

## **Geschichtsdidaktische Theoriebildung zwischen Lebenswelt und Wissenschaft**

**Veranstalter:** Arbeitskreis Geschichtsdidaktik theoretisch der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD)

**Datum, Ort:** 19.03.2018–20.03.2018, Bielefeld

**Bericht von:** Susan Krause / Nina Martini, Arbeitsbereich Geschichtsdidaktik, Universität Bielefeld

Knapp 30 Diskutanten/innen folgten der Einladung zum Workshop des diesjährigen Arbeitskreises *Geschichtsdidaktik theoretisch* der Konferenz für Geschichtsdidaktik. Dieser fand in Bielefeld zum Thema „Geschichtsdidaktische Theoriebildung zwischen Lebenswelt und Wissenschaft“ statt.

Ziel der Veranstaltung war es darüber ins Gespräch zu kommen, welche Konzepte, Ideen und Ansätze Ausgangspunkt von geschichtsdidaktischer Theoriebildung für eine heterogene und plurale Gesellschaft sein sollen. Die drei Panels beschäftigten sich mit dem Verhältnis zwischen Lebenswelt, Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft und möglichen Auswirkungen eines veränderten Lebensweltverständnisses auf zentrale Begriffe und Paradigmen historischen Lernens.

In seiner Einführung stellte MARTIN LÜCKE (Berlin) zur Diskussion, wie inkludierend oder exkludierend Angebote der Geschichtsdidaktik derzeit in Bezug auf Lebenswelten sind. Ganz allgemein warf er die Frage auf, welche Konzeption von Wissenschaft Impulsgeberin für die Didaktik der Geschichte sein kann und darf – das Fach mit seinen normativen Ansprüchen oder die Gesellschaft? Oder sollten gar Individuen selbst den Anspruch erheben zu entscheiden, was in der Theoriearbeit geleistet werden soll? Und wenn sie es mit Bezug auf die UN-Behindertenrechtskonvention, die die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung aller fordert, nicht selbst tun können, sollten dann Agenten/innen stellvertretend für sie diese Forderungen einlösen? Lücke schlug vor, nicht pauschal der Fachwissenschaft eine Dominanz im Vorhinein zuzuteilen. Für gute Theoriearbeit brauche es seiner Einschätzung nach drei Dinge: „einen Klappstuhl, ein Fernglas und ein

Blatt Papier“ – womit er Ruhe und ein bewusstes Nachdenken über und Beobachten von Vergangenheit und Lebenswelt meinte.

Im ersten Panel sollte es zunächst um grundlegende Begriffe und Konzepte in der geschichtsdidaktischen Theorie gehen. Für URTE KOCKA (Berlin), die sich bereits in ihrer Dissertation 1980 mit der Phänomenologie Edmund Husserls beschäftigte, kann dessen Theorie der Lebenswelt der geschichtsdidaktischen Theoriebildung Anstöße geben. Zum einen zeige sich dies in Bezug darauf, dass Lernende stets als Individuen und als solche im Kontext ihrer Herkunft, Umgebung und Alltagswelt zu betrachten seien. Des Weiteren könne die Lebenswelttheorie einen Beitrag zum Verständnis von Wandel und Geschichtlichkeit leisten. Lebenswelt mit ihren Ausprägungen sei nichts Abgeschlossenes, sondern ein sich ständig Bewegendes und Wandelndes. Hieraus konstituiere sich ein individuelles Ich, welches intentional gerichtet und motiviert sei Neues aufzunehmen. Daraus schlussfolgernd, plädierte Kocka beim Verhältnis von Lebenswelt, Geschichtsforschung und Geschichtsdidaktik dafür, Probleme und Fragestellungen, die es im Geschichtsunterricht zu untersuchen gilt, aus den Bedürfnissen der schülereigenen Lebenswelten abzuleiten.

JÖRG VAN NORDEN (Bielefeld) stieg mit der Schwierigkeit des Begriffes „Lebenswelt“ für Konstruktivismus und Geschichtsbewusstsein in die Diskussion ein. Er betonte zunächst Schnittmengen, z.B. die Hinwendung zur Makroebene des einzelnen Subjekts in den Bereichen Gesellschaft, Ökonomie und Politik. Dies korreliere mit dem Begriff des Sozialkonstruktivismus. Insofern bleibe für ihn der Lebensweltbegriff anschlussfähig für wissenschaftliche Modellierungen. Überwiegend sehe van Norden jedoch Unterschiede zu der geschichtswissenschaftlichen Welt der Historiker/innen. Der Lebensweltbegriff sei ontologisch und absolut gefasst, was das genaue Gegenteil von einer auf Wandelbarkeit abzielenden historischen Vermittlung sei. Den größten Widerspruch zum zentralen Paradigma des Geschichtsbewusstseins sehe er in der „reinen Erfahrung“, die das Individuum in der Lebenswelt als seinen Horizont macht. Diese könne konstruktivistisch betrachtet gar

---

nicht ursprünglich oder natürlich sein, da Subjekte stets vorgeprägt seien durch Sprache, Erkenntnisinteressen und wissenschaftliche Theorie. Wenn es keine gemeinsamen Aushandlungsprozesse über diese uns alle beeinflussenden Faktoren mehr gebe, bestehe die Gefahr, dass es zu einem absoluten, nicht verhandelbaren Sinn kommt.

RALPH HÖGER (Heidelberg) erachtete es in seinem Vortrag als eine entscheidende Aufgabe für Schule, dass diese einerseits mit den, die Lernenden vorprägenden Wissensbeständen und Bedeutungsstrukturen von Geschichte, umgehen und andererseits Bezüge herstellen muss zwischen diesen individuellen Erfahrungen und historischem Wissen. Ähnlich wie van Norden halte er den Lebensweltbegriff für nur eingeschränkt brauchbar, weil ihm nach seinem Verständnis etwas Gegebenes und Statisches anhafte. Der Raum der Lebenswelt sei seiner Dynamik entledigt und entpolitisiert, da diskursive Auseinandersetzungen, Deutungskämpfe und hegemonale Ansprüche in Gesellschaft und Geschichtskultur dabei nicht reflektiert würden. Phänomenologie denke zwar vom Subjekt aus, was grundsätzlich für historisches Lernen anschlussfähig sei, doch dieses Subjekt sei nie ohne seine materielle, institutionelle, mediale und diskursive Eingebundenheit zu denken.

In das zweite Panel, welches Lebenswelten und Wissenschaft im historischen Lernen und im Geschichtsunterricht thematisierte, stieg THOMAS MARTIN BUCK (Freiburg) ein. Für ihn stünden die heuristischen Modelle Kontinuität und Alterität nicht im Widerspruch zueinander, sondern müssten gemeinsam gedacht werden. Obwohl Inhalte des Geschichtsunterrichts möglichst anschlussfähig an die Lebenswelt von Lernenden sein sollten, betonte er gleichwohl, dass Gegenwart nicht die einzige Zugangsweise zu Vergangenheit sein sollte, da andernfalls Geschichte auf das (Wenige), was uns heute an ihr interessiert, beschnitten werde. Als aktuelles Beispiel griff Buck in der Diskussion seiner These eine kürzlich von einem Comedian im Fernsehen verwendete Bezeichnung Luthers auf, der diesen als „coole Socke“ betitelte. Diese Darstellung halte er für eine „moderne Projektion“ und starke Verkürzung. Hieran ließe sich

das Problem aufzeigen, dass das Kontinuitätsparadigma sowohl methodisch als auch inhaltlich Grenzen habe. Ein Begriff, der daher nicht ersetzt werden dürfe, sei das Alteritätsparadigma. Die darin enthaltene Chance der Alteritäts- und Zeitdifferenzierung sei ebenso wichtige Voraussetzung historischen Lernens. Beide Paradigmen sollten daher bei der Geschichtsvermittlung im Unterricht gleichermaßen Berücksichtigung finden und sich wechselseitig ergänzen.

MICHAEL ZECH (Kassel), der nicht teilnehmen konnte und dessen zehn Thesen zum Geschichtsunterricht stellvertretend vorgestellt wurden, sah diese im Spannungsfeld von lebensweltlicher und wissenschaftlicher Orientierung. Unter hybriden Lebenswelten verstehe er zunächst individuelle Identitäten, die sich zwischen wissenschaftlich gestützter Erkenntnis und lebensweltlich geprägten Selbsterzählungen befinden, was ein stetiger Aushandlungsprozess sei, bei dem Geschichtsunterricht unterstützen müsse. Lebenswelt sei dabei keine konsistente, subjektive Konstruktion, sondern ändere sich in Interdependenz mit jedem Bildungsvorgang und jeder Erfahrung. Jeder Erkenntnisgewinn müsse daher zur Lebenswelt des Individuums in Beziehung gesetzt werden, damit Lernen zum erfolgreichen Bildungsprozess beitragen könne. Der Prozess des Herausbildens einer Identität könne durch einen Geschichtsunterricht unterstützt werden, der multiperspektivisch, globalgeschichtlich und dialogisch gestaltet ist. Dies könne den Schüler/innen dabei helfen, Kompetenzen aufzubauen, um vielfältige Neu- und Fremdwahrnehmung in den lebensweltlichen Zusammenhang zu integrieren.

JOSEPH S. FREEDMAN (Montgomery) reflektierte über den Lebensweltbegriff aus Sicht des US-amerikanischen Wissenschaftsdiskurses. Er beschrieb die Situation seiner Studierenden an der Alabama State University in Montgomery als insofern besonders, dass diese den History-Kurs für die Anrechnung als „general education course“ benötigten. Vor diesem Hintergrund sei der Lebensweltbegriff gut geeignet. Den Hauptteil seines Beitrages gestaltete er mit Verweis auf den Theologen und Philosophen Bartholomäus Keckermann. In Anlehnung an diesen habe

Freedman den Vermittlungsansatz der Universal History gewählt. Diskutiert wurde die Bedeutung dieses Ansatzes als Notwendigkeit für eine globalisierte Welt. Es bestehe aber auch die Gefahr, weniger das Verbindende an einer solchen globalen Perspektive zu betonen, als eine Kulturhomogenität zu vermitteln, die Migranten/innen unberücksichtigt lasse und zudem erneut kolonialistische Züge trage. Um dies zu vermeiden bzw. zu reflektieren sei eine zivilisationskritische Vermittlung wesentlich.

An das zweite Panel schloss sich der Vortrag von BÄRBELE VÖLKELE (Ludwigsburg) an, für die sich die aktuelle Problemlage in einem inklusiven Geschichtsunterricht durch eine häufig praktizierte Zweiteilung darstelle, in der historisches Lernen für die einen und eine Schulung der Feinmotorik, z.B. durch Ausmalbilder, für die anderen stattfinde. Zu diesem unbefriedigenden Zustand käme hinzu, dass Wissenschaftsorientierung und Objektivierung an den Lernenden vorbeiehe. Völkel forderte daher eine Geschichtsvermittlung, die nicht länger unabhängig von der Lebenswelt der Schüler/innen gedacht werden kann. Eine Chance, beide Lerngruppen gleichermaßen anzusprechen und herauszufordern, sehe sie in der Phänomenologie, die sie als Alternative für eine neue theoretische Grundlage inklusiver Geschichtsdidaktik vorschlug. Ein Zeitkonzept entwickle sich demnach zuallererst von biographischer und nicht von historischer Zeit ausgehend, was man an den ersten Schritten eines Kleinkindes beobachten könne. Das bewusst erlebte Empfinden bezeichnete Völkel als „leibliche Reflexivität“. Sie präferiere daher einen Zugang zu historischem Lernen, der sich nicht länger über Kognition und Denken herleiten lässt, da es dadurch zu Ausschlüssen komme. Weiterhin betonte Völkel, dass die gemachte leibliche Erfahrung nicht im bedeutungsleeren Raum stattfinde. Dieser habe eine Bedeutung und einen Sinn für jedes Individuum, was mit der „Place Identity“ ausgedrückt werde. Damit sprach Völkel eine weitere wichtige Heterogenitätsdimension von inklusivem Geschichtslernen an: Menschen mit anderen kulturellen Hintergründen, so ihr Argument, hätten letztlich eine andere Place Identity. Im Sinne einer von ihr vorgeschlagenen dialogi-

schen Geschichte, müssten beide Seiten ihre Place Identity verändern. Diese Diversitätsaspekte der persönlichen Biographie seien mit historischen Aspekten zu einer Textur verwoben, die jedes Individuum kennzeichne. Letztlich könne daher von den Schüler/innen nichts reflektiert werden, was losgelöst von ihrer Lebenswelt sei. Eigenes Erleben werde somit für eine Vergegenwärtigung von Vergangenheit zentral.

PETER SCHULZ-HAGELEIT (Berlin) betonte in seinem anschließenden Kommentar, dass sowohl Lebenswelt als auch Wissenschaft in unseren Verhältnissen mit Geschichte eingeschlossen werden müssten. Er kritisierte einen Antagonismus, der in den Ausführungen Völkels angelegt sei. Für ihn schlossen sich leibliche und kognitive Reflexivität keineswegs aus.<sup>1</sup> Die von Völkel stark voneinander abgegrenzten Bereiche Wissenschaft und Lebenswelt verortete er stärker zusammen. Bei der Erweiterung des Zukunftshorizontes sehe Schulz-Hageleit eine Gemeinsamkeit mit einem kognitiven Geschichtsverständnis, das ebenfalls die Zeitdimension Zukunft mit einbeziehe. Er appellierte dafür, dass die Theorie der Geschichtsdidaktik sich nicht abhängig machen solle von der Praxis. Offen bliebe bisher, ob sich Völkels Theorievorschlag auf Curriculum und Schulpragmatik umsetzen ließe.

Der zweite Tag startete mit dem dritten Panel, das die politischen Dimensionen von Geschichte, Lebenswelt und Theorie fokussierte. In seinem Beitrag zum „(Neo)Historismus“ ging LARS DEILE (Bielefeld) zunächst von anfänglichen Beobachtungen in verschiedenen Lebensbereichen aus, demnach Geschichte derzeit eine gewisse Gegenwartskonjunktur erfahre. Diese sehe er problematisch und als „Symptom eines pathologisch gestörten Umgangs mit Zeit“. Mit Bezug auf Hartog, Gumbrecht und Assmann, die gegenwärtig eine deutliche Verschiebung dieses Zeitregimes hin zu einem „Präsentismus“ sähen, mahnte Deile an, dass Zukunft nicht mehr als offen und verheißungsvoll zur Verfügung stehe. Gleichzeitig verliere Vergangenheit ihre Qualität der Abgeschlossenheit. Sie sei nicht

---

<sup>1</sup>Nach leibphänomenologischem Verständnis gilt der Leib allerdings als Schnittstelle zwischen Körper und Geist.

---

mehr als Kontrastfolie zur Gegenwart verfügbar. Indizien dafür fänden sich beispielsweise in einer Nostalgie als Flucht aus der Gegenwart. In seinen weiteren Überlegungen wog er das Jeismann'sche Geschichtsbewusstsein als Ausweg aus dem Dilemma ab und kam zu dem Schluss, dass der Begriff keine nötige Klarheit in Bezug auf den Nutzen eines reflektierten Geschichtsbewusstseins biete. Im Geschichtsunterricht sollten die Dimension der Zukunft und das Zeitbewusstsein als zentrale Aspekte historischen Denkens angesehen werden. Ein kontrastierter und reflektierter Blick in die Vergangenheit sei für eine offen gestaltbare Zukunft und damit einhergehenden Handlungsmöglichkeiten notwendig.

Für eine Partizipation an der Gesellschaft und für historisch politisches Lernen war für OLIVER PLESSOW (Rostock) ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein unabdingbar. Vor dem Hintergrund der Inklusionsdebatte eruierte er Möglichkeiten und Grenzen des geschichtsdidaktischen Leitparadigmas. Dem leibphänomenologischen Ansatz bei Nussbaum und Völkel, die Emotionen und Erleben in diesem Zusammenhang mitbedenken, stellte er das reflektierte Geschichtsbewusstsein nach Jeismann als Pol gegenüber. Im Hinblick auf die Inklusionsdebatte und damit einhergehende Infragestellung der Kategorie „Geschichtsbewusstsein“ zeigte er weitere theoretisch-problematische Anknüpfungspunkte auf. Einerseits sei das Inklusionsgebot (Gleichheit) ein Ergebnis vernunftmäßiger Aufklärung, andererseits würde die „Ungleichheit“ eine Herausforderung an die Ökonomie und Politik, wie auch an die kognitiven Fähigkeiten darstellen. Daraus resultierten weiterführende Fragen nach der Bedeutung und möglichen Erweiterung des Beutelsbacher Konsens, der Deutungshoheit der Wissenschaft, dem Verhältnis von individueller und gesellschaftlicher Narrativität und dem Leistungsprinzip.

Der Beitrag von NINA REUSCH (Berlin) und LALE YILDIRIM (Berlin) verstand sich als Anregung zur Diskussion über einen politisch reflektierten Geschichtsunterricht. Die Förderung des Geschichtsbewusstseins als Ziel von Geschichtsunterricht solle zur gesellschaftlichen Partizipation und einem selbstbestimmten Agieren in den Ge-

schichtskulturen befähigen. Aufgrund der politischen Prägung der Akteure im und außerhalb von Unterricht sei es notwendig, dass vielfältigen (politischen) Vergangenheitsdeutungen und Kontroversen „professioneller“ Diskussionsraum gegeben wird, um der unreflektierten Übernahme von Deutungen entgegenzuwirken. Mit Verweis auf Annette Kuhn sei Deutung von Vergangenheit stets politisch und daher das Ausklammern politisch-geschichtskultureller Phänomene für eine reflektierte Teilhabe an Gesellschaften und Geschichtskulturen nicht förderlich. Demokratiebildung und die Förderung einer Handlungs- und Orientierungsfähigkeit der Lernenden seien nur im Einklang von historischer und politischer Bildung denkbar.

Bei der Abschlussdiskussion wurden weniger zentrale Ergebnisse des Workshops zusammengefasst, als vielmehr neue weiterführende Fragen aufgeworfen, die beim nächsten Arbeitskreis zum Thema „Gesellschaftliche Verantwortung und Geschichtsdidaktik“ weiter diskutiert werden sollen. Eine große Stärke des Workshops lag nicht nur im perspektivwechselnden Zusammenspiel der einzelnen Vorträge, sondern auch in den anschließenden Diskussionen, denen ausreichend Zeit eingeräumt wurde. Dabei ist insbesondere positiv hervorzuheben, dass durchgehend auf eine gute Gesprächskultur, u.a. auf eine Genderbalance beim Redeanteil geachtet wurde. Da der Workshop auf Grundlage von pre-circulated papers stattfand, konnte sogleich in die Diskussion darüber eingestiegen werden. Verschiedene Facetten geschichtsdidaktischer Theoriebildung über Lebenswelt und Wissenschaft wurden so nicht nur zur Sprache, sondern auch ins Gespräch gebracht.

#### **Konferenzübersicht:**

Bärbel Völkel (Ludwigsburg) / Martin Lücke (Berlin): Begrüßung und Einführung

*Panel 1 – Begriffe und Konzepte in der geschichtsdidaktischen Theorie*

Martin Lücke (Berlin): Moderation und Kommentar

Urte Kocka (Berlin): Husserls Lebensweltbegriff als Grundlage für geschichtsdidaktische Theoriebildung

Jörg van Norden (Bielefeld): Von der Schwierigkeit des Begriffs Lebenswelt für Konstruktivismus und Geschichtsbewusstsein

Ralph Höger (Heidelberg): Von der Erfahrung der Lebenswelt hin zum Prozess des Bedeutsam-Machens von Welt

*Panel II – Lebenswelt und Wissenschaft im historischen Lernen und im Geschichtsunterricht*

Lale Yildirim (Berlin) und Nina Reusch (Berlin): Moderation

Thomas Martin Buck (Freiburg): Kontinuität vs. Alterität? Eine falsche Alternative historischen Lernens

Michael Zech (Kassel): Zehn Thesen zum Geschichtsunterricht im Spannungsfeld von lebensweltlicher und wissenschaftlicher Orientierung: anschließen, erschließen, aufschließen

Joseph F. Freedman (Montgomery, USA): Grau ist alle Theorie? History Pedagogy, Lebenswelt, and the Teaching of World History at American Schools and Universities

*Abendvortrag und Diskussion*

Bärbel Völkel (Ludwigsburg): Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte

Kommentar: Peter Schulz-Hageleit (Berlin): Unsere Verhältnisse mit Geschichte? Wissenschaft oder Lebenswelt? Nein! Wissenschaft und Lebenswelt!

*Panel III – Die politische Dimension von Geschichte, Lebenswelt und Theorie*

Jörg van Norden (Bielefeld): Moderation und Kommentar

Lars Deile (Bielefeld): (Neo)Historismus. Symptom pathologischen Zeitbewusstseins

Oliver Plessow (Rostock): „Reflektiertes/reflexives Geschichtsbewusstsein“ als Schlüssel historisch-politischer Bildung? Fragen an die lebensweltliche Zukunft von Demokratie- und Antiradikalismusbildung

Nina Reusch (Berlin) Lale Yilridim (Berlin): Für einen politischen Geschichtsunterricht

*Abschlussdiskussion*

Bärbel Völkel (Ludwigsburg), Martin Lücke (Berlin): Moderation

Tagungsbericht *Geschichtsdidaktische Theoriebildung zwischen Lebenswelt und Wissenschaft*. 19.03.2018–20.03.2018, Bielefeld, in: H-Soz-Kult 06.09.2018.