

„Geschichtsunterricht vor der Frage nach dem Sinn. Geschichts(unter)bewusstsein und die Optionen eines sinnbezogenen Geschichtsunterrichts“

2014 sorgte Michael Sauer im Blogjournal „Public History Weekly“ für einen Eklat, als er in einem kritischen Beitrag den zentralen Ausdruck „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ als eine „Leerformel“ bezeichnete. Die Wendung, mit der Jörn Rüsen in den 1990er-Jahren die Erinnerungsarbeit des Geschichtsbewusstseins beschrieben hatte, war seither zu einem Mantra der Disziplin geworden, zu einer „alternativlosen“ Formel (Martin Lücke). Sauer kritisierte in seinem Beitrag, dass zwar praktisch jede/r GeschichtsdidaktikerIn die Formel permanent im Mund trüge, um die eigene Fachzugehörigkeit auszuweisen, sie jedoch kaum jemand wirklich verstünde: *„Die Formel fungiert gewissermaßen als Chiffre dafür, dass man im didaktischen Diskurs steht und eine irgendwie moderne, kulturwissenschaftlich und erzähltheoretisch fundierte Auffassung von Geschichtsbewusstsein hat. Eigentlich weiß doch ohnehin jeder, was gemeint ist – Nachfragen und Erläuterungen erübrigen sich.“*¹ Die Kritik war wohl polemisch, doch nicht ganz unberechtigt. Seit einer LehrerInnen-Generation nimmt die Geschichtsdidaktik für sich in Anspruch, sinnbildend tätig zu sein, indem sie junge Menschen in reflektierten Prozessen dazu anleitet, sich in der Auseinandersetzung mit Geschichte in ein (selbst-)reflektiertes Verhältnis zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu setzen und so bessere Orientierung im eigenen Leben zu gewinnen. Doch kaum eine Lehrkraft kann die Frage spontan beantworten, was es mit dieser „mentale(n) Prozedur des deutenden Umgangs des Menschen mit sich selbst und seiner Welt“² (Rüsen) durch das Erzählen von Geschichte(n) tatsächlich auf sich hat, nach welchen geschichtspsychologischen Gesetzmäßigkeiten sie funktioniert und wie sie zu beeinflussen ist.

Das ist keine triviale Feststellung. Sinn ist – und dies ist das Grundtheorem der Habilitation – die zentrale Arbeitsmaterie des Geschichtsunterrichts, und zwar nicht nur im Hinblick auf den Aufbau intersubjektiv kommunizierbarer strukturierter Vorstellungen über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Sinn ist vor allem auch ein pragmatisches Relevanzkriterium, das Involviertheit und Interesse lenkt. Viele aktuelle geschichtsdidaktische Fragestellungen sind ohne ein grundlegendes Verständnis menschlicher Sinnpsychologie nicht beantwortbar. Warum etwa „funktionieren“ populärhistorische Erzählungen wie z.B. Geschichtsfilmte völlig unabhängig vom Grad ihrer empirischen, narrativen oder normativen Triftigkeit beim Publikum – zur Verzweiflung von DidaktikerInnen, die vor problematischen Geschichtsbildern und manipulativen historisch-politischen Bewertungen warnen? Warum werden selbst historisch kontrafaktische Erzählungen implizit als wahr empfunden, wenn nur ihre Erzählästhetik stimmig ist? Warum halten sich nationale „Geschichtsmymen“ so hartnäckig, warum entstehen ständig neue? Warum sind die dauerhaften Narrative in Geschichtskulturen analog zu universellen Schöpfungs-, Helden- und Wandlungsmymen strukturiert? Warum wiederholen sich zentrale Motive und Bilder in historischen Erzählungen ebenso wie in, beispielsweise, Nachrichtensendungen? Was macht überhaupt jene ästhetische Dimension aus, die dafür sorgt, dass historische Narrationen in der Geschichtskultur manifest werden? Welche Mechanismen stecken dahinter, dass geschichtskulturelle Produkte als fesselnd oder langweilig, als schön oder abstoßend empfunden werden? Warum verlieren SchülerInnen mit dem steigendem

¹ Sauer, Michael: „Sinnbildung über Zeiterfahrung“, in: Public History Weekly 2 (2014) 4, DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2014-1203](https://doi.org/10.1515/phw-2014-1203).

² Rüsen, Jörn: Historische Sinnbildung durch Erzählen: Eine Argumentationsskizze zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik im Blick auf nicht-narrative Faktoren, in: *Internationale Schulbuchforschung*, Vol. 18, No. 4 / 1996, S. 501.

Abstraktionsgrad historischer Inhalte das Interesse am Geschichtsunterricht und welche Optionen bestehen, um dem entgegenzuwirken? Warum fallen Jugendliche pathologischen Sinnbildungsangeboten anheim und wie kann der Geschichtsunterricht bzw. die Politische Bildung besser auf jugendliche Sinnstiftungsbedürfnisse eingehen?

Gleichzeitig hat sich durch die Hinwendung zur domänenspezifischen Kompetenzorientierung in den letzten Jahren (in Österreich 2008) ein sinnbezogenes Problemfeld eröffnet, das bislang noch nicht überzeugend aufgelöst wurde: Die historisch-politischen Wissensbestände bilden nun eine sekundäre Wissensdimension mit zunehmend diffuserem Kanon, zudem "kategoriales" Wissen oder "Begriffswissen" oder überhaupt nur mehr "Arbeitswissen", dem eine rein instrumentelle Funktion zukommt. Deklaratives Wissen und Kompetenzen verharren in den vorherrschenden historisch-politischen Kompetenzmodellen noch in einer getrennten Koexistenz, die im Hinblick auf das selbständige Gewinnen von historischen Einsichten gegenwärtig unbefriedigend und mit legitimen Akzeptanzproblemen seitens der LehrerInnen verbunden ist. So wertvoll und unverzichtbar die Kompetenzorientierung ist, um SchülerInnen das notwendige kritische Misstrauen in die beschränkten Möglichkeiten der Vergangenheitsrekonstruktion zu vermitteln und ihnen so Naivität zu nehmen, so sehr braucht ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein auch strukturierte historische Inhalte, die zusammen erst historische Orientierungsfähigkeit ermöglichen und eine Teilhabe an jenen identitätsbildenden Erzählungen, welche überhaupt erst Solidarität und ein Gefühl der Zusammengehörigkeit zwischen den Mitgliedern einer Kultur ermöglichen. Es erscheint notwendig, das vielfach isolierte (und bisweilen beliebige) historische Wissen stärker mit der methodischen Kompetenzorientierung zusammenzuführen und um reflexive Denkmodi zu erweitern.

Die Habilitationsarbeit beschäftigt sich mit menschlichen Sinnstrukturen, bezieht diese auf den Bereich der historischen Orientierung und des Geschichtsunterrichts, erkundet die Entwicklungsprogression der zugehörigen SchülerInnenvorstellungen und schlägt pragmatische Pfade für einen sinnbezogeneren Geschichtsunterricht vor. Hierzu werden Sinnstiftungsmechanismen in historischen Narrativen bzw. Narrationen beschrieben sowie in Anlehnung an die angelsächsische didaktische Tradition sinnbildende Ordnungsstrukturen für historisches Wissen (in Konzeptform) vorgeschlagen, die als strukturelle, narrative und metanarrative Konzepte durch den immanenten Gegenwartsbezug den Bereich der reflexiven Sinnstiftung und den der reflektierten Sinnbildung stärker verknüpfen. Letzterer Bereich wird zudem im Hinblick auf historische Konzepte empirisch entwicklungslogisch untersucht. Die Arbeit fußt dabei auf dem in der aktuellen Sinnpsychologie etablierten Theorem, dass Sinn keine rein subjektive Kategorie ist (welchen falls sie sich der intersubjektiven Beschreibung und Modellbildung entzöge und spekulativ bliebe), sondern auf der Basis physisch nachvollziehbarer Prozesse im dopaminergen System musterhaft mit sozialen Orientierungsprozessen verknüpft werden kann. „Sinn“ ist die thematische Klammer, mit der im Rahmen des Habilitationsvorhabens

1. Antworten auf die Frage gefunden werden sollen, nach welchen Gesetzmäßigkeiten historische Erzählungen und Meta-Erzählungen „sinnstiftend“, d.h. innerkulturell orientierend, wirken. Daran schließt sich die Frage, inwiefern SchülerInnen durch eine metakognitive Bewusstmachung von universellen Sinnstiftungsbedürfnissen und sinnstiftenden Strukturen in Erzählungen angeleitet werden können, die Problematik fehlender Triftigkeit (bzw. problematischer Bewertung, Manipulation etc.) von der sinnstiftenden Erzählebene abzutrennen, um den Bereich epistemischen Sinnes vom Bereich teleologischen Sinnes unterscheiden zu können. Dies betrifft in der kompetenzorientierten Systematik insbesondere den Bereich der historischen Orientierung und der Selbstreflexion, aber auch der Methodik: Zur Dekonstruktion historischer Erzählungen gehört auch ein Verständnis für die unbewussten Mechaniken, nach denen sie funktionieren.

2. der Frage nachgegangen werden soll, in welcher Weise sich die in österreichischen Curricula verwendeten historischen und politischen Kompetenzmodelle mit dem Modell der angelsächsischen Higher-Order-Concepts theoretisch, empirisch und unterrichtspragmatisch verbinden lassen, um die Vorteile beider Zugänge in der LehrerInnenbildung und im Geschichts- und Politikunterricht auszuschöpfen. Beide Zugänge setzen sich die Förderung des historischen Denkens (als Antonym zum historischen Wissenserwerb) zum Ziel und weisen dementsprechende Schnittstellen auf, die auf theoretischer und sichtbar gemacht und auf empirischer Ebene bestätigt werden sollen. Konzepte (=individuelle Vorstellungskomplexe, die durch neue Erfahrungen ausdifferenziert werden) stellen dabei auf didaktischer Ebene eine Anordnungsform historisch-politischer Inhalte dar, welche diese gleichzeitig sinnbildend strukturieren und durch immanenten Gegenwartsbezug mit Relevanz aufladen.

3. weiteres Licht auf die Frage nach der Genese menschlichen Geschichts(unter)bewusstseins geworfen werden soll, indem im Rahmen einer empirischen Erkundung nach dem in Konzepten gebundenen Sinn und den vermuteten Gesetzmäßigkeiten gefragt wird, die Kinder, Jugendliche und Erwachsene in der Geschichte erkennen können.

Im Theorieteil wird unter epistemologischen bzw. ontologischen, semantischen, wahrheitstheoretischen, soziologischen und sinnpsychologischen (insbes. tiefen-, kognitions- und moralpsychologischen) Gesichtspunkten „Sinn“ als Orientierungssensorium beschrieben und strukturiert, wobei eine zentrale Unterscheidung von epistemischem und teleologischem (=pragmatischem) Sinn durchgeführt wird. Ersterer bezieht sich dabei auf die mentale Repräsentationen der dinglichen Wirklichkeit innerhalb von Konzepten und frames (Sinnbildung), zweiterer auf das wertgebundene Handeln in der (v.a. sozialen) Welt (Sinnstiftung). Anschließend wird die Kategorie „Sinn“ mit der Kategorie „Geschichtsbewusstsein“³ verschränkt: Es werden zunächst die universalgeschichtlichen Verlaufsmodelle (objektorientiert) und die Modi narrativistischer Sinnbildung (subjektorientiert) beschrieben, die in der narrativen Geschichtstheorie und -didaktik etabliert sind.⁴ Bei der Beschreibung historischer Sinnstiftungsprozesse wird zwischen Narrativen und Narrationen unterschieden und es wird mit Rückgriff auf die komparative Mythologie, die Religionspsychologie sowie die analytische Psychologie der Frage nachgegangen, nach welchen Mustern Narrative (als partielle Erscheinungsformen mythischen Erzählens) funktionieren und inwiefern sie Einfluss auf das individuelle und kollektive Geschichtsbewusstsein nehmen können. Ebenso werden die universellen Erzählarchetypen diskutiert, die Narrative und Narrationen strukturieren. Im Weiteren werden die Faktoren Sinnstiftung und Sinnbildung enger auf den Geschichtsunterricht bezogen. Nach einer wissenschaftsgeschichtlichen Rekonstruktion des Übergangs von einer stofforientierten Normative zu einer an „Historischem Denken“ ausgerichteten Didaktik wird nach der Bedeutung individueller Interessen für den Geschichtsunterricht gefragt und die Optionen einer sinnzentrierten Geschichtsdidaktik diskutiert. In Zusammenführung deutscher Kompetenz- und angelsächsischer Konzeptorientierung wird ein Verbundmodell vorgeschlagen, das Kompetenzen (zur methodischen Operationalisierung) und Konzepte (als vom Subjekt ausgehende historische Darstellungsprinzipien) miteinander verknüpft und so historische Inhalte mit der benötigten Relevanz auflädt. Hierfür werden drei Ebenen strukturaler, narrativer und metanarrativer Basiskonzepte vorgeschlagen, die geeignet scheinen, historisches-politisches Inhaltswissen subjektbezogen aufzubereiten und zu strukturieren, Historisches Denken als Denkmodus zu

³ Vgl. Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewusstsein, in: Bergmann, Klaus et al. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze Velber 1992, S. 41

⁴ Unter anderem von Michele Barricelli, Hans-Jürgen Pandel, Jörn Rüsen, Susanne Staschen- Dielmann und Jürgen Straub.

etablieren sowie zur metakognitiven Selbstreflexion von Sinnstiftungs- und Identitätsbildungsprozessen innerhalb der Geschichtskultur anzuleiten. Anschließend werden pragmatische Umsetzungspfade vorgeschlagen, deren beispielhafte Konkretisierung jedoch in einem separaten Band erfolgen wird.

Im abschließenden empirischen Teil werden die Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Entwicklung von historischen Vorstellungen dargelegt und mit den theoretischen Ausführungen zur historischen Sinnbildung und Sinnstiftung verknüpft. Hierfür werden insgesamt 100 semistrukturierte Tiefeninterviews herangezogen, die vom Autor mit ProbandInnen auf fünf Altersstufen durchgeführt wurden (Kindergartenkinder vor Schulbeginn, Volksschulkinder der vierten Schulstufe, SchülerInnen der achten Schulstufe, SchülerInnen der zwölften/dreizehnten Schulstufe und Geschichte-Studierende im Altersmittel von 22 Jahren). Die Interviews decken Fragestellungen zu historischen und politischen Vorstellungen, historischem Interesse und dem eigenen Zugang zur Geschichte ab. Dabei werden u.a. die in der HCACY-Studie⁵ erarbeiteten sechs Aspekte von Geschichtsbewusstsein in ihrer Entwicklung verfolgt (Historische Signifikanz, Kontinuität und Wandel, Macht/Agency, historische Bewertung, historische Orientierung, historische Methodik). Hypothetisch angenommen wird dabei, dass sich die SchülerInnen-Konzepte in einer etwa linearen Progression ausdifferenzieren, also von engen zu weiten Vorstellungskomplexen werden, die mit der Entwicklung von Abstraktionsfähigkeit korrespondieren und mit der Quantität der Beschäftigung mit historischen Inhalten zunehmen.

⁵ Vgl. Ammerer, Heinrich / Seixas, Peter: Historical Consciousness in Austrian (Salzburg) and Canadian (Vancouver) Youth. Findings of an Intercultural Comparison Study, in: Ammerer, Heinrich / Hellmuth, Thomas / Kühberger, Christoph (Hrsg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts 2015, 273-318.