



Peter Schulz-Hageleit

Möglichkeiten und Grenzen eines „lebensweltlich“ konzipierten Geschichtsunterrichts

Überlegungen zur Modernisierung eines Traditionsfaches

Das obere Foto zeigt die israelisch-palästinensische Mauer in der Höhe von Qualkilia. Das untere Foto zeigt vier Teilnehmerinnen der Aktion „Ferien vom Krieg“ - zwei aus Israel, zwei aus Palästina - auf einer Brücke (Quelle: Komitee für Grundrechte und Demokratie; Foto: Meike Böschmeyer). Das Motto der Aktion „Wir wollen Brücken bauen und keine Mauern“ passt gut zu dem im Folgenden skizzierten Unterrichtsbeispiel (vgl. 7. Abschnitt, Lernziele).

© 2005, Dr. Peter Schulz-Hageleit, www.schulz-hageleit.de, schulz-hageleit@tu-berlin.de
Vervielfältigung ohne Zustimmung des Autors ist unzulässig.

Postanschrift:

TU Berlin, Institut für Gesellschaftswissenschaften und historisch-politische Bildung,
Fachdidaktik Geschichte
Franklinstr. 28/29
10587 Berlin

1. Plädoyer für einen Brückenschlag zwischen Lebenswelt-Erfahrungen und Geschichtsinhalten

Ob wir es wollen oder nicht, ob wir es in der didaktischen Analyse bewusst berücksichtigen oder nicht: Die Lebens- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler ist so etwas wie ein Resonanzboden für die gedanklich-emotionale Aufnahme der von uns eingebrachten Inhalte, Methoden und Medien. Was „kommt an“? Was kommt nicht an? In welchen kommunikativen Zusammenhängen entsteht Interesse in welchen nicht? Wie ist das sichtbare Interesse (oder aber Desinteresse!) zu erklären? Ist es auf inhaltliche Komponenten, auf die Erarbeitungsformen oder auf schwer einschätzbare Bedingungsfaktoren zurückzuführen?

Die hier vorgelegten Überlegungen erheben nicht den Anspruch, diese und ähnliche Fragen systematisch durchdenken und beantworten zu können. Sie wollen vielmehr eine Diskussion aufgreifen und fortsetzen, die der *gedanklich-emotionalen Brücke zwischen historischen Themen und Lebenswelt-Inhalten* gewidmet ist und von der Annahme ausgeht, dass der Weg über diese Brücke Motivation und Lernen gut voranbringt.¹ Dabei ist von vornherein zu betonen, dass

- erstens die besagte „Brücke“ zwischen historischen Themen und Lebenswelt-Inhalten keineswegs nur aufgrund von Analogien oder Vergleichbarkeiten entsteht (etwa: Kindheit im Mittelalter, Kindheit heute), sondern oft - geradezu umgekehrt - durch schwer oder gar nicht Vergleichbares, durch Fremdes und Befremdliches, woran ja in der Vergangenheit kein Mangel ist;² und dass
- zweitens ein Lebenswelt-Bezug nicht nur über die Inhalte, sondern auch, ja oft sogar vorrangig, über Interaktionen und bestimmte Aktivitäten hergestellt wird, was am Beispiel von historischen Erkundungen in der eigenen Region besonders augenfällig ist, als Prinzip und bewusster Einbezug von Erfahrungen aber weit mehr als nur diese umfasst.

¹ Mit diesen Fragen ist die Geschichtsdidaktik schon so lange beschäftigt, wie es sie gibt, wenn auch unter recht verschiedenen Überschriften, denken wir beispielsweise an den „Gegenwartsbezug“ der Geschichte, an die Frage, ob man „aus Geschichte lernen“ könne, an die aktuellen „Bedeutungen“ historischer Themen, an die neueren Bemühungen um „Sinnbildung“ usw. Exemplarisch sei verwiesen auf Klaus Bergmann: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. 2002. Besonders das 4. Kapitel über „Vergangenheitsbezüge in der Gegenwart der Schülerinnen und Schüler“ enthält etliche Überschneidungen mit den hier entwickelten Überlegungen. Der „Lebenswelt“- Bezug akzentuiert die existenzielle Dimension des jeweiligen Gegenwartsbezuges, wie im Folgenden dargelegt wird.

² Ein Beispiel: In Montailou, einem Dorf in Südfrankreich, pflegten die Menschen des Mittelalters den Verstorbenen Fingernägel sowie Haare abzuschneiden und aufzubewahren. Warum haben sie das getan? Welchen „Sinn“ hatten diese Handlungen? Kennen wir vergleichbare Vorgänge in unserer Gegenwart oder sind diese restlos untergegangen? Zum geschichtsimmanenten Kontext siehe Emmanuel LeRoy Ladurie: Montailou. Ein Dorf vor der Inquisition. Ullstein, Frankfurt a.M. 1989, S. 62 ff. und 72 ff. Vgl. im Zusammenhang auch das Kapitel über „Natur und Schicksal - Magie und Erlösung“ S.312-330.

Dem Thema „Geschichte als Lebenswelt“ ist die erste in mehrere Einzelkapitel unterteilte Abteilung des Handbuchs für Geschichtsdidaktik gewidmet,³ eingeleitet von Rolf Schörken, während das Rahmenthema „Geschichte im Unterricht“, eingeleitet von Hans-Jürgen Pandel, die fünfte Abteilung des Handbuchs bildet und Lebenswelt-Erfahrungen kaum noch berücksichtigt. Diese der geschichtsdidaktischen Wissenschaftssystematik geschuldete Trennung versucht der hier vorliegende Aufsatz zu überbrücken, der damit jedoch nichts prinzipiell Neues in die Wege leitet, sondern - wie schon ein Blick auf die folgenden Infokästen ergibt, eine breite publizistische Tradition aufgreift und fortführt.⁴

Zeitschrift *Praxis Geschichte* (Auswahl „lebensweltlich“ orientierter Themenhefte)

Heft	Rahmenthema
6/1989	Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart
3/1991	Reisen
6/1992	Film – Geschichte – Unterricht
5/1993	Energie – Technik – Geschichte
1/1995	Mannsbilder – Weibsbilder
1/1997	Jungsein und Erwachsenwerden
4/1997	Mensch und Umwelt
1/1998	Liebe und Ehe
2/2000	Kranke – Ärzte – Scharlatane
4/2001	Krieg: Sinn und Sinnbild
4/2003	Migration

³ Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung Seelze-Velber 1997 (5. überarbeitete Auflage). Auch die früheren Auflagen enthielten, wenn auch in je eigenen Kompositionen, kurze Abhandlungen zum Rahmenthema „Geschichte als Lebenswelt“. Dem wichtigen geschichtsanalytischen Begriff der Erfahrung hat das Handbuch keinen eigenen Artikel gewidmet, was der geschichtswissenschaftlichen Praxis entspricht, vgl. Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck: Geschichtliche Grundbegriffe. Lexikon der politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Klett-Cotta, Stuttgart 1972. In diesem monumentalen Nachschlagewerk wird der Begriff Erfahrung keines eigenen Artikels gewürdigt.

⁴ Weitere Einzelbeiträge wurden nicht erfasst.- Die Aufsätze in den Zeitschriften verbleiben tendenziell, von vorsichtigen Anregungen abgesehen, auf der Informations- oder Objektebene des Unterricht, die durch einen Selbsterfahrungs- oder Subjektbezug zu ergänzen wäre.

Zeitschrift *Geschichte lernen - Geschichtsunterricht heute* (Auswahl „lebensweltlich“ orientierter Themenhefte)

Heft	Rahmenthema
Nr. 3, Mai 1988	Die Anderen
Nr. 8, März 1989	Krieg und Kriegserfahrung
Nr. 10, Juli 1989	Haushalt
Nr. 13, Januar 1990	Arbeit
Nr. 15, Mai 1990	Sinne und Gefühle
Nr. 26, März 1992	Utopien
Nr. 30, November 1992	Gesundheit und Krankheit
Nr. 48, November 1995	Glaube und Religion
Nr. 52, Juli 1996	Legenden – Mythen – Lügen
Nr. 64, Juli 1998	Tiere in der Geschichte
Nr. 72, November 1999	Jugend
Nr. 76, Juli 2000	Oral History
Nr. 78, November 2000	Armut
Nr. 93, Mai 2003	Rassismus

2. Zur Bedeutung der interpersonellen Beziehungsdynamik im Unterricht

Dem angedeuteten integrativ-praktischen Ansatz entsprechend liegt der Ausgangspunkt der hier entwickelten Überlegungen nicht in einem der bisher so oft thematisierten geschichtsdidaktischen Forschungs- und Aufgabenfelder (wie z.B. Geschichtsbewusstsein, Narrativität, Empirie, Unterrichtsmethoden, Lebenswelt als Theorie-Begriff usw.), sondern in der Persönlichkeit des Lehrers und der Lehrerin,⁵ die Geschichte nicht nur als Fach professionell lehrt und vermittelt, sondern auch lebensweltlich gleichsam „verkörpert“, denken wir nur an deutlich sichtbare Präsentationen durch eine bestimmte Kleidung wie Nonnentracht und Kopftuch.

Wichtig in dem hier vorgelegten Gedankenzusammenhang (wie überhaupt für die pädagogische Beurteilung der damit angesprochenen Konfliktkonstellation) ist jedoch nicht die äußerlich zur Schau getragene Zugehörigkeit, sondern der innere Habitus der Lehrerin sowie ihre Gesprächs- und Empathiefähigkeit, ohne die ein vernünftiger Lebenswelt- und Gegenwartsbezug des Geschichtlichen keine Chance hätte. Wer ein Thema wie die Kreuzzüge unterrichtet (1099 Eroberung Jerusalems durch die Kreuzritter, die alle Einwohner niedermetzelten) und dabei die Aussprache über

⁵ Zur besseren Lesbarkeit des Textes beschränke ich mich im Folgenden beim Nennen von Personen auf die weibliche Form (die Lehrerin, die Schülerin usw.), meine damit aber auch die Menschen männlichen Geschlechts.

lebensweltliche Implikationen eröffnet (Impuls etwa: Was bedeuten die Vorgänge für Euch? Sagt einfach, was Euch durch den Kopf geht...), der/die muss damit rechnen, dass ein beträchtliches Konflikt- und Irritationspotenzial angerührt wird, das mit der verinnerlichten geschichtswissenschaftlichen Sachlichkeit nicht zu bewältigen ist.

Voraussetzung und unabschließbare Aufgabe eines Geschichtsunterrichts, der sich den lebensweltlichen Implikationen der jeweiligen Thematik öffnet, sind daher

- *Vertrauensbildung*: In einer Welt des weitgehenden Verlustes an Vertrauen (in die Zukunft, in die Politik, in die Demokratie) ist Vertrauen als Basis und Rahmen produktiver Kommunikation keineswegs selbstverständlich vorgegeben, sondern vielmehr Mangelware und somit Aufgabe eines an humanistischen Grundwerten orientierten Unterrichts.⁶ Die Lehrerin eröffnet kraft ihrer Persönlichkeit den aufsteigenden (und nicht immer leichten) Weg zu wechselseitiger Akzeptanz und Toleranz. In ihrer Gegenwart ist es faktisch nicht möglich, dass die Kommunikation zusammenbricht.
- *Sozial-kommunikative Kompetenz der Lehrerin*: Die „interpersonelle Beziehungsdynamik“ (s.o.) spielt sich in je verschiedenen Konstellationen sowohl unter Schülerinnen als auch zwischen Lehrerin und Schülerinnen ab. Das ist eine komplexe kommunikative Aufgabe, für deren Bewältigung die zielsicher-sachliche, methodisch stringente „Vermittlungskompetenz“ nicht ausreicht; diese ist daher durch eine sozial-kommunikative Kompetenz zu ergänzen. (Das Zuhören, Abwarten und Beobachten bei gleichzeitiger introspektiver Wahrnehmung zur Vorbereitung einer passenden Intervention gehört bisher nicht zum Arsenal ausgewiesener Lehrerinnen-Qualifikationen.)
- *Interaktions- und Gesprächskompetenz als Lernprozess*: Wo der Konkurrenzkampf um Punkte, Cliquenvorherrschaft und Lehrerinsympathie den Ton bestimmt, ist ein tendenziell freies, unzensiertes Gespräch nicht oder nur in Ansätzen möglich. Das schrittweise Einüben einer demokratischen Gesprächshaltung wäre in diesem Fall die wichtigste „Schiene“ des Lernprozesses, in den sich inhaltliche Ziele angemessen einzufügen hätten.

Tendenziell gelten diese Aufgabenstellungen nicht nur für den Geschichtsunterricht, sondern für alle Schulfächer, ja für jeglichen Lehr-Lern-Prozess. Mit einem Blick auf die Problematik der Inhaltsauswahl kehren wir zur Geschichtsdidaktik im engeren Sinn zurück.

⁶ Der für unser didaktisches Handeln und Denken in Anspruch genommene „Humanismus“ entspringt keiner bestimmten Weltanschauung, sondern dem existenziellen Interesse am Zusammenspiel von Vernunft und Liebe, das keiner Letztbegründungen bedarf und geschichtlich verschieden von zahlreichen Philosophen vertreten wurde. Exemplarisch sei verwiesen auf Karl Jaspers (1883-1969).

3. Suchfelder für die lebensweltliche Themenbestimmung

Nicht alle Inhalte und Themen sind für einen Lebenswelt- und Gegenwartsbezug gleich gut geeignet, und diese Feststellung sollte als Vorbehalt in Erinnerung bleiben, damit nicht der Eindruck entsteht, hier werde eine neue geschichtsdidaktische Dogmatik entworfen, die jeden Unterrichtsentwurf unter die Fuchtel des Lebenswelt-Bezuges stellt.

Eine Brücke zwischen Vergangenheitsthemen und Lebenswelteinhalten ergibt sich vor allem dann, wenn *Erfahrungen* als Ferment der Geschichtsbewusstseinsbildung sozusagen mobilisiert werden können.⁷ Das ist u.a. in folgenden Bereichen der Fall:

- *Überhistorische Inhaltsbereiche wie Religion und Kunst.*⁸ Beispiel: Jungsteinzeitliche Höhlenmalereien, die zwar in ihrem historisch-besonderen Zusammenhang zu deuten sind,⁹ gleichzeitig aber auch auf allgemeinere anthropologische Zusammenhänge verweisen.
- *Liebe, Heirat, Sexualität.* Beispiel: Verheiratung von jungen Menschen, die gar nicht nach ihrer Meinung gefragt wurden,¹⁰ im Unterschied zur selbstbestimmten Liebesbeziehung heute.
- *Regional- und Heimatgeschichte; markante Gebäude, Namen, Denkmäler usw. in der jeweiligen Lernumgebung.* Für Berlin-Brandenburg sei hier exemplarisch (bzw. ziemlich willkürlich) auf den Teltow-Kanal verwiesen (eröffnet 1906),¹¹ der Havel und Spree verbindet und mannigfaltige Möglichkeiten für praktisches historisches Lernen (z.B. Erkundungen, Kartenarbeit, Oral history) eröffnet.
- *Geschichten des Alltags,*¹² *der Kindheit, der Jugend, der Familie.*
 1. Beispiel: Lernbegierde bei Jugendlichen, die sich unter schwierigsten Lebensumständen das Lesen weitgehend selbst beigebracht haben.¹³
 2. Beispiel: Diebstahl.- Zu allen Zeiten haben Kinder gestohlen, namhafte Autobiographien enthalten diesbezüglich lehrreiche Geschichten.¹⁴ Das

⁷ Die Frage nach der geschichtlich-lebensgeschichtlichen sowie geschichtsdidaktischen Relevanz von Erfahrungen zieht sich wie ein Leitmotiv durch einen Sammelband mit Aufsätzen des Autors, das 2004 im Centaurus-Verlag erscheint. Titel: *Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge*.

⁸ Das Wort „überhistorisch“ findet sich in einer bekannten Schrift von Friedrich Nietzsche (1844-1900), die immer wieder zitiert wird, wenn die Gegenwartsrelevanz des Geschichtlichen diskutiert wird: *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, entstanden 1873. Reclam, Stuttgart 1970.

⁹ Aus der Fülle der Print- und Digitalpublikationen mit Höhlenmalereien sei herausgegriffen Jean-Marie Chauvet u.a.: *Grotte Chauvet. Altsteinzeitlich Höhlenkunst im Tal Ardèche*. Thorbecke, Sigmaringen 1995.

¹⁰ Differenzierte Anregungen zu diesem Themenbereich bietet u.a. Georges Duby: *Die Frau ohne Stimme. Liebe und Ehe im Mittelalter*. Wagenbach, Berlin 1989.

¹¹ Horst Köhler, *Der Teltowkanal. Eine Lebensader im Süden Berlins*. Stapp Verlag, Berlin 2000.

¹² Aus der kaum noch überschaubaren Literaturfülle sei exemplarisch verwiesen auf Otto Borst: *Alltagsleben im Mittelalter*. Insel, Frankfurt a.M. 1983; ferner auf: Jürgen Kuczynski: *Geschichte des Alltags des deutschen Volkes* (fünf Bände). Pahl-Rugenstein, Köln 1981.- In der mit statistischen Angaben versehenen *Strukturbeschreibung des Alltags* muss man freilich eine Weile suchen, ehe man eine Geschichte findet (narrative, story), die im Sinn des hier erörterten Lebensweltbezuges didaktisch tragfähig wäre.

¹³ Ein instruktives autobiographisches Beispiel bietet Ulrich Bräker: *Lebensgeschichte und Natürliche Abenteuer des Armen Mannes im Tockenburg*. Diogenes, Zürich 1993. Bräker lebte von 1735 bis 1798. Sein Buch wurde erstmals 1789 herausgegeben.

Faktum des Diebstahls ist immer dasselbe. Ganz verschieden ist jedoch erstens der historisch-gesellschaftliche Kontext und zweitens die retrospektive Verarbeitung des Vergehens durch den jeweiligen Autor.

- *Materiell-technische Lebensbedingungen*: Beispiel: Verkehr und Kommunikation. Die besondere Geschichtlichkeit der heutigen Kommunikations- und Verkehrsmöglichkeiten (Handy, Fernsehen, Flugzeug usw.) wird erst bewusst, wenn wir sie mit früheren Standards (Reisen „auf Schusters Rappen“, Brieftaube, Postkutsche) vergleichen. Das Museum für Verkehr und Technik in Berlin bietet für diesen Bereich hervorragendes Anschauungs- und Reflexionsmaterial.
- *Exemplarische Lebensläufe*. Beispiele: Mahatma Gandhi (1869-1948) und Olympe de Gouges (1745-1793).- Sie werden nicht etwa als Vorbilder präsentiert,¹⁵ sondern als Menschen wie du und ich, die aber im Unterschied zur großen Masse für eine bestimmte Idee gelebt und gekämpft haben und uns mit dieser Lebenskonsequenz zum Nachdenken auffordern.
- *Menschengruppen und „Kollektivbiographien“ als Akteure der Geschichte*. Dieses Suchfeld ist besonders wichtig, weil Gott, Weltgeist, Nation, Arbeiterklasse u.ä. als maßgebliche Geschichtsakteure ausgedient haben. An ihre Stelle treten Gruppen, die sich auf die eine oder andere Weise gegen Unzumutbares zur Wehr gesetzt haben, etwa so wie heute die Bürgerinitiativen (oder Nichtregierungsorganisationen, NGO's). Beispiele aus der Geschichte: Auswanderer-Familien im 19. Jahrhundert; die Beginen im Mittelalter; die Widerstandsgruppe „Weiße Rose“ während des NS.
- *Realgeschichte und psychologische Symbolik*. 1. Beispiel: reale Mauern in Vergangenheit und Gegenwart (China, Deutschland, Israel) und Mauern im Kopf.- 2. Beispiel: Die Burg als historische Realität und als Metapher, vgl. etwa Luther („Eine feste Burg ist unser Gott“).- Die Geschichte ist voller derartiger Metaphern.
- *Geschichte im Sprachgut*.- Das Kind mit dem Bad ausschütten; seine Hände in Unschuld waschen; den Rubikon überschreiten; den gordischen Knoten durchschlagen; diese und viele andere Redensarten verweisen auf einen konkreten historischen Ursprung und haben gleichzeitig eine allgemeinere metaphorische Bedeutung, die zu erklären zum didaktischen Alltag gehören sollte.¹⁶

¹⁴ Diebstahl-Bekennnisse finden sich in vielen Autobiographien, u.a. bei Augustinus, August Bebel, Hermann Hesse.

¹⁵ Gegen die alte Vorbild-Didaktik wendet sich (mit ähnlichen Argumenten) Klaus Bergmann: Vorbilder im Geschichtsunterricht. In: Ders., Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie des historischen Lernens. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. 2000. Ähnlich auch Bodo von Borries: Vorbilder im Geschichtsunterricht? In: Ders., Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. 2004.

¹⁶ Eine enzyklopädische Zusammenstellung bietet Lutz Röhrich: Lexikon sprichwörtlicher Redensarten. Herder, Freiburg 1994 (fünf Bände).

Die Übersicht ist nur ein Abriss dessen, was inhaltlich möglich ist; denn Geschichte ist überall unserer Lebenswelt. Nichts ist ohne Vorbereitung plötzlich da. Daher bietet sich auch immer wieder der umgekehrte Weg an: von der Gegenwart „zurück“ in die Geschichte, was ganz praktisch zu verstehen ist, etwa als Lektüre und Besprechung aktueller Nachrichten. „Nirgends sind Mauern so stabil wie in den Köpfen“ lautet z.B. die Überschrift zu einem Zeitungsartikel, der folgendermaßen beginnt: „Die Geschichte hat schon viele ausgrenzende Wälle gesehen - in China und bei den Römern, um die Ghettos der Juden und um die DDR. Selbst wenn die Mauern fielen, blieben oft die Vorurteile.“¹⁷

Der Rückgriff in die Geschichte mit der Frage nach der Entstehung eines aktuellen Tatsachenzusammenhanges kann dazu beitragen, dass ideologische Fronten aufgelöst oder zumindest aufgelockert werden. Etliche religiös-dogmatische Gebote (das muslimische Kopftuch, das katholische Priester-Zölibat) sind aus den heiligen Schriften nicht abzuleiten, sondern nur historisch-politisch zu erklären (als Männer-Willkür im eigenen Herrschaftsinteresse). An weiteren ideologischen Fronten (denken wir etwa an Selbstmordattentate), deren Absolutheitsanspruch historisch-politisch zu hinterfragen und damit zu relativieren ist, fehlt es leider nicht.¹⁸

Die Suchfelder auf der Inhaltsebene sind auf der Beziehungsebene zu ergänzen durch die Aufmerksamkeit für das, was die Schülerinnen gegenwärtig beschäftigt, ängstigt, begeistert.¹⁹ Einiges kann mehr oder weniger direkt mit den anstehenden Themen verbunden werden, anderes nicht, doch das ist auch nicht unbedingt nötig, sofern die Schülerinnen generell das Gefühl haben, dass die Lehrerin sich nicht nur für „ihren Stoff“, sondern auch für die Belange der Lernenden interessiert.

Was gefährdet ist oder gar verloren gehen kann, wenn man den Unterricht übermäßig auf Lebenswelt bezieht, das ist der Sinn für Zeit und Entwicklung, für Kausalität und Konflikt, für Gesellschaftsstrukturen und Machtkämpfe. Daher ist der Lebenswelt- und Gegenwartsbezug eher als integriertes Unterrichtsprinzip zu verstehen denn als umfassendes Unterrichtskonzept.

4. Lebenswelt und Fachgrenzen

Geschichte als *Lebenswelt* und Geschichte als *Fach* stehen in einer Spannung zueinander, die das didaktische Handeln inspirieren kann, sofern ein gewisser

¹⁷ Karl Grobe in Frankfurter Rundschau 23. 2. 2004.

¹⁸ Als Einstieg in ein geschichtsdidaktisches Seminar zum Thema *Kriegsgeschichte und historische Friedensforschung*

¹⁹ Die Offenheit für Themen der Schülerinnen ist ein durchgehendes Prinzip der Humanistischen Lebenskunde in Berlin, die freiwillig parallel zum Religionsunterricht angeboten wird. Die Wortähnlichkeit - Lebenswelt - Lebenskunde - deutet curriculare Überschneidungen an, die hier aber nicht ausführlicher dargelegt werden können. Zur Humanistischen Lebenskunde siehe Peter Adloff und Bettina Alavi (Hrsg.): *Genau wie Schule - nur ganz anders. Beiträge zur Humanistischen Lebenskunde*. Berlin 2001 (zu beziehen über Humanistischen Verband, Berlin).

„Spielraum“ gegeben ist, was hier vorausgesetzt wird. Die Lebenswelt ist das Offene, Zufällige, Grenzüberschreitende; das Fach steht eher für Planmäßigkeit, Zielorientierung, Methode. Ohne Fachdisziplin verkommt die Lebenswelt-Orientierung zur Anlass-Beliebigkeit; ohne lebensweltliche Offenheit verdorrt die Fachdisziplin zum toten Buchwissen.

In meinen Lehrveranstaltungen versuche ich, eine übertriebene Einengung auf das Rein-Fachliche aufzulockern, indem ich nach dem didaktischen Anregungspotenzial frage, das im zweiten Fach, aber auch in Liebhabereien (Musik, Reisen, Sammlungen usw.) liegen könnte. Da kommt Erstaunliches zu Tage! Eine Musik-Studentin leitete daraufhin ihre Hospitationsstunden im Praktikum mit historischen Liedern ein, die sie mit Gitarrenbegleitung selbst vorsang.²⁰

Das Überschreiten der fachlich gesicherten geschichtswissenschaftlichen Grenzen wird also nicht nur notgedrungen zugelassen, sondern in geeigneten Berührungszonen mit Nachbargebieten sogar bewusst in die Wege geleitet.²¹ Was mit Musik angedeutet wurde, gilt selbstverständlich auch für viele andere Präferenzen, egal ob sie wissenschaftlicher, praktischer oder künstlerischer Natur sind. (Wie schon gesagt: Die Lehrerin *vermittelt* nicht nur lebensweltlich vernetztes Geschichtsbewusstsein, sie *ist* es auch selbst als Person.) Eine Lehrerin, die sich für Philosophie interessiert, wird hin und wieder quasi „automatisch“ der Geschichtsphilosophie Raum geben, und die Schülerinnen werden gerade davon profitieren; denn sie merken: Hier hat die Lehrerin ihre Stärke, hier spricht sie aus Engagement und eigener Erfahrung und nicht, weil der Lehrplan es vorschreibt.

5. Lebenswelten und Geschichtsbewusstsein

5.1 Geschichtsbewusstsein als Konstruktion

Bei den Diskussionen über das Geschichtsbewusstsein als „zentraler Kategorie der Geschichtsdidaktik“, die durch Karl-Ernst Jeismann eingeleitet wurden²² und

²⁰ Heft 50 der Zeitschrift *Geschichte lernen* ist dem Thema *Lieder* gewidmet. Besser als das Abhören vorgefertigter Medien ist selbstverständlich die eigene kreative Produktion (Zusammenarbeit mit dem Musik-Unterricht).

²¹ Das Überschreiten dieser Grenzen ist heutzutage leichter als noch vor rund zwanzig Jahren, da die Geschichtswissenschaft selbst recht unsicher geworden ist, was ihr Metier inhaltlich und methodologisch von anderen Disziplinen unterscheidet (Stichwort „Auch Klio dichtet“). Einige Hinweise dazu finden sich bei Hans-Jürgen Goertz: *Unsichere Geschichte*. Reclam, Stuttgart 2001.

²² Karl-Ernst Jeismann: „Geschichtsbewußtsein“. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik. In: Hans Süßmuth (Hrsg.): *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Schöningh, Paderborn 1980, S. 179-222.- Von den neueren Abhandlungen sei exemplarisch verwiesen auf Wolfgang Hasberg und Andreas Körber: *Geschichtsbewusstsein dynamisch*. In: Andreas Körber (Hrsg.): *Geschichte - Leben - Lernen* (Bodo von Borries zum 60. Geburtstag). Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. 2002, S. 177-2000; Bodo von Borries: *Genese und Entwicklung von Geschichtsbewusstsein - Lern- und Lebensalter als Forschungsproblem der Geschichtsdidaktik*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jahresband 2002*, S. 44-58.

bis heute nicht abgeschlossen sind,²³ ist eine Gefahr zu beobachten, die hier nur angedeutet werden kann, weil eine ausführlichere Erörterung der Problematik von dem hier gestellten Thema wegführen würde. Es handelt sich um den Konstruktionscharakter des Geschichtsbewusstseins, der bei manchen Autoren so weit profiliert wird, dass man bei unkritischer Lektüre zu der Annahme verleitet werden könnte: Es gibt ein ausbalanciertes, „richtiges“ Geschichtsbewusstsein, zu dem hin die Schülerinnen zu erziehen sind.

Ich will hier nicht behaupten, dass diese Konstruktion unsinnig ist; denn in der Tat gibt es Dimensionen des historisch-politischen Denkens (z.B. Wahrhaftigkeit gegenüber den Tatsachen, Vermeidung von willkürlichen Schuldzuweisungen usw.), die sozusagen im Bewusstsein aktiv sein müssen, wenn eine rationale Verständigung über Geschichte überhaupt in Gang kommen soll. Hinter das Gesamtkonzept, dessen abgehobene Normativität oft gar nicht bewusst ist, muss gleichwohl ein großes Fragezeichen gesetzt werden, zumal wenn es in den Horizont lebensweltlicher Fragen gerückt wird.

Mit Bedacht wurde in der Überschrift zu diesem Abschnitt das Lebensweltliche pluralistisch angesetzt, als Lebenswelten. Wir können im Jahre 2004 - wer wollte das bezweifeln? - nicht mehr von einem einigermaßen einheitlichen Erfahrungs- und Lebenswelthintergrund ausgehen, der ein in sich stimmiges Geschichtsbewusstsein legitimieren würde. Wir müssen Geschichtsbewusstsein verstärkt als ergebnisoffenen Prozess begreifen, in dem die immer wieder benannten „Brückenköpfe“ - Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft - keine wie auch immer etablieren Konstanten mehr sind, sondern wechselseitige Schwankungen und Veränderungen induzieren, wie an der Streitfrage, ob die Türkei nun zur Europäischen Union kommen soll oder nicht, genauer erläutert werden könnte. Dass diese Streitfrage auch für den lebensweltlich konzipierten Geschichtsunterricht eine Bedeutung hat, scheint mir evident.

5.2 Bewusstes und Unbewusstes

Geschichtliche und lebensgeschichtliche Erfahrungen, die lebensweltlich miteinander verflochten sind und für Kinder und Jugendliche vor allem im Gebaren der älteren Generationen zum Ausdruck kommen (Was und wie wird erzählt, besprochen oder beschwiegen?), sind nur in dem Maße ein Fundus für den Unterricht (und für das Leben überhaupt), wie sie innerlich ertragen, integriert und kommuniziert werden können. Das ist jedoch seltener der Fall, als es alltäglich den Anschein hat. Wir erzählen gerne von dem, was uns gelungen ist und was Spaß gemacht hat. Wir erzählen ungerne von Niederlagen, Beschämungen, Peinlichkeiten, panischen Ängsten. Traumatisierende Vorkommnisse (Todesangst, Vergewaltigung, Zusammenbrüche) entziehen sich

²³ Diese Unabgeschlossenheit liegt wohl in der Natur der Sache. Geschichtsbewusstseins wandelt sich; dementsprechend müssen auch die Ansätze ihrer Erforschung sich verändern.

der „normalen“ Erzählung, wie in zahllosen Leidensgeschichten nachzuweisen ist.²⁴

Geschichtsunterricht, auch der lebensweltlich konzipierte, ist keine Therapie. Er muss aber, zumindest indirekt, mit mannigfaltigen Erfahrungen rechnen, die tendenziell der Verdrängung unterliegen. Mit Verdrängungen ist sowohl auf der Objektebene des Historisch-Faktischen als auch auf der Subjektebene des Lebensgeschichtlich-Kommunikativen zu rechnen.

Wir Deutschen haben lange Zeit den Holocaust und die Beteiligung der Wehrmacht an den NS-Verbrechen verdrängt. In den Vereinigten Staaten unterliegt die Geschichte der Sklaverei und die der Atombomben über Hiroshima und Nagasaki einer weitgehenden Verdrängung. In Frankreich war (und ist zum Teil immer noch) der Algerien-Krieg ein quasi „unsichtbarer“ Vorgang, wie es vor Kurzem in einem Zeitungskommentar hieß.²⁵ Die Türkei will den Völkermord an den Armeniern nicht wahr haben. Jeder Staat und jeder Mensch plagt sich mit Verdrängungen ab, die in vielerlei Formen auftreten (u.a. als Verharmlosung, Bedeutungsentzug, Fragmentierung bei grundsätzlicher Anerkennung des Faktischen) und daher nicht auf psychologisch totale Annullierungen eines Tatbestands reduziert werden dürfen.

Für die Geschichtsdidaktik als Theorie des Geschichtsbewusstseins (wie auch für die Geschichtswissenschaft) würde die methodologisch konsequente Erforschung von Verdrängungen erhebliche Veränderungen bewirken, die hier aber nicht entwickelt werden können.²⁶ Die Veränderungen in der Unterrichtspraxis wären weniger gravierend, wie überhaupt davor zu warnen ist, dass wissenschaftliche Neuorientierungen sozusagen linear und ungefiltert in den Unterricht implantiert werden, was geschichtsdidaktisch allerdings immer wieder vorkommt.²⁷

Eine graduelle Veränderung bestünde in der verstärkten Beachtung von historisch-politischen Verdrängungen, die inhaltlich sowohl retrospektiv im

²⁴ Ein Sonderheft der Zeitschrift *Psyche* (Klett-Cotta, September/Oktober 2000) ist dem Thema *Trauma, Gedächtnis und kollektives Gedächtnis* gewidmet; erörtert u.a. den Kampf um die „Erzählbarkeit des Traumas“.

²⁵ Martina Meister: Der unsichtbare Krieg. Eine Fotoausstellung in Paris zeigt Bilder aus dem Algerien-Konflikt. In: Frankfurter Rundschau 17. Februar 2004.

²⁶ Über Verdrängungen in Geschichte und Geschichtsschreibung gibt es trotz ihrer Allgegenwart keine systematischen Untersuchungen. Erste Überlegungen zur Erschließung dieses Forschungsfeldes hat der Autor in Heft 3/1999 der *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, S. 237- 253, entwickelt: Verdrängungen in der Geschichte - kein Thema für die Geschichtswissenschaft?- Abermaliger Abdruck des Aufsatzes im angekündigten Sammelband (Anm. 7).

²⁷ Ein Beispiel: Hans Süssmuth wollte die von der Annales-Schule entwickelten Idee einer umfassenden Gesellschaftsgeschichte („histoire totale“) direkt in Unterricht umsetzen, was Rohlfes mit Recht als abgehoben und utopisch kritisierte, vgl. im Einzelnen: Joachim Rohlfes: *Geschichte und ihre Didaktik*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1986, S. 185-186.- Wir sollten uns grundsätzlich damit begnügen, dass wissenschaftliche Paradigma, die sozusagen außerhalb des Geschichtsunterrichts konzipiert wurden, nicht konzeptionell-direkt umgesetzt werden, sondern über das besondere Profil des Didaktikers oder Lehrers nur indirekt Einfluss nehmen können. Das gilt auch für Gestaltpädagogik, Historische Verhaltensforschung und Psychoanalyse, die gleichsam den Kitt zwischen Geschichte, Lebenswelt und Selbsterfahrung liefern..

Lehrbuch²⁸ als auch aktuell anhand von Zeitungsartikeln²⁹ erarbeitet werden können. Damit könnte ein genereller Zuwachs an Selbst-Reflexivität einher gehen, die aber nicht als neues Lernzielbündel den Schülerinnen aufzuladen ist,³⁰ sondern vor allem die Haltung der Lehrerin betrifft, die bei vertiefter „selbstreflexiver“ Beschäftigung mit Verdrängungen neue Fragen erstens an sich selbst und zweitens an Geschichte und Menschheit stellen wird.

Terminologisch ist noch zu vermerken, dass wir nicht nur das Peinliche, schwer Integrierbare verdrängen, sondern auch „das Gute“ im Kommunikativ-Menschlichen (z.B. Solidarität), das von rassistischer Indoktrination völlig, von aktueller Bürokratie, Profilierungssucht und Leistungsangst immerhin partiell zerstört werden kann.

6. *Unterrichtsplanung, -organisation und -methode*

Da hier, wie schon erwähnt, keine neue *Unterrichtskonzeption* entworfen, sondern ein im Grunde altes *Unterrichtsprinzip* in Erinnerung gerufen wird, halten sich auch die Hinweise zur Unterrichtsmethode und -organisation im Rahmen des weithin Bekannten und Akzeptierten. Die Palette der Lebenswelt-Implementierungen reicht in den einzelnen Unterrichtsphasen von der eher beiläufigen Information und Erklärung (der „Rubikon“ in seiner metaphorischen Bedeutung), über die in Lebenswelt-Relevanz einmündende Erzählung (Bräker) bis zum umfassenden Unterrichtsvorhaben einer didaktisch reflektierten *Oral history*, für die es instruktive Beispiele gibt.³¹

Generell ist Folgendes vorab zu überlegen:

-
- ²⁸ Ein Beispiel: Das von Joachim Rohlfes verfasste Lehrbuch, Deutschland seit 1945 (Kursmaterialien Geschichte für die Sekundarstufe II/Kollegstufe in der Reihe „Historisch-politische Weltkunde“), Klett, Stuttgart 1995, enthält verschiedene Einzelhinweise auf Verdrängungen, Schuld usw. (vgl. etwa „Schatten der NS-Vergangenheit“, S. 63), aber verständlicherweise keine lebensweltlich fokussierte Erörterung der Thematik, die sich einem Lehrbuch weitgehend entzieht, weil sie des realen Lebenswelt-Bezuges im Unterrichtsgespräch bedarf.
- ²⁹ Bei aufmerksamer Zeitungslektüre bieten sich fast täglich Nachrichten über Verdrängungen und begrifflich ähnlich bezeichnete Vorgänge an. Als ziemlich willkürlich festgehaltenes Beispiel sei hier das von amerikanisch-englischen Truppen im Irak ausgeübte Massaker in Falluja genannt, das faktisch „totgeschwiegen“ wird, vgl. u.a. den kritischen Kommentar von Ronan Bennett in *The Guardian*, 17. April 2004.
- ³⁰ Waltraud Schreiber postuliert als kategoriales Lernziel, das schon für Grundschülerinnen gültig sein soll, ein „reflektiertes und selbst-reflexives Geschichtsbewusstsein“. Das halte ich im Sinn der obigen Warnung für überzogen. Wir selber, die erwachsenen Multiplikatoren, müssen verstärkt über uns und unseren Job nachdenken. Vgl. im Einzelnen Waltraud Schreiber: Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern - ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (Wochenschau-Verlag), Jahresband 2002, S. 18-43.
- ³¹ Brigitte Dehne: Zeitzeugenbefragung im Unterricht. In: GWU 7-8/03, S. 440-451 (Rahmenthema des Heftes „Lebensgeschichte[n]“).

- Was weiß ich von den Lebenswelten und den Lebenskonstellationen, die im Klassenzimmer gleichsam anwesend sind?³² Ich unterrichte Jungen und Mädchen, Christen und Muslime, Reiche und Arme, Kinder von Migrantinnen und Kinder von Ortsansässigen usw. Welche Thematik oder welches Verfahren hat Chancen „anzukommen“? Was ist geeignet, den historisch-lebensweltlichen Horizont zu erweitern?
- Ist in meiner Planung das Verhältnis zwischen Information/Erarbeitung/Geschichtsimmanenz einerseits und Diskussion/Offenheit/Lebenswelt andererseits einigermaßen ausgewogen oder überwiegt (was in der Realität meistens der Fall ist) der geschichtsimmanente, informative Teil, in dem die Lehrerin stark lenkt und strukturiert?
- Welcher Art ist die „Brücke“ zwischen Vergangenheit und Gegenwart/Lebenswelt? Erwächst aus dem Geschichtlichen ein allgemeiner Denkanstoß für die Gegenwart (z.B.: Welche Bedeutung hat Gandhi für uns heute?) oder sind beide Sphären, die lebensweltliche und die geschichtliche, von vornherein ineinander verschränkt, so dass die Lebenswelt- und Problemorientierung schon in der Überschrift zu dem in Aussicht genommenen Unterrichtsvorhaben zum Ausdruck käme (vgl. dazu die folgende Unterrichtsskizze)?

7 *Mauern und Grenzen. Recherchen in Vergangenheit und Gegenwart. Gruppenarbeit (eine Unterrichtsidee)*

Vorbemerkung: Zu einer in sich stabilen Fachdidaktik gehört es (theoretisch), dass eine Unterrichtsidee auch unterrichtspraktisch erprobt und nach Maßgabe der dabei gewonnenen Erfahrungen revidiert oder zumindest kommentiert wird. Das war mir nicht möglich, was symptomatisch für eine Fehlentwicklung unserer Zunft ist, die im Stratosphärenwind akademisch abgehobener Reflexionen abzudriften droht. Ausnahmen bestätigen die Regel. Das in Arbeit befindliche *Handbuch Methoden* (Wochenschau-Verlag) wird hoffentlich dazu beitragen, die Theorie-Praxis-Kluft zu verringern.

7.1 *Das Ziel: die abschließende Präsentation*

Gruppenarbeit ist vom Ende, vom Produkt her zu durchdenken, das in den meisten Fällen in der Präsentation der Gruppenarbeitsergebnisse besteht. Diese Ergebnisse müssen inhaltlich einen gemeinsamen Fokus haben, so dass jede Gruppe etwas von den anderen Gruppenberichten versteht, die vorgetragenen

³² Unterrichtspraktisch ist weniger „die empirische Forschung“ zu bemühen als vielmehr das „Bedingungsfeld“ persönlich und direkt zu überdenken, dessen Wichtigkeit durch die Berliner Lerntheorie vor mehr als vierzig Jahren bewusst gemacht wurde, vgl. im Einzelnen Paul Heimann: *Didaktik als Theorie und Lehrer*. In: *Die deutsche Schule* 54 (1962), S. 407-427.

Befunde mit den eigenen Recherchen verbinden und sachkundige Rückfragen stellen kann. In der irrigen Annahme, man könne so Zeit „sparen“ und Stoff „schaffen“, sind Gruppenarbeiten oft additiv, unzusammenhängend angelegt, was Langeweile bei der Präsentation erzeugt. Der zeitliche Rahmen (ein Jahrhundert, eine Epoche) genügt als inhaltliche Fokussierung nicht.

Beim Thema „Mauern und Grenzen“ ist zu hoffen, dass zum Beispiel die Gruppe *Chinesische Mauer* auch zuhört, wenn über eine andere historisch bedeutsame Mauer berichtet wird (z.B. den *Limes*), und dass darüber hinaus auch verschiedene Alltagserfahrungen (soziale Abgrenzungen, Grenzüberschreitungen u.ä.) als interessante Ergänzungen zu den eigenen Befunden anerkannt werden. Freilich: Eine allgemeine Motivationsgarantie gibt es nie. Die Gefahr, dass wir unser eigenes Themeninteresse projektiv überschätzen, ist immer gegeben.

Damit das Ziel klar ist und die Schülerinnen darüber hinaus wissen, wie sie ihre Aufgabe zu bewältigen haben, empfiehlt es sich, den Endvortrag an einem Beispiel selbst vorzuführen und dabei die gewünschten Elemente (zeitliche Einordnung, damalige und heutige Bedeutung, kritische Beurteilung) deutlich einzubauen. Das ist für eine materiell-faktische Mauer relativ leicht, für Mauern im übertragenen Sinn schon schwerer. Es empfiehlt sich, ein Beispiel zu wählen, in dem beide Bedeutungen, die wörtlich-direkte und die symbolisch-lebensweltliche, klar zum Ausdruck gebracht werden können. Das wäre etwa bei der *Klagemauer in Jerusalem* der Fall, die auch informationstechnisch leicht zugänglich ist.

7.2 Themenbestimmung und Gruppeneinteilung

Wer sich auf das Rahmenthema „Mauern und Grenzen“ historisch-politisch und aktuell-existenziell einlässt, recherchierend und reflektierend, wird erstaunt sein, was da alles zu Tage kommt, u.a.:

- die aus Ziegelsteinen errichtete Haus- oder Hofmauer, wenn man nur aus dem Fenster blickt, der Beruf des Maurers, die Mauer beim Fußballspiel (zur Abwehr eines direkten Strafstoßes);
- legendäre, mythologische Überlieferungen wie die über den Fall der Mauern von Jericho durch bloßes Kriegesgeschrei und Hörnerblasen (Altes Testament, Josua, 6. Kapitel);³³
- befestigte Grenzanlagen wie der Limes, Schutz der eigenen Verkehrswege wie die antiken „Langen Mauern“ zwischen Athen und Piräus; mittelalterliche Stadtmauern;

³³ Die Mauern von Jericho haben eine realgeschichtliche und eine symbolisch-metaphorische Seite, die beide zu erarbeiten sind. Zur Realgeschichte vgl. u.a. Dora Jane-Hambin, *Die ersten Städte. Die Frühzeit des Menschen*. Rowohlt, Reinbek 1977. Die Symbolik wird in modernen Texten aufgegriffen, wenn zum Ausdruck kommen soll, dass böse Nachrichten und ein großes Angst machendes Getöse alle bis dahin bestehenden Widerstände einstürzen lassen, z.B. bei Uwe Timm, *Die Entdeckung der Currywurst*. Novelle. Dtv, München 2003. Hier assoziiert der Autor die Nachricht vom Tod Hitlers in Verbindung mit dem Angriff der Engländer auf Hamburg mit den „Posaunen von Jericho“. (S. 87). Weitere Inanspruchnahmen des Symbolwertes (u.a. in Romantiteln) finden sich im Internet.

- Kulturkreise (Abendland-Morgenland, Griechen-Perser, Westen-Osten, Europa-Asien), Sprachgrenzen;
- gesellschaftliche Schichten und Klassen, zeitweise streng voneinander getrennt, Klassenkämpfe (Plebejer-Patrizier, Adel-Bürgertum), Gettos in den Städten;
- die mittelalterlichen Markgrafen als militärische Befehlshaber in Grenzgebieten, beauftragt vom Kaiser oder König; Bundesgrenzschutz heute;
- Epocheneinteilungen und -grenzen (Mittelalter, Neuzeit usw.);
- die Berliner Mauer (Bau 1963, durchgehende Öffnung 1989) sowie ihre ideologisierten Bezeichnungen (z.B. als „antiimperialistischer Schutzwall“ in der alten DDR-Perspektive); Landesteilungen in Geschichte (z.B. Teilung des karolingischen Reiches 843) und Gegenwart (z.B. Korea);
- wechselnde Grenzverläufe auf historischen Karten;
- Landes- und Grundstücksgrenzen, Grenzsteine, Zollschranken, Brücken;
- persönliche Abgrenzungen (Distanzierungen) von bestimmten Menschen oder Lebensformen, Redewendung „bis hierher und nicht weiter“³⁴;
- Grenzwerte der Ökologie (Nahrung, Luft), Grenzen des Wachstums, Leistungs- und Lebensgrenzen;
- natürliche Grenzen (Flüsse, Klimazonen, Baumgrenze im Gebirge)
- Mauern und Grenzen in metaphorischer Anwendung; (philosophisch definierte „Grenzsituationen“ wie Sterben, Schuld, Zufall; „mauern“ als sinnbildlicher Ausdruck für sich verweigern, zurückhalten; Mauer des Schweigens);
- Ausgrenzungen im sozialen Leben, auch in der Schule, oft in aggressiv-extremer Form als „mobbing“;³⁵
- themenrelevante Zeitungsberichte, Internet-Präsentationen, Fernsehsendungen, Filme.³⁶

Damit der lebensweltliche Geschichtsunterricht sich nicht im assoziativen *Anything goes* verliert, müssen die Gruppen und Gruppenthemen Kohärenz herstellen. Denkbar ist beispielsweise (A) drei Gruppen über Mauern und Grenzen in Politik und Geschichte und (B) drei Gruppen über Mauern und Grenzen in der aktuellen Erfahrung festzulegen. Die A-Gruppen müssen vor allem mit handfesten Arbeitsmaterialien versehen werden. Bei den B-Gruppen

³⁴ Diese Redensendung findet sich zuerst im Alten Testament. Gott weist Hiobs Klagen zurück, indem er u.a. auf das Geheimnis der Schöpfung verweist, an dem Hiob keinerlei Anteil habe (38.8-11): „Wer verschloss das Meer mit Toren, als schäumend es dem Mutterschoß entquoll (...), als ich ihm ausbrach meine Grenze (..) und sprach: Bis hierher darfst du und nicht weiter, hier muss sich legen einer Wogen Stolz.“ In Schillers Schauspiel „Die Räuber“ sinniert Franz von Moor (II.1) über Möglichkeiten eines Giftmordes nach, der so geschickt dosiert werden könne, dass die verbleibende Lebensdauer exakt berechnet und dem Schlagen des Herzens lange im Voraus befohlen werden könne „Bis hierher und nicht weiter“.

³⁵ Dass derartige Ausgrenzungen im lebensweltlichen Geschichtsunterricht angepackt werden, wäre nur „normal“. Ob bzw. wie das geschieht, kann jedoch nicht am Laptop entschieden werden.

³⁶ Zur Zeit der Niederschrift dieser Überlegungen lief in den Berliner Kinos der Spielfilm *Gegen die Wand* an (Regie Fatih Akin). Der Filmtitel ergibt sich eindeutig aus einer der ersten Szenen (der Hauptakteur sieht sein Leben in einer Sackgasse und rast mit seinem Auto absichtlich gegen eine Mauer) sowie aus der Gesamthematik, in der Gewalt, Aussichtslosigkeit und ständige Suizidgefahr die vorherrschenden Determinanten sind. - Im lebensweltlich offenen Geschichtsunterricht muss man damit rechnen, dass ein solcher Film bekannt ist und assoziativ eingebracht wird, auch wenn er thematisch sozusagen über das Ziel hinausschießt, eine eigene inhaltliche Dynamik entwickelt und nicht unbedingt „geeignet“ ist (Altersstufe!). Geschichtsanalytisch ist die Frage nicht abwegig, ob die ganze Welt sich gegenwärtig aufmacht, gegen eine Wand zu fahren.

kommt es eher auf die Arbeitshilfen und Fragestellungen an. Es muss grundsätzlich klar gemacht werden, dass ein Thema wie das hier genannte nicht nur historisch-materiell-äußerlich, sondern auch gegenwärtig-immateriell-innerlich vorkommt. Metaphern wie die „Mauer im Kopf“ und weitere Beispiele sind zu erläutern (vgl. auch erstes Lernziel).

Nicht ohne Willkür schlage ich vor:

Gruppe 1: Die Chinesische Mauer (wahlweise: Der Limes)

Gruppe 2: Die Berliner Mauer

Gruppe 3: Die Mauer in Israel/Palästina

Gruppe 4: Grenzen, Abgrenzungen, Ausgrenzungen - Beobachtungen in der eigenen Lebenswelt (Wo fühle ich mich selbst ausgeschlossen, wie „vor einer Mauer“, wo finde ich Zugang?)

Gruppe 5: Grenzen ja - Mauern nein. War wir über multiethnisches Zusammenleben wissen, erfragt haben und selber denken.

Gruppe 6: Mauern, Wände (und ähnlich Wörter) in Sprachwendungen und Redensarten (vgl. folgenden Infokasten)

Die Mauer und ähnliche Wörter als Metaphern - einige Hinweise:

Jemand hat ein Brett vor dem Kopf; Charaktermauer, Charakterpanzer; ein verschlossener Mensch; Mauer des Schweigens; mauern; jemand will mit dem Kopf durch die Wand; Festung Europa, Mauern im Kopf, mit dem Rücken zur Wand stehen; jemanden an die Wand drücken (weitere Anregungen finden sich in Röhrich, Anm. 15).

Jeder Gruppe ist gehalten, in ihrem Bericht den zeitlichen Faktor zu berücksichtigen, das heißt das gestern-heute-morgen zu thematisieren, am besten anhand einiger Daten. Im Idealfall leistet jedes Gruppenmitglied einen eigenen Beitrag zum Gruppen-Gesamtergebnis. Es können zum Beispiel *verschiedene* Informationsquellen zu ein und derselben Frage ausgewertet werden. Die Vorbereitung für die Lehrerin wäre dementsprechend umfassend.

Vor der Gruppenarbeit (und am besten zur Bestätigung während der Gruppenarbeit noch einmal) ist den Schülerinnen klar zu machen, dass sie nicht alles, was sie gefunden und erörtert haben, auch vorgetragen werden muss. Es gilt, eine Auswahl zu treffen. Die Lehrerin berät.

7. Lernziele

Da die wichtigsten Lernprozesse während der Gruppenarbeit stattfinden, die hier nicht im Einzelnen bestimmt werden kann, werden im Folgenden nur einige Grobziele genannt, die den gemeinsamen Erkenntnisweg betreffen und für alle verpflichtend sind.

- Die SchülerInnen
 - verstehen den Unterschied zwischen dem konkret-direkten und dem übertragenen (metaphorischen) Sinn eines Wortes. Sie können den Unterschied auf die Wörter Mauer/Grenze beziehen und weitere Beispiele für Doppelbedeutungen nennen (u.a. Brücke);
 - lernen Mauern einerseits als produktive Kulturleistungen (z.B. Staudämme), andererseits als unproduktive Abschottungen (z.B. Korea) kennen und überlegen, inwiefern es vergleichbare Erscheinungen in ihrem Alltag gibt;
 - können die in der Gruppe erarbeiteten Befunde in Kurzform (10 bis 12 Minuten) darstellen und zu den Leitfragen in Beziehung setzen;
 - erläutern die Bedeutung einiger historisch-politisch bedeutsamer Mauern und Grenzen;
 - nennen Mauern und Grenzen in der eigenen Lebenswelt und setzen sich kritisch zu ihnen in Beziehung;
 - können einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede der im Plenum vorgetragenen Beispiele benennen.

Als Ganzes gehört das Projekt in die Sekundarstufe I oder II. Teile daraus (die ersten Städte u.ä.) können aber auch schon in der Primarstufe eingebracht werden.

8. *Geschichte: Lebenswelt - Lebenskunde - Weltkunde*

Während die „historisch-politische Weltkunde“ konzeptionell fest etabliert ist und sich so nicht zuletzt auch in Lehrbüchern präsentieren kann,³⁷ gibt es so etwas eine an den lebensweltlichen Belangen der Schülerinnen ansetzende „historisch-politische Lebenskunde“ nur in zufälligen Ansätzen, obwohl der Bedarf immer stärker erkannt und dementsprechende Abhilfe gefordert wird.³⁸

Historische Weltkunde³⁹ ist Darlegung des Strukturell-Allgemeinen im zeitlichen Ablauf. Historische Lebenskunde fokussiert das Existenziell-Besondere in seiner Bedeutung für heute. Ein und derselbe Gegenstand kann

³⁷ Vgl. z.B. Joachim Rohlfes (Anm. 28). Auch Wolfgang Hug hat bekanntlich im Diesterweg-Verlag eine beachtliche (und sprachlich hochanspruchsvolle) „Geschichtliche Weltkunde“ in mehreren Bänden vorgelegt. Kritisch muss hierzu vermerkt werden, dass die bisherigen Weltkunde-Präsentationen ihrem Namen nicht gerecht werden, da sie - von marginalen Ansätzen abgesehen - auf Deutschland/Europa beschränkt bleiben. Zur Problematik einer Weltkunde/Weltgeschichte usw. vgl. Susanne Popp: Geschichtsunterricht jenseits der Nationalgeschichte. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jahresband 2002, S. 100-122.

³⁸ Von den zahlreichen Ansätzen, die übliche europäisch-deutsche Chronologie aufzulösen, sei exemplarisch hervorgehoben Gerhard Schneider: Neue Inhalte für ein altes Unterrichtsfach. Überlegungen zu einem alternativen Curriculum in der Sekundarstufe I. In: Mark Demantowsky und Bernd Schönemann (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. Projekt-Verlag, Bochum 2002.

³⁹ Ein ebenfalls häufig benutzter analoger Begriff ist die „historische Gegenwartskunde“. Weitere Begriffe mit ähnlichem inhaltlichen Anspruch wären in Erwägung zu ziehen (z.B. *Gegenwartsbedeutung* eines historischen Themas); eine kategoriale Begriffsklärung übersteigt jedoch das hier entwickelte Erkenntnisinteresse und bleibt daher späteren Reflexionen vorbehalten..

sowohl weltkundlich als auch lebenskundlich erarbeitet und betrachtet werden. Dass beide Perspektiven sich nicht ausschließen, sondern einander zu ergänzen haben, liegt auf der Hand. Der Mensch als gewissenloser Unmensch⁴⁰ oder als Akteur eines Mitgefühls, das nach humanisierender, struktureller Fortsetzung verlangt,⁴¹ diese Themenkreise - um nur zwei Möglichkeiten anzudeuten - entfalten erst dann ihr ganzes Lernpotenzial, wenn sie sowohl in der historisch-faktischen als auch in der lebensweltlich-deutenden Dimension erarbeitet werden.

Ein um die lebensweltlich/lebenskundliche Dimension erweiterter Unterricht muss curricular nicht alles neu entwerfen und durchdenken. Da es sich um ein Unterrichtsprinzip handelt, das je verschieden zur Geltung kommt, wäre eine Festlegung der historischen Lebenskunde durch Lehrbuch und Lehrplan auch gar nicht wünschenswert. An der Lehrerin als Person wird und soll es liegen, ob und inwiefern Brücken zwischen Lebenswelt und Geschichte im Geist und in der Unterrichtspraxis entstehen oder nicht.

Was sich aber ändert bzw. ändern müsste, das wäre die Einstellung zur den Schülerinnen und zur Geschichte generell, die als „Meistererzählung“⁴² ihre Exklusivität einbüßt und sich ihrer eigenen Verdrängungen bewusst werden müsste. Der Zeitpunkt für eine dementsprechende Diskussion, die selbstverständlich kontrovers und ergebnisoffen anzusetzen wäre, ist relativ günstig, weil es seit geraumer Zeit ziemlich „unsicher“ ist, was Geschichte und Geschichtsschreibung im Kern überhaupt ausmacht.⁴³

Anhang

Maik Hager

Digitale Medien zum Thema "Mauern und Grenzen"

a) Internetrecherche

Für die Suche nach Informations- und Unterrichtsmaterialien zum Thema "Mauern und Grenzen" können natürlich die allgemein bekannten Suchmaschinen (z. B. www.google.de oder www.altavista.de), Kataloge (z. B. www.yahoo.de oder www.lycos.de) und Metasuchmaschinen, d. h. Suchmaschinen, die mehrere einfache Suchmaschinen und Kataloge durchstöbern (z. B. www.metacrawler.de oder www.meta.rzrn.uni-

⁴⁰ Man wird nicht als „Unmensch“ geboren, sondern dazu gemacht, vgl. Christopher R. Browning: Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die „Endlösung“ in Polen. Rowohlt, Reinbek 2002 (fünfte Auflage). Dass wir alle verführbar sind, den Mitmenschen zu quälen, betonte schon Alexander Mitscherlich in: Die Idee des Friedens und die menschliche Aggressivität. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1982.

⁴¹ Es wäre durchaus im Sinn eines lebensweltlich konzipierten Geschichtsunterrichts, wenn das eine oder andere Beispiel für mitmenschliches Denken und Handeln zur Sprache käme, denken wir u.a. an Friedrich Spee (1591-1631), Florence Nithingale (1820-1910), Bertha von Suttner (1843-1914), Henri Dunant (1828-1910) sowie generell an die mit dem Friedensnobelpreis geehrten Personen, unter denen freilich auch Irrläufer sind.

⁴² Ausführlicher zur Problematik der „master narrative“ Konrad H. Jarausch und Martin Sabrow: Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2002.

⁴³ Vgl. Goertz, Anm. 21.

hannover.de) genutzt werden. Einen guten Überblick über Suchmaschinen bietet der Dienst www.metasuchmaschinen.net.

Mit der Hilfe von Suchmaschinen kann man inzwischen nicht nur nach thematische Internetseiten recherchieren, sondern auch durch spezieller Suchoptionen und Kategorien Bildern, Photographien, Videos und Audios finden. Bevor man jedoch mit der Recherche beginnt, sollte man sich eine kleine Schlagwortliste anlegen, durch die die Suche effektiver gestaltet werden kann. Die "Verschlagwortung" des Problemgebiets kann z. B. anhand bestimmter historischer Epochen oder Ereignisse geschehen und wird dadurch zu besseren Ergebnissen führen.

Für unser Thema könnte man neben den Begriffen Mauer und Grenze z B. noch die Begriffe Chinesische Mauer, Mauern von Jericho, Pestmauer, Berliner Mauer, Mauerbau, Mauerfall, Sperranlagen, Koreakrieg, Panmunjom, 38. Breitengrad, Teilung Zyperns, israelischer Schutzwall /-zaun usw. anführen.

Neben der deutschsprachigen Suche sollte man auf jeden Fall auch auf fremdsprachige, besonders englische, Suchfunktionen zurückgreifen. Hier besteht allerdings bei der "Verschlagwortung" die Schwierigkeit darin, die geeigneten fremdsprachlichen Begriffe zu finden (Korean War, Anti-Terrorist Fence usw.). Zu beachten und für den Einsatz im Unterricht von besonderer Bedeutung ist der Umstand, dass online-Angebote "leben", d. h. dass es sich um Projekte handelt, die bearbeitet werden. Daher kann es natürlich zu Umgestaltungen oder (hoffentlich nur) temporären "offlines" kommen. Die wichtigsten Informationen und Materialien sollten sie sich also herunterladen und abspeichern, damit Sie und Ihre Schüler in solchen Fällen weiterarbeiten können.

Natürlich bieten auch diverse Lehrerportale Anregungen für die Unterrichtspraxis. Hier finden sich teilweise fertig ausgearbeitete Unterrichtsstunden und –einheiten, die bei Bedarf an die jeweilige Lerngruppe angepasst und auch erweitert werden können. Wer jedoch ein bestimmtes Dokument oder Bild sucht wird über die allgemeinen Suchmaschinen jedoch in der Regel mehr Erfolg haben.

ausgewählte Internetseiten zum Thema "Mauern und Grenzen"

<http://www.mauer-museum.com> - Museum Haus am Checkpoint Charlie dreisprachig (deutsch, englisch, französisch)

Auf der Internetseite des Mauer Museums im Haus am Checkpoint Charlie in Berlin bietet aktuelle Veranstaltungsinformationen (Vorträge, Filmvorführungen usw.) und Rahmeninformationen zu den Dauerausstellungen Die Mauer und Flucht. Die Seite "Mauer-Fakten" bietet statistisches Material über die Sperranlagen, Fluchtversuche und Todesopfer. Die Digitalisierung der Museumsbestände ist noch in Arbeit, so dass der Besuch der Internetseite unbedingt durch einen Museumsbesuch vervollständigt werden sollte.

www.radiobremen.de/online/mauer - Mauern, Grenzen, Zäune: Wie sie fallen, wie sie entstehen deutsch

Die Themenseite des Radiosenders Radio Bremen bietet Informationen zur biblischen Mauer von Jericho, zur Berliner Mauer, zu Trennmauern zwischen Armen und Reichen (Beispiel Frankreich) und zur Errichtung von Grenz- und Sperranlagen in Spanien und Israel. Zentrales Medium sind hier verschiedene Radioberichte und Reportagen.

<http://www.koreanwar.org> (englischsprachig)

Internetseite des seit 1979 bestehenden Korean War Project (online seit 1995), welches von dem amerikanischen Journalisten und Schriftsteller Hal Barker gegründet wurde Er ist der Sohn eines Veteranen des Koreakrieges (1950-53) und hat seit 1989 mehrere Reisen nach Südkorea und in das kommunistische Nordkorea unternommen. Die Seite versteht sich als Service- und Informationsportal für Kriegsveteranen und deren Angehörige, aber auch für Forscher, Studenten und Schüler. Sie enthält eine Suchfunktion nach amerikanischem Militärpersonal und Soldaten die während des Krieges getötet, verwundet, gefangenen genommen wurden oder als verschollen gemeldet sind. Die Seite ist hauptsächlich textbasiert. Sie enthält jedoch einen sehr ausführlichen und illustrierten Bericht über die Reisen Hal Barkers ins ehemalige Kriegsgebiet ("Return to Heartbreak Ridge"). Daneben gibt es zahlreiche Fotografien von Veteranentreffen. Historische Photographien vom Krieg oder der Waffenstillstandslinie findet man leider nur wenige.

<http://securityfence.mfa.gov.il> – The fence that makes the difference (englischsprachig)

Hierbei handelt es sich um die offizielle Internetseite der israelischen Regierung (Außenministerium) über die Sperranlagen zwischen den Palästinensergebieten der West Bank und Israel.

b) offline-Medien (CD-ROMs, DVDs)

Zurzeit gibt es leider nur wenige CD-ROMs und DVDs die sich speziell mit dem Thema Mauern und Grenzen befassen. Die hier vorgestellten Publikationen behandeln Themen der innerdeutschen Politik (Mauerbau und Wiedervereinigung). Um Informationen z. B. zu Pestmauern oder Stadtmauern zu bekommen, ist es daher notwendig die CD-ROMs oder DVDs zu mittelalterlichen Themen zu durchsuchen. Manche Programme bieten hierfür eine interne Suchfunktionen oder einen Index an. Der Vorteil des offline-Mediums liegt in seiner Verfügbarkeit. Das Medienangebot liegt in abgeschlossener Form auf dem Datenträger vor und kann (soweit eine Erlaubnis vorliegt) vervielfältigt oder in einem schulinternen Netz zur Verfügung gestellt werden. Längere Ladezeiten beim Herunterladen von Videos oder Audios entfallen, da diese direkt von der CD oder DVD abgespielt werden können.

ausgewählte CD-ROMs zum Thema "Mauern und Grenzen"

Deutsche Einheit. Dokumente zur Deutschlandpolitik - Sonderedition aus den Akten des Bundeskanzleramtes 1989/90, hg. v. Bundesministerium des Inneren, Berlin 1999 (Digitale Bibliothek, Bd. 21; www.digitale-bibliothek.de).

(digitalisierte Ausgabe der Printpublikation des Oldenbuzrg Verlags, München 1998)

Die CD-ROM bietet 430 Dokumente aus dem Zeitraum zwischen dem Besuch des amerikanischen Präsidenten George Bush am 30./31. Mai 1989 und der Wiederherstellung der deutschen Einheit am 3. Oktober 1990. Neben der Transkription dieser Dokumente stehen dem Benutzer einige Abbildungen von Originaldokumente teilweise mit handschriftlichen Anmerkungen zur Verfügung.

Chronik der Mauer. 15. Juni - 30. August 1961, Berlin 2001 (www.chronik-der-mauer.de).

Aus Anlass des 40. Jahrestages des Mauerbaus haben die Bundeszentrale für politische Bildung (www.bpb.de) und des DeutschlandRadio (www.deutschlandradio.de) im Jahr 2001 diese CD-ROM mit originalen Tondokumenten, transkribierten Textdokumenten, Photographien und einer umfassenden historischen Kommentierung herausgegeben.

Die Eckdaten bilden zum einen die internationale Pressekonferenz des Staatsratsvorsitzenden Walther Ulbricht, auf der er den berühmten Satz "Niemand hat die Absicht eine Mauer zu errichten." äußerte, und zum anderen die Ermordung des Schneidergesellen Günther Litfin. Litfin hatte versucht, durch den Humboldthafen nach West-Berlin zu schwimmen und wurde bei seiner Flucht durch bewaffnete Kräfte der Volkspolizei der DDR erschossen. Er war das erste Maueropfer.

Die CD-ROM entspricht dem online Angebot www.chronik-der-mauer.de.