht werden, die ein lebensweltliches (Erfahrungs-)Wissen entstehen lassen, welches zukunftsrelevant ist.

Im Fach Geschichte zu handeln erscheint jedoch geradezu paradox: Wie sollen lebenspraktische Fähigkeiten eingeübt werden, wenn der „Ort“, auf den sich die Handlung bezieht, in der Vergangenheit liegt? An dieser Stelle wird deutlich, dass in jedem Fach ein aus der Allgemeinpädagogik stammendes Prinzip fachspezifisch konkretisiert werden muss.

Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht kann sich in unterschiedlichen didaktischen Begründungszusammenhängen als sinnvoll und lebenspraktisch relevant erweisen. Diese Begründungszusammenhänge sollen im Folgenden auf unterschiedlichen Ebenen vorgestellt werden. Auf diese Weise erhält der Handlungsbegriff im Geschichtsunterricht eine fachspezifische Profilierung.

Dabei muss über die gängigen allgemeinpädagogischen Erklärungsansätze zur Bedeutung von handlungsorientiertem Unterricht hinausgegangen werden (Wöll 1998), weil diese im Hinblick auf Handlungen, die, zumindest zum Teil, einen Ort in der Vergangenheit betreffen, nicht ausreichend greifen. Dem „instrumentellen Handeln“ kommt im Rahmen dieses Prinzips eine gleichwertige Bedeutung zu wie dem „kommunikativen Handeln“.⁴ Mit dem „instrumentellen Handeln“ wird der historische Inhalt an die Lernlogik der Schülerinnen und Schüler angebunden, damit diese ein Vorstellungsbild entwickeln können, welches sich auf Geschichte als einen sekundären Erfahrungsraum bezieht. Erst wenn ein solches Vorstellungsbild aufscheint, kann kommunikatives Handeln sinnvoll und gewinnbringend angeschlossen werden. Unter kommunikativem Handeln wird dabei eine reflexive Verarbeitung der vorangegangenen Erfahrungen bis hin zum Entwickeln von Orientierungswissen verstanden (Wöll 1998, 115-126). Dem instrumentellen Handeln kommt im handlungsorientierten Geschichtsunterricht also eine genuin didaktische Funktion zu (Völkel 2008, 39-43).

3.1 Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht – in „Beziehung“ treten zu Menschen vergangener Zeiten

Im Geschichtsunterricht geht es darum, einen zeitlich entfernten Raum mithilfe unserer Vorstellungskraft zu erschließen, um sich in Gegenwart und Zukunft besser orientieren zu können. Dieser war zwar angefüllt mit handelnden Menschen, jedoch erscheinen sie uns fremd und unvertraut. Damit wir eine Idee davon bekommen können, dass uns die Erfahrungen dieser meist bereits toten Menschen irgendwie nützlich sein könnten, müssen wir uns erst einmal mit ihnen bekannt machen, eine „Beziehung“ zu ihnen aufbauen. Wir können uns nämlich nur in Beziehungen weiterentwickeln – darauf ist unsere gesamte Kulturalität gegründet (Maturana/Varela 1987, 211 ff.).

Die These, die an dieser Stelle entwickelt wird,⁵ ist, dass über Handlungen im Geschichtsunterricht solche „Beziehungen“ zu Menschen vergangener Zeiten bedingt⁶ hergestellt werden können. Dies geschieht durch eine Perspektivenübernahme, die nicht nur in der Vorstellung stattfindet, sondern über tatsächliches Handeln im Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler gehen sozusagen für einen kurzen Moment in den Schuhen von Menschen der vergangenen Zeit und schauen mit deren Augen. Konkrete Handlungen werden immer dann sinnvoll, wenn sich ein Vorstellungsbild zur historischen Situation nicht einstellen will. Als „Symptom“ im Unterricht äußert sich diese Vorstellungsresistenz oft in Form von Langeweile oder auch Abwehren der geforderten Denkleistung.

Wie eine solche Handlungssituation aussehen und begründet werden kann, soll im Folgenden an einem exemplarischen Beispiel deutlich gemacht werden: Die Geschichte des „langen 19. Jahrhunderts“ war u.a. geprägt durch unterschiedliche Emanzipationsbewegungen. Im Zusammenhang mit der Industrialisierung beschleunigte sich der gesellschaftliche Wandel, im Rahmen dessen nun zunehmend die Funktion, die ein Mensch in der Gesellschaft ausübte, und nicht mehr sein „Stand“ über seinen „Wert“ in der Gesellschaft entschied. Daher ist es nicht verwunderlich, dass, ausgehend von der bürgerlichen Frauenbewegung, Frauen ein Recht auf Bildung bis hin zur Zulassung zum universitären Studium für den weiblichen Teil der Bevölkerung einforderten (Völkel 2008, 92-101).

Die Kontroverse um die Frauenbildung im Umbruch vom 19. auf das 20. Jahrhundert zeigt ihre gegenwartsbezogene Relevanz als Gegenstand historischen Lernens z.B. auf folgender Ebene (Bergmann 2002) und von hier aus erschließt sich die Legitimation des historischen Sachverhalts: So wie in dieser Zeit Frauen eine marginalisierte und auf ihre Geschlechtsrolle abgestimmte Bildung erhielten, haben wir heute ein bedingt vergleichbares Problem⁷, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Bildungssystem strukturell stark benachteiligt sind. Wir stehen heute vor einer ähnlichen Frage wie die Menschen in der besagten Zeit: Kann und wenn ja wie soll das Bildungssystem verändert werden, damit auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die gleichen Chancen auf hochwertige und alle Berufswege öffnende Schulabschlüsse erhalten? Indem wir uns exemplarisch in die Umbruchzeit des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts hineinversetzen, können wir möglicherweise aus den Erfahrungen der Menschen der damaligen Zeit für uns wichtige und hilfreiche Überlegungen gewinnen [→ Lücke: Diversität und Intersektionalität, Bd. 1].

Wenn Schülerinnen und Schüler sich dann im Geschichtsunterricht mit der Frage auseinandersetzen sollen, ob Frauen auch eine auf den Arbeitsmarkt und nicht nur im Hinblick auf ihre zukünftige Rolle als Ehefrau, Hausfrau und Mutter bezogene Schulbildung bekommen sollen, ist es wichtig zu wissen, dass zum Ende des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts ein gänzlich anderes Verständnis von dem herrschte, was eine Frau und was ein Mann war (Henke-Bockschatz 2000, 418-429).⁸ Die Kontroverse spannte sich von der Frage her, ob Frauen überhaupt kulturfähige Wesen oder nicht mehr Sache als Mensch seien (Weiniger 1903), bis hin zur absoluten Bestätigung der Gleichwertigkeit von Mann und Frau z.B. bei August Bebel (1985). Schülerinnen und Schülern (und übrigens auch Studierenden und Lehrenden des Faches Geschichte) fällt es schwer, die „Sache mit der Frauenbildung“ als ein ernst zu nehmendes Problem zu begreifen. Dies kommt, so die Vermutung, in erster Linie daher, dass es sich hier um ein gelöstes Problem handelt. Heute haben zumindest in Deutschland jede Frau und jeder Mann das Recht auf Bildung und gleichen Zugang zu allen Einrichtungen des Bildungssystems. Für Lehrerinnen und Lehrer passt dieses Thema auch nicht in den Lehrplan, der für diesen Zeitrahmen die Industrialisierung, die soziale Frage sowie die Gründung des Deutschen Reiches vorsieht. Der eigene Bezugsrahmen (Völkel 2008, 27, 37) ist im Hinblick auf diesen historischen Sachverhalt so gefestigt, dass er bestenfalls eine Kuriosität darstellt.

An dieser Stelle zeigen sich einige für das historische Lernen schwerwiegende gedankliche Verkürzungen: Zum einen lässt sich eine starke Alteritätsverletzung erkennen, denn für die Menschen jener Zeit handelte es sich um eine sehr ernst zu nehmende Frage und deren Abwertung belegt, dass mit den Wertmaßstäben der heutigen Zeit geurteilt wird. Andererseits finden wir hier einen Grund dafür, warum Geschichte als Politikgeschichte viel beklagt überwiegend von Männern gemacht wurde – die Vorstellungen von den Fähigkeiten der Frauen waren damals in weiten Teilen der Bevölkerung grundlegend anders. Um die erbitterte Auseinandersetzung zu verstehen, mit der die Diskussion um die Frauenbildung bis hin zur Zulassung von Frauen zum Studium um die vorletzte Jahrhundertwende geführt wurde, muss man sich auf die Vorstellungswelt der damals lebenden Menschen einlassen können. Die zeitbezogene Kontroverse war getragen von der Sorge einerseits von Sitten- und damit auch Kulturverfall, von Konkurrenzangst in Bezug auf den Arbeitsmarkt und andererseits von dem Bedürfnis nach der Anerkennung der Gleichwertig- und Gleichfähigkeit der Geschlechter bis hin zu deren Gleichbehandlung. Hier eröffnete sich ein scharfer Widerspruch zwischen Traditionsbewahrung und Traditionsveränderung. Sollten die Dinge so bleiben, wie sie waren, oder musste sich etwas ändern?⁹ Vor dieser Frage standen die Menschen damals. Für die einen war die Veränderung mit Sorge, wenn nicht sogar mit Angst behaftet, für die anderen längst überfällig. Von diesen kritisch eingestellten Menschen kamen die Impulse zur Veränderung der Einstellungen und auch Forderungen – eben wie die nach dem Recht auf Bildung oder der Forderung nach gleichem Lohn für gleiche Arbeit. Diese kritisch eingestellten Menschen sahen die Zustände ihrer Zeit als einen Skandal an und waren bereit, an dieser Stelle eine Veränderung zu wagen, d.h. ihre Tradition in einem Teilbereich zu verändern. Weil Dauer und Wandel von den Menschen in jeder Zeit immer wieder neu ausgehandelt werden müssen – und hier liegt ein zentraler

Erkenntnisaspekt für das historische Lernen –, gibt es immer wieder Umbruchphasen, in denen unterschwellig bereits länger schwebende Konflikte zutage treten und nach einer Lösung verlangen. Hier treffen dann Traditionsgebundenheit und Kritik an der Tradition aufeinander und verlangen nach Lösung. Wir wissen heute, dass das Nachgeben im Sinne einer Zulassung der Frauen zu Bildung und Studium nicht das Ende aller Sitten und Kultur bedeutet hat.¹⁰ Diese Erfahrung mag uns z.B. helfen, unser aktuelles gesellschaftliches Problem im Hinblick auf ein chancengleicheres Schulsystem mutig anzugehen.

Damit sich Schülerinnen und Schüler ein Vorstellungsbild von der Dynamik dieser vergangenen Wirklichkeit machen können, ist es wichtig, im Lernprozess einen Raum für Annäherung und Verfremdung in Form eines Oszillierens zwischen der je eigenen Vorstellungswelt und jener der Menschen einer vergangenen Zeit zu schaffen (Dehne 2008, 121-164; Völkel 2008, 37). In diesem Raum wird es dann, so die Hoffnung, möglich, in eine ‚Beziehung‘ zu den Menschen der vergangenen Zeit zu treten.

Wie kann eine solche Fremdheitserfahrung im Zusammenhang mit der Frage um die Frauenbildung und deren Zulassung zum Studium aussehen? Es geht hier um die didaktische Funktion der Handlung, die ‚das Wesen‘ des historischen Sachverhalts erfassen muss, damit es der Lernlogik der Schülerinnen und Schüler zugänglich werden kann (Völkel 2008, 27).

Da die zeitbezogene Auseinandersetzung von vornherein durch ein Ungleichgewicht der beiden Geschlechter gekennzeichnet war, sollte eine Handlung initiiert werden, die dieses Ungleichgewicht möglichst authentisch zum Ausdruck bringt. So kann z.B. eine Situation simuliert werden, in der eine Professorenrunde darüber debattiert, ob eine Frau zum Studium der Medizin an ihrer Universität zugelassen werden soll oder nicht (Völkel 2008, 93-101). Die Für-und-Wider-Argumente werden von den Jungen und Mädchen gemeinsam erarbeitet. Die Diskussion selbst findet in Form einer Fishbowl-Diskussion statt (Völkel 2008, 101-103). In Annäherung an die historische Situation dürfen nur Jungen im Innenkreis als Professoren argumentieren.¹¹ Wenn Mädchen ein Argument einbringen möchten, müssen sie dies einem anderen Jungen sagen, der sich dann auf einen freien Stuhl in der Runde setzt und das entsprechende Argument einbringt. Dies spiegelt die historische ‚Realität‘ wider. Allerdings ist diese Regelung für diejenigen, die im Außenkreis ausharren müssen, zutiefst unbefriedigend. Sie stimmt nicht mit den Erfahrungen der eigenen Lebenswelt überein; hier wird eine fremde Erfahrung gemacht, die den eigenen Erfahrungsbegriff im Hinblick auf einen Sachverhalt des Rechts auf Einflussnahme erweitert. Nun erscheint nichts mehr kurios und absurd. Nahezu keine Möglichkeit zu haben, Einfluss auf das Geschehen nehmen zu können, und stets auf Verbündete des anderen Geschlechts angewiesen zu sein, kann unterschiedliche Gefühle wecken. Hilflosigkeit, Frust und Wut, vielleicht auch Resignation und das Bedürfnis, die alte Situation als gar nicht so schlimm zu definieren, mögen Empfindungen sein, die in der Außengruppe wach werden. In der Innengruppe mag ein Bewusstsein für ein Dilemma entstehen, aus dem man nicht so einfach herauskommt: Einerseits kann man sich dem Anliegen der Frauen nicht verschließen, andererseits steht möglicherweise die Stabilität der Gesellschaft auf dem Spiel. Was ist zu tun? Wie soll es weitergehen? Wie konnte diese Situation überhaupt entstehen?

An dieser Stelle zeigt sich, dass die dann schließlich getroffene Entscheidung, Frauen allgemein zu bilden und schließlich zum Studium zuzulassen, mit einem Wagnis behaftet war.¹² Gleichzeitig hatte diese ganze Diskussion jedoch auch das Bewusstsein dafür geschärft, dass sich die Situation der Frauen erst dann nachhaltig durch sie selbst verbessern lassen würde, wenn auch Frauen das Wahlrecht und die Wählbarkeit in politische Gremien, also der volle Bürgerstatus, zugestanden wurde. So wundert es nicht, dass z.B. Hedwig Dohm (Völkel 2008, 93-96), eine vehemente Verfechterin der Frauenbildung, ihren Arbeitsschwerpunkt dahingehend veränderte, sich in der gleichzeitig entstehenden Frauenwahlrechtsbewegung zu engagieren. 1918 schließlich wurde es ihnen im Zusammenhang mit der Revolution von 1918/19 gewährt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine Handlung im Geschichtsunterricht dann das historische Lernen fördert, wenn sie eine Fremdheitserfahrung ermöglicht, die das Subjekt der Gegenwart mit den Subjekten der Vergangenheit in eine „persönliche Beziehung“ setzt, von der ausgehend Geschichte als sekundärer Erfahrungsraum erschlossen werden kann.

Den oben genannten Gedanken wurde an dieser Stelle deshalb so viel Aufmerksamkeit geschenkt, um deutlich zu machen, wie das im Geschichtsunterricht vielfach beobachtete Aufmerksamkeitsdefizit erklärbar wird und welche Rolle dabei die Struktur des Geschichtsunterrichts spielen kann. Nicht immer sind die Schülerinnen und Schüler schuld, wenn Geschichtsunterricht nicht so gelingt, wie sich die Lehrenden das vorstellen.

Neben der Fremdheitserfahrung gibt es weitere Möglichkeiten, handlungsorientiert im Geschichtsunterricht zu arbeiten. Diese sollen nun in knapper Form vorgestellt werden.

3.2 Handeln, ähnlich wie ein Historiker

Wenn Schülerinnen und Schüler ins Archiv gehen, um an Akten zu arbeiten und einen Aspekt ihrer Stadtgeschichte zu erforschen, wenn sie Sütterlinschrift lesen und schreiben lernen, um Quellen überhaupt bearbeiten zu können, oder wenn Schülerinnen und Schüler Zeitzeugenbefragungen durchführen, kann man dies ebenfalls als Handlungsorientierung bezeichnen. Auch hier finden instrumentelle Handlungen statt, über die dann kommunikativ verhandelt wird, um historisches Denken zu schulen. Wichtig ist, dass deutlich wird, welchem Zweck die Handlung dient: Es geht hier nicht in erster Linie um eine sinnliche Erfahrung (das alte, authentische Material einmal in Händen gehalten zu haben) oder darum, schöne Buchstaben zu malen.

Mögliche Erkenntnisse, die für einen Umgang mit Geschichte wichtig sind, sollen im Folgenden skizziert werden:

- Die Sütterlinhandschrift steht stellvertretend für die Problematik, dass viele Quellen handschriftlich hinterlassen wurden. Handschriften zu lesen ist sehr schwierig. Oftmals sind nicht alle Worte leserlich und Historikerinnen und Historiker müssen sich den Sinn des Textes mithilfe ihrer Fantasie oder Imagination erschließen. Die Gefahr, dass sie sich dabei auch einmal irren könnten, muss dabei stets mit bedacht werden.
- Wenn Schülerinnen und Schüler eine karolingische Minuskel mithilfe einer Gänsefeder

und Tinte abmalen, können sie eine Vorstellung davon entwickeln, wie wertvoll ein so entstandenes Schriftstück war. Sie können auf diese Weise Respekt vor der Arbeit von Menschen vergangener Zeiten entwickeln. Gleichzeitig erhalten sie auch eine Möglichkeit zur Verhandlung darüber, ob solche Schriftstücke innerhalb einer Geschichtskultur aufgehoben, ausgestellt und möglicherweise auch restauriert werden sollen. Weil hierfür Gelder eingesetzt werden müssen, die häufig aus öffentlichen Mitteln kommen, müssen Schülerinnen und Schüler auch hierzu eine begründete Position einnehmen lernen.

- Wenn Schülerinnen und Schüler Akten studieren, haben sie unterschiedliche Quellengattungen in der Hand. Für jede dieser Gattungen gelten bestimmte Erschließungsregeln. Das heißt, dass man Quellen nicht ‚wörtlich‘ nehmen kann, sondern dass man beachten muss, welcher ‚Form‘ der Autor Rechnung tragen musste. Das hat Konsequenzen für die Aussagekraft von Quellen.
- Quellen sind oft in einer anderen oder „alten“ Sprache geschrieben. Das heißt, diese Texte müssen von der Historikerin/vom Historiker in „unsere“ Sprache übersetzt werden, damit wir verstehen können, was einmal passiert ist. Beim Übersetzen können aber auch Fehler entstehen oder Ungenauigkeiten werden um des besseren Textverständnisses willen in Kauf genommen. Die Historikerin oder der Historiker übersetzt die Quellen so, dass sie für ihn einen Sinn ergeben. Aus diesem Sinn macht sie/er dann eine Geschichte für uns. Geschichte gibt es also nicht ohne eine Historikerin oder einen Historiker und die Leserinnen und Leser seiner Geschichte(n).
- In Akten liegen „lose Blätter“, die nach einem Ablagesystem der Archivarin/des Archivars zusammengelegt wurden. Hier findet man noch keine Geschichte. Eine Geschichte wird erst dann daraus, wenn eine Historikerin/ein Historiker viele Einzelstücke (nicht nur aus einem Archiv) zu einer Geschichte zusammenbindet. Dabei wird deutlich, dass die Historikerin oder der Historiker entscheidet, welche Quellen er für seine Geschichte verwendet und welche für ihn nicht hineinpassen. Geschichte kommt also wieder nur dann zustande, wenn eine Historikerin/ein Historiker sie erzählt. Sie existiert nicht ohne sie/ihn.
- Werden Zeitzeuginnen und Zeitzeugen aus dem Ort z.B. zu speziellen Geschehnissen ihrer Geschichte befragt, können Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein dafür entwickeln, wie persönlich und perspektivisch Erinnerungen sind [→ Erbar: Sozial- und Arbeitsformen, Bd. 2] Möglicherweise werden bestimmte Vorkommnisse, die eine Person erlebt hat, noch einmal im Archiv oder mithilfe von Sekundärliteratur überprüft. Immer wieder kommt es zu dem Phänomen, dass etwas als selbst erlebt erzählt wird, was sich „aus den Akten“ oder „der Literatur heraus“ so nicht belegen lässt. Hier können Schülerinnen und Schüler ein kritisches Bewusstsein für die Funktion der Erinnerung im Leben einer Person erhalten. Selbst Erlebtes, Gehörtes, Gelesenes und später im Fernsehen Gesehenes vermischen sich zu einer Erinnerung, die als selbst erlebt empfunden und erzählt wird. Für die Person selbst ist diese Erinnerung aber „wirklich“ wahr und sie übernimmt eine wichtige Rolle im Selbstverständnis der Person, was zu respektieren ist. Schülerinnen und Schüler können auf diese Weise ein kritisches Verhältnis zu Zeitzeugenberichten entwickeln, ohne den Quellenwert

solcher Erzählungen prinzipiell infrage stellen zu müssen. Gleichzeitig lernen sie viel über sich selbst und ihre eigene Art, ihre Geschichte(n) zu entwickeln.

Bei Handlungen, ähnlich denen einer Historikerin/eines Historikers kann ein Bewusstsein dafür entstehen, dass Geschichte ein Konstrukt ist, von Menschen einer Gegenwart für Menschen in der Gegenwart geschrieben. Archivarbeit und ein kritischer Umgang mit Zeitzeugeninterviews sind daher bestens geeignet, einem unerwünschten historischen Positivismus entgegenzutreten. Auch können Schülerinnen und Schüler z.B. ein reflektiertes Bewusstsein dafür entwickeln, welche Rolle Archive in der Geschichtskultur einnehmen. Da auch Archive mit öffentlichen Mitteln finanziert werden, müssen Schülerinnen und Schüler wissen, welche Rolle sie für das Erzählen von Geschichte spielen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Handlungen, ähnlich denen einer Historikerin/eines Historikers dann das historische Lernen fördern, wenn sie geeignet sind, ein kritisches Bewusstsein dafür zu wecken, wie Geschichte entsteht und welche Rolle den in Archiven aufbewahrten Quellen oder auch Zeitzeugenaussagen zukommt.

3.3 Inszenierungen von Geschichte für die Geschichtskultur

Eine weitere wichtige Aufgabe des Geschichtsunterrichts liegt auch darin, Schülerinnen und Schüler kompetent für den Umgang in und mit der Geschichtskultur zu machen. Die Art und Weise, wie Geschichte in der Geschichtskultur dargestellt wird, beeinflusst die historischen Imaginationen der Menschen grundlegend.

Folgende Beispiele sollen deutlich machen, wie dies aussehen kann:

- Geschichte begegnet jungen Menschen heute wesentlich im Kino und Fernsehen. Hier werden ihnen übrigens folgenreiche Vorstellungsbilder angeboten, die bei der Planung von Geschichtsunterricht mit bedacht werden müssen. Besonders beliebt sind hierbei Spielfilme mit historischen Bezügen. Daher ist es ungemein wichtig, dass Jugendliche lernen, mit solchen Filmen umzugehen. Welche „Botschaft“ vermittelt der Film (z.B. heldenhaft – bis in den Tod; gebrochener Held, Held ist geprägt von Selbstzweifeln o.Ä.), welche Perspektiven kommen in einem Film zum Tragen oder mit welchen Einstellungen, Geräuschen und musikalischen Interpretationen werden bestimmte Deutungen und Empathien wachgerufen? Um Filme kritisch sehen zu lernen, können Schülerinnen und Schüler selbst kleine Filme drehen, bei denen sie sich über den Plot und die filmische Darstellung Gedanken machen müssen (Völkel 2008, 51-79). Dabei können sie lernen, zwischen fiktiven und historisch triftigen Darstellungsmomenten und Darstellungselementen zu unterscheiden.¹³ Sie lernen, dass sie mit der Art und Weise, wie sie die Geschichte erzählen, Sympathien und Antipathien beim Zuschauer wecken können. Vielleicht drehen sie einen Film auch zweimal mit unterschiedlichen Grundaussagen.
- Geschichte begegnet uns auch immer wieder an Orten der Geschichtskultur wie z.B. in Museen oder Ausstellungen. Schülerinnen und Schüler müssen lernen, die an diesen Orten angebotenen Inszenierungen lesen zu lernen. Von wem werden Dinge ausgestellt? Waren diese Menschen repräsentativ für ihre Zeit oder wird viel Raum für eine Bevölkerungsgruppe der Vergangenheit zur Verfügung gestellt, die in der Zeit selbst zahlenmäßig gar nicht

so stark vertreten war? Wer wird ausgestellt, wer wird „vergessen“? Welche Gegenstände werden zu den jeweiligen Personengruppen ausgestellt? Werden dadurch z.B. bestimmte Rollenbilder einseitig und unreflektiert historisiert? Warum gibt es zu manchen Gruppen so viele Überreste, zu anderen wiederum so wenig? Wie kann mit dieser Problematik so in der Ausstellung umgegangen werden, dass die Besucherinnen und Besucher eine Vorstellung von diesen „Einseitigkeiten“ erhalten? Wenn Schülerinnen und Schüler z.B. selbst eine Ausstellung zu einer Klassenfahrt machen, können sie Probleme von Ausstellungsmachern selbst erleben: Ausgestellt werden kann nur, was man hat: So gibt es Fotos, auf denen bestimmte Leute immer wieder zu sehen sind, manche waren zwar mit, sind aber offensichtlich nie fotografiert worden. Wie stellt man diese undokumentierten Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus? Was hat man in Händen, das ausgestellt werden kann? Manches müsste man eigentlich zeigen – aber es existieren keine „Sachen“ hierzu. Andere Dinge hat man en masse, wie z.B. Fahrbelege oder Eintrittskarten – aber die zeigen nicht das „Eigentliche“. Was soll überhaupt das Thema der Ausstellung sein?

- Auch können Schülerinnen und Schüler mit „alten“ Gegenständen, die sie auf dem Speicher oder im Keller finden, ein Museum einrichten, also selbst ein Produkt der Geschichtskultur erstellen. Aus welcher Zeit stammen diese Gegenstände? Wem haben sie gehört und wer hat sie gesammelt oder zumindest aufgehoben? Welche Geschichten lassen sich zu diesen Exponaten erzählen und wie können einzelne Exponate zusammengestellt werden, sodass sie als etwas Zusammengehörendes erkannt werden? Was passiert, wenn man Exponate zusammenstellt, die nicht zusammengehören? Was macht man mit solchen Exponaten, bei denen sich nicht genau bestimmen lässt, wie alt sie sind, wem sie gehörten oder wofür sie gebraucht wurden?
- Schülerinnen und Schüler können Stadtführungen entwickeln, die sie zu verschiedenen Themen erarbeiten. Dabei müssen sie einerseits interessante Themen finden, denn es sollen ja auch Besucherinnen und Besucher diese Führung abrufen. Dann müssen Informationen gesammelt werden, die zu einer Führung zusammengestellt werden können. Hier mag ein Besuch im Archiv sinnvoll sein. Auf jeden Fall ist es wichtig, eine sowohl informative wie unterhaltsame oder betroffen machende Führung zu entwickeln. Bei Stadtführungen wird also auch eine „Geschichte“ erzählt, die aber historisch triftig sein muss.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Inszenierungen von Geschichte im Rahmen der Geschichtskultur dann das historische Lernen fördern, wenn Schülerinnen und Schüler lernen, dass ihnen Geschichte in der Gegenwart stets als interpretierende Präsentation begegnet, und wenn sie Möglichkeiten und Kriterien an die Hand bekommen, in eine kritisch-reflexive Distanz zu diesen Inszenierungen zu treten.

3.4 Wissensspiele und Rätsel im Geschichtsunterricht

Wissensspiele und Rätsel haben im Geschichtsunterricht auch ihren Platz, tragen aber als Handlungen nichts Grundlegendes zum historischen Erkenntnisgewinn bei. Insofern können die gleichen Handlungen in jedem beliebigen Unterricht zu vergleichbaren Zwecken eingesetzt werden.

Was sie dennoch für den Geschichtsunterricht legitimiert, ist, dass über diese Spiele Sprachanlässe im Zusammenhang mit Geschichte geschaffen werden, bei denen Schülerinnen und Schüler spezifische Begriffe nutzen lernen und diese über eine Freude an der Tätigkeit möglicherweise auch besser behalten. Wenn Schülerinnen und Schüler beim Tabu-Spiel historische Begriffe unter Umgehen tabuisierter Wörter umschreiben, wenn sie im Buchstabensalat Wortbilder zu einem historischen Gegenstand wiedererkennen müssen oder wenn sie ein Quiz mit behaltenswerten Inhalten entwickeln, welches im Verlauf eines Schuljahres „mit wächst“ und in Vertretungsstunden immer wieder gespielt werden kann, dann macht das Wiederholen Freude und erleichtert damit das Behalten (Bernhardt 2009).

4. Handlung – Erfahrung – historische Imagination – historisches Lernen

Instrumentelle Handlungen im Geschichtsunterricht haben den Sinn, über das eigene Tun Erfahrungen zu machen, die grundlegend für das historische Denken sind: sei es, indem man Erfahrungen nachvollzieht, die Menschen früherer Zeiten so oder ähnlich erlebt haben, indem man arbeitet, ähnlich wie eine Historikerin/ein Historiker, oder indem man ähnliche Handlungen ausführt, wie sie einem in der Geschichtskultur begegnen. Über die dann primären Erfahrungen, die durch die Handlung im Unterrichtsgeschehen möglich werden, entstehen Erkenntnischancen, die sich aus den durch die Handlungen entwickelten Vorstellungsbildern speisen. Handlungen, die historisches Denken ermöglichen, machen aus einem vorstellungsarmen Fach ein imaginationsgesättigtes Angebot.

Deutlich wurde, dass die Handlungen im Geschichtsunterricht durchaus instrumentellen Charakter haben, d.h. ein konkretes Tun erfordern. Wichtig ist, dass die jeweilige instrumentelle Handlung genau den Kern der Sache trifft (Völkel 2008, 27)¹⁴, auf den die Aufmerksamkeit gerichtet werden soll. Hierin liegt ihre didaktische Funktion. Ohne didaktische Funktion ist eine Handlung im Geschichtsunterricht nicht legitimierbar. Nur über diese Funktion kann ein Verständnis für die Menschen der vergangenen Zeit geweckt werden, von dem aus sekundäre Erfahrungen als Fremderfahrungen oder primäre Erfahrungen im Sinne von „Handeln, ähnlich wie“ zum historischen Erkenntnisgewinn möglich scheinen. Hierin liegt die lebenspraktische Relevanz der Handlung im Geschichtsunterricht.

Anmerkungen

- 1 Dass eine Herdplatte wirklich heiß ist, wissen wir erst „wirklich“, wenn wir einmal darauf gefasst haben.
- 2 Schülerinnen und Schüler heute mögen Filme mit historischen Inhalten oder auch historische Jugendbücher. Diese füllen die Vorstellungskraft mit Bildern, sodass der vergangene Sachverhalt gegenwärtig werden kann. Leider wird die Chance, die in diesem freiwilligen Umgang mit Geschichte liegt, im Zusammenhang schulischen Lernens viel zu wenig genutzt.
- 3 Auf dem Historikertag in Konstanz im Jahr 2006 präsentierte Susanne Popp in ihrem Vortrag zu Konzepten historischen Lernens im Spiegel handlungsorientierter Ansätze die Unterscheidungsebenen

- „Vergegenwärtigung“, „Arbeiten wie ein Historiker“ sowie „Hinführung zur Geschichtskultur“. Meines Wissens wurde dieser Vortrag nicht publiziert. Im Folgenden werden diese Unterscheidungsebenen zum Ausgangspunkt der Überlegungen gemacht und dabei gleichzeitig modifiziert und ausdifferenziert.
- 4 An dieser Stelle wird Frauke Stübig (2006, 192-203), die das instrumentelle Handeln im Geschichtsunterricht gegenüber dem kommunikativen Handeln eher an die Peripherie des historischen Lernens verortet, widersprochen. Den Begriff des kommunikativen Handelns als zentral für einen handlungsorientierten Geschichtsunterricht zu implementieren, würde bedeuten, jegliches reflexive, Sinn entwickelnde Sprachhandeln als Handlungsorientierung zu begreifen. Auf diese Weise wird der Handlungsbegriff allerdings nicht in spezifischer Weise für das historische Lernen erschlossen. Auch das von Marko Demantowsky (2007, 70-76) vorgestellte Handlungskonzept greift hier zu kurz: Es wird nicht spezifisch für seine historische Relevanz erschlossen, sondern verbleibt auf einer allgemeinen, auf jedes Unterrichtsfach gleichermaßen zu beziehenden Ebene.
 - 5 Hier handelt es sich tatsächlich um eine zwar aufgrund der theoretischen Vorannahmen plausible Hypothese, die jedoch noch der empirischen Überprüfung bedarf.
 - 6 Alle Vorstellungen, die wir von dem Handeln der Menschen in der Geschichte entwickeln, sind stets unsere Vorstellungen. Wie es damals „wirklich“ war, wissen wir nicht. Daher können wir uns den Menschen der Vergangenheit auch nur bedingt annähern.
 - 7 Geschichte wiederholt sich nicht im Sinne einer exakten Wiederkehr identischer Sachverhalte. Allerdings tauchen immer wieder Probleme auf, die es in ähnlicher Weise bereits einmal gegeben hat. Solche Sachverhalte eignen sich, um an Geschichte zu lernen. Dabei muss aber stets mitbedacht werden, wo die Differenz zur Vergangenheit liegt.
 - 8 Diesen zeitlich und auch räumlich entfernten Raum können wir nicht wieder herstellen, sondern wir errichten ihn ausschließlich als Vorstellung in unserem Kopf. Hier konkurrieren die Begriffe, mit denen der vergangene Sachverhalt beschrieben wird, mit den gleichen Begriffen, mit denen auch Sachverhalte der Gegenwart beschrieben werden. Daher ist es grundlegend wichtig, die Imaginationen, die sich auf Sachverhalte der Geschichte beziehen, zu historisieren. In dieser Historisierung liegt zudem die Chance, den Deutungsrahmen der Wörter, die wir alltäglich gebrauchen, zu erweitern und reflexiver zu gestalten.
 - 9 An dieser Stelle zeigt sich ein gut geeigneter historischer Sachverhalt zur Schulung von Geschichtsverständnis: Das Wandel-/ (Historizitäts-)bewusstsein kann geschult werden an der Frage, was soll bleiben, was soll sich verändern? Das Identitätsbewusstsein kann geschult werden an der Auseinandersetzung um die in der Zeit eskalierende Kontroverse, ob Frauen und Männer prinzipiell gleichwertig oder grundlegend verschieden sind. Auch das politische Bewusstsein kann geschult werden: Wer hat die Macht, sich in dem Diskurs durchzusetzen, wer ist in der machtlosen Position? Gleichzeitig kann nach einer historischen Sinnbildung gefragt werden: Es geht offensichtlich darum, traditionale Ideen gegen Veränderungen zu verteidigen (traditionale Sinnbildung), bzw. darum, die Tradition als überholt (kritische Sinnbildung) und damit als veränderungsbedürftig (genetische Sinnbildung) zu markieren.
 - 10 Allerdings sehen wir uns gegenwärtig vor neuen Problemen, die in jener Zeit ihren Ursprung haben: Heute wird beklagt, dass gebildete Frauen zu wenig Kinder bekommen. Hier zeigen sich ungewollte Nebenwirkungen von Systemveränderungen. Aber auch dafür können und müssen Lösungen gefunden werden. Wieder eine Frage des erneuten Aushandelns von Dauer und Wandel.
 - 11 Es kann auch gute Gründe geben, die Rollen zu tauschen: Die Mädchen übernehmen die Rolle und auch die Argumentationen der Professoren, die Jungen die Rolle der Frauen. Damit werden Erfahrungen möglich, die Empathie für die Situation des jeweils anderen Geschlechts erlauben.
 - 12 Zwischen 1900 und 1909 wurde Frauen eine offizielle Immatrikulation in den deutschen Bundesstaaten ermöglicht.
 - 13 Bei dieser Form der Handlung kann das Wirklichkeitsbewusstsein als Teildimension des Geschichts-bewusstseins geschult werden.
 - 14 Ich habe dies in meinem Buch als ‚Sachlogik‘ bezeichnet. Erst wenn die Schüler/-innen Empathie für die Menschen der vergangenen Zeit entwickeln, können sie sie auch ernst nehmen und bei ihrem Handeln gewinnbringend beobachten.