

Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik

**Herausgegeben von
Hans-Michael Körner und Waltraud Schreiber
für die
Bayerische Konferenz für Geschichtsdidaktik**

Band 1

**Erste Begegnungen mit Geschichte
Grundlagen historischen Lernens**

**Herausgegeben von
Waltraud Schreiber**

Erster Teilband

**Ars una
Neuried 1999**

17/NB 8100 S 378 - 1, 1

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Erste Begegnungen mit Geschichte : Grundlagen historischen Lernens / hrsg. von
Waltraud Schreiber. - Neuried : Ars Una
(Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik; Bd. 1)

Teil 1 – (1999)

ISBN 3-89391-480-3

ISSN 1439-5045

Layout und Satz: Waltraud Schreiber und Stephan Bleitzhofer
Umschlagentwurf: Stephan Bleitzhofer

© 1999 by ars una Verlagsgesellschaft mbH, 82061 Neuried
Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten.
Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es auch nicht gestattet,
dieses Buch oder Teile daraus auf photomechanischem Weg
(Photokopie, Mikrokopie, Xerokopie) zu vervielfältigen.

Druck:
Isarwinkler Werkstätten gGmbH, Bad Tölz

Bindung:
Jugendwerk Birkenneck, Halbergmoos

Gedruckt auf 100% chlorfrei gebleichtem Papier

129 651 488

Universitätsbibliothek
Eichstätt

00emo-1795

Vorwort

Die Bayerische Konferenz für Geschichtsdidaktik eröffnet ihre Reihe „Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik“ mit dem Band „Erste Begegnungen mit Geschichte“. Der Bezug auf historisches Lernen in der Grundschule gibt der Überzeugung Ausdruck, dass schon Kinder die Welt und die Menschen, damit auch sich selbst, als „geschichtlich“ erschließen können und sollen. Dabei geht es darum, die Erfahrungen der Schüler aufzugreifen, und sie auf elementare, aber der „Sache Geschichte“ adäquate Weise zu reflektieren.

Gleichzeitig leistet der Band ein Zweites: Er stellt die auf Schule bezogene Geschichtsdidaktik als eine Disziplin vor, deren zentrale Forschungsfelder „Vermittlung und Rezeption“ sind, die interdisziplinär ausgerichtet ist und über hohe reflexive Kraft verfügt.

Die Publikation ist in vier aufeinander bezogene Teile gegliedert: In den ‚Grundlagen‘ werden aktuelle Forschungsergebnisse zum historischen Lernen von Grundschulern vorgestellt und Forschungsdesiderate umrissen; Überlegungen aus der Geschichtstheorie, der historischen Forschung, der Geschichtsdidaktik und der Sachunterrichtsdidaktik werden auf das Lernen mit Grundschulern bezogen; dem Fach ferner stehende Lehrer erhalten Anregungen für die sachgemäße Erschließung der Geschichte kleiner Räume.

Die Beiträge zu den ‚fachspezifischen Methoden‘ sind zweigeteilt: Sie bestehen aus einem ersten Teil, der den aktuellen Diskussionsstand wiedergibt, und einem auf das historische Lernen von Grundschulern bezogenen zweiten Teil. Dieser hat die Aufgabe, die grundlegenden Überlegungen in elementarer Weise auf jugendliche Lernende zu beziehen, um so „erste Begegnungen mit Geschichte“ zu initiieren, die kind- und sachgemäß zugleich sind. – Die Beiträge zu den ‚fachspezifischen Methoden‘ sind auch geeignet, um Studenten, Referendaren, historisch Interessierten einen Überblick über historisches Denken und Arbeiten zu geben.

Der ‚wissenschaftlichen Perspektiven‘ nehmen sich ausgewiesene Fachhistoriker und Vertreter historischer Nachbardisziplinen an. Die Autoren wenden sich nicht wie gewohnt an das Fachpublikum, sondern an mit Vermittlungsprozessen Befasste, beziehungsweise an interessierte, aber weitgehend fachfremde Rezipienten. Diesem Adressatenkreis stellen sie ihre Disziplin vor. In einem zweiten Teil denken die Wissenschaftler darüber nach, warum und wie Kinder und Jugendliche sich mit den jeweiligen Disziplinen befassen sollen. – Alle, die verantwortlich Auswahlentscheidungen treffen wollen und müssen, erhalten hierdurch wert-

Inhaltsübersicht der beiden Teilbände

Erster Teilband

Vorwort	5
Inhalt.....	9

Teil I: Grundlagen

Die Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen als Ziel des historischen Lernens mit Grundschulern. Von Waltraud Schreiber	15
Die historische Dimension und der Heimat- und Sachunterricht. Von Joachim Kahlert.....	77
Geschichte lernen in multikulturellen Klassen. Von Elisabeth Erdmann	105
Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit. Von Helmut Beilner	117
Zum Zeitbewusstsein bei Grundschulabgängern. Fähigkeiten und Strategien zur zeitlichen Ordnung geschichtlicher Sachverhalte. Von Helmut Beilner	153
„Also, geben tut's sie schon, aber geben tut's es nicht.“ Überlegungen zum Realitätsbewusstsein bei Grundschulkindern. Von Martina Langer-Plän.....	195
Entwicklungspsychologische Grundlagen für historisches Lernen in der Grundschule. Von Horst Schaub	215
Überlegungen zum zeitlichen Ordnungs- und Einordnungsvermögen bezüglich historischer Sachverhalte aus kognitionspsychologischer Sicht. Von Margareta Turk.....	253
Neuere Zugänge zur Geschichte. Ein Überblick. Von Susanne Popp	275
Strategien und Perspektiven moderner Ortsgeschichtsschreibung. Von Ferdinand Kramer.....	297

Heimat-, Orts- oder Lokalgeschichte. Ein Wegweiser zu Literatur, Quellen, Fundorten und Ratgebern. Von Wolfgang Pledl.....	325
--	-----

Teil II: Fachspezifische Methoden

Textquellen. Von Ulrich Baumgärtner.....	357
Bildquellen. Von Manfred Tremel.....	365
Sachquellen. Von Winfried Stadtmüller.....	391
Denkmäler I. Von Katharina Weigand.....	405
Denkmäler II. Von Michael Hoderlein-Rein.....	413
Das historische Lied. Von Martina Langer-Plän.....	419
Karten. Von Karl Filser.....	431
Oral History. Von Horst W. Heitzer.....	459
Geschichte in Geschichten. Von Wolfgang Hasberg.....	477
Legenden und Sagen. Von Gertrud Thoma.....	497
Der Film. Von Heidrun Baumann.....	527
Geschichte Lernen mit Hilfe der "Neuen Medien." Von Gregor Horstkemper.....	545
Museum und Ausstellung. Von Andreas Michler.....	561
Lernort Archiv. Von Edwin Hamberger.....	577
Historische Stätten. Von Waltraud Schreiber.....	589
Zeitleiste und Geschichtsfries. Von Margareta Turk.....	607

Historische Feste. Von Wolfgang Lang.....	623
Geschichte spielen. Von Horst Heitzer.....	635
Handlungsorientiertes historisches Lernen. Von Elisabeth Erdmann.....	661
Entdeckendes Lernen Von Edeltraud Loos und Waltraud Schreiber.....	673

Zweiter Teilband

Teil III: Wissenschaftliche Perspektiven

Archäologie I. Von Rupert Gebhard.....	711
Archäologie II. Von Elisabeth Erdmann.....	719
Alte Geschichte. Von Peter Funke.....	731
Mittelalterliche Geschichte. Von Stefan Weinfurter.....	741
Geschichte der Frühen Neuzeit. Von Winfried Schulze und Gregor Horstkemper.....	751
Neuere Geschichte. Von Wolfram Siemann.....	767
Zeitgeschichte. Von Anselm Doering-Manteuffel und Gabriele Metzler.....	777
Bayerische Landesgeschichte. Von Walter Ziegler.....	795
Heimatgeschichte. Von Helmut Beilner.....	803
Sozialgeschichte. Von Werner K. Blessing.....	829

Umweltgeschichte. Von Alfred Kotter	847
Kunstgeschichte. Von Hermann Bauer.....	865
Volkskunde. Von Helge Gerndt	875
Geschlechterforschung. Von Hildegard Macha	893

Teil IV: Konkretionen

Lebensqualität und Umweltprobleme im Rom der Kaiserzeit. Von Hannelore Lachner	915
Die Römer in Bayern: Weißenburg. Von Elisabeth Erdmann	939
Die frühmittelalterlich-bajuwarische Siedlung Aschheim. Von Waltraud Schreiber.....	957
Die Pest von 1348. Von Daniela Buczek und Martin Göb.....	985
Mittelalterliche Ortsgeschichte: die Kirche Hl. Kreuz in München-Forstenried. Von Gertrud Thoma	1009
Die Burg im Mittelalter: die Veste Oberhaus in Passau. Von Horst W. Heitzer.....	1037
Spurensuche im Straubinger Stadtturm. Von Johannes M. Müller und Margareta Turk	1075
Die Sendlinger Mordweihnacht. Von Klaus Schübel.....	1097
Die Münchner Kleiderordnung von 1749. Von Ursula Dluhosch und Ralph Rotte.....	1111
Die Residenz der Würzburger Fürstbischöfe. Von Andreas Michler	1125
Bauern und Söldner, Landwirtschaft und Handwerk: dörfliche Lebensgemein- schaft im 19. Jahrhundert. Von Wolfgang Hasberg.....	1161
Bombenkrieg über München. Von Carmen Pointner.....	1183

Technische Veränderungen am Beispiel der Heizung. Von Günter Roß	1195
Landwirtschaftliches Arbeiten im Wandel der Zeit. Von Brigitte Groll	1219
Bildstöcke als steinerne Zeugen der Vergangenheit. Von Monika Fenn.....	1235
Erlangen - eine Heimat für Fremde? Von Edeltraud Loos	1269
Geschichte der Arbeit. Von Susanne Popp	1287
Geschichte der Freizeit. Von Susanne Popp	1323
Wasserversorgung im Wandel der Zeiten. Von Edeltraud Loos	1345
Fächerübergreifendes Lernen: „Titus kommt nicht alle Tage.“ Von Martina Trapp.....	1371
Stadtgeschichte von Grundschülern für Grundschüler: die mittelalterliche Altstadt von Stadtsteinach. Von Günter Roß	1383
Schule wie früher - nur ganz anders! Von Wolfgang Hasberg.....	1401
Die Autoren	1419

Die Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen als Ziel des historischen Lernens mit Grundschulern

Von Waltraud Schreiber

ERSTER TEILBAND

TEIL I GRUNDLAGEN

Der Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen zum historischen Lernen innerhalb des Heimat- und Sachunterrichts ist ein sehr dezidiertes: Auch wenn die Lernenden 6- bis 10-jährige Kinder sind, auch wenn bei der Auswahl der konkreten Ziele, der Inhalte, der Vermittlungsmethoden selbstverständlich auf die entwicklungsmäßigen Voraussetzungen, auf Erfahrungen und Bedürfnisse, auf die lebensweltlichen Deutungen der Grundschüler Rücksicht genommen werden muss: Es ist und bleibt Geschichte, die vermittelt und erarbeitet wird. Und: Es ist nicht daran zu rütteln, dass durch die Beschäftigung mit Vergangenheit in der Grundschule reflektiertes Geschichtsbewusstsein angestrebt werden muss. ✕

Damit ist nicht gemeint, pseudo-wissenschaftlich Fachstrukturen und Fachinhalte als von Erfahrung und Lebenswelt losgelöste „Stoffe“ zu vermitteln. Gemeint ist vielmehr, die Beschäftigung von Grundschulern mit Vergangenheit, unter Rückgriff auf geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Überlegungen so zu gestalten, dass die Kinder sich selbst und ihre Umwelt besser verstehen lernen (vgl. auch → Kahlert, Heimat- und Sachunterricht, S.78).

Bevor wir auf Konzepte für die Unterrichtspraxis eingehen können, ist es deshalb notwendig, zentrale Theoriepositionen darzustellen, die sich mit der Frage beschäftigen, wie Geschichte mit Orientierung in der Lebenswelt zusammenhängt.¹ Im Zentrum steht dabei die Kategorie „Geschichtsbewusstsein“; kurz dargestellt werden hierzu die Positionen Jörn Rüsen, Karl-Ernst Jeismanns und Hans-Jürgen Pandels;² alle drei finden

¹ Sehr bewusst wird versucht, dies in einer allgemein verständlichen Sprache zu leisten; der interessierte Laie ist der Adressat, an den sich die Darstellung richtet, nicht der Fachkollege. Was die bibliographischen Belege betrifft, waren aus Platzgründen Einschränkungen nötig; z.T. wird nur pauschal auf wichtige Vertreter der aktuellen Diskussion verwiesen, z.T. auf Standardwerke, z.T. auf Literaturangaben in anderen Aufsätzen dieses Bandes.

² Im vorliegenden Beitrag werden nur einige Aspekte aus den jeweiligen Positionen aufgegriffen. Umfassender, vor allem auch versehen mit ausführlichen Literaturhinweisen, erfolgte die Darstellung in Schreiber, Positionen, 1995.

breite Akzeptanz in der wissenschaftlichen Diskussion. Die drei Konzeptionen beziehen sich, obwohl das durchaus möglich wäre, kaum aufeinander. Alle drei sind von ihren Autoren nur ansatzweise bis in die Ebene der Schulpraxis hinein konkretisiert worden; an Grundschüler haben die Wissenschaftler bei ihren Entwürfen nicht gedacht. Und doch begegnen auch Grundschüler der Geschichte.

Im vorliegenden Beitrag wird auf zwei Weisen versucht, geschichtsdidaktische Theorie und Grundschule zusammenzuführen.

- (1) Zum einen wird für jedes der drei Konzepte gesondert gezeigt, dass es Gewinn bringend für den Unterricht mit Grundschülern zu nutzen ist. So wird z.B. der Jeismannsche Ansatz dem Umgang mit zwei grundschulspezifischen Themen zugrundegelegt. Bewusst wurde dabei ein Beispiel gewählt, bei dem das Konzept 'aufgeht', und eines, bei dem es an Grenzen stößt. Das Erstaunliche ist, dass der Ansatz auch im zweiten Fall noch positive Ergebnisse erbringt.

Denkt man über die Verwendbarkeit der einzelnen Konzepte für das historische Lernen mit Grundschülern nach, so bleiben – jeweils andere – wichtige Fragen offen. Die Verfasserin stellt deshalb

- (2) einen Versuch vor, der theoretische Überlegungen, speziell der drei dargestellten Positionen, zusammenführt und auf Schule bezieht. Es wird nach den Kompetenzen gefragt, die die Schüler entwickeln müssten, um reflektiertes Geschichtsbewusstsein aufzubauen, und nach den Möglichkeiten des Lehrers, den Aufbau dieser Kompetenzen zu unterstützen. An grundschulspezifischen Beispielen wird jeweils konkretisiert, wie vorgegangen werden könnte.

I. Grundsätzliches zu „Geschichtsbewusstsein“ als zentraler Kategorie der Geschichtsvermittlung

„Vergangenheit“ ist eine eigene Wirklichkeit, die aber nicht mehr unmittelbar zugänglich ist, sondern nur als Wissen, als Bewusstsein von dieser Wirklichkeit, als Geschichtsbewusstsein eben, gegeben sein kann. Aus der vergangenen Wirklichkeit haben sich Zeugnisse erhalten, Quellen aller Typen, durch deren Auffinden, Auswertung und Interpretation die „Geschichte“ dieser Vergangenheit entsteht. Im Anschluss an sprachanalytische und philosophische Überlegungen aus den 1960er- und 1970er-Jahren (zu nennen sind vor allem Arthur Danto und Paul Ricoeur) geht man davon aus, dass diese Geschichten allesamt eine bestimmte Verfasstheit haben; man spricht von ihrer „narrativen Struktur“.

Gemeint ist damit, dass Geschichte Veränderungen erklärt, die zwischen zwei beliebig gewählten Zeitpunkten eingetreten sind. Eine solche Verlaufsgeschichte hat also notwendig einen Anfang, ein Ende und einen Mittelteil, in dem die Veränderungen erklärt werden.³ Welche Rolle fiktionale Elemente für die Darstellung von Geschichten spielen, ist ein derzeit viel diskutiertes Thema in der Geschichtstheorie und der Geschichtsdidaktik.⁴

Manche Autoren bezeichnen die vergangene Wirklichkeit als „gewesene Geschichte“,⁵ den erhalten gebliebenen Quellenbestand als „referierte Geschichte“ und die, wie vermittelt auch immer, durch den Bezug auf Quellen rekonstruierte und erzählte Geschichte als „dargestellte Geschichte“.⁶

Die Geschichtswissenschaft hat rationale Methoden für die Rekonstruktion von Vergangenheit entwickelt; mit ihrer Hilfe wird eine höhere „Geltungssicherheit“ erreicht als bei den im Alltag vollzogenen Vergangenheitsbezügen. Dennoch gilt für wissenschaftliche wie für lebensweltliche Zugriffe auf Vergangenheit, dass zwischen der gewesenen, der referierten und der dargestellten Geschichte zwar naturgemäß Zusammen-

³ Vgl. →Hasberg, Geschichte erzählen, S.478; dort auch Literaturhinweise.

⁴ In der Diskussion geht es vorrangig um Fiktionalität und Faktizität in der Historiographie und um die Rolle der Imagination für die Rezeption von Geschichte. Damit werden postmoderne Fragestellungen aufgegriffen, aber auch Überlegungen des Konstruktivismus; impulsgebend für die Diskussion war u.a. Hayden White (White, H.: Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Studien zur Tropologie des historischen Diskurses, Stuttgart 1986); vgl. hierzu auch →Hasberg, Geschichte erzählen, S.479; →Langer-Plän, Realitätsbewusstsein bei Grundschülern, S.200. Auf der Seite der Geschichtsdidaktik ist vor allem Rolf Schörken als Impulsgeber zu nennen (vgl. hierzu →Hasberg, Geschichte erzählen, S.482; dort finden sich auch Literaturhinweise).

⁵ Andere Bezeichnungen für „gewesene Geschichte“ sind „Realgeschichte“, „objektive Geschichte“ oder die klassische Ausdrucksweise „res gestae“.

⁶ Vgl. auch hier den traditionellen Begriff „historia rerum gestarum“. Zu bedenken ist, dass „dargestellte Geschichte“ nicht eingeeengt werden darf auf Darstellungen in der wissenschaftlichen Forschungsliteratur. Sie umfasst auch alle anderen schriftlichen Äußerungen vom Schulbuch bis zum Comic. Sie umfasst ebenso Geschichte im Film, im Fernsehen, im Museum und in der Ausstellung, im Theater, in der mündlichen Darstellung (in der Vorlesung der Universität, genauso wie im Unterrichtsgespräch der Schule, in der politischen Rede, wie im Stammtischgespräch oder in der erzählten Lebenserinnerung).

hänge bestehen, es aber keine Deckungsgleichheit geben kann: Bei noch so intensiver Erforschung kann die dargestellte Geschichte der gewesenen nicht gleich kommen. Das ergibt sich nicht nur aus Überlieferungsverlust, sondern auch daraus, dass die auf uns gekommenen Quellen mehr oder weniger deutlich perspektivisch sind; das heißt, sie überliefern uns bestimmte Sichtweisen, sind aus konkreten Absichten entstanden, erschließen nur in seltenen Fällen auch die Hintergründe, die Vorentwicklungen, die möglichen Gegenpositionen. Eine ganze Reihe von Aspekten der „vergangenen Wirklichkeit“ haben sich gar nicht in überlieferungsfähiger, materialisierter Form niedergeschlagen. Die Differenz zwischen Vergangenheit und ihrer Darstellung als Geschichte ergibt sich aber nicht nur aus der Quellsituation, sondern auch daraus, dass die Fragen an die Vergangenheit notwendig mit der Gegenwart zusammenhängen, aus der heraus sie gestellt werden. Formulierungen wie „jede Zeit schreibt die Geschichte neu“ oder „Geschichte wird umgeschrieben“ weisen auf diesen Zusammenhang hin.⁷

Besonders im Hinblick auf diese Form der Perspektivität bezeichnen manche Geschichtstheoretiker Geschichte als Sinnbildungsprozess. Die folgende Darstellung orientiert sich an der Position Jörn Rüsen:

1) Jörn Rüsen: Sinnbildung als Akt des Geschichtsbewusstseins

„Sinnbildung“ darf nicht missverstanden werden als Akt der Beliebigkeit. Zu Grunde liegen ja immer menschliche Erfahrungen in einer vergangenen Gegenwart – und diese sind nicht beliebig. Sie sind durch die empirische historische Forschung, mit Hilfe der historischen Methode rekonstruierbar. Von Sinn-Bildung spricht man zum einen, weil Geschichte erst durch die nachträgliche Thematisierung der Vergangenheit entsteht; zum anderen, weil diese historische Erinnerung im Regelfall Ausdruck einer

Sinnsuche ist, die durch gegenwärtige Bedürfnisse ausgelöst wird.⁸ Diese Sinnbildung wird als Akt des Geschichtsbewusstseins verstanden (vgl. speziell Rüsen, Sinnbildung, 1996; Rüsen/Müller, Sinnbildung, 1997; Rüsen, Überlegungen, erscheint 2000). Bei der Sinnbildung handelt es sich um konstruktivistische Prozesse; dies macht auch die Definition von Geschichte als Re-Konstruktion von Vergangenheit deutlich.

Durch die Zuwendung zur Vergangenheit bleiben die gegenwärtigen Lebensverhältnisse nicht einfach wie sie sind. Die Gegenwart erhält eine „zeitliche Tiefendimension, in der das Andere der Vergangenheit als ein Teil ihrer selbst – etwa als unabgegoltene Versprechen für die Zukunft, als kostbares Erbe oder auch als Hoffnungsträger für die Veränderung von Lebensverhältnissen – erscheint.“ (Rüsen, Sinnbildung, 1996, S.528).

Als Gründe für die lebensweltliche Zuwendung zur Vergangenheit unterscheidet Rüsen zwei große Motivgruppen, deren eine die Erfahrung von Zeitbrüchen ist. Solche „Kontinuitätseinbrüche in der Lebensordnung“ sind Gegenwartserfahrungen. Die Vergangenheit tritt erst in den Horizont, wenn man die Brüche „heilen“ will. Rüsen spricht von Kontingenzbewältigung,⁹ die notwendig ist, „weil sonst menschliches Handeln im Prozess der zeitlichen Veränderung der behandelten Welt unmöglich wäre.“ (Rüsen, Sinnbildung, 1996, S.525). Sinnbrüche treten sowohl im Leben des Einzelnen auf wie auch im kollektiven und gesellschaftlichen Leben. Die Umbrüche in Deutschland im Jahr 1989 und danach sind ein aktuelles Beispiel, das sowohl einzelne Menschen zu neuen Sinnbildungen gezwungen hat, das auch Kollektive dazu zwingt, Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft neu aufeinander zu beziehen. Zukunftsperspektiven sind ohne Vergangenheitsbezüge schwer zu gewinnen.

Die im Geschichtsbewusstsein entstandene sinnbildende Zeitverlaufsvorstellung muss plausibel sein; das wurde im Hinblick auf vergangene Erfahrungen bereits betont.¹⁰ Die gebildete Geschichte muss aber

⁷ Für die Geschichtstheorie und die Geschichtsdidaktik war die Beschäftigung mit solchen Fragestellungen eines des Leitthemen der 1970er Jahre. Man vergleiche die damaligen Publikationen zu „Objektivität und Geschichte“; exemplarisch sei verwiesen auf Koselleck, R. u.a. (Hgg.): Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft, München 1977; Rüsen, J.: Historische Objektivität. Aufsätze zur Geschichtstheorie, Göttingen 1975. Rüsen's Begriff der „Triftigkeit“ spielt auch in der aktuellen geschichtsdidaktischen Diskussion eine Rolle, vgl. z.B. →Hasberg, Geschichte erzählen, S.488.

⁸ Sinnbildung ist also die Thematisierung der Vergangenheit, die als Teil der gewordenen Gegenwart notwendigerweise immer schon da ist, aus den Bedürfnissen der Gegenwart heraus.

„Die Vergangenheit, die als Bedingungsfaktor einen Teil dieser realen Lebensverhältnisse ausmacht, wird zum Spiegel der Geschichte, in dem sich die Gegenwart wahrnehmen, sich zu sich selbst verhalten und mit sich selbst umgehen kann.“ (Rüsen, Sinnbildung, 1996, S.527).

⁹ Was Kontingenzen sind, macht Wilhelm Busch plastisch: „Erstens kommt es anders, zweitens als man denkt.“

¹⁰ Koselleck spricht – allerdings für die wissenschaftliche Erforschung – vom „Vetorecht der Quellen“, das die Möglichkeit der Sinnkonstruktion be-

auch plausibel in Bezug auf die empirischen Erfahrungen der Gegenwart sein, d.h. sie muss einen Gegenwartsbezug aufweisen, mit dessen Hilfe „die irritierende Zeiterfahrung der Gegenwart gedeutet und bewältigt werden kann“ (Rüsen, Sinnbildung, 1996, S.526); man sollte wohl ergänzen: ein Stück weit gedeutet und bewältigt werden kann.

Die zweite große Motivgruppe, die eine Zuwendung zur Vergangenheit auslösen kann, ist die „empirisch fassbare Präsenz“ der Vergangenheit in der Gegenwart. Gemeint sind so unterschiedliche Phänomene wie einzelne bauliche Überreste bzw. das Ensemble einer Geschichtslandschaft oder die Kommunikation mit älteren Mitlebenden über deren vergangene Erfahrungen oder die Formen des Brauchtums oder Straßennamen, Stadtwappen und andere historische Symbole oder bestimmte, nur historisch erklärbare Redewendungen oder Vereine zur Traditionsbewahrung, historische Feste oder private und geschäftliche Akte, die eine Verbindung zur Vergangenheit herstellen oder offizielle ‘Gedächtnisorte’ wie Denkmäler, Museen und Archive. Alle Formen haben gemeinsam, dass sie die „Differenz von Damals und Heute“ zeigen können. Sie können Neugierde, Überraschung, Unruhe, Sehnsüchte, Ängste wecken, kurz: Sie fördern die Zuwendung zur Vergangenheit heraus.

Die von Rüsen festgestellten Motive für die lebensweltliche Zuwendung zur Vergangenheit sind eine Hilfe für die Auswahl geeigneter Themen für das historische Lernen auch in der Grundschule, gerade wenn man bedenkt, dass es das Ziel dieser Schulart ist, Kindern „Orientierung über sich und ihre Lebensumstände“ zu geben (→ Kahlert, Heimat- und Sachunterricht, S.77).

Damit diese Zuwendung zur Vergangenheit im vollen Sinne „Sinnbildung über Vergangenheit“ wird, muss das Ziel sein, die Differenzen zwischen Vergangenheit und Heute nicht „zum Verschwinden zu bringen, sondern [...] sie sich anzueignen.“ (Rüsen, Sinnbildung, 1996, S.525). Es geht also darum, die Besonderheit des jeweiligen historischen Phänomens „mit anderen Besonderheiten deutend zu verknüpfen, dass sie im Zeitverlauf hervortritt und dass dadurch die Besonderheit der gegenwärtigen Situation verständlich wird und Handeln in ihr orientiert werden kann.“¹¹ (Rüsen, Sinnbildung, 1996, S.533). Was man also zuallererst aus

grenzt. Das „Vetorecht der Quellen“ hat jedoch auch für die Lebenswelt seine Bedeutung, nämlich dann, wenn das Ziel der reflektierte Bezug auf Vergangenheit ist.

¹¹ Droysen hat das Gemeinte auf andere Weise ausgedrückt: „Aus den Geschäften [der Vergangenheit] wird Geschichte [für die Gegenwart], aber sie sind nicht Geschichte.“ (Droysen, 1977, S.69).

der Geschichte lernen kann ist die Einzigartigkeit von damals und heute. Weil jedes Phänomen – jedes historische und jedes gegenwärtige – „geworden ist“, wird es besser und tiefer verstehbar aus der Kenntnis dessen, was weiterwirkt, was neu dazukam, aus der Auseinandersetzung mit seiner Veränderung.

Im Geschichtsbewusstsein, das sei noch einmal zusammengefasst, vollziehen sich, mehr oder weniger absichtsvoll, die Akte historischer Erinnerung. Im Geschichtsbewusstsein sind die Ergebnisse dieser Erinnerungen gespeichert – bewusst, teilweise auch unbewusst. Vom Geschichtsbewusstsein werden sie genutzt, z.B. zur Orientierung in der Gegenwart, zur Auseinandersetzung mit dem aus der Vergangenheit stammenden Fremden, aber auch zur gegenwärtigen Kommunikation über vergangene Erfahrungen¹² oder einfach nur zum Vergnügen. Das Geschichtsbewusstsein ist individuell unterschiedlich ausgeprägt; es unterscheidet sich speziell im Grad der Reflektiertheit (v. Borries, Geschichtsbewusstsein, 1980). Gerade in den letzten Jahren ist verstärkt auch das Geschichtsbewusstsein von Gruppen in den Blick genommen worden; Jan und Aleida Assmann, Pierre Nora, Lutz Niethammer, Jörn Rüsen sprechen von „kollektivem“ oder „kulturellem Gedächtnis“ bzw. von der „historischen Erinnerung“ verschiedener Kollektive. Analysiert und systematisiert können sowohl die Sinnbildungsprozesse werden¹³ als auch die „Produkte“ historischer Erinnerung¹⁴ als auch die Funktionen, die den Akten und Produkten des Geschichtsbewusstseins zukommen.

¹² Kommunikation wird ohne Einschränkung verstanden und reicht vom Small Talk zum wissenschaftlichen Diskurs. Historische Inhalte spielen eine Rolle in der Kommunikation zwischen den Generationen, zwischen Kulturen, zwischen Nationen. Eine interessante Beobachtung ist, dass auch in der Wirtschaft Wert darauf gelegt wird, dass das Führungspersonal über historische Grundkenntnisse verfügt und diese in den Geschäftskontakten nutzen kann. Dies ist u.a. noch nicht veröffentlichten Umfragen des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln zu entnehmen (laut eines Hinweises von Dr. Wolfgang Kramer, Institut der deutschen Wirtschaft).

¹³ Eine in der Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik vielfach rezipierte Unterscheidung hat Rüsen vorgelegt. Er grenzt von einander ab das traditionale Sinnbildungsniveau, das exemplarische, das kritische und das genetische (vgl. u.a. Rüsen, Typen 1990).

¹⁴ Die Produkte des Geschichtsbewusstseins (=Geschichtskultur) untersucht Rüsen im Hinblick auf ihre ästhetische, politische und kognitive Dimension; er betrachtet den Zusammenhang zwischen den einzelnen Dimensionen u.a. auch in Bezug auf die in ihnen quasi gespeicherte Funktion (Rüsen, Geschichtskultur, 1997, S.38-41; Rüsen, Geschichtskultur, 1994, S.3-26;

2. Reflektiertes Geschichtsbewusstsein als Ziel des Geschichtsunterrichts – der Ansatz Karl-Ernst Jeismanns.

Auch Karl-Ernst Jeismann geht von einem Zusammenhang zwischen „dem Selbstverständnis jeder Gegenwart und den Möglichkeiten, die sie für die kommende Geschichte“¹⁵ birgt und der „Aufarbeitung der Vergangenheit“¹⁶ aus (Jeismann, 1978, S.56). Der Zusammenhang zwischen den Zeitdimensionen wird durch das Geschichtsbewusstsein hergestellt. Jeismann beschreibt drei Formen „des Verhältnisses zur Geschichte“.¹⁷ Er unterscheidet zuerst einmal zwischen „Sachaussagen, die geschichtliche Sachverhalte benennen und erklären“, und „Bewertungen und Stellungnahmen zu diesen so benannten Sachverhalten“ (Jeismann, „Geschichtsbewußtsein“, 1980, S.205). Sachaussagen werden durch die Operation der „Analyse“ möglich, die er kennzeichnet als „Beschreibung oder Analyse eines aus historischen Zeugnissen rekonstruierten Faktums, sei es ein Zustand oder ein Vorgang, also die Klärung des historischen Sachverhalts“ (Jeismann, Geschichtsbewußtsein, 1990, S.62). Die Dimension „Wertung bzw. Stellungnahme“ bezieht das historische Phänomen auf die Gegenwart des die Geschichte betrachtenden Subjekts und seine Zukunftserwartungen und meint das „Sich-Verhalten in Zustimmung, Abwehr oder auch Indifferenz“ (Jeismann, Didaktik, 1978, S.58). Zwischen „die beiden Dimensionen der Analyse und der Wertung“ fügt Jeismann das „Sachurteil“ als eine „mittlere“ Dimension ein; sie betrifft die „Wirkung und Bedeutung eines geschichtlichen Phänomens in seinem historischen Kontext“¹⁸ und für die Folgezeit.¹⁹

Rüsen, Erinnerungsarbeit, 1994, S.209-258; Rüsen, Überlegungen, erscheint 2000).

¹⁵ Mit „kommender Geschichte“ ist die jeweilige Zukunft gemeint.
¹⁶ Im selben Aufsatz spricht Jeismann ganz ähnlich wie Rüsen auch von „Vergangenheitsdeutung“ (Jeismann, 1978, S.56).

¹⁷ Jeismann hat seinen Ansatz geschichtstheoretisch fundiert und ansatzweise auch empirisch überprüft (vgl. Jeismann, Teilung, 1987).

¹⁸ Jeismann, Grundfragen, 1978, S.81.

¹⁹ „Damit sind – mehr als Analyse und noch nicht Wertung – jene Urteile und Bedeutung formulierenden Aussagen gemeint, die etwas über Nachteil oder Vorteil, Angemessenheit der Mittel zu den erstrebten Zielen, der Zustände zu den gewollten Verhältnissen, über die Nachwirkung von Vorgängen sagen oder auch die Komplexität historischer Verläufe oder Verhältnisse in ein System von Erklärungshypothesen, eine 'Theorie' hineinsetzen.“ (Jeismann, „Geschichtsbewußtsein“, 1980, S.207).

Wenn man mit Jeismann als Aufgabe der schulischen Beschäftigung mit Geschichte sieht, das vorhandene Geschichtsbewusstsein zu klären und in elementarer Weise reflektiertes Geschichtsbewusstsein aufzubauen, so verlangt dies, die Schüler innerhalb der drei Dimensionen bewegungsfähig zu machen, d.h. es ihnen zu ermöglichen, zunehmend selbstständig Operationen der „Analyse“, des „Sachurteils“, der „Wertung“ zu vollziehen, zwischen ihnen zu „oszillieren“²⁰, sie zu unterscheiden. Für den Lehrer heißt das: „Keine in sich abgeschlossene Unterrichtseinheit – unabhängig von der Klassenstufe – kann als hinreichend geplant und durchgeführt gelten, die nicht am konkreten Gegenstand Analyse, Sachurteil und Wertung miteinander verbinden lehrt.“ (Jeismann, Grundfragen, S.83).

Über Konkretisierungen im Geschichtsunterricht äußert Jeismann sich nur spärlich.²¹ Auf welchem Weg dieser Grundforderung entsprochen werde, hänge ab von der Klassensituation, von Interessen der Schüler und auch des Lehrers, weiter vom Methoden-Repertoire, über das Lehrer und Schüler verfügen. Das Konzept gibt keine schlüssig ableitbaren Hinweise, an welchen Themen reflektiertes Geschichtsbewusstsein erarbeitet werden kann oder soll. Es geht mehr um den Weg zu als um Inhalte von reflektiertem Geschichtsbewusstsein. Wegen der Bedeutung, die Jeismann der Wertungsdimension zuweist, scheinen aber solche Inhalte bevorzugt zu sein, die im „kulturellen Gedächtnis“ einer Gesellschaft eine Rolle spielen.

Bsp.

Im Folgenden werden, wie angekündigt, die Jeismannschen Überlegungen an zwei grundschulspezifischen Beispielen verdeutlicht: Eine dritte Klasse könnte sich zum Thema setzen, z.B. als Teil der Beschäftigung mit dem Rahmenthema Haushalt,²² zu klären, wie ein Waschtag in der vorindustriellen Zeit abgelaufen ist. Ziel ist es, den Waschvorgang zu erarbeiten und konkret zu erproben; es geht also um eine dichte, erfahrungsgesättigte Rekonstruktion. Das ist, wie Unterrichtsversuche von Münchner Studenten belegen, durchaus im Klassenzimmer möglich; aber auch Unterricht vor Ort, in einer Waschküche, wäre eine organisatorisch

²⁰ Das Bild von der Fähigkeit, zwischen den drei Dimensionen zu oszillieren, verwandte Jeismann in einem kürzlich geführten Gespräch mehrfach, um zu verdeutlichen, was für ihn reflektiertes Geschichtsbewusstsein bedeutet (Gespräch mit K. E. Jeismann vom 17. September 1998).

²¹ Am ausführlichsten setzt er sich damit auseinander in: Jeismann, Grundfragen, 1978.

²² Vgl. hierzu die Überlegungen Joachim Kahlerts zum „Knüpfen didaktischer Netze“ (→ Kahlert, Heimat- und Sachunterricht, S.77).

zu bewältigende Aufgabe. Studenten stellten nämlich zu ihrer eigenen Verwunderung fest, dass es in manchen Münchner Mietshäusern, aber auch in Bauernhöfen im Umland noch Waschküchen gibt, in denen ein – natürlich mittlerweile nicht mehr benutzter – Waschkessel steht. Auch die weiteren Utensilien, wie Holzlöffel, Waschbrett, Kernseife etc. lassen sich noch in Speichern oder auf Flohmärkten finden bzw. käuflich erwerben.

Die Schüler erhalten den Auftrag zu versuchen, ein verschmutztes Wäschestück mit Hilfe eines Waschbrettes zu reinigen. Theoretisch gesprochen geht es um den adäquaten Umgang mit einer Sachquelle, um die „Analyse“ also. Die Beschäftigung mit Sachquellen kann man nicht auf Schauen und Beschreiben beschränken (→ Stadtmüller, Sachquellen, S.396). Gerade wenn es um die Funktion geht, bekommt das Tun, das Ausprobieren, einen die Quelle erschließenden Wert (→ Erdmann, Handlungsorientierung, S.674). Dabei ist es wichtig, den jeweiligen Arbeitsgang möglichst realitätsgetreu nachzuvollziehen. Am Beispiel heißt das: Erst wenn es den Schülern gelungen ist, ein verschmutztes Wäschestück wenigstens ansatzweise zu reinigen, ist die Phase der „Analyse“ durch praktischen Umgang abgeschlossen. Weil möglichst viele Schüler sich den Gebrauchsgegenstand handelnd erschließen sollen, ist es nötig, ihn in mehreren Exemplaren zu haben.²³ In den Unterrichtsversuchen gingen die Schüler gleich vor: Sie machten die Wäschestücke nass, stellten das Waschbrett in die Schüssel, „damit nicht alles voll Wasser wird“ und begannen zu rubbeln. Unmittelbar erfahren die Kinder, wie körperlich anstrengend das Rubbeln der Wäsche war, wie viel Geschick es erforderte, wie nass man werden kann, wie weh einem die Hände tun, wenn man abrutscht. Und außerdem stellen sie fest, dass über das Waschbrett und Wasser hinaus noch andere Hilfsmittel benötigt werden: „So wird das nie sauber!“

Um zu erfahren, wie der Waschvorgang tatsächlich abgelaufen ist, kann man auf Darstellungen zum Dienstmädchen-Alltag zurückgreifen oder auf Publikationen zur Sozial- und Wirtschaftsgeschichte der Unterschichten bzw. zur Technikgeschichte²⁴ oder auf die Hinweise von je-

²³ Die verschiedenen Waschbretter, die im Unterrichtsversuch eingesetzt wurden, zeigten Entwicklungen auf, u.a. in der Materialverwendung (ganz aus Holz; Holz und Metall kombiniert), der Größe, dem Neigungswinkel der Latten.

²⁴ Für Publikationen zu diesen Themenfeldern stehen Autoren wie Rolf Engelsing, Karin Hausen, Ingeborg Weber-Kellermann, Sybille Meyer, Eva Schulze, Karin Walser, Dorothee Wierling, Gertraud Zull.

mandem, der noch selbst auf diese Weise gewaschen hat. Die weiteren Hilfsmittel, von denen die Kinder erfahren, werden in den Arbeitsprozess unmittelbar einbezogen, in ihrem Unterrichtsversuch hatten die Studenten Kocher und Topf dabei, einen hölzernen Rührlöffel und schließlich Kernseife. Während die Wäsche gekocht wurde, lernte die Klasse ein Lied der „Waschweiber“, wobei es nicht nur um das Singen, sondern auch um die Quellenarbeit an historischen Liedern ging (→ Langer-Plän, Das historische Lied, S.420). „Was singen wir da eigentlich, warum haben die Frauen bei dieser anstrengenden Arbeit wohl gesungen?“ Somit ist die Ebene des „Sachurteils“ ganz zwanglos erreicht. Wichtig ist, den Kindern den Wechsel in der Zuwendung zur Geschichte bewusst zu machen. Es geht jetzt nicht mehr darum zu erforschen, wie etwas war, sondern um Empathie, um den Versuch, etwas aus der Zeit heraus zu verstehen.

Auf der Sachurteilebene kann es über den Waschvorgang hinaus um den Washtag gehen, und zwar in verschiedenen Schichten (→ Blessing, Sozialgeschichte, S.829). Damit wird exemplarisch ein Blick auf die Sozialstruktur z.B. des 19. Jahrhunderts geworfen: Verglichen werden könnte der Washtag aus der Perspektive einer Wäscherin, der Familie, für die sie gewaschen hat bzw. einer Familie, für die die Hausfrau selber wusch (vgl. → Siemann, Neuere Geschichte, S.770). Leistbar ist auch eine Beschäftigung mit den sich abbildenden Geschlechterrollen (vgl. hierzu → Macha, Geschlechterforschung, S.893; sowie S.903).

Auch wenn das bei der Auseinandersetzung mit Gebrauchsgegenständen nahe liegt, müssen „Wertungen“ nicht unbedingt dem technischen Fortschritt huldigen. Allerdings ist es für die Kinder durchaus interessant, sich nach den Erfahrungen im Unterricht einmal bewusst den maschinellen Waschvorgang zuhause anzuschauen. Weil sie vorher die Wäsche selber umgerührt hatten, fiel einigen Schülern z.B. die Trommelbewegung in modernen Waschmaschinen erstmals auf und wurde in ihrer Funktion bewusst. Auf der Wertungsebene kann man sich mit den Kindern auch auf die Veränderungen der Gesellschaftsstruktur, der Arbeitswelt konzentrieren, auf Umwelt- und Energiefragen eingehen oder sich mit der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen befassen: Kinder konnten von Urlaubserfahrungen berichten; sie hätten gesehen, dass Handwäsche in anderen Ländern durchaus noch zum Alltag gehört; ein türkisches Kind berichtete, dass in dem Dorf, aus dem seine Eltern kommen, bei manchen Familien immer noch so gewaschen wird.

Im konkreten Unterricht greifen bei einzelnen Fragestellungen Analysen, Sachurteile, Wertungen ineinander über. Kennzeichen eines reflektierten Geschichtsbewusstseins wäre es, sich gerade „im Oszillieren“ zwi-

schen den Dimensionen bewusst zu bleiben, dass es sich um verschiedenen Zugriffe auf Geschichte handelt. Dabei ist zu bedenken, dass es nicht ausreicht, wenn nur der Lehrer weiß, dass jetzt Kinder Gegenwart und Vergangenheit in Verbindung setzen, und „Sinn über Zeitverläufe“ bilden; auch die Schüler selber sollen dies erkennen. Ohne den Wechsel auf die „Metaebene“ des Nachdenkens über Unterricht und seine Ergebnisse ist eine Umsetzung des Jeismannschen Ansatzes nicht möglich.

Im zweiten Beispiel ist der Ausgangspunkt für das historische Lernen mit Grundschulern eine Zeitungsmeldung, in der ein 'wertendes Sich-Verhalten zu Geschichte' zum Ausdruck kommt. Der Mühldorfer Anzeiger von 16. Juni 1998 berichtete über die Entscheidung der Stadtverwaltung, den Torturm, „das Wahrzeichen der Kreisstadt“, zu restaurieren, weil er durch Risse gefährdet ist. „Mit den Sanierungsarbeiten soll erst begonnen werden, wenn die Zuschusszusagen in Mühldorf eingetroffen sind.“ Weiter heißt es: „Bürgermeister Knoblauch hat aber noch weitere Ideen.“ Es soll ein Zustand rekonstruiert werden, bei dem „Gemälde am Münchner Tor angebracht“ waren. „Damit dies aber auch nach den historischen Originalvorlagen geschehen kann, werden derzeit Archivstudien in Salzburg absolviert.“ „Nach den Baumaßnahmen soll der Turm [...] von der Bevölkerung genutzt werden können.“²⁵ Der Leser erfährt nicht, um welche Gemälde es sich handelt; Rückfragen ergaben, dass das Stadtwappen aus der Zeit des Mühldorfer Stadtherrn Erzbischof Franz Anton Fürst Harrach von Salzburg (1709-1727) angebracht werden soll.

Mit Hilfe von selbstständig oder unter Anleitung des Lehrers entwickelten Leitfragen sind Viertklässler durchaus in der Lage zu untersuchen, welche gegenwärtigen und zukünftigen Erwartungen „das Sich-Verhalten zu Geschichte“ mitprägen. Im oben beschriebenen Fall sind als Fragen denkbar: Warum wird der Turm restauriert, warum beginnt man nicht gleich mit der Arbeit, wenn doch der Turm in seiner Substanz gefährdet ist und warum legt der Bürgermeister Wert auf ein „Gemälde“? Wenn es den Kindern nicht selbst auffällt, so kann man sie darauf hinweisen, dass ästhetische Argumente wichtig scheinen, dass aber über die Zeit, für die das Gemälde steht, zumindest im Zeitungsartikel nichts gesagt wird.

Ausgehend von dieser Pressemeldung bietet es sich an, sich mit dem frühen 18. Jahrhundert in Mühldorf zu beschäftigen, und zwar auf dem Weg der „Analyse“ und des „Sachurteils“. „Wer unsere Stadt betritt, sieht

²⁵ Mühldorfer Anzeiger: Nagelschmied-Turm hat viele Risse. 16. Juni 1998.

in Zukunft das Harrachwappen. Wie lebte man denn damals in Mühldorf?“, ist eine Fragestellung, die verfolgt werden könnte.

Im speziellen Fall allerdings ergeben sich Schwierigkeiten: Es gibt keine historiographische Darstellung, in der sich in Bezug auf Mühldorf mehr als marginale Hinweise auf die Harrachzeit finden. Auch die Quellenlage ist mager: Über die Rechnungsbücher ist die Huldigung dokumentiert, die der Erzbischof bei seinem Amtsantritt entgegengenommen hat.²⁶ Das besagte Wappen ist der Niederschlag des 'Regierungswechsels'. Es ist in einer Stadtdarstellung von Baltasar Mang aus dem Jahre 1726, die heute im Rathaus hängt, festgehalten.²⁷ Auf Harrach verweist außerdem noch sein Wappen über dem Eingang zum städtischen Altersheim; in seiner Regierungszeit erfolgte nämlich der Neubau des Spitals in der Innvorstadt. Im Vergleich zu seinen Vorgängern hat dieser Erzbischof jedoch kaum Spuren im Stadtbild hinterlassen.²⁸

Auch das Alltagsleben in der Salzburger Exklave im Kurfürstentum Bayern in der Zeit des Spanischen Erbfolgekrieges und der österreichischen Besetzung Bayerns lässt sich kaum fassen. Die sich abzeichnende Zunahme des österreichischen Einflusses auf das Hochstift schlägt auf Mühldorf noch nicht erkennbar durch.²⁹ Immer noch regelte die unter Matthäus Lang von Wellenburg 1522 festgeschriebene Stadtordnung das öffentliche Leben; die auch von Harrach durchgeführten Maßnahmen zur

²⁶ Vgl. den Eintrag im Rechnungsbuch der Stadt Mühldorf (Stadtarchiv Mühldorf, Stadtkammerrechnungen von 1709, R1-2504 Folio 27).

²⁷ Auf dem Mang-Bild ist das Harrachwappen am Stadtturm deutlich erkennbar. Man kann davon ausgehen, dass die Idee des Bürgermeisters, den Turm im Zustand des frühen 18. Jahrhunderts zu rekonstruieren, mit dieser Darstellung zusammenhängt, die er auf dem Weg ins Büro täglich sieht.

²⁸ Dieser Befund gilt weitgehend auch für Salzburg; die auf Harrach zurückgehenden Baumaßnahmen an der Residenz und am Schloss Mirabell sind eher die Ausnahmen, die die Regel bestätigen (vgl. Ammerer, 1988, S.251-256; vgl. Martin, 1966, S.164-176. vgl. Fuhrmann, 1988, S.1579f.).

²⁹ Starke personelle Bindung des Domkapitels an die Habsburger Erblande verringerten die Salzburger Handlungsspielräume; in der Wirtschaftspolitik war ein Agieren kaum mehr möglich, sondern lediglich ein Reagieren; dies ließe sich besonders im Zusammenhang mit dem Salzhandel zeigen. Auch in der Kirchenpolitik mussten Rückschläge hingenommen werden, sowohl was die geistliche als auch was die weltliche Herrschaft anbelangte. Nach der Räumung Bayerns in Folge der Friedensschlüsse von Utrecht, Rastatt und Baden versuchte auch Bayern wieder, in allen Bereichen Einfluss auf das Erzstift auszuüben (vgl. Ammerer, 1988, S.251-256; vgl. Martin, 1966, S.164-176).

Erhaltung der Glaubenseinheit trafen auf keinen erkennbaren Widerstand in der Stadtbevölkerung; die wirtschaftliche Prosperität war wenig beeinträchtigt, im Gegenteil: Weil die Salzburger Besitzungen von den das bayerische Umland betreffenden österreichischen Zwangsmaßnahmen im Gefolge des spanischen Erbfolgekrieges ausgenommen waren – in einer Urkunde aus dem Jahre 1702 gewährt Kaiser Leopold kaiserliches Geleit, Schutz und Schirm³⁰ – konnten, wie es scheint, durch weitgehend illegalen Handel mit dem bayerischen Umland hohe Gewinne erzielt werden.³¹ Andere Hinweise auf Niederschläge der „großen Politik“ für das Leben in Mühldorf gibt es nicht.

Dies sind die Andeutungen, die ein Lehrer findet, der auf Grund der ihm zur Verfügung stehenden wenigen Zeit nur auf leicht zugängliche Literatur zurückgreifen und sich durch Expertengespräche informieren kann.³² Das Problem steigert sich, wenn man sich fragt, wie man diese wenigen Hinweise auf die Harrachzeit mit Kindern erarbeiten soll. Eine Hinführung zu methodisch geregelter Rekonstruktion im Sinne der Jeismannschen Analyse wäre an diesem Beispiel nur schwer zu vollziehen. Griffe man die beiden auf Grund der Quellenlage am ehesten zugänglichen Ereignisse auf (Huldigung und Spitalneubau), so bestünde zudem die Gefahr, dass „Highlights“ der Regierungszeit von den Kindern verallgemeinert würden und ein falsches Bild der Harrachzeit entstünde. Auch auf der Ebene des Sachurteils kann bei der ungenügenden Akten- und Forschungslage, die durchaus mit der geringen zeitgenössischen Bedeutung zusammenhängen, schwer mit Kindern gearbeitet werden. Damit die Kinder z.B. die Harrach-Phase als „[e]ine Zeit des Niedergangs“³³ verstehen, müsste sich die Klasse bereits vorher mit der salzburgischen Vergangenheit ihrer Stadt unter anderen Bischöfen befasst haben, nur so könnte sie auf die „Folie florierende Herrschaft“ zurückgreifen.³⁴ Selbst-

³⁰ Bayerische Archivinventare, Abteilung I., Urkunden, S.34.

³¹ Dies erschließt sich aus einem Hinweis Ammerers, in: Ammerer, 1988, S.250.

³² Im vorliegenden Fall wurden konsultiert: Stadt- und Archivbibliothek, Stadtarchiv, Heimatgeschichtsforscher (vgl. →Pledl, Wegweiser, S.325); es wurde außerdem Standardliteratur zur Geschichte Salzburgs und seiner Besitzungen sowie zur Stadtgeschichte Mühldorfs und zur bayerischen Geschichte eingesehen (vgl. →Kramer, Geschichte eines Ortes, S.297).

³³ Ammerer, 1988, S.245.

³⁴ Auch in Bezug auf die Exklave Mühldorf macht es Sinn, die großen Jahrhunderte des Erzstiftes zu betrachten, das 12. und 13. Jahrhundert und die Barockzeit. Für Mühldorf war speziell auch das Wirken von Matthäus

verständlich erklärt sich der Niedergang nicht ausschließlich aus der Person Harrachs, sondern auch aus den Machtkonstellationen zwischen Salzburg, Österreich und Bayern. Aspekte, die auch für Kinder interessant und verstehbar wären, wie die oben angesprochenen Handelsbeziehungen ins bayerische Umland, sind derzeit noch nicht weiter erforscht.

Wenn der Lehrer seinen Schülern aber genau das berichtet, nämlich die ungenügende Erforschung, die auch mit der geringen Bedeutung Harrachs zu tun hat, wenn er in einer kurzen Informationsphase mitteilt, was er auf welchem Weg doch noch erfahren hat, so können die Kinder bereits auf Grund dieser nur ansatzweise möglichen Beschäftigung mit der Harrachzeit in der Dimension von „Analyse“ und „Sachurteil“ erkennen, dass die in der Pressenotiz zum Ausdruck gekommene „Wertung“ zumindest keine auf „Analyse“ und „Sachurteil“ basierende Entscheidung war, dass vielmehr wohl emotionale und ästhetische Elemente dominierten. Zur Frage „Was bedeutet es, den Turm im Zustand unter Harrach zu rekonstruieren?“ können die Schüler zu eigenständigen Stellungnahmen gelangen. Ob daraus konkrete Vorschläge bzw. Bitten an die Stadtverwaltung erwachsen, wäre zu überprüfen. Wie bereits kurz angedeutet, ist vorgesehen, den Stadtturm der Bevölkerung zugänglich zu machen. Kleine Inszenierungen sollen mittelalterliches Leben in und um den Turm darzustellen. Es würde sich anbieten, auch eine Szene aus der Harrachzeit aufzunehmen. Die sachlichen Grundlagen dafür könnte ein – an höhere Klassen adressierter – Geschichtswettbewerb der Stadt schaffen.³⁵ Aufgabe eines 'normalen' Grundschullehrers kann die Erforschung dieses Aspekts der Stadtgeschichte auf jeden Fall nicht sein.

Auch wenn, wie das zweite Beispiel zeigte, ein auf den Zusammenhang zwischen „Analyse“, „Sachurteil“ und „Wertung“ ausgerichteter Geschichtsunterricht möglicherweise an Grenzen stößt, kann diese Weise des historischen Lernens grundsätzlich Impulse für alltägliche Denkgewohnheiten und Erfahrungen geben. Es ist ein sicher sinnvoller Weg, mit „Stellungnahme und Wertungen“ so umzugehen, dass man die zu Grunde

Lang von Wellenburg von Bedeutung, unter dem 1522 die „Statt-Ordnung der hochfürstlich salzburgerlichen Statt Mildof“ erlassen wurde, die über Jahrhunderte hinweg ihre Gültigkeit hatte (vgl. Bayerische Archivinventare, II. Bd., S.40; eine Transkription liegt vor (Stadtarchiv Mühldorf, ohne Inventarisierung)).

³⁵ Möglicherweise ließen sich im Umfeld der Akten zum Spitalneubau Hinweise zur Sozial- und Wirtschaftspolitik finden; aus den Rechnungs- und Steuerbüchern könnten sich Hinweise auf Handelsbeziehungen ins bayerische Umland ergeben.

liegenden Situationen möglichst genau analysiert, sich um Urteile aus der Perspektive der Betroffenen bemüht. Ebenso ist die Erkenntnis, dass man immer wieder auf Grenzen der Machbarkeit stößt, ein bedeutsames Nebenprodukt. Auch in solchen Verhaltensdispositionen kann man also ein Ergebnis eines an der Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins interessierten Geschichtsunterrichts im Sinne Karl Ernst Jeismanns sehen.

3. Dimensionen des Geschichtsbewusstseins nach Hans- Jürgen Pandel

Noch eine weitere Weise innerhalb der Geschichtsdidaktik mit der Kategorie Geschichtsbewusstsein umzugehen, wird vorgestellt: Der Hallenser Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel versucht in einem Mitte der 1980er Jahre erstmals vorgestellten Ansatz zu präzisieren, welche Teildimensionen das Geschichtsbewusstsein ausmachen, und benennt sieben Aspekte. Ihr Vorhandensein, teilweise auch ihre Entwicklung und Förderbarkeit, weisen er und seine Mitarbeiter in ersten Ansätzen empirisch nach. Die Vorschläge Pandels werden in der geschichtsdidaktischen Forschung vielfach aufgegriffen, u.a. versucht Uwe Uffelman sie in sein Konzept eines Problemorientierten Geschichtsunterrichts einzubinden (Uffelman, 1990, S.230-243), stützt Klaus Bergmann Überlegungen zum historischen Lernen bei Grundschulern darauf (Bergmann, 1996, S.319-342), nutzen Helmut Beilner und seine Regensburger Mitarbeiter sie als theoretische Basis für empirische Erhebungen zum Geschichtsbewusstsein bei Grundschulern; davon wird im vorliegenden Band ausführlich berichtet (→Beilner, Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit, S.117; →Beilner, Zeitbewusstsein von Grundschulabgängern, S.153; →Langer-Plän, Realitätsbewusstsein bei Grundschulern, S.195).

Pandel unterscheidet Bewusstseinsformen, die sich auf die Geschichtlichkeit des Menschen und seiner Welt beziehen, und Formen, die sich auf die Gesellschaftlichkeit menschlichen Lebens beziehen. Der Aspekt der Geschichtlichkeit wird repräsentiert durch das Zeitbewusstsein, das Realitätsbewusstsein und das Historizitätsbewusstsein. Zeitbewusstsein als Dimension des Geschichtsbewusstseins meint die Fähigkeit, mit historischer Zeit, also mit sinnerfüllter menschlicher Zeit,³⁶ umzugehen, Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft zu unterscheiden, den Zusammenhang zwischen den drei Phasen zu sehen, sie mit Vorstellungen und Inhalten zu füllen, zu strukturieren und schließlich die gelernten und

³⁶ Die physikalische Zeit dagegen ist inhaltsleer; Klaus Bergmann macht darauf aufmerksam (Bergmann, 1996, S.330).

wahrgenommenen Inhalte auf verschiedene Weisen zu verknüpfen und sie in Erzählungen darzustellen.³⁷

Realitätsbewusstsein als Dimension des Geschichtsbewusstseins beinhaltet die Fähigkeit, bezogen auf „Personen, Handlungen und Ereignisse“ der Vergangenheit zwischen Fakten und Fiktionen zu unterscheiden und zu erkennen, dass Quellen und deren methodisch adäquate Erschließung die wichtigste Grundlage für die Trennung zwischen real und fiktional sind (Pandel, 1991, S.7).

Das Historizitätsbewusstsein schließlich betrifft das Bewusstsein von der Prozesshaftigkeit historischen Geschehens, vom genetischen Prinzip von Kontinuität und Wandel, von den Möglichkeiten, Veränderungen zu beeinflussen bzw. Kontinuität zu erhalten, und von den Grenzen der Machbarkeit. Das Historizitätsbewusstsein setzt sich auch mit der Frage auseinander, was „im historischen Prozess veränderlich ist und was statisch bleibt.“ Eingeschlossen sind Überlegungen, dass manche Prozesse deshalb als statisch erscheinen, „weil vor ihnen andere mit weit höherer Geschwindigkeit ablaufen“ (Pandel, 1991, S.11).

Dass Geschichtsbewusstsein immer auch das Bewusstsein von Gesellschaftlichkeit umfasst, schlägt sich in den Dimensionen politisches Bewusstsein und ökonomisch-soziales Bewusstsein nieder, nach Ansicht Pandels auch im Identitätsbewusstsein und im moralischen Bewusstsein des Trägers.

Während Pandels Überlegungen zu Zeit-, Realitäts- und Historizitätsbewusstsein innerhalb der Geschichtsdidaktik weitgehend unumstritten sind³⁸ und durch weiterführende Untersuchungen präzisiert werden, werden die Gesellschaftlichkeit betreffenden Strukturen kritisch diskutiert. Das politische Bewusstsein betrifft nach Pandel die Frage, wer in einer bestimmten Gesellschaft Macht und Herrschaft ausübte und wie das geschah, wodurch Herrschaft und Macht legitimiert wurden. Das ökonomisch-soziale Bewusstsein umfasst Vorstellungen von der ökonomischen sozialen Struktur einer Gesellschaft. Uffelman schlägt vor, diese Teilaspekte zu einer einzigen Dimension „Politisch-ökonomisch-soziale

³⁷ Anzumerken ist, dass Pandel nicht den alltäglichen Erzählbegriff zu Grunde legt, sondern Erzählen immer im Sinne der narrativitätstheoretischen Ansätze von Hans Michael Baumgartner, Paul Ricoeur, Jörn Rüsen, Hayden White versteht (vgl. hierzu →Hasberg, Geschichte erzählen, S.477).

³⁸ Dies lässt sich trotz der kritischen Untertöne, die bei Martina Langer-Plänemitschwingen, behaupten (vgl. →Langer-Plän, Realitätsbewusstsein bei Grundschulern, S.196).

Bewusstsein“ zusammenzufassen, weil eine Trennung zwar hermeneutisch hilfreich wäre, wegen der realen Überschneidung praktisch aber nicht durchzuführen sei (Uffelman, 1990, S.240). Bergmann möchte dagegen zusätzlich die Dimension „Geschlechtsbewusstsein“ einführen und meint damit Vorstellungen zur Frage, „wie das Verhältnis der Geschlechter 'geregelt' war“ (Bergmann, 1996, S.333).

Die Kategorien Identitätsbewusstsein und moralisches Bewusstsein betreffen im Verständnis Pandels in stärkerem Maße als die anderen Aspekte den individuellen Träger des Geschichtsbewusstseins in seinem gegenwärtigen und zukünftigen Leben. Historische Identität wird begründet, indem man sich bewusst als Nachfahre versteht, wobei es nicht um familiengeschichtliche, leibliche Ahnen gehen muss. Gemeint sind gerade auch sozial-, national-, mentalitäts- und ideologiegeschichtliche Vorfahren, die man sich durch historische Erinnerung quasi „adoptiert“. Das beinhaltet die Entscheidung, „wir“ zu sagen, und damit häufig auch, sich von „den anderen“ abzugrenzen. Pandel weist aber darauf hin, dass historische Identität möglicherweise auch dadurch aufgebaut werden kann, dass man eine potentielle Wir-Ihr-Differenz als solche wahrnimmt, diese hinterfragt und durch Strategien wie Toleranz oder Solidarität zu überwinden versucht.

Während Pandel historische Identität auf den Träger des Geschichtsbewusstseins bezieht, nutzt Bergmann die Dimension Identitätsbewusstsein, um vergangene Gesellschaften zu vergleichen: Man kann „mit diesen Kategorien [...] danach fragen, wer in einer Gesellschaft ‚wir‘ war und wer ‚die anderen‘ waren, wie in einer Gesellschaft Gruppen sich über die Abwertung anderer Gruppen stabilisierten“ (Bergmann, 1996, S.333).

Auch das „moralische Bewusstsein“ als Dimension des Geschichtsbewusstseins betrifft bei Pandel in starkem Maß den Träger, der „historische Sachverhalte [...] moralisiert“ und als richtig oder falsch, gut oder schlecht klassifiziert. Die vom individuellen Geschichtsbewusstsein zu meisternde Schwierigkeit sei einmal, zwischen den Normen und Regeln der Vergangenheit und der Gegenwart zu differenzieren und damit Urteile aus der Zeit heraus zu versuchen und gleichzeitig dennoch universale, möglicherweise im Wesen des Menschen mitbegründete Werte nicht zu missachten. Wiederum bezieht Bergmann die Dimension „moralisches Bewusstsein“ viel stärker, als Pandel dies tut, auf die Deutung vergangener Gesellschaften: „Moralisches Bewusstsein“ als Teil des Geschichtsbewusstseins bedeutet dann, analytisch zu erkennen, dass das, „was als moralisch gut oder schlecht galt“, seinerseits der Veränderung unterwor-

fen ist, und den Gründen und Wegen der Veränderung nachzugehen (Bergmann, 1996, S.333).

Gerade wenn man die Pandelsche Einteilung für die Praxis der Geschichtsvermittlung in der Schule und in außerschulischen Institutionen nutzen will, erscheint es mir sinnvoll, für das moralische und das Identitätsbewusstsein einen eigenen Oberbegriff zu suchen, zusätzlich zu Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit. Im ersten Fall geht es vornehmlich darum, sich die Geschichtlichkeit als Wesensmerkmal des Menschen und der ihn umgebenden Welt zu erschließen. Die Dimensionen der Gesellschaftlichkeit betreffen die Organisation von Zusammenleben im Wandel der Zeit. Die mehr dem Träger zuzuordnenden Dimensionen moralisches Bewusstsein und Identitätsbewusstsein betonen vor allem die Funktion, die Geschichte für die Orientierung des individuellen und kollektiven Lebens hat.

Wiederum wird im Folgenden versucht, die geschichtsdidaktische Position auf Schule zu beziehen. Der generelle Wert der Pandelschen Strukturierung für die Unterrichtspraxis liegt darin, dass sie auf die Komplexität des Geschichtsbewusstseins aufmerksam macht. Zudem gilt unabhängig davon, ob das in der Absicht des Lehrers liegt: Für die Förderung bzw. Blockierung reflektierten Geschichtsbewusstseins gibt jeder Unterricht vielfache Impulse. Das soll durch ein Beispiel verdeutlicht werden: Häufig hört man in Gesprächen mit Grundschullehrern, sie sähen es als ihre Hauptaufgabe, „das Interesse der Schüler für Geschichte zu wecken“. Deshalb versuchten sie, „Geschichte spannend zu machen“. Wird den Schülern aber Geschichte in aufregenden Erzählungen nahe gebracht, so verdeckt das gleichzeitig und notwendig den Graben zwischen Realität und Fiktion. Die Schüler können nicht wissen, was die gesicherte Basis ausmacht, von der aus der Lehrer erzählt und wo er, um zu dramatisieren, „phantasiert“ hat.

Das hat zur Konsequenz, dass sich die Schüler nur zu oft das merken, was der Lehrer als nebensächliches Beiwerk hinzugefügt hat, das, was er an Grundkenntnissen vermitteln wollte, geht dagegen unter (vgl. auch die bei Hasberg dargestellten Ergebnisse einer Untersuchung Pandels, →Hasberg, Geschichte erzählen, S.486). Das hat wohl damit zu tun, dass die Schüler, wie das alle Menschen tun, in ihrem Realitätsbewusstsein zwar eine subjektive Grenze ziehen, die ‚wahr‘ und ‚erfunden‘ trennt. Kinder aber können bei der Grenzziehung weder die „historische Wahrheit“ (Glöckel, 1979, S.177) der Erzählung als Kriterium für Trennung zwischen real und fiktional nutzen, noch das „Vetorecht der Quellen“ wirksam werden lassen, weil sie in der Regel über keine Vorkenntnisse

zu den erzählten historischen Phänomenen verfügen. Solche Kriterien stehen nur den schon Kundigen zur Verfügung.

Problematisch ist auch ein auf die Erzähldidaktik der Reformpädagogik³⁹ zurückgehender „Tipp“, der Junglehrern noch heute mitgegeben wird, nämlich „Geschichte“ aus der Perspektive von Kindern zu erzählen. Damit ist nicht gemeint, Kindheitsgeschichte zu rekonstruieren. Es sollen vielmehr Kinder erfunden werden, die ein Ereignis, das für die Orts- oder Regionalgeschichte von Bedeutung war, aus ihrer Perspektive erzählen. Die heutigen Schüler sollen über solche Identifikationsfiguren einen leichteren Zugang in die Welt der Geschichte finden. Das Problem liegt darin, dass sich kaum Quellen zu dieser kindlichen Perspektive erhalten. Das ist nicht nur ein Überlieferungsproblem, das hängt vor allem damit zusammen, dass Kinder, anders als heute, bis weit in die Nachkriegszeit hinein nicht ins öffentliche Leben involviert waren und es deshalb auch nicht unmittelbar mitverfolgt haben.⁴⁰ Erzählt man also „große Geschichte“ aus der Perspektive von Kindern, verzerrt man in doppelter Weise, zum einen durch die, z. T. durchaus beabsichtigte, Simplifizierung des Sachverhalts, zum anderen durch die Spiegelung der aktuellen Kinderrolle in die Vergangenheit.

³⁹ Oft ungenau rezipiert und interpretiert wurde v.a. Ebeling, Didaktik, 1965. Zur Geschichtserzählung der Reformpädagogik und ihren Nachwirkungen bis in die 1960er Jahre vgl. →Hasberg, Geschichte erzählen, S.477.

⁴⁰ Vgl. hierzu auch autobiographische Aussagen zur Kindheit. Unmittelbare Teilnahme am öffentlichen Leben ist kaum dokumentiert. Fassbar werden dagegen Bestrebungen zur Sozialisation und Enkulturation. Auch in den Forschungsarbeiten zur Geschichte der Kindheit wird der Aspekt Kinder und Öffentlichkeit kaum betrachtet. Das Hauptgewicht liegt hier auf Bevölkerungsentwicklung, Kinderarbeit, Kinderschutz, Schule, Familie, Jugendbewegung, Bereich der Grundbedürfnisse. Zur Kindheitsgeschichte haben u.a. gearbeitet Klaus Bergmann, Bodo v. Borries, Hans Boesch, Margarethe Flecken, Donata Elschenbroich, Karin Hausen, Jochen Martin, Friedrich Nyssen, Siegfried Quandt, Jürgen Schlumbohm, Ingeborg Weber-Kellermann, Lloyd de Mause. Vgl. auch die leider nicht mehr aktuelle, aber immer noch empfehlenswerte Bibliographie zur Kindheitsgeschichte: Herrmann/Renfle/Roth, 1980. Gemeinhin gilt Philippe Ariès als der Entdecker der Forschungsaufgabe „Kindheit“. Das 1960 in Frankreich erschienene Werk wurde erst 1975 ins Deutsche übersetzt; Ariès betrachtet die Geschichte der Kindheit als Teil einer Gesellschafts-, Sozial- und Kulturgeschichte (vgl. auch →Hasberg, Schule, S.1421; dort auch Literaturhinweise).

Diese Hinweise wollen nicht das Erzählen aus dem Geschichtsunterricht verbannen. Auch ein Lehrer, der sich Gedanken zum Realitätsbewusstsein als Dimension des Geschichtsbewusstseins gemacht hat, wird erzählen, wenn er es für sinnvoll hält; allerdings im Bewusstsein, dass an dieser Stelle des Unterrichts der Schüler nicht die Möglichkeit hat, zwischen real und fiktiv zu unterscheiden. Dass es sehr wohl möglich ist, auch mit Hilfe von herkömmlichen, spannenden Geschichtserzählungen reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu fördern, zeigt Wolfgang Hasberg (vgl. →Hasberg, Geschichte erzählen, S.489). Er fundiert seine Vorschläge durch geschichtstheoretische Bezüge (vgl. →Hasberg, Geschichte erzählen, S.488).

Methodische Möglichkeiten gibt es viele: Verschiedene Schülergruppen erhalten dieselben Quellen zu einem konkreten historischen Phänomen, am besten aus einem Bereich, der den Erfahrungen der Kinder nicht allzu fern ist (z.B. Schulalltag in der Nachkriegszeit, Haushalt vor der Technisierung, Freizeitgestaltung vor der Fernseh-Zeit). Auftrag ist, auf der gemeinsamen Quellengrundlage spannende Geschichten zu erzählen, „so wie es auch der Lehrer in den Geschichtsstunden manchmal tut“. Die Feststellung, dass sich die Geschichten der einzelnen Gruppen unterscheiden, macht die Schüler hellhörig. Auf einer Metaebene gilt es, ihnen bewusst zu machen, dass das nicht an den Kindern liegt, sondern dass es ein Merkmal der Geschichtserzählung ist, sich in den hinzugefügten fiktionalen Elementen, im Quellenbezug, in der Quelleninterpretation zu unterscheiden. – Das muss nicht heißen, dass man den Kindern die Freude an Erzählungen nimmt; auch der kundige Historiker kann historische Romane, historische Spielfilme nicht nur mit der kritischen Brille lesen und sehen, sondern auch genießen. Genau so gern wie Kinder einer spannenden Erzählung zuhören, haben sie es, Erzählungen zu hinterfragen.

Es ist, wie das Beispiel zur Förderung des Realitätsbewusstseins gezeigt hat, möglich, in einzelnen Unterrichtsstunden das Schwergewicht auf die Entwicklung einzelner Teilbereiche des Geschichtsbewusstseins zu legen. Weitere Hinweise zur Förderung des Realitätsbewusstseins und des Zeitbewusstseins werden im vorliegenden Band gegeben (→Beilner, Zeitbewusstsein von Grundschulabgängern, S.153; →Langer-Plän, Realitätsbewusstsein bei Grundschulern, S.195; →Turk, Zeitleiste, S.613). Hinweise zur Förderung der Dimensionen der Gesellschaftlichkeit erfolgen vor allem in den Unterrichtsbeispielen (vgl. speziell →Popp, Arbeit, S.1305; →Popp, Freizeit, S.1341; →Groll, Landwirtschaft, S.1237; →Hasberg, Schule, S.1421; →Hasberg, Dorf, S.1177). Deshalb werden an dieser Stelle nur noch einige Überlegungen angeführt, welche Beiträge die schulische Beschäftigung mit Geschichte in Bezug auf die Entwick-

lung historischer Identität und des moralischen Bewusstseins leisten kann.

Verschiedene Formen der Identitätsförderung sind denkbar, drei werden kurz skizziert: Der Lehrer könnte erstens versuchen, „Identität zu stiften“, indem er den Schülern historische Personen und ihre Handlungsweisen vorstellt, die die Kinder dann als ihre Vorfahren „adoptieren“ sollen. Die Beschäftigung mit Vergangenheit könnte zweitens so erfolgen, dass Wir-Ihr-Differenzierungen möglichst vermieden werden, dass stattdessen vor allem Fähigkeiten wie Empathie und Toleranz gefördert werden. Das Ziel dabei ist, durch historisches Lernen solche Formen der Ich-Identität und solche Formen von Wir-Identitäten⁴¹ zu unterstützen, die weitgehend ohne Ausgrenzung auskommen. Gerade für den Geschichtsunterricht in multikulturellen Klassen gibt es Überlegungen, z.B. durch die Beschäftigung mit alltagsgeschichtlichen Themen in ihrer regionalen und ethnischen Unterschiedlichkeit Verständnis, Toleranz und gegenseitige Akzeptanz zu schaffen.⁴² Geschichtsunterricht könnte drittens Anstöße zum Nachdenken über Identitäten in der Vergangenheit bieten, indem er zeigt, wie die Wir-Ihr-Differenzierung zu bestimmten Zeiten funktioniert hat, wer wie und warum ausgegrenzt wurde, wer „dazugehörte“.

Argumente können für alle Möglichkeiten angeführt werden; die Entscheidung verbleibt letztlich beim einzelnen Lehrer. Man kann aus Pandels Hinweis, dass das Identitätsbewusstsein Teil des Geschichtsbewusstseins ist, also nicht unmittelbar ableiten, wie die Identitätsbildung zu fördern ist. Die Dimensionierung macht aber bewusst, dass der Lehrer die Identitätsbildung seiner Schüler mit beeinflusst und dass er folglich über die identitätsaufbauende Wirkung seines Unterrichts nachdenken sollte.

Überschneidungen mit der Jeismannschen Forderung, die Schüler bewegungsfähig zu machen im Umgang mit „Analyse“, „Sachurteil“ und „Wertung“ (vgl. →S.22) sind besonders augenfällig, wenn es um das moralische Bewusstsein im Sinne Pandels geht. Sobald man sich um „Sachurteile“ zu historischen Phänomenen bemüht, ist man mit den andersarti-

⁴¹ Der Plural verweist darauf, dass die Wir-Identität je nach Situation variiert. Ist in eine der Wir-Gruppen z.B. ein ausländischer Mitschüler integriert, besteht die Hoffnung, dass die Abgrenzung „wir Deutsche“ und „die Ausländer“ so ausgrenzend nicht mehr ist (vgl. auch →Erdmann, Multikulturelle Klassen, S.108).

⁴² →Erdmann, Multikulturelle Klassen, S.114; vgl. auch Schreiber, Geschichte, 1998, S.50-58; dort jeweils auch weiterführende Literaturangaben.

gen Normen und Werten der Vergangenheit konfrontiert; hinterfragt man „Wertungen“, so wird man häufig feststellen, dass Vergangenheit mit gegenwärtigen Augen betrachtet und beurteilt wird.

Schüler sollen in einem ersten Schritt lernen, konkrete Entscheidungen einzelner Personen aus der Zeit heraus zu verstehen und zu bewerten. Am konkreten Einzelfall sollen sie feststellen, dass und warum sie aus heutiger Perspektive anders urteilen und handeln würden bzw. dass die Entscheidungen damals Grundprinzipien folgten, die auch heute noch Geltung haben. Die Kinder sollen erkennen, dass jemand Vergangenheit mit den Maßstäben der Gegenwart beurteilt.

Der zweite Schritt aber ist, dass man behutsam versucht, auf die Metaebene zu wechseln, die besagt, dass, philosophisch gesprochen, Perspektivität ein notwendiger Bestandteil von „Welthabe“ ist, damals wie heute (→Kahlert, Heimat- und Sachunterricht S.82).

Pandel betont besonders in seiner Erstveröffentlichung in starkem Maße die individuelle Ausprägung des subjektiven Geschichtsbewusstseins. Die durch die sieben Dimensionen umrissenen „Potentialitäten“ würden im konkreten Fall je anders aktualisiert, das Geschichtsbewusstsein des einzelnen Menschen konstituiert sich erst durch die je eigene Ausprägung der einzelnen Dimensionen (Pandel, 1987, S.130-142). Gerade diese individuelle Ausprägung des Geschichtsbewusstseins macht die Nutzung der Ansätze für die unterrichtliche Praxis problematisch. Egal, ob man die Forderung eher pädagogisch formuliert („Kinder da abholen, wo sie stehen“)⁴³ oder als Aufgabe empirischer geschichtsdidaktischer Forschung (Erhebung der Morphologie, Genese und Funktion gegenwärtigen Geschichtsbewusstseins), der Anspruch ist schier uneinlösbar: Um den Ist-Zustand des Geschichtsbewusstseins zu erforschen, müssten z.B. die außerschulischen Begegnungen mit Geschichte mitbe-

⁴³ Die Forderung, „Kinder da abzuholen, wo sie stehen“, führt im Extremfall zu einem Verabsolutieren der kindlichen Weltsicht, hier des kindlichen Geschichtsbewusstseins. Man scheut sich, sich auf einen Typus zu beziehen, der auch den kindlichen Sichtweisen auf Sachen zu Grunde liegt. Darin besteht auch das Problem konstruktivistischer Ansätze: Mag der durch andere kulturelle Erfahrungen, durch andere familiäre Kontexte, durch andere begabungsmäßige Voraussetzungen geprägte Blick des Einzelnen noch so verschiedene Perspektiven beleuchten, es gibt auch Regulative. Deshalb ist Geschichte zwar vom Subjekt abhängige „Sinnbildung“, aber nicht „Sinnstiftung“. – Zur „Typik“ als Grundkategorie des Bewusstseins vgl. u.a. Schreiber, Positionen, 1995, S.409-440; vgl. auch →Kahlert, Heimat- und Sachunterricht, S.87.

rücksichtigt werden oder die alltäglichen Verwendungen von Geschichte, in Bezug auf Schule müsste auch der jeweilige Geschichtsunterricht miterhoben werden, den die Probanden erfahren haben, auch das Geschichtsbewusstsein des Lehrers und seine Intentionen für die Vermittlung von Geschichte.⁴⁴

So wichtig, trotz aller Probleme, empirische Studien zum Geschichtsbewusstsein sind,⁴⁵ Schönemann hat mit seiner kürzlich geäußerten Einschätzung wohl doch recht: Empirie verfüge „gewiß über ein hohes Maß an Diagnose- und Erklärungspotential“, das „weder ausgeblendet noch unterschätzt werden darf“ (Schönemann, 1998, S.42), die theoretisch und pragmatisch orientierten Anstrengungen zur Klärung der Kategorie Geschichtsbewusstsein und ihrer Rolle für die Geschichtsdidaktik kann sie aber lediglich stützen, nicht ersetzen.⁴⁶

Im Folgenden wird deshalb ein die Ergebnisse der geschichtsdidaktischen Reflexionen zum Geschichtsbewusstsein einbeziehendes Konzept⁴⁷ für das historische Lernen innerhalb der Schule vorgestellt.

⁴⁴ Gar mancher Geschichtsunterricht an den Schulen läuft ohne jegliche Berücksichtigung der Überlegungen zum Geschichtsbewusstsein ab. Wenn es stimmt, dass Geschichtsbewusstsein eine anthropologische Grundkategorie ist, hat auch dieser Geschichtsunterricht notwendig Auswirkungen auf Geschichtsbewusstsein. Wenn man in Anlehnung an Aebli aber an die Förderbarkeit glaubt, müssen die Erhebungen zum Ist-Zustand des Geschichtsbewusstseins schon deshalb desolat ausfallen, weil der einzelne Lehrer sich nicht bewusst ist, was überhaupt wie gefördert werden kann und soll.

⁴⁵ Bislang liegen vor allem explorative Studien vor, die unter bestimmten, vom Design der Untersuchung vorgegebenen Fragestellungen erheben wollen, wie gegenwärtiges Geschichtsbewusstsein beschaffen ist. Nur in Andeutungen wird der nächste Schritt vollzogen, daraus Hinweise für die Unterrichtspraxis abzuleiten; Interventionsstudien, die überprüfen, ob die neuen Ansätze zu messbaren Erfolgen führen, gibt es bislang kaum (vgl. u.a. Beilner, Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit, S.118).

⁴⁶ Die aus empirisch kontrollierten Versuchen abgeleiteten Impulse sind also nicht ausreichend für eine Veränderung und Verbesserung der Praxis. Noch einmal: Mit dieser Feststellung wird weder die Möglichkeit noch die Sinnhaftigkeit empirischer Arbeit in Frage gestellt. Impulse für eine Veränderung der Praxis müssen aber auch auf theoretischer Basis gewonnen werden.

⁴⁷ Von Bedeutung sind vor allem die Überlegungen Karl- Ernst Jeismanns, Hans- Jürgen Pandels, Jörn Rüsens, Bodo v. Borries', Rolf Schörkens. Zu

II. Sinnbildungskompetenzen und ihre Entwicklung

Das Konzept geht davon aus, dass es die Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist, bei den Schülern Kompetenzen anzubahnen, die es ermöglichen, mit historischer Sinnbildung auf reflektierte Weise umzugehen. Dabei müssen folgende Teilkompetenzen entwickelt werden: Kompetenz zum historischen Fragen, Methodenkompetenz im Sinne der empirisch-historischen Forschung, Sachkompetenz in begründet ausgewählten historischen Bereichen, Kompetenz im Umgang mit Präsentationen von Geschichte und schließlich die Kompetenz, zur lebenspraktischen Orientierung durch Geschichte.

Diese Kompetenzen anzubahnen, müsste Aufgabe jedes Geschichtsunterrichts sein, unabhängig ob in der Grundschule, am Gymnasium oder in der Erwachsenenbildung. Unterscheiden müssen sich die Erfahrungen, an die historisches Denken „andockt“, die Inhalte, an denen die Kompetenzen ausgeprägt werden, die Unterrichtsmethodik, durch die sie gelehrt und gelernt werden, und die Elaboriertheit, in der sich die Kompetenzen ausprägen sollen.

Dieses Konzept geht im Hinblick auf Grundschulkinder von bestimmten Voraussetzungen aus: Zu allererst wird die generelle These vertreten, dass sich Geschichtsbewusstsein nicht ausschließlich durch Reifung entwickelt, sondern dass es gezielt förderbar ist. Dann geht es davon aus, dass die Entwicklung und Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins schon ab dem Beginn der Grundschulzeit in elementaren Formen möglich ist.⁴⁸ Dies beinhaltet die These, dass einer lebensrelevanten, bewussten Beschäftigung mit Vergangenheit nicht notwendig eine erlebnis- und phantasieorientierte Begegnung vorausgehen muss, in der Geschichte den Kindern als eindeutig bestimmbar, von

den Ansätzen vgl. auch Schreiber, 1995, S.25-317 sowie das Literaturverzeichnis ebd., S.596-645.

⁴⁸ Die von Horst Schaub in diesem Band vorgestellten Überlegungen zu den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen von Grundschulkindern für das historische Lernen belegen, dass durch die unreflektierte Rezeption älterer Arbeiten, die auf der Beobachtung von oft nur sehr wenigen Kinder fußen, die in den 1920er und 1930er Jahren geboren und sozialisiert wurden, Kindern heute Chancen verbaut werden, die nur schwer wieder aufgeholt werden können. Die Nachuntersuchungen zu Piaget z.B. relativieren nicht nur seine Alterszuteilungen, sie stellen manche Abfolgethesen insgesamt in Frage (vgl. →Schaub, Entwicklungspsychologische Grundlagen, S.232).

Faktoren, die außerhalb der jeweiligen Vergangenheit liegen, unabhängige Wirklichkeit vorgestellt wird.

Da das historische Denken nie im Mittelpunkt entwicklungs-, lern-, motivations- oder sozialpsychologischer Untersuchungen stand, ist das Ausgehen von einem Zusammenspiel von Reifung und Sozialisation, von der Förderbarkeit nicht mehr, aber auch nicht weniger als eine plausible Hypothese. Gestützt wird diese Annahme durch Erkenntnisse in anderen Bewusstseinsbereichen, wobei als Regel gilt, dass die Euphorie, die mit Jerome Bruners Aussage verbunden war, jedes Kind könne zu jeder Zeit alles lernen, wenn man es nur genügend fördere (vgl. Bruner, 1970), dahingehend modifiziert wurde, dass die individuellen Anlagen und die aufgelaufenen individuellen Erfahrungen eine nicht beliebig hinauschiebbare Grenze markieren. Aktuelle Grundschuluntersuchungen des Max-Planck-Instituts für psychologische Forschung in München haben aber umgekehrt auch die guten Chancen individueller Förderung innerhalb vorhandener, aber nicht im Detail bestimmbarer Grenzen bestätigt (Weinert/Helmke, 1997).⁴⁹ Konkret heißt das, wenn Kinder mit unterschiedlichen Anlagen individuell gefördert werden, so sind für alle Kinder beträchtliche Leistungssteigerungen möglich; die intersubjektive Differenz jedoch bleibt bestehen.⁵⁰

Die fachspezifische empirische Forschung zum Geschichtsbewusstsein ist noch nicht weit fortgeschritten; darauf wird auch in diesem Band mehrfach verwiesen. In den Untersuchungen Bodo von Borries' zeichnen sich Veränderungen zwischen den Schülern der 6., 10. und 12. Jahrgangsstufe ab. V. Borries interpretiert sie als Plateaus und Übergänge. Weil wir nicht wissen, wie „Entwicklung“ und „Förderung“ ineinander greifen, wissen wir nicht, inwiefern die „Plateaus“ Ergebnisse der Beschäftigung mit Vergangenheit sind oder Voraussetzungen für eine bestimmte Weise der Zuwendung zur Geschichte. Es wurde nie versucht zu erheben, welche Impulse die Kinder weiterbringen, welche sie blockieren, wann Spannungsverhältnisse zwischen Lernalter und Anforderung auftreten, wann Retardierungen und wann Synergieeffekte zu erwarten sind. Diese Desiderate hat v. Borries bereits 1987 aufgezeigt, die Lücken wurden kaum geschlossen. Die seitdem durchgeführten empirischen Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein von Grundschulern, auch die

⁴⁹ Damit ist das Credo jedes engagierten Grundschullehrers auch empirisch belegt.

⁵⁰ Die durch Anlage und außerschulische Förderung bedingte „Schere“ muss aber nicht ständig weiter auseinander gehen.

im vorliegenden Band vorgestellten, wandten sich eher der Morphologie als der Genese zu.⁵¹ Ob z.B. die Erzählkompetenz von Grundschulern so unterentwickelt ist, wie Pandel dies in seiner Studie erhebt (Pandel, 1994; vgl. →Hasberg, Geschichte erzählen, S.487), ob nicht Grundschüler, die entsprechend den Vorschlägen Hasbergs in ihrer Erzählkompetenz gefördert wurden (vgl. →Hasberg, Geschichte erzählen, S.488), zu ganz anderen Leistungen fähig sind, weiß niemand. Noch ist man auf die Erfahrung angewiesen, dass Unterrichtsvorhaben mit Grundschulern, die der Zielsetzung der Kompetenzentwicklung folgen, Erfolg versprechende Ergebnisse bringen (vgl. auch →Fenn, Bildstöcke, S.1253; →Michler, Residenz, S.1139; →Schreiber, Bajuwaren, S.969; →Hasberg, Schule, S.1421; →Thoma, Mittelalterliche Ortsgeschichte, S.1021; →Beczek/Göb, Pest, S.997; →Pointner, Bombenkrieg, S.1199; Müller/Turk, Spurensuche, S.1089).

Die nachfolgenden konkretisierenden Überlegungen zu den zu fördernden Sinnbildungskompetenzen haben auch die Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, unter denen historisches Lernen in der Grundschule abläuft, also z.B., dass das historische Lernen von Grundschulern sich vorwiegend im Rahmen des Heimat- und Sachunterrichts vollzieht oder dass es die derzeit dominante Intention für den Sachunterricht ist, den beiden Polen Kind und Sache gleichermaßen zu entsprechen. Im vorliegenden Band verdeutlicht Joachim Kahlert diese Forderung durch das Bild von den „didaktischen Netzen“, die der Lehrer knüpft, um das Kind, seine Lebenswelt, seine Erfahrungen und Interessen, seine Weisen des Welterschließens, sein außerschulisches Leben miteinzubeziehen, ohne dadurch die Struktur der „Sachen“ und die Leistungen der Wissenschaften für deren Erschließung zu missachten (→Kahlert, Heimat- und Sachunterricht, S.77). Sachunterricht, so kann man den Trend für das 21. Jahrhundert zusammenfassen, soll Kindern helfen, sich in der, in ihrer Welt zu orientieren.

Weil die Schüler die genannten Sinnbildungskompetenzen entwickeln sollen, ist die vorzustellende Konzeption schülerorientiert. Sie ist gleichzeitig auch lehrerorientiert, weil immer auch der Lehrer mitbedacht wird, der die Prozesse organisiert, durch die Schüler ihre Kompetenzen aufbauen. Die Konzeption ist schließlich wissenschaftsorientiert, be-

⁵¹ Die Regensburger Gruppe zur Lehr- und Lernforschung versucht, aus den explorativen Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit Konsequenzen für das historische Lernen zu ziehen (vgl. →Beilner, Zeitbewusstsein von Grundschulabgängern, S.823 und S.187; →Langer-Plän, Realitätsbewusstsein bei Grundschulern, S.212).

trachtet man ihre Genese und Verankerung, vor allem in Geschichtstheorie, Geschichtsdidaktik und empirisch-historischer Forschung.⁵²

Das Konzept orientiert sich bewusst nicht vorrangig am vorhandenen individuellen Geschichtsbewusstsein der Rezipienten. Es entkommt dem Dschungel subjektiver Vielfalt (vgl. auch →Kahlert, Heimat- und Sachunterricht, S.87), indem es sich der Zielsetzung, reflektiertes Geschichtsbewusstsein anzustreben, unterordnet. Dies beinhaltet auch normative Setzungen; ohne das näher zu explizieren, wird auf den Wertheorizont einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaft verwiesen, in die die Schüler als zukünftige verantwortungsbewusste und -bereite Bürger hineinwachsen sollen.

Der Lehrer kommt ins Spiel, weil er das vorzustellende Konzept nicht nur „umsetzen“, sondern kritisch-reflektiert mittragen soll. Auswahlentscheidungen sind zu treffen, die den vorgegebenen Rahmen ausfüllen. Dies ist die Aufgabe des Lehrers als akademisch gebildetem Experten, dessen Sachkompetenz⁵³ sich nicht in der Beherrschung der zu vermittelnden Lerninhalte erschöpft. Untersuchungen, die sich mit notwendigen Veränderungen in der Lehrerbildung befassen, haben Kompetenzen benannt, über die „ein guter Lehrer“ verfügen müsste; Kompetenzen, die durch effektive Lehrerbildung angebahnt und gefördert werden sollten:

- Sachkompetenz: Die Sachkompetenz des Lehrers dürfte sich, wie gesagt, nicht nur auf Inhalte beziehen, sondern auch auf die didaktische Strukturierbarkeit der Lerninhalte. Dabei geht es um das eben geforderte kritische und reflektierte in-Bezug-Setzen zu Konzeptionen von Lehren und Lernen, auf die Anpassung an die Schüler der Klasse mit ihren Vorerfahrungen, ihren Lernniveaus und ihren Leistungsvermögen.

⁵² Wie die Schlüsse aus empirischen Untersuchungen, haben auch die unterrichtsbezogenen Konsequenzen aus theoretischen Überlegungen Hypothesencharakter. Der Boden, auf dem man sich dabei bewegt, ist allerdings ein weniger schwankender, weil man auf Fundamenten aufbauen kann, die Geschichtstheorie, historische Forschung sowie die traditionelle, mit Formen der Geschichtsvermittlung befasste Geschichtsdidaktik über Jahrzehnte und Jahrhunderte hinweg geschaffen haben.

⁵³ Das Bündel an Kompetenzen, das vom Lehrer gefordert wird, haben Weinert u.a. 1990 erstmals vorgestellt (Weinert/Schrader/Helmke, 1990); vgl. auch die kompakte Kurzfassung in: Weinert, Unterrichtskonzepte, 1998, S.121-124).

- Diagnostische Kompetenz: Damit ist zuerst einmal eine Beobachtungsfähigkeit gemeint, die jedem sinnvollen pädagogischen Handeln zu Grunde liegt. Konkret sind Fähigkeiten gemeint, wie Lern- und Leistungsfortschritte zu registrieren, Lernschwierigkeiten und Leistungsmängel zu erkennen, um diesen dann mit Maßnahmen zur Individualisierung und Differenzierung begegnen zu können.
- Methodische Kompetenz:⁵⁴ Das ist die Fähigkeit, Zielsetzungen, reflektiert ausgewählte Inhalte sowie Unterrichtsformen sinnvoll auf einander beziehen zu können.
- Klassenführungscompetenz: Damit ist die Fähigkeit gemeint, eine so heterogene Gruppe wie eine Klasse zu intensiver Auseinandersetzung mit den Lerninhalten zu motivieren. Es geht hier kurz gesagt darum, möglichst wenig Zeit für das Zurückweisen störender Aktivitäten zu verbrauchen und dadurch Zeit für die intensive, sach- und erfahrungsorientierte Auseinandersetzung der Kinder mit den für ihr Leben relevanten „Sachen“ zu gewinnen.

Neueste empirische Untersuchungen haben nachdrücklich bestätigt wie bedeutsam für das sinnvolle Lernen der Schüler der Lehrer ist. Gute Lehrer auszubilden, ist also die Voraussetzung dafür, reflektiertes Geschichtsbewusstsein bei den Schülern erreichen zu können. Im Folgenden werden die anzustrebenden Sinnbildungskompetenzen im Einzelnen erläutert.

1. Kompetenz, historisch zu fragen

Dass der gegenwärtige Mensch und seine Welt Teil der Realgeschichte sind, gehört zu den Selbstverständlichkeiten, aus denen man sich erst reflexiv lösen muss, damit sie in den Blick geraten können. Weil man auch im „reflektierenden Innehalten“ immer noch Teil des Zeit-Flusses bleibt, ist das Sich-Lösen nur partiell möglich. Es ist dennoch die Voraussetzung dafür, die real existierende Vergangenheit bewusst für die gegenwärtige Lebenspraxis nutzen zu können. Ein Indiz für das Heraustreten aus dem Zeitstrom ist die historische Frage. Wer Fragen an die Vergangenheit stellen kann, hat Geschichtlichkeit wahrgenommen und versucht über sie

⁵⁴ Weinert u.a. sprechen hier von „didaktischer Kompetenz“; in bewusster Abgrenzung werden die gemeinten Fähigkeiten hier als „methodische“ bezeichnet.

nachzudenken, am konkreten Beispiel oder auf einer generalisierenden Metaebene.

Anstöße für historisches Fragen geben in besonderem Maße die oben bereits beschriebenen lebensweltlich wirksamen Motive für historische Sinnbildung (vgl. →S.19ff.), nämlich 1. die Präsenz der Vergangenheit in der Gegenwart und der darin steckende Impuls, sich dieser sichtbar werdenden Differenz zuzuwenden und 2. die Erfahrung, dass gegenwärtig wahrnehmbare Sinnbrüche durch den Rückgriff auf Vergangenheit besser zu bewältigen sind, als wenn man nur der Gegenwart verhaftet bleibt.

a) Lebensorientierung durch Rückgriffe auf Vergangenheit

Um Grundschulkindern die Möglichkeiten historischen Fragens zu eröffnen, muss man Bereiche auswählen, in denen sie konkrete Erfahrungen mit der Historizität von Mensch und Welt haben, wo sie, auch wenn sie nie darüber nachgedacht haben, Orientierung durch Rückgriffe auf die Vergangenheit erfahren haben. – Das Heraustreten aus der Selbstverständlichkeit des In-der-Geschichte-Lebens durch bewusstes „historisches Fragen“ muss den Kindern als sinnvoll erscheinen, als reale Hilfe. Weil die Kinder bei der Bewältigung von Kontingenzen kaum auf Erfahrungen zurückgreifen, die die eigene Lebensspanne übersteigen, wohl aber Sinnbrüche durch den Rückbezug auf eigene Erfahrungen zu bewältigen versuchen, muss man, was manchem Historiker völlig unhistorisch erscheinen mag,⁵⁵ auf Beispiele aus der kurzen Lebensgeschichte der Kinder zurückgreifen. Es ist sinnvoll, auf solche vergangenen Erfahrungen zu rekurrieren, die einer größeren Gruppe von Schülern gemeinsam sind; deshalb bietet sich z.B. der Bezug auf die Kindergartenzeit oder den Beginn der gemeinsamen Schulzeit an. Auch das Problem, das durch den Rückgriff auf Vergangenheit Lösungsimpulse erhalten soll, sollte ein den Kindern gemeinsames sein, also z.B. im Alltag der Schule anfallen.

Im Unterricht geht es dann nicht nur um die aktivierbaren Erfahrungsbestände, nicht nur um das „Was“ also, sondern auch um das „Wie“, um den Prozess der Erinnerung, und schließlich um die Metaebene, auf der Kindern Historizität, ihre Erschließbarkeit und ihr Nutzen bewusst gemacht werden sollen: Den Schülern soll ausgehend von einem Beispiel klar werden, dass durch die Erinnerung an vergangene Erfahrungen aktuelle Probleme besser lösbar sind, als sie es ohne diese Bezug-

⁵⁵ Doering-Manteuffel/Metzler allerdings weisen dezidiert auf die Möglichkeit hin, die eigene Lebensgeschichte als Zugang zur Zeitgeschichte zu nutzen (vgl. Doering-Manteuffel/Metzler, Zeitgeschichte, S.799).

nahme wären. Die Ausgangsfragen lauten ganz einfach: „Wie haben wir das früher gemacht? Wie können wir diese Erfahrung jetzt nutzen?“

Einige Beispiele konkretisieren das: Eine Erstklasslehrerin fragt ihre 6-jährigen Schüler: „Wie gestalten wir die Adventszeit?“ Wenn sie ergänzt, dass sie, weil sie bisher nur „Große“ unterrichtet habe, selber über keine Erfahrung verfüge, wie man mit Erstklässlern den Advent feiern könne, haben die Kinder einen guten Grund, ihre Erinnerung aus Kindergarten und Familie zu rekonstruieren, um sie zur Lösung des neuen Problems einzusetzen. Dass die Neuartigkeit der Situation, Schulkind zu sein, ein bloßes Nachvollziehen verbietet, ist jedem klar, der sich bewusst gemacht hat, welchen Einschnitt der Schulanfang für Kinder bedeutet. – Andere Themen könnten die Planung eines Klassenfestes unter Rückgriff auf die Erfahrungen mit dem Kindergartenabschiedsfest sein⁵⁶ oder der Auftrag an die Schüler, am Ende der zweiten Klasse zu planen, wie ihre Lehrerin den ersten Schultag für die nächstjährigen Erstklässler gestalten könnte.

b) Präsenz der Vergangenheit in der Gegenwart

Historische Fragen zu Themen, die über die Lebensgeschichte der Grundschüler hinausreichen, werden am einfachsten festgemacht an Überresten der Vergangenheit, die in die Gegenwart hineinragen. Dass dabei, wenn es sich lokal anbietet, auch Themen aufgegriffen werden können, die man gemeinhin nicht der Grundschule zuordnen würde, soll kurz gezeigt werden: Verborgen in einem Forst in der Nähe Mühltdorfs befinden sich imposante Überreste einer halbunterirdischen Flugzeugfabrik, die u.a. KZ-Häftlinge des Dachauer Außenlagers Mühltdorf-Mettenheim in den Jahren 1944/45 errichtet haben. Dieses regional so bezeichnete „Bunkergelände“ kann als Wegweiser in die Vergangenheit dienen, als Anlass, sich mit Hilfe historischer Fragen das Besondere, das Andere, das völlig Unverständliche zu erschließen, das im Heimatraum geschehen ist.⁵⁷

Historische Fragen können auf die „Analyse“ (Jeismann) zielen (→S.22ff.), also darauf, Sachverhalte durch methodisch kontrollierte Antworten zu erschließen. Historische Fragen können auch auf „Sachurteile“ im Sinn Jeismanns zielen, also auf das Phänomen in der damaligen

⁵⁶ Vgl. Schreiber, Ereignis, 1995, S.405f.

⁵⁷ Dass die Zeit des Nationalsozialismus eines der möglichen Themen für Grundschüler ist, darauf verweisen auch Doering-Manteuffel/Metzler (→Doering-Manteuffel/Metzler, Zeitgeschichte, S.794; vgl. auch →Pointner, Bombenkrieg, S.1199).

Zeit, auf seine Bedeutung und zeitgenössische Bewertung. Historische Fragen können sich schließlich mit „Wertungen“ auseinander setzen.⁵⁸ – Dass die Wertungsfrage in Bezug auf historische Phänomene immer eine vergangenheits- und eine gegenwartsbezogene Dimension hat, ist Grundschülern erstaunlich leicht zugänglich. Kinder verstehen deshalb auch, besser als mancher Lehrer oder Geschichtsdidaktiker, dass man eben nicht so ohne weiteres in die Haut historischer Personen schlüpfen kann. Empathie ist etwas anderes als distanzlose Identifikation. Die Alterität vergangenen Lebens zu erkennen, ist eine Stärke von Kindern, die man nicht verschütten sollte.⁵⁹

Aufgabe des Lehrers ist es, solche historischen Phänomene auszuwählen, die sich den Kindern in ihrer Andersartigkeit, ihrer Differenz zum Heute eröffnen, die in dieser Differenz fassbar werden können. Die Weise, in der er die Begegnung der Kinder mit der Vergangenheit arrangiert, steuert die Art des historischen Fragens. Das soll am Beispiel verdeutlicht werden: Die „Begegnung“ mit dem Bunkergelände erfolgte ohne jegliche Vorbereitung innerhalb eines Wandertags. Kein Kind der Klasse war jemals im Gelände gewesen.⁶⁰ Als der 85 m breite, ca. 30 m hohe Bogen aus massivem Beton plötzlich vor den Kindern auftauchte, stellten sich die Fragen „Was ist das? Wer hat das gebaut?“ ganz von selbst.

Als der Lehrer sagte, er würde nichts verraten, es sei die Sache der Kinder, das zu erforschen, ergab sich ebenso zwangsläufig die Frage „Wie kriegen wir heraus, was das ist?“ Aus den verschiedenartigen Hypothesen der Schüler erwuchs die Notwendigkeit einer „Analyse“: „Was war das nun wirklich?“ – Weil der Lehrer immer noch nicht bereit war, die Antwort zu geben, versuchten die Schüler zuerst genau festzuhalten, was man vor Ort sieht.⁶¹ Einige der Hypothesen mussten aufgegeben werden: Der Bogen konnte keine Autobahnbrücke sein, keine Brücke über einen Kanal. Es muss sich um eine Riesenhalle gehandelt haben, war die – übrigens zutreffende – Hypothese, auf die die Klasse sich schließ-

⁵⁸ Moralisches Bewusstsein als Teildimension des Geschichtsbewusstseins kommt so in den Blick (vgl. →S.30ff.).

⁵⁹ Vgl. hierzu auch die Ergebnisse Bodo v. Borries', die dieser aus quantitativen empirischen Untersuchungen ableitet. Einen kurzen Überblick gibt v. Borries in: v. Borries, Lernergebnisse, 1994, S.9-30; vgl. auch v. Borries, Geschichtsbewusstsein, 1995.

⁶⁰ Zur Erschließung dieses Überrestes mit Hilfe der historischen Exkursion vgl. auch Schreiber, Historische Stätten, erscheint 2000.

⁶¹ Vgl. hierzu →Schreiber, Historische Stätten, S.602.

lich einigte. Alt kann das noch nicht sein, weil Beton und Eisen verwendet wurden, war die nächste Feststellung.⁶² Aus der Zerstörung schlossen die Kinder, dass der Überrest etwas mit dem Zweiten Weltkrieg zu tun haben muss. Auch wenn das Gelände nicht bombardiert wurde – die Zerstörung erfolgte erst in der Nachkriegszeit auf Befehl der Amerikaner – ist die These plausibel. Auch Hinweise auf die Bautechnik fanden die Schüler; selbst den gegenwärtigen Umgang mit dem Überrest aus der NS-Zeit bewerteten sie: „Wie kann man da nur keine Informationstafeln aufstellen!“, „Da wollen welche, dass man nichts erfährt.“⁶³

Weitere Hinweise auf der Analyse- und der Sachurteilsebene lassen sich vor Ort kaum erschließen. Deshalb folgten nun Überlegungen, wo man Wissen über die Vergangenheit des Ortes abrufen kann. Bei der Umsetzung der Vorschläge brauchten die Schüler dann die Hilfe des Lehrers: Noch am Exkursionstag wurde das Kreismuseum, das eine zeitgeschichtliche Abteilung hat, besucht, ebenso das Stadtarchiv; in der Stadtbibliothek suchte man nach Literatur. Die Halle war als halbunterirdische Flugzeugfabrik identifiziert. Die Kinder waren schockiert, dass es auch „bei uns“ ein KZ gegeben hatte (erstaunlich viele Schüler kannten den Begriff – sie kannten z.B. die Häftlingsuniformen und identifizierten die Fotos der ausgemergelten Gestalten als „Juden“; KZ war allerdings eher in der Verknüpfung mit Auschwitz bekannt als mit Dachau; keines der Kinder wußte, dass es auch KZ-Außenlager für Zwangsarbeiter gab).

Anderer Art, viel präziser, auch stärker vom Lehrer gesteuert, z. T. bis in die Formulierungen hinein, waren die Fragen, anhand derer die Kinder weitere Informationen zum Bunkergelände, jetzt speziell zur Rolle der Häftlinge bei seinem Bau, aus Literatur und Quellen suchten. Vielfältige Hilfen waren nötig, bis das Wissen gebündelt war, Struktur gewonnen hatte, auch festgehalten war.

Eine wichtige Aufgabe des Lehrers war, den Kindern verständlich zu machen, dass von den vielen Fragen, die ihnen eingefallen waren, einige besonders wichtig für das Grundverständnis sind,⁶⁴ dass eine Reihe von

⁶² Vgl. auch die Beobachtungen Beilners, dass Schüler sich bei der Datierung auf die verwendeten Materialien beziehen (→Beilner, Zeitbewusstsein von Grundschulabgängern, S.164).

⁶³ „Oder haben Sie die Schilder weggeräumt, damit wir nicht lesen können, was das ist?“, argwöhnte ein Schüler, der offensichtlich schon über Unterrichtsmethoden nachgedacht hatte.

⁶⁴ Manchmal kommt es vor, dass Schüler zwar eine Vielzahl von Detailfragen zu einem Thema stellen können, die zentralen Aspekte aber nicht als Problem sehen. Dass der Lehrer dann ergänzt, ist eine Selbstverständlich-

Fragen wegen ihrer Komplexität auf später, in andere Schularten vertagt werden müssen, dass andere auf Grund der Quellenlage gar nicht beantwortbar sind, wieder andere aus Zeitgründen ausgeklammert werden müssen, dass in einigen Fällen die Schüler auswählen können, womit sie sich noch intensiver befassen wollen.

Der Lehrer bewegt sich auf einer Metaebene, wenn er nicht einfach festlegt, was erarbeitet wird, sondern den Kindern die Auswahl der Fragen begründet bzw. sie an den Entscheidungen beteiligt. Die Notwendigkeit und der Charakter von Auswahl kann Grundschulkindern mit folgender Modellvorstellung verständlich gemacht werden: Wenn eine Klasse sich mit einem ausgewählten Phänomen aus der Vergangenheit beschäftigt, ist das, wie wenn man Gewebe unter einer Lupe betrachtet. Man entdeckt ein Netzwerk von Fäden: Das sind die Zusammenhänge, in die die Kinder mit der Hilfe ihres Lehrers ein Stück weit eindringen. Man kann nicht alle Fäden verfolgen, manchmal wird das Gewirr völlig undurchdringlich, manchmal hören Fäden einfach auf. Man sieht auch, dass viele Fäden aus dem vergrößerten Ausschnitt herauslaufen, nach unten und nach oben (also in die Zukunft und in weiter zurückliegende Vergangenheiten zurück), und in die Horizontale verweisen. Das betrachtete Phänomen ist also Teil eines Ganzen, das man, wegen seiner Komplexität, nie vollständig betrachten kann.

Abschließend werden, jetzt wieder am konkreten Beispiel, noch einige Hinweise zur Sachurteils- und Wertungsebene gegeben. Besonders wichtig waren den Kindern Fragen, die, mit Pandel gesprochen, das moralische Bewusstsein als Dimension des Geschichtsbewusstseins betrafen. Erstaunlich war, in welchem Maße die 10-jährigen Kinder zum Wechsel zwischen der Beurteilung „ex post“ und der „aus der Zeit heraus“ in der Lage waren. Typisch für die Klasse war aber auch der Versuch, die beiden Ebenen zusammenzudenken: „Ich verstehe zwar, dass die Mettenheimer Bauern Angst hatten, aber die müssen doch auch gemerkt haben, dass das gemein war mit den Häftlingen, auch wenn sie nichts dagegen getan haben.“

Angeregt möglicherweise besonders durch einen Film über das Lager („Mit zwanzig wollt' man nicht sterben“), der vor allem mit Zeitzeugenbefragungen arbeitet, versuchten viele Kinder von älteren Bekannten zu erfahren, „wie das damals war“ (vgl. →Heitzer, Oral History, S.459). Es zeigte sich, dass es dringend nötig war, im Unterricht die Gespräche zu

keit, die die Kinder nicht einschränkt, sondern ihnen erst hilft, die Zusammenhänge wirklich zu verstehen.

thematisieren, inhaltliche Aussagen mussten verglichen und aufgearbeitet werden. Den Kindern ging es bei der Besprechung auch um die Erfahrung, dass Erwachsene nicht bereit waren zu erzählen, weil sie „denken, da bin ich noch zu klein“.

Auf ein Phänomen soll abschließend hingewiesen werden: Leichter war es für Kinder, die in der Presse vertretenen Positionen (z.B. zum Umgang mit dem Gelände) zu hinterfragen, als die im unmittelbaren Gespräch geäußerten Erinnerungen: Nur weil von zwei Zeitzeugen völlig gegenteilige Positionen vertreten wurden, begannen Kinder überhaupt, über die Perspektivität, auch den Quellenwert von Zeitzeugenaussagen nachzudenken; die Wertschätzung der „Authentizität der Erfahrung“ ist für die Kinder offensichtlich ein beträchtliches Hindernis.⁶⁵ Für die Kinder lässt sich das gedruckte Wort leichter interpretieren, auch kritisieren.⁶⁶

Über die in der Lokalpresse damals intensiv diskutierte Frage, wie man mit den Überresten umgehen soll (die Antworten bewegten sich vor allem um die Vorschläge „Abriss“ und „Musealisierung“), wurden die Kinder mit Sinnbildungsformen, Jeismann würde sagen mit „Wertungen“, konfrontiert, die von Verdrängen über neutrales Belehren zu teilweise moralisierendem, zwanghaftem Lehren-aus-der-Vergangenheit-Ziehen reichten. „Was soll mit dem Bunker Gelände geschehen, warum kann man sich so schwer einigen, wer will aus welchen Gründen was? Für welchen Umgang bin ich und warum?“ Auch das sind historische Fragen, mit denen sich in einem Unterrichtsversuch 10-jährige Grund-

⁶⁵ An anderen Themen fiel Grundschulern der kritische Umgang mit Zeitzeugen leichter, so z.B. bei einem Projekt zur Nachkriegszeit: Die Erfahrungen der Bauersfrau, der ausgebombten Städterin aus der benachbarten Stadt, die im Dorf untergekommen ist, der Oma, die sich als Flüchtling einleben musste, sind so unterschiedlich, dass Kinder sehr schnell feststellen, dass die Nachkriegszeit für jeden der Zeitzeugen ganz anders war. Dies kann zu vielerlei Erkenntnissen führen, auf der Sachurteilsebene (Leben in der Nachkriegszeit war eben schon damals sehr unterschiedlich), auf der Analyseebene (Gibt es einen Zusammenhang zwischen den einzelnen Geschichten, gibt es Gemeinsamkeiten und Berührungspunkte, gibt es Erklärungen für die Unterschiede? Was sagen denn andere Leute, z.B. solche, die Bücher über diese Zeit geschrieben haben?) und auf der Wertungsebene (Die Aura des Zeuge-Seins kann aufgebrochen werden; die Notwendigkeit, auch andere Positionen einzubeziehen, wird sichtbar.)

⁶⁶ „Der Mettenheimer Bürgermeister will nicht, dass sein Dorf als Nazidorf bekannt wird, deshalb möchte er am liebsten alles weghaben.“ (Schüleräußerung, 4. Klasse).

schüler mit hoher Intensität befasst haben. Nach der eigenen Meinung gefragt, plädierten die meisten Schüler durchaus ichbezogen für den Erhalt des Geländes: „Sonst hätten wir nie was davon erfahren, wenn wir das nicht zufällig gefunden hätten.“ Zwei andere Weisen, die eigenen Erfahrungen mit der Beschäftigung mit Vergangenheit zu verknüpfen, seien abschließend dargestellt. Ein Kind resümierte: „Erst das alles anstellen und dann verheimlichen! Wir müssen doch auch zugeben, wenn wir was ausgefressen haben.“ Ein anderes sagte: „Mir wäre lieber, wenn meine Kinder das nicht lernen müssten, das war zu grausam“ und plädierte für den Abbruch des Überrestes. Wie die beiden letzten Äußerungen zu interpretieren sind, soll offen bleiben; sie könnten sowohl als Hinweis für eine Verfrühung genommen werden, wenn man sich mit Grundschulern der NS-Zeit zuwendet, als auch als Indiz, dass von Kindern Geschichte als Sinnbildung über Vergangenheit vollzogen wird.

2. Methodenkompetenz

Wenn das Ziel des Geschichtsunterrichts ist, die Schüler zu reflektiertem Geschichtsbewusstsein hinzuführen, so müssen die im Unterricht gesuchten Antworten auf historische Fragen in elementarer Weise das methodisch rationale Vorgehen der Geschichtswissenschaft widerspiegeln.

Gerade diese Forderung stößt im Hinblick auf die Grundschule auf Vorbehalte. Als besonders zählebig erweisen sich hier Aussagen der älteren Geschichtsdidaktik (Weniger, Roth, Ebeling, Küppers), die Kindern im Grundschulalter ein Verständnis für historische Zusammenhänge absprechen, erst recht, so kann man daraus schließen, das Verständnis für die Entstehung historischer Zusammenhänge. Auch die 'Ideologen der Kindgemäßheit' unter den Grundschuldidaktikern und Grundschulpädagogen halten es für nicht denkbar, dass Kinder sich systematische Erkenntnisprinzipien erschließen können. Aus beiden Richtungen wird, wenn auch aus verschiedenen Gründen, ein Zurückziehen auf spannende, kuriose Geschichtchen nahe gelegt, die angeblich kindliche Bedürfnisse aufgreifen und kindliche Neugier wecken, von denen man sich zusätzlich erhofft, dass sie schon irgendwie das Interesse an 'der Geschichte' wecken werden. Dass diese Form des angeblich 'kindgemäßen Umgangs mit Geschichte' nicht in der Lage ist, das aktuelle Leitbild der Grundschule zu erfüllen, nämlich den Kindern „Hilfen bei der Erschließung ihrer Umwelt zu geben, mit dem Ziel, ihnen eine zunehmend von fremder Anleitung freie Orientierung über sich und ihre Lebensumstände zu ermöglichen“ (→Kahlert, Heimat- und Sachunterricht, S.77), liegt auf der Hand.

Es ist aber in der Tat kein leichtes Unterfangen, das historische Lernen mit Grundschulern unter der Berücksichtigung der Grundprinzipien der historischen Methode zu organisieren. Das setzt eine Elementarisierung voraus, die nicht dazu führen darf, dass die Aussagen trivial und banal oder durch die Schlichtheit gar falsch werden. Historisches Lernen, das Methodenkompetenz anbahnen will, stellt einmal mehr hohe Ansprüche an den Lehrer: Er muss vorab, quasi am Schreibtisch, für sich auch im Hinblick auf die Methoden eine Deduktion und Reduktion leisten, das heißt, er muss versuchen, sich klar zu werden, worin die „Essentials“ der durch die Geschichtswissenschaft verbürgten „methodischen Rationalität“⁶⁷ liegen.⁶⁸ Diese Grundeinsichten kann er nicht im Frontalunterricht vermitteln, er muss die Lernprozesse der Schüler vielmehr so organisieren, dass Methodenkompetenz induktiv aufgebaut werden kann (vgl. hierzu auch →Baumgärtner, Textquellen, S.359). Damit ist gemeint: Die Materialien sind so zu arrangieren, dass die Kinder bei ihrer Auseinandersetzung mit ausgewählten historischen Phänomenen auf methodische Probleme aufmerksam werden, die in der oben angesprochenen elementaren Weise im Rückgriff auf das rationale Vorgehen der Geschichtswissenschaft gelöst werden können. Im Anschluss werden hierzu einige Beispiele angeführt.

„Eine zunehmend von fremder Anleitung freie Orientierung über sich und ihre Lebensumstände“ ist den Kindern aber nicht schon dadurch möglich, dass sie Teilschritte, die der Lehrer vorgegeben hat, nachvollziehen und so zu schlüssigen Ergebnissen kommen. Eine selbstständige Anwendung der im Unterricht erarbeiteten Fähigkeiten und Fertigkeiten setzt auch voraus, dass die Schüler auf einer Metaebene, die über der Anwendung am Beispiel liegt, erkennen, dass man mit den Methoden für einen sachgerechten Umgang den Schlüssel für die zunehmend eigenständige Erschließung von Vergangenheit in der Hand hält.⁶⁹

⁶⁷ Vgl. Rüsen, Historische Sinnbildung durch Erzählung, 1996; Rüsen, Grundzüge einer Historik, Bd. 1 bis Bd. 3, 1983 bis 1989 (Historische Vernunft (1983), Rekonstruktion der Vergangenheit (1986), Lebendige Geschichte (1989)); Rüsen, Geschichtskultur, 1997; Rüsen, Geschichtskultur, 1995.

⁶⁸ Aufgabe einer am Geschichtsunterricht interessierten Geschichtsdidaktik ist es, den Lehrern hierbei Hilfen zu geben, in diesem Sinne versteht sich auch der vorliegende Beitrag.

⁶⁹ Je nach eigenem Standort kann man von Methodenkompetenz oder von „Lernen lernen“ sprechen.

Weil die Schüler ihr methodisches Wissen an lebensweltorientiert ausgewählten Themen aufbauen, kann den Kindern immer auch verdeutlicht werden, dass man gegenüber lebensweltlichen Erklärungen an Geltungssicherheit gewinnt, wenn man die in der Geschichtswissenschaft entwickelten Methoden der Rekonstruktion anwendet; die Orientierungschancen werden dadurch erhöht. – Die mit dem Aufbau von Methodenkompetenz verbundene Wissenschafts-Propädeutik ist ein eigenes, in der Wertigkeit der lebensweltlichen Relevanz aber untergeordnetes Ziel.

Es sind erste Schritte hin zum Verständnis der historischen Methode, wenn Grundschüler sich bewusst werden, dass von „vergangenen Gegenwarten“ Überreste erhalten bleiben – in der eigenen Erinnerung, in der Erinnerung Mitlebender, in Form von Gegenständen, Bildern, Texten. Dieses erste Erkenntnisziel kann auch schon an Themen aus der eigenen Lebensgeschichte erarbeitet werden: An den ersten Schultag haben die Kinder selbst, aber auch viele andere Beteiligte Erinnerungen. Fotos, Filme existieren, die Unterrichtsvorbereitung der Lehrerin, ein Zeitungsartikel in der Schulzeitung oder der Tagespresse. Dass Erinnerungen auseinander laufen, sich teilweise sogar widersprechen, dass das historische Ereignis „erster Schultag“ sich also aus verschiedenen Perspektiven verschieden darstellt, wird den Kindern in der Beschäftigung mit den eigenen Erinnerungen einsichtig; das entspricht auch ihrer lebensweltlichen Erfahrung, selbst wenn sie bislang eher nicht darüber nachgedacht haben.

An solche Feststellungen kann sich die Frage anschließen, wie man den Tag dann genauer rekonstruieren kann. Das Suchen, Zusammentragen und Verknüpfen möglicher Quellen zeigt, dass man durch den Rückgriff auf Überreste ein facettenreicheres Bild rekonstruieren kann, das die eigene Erinnerung relativiert und ergänzt. Dass auch dieses erweiterte Bild nie identisch sein kann mit dem erlebten Tag, ist eine nächste Erkenntnis. Mit großem Ernst setzen sich Erstklässler mit der Frage auseinander, ob die gemachten Erfahrungen nur für die Rekonstruktion des ersten Schultags gelten oder ob „das immer so ist“, vielleicht sogar „so sein muss“. Erste selbstständige Versuche können sich anschließen; Spaß haben Kinder z.B. am Auftrag, mit allen möglichen Hilfsmitteln zu rekonstruieren, wie ein Tag im letzten Kindergartenjahr abgelaufen ist oder der letztjährige Heilige Abend bzw. die Geburtstagsfeier. Die Ergebnisse können in einer Kollage aus Fotos, Gegenständen, Zeichnungen festgehalten werden – in einer dem Alter der Kinder entsprechenden – Geschichtsdarstellung also. Mit einem kräftigen Kringel sollen die Kinder kennzeichnen, wo in diesem Fall die Fragezeichen bzw. die verschiedenen Sichtweisen liegen.

Schon Erst- und Zweitklässler erkennen, dass die einzelnen Quellentypen die Erinnerungen auf je spezifische Weise tragen. Dabei bringen Kinder erstaunliche Differenzierungsleistungen zu Stande: So unterscheiden sie z.B. zwischen Gegenständen, wie der leeren Schultüte, die „nur“ Erinnerungen wecken, aber viel von ihrem Reiz eingebüßt haben, weil man sie „nur einmal hernehmen“ kann: „Jetzt ist sie halt leer“. Andere Gegenstände, wie die Steckwürfel, mit denen man im Mathematikunterricht der ersten Klasse das 10er-System erlernte, kann man immer wieder genauso nutzen wie damals. „Aber leichter geht's jetzt, weil wir das schon können, und nichts mehr neu lernen müssen“, ergänzte ein Zweitklässler.

Grundschüler können feststellen, dass Fotos die Ereignisse quasi erstarren lassen und nur einen ausgewählten Ausschnitt zeigen,⁷⁰ dass auch der Film, obwohl er Bewegung und Ton vereinigt, dennoch ausschnitthaft bleibt, dass er Gerüche z.B. gar nicht festhalten kann. Man kann nur die „Reaktion darauf“ sehen: „Schau wie der schaut, der muss aber traurig gewesen sein!“ Kinder stellen fest, dass – und das verblüfft sie im ersten Moment gewaltig – gerade der Text, der so schwer erschließbar, weil so schwer lesbar ist, die beste Möglichkeit bietet, auch Gefühle und andere nicht materialisierbare Erinnerung festzuhalten.⁷¹ Man kann aufschreiben, was einen traurig gemacht hat und was man dabei gefühlt hat.

Im Laufe der Grundschulzeit sollten die Kinder immer mehr Erfahrungen damit gewinnen, wie man sich die einzelnen Quellentypen erschließt. Diese, aus der Forderung, Methodenkompetenz zu entwickeln, abgeleitete Aufgabe hat einen interessanten Nebeneffekt: Wenn die Schüler erkennen, dass haptische Quellen ihre Funktion am besten durch das Tun erschließen lassen, dass Bildquellen eine andere Art des Schauens, der ästhetischen Erschließung erfordern als das alltägliche Wahrnehmen von Bildern („visuelles Lernen“; vgl. →Trembl, Bildquellen, S.371), wird das „Lernen mit allen Sinnen“ zur von der Sache her gefor-

⁷⁰ Eindrucksvoll bewusst wird die Ausschnitthaftigkeit von Bildern durch ein kleines Experiment: Grundschüler bekommen den Auftrag, Fotos von einer Schulpause aufzunehmen, möglichst vielfältige. Die Aufnahmen werden dann gruppiert (Einsame Kinder, die traurig schauen; spielende, fröhliche Kinder; essende Kinder; raufende Kinder). Ein Foto allein, Fotos, die nur einer Gruppe zugehören, geben ein falsches Bild von der Pause. Aber auch alle Fotos zusammen können nicht genau zeigen, wie die Pause war. Die Kinder können vieles aufzählen, „was auch noch war, aber nicht fotografiert worden ist“.

⁷¹ Diese Beobachtung kann auch in der Schreiberziehung genutzt werden.

derten Notwendigkeit. Sie wird nicht von außen an den Geschichtsunterricht herangetragen. Wenn die Quelle 'bestimmt', wie Kinder mit ihr umgehen, so werden kuriose Missverständnisse vermieden, wie die Idee, Kinder ein Denkmal „mit allen Sinnen“ erschließen zu lassen, indem sie es „betasten“ oder gar „begehen“, weil das angeblich kindgemäß sei. Das Denkmal mutiert so zu einem Klettergerät, gibt aber wegen der sachfremden Erschließungsmethoden, nichts von seiner historischen Bedeutung preis, weder auf der Ebene der Analyse noch des Sachurteils noch der Wertung.⁷²

Analoges gilt für das situierte, lebensweltbezogene, erfahrungsoffene Lernen. Wieder muss es auch von der Sache her gefordert sein: Grundschulkinder haben weniger Probleme, Vergangenheit zu „erforschen“, wenn konkrete, für sie auch bedeutungsmäßig zugängliche Phänomene ausgewählt werden. Für erste selbsttätige und selbstständige Versuche eignen sich besonders alltagsgeschichtliche Themen aus der Zeitgeschichte;⁷³ ihre Erfahrungsnähe erleichtert das historische Fragen sowie die Überlegung, welche Überreste Aussagen machen können, wie diese zugänglich sind und wo sie sich erhalten haben könnten. Eine ganze Reihe von Textquellen zur Alltagsgeschichte sind auch schon für Grundschüler verstehbar.⁷⁴ Die Kinder stellen so am Beispiel fest, dass sie gar nicht darauf angewiesen sind, vom Lehrer Materialien vorlegt zu bekommen,⁷⁵ sie erkennen, dass man Quellen auch selber suchen kann, sie lernen, dass es Orte gibt, an denen bestimmte Arten von Quellen aufbewahrt werden, kurz: Sie lernen „in und an konkreten Situationen“ ganz selbstverständlich „mit Geschichte umzugehen“.

Ebenso selbstverständlich gibt es Phasen des historischen Lernens, die nicht situationsbezogen ablaufen können. Wenn es z.B. um Zusammenhänge geht, die hinter den für Kinder erschließbaren Phänomenen

⁷² Vgl. hierzu die Hinweise bei Katharina Weigand (→Weigand, Denkmäler I, S.405) und Michael Hoderlein-Rein (→Hoderlein-Rein, Denkmäler II, S.413).

⁷³ Vgl. hierzu auch die Hinweise in →Popp, Neuere Zugänge, S.275, besonders S.286; →Popp, Arbeit, S.1287; →Popp, Freizeit, S.1323; →Blessing, Sozialgeschichte, S.837; →Doering-Manteuffel/Metzler, Zeitgeschichte, S.786).

⁷⁴ Vgl. das von Edwin Hamberger dargestellte Beispiel für die Archivarbeit von Grundschulkindern (→Hamberger, Archiv, S.583).

⁷⁵ In der Schulpraxis bekommen gerade Grundschulkinder von vielen Lehrern Quellen vorgelegt, mit deren Hilfe Vergangenheit lediglich illustriert wird.

stehen, ist eine konzentrierte, lehrerzentrierte Erarbeitung, die z. T. auch die Erfahrungen der Kinder transzendiert, geboten. Auf so erarbeitetes Grundwissen kann später, durchaus auch in Bezug auf konkrete Situationen, wieder zurückgegriffen werden. Die Verabsolutierung einer einzigen Lernform hat aber wenig Sinn, auch wenn scheinbar gute pädagogische Gründe dafür sprächen.

Wenn Kinder versuchen, ausgewählte historische Phänomene zu erforschen, so eröffnen sich am konkreten Beispiel nicht nur Grundformen der Heuristik (zu Heuristik vgl. →Baumgärtner, Textquellen, S.359), sondern auch die Erkenntnis, dass von der Quellenlage die Beantwortbarkeit historischer Fragen abhängt. Es erstaunt die meisten Kinder zuerst einmal, dass nicht alle Fragen an die Vergangenheit eine Antwort erhalten können (vgl. →17ff.).⁷⁶ Der Bezug auf eigene Erfahrungen kann Kindern den Zugang zu diesem Problem erleichtern: Die Feststellung, dass sich auch vom eigenen Alltag kaum Überreste erhalten werden, hilft den Kindern über diese Hürde.⁷⁷

Beim Versuch, mit Hilfe von ausgewählten Quellen historische Fragen zu beantworten, kommt auch die Unterscheidung zwischen Quellenkritik und Interpretation ins Spiel. Operationalisiert heißt das, Kinder sollen am Beispiel die Bedeutsamkeit der Frage „Wer hat das warum für wen hinterlassen?“ erkennen. Ziel ist also, die Schüler von Anfang an anzuhalten, die Perspektivik der Bestände mitzubedenken.

Das kann wiederum nur gelingen, wenn der Lehrer den Lernprozess entsprechend arrangiert: Zum selben Sachverhalt müssen den Kindern Quellen erkennbar verschiedener Perspektive vorliegen. Dabei braucht man nicht ausschließlich an schriftliche Quellen zu denken; die Lesefähigkeit der Kinder begrenzt hier die Möglichkeiten stark. Die Perspektivik von Quellen kann z.B. auch in einem Oral-History-Projekt zur Nachkriegszeit ins Bewusstsein gerückt werden oder im Vergleich von Bild-darstellungen zu ein und derselben Persönlichkeit. Hat sich die Notwendigkeit einmal erwiesen, nach Intentionen und Adressaten von Überlieferung zu fragen, eventuell nach Auftraggebern, so ist Grundschulern die

⁷⁶ Man stößt immer wieder auf Haltungen wie: „Wenn das schon der Lehrer nicht weiß, in ‚den Büchern‘ wird's doch stehen.“

⁷⁷ Eltern berichteten, dass Kinder nach einer Unterrichtseinheit zu diesem Fragenkomplex darauf bestanden, dass Alltagsfotos aufgenommen würden: Ich beim Zähneputzen, ich beim Frühstück, ich bei den Hausaufgaben, ich beim Fernsehen...

Anwendung quellenkritischer Fragen auch auf schriftliche Quellen möglich.

Dass der Umgang mit Quellen immer auch Interpretation einschließt, kann den Schülern bewusst gemacht werden, wenn verschiedene Schülergruppen dieselbe historische Frage aus demselben Quellenbestand beantworten sollen und die Kinder feststellen, dass sie abweichende Schlüsse gezogen haben. Dies verweist auf die Notwendigkeit der Überprüfung. Der erste Schritt ist der Vergleich der Ergebnisse: Die einzelnen Gruppen begründen, wie sie zu ihrer Interpretation gekommen sind. Wenn Kinder erstmals auf Differenzen aufmerksam werden, wollen sie wissen, wer nun „Recht hat“. Dass zur Klärung dieser Frage Historiographie im weitesten Sinne einbezogen werden kann, dass das Gespräch mit Fachleuten und Zeitzeugen gesucht werden kann, ist den Kindern einleuchtend. Schwerer fällt es dagegen manchen zu akzeptieren, dass man nicht immer sagen kann, wer „Recht hat“, ja dass man das manchmal gar nicht weiß bzw. es teilweise nicht einmal wissen kann. – Eine Beobachtung ist, dass auch Kinder, die an sich die „Perspektivität von Geschichte“ erkannt haben, sich schwer tun, eigene Rekonstruktionen zu relativieren und sich vom Positivismus zu lösen, irgendeine Autorität finden zu können, die weiß, „wie es gewesen ist“.

Hilfreich für Kinder ist es dann zu zeigen, dass das Offenlassen von Alternativen kein Makel ist, sondern sich als Notwendigkeit ergibt, wenn Fragestellungen und Quellenlage nicht kompatibel sind. Am einsichtigsten wird Kindern das im Hinblick auf die Quellenbestände der Vor- und Frühgeschichte (vgl. hierzu auch →Gebhard, Archäologie I, S.711; →Erdmann, Archäologie II, S.719; →Funke, Alte Geschichte, S.731) und die Quellenbestände der Alltagsgeschichte.

Erst im Laufe der Grundschulzeit, wenn Kinder sich bereits öfter mit Methodenfragen befasst haben, werden sie fähig, das Prinzip der „Methodenobjektivität“ als Maß für Geltungssicherheit zu verstehen. Es ist für Kinder alles andere als selbstverständlich, auch die Arbeitsweisen, mit denen man ein Phänomen rekonstruiert hat, in die Bewertung seiner „Richtigkeit“ einzubeziehen. Dies ist ein zusätzliches Argument dafür, Kinder von Anfang an dazu zu erziehen, nach den Grundlagen der Darstellung zu fragen. Es schließt ein, dass auch der Lehrer immer belegt, woher er die Materialien genommen hat, die er im Unterricht einbezieht.⁷⁸

⁷⁸ Betrachtet man Schülerhefte und Arbeitsblätter, auch Schulbücher, so wird man – quer durch alle Schularten – hier große Defizite feststellen.

In diesem Zusammenhang hat es Sinn, die Kinder auf den Anmerungsapparat, auf das Literatur- und Quellenverzeichnis von Büchern hinzuweisen. Sie sollen diese Apparate als Hilfe verstehen lernen, Hinweise auf die Grundlagen der vorgelegten Rekonstruktion zu erhalten. Die Schüler sollen erkennen, dass diese Apparate Antwort auf die Frage geben, wie der Autor seine Aussagen fundiert. Sie sollen mißtrauisch werden, wenn keine Unterscheidung zwischen Quellen und Darstellungen erfolgt, wenn sich ein Bezug auf Quellen nicht mehr nachvollziehen lässt. – Bei der Arbeit mit der CD-ROM „Stadt im Mittelalter“⁷⁹ stellten einige Kinder ganz geringschätzig fest, dass „die ja ein Bilderbuch hernehmen und keine echten alten Bilder“.

Das schrittweise Vertraut-Werden mit methodischen Grundformen ist ein Prozess, der sich über die gesamte Grundschulzeit zieht. Je selbstverständlicher die Schüler, weil die konkrete Aufgabe es verlangt, neue Erkenntnisse dazu gewinnen, je selbstverständlicher sie bereits erlernte Methoden erneut anwenden, desto leichter erkennen sie, dass es sich dabei um Kompetenzen handelt, die grundsätzlich übertragbar sind, die zumindest in Ansätzen auch selbstständig anwendbar sind.

Dass Schüler Methodenkompetenz nur entwickeln können, wenn der Lehrer sie dabei begleitet und unterstützt, ist bereits angeklungen, soll an dieser Stelle aber noch einmal unterstrichen werden. Selbst wenn das Ziel erste heuristische Versuche sind, ist der Lehrer wohl gut beraten, die Zahl der noch nicht zu bewältigenden Hindernisse gering zu halten (vgl. →Loos/Schreiber, Entdeckendes Lernen, S.686). Deshalb sind z.B. Vorgespräche mit dem Archivar, die gemeinsame Präzisierung der Fragestellung ebenso unerlässlich wie Vorkontakte mit Zeitzeugen.

Erfahrungsgemäß ist es wichtig, den Kindern bei der Erarbeitung und Interpretation von Quellen Zeit zu lassen. Nicht enge Inhaltsfragen sollen die Beschäftigung leiten, sondern der Blick auf das, was man mit Hilfe der Quelle klären möchte. Hilfreich sind z.B. Fragen wie: Was wollten wir erfahren, hilft uns die Quelle bei der Antwortsuche weiter? Sagt sie uns etwas Unerwartetes, etwas, das für eine andere Frage interessant sein könnte? (vgl. hierzu u.a. →Thoma, Mittelalterliche Ortsgeschichte, S.1020; →Fenn, Bildstöcke, S.1235).

⁷⁹ Zu dieser CD-ROM vgl. auch →Horstkemper, Neue Medien, S.554.

3. Sachkompetenz in Bezug auf ausgewählte historische Epochen und Aspekte

a) Intelligentes Lernen und Sachkompetenz

In der Regel geht man davon aus, dass es gerade die Fachwissenschaftler sind, die auch schon für die Grundschule den Aufbau von Sachkompetenz fordern. In Bayern wird dem auch aus der Perspektive der Unterrichtswissenschaften und der Schulverwaltung derzeit große Aufmerksamkeit gewidmet.⁸⁰ Die seit Februar 1998 neu initiierte Grundwissensdiskussion kann ebenso als Beleg angeführt werden wie die von Franz Weinert vom Max-Planck-Institut für psychologische Forschung in München vorgestellten Überlegungen zum Erwerb von intelligentem Wissen (Weinert, Unterrichtskonzepte, 1998, S.115) und deren breite Rezeption.⁸¹ Als intelligentes Wissen bezeichnet Weinert „ein wohl geordnetes, disziplinär, interdisziplinär und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen. Voraussetzung dafür und Resultat davon ist ein sachlogisch aufgebautes, systematisches, inhaltsbezogenes Lernen, das grundlegende Kenntnislücken, Verständnisdefizite und falsche Wissens Elemente vermeidet“ (Weinert, Unterrichtskonzepte, 1998, S.115). Mit anderen Worten: Ohne sachlogische Systematik bei der Vermittlung, ohne den Aufbau von Sachkompetenz bei den Schülern kein intelligentes Wissen!

Der Erwerb sachlogischen Wissens geschieht nach Weinert vorrangig auf dem Wege „direkter Unterweisung“; darunter versteht er „eine lehrergesteuerte, aber schülerzentrierte, also die Lernenden aktivierende, verständnisförderliche und auf Vermeidung oder schnelle Beseitigung von Wissensdefiziten bei einzelnen Schülern ausgerichtete Unterrichtsform“ (Weinert, Unterrichtskonzepte, 1998, S.115). Nicht der direkten Unterweisung nachgeordnet, sondern mit ihr verwoben, müssen situierte und methodenbezogene Lernprozesse ablaufen. Das heißt, Schüler lernen

⁸⁰ Der Zusammenhang mit der das deutsche und bayerische Schulwesen „desavouierenden“ Tims-Studie zum Mathematikunterricht ist nicht zu übersehen.

⁸¹ Bei seinem Vortrag beim Grundschul-Kongress des Lehrstuhls für Grundschuldidaktik der Ludwig-Maximilians-Universität München „Sich lernen leisten – Grundschule vor den Herausforderungen der Wissenschaftsgesellschaft“ (1998) bezeichnete der Nürnberger Grundschulpädagoge Wolfgang Einsiedler das 'Verstehen' als die zentrale Intention des „intelligenten Wissens“.

mit der „sachlogischen Systematik des Wissens auch die situativen Kontexte“, für die das Sachwissen relevant ist, und die notwendigen Methoden mit, durch die es erworben werden kann. Die genannten Lernformen sind verschiedene Wege zum gemeinsamen Ziel, dem Erwerb von intelligentem Wissen.

Für den Geschichtsunterricht bedeutet das: Zu intelligentem historischem Wissen gehört auch ein einordnendes, strukturierendes Wissen, das letztlich auf Epochensignaturen, auf die zentralen Arbeitsfelder der Sach- und Regionaldisziplinen verweist.⁸² Damit kommen Aspekte in den Blick, die für die Grundschule traditionell gering geschätzt wurden; dazu gehört auch die Fähigkeit der zeitlichen Zuordnung. Die Defizite wurden, in Orientierung an Ergebnissen älterer entwicklungspsychologischer Arbeiten, eher der mangelnden Reife der Grundschüler zugeordnet,⁸³ als als unterrichtlich zu berücksichtigendes Problem gesehen.

Wenn Schüler aber Geschichtlichkeit mit ihren Charakteristika Kontinuität und Wandel als Kennzeichen von Mensch und Welt kennen lernen sollen, dann reicht es nicht, auf die Besonderheit und Andersartigkeit jeder Zeit aufmerksam zu werden, dann muss auch das Gemeinsame – in der Signatur der einzelnen Epochen und im „Kontinuum der Geschichte“ – in den Blick kommen.

Für die Erarbeitung eines solchermaßen fundierenden, bündelnden Wissens, für die Erarbeitung von Strukturzusammenhängen, auch für das Einander-Zuordnen der einzelnen Themen sowohl zu einer „relativen Chronologie“ als auch zu den das Gemeinsame unterstreichenden Epochen wird der Lehrer auf die „direkte Unterweisung“ zurückgreifen. Bei der Erarbeitung der ausgewählten historischen Phänomene kann, wie oben mehrfach gezeigt, durchaus situiert und methodenbezogen gelernt werden. Für beide Lernformen gilt: Der Lehrer bleibt, gerade, wenn seine Schüler 6- bis 10-jährige Kinder sind, der Organisator von Lernprozessen. Dabei sind die Ansprüche an den Lehrer beim historischen Lernen besonders hoch. Es geht nicht nur, wie bei allen anderen Themenfeldern auch, darum, dass er seine Schüler in ihrem Lernprozess beobachtet und da eingreift, wo Hindernisse zu groß werden und dadurch ihren Motivationswert verlieren.⁸⁴ Er muss nicht nur die Möglichkeiten der Differenzie-

⁸² Hilfreich sind hierfür die Darstellungen im → dritten Kapitel.

⁸³ Vgl. hierzu die Darstellung Horst Schaub (→ Schaub, Entwicklungspsychologische Grundlagen, S.215).

⁸⁴ Die Motivationspsychologie hat darauf hingewiesen, dass gerade Hindernisse und Irritationen das Lernen intrinsisch motivieren können.

rung und Individualisierung bedenken und dabei, wenn nötig, auch Formen der extrinsischen, der sachfremden Motivation einbeziehen. Weil das historische Lernen immer die Notwendigkeit der Rekonstruktion beinhaltet, müssen hier, stärker als in Bereichen, die der unmittelbaren Erfahrung zugänglich sind, die Möglichkeiten zu selbsttätigem und selbstständigem Lernen erst eröffnet werden.

b) Überlegungen zu Inhalten

Weder der Bezug auf die beim Aufbau intelligenten Wissens mitzubehaltende Sachlogik noch die Hinweise auf das historische Fragen oder auf Methodenkompetenz haben genügend geklärt, welche Inhalte für den Unterricht mit Grundschulern ausgewählt werden sollen. Im Folgenden wird versucht, auf das bisher Gesagte aufbauend einige Auswahlkriterien für historische Lerninhalte anzuführen:

Klar geworden ist, dass sich auch Grundschüler nicht nur mit „Geschichten aus der Geschichte“ befassen sollen. Ziel für die gesamte Grundschulzeit ist, den Kindern lebensweltbezogen erste Einblicke in charakteristische Merkmale unterschiedlicher Epochen und in sachsystematische Fragestellungen (z.B. der Sozial- oder Landesgeschichte) zu geben. Dabei werden der Schulort und die Region, der dieser angehört, eine wichtige Rolle spielen.

Am Beispiel der oben kurz angesprochenen Restaurierung des Mühldorfer Stadtturms (vgl. →S.26ff.) heißt das: Unterricht griffe zu kurz, wenn er lediglich die Huldigungen der Stadt Mühldorf für den neuen Stadtherren Erzbischof Franz Anton Fürst Harrach von Salzburg rekonstruierte, um so zu erklären, welches Wappen am Nagelschmiedturm angebracht werden soll. Es geht auch darum zu zeigen, dass Harrach einer der schwachen Fürstbischöfe war, dass deshalb die Entscheidung, bei der Renovierung des Stadtturms genau sein Wappen anzubringen, eine zufällige, vielleicht ästhetisch, aber nicht rational begründete ist. Es geht auch darum, durch diese Unterrichtseinheit ein weiteres Mosaikstückchen zum Block „Mühldorf unter Salzburger Herrschaft“ einzufügen. Die Vorstellung der Epochen „Mittelalter“⁸⁵ und „Frühe Neuzeit“ soll weiter „gefüllt“ werden.

Bei der Auswahl der Unterrichtsthemen ist auch zu bedenken, dass die Geschichte kleinerer Schulorte ausschließlich in der Grundschule thematisiert wird. Deshalb müssen Kinder auch die Chance bekommen,

⁸⁵ Vgl. →Weinfurter, Mittelalterliche Geschichte, S.741; vgl. →Schulze, Frühe Neuzeit, S.751.

ein sachlogisch aufgebautes Wissen über ihren Heimatraum zu erwerben, das nicht nur für Epochen und Strukturen steht, sondern auch für sich selbst. Was zu einem solchen Grundwissen gehören soll, lässt sich nicht ohne weiteres feststellen. Über manche Themen gibt es einen regionalen Konsens; man hält sie für wichtig im Hinblick auf die regionale Identität, sie sind im kulturellen Gedächtnis präsent. Am Beispiel Mühldorfs fiele hier herein das Wissen um die jahrhundertelange Salzburger Stadtherrschaft, um die Beziehungen der Salzburger Exklave zum Herzogtum bzw. Kurfürstentum Bayern, um Mühldorf als Handelsstadt und die Bedeutung des Inns für den Handel, um den Meister von Mühldorf, um den Stadtbrand von 1650 und seine Auswirkungen für das heutige Erscheinungsbild der Stadt. Strittig aus dieser Perspektive wäre aber, ob auch die nationalsozialistische Vergangenheit thematisiert werden sollte, aus der mit den Ruinen des Bunkergeländes eindrucksvolle Überreste erhalten sind, oder der Hexenprozess aus dem Jahre 1750.

Gerade durch den örtlichen Bezug des historischen Lernens ist es schwer, etwa in Lehrplänen, inhaltliche Vorgaben zu machen. Dass es sinnvolle Möglichkeiten gibt, zeigt der 2001 in Kraft tretende bayerische Grundschullehrplan. Er ist deshalb der Bezugspunkt für die nachfolgenden Überlegungen:

- 1.) Jeder Grundschüler lernt zwischen zyklischer und linearer Zeit zu unterscheiden. Dem dienen „Zeitbegriffe“ (Bayerischer Grundschullehrplan, 1.6.1) sowie die Frage, wie Zeit „gefüllt ist“: Dem zyklischen Zeitbegriff ist, neben der Befähigung zum Umgang mit physikalischer Zeit, neben der Auseinandersetzung mit dem Tagesablauf sowie mit Formen der Zeitplanung auch die Beschäftigung mit Brauchtum zugeordnet, das ansatzweise auch historisch erklärt werden sollte. Lineare Zeit wird als menschliche sinn-erfüllte Zeit bewusst.⁸⁶ Dazu bedarf es vielfältiger, über die gesamte Grundschulzeit verteilter Anlässe.
- 2.) Anhand eines Themas aus ihrer Lebensgeschichte sollen Grundschüler erfahrungsnah an historische Denk- und Arbeitsformen herangeführt werden.⁸⁷ Die Auswahl des Themas kann den Schülern bewusst machen, dass gegenwärtiges Tun durch den Rückgriff auf die Ver-

⁸⁶ Vgl. Lehrplan für Bayerische Grundschulen, 2001, Heimat- und Sachkunde, Jahrgangsstufe 1, Themenbereiche 1.2.1, 1.6, Jahrgangsstufe 2, Themenbereich 2.6

⁸⁷ Vgl. Lehrplan für Bayerische Grundschulen, 2001, Heimat- und Sachkunde, Jahrgangsstufe 2, Themenbereich 2.2.1.

gangenheit orientiert werden kann (vgl. →S.44f.; vgl. auch Doering-Manteuffel/Metzler, Zeitgeschichte S.786).

- 3) Anhand von alltags-, sozial-, mentalitätsgeschichtlichen Themen, deren Auswahl situativ durch die Lebenswelt, im Sinne didaktischer Netze (→Kahlert, Heimat- und Sachunterricht, S.77) auch durch andere Fachperspektiven bestimmt wird, sollen sich die Schüler mit dem Gewordensein alltäglicher Lebensbereiche befassen, Kontinuität und Wandel entdecken; Gründe für Veränderung suchen, Interdependenzen feststellen.⁸⁸ Dabei werden zu Beginn die Erfahrungen mitlebender Personen im Mittelpunkt stehen. Dass, wie bei der Beschäftigung mit der eigenen Lebensgeschichte, über die durch oral history zugängliche Erinnerung hinaus andere Quellenbestände gesucht und erschlossen werden müssen, kann gerade hier deutlich und exemplarisch erprobt werden.
- 4) Am Beispiel erfahren die Kinder, dass die verschiedenen Quellentypen unterschiedliche Erschließungsweisen verlangen,⁸⁹ dass sie auf spezifische Weise Informationen aus der Vergangenheit in die Gegenwart tragen.⁹⁰ Die Strukturierung und zeitliche Einordnung der Einzelbefunde ist eine wichtige Aufgabe der gemeinsamen Unter-

⁸⁸ Vgl. Lehrplan für Bayerische Grundschulen, 2001, Heimat- und Sachkunde, Jahrgangsstufe 1, Themenfeld 1.3.2 (Spiele in Wandel der Zeit); Jahrgangsstufe 2, Themenbereich 2.3.1 (Werbung im Wandel der Zeit); Jahrgangsstufe 3, Themenbereich 3.3.2 (Medien im Wandel der Zeit), Themenbereich 3.7.4 (technische Entwicklungen im Wandel der Zeit); Jahrgangsstufe 4, Themenbereich 4.3.2 (Statussymbole im Wandel der Zeit).

⁸⁹ Gemeint sind Erfahrungen wie: Sachquellen erschließen sich besonders gut im handelnden Umgang (→Stadtmüller, Sachquellen, S.396); Bildquellen fordern visuelles Lernen, das mit Hilfe von bildgerechten Fragestellungen angebahnt werden kann (→Treml, Bildquellen, S.374); Textquellen müssen erst quellenkritisch erschlossen werden, damit man weiss, wie man mit ihren Informationen umgehen soll (→Baumgärtner, Textquellen, S.361); Denkmäler müssen in ihrer Funktion, verschiedene Zeitdimensionen zu verknüpfen, betrachtet werden (→Hoderlein Denkmäler II, S.416); Sagen und Legenden wollen oft mehr und anderes, als auf den ersten Blick offenliegt, bewirken (→Thoma, Sagen und Legenden, S.512); Zeitzeugen können nur aus ihrer Perspektive erzählen (→Heitzer, Oral History, S.463).

⁹⁰ Bereits im Fachprofil des Faches Heimat und Sachkunde weist der bayerische Lehrplan auf die Notwendigkeit hin, die Schüler zur Arbeit mit Quellen zu befähigen (Lehrplan für Bayerische Grundschulen, 2001, Heimat- und Sachkunde).

richtsarbeit; dazu ist die Zeitleiste ein unerlässliches Hilfsmittel.⁹¹ Sie hilft nicht nur bei der zeitlichen Einordnung, sie hat ihre Funktion auch, wenn es darum geht, erste Merkmale der historischen Epochen zu bündeln sowie epochenübergreifende Strukturen zu erkennen.⁹² Ab der 2. Jahrgangsstufe weist der bayerische Lehrplan auf die Zeitleiste als flexibel zu nutzendes Hilfsmittel hin.

- 5) Zumindest einmal in der Grundschulzeit sollte Anlass für die Beschäftigung mit Vergangenheit aber auch das ganz Ferne, Andere sein, das z.B. über die Medien in den Horizont der Kinder gerät oder vermittelt durch Mitschüler aus anderen Nationen. Das für multikulturelle Klassen so wichtige Prinzip, dass das Fremde für deutsche Kinder das Eigene anderer Kinder ist, sollte auch an historischen Themen verdeutlicht werden.⁹³
- 6) Neben den situiert ausgewählten Themen stehen solche, deren Hauptziel es ist, die Geschichte des Schulortes und seiner näheren Umgebung sachgerecht zu erschließen.⁹⁴ Gezielt befassen sich Grundschüler dabei mit Themen aus unterschiedlichen Epochen, auch aus weiter zurückliegenden, wobei die „empirische Präsenz“ von Überresten im Nahraum die Auswahl steuern wird. Die Bündelung und Strukturierung der Ergebnisse ist eine wichtige Aufgabe; charakteristische Merkmale der ausgewählten Epochen sollen dabei

⁹¹ Vgl. →Turk, Zeitleiste, S.607; →Thoma, Mittelalterliche Ortsgeschichte, S.1010; →Beilner, Zeitbewusstsein von Grundschulabgängern, S.187.

⁹² Vgl. z.B. →Popp, Neuere Zugänge, S.275; →Blessing, Sozialgeschichte, S.829; →Macha Geschlechterforschung, S.893; →Bauer, Kunstgeschichte, S.865; →Gerndt, Volkskunde, S.875.

⁹³ Freiraum für solche Themen schafft der bayerische Grundschullehrplan u.a. durch das Themenfeld „Unser eigenes Thema“. Zur Erläuterung sei der an die Lehrer adressierte Hinweis aus dem amtlichen Lehrplan zitiert: „Das klasseneigene verbindlich umzusetzende Thema soll gewährleisten, dass neben den nachfolgenden [vorgeschriebenen W.S.] Themen aus der Lebenswirklichkeit der Kinder zukunfts offen weitere aus den aktuellen Interessen der Schüler erwachsende Inhalte in den Unterricht einbezogen werden. Diese Inhalte sind in eine Sequenz einzubinden, bei der die Schwerpunkte innerhalb der einzelnen Lernfelder gewählt sowie sach- und fachgemäße Arbeitsweisen berücksichtigt werden.“ (Lehrplan für Bayerische Grundschulen, 2001, Heimat- und Sachkunde).

⁹⁴ Lehrplan für Bayerische Grundschulen, 2001, Heimat- und Sachkunde, Jahrgangsstufe 3, Themenfeld 3.6.1 (Ortsgeschichte); Jahrgangsstufe 4, Themenfeld 4.6.1 (Regionalgeschichte).

sichtbar werden.⁹⁵ So soll auf Zusammenhänge zwischen den verschiedenen im Unterricht betrachteten Phänomenen aufmerksam gemacht werden.

- ⑦) Das in-Beziehung-Setzen der einzelnen Themen in einer relativen Chronologie soll den Kindern eine erste Vorstellung vom Kontinuum der Geschichte geben. Sie sollen erkennen, dass die einzelnen Phänomene trotz aller Spezifik Teil eines Gesamtprozesses sind, der durch Kontinuität und Wandel bestimmt ist, dass die Gegenwart geworden und vielfach bedingt ist, dass sie deshalb durch die Beschäftigung mit Vergangenheit besser verstehbar wird.
- Im Heimat- und Sachunterricht sollen immer wieder Beispiele der außerschulischen Geschichtskultur aufgegriffen werden, wie sie sich am Schulort und im kulturellen Gedächtnis der Mitwelt niederschlagen.⁹⁶ Es geht dabei vorrangig um den Umgang der Gegenwart mit Geschichte. Der bayerische Lehrplan hat, wie bereits dargestellt, für solch aktuelle, nicht vorausplanbare Anlässe ein eigenes Themenfeld vorgesehen (vgl. FN93)

Die generellen Hinweise eines Lehrplans stellen nur einen Rahmen dar für die Auswahlentscheidungen des Lehrers. In keiner anderen Schullart, das dürfte deutlich geworden sein, hat der Lehrer so viel Freiheit – aber auch so viel Verantwortung – für die Auswahl der Themen und der Zielsetzung, unter der er sich ihnen zuwendet. Weil aber gerade Grundschullehrer nur selten ausgebildete Historiker sind, benötigen sie die Hilfe von

⁹⁵ Im Themenbereich 3.6.1 sind folgende Lernziele formuliert: „Verschiedene Quellen und Überreste aus der Ortsgeschichte auswerten und damit Sachverhalte erschließen.“ „Einen Überblick über wichtige Ereignisse in der Ortsgeschichte gewinnen.“ „Einen allgemein bedeutsamen Ausschnitt aus der Ortsgeschichte unter verschiedenen Aspekten betrachten“ (Lehrplan für Bayerische Grundschulen, 2001, Heimat- und Sachkunde, Jahrgangsstufe 3, Themenfeld 3.6.1).

Der Themenbereich 4.6.1 nennt als Ziele: „Auswertung unterschiedlicher Quellen und Überreste: Einen Zeitausschnitt der Regionalgeschichte unter verschiedenen Aspekten betrachten.“ „An Beispielen Zusammenhänge zwischen Orts- und Regionalgeschichte herstellen.“ (Lehrplan für Bayerische Grundschulen, 2001, Heimat- und Sachkunde, Jahrgangsstufe 4, Themenfeld 4.6.1).

⁹⁶ Vgl. z.B. →Lang, Historische Feste, S.623; →Weigand, Denkmäler I, S.405.

Fachleuten.⁹⁷ Dazu zählt auch der Kontakt zu den Institutionen der Heimatforschung und Heimatpflege (vgl. →Pledl, Wegweiser, S.341).

Ein entscheidendes Regulativ für die Themenwahl muss sein, ob das jeweilige historische Phänomen auf methodisch kontrollierte Weise erforscht ist. Der Lehrer vor Ort wird feststellen, dass dies bei einer ganzen Reihe von grundschulrelevanten Fragestellungen noch nicht Gewähr leistet ist. Es wäre z.B. sicher interessant, zusammen mit Pollinger Grundschülern ausgehend von der topographischen Bezeichnung „Burgberg“ die mittelalterlichen Herrschaftsverhältnisse im Dorf Polling zu betrachten.⁹⁸ Auf Grund der Forschungslage, wohl auch der Quellenlage, sind dem aber enge Grenzen gesetzt: Weder sichtbare Überreste noch archäologische Zufallsfunde noch die Luftbildarchäologie können Hinweise auf eine 'Burg' geben. Die Bezeichnung „Burgberg“ stammt möglicherweise erst aus dem 19. Jahrhundert, als man versuchte, aus einigen wenigen Erwähnungen von Pollingern in Zeugenreihen einen Ortsadel zu konstruieren.

Natürlich wäre es auch bei den wenigen Anhaltspunkten, die man hat, möglich, durch weitere Recherchen und durch Vergleich einigermaßen schlüssige Aussagen zu den mittelalterlichen Herrschaftsverhältnissen in einem Dorf wie Polling zu machen. Weil es im „historisch orientierten“ Heimat- und Sachunterricht aber immer um das komplexe Bündel von Sinnbildungskompetenzen geht, sollte man sich in den wenigen zur Verfügung stehenden Stunden besser mit Fragestellungen beschäftigen, für die die Überlieferungslage und die wissenschaftliche Erschließung günstiger sind. Will man nicht darauf verzichten, für die Pollinger Schüler, die in einem der bayerischen Altsiedelgebiete leben, das Mittelalter zu thematisieren, so bietet sich z.B. an, das anhand des vor einigen Jahren gefundenen und geborgenen bajuwarischen Gräberfeldes im Pollinger Ortsteil Weidung zu tun. Eine fundiert recherchierte, reich bebilderte Magisterarbeit (Schnabel, 1992) ermöglicht hier den Zugang, die Exponate befinden sich z.T. im Kreismuseum in Mühldorf, der Grabungsleiter lebt im Raum Mühldorf-Altötting und ist zu Berichten bereit. Für das hohe und späte Mittelalter bietet die nahe Kreisstadt Mühldorf genügend Ansatzpunkte.

⁹⁷ Vgl. z.B. die Darstellungen der Epochen-, Sach-, und Regionaldisziplinen, aber auch einzelner Nachbardisziplinen der Geschichtswissenschaft im →dritten Kapitel sowie die methodischen Hinweise von Wolfgang Pleidl (→Pledl, Wegweiser, S.325) und Ferdinand Kramer (→Kramer, Geschichte eines Ortes, S.297) im ersten Kapitel der vorliegenden Bände.

⁹⁸ Polling ist ein 2000-Einwohner-Dorf in der Nähe Mühldorfs.

Nicht nur das Ausweichen auf andere Themen oder das Thematisieren einer unbefriedigenden Quellen- und Forschungslage sollte der Lehrer ins Kalkül ziehen. Manchmal kann auch die Frage, ob man auf vergleichbare Quellenbestände ausweichen kann, eine interessante Variante für den Geschichtsunterricht sein. Auch dafür ein Beispiel: Das Sterbeprotokoll der Pfarrei Flossing⁹⁹ zeigt für die Jahre 1742/43 eine drastische Erhöhung der Todesfälle. Im Matrikelbuch findet sich ein Verweis auf eine Pestepidemie ebenso wie ein Hinweis auf kriegerische Handlungen.¹⁰⁰ Die Quelle „Matrikelbuch“ sollte Schülern, zumal wenn sie problemlos am Ort zugänglich ist, vorgestellt werden (vgl. auch →Fenn, Bildstöcke, S.1247). Die konkreten Fragen der Grundschüler nach den Lebensumständen in diesen Krisenzeiten in Flossing sind aber aus den Sterbeprotokollen nicht zu beantworten, historiographische Darstellungen oder andere Quellen sind – zumindest für einen schnellen Zugriff – nicht aufzufinden. Zusammen mit den Schülern kann man über Möglichkeiten nachdenken, mit dieser Situation umzugehen.

Die Entscheidung, z.B. für Fragen nach der Pest auf vergleichbare Quellenbestände anderer Orte und die darauf bezogene Historiographie zurückzugreifen (vgl. →Buczek/Göb, Pest, S.985), führt dazu, dass in Bezug auf den eigenen Ort Fragezeichen bestehen bleiben. Diese Lücken als „normal“ zu empfinden und „auszuhalten“, schließlich misstrauisch zu werden gegenüber Darstellungen der Vergangenheit, die nichts offen lassen, sondern lückenlos aufgehen und Vollständigkeit reklamieren, ist ein wichtiges Ziel für die Begegnungen der Grundschüler mit Geschichte (vgl. auch die Hinweise zu Methodenkompetenz, →S.50ff.).

4. Kompetenz im Umgang mit Präsentationen von Geschichte

Die Schüler werden immer wieder mit den unterschiedlichsten Präsentationen von Geschichte konfrontiert. Damit ist Historiographie im weitesten Sinne gemeint (von der wissenschaftlichen Publikation zum Faltblatt zur Ortsgeschichte für Touristen), aber auch die Präsentation von Geschichte in Ausstellungen und in historischen Festen oder ihre Nutzung in der Werbung. Die Kinder müssen ansatzweise Strategien erlernen, die verschiedenen Darstellungsformen zu unterscheiden und in ihrer Intentionalität zu verstehen. Dazu gehören auch Strategien, die vorliegenden

⁹⁹ Flossing bildet zusammen mit Polling und Oberneukirchen eine Verwaltungsgemeinde.

¹⁰⁰ Für den Historiker liegt der Zusammenhang mit dem Bayerisch-Österreichischen Erbfolgekrieg auf der Hand.

Präsentationsformen „auf die Prozesse“ zurückzuführen, die sie entstehen ließen. Dabei ist z.B. von Interesse, welche historischen Fragen zu Grunde liegen, wie die Erforschung erfolgte, warum welche Darstellungsform gewählt wurde.

Wenn Schüler erstmals auf die unterschiedlichen Präsentationen von Geschichte aufmerksam gemacht werden sollen, bietet sich vor allem der induktive Weg an: Ausgangspunkt ist, dass die Schüler versuchen, eine selbst rekonstruierte Geschichte auf vielfältige Weise darzustellen, in Wort und Bild, Spiel und Film, als Hefteintrag und als Ausstellung. Dann erfolgt der Vergleich mit anderen Darstellungen zum selben Thema. Auch hierzu ein Beispiel: Eine dritte Klasse rekonstruierte, angeregt vom 90-jährigen Betriebsjubiläum einer Gaststätte, deren Anfänge. „Was können wir über die ersten Jahre des Gasthofs erfahren? Was erfahren wir damit über unseren Ort?“ war die Fragestellung. Die Klasse sollte am ausgewählten Thema auch heuristische Methoden erlernen (vgl. die Hinweise zu Methodenkompetenz →S.50ff.). Das Vorgehen wurde deshalb geleitet durch die Fragen „Wo können wir Unterlagen finden, was sagen sie uns, welche der Quellen schauen wir uns im Unterricht genauer an?“

Den Ausgangspunkt für die Materialsuche bildete ein Faltblatt zum Jubiläum, das im Wesentlichen Photographien des Hauses und Hinweise auf Festivitäten enthielt, die dort abgehalten worden waren. Die Suche nach Materialien plante die Klasse folgendermaßen: Sie wollte sich mit der Frage nach weiteren Bildern und schriftlichen Aufzeichnungen, aber auch nach „alten Gegenständen, mit denen damals z.B. in der Küche gearbeitet wurde“ an die Gastwirtschaftsfamilie wenden. In Familienarchiven von alteingesessenen Bürgern wollte man nach Rechnungen und anderen Hinweisen auf Feste suchen, die im Gasthaus stattgefunden hatten. Die Gemeindeverwaltung und das dort untergebrachte Gemeindearchiv wollte man besuchen mit dem Ziel, 'Offizielles' zu finden. Aufgesucht werden sollten auch das Pressearchiv der Lokalzeitung und der Vorsitzende des Heimatbundes, „weil der immer was von unserem Ort weiß“.

Jeder Schüler entschied sich für eines der 'Archive'; die Gruppen einigten sich untereinander über einen (Nachmittags-)Termin, an dem auch der Lehrer Zeit hatte und suchten mit ihm gemeinsam die potentiellen Fundorte auf.¹⁰¹ Das musste innerhalb von zwei Wochen geschehen sein. Die gefundenen Unterlagen (teils als Kopien, oft im Original) wurden be-

¹⁰¹ Der Zeitaufwand für den Lehrer belief sich auf einen „langen“ Nachmittag; dem Zeitverlust gegenüber stand der Zugewinn an Kontakten zu den Schülern und zu den Experten für Ortsgeschichte.

schriftet, gruppiert und nach Ablauf der Frist im Klassenzimmer ausgestellt. In einigen Unterrichtsstunden wurde über die Recherche berichtet, die Archive wurden beschrieben, die gefundenen Materialien erläutert, enttäuschte Hoffnungen und neue Perspektiven für die Erforschung der Betriebsgeschichte wurden geschildert. Dann fiel die Entscheidung, welche Fragestellungen vertieft verfolgt werden sollten. Der Lehrer gab vor, dass der Zusammenhang zum Bau der Eisenbahnlinie München-Mühldorf-Freilassing betrachtet werden sollte, das Gasthaus war nämlich ursprünglich als Bahnhofsrestauration entstanden (vgl. die Hinweise zu Sachkompetenz → S.58ff.) Die Schüler wählten die Ausrichtung einer Hochzeitsfeier, zu der Unterlagen sowohl im Gasthof-Archiv als auch im Familienarchiv der ehemaligen Hochzeiter als auch im Pressearchiv der Lokalzeitung gefunden worden waren.

An dieser Stelle wird nicht über die Erarbeitungsschritte berichtet, sondern über die Präsentation der Ergebnisse. Es entstanden Hefteinträge, die strukturiert und einordnend Wissen über den Gasthof (vgl. → Blessing, Sozialgeschichte, S.843), über dörfliche Hochzeitsfeiern zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Partnerwahl, Ablauf, Brauchtum, Kosten) sowie über die Bedeutung der Eisenbahnlinie für die Region zusammenfassten (vgl. → Siemann, Neuere Geschichte, S.770). Auf dem Geschichtsfries wurde durch markante Abbildungen und Stichworte die Beschäftigung mit der gewählten Fragestellung festgehalten, wobei Zusammenhänge zu anderen bereits erarbeiteten Themen und zur Gegenwart mit Wollfäden symbolisiert wurden. Die Materialien, mit deren Hilfe man die Hochzeitsfeier rekonstruierte, wurden in einer Wandzeitung zusammengestellt. Zum Abschluss des Projekts kam die Gastwirtsfamilie in die Schule; die Kinder informierten über ihre Ergebnisse und wurden im Gegenzug zu einer Brotzeit ins Gasthaus eingeladen. Beide Besuche wurden dokumentiert (Videoaufzeichnung), auch ein Zeitungsartikel entstand.

In der letzten Phase des Projekts, als man die Einträge und Arbeitstexte in die Sachunterrichtsmappen sortierte, die Ausstellungen und die Wandzeitung abbaute, die Materialien zur Rückgabe an die Leihgeber zusammenstellte, wurden die verschiedenen Formen der Darstellung von Geschichte verglichen. Daraus ergab sich die Abschlussfrage, wie denn eigentlich andere, die sich mit solchen Themen befasst haben, ihre Ergebnisse dargestellt haben.

In Gruppen beschäftigten sich die Schüler mit dem Jubiläumsfaltblatt des Gasthauses, mit der Festschrift zur Bahnlinie, mit den vom Heimatbund herausgegebenen Ortsgeschichten aus den 1910er und 1990er Jahren, mit Ortsprospekten aus verschiedenen Jahren sowie mit drei Büchern

zu bäuerlichen Hochzeiten.¹⁰² Das waren genau die Materialien, die man in den Vorstunden zur Informationsentnahme genutzt hatte.¹⁰³ Die Fragestellung für die Beschäftigung mit den Unterlagen hatte sich aber verändert.

Die Schüler erkannten schnell, dass jeweils verschiedene Darstellungsformen gewählt worden waren, dass die einzelnen Autoren „eigentlich ganz verschiedene Geschichten“ erzählen; in Ansätzen gelang es, diesen Befund zu erklären. Die Schüler stellten fest, dass ein Zusammenhang zu den für die Rekonstruktion verwendeten Materialien bestand. Weil sie selber ihre Geschichten auf so verschiedene Weisen dargestellt hatten und im Unterricht immer wieder einmal die Rede davon war, dass man die Geschichte verschiedenen Leuten verschieden erzählen muss, gelang einzelnen Schülern auch der Transfer, dass Darstellungen immer bestimmte Absichten verfolgen, dass sie sich an verschiedene Adressatengruppen wenden. Der Vergleich der beiden Ortsgeschichten bahnte die Erkenntnis an, dass verschiedene Zeiten verschiedene Weisen der Darstellung und auch verschiedene Themen hatten, mit denen sie sich befassten.¹⁰⁴ In der alten Ortsgeschichte wird über das Gasthaus kein Wort verloren.

Die Entwicklung der Kompetenz, mit Präsentationen von Geschichte umzugehen, ist, das ist an diesem Beispiel deutlich geworden, eng mit anderen Kompetenzen verknüpft.¹⁰⁵ Die Voraussetzung dürfte sein, dass man vorab bewusst die eigenen Ergebnisse verschieden darstellt. Das ist zeitaufwendig, aber dadurch gut zu legitimieren, dass enge Verbindungen zum Deutsch- bzw. Kunstunterricht bestehen.

Sind Schüler einmal auf die Verschiedenheit der Präsentationsformen aufmerksam geworden, so können solche Analysen ohne großen Zeitaufwand auch bei anderen Themen, übrigens auch außerhalb des „Geschichtsunterrichts“ erfolgen. Dass vorhandene Quellen- bzw. Literaturverzeichnisse ein Kriterium für die Bewertung von Literatur sind, können

¹⁰² Es handelte sich dabei um eine Erzählung, eine volkskundliche Arbeit, einen Ausstellungskatalog.

¹⁰³ Deshalb diente diese Phase zugleich zur Wiederholung der gesamten Sequenz.

¹⁰⁴ Ist diese Erkenntnis einmal angebahnt, lässt sie sich an verschiedenen Beispielen vertiefen, nicht nur an Texten, sondern auch an Denkmälern, (Unterrichts-)filmen, (Historien-)bildern.

¹⁰⁵ Auch der Jeismannsche Ansatz, dass reflektiertes Geschichtsbewusstsein sich im Oszillieren zwischen „Analyse“, „Sachurteil“ und „Wertung“ zeigt, lässt sich hier aufgreifen (vgl. → S.22).

schon Grundschüler nachvollziehen. Besonders stolz sind Kinder, wenn sie selber auf Informationen zurückgreifen können, die die Autoren nicht hatten. Dieses Erfolgserlebnis kann der Lehrer seinen Schülern in Bezug auf eine ganze Reihe von Geschichtspräsentationen problemlos vermitteln.

5. Kompetenz zur lebenspraktischen Orientierung durch Geschichte

Abschließend geht es um die orientierende Funktion von Geschichtsbewusstsein, die z.B. nach Rüsen eines der wichtigsten Motive ist, sich überhaupt mit Geschichte zu befassen (vgl. →S.19ff.). Auch das lebenspraktische Anwenden von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die man im Unterricht erworben hat, muss gelernt werden. Das ist nicht nur eine Alltagsweisheit, darauf verweisen, wie bereits erwähnt, auch die aktuellen Forschungsarbeiten des Max-Planck-Instituts. Dass das „Anwenden“ Teil des Erarbeitens sein muss, nicht auf die letzten Minuten von Unterrichtseinheiten verlegt werden darf, wie manche Artikulationsmodelle das nahe legen, ist die wichtigste Erkenntnis dieser neueren Forschungen. Wissen, das an Situationen erarbeitet worden ist, das durch Strukturierung eingeordnet worden ist und dadurch besser „verstehbar“ wird, ist in anderen Situationen leichter anwendbar. – Der Bezug auf kindliche Erfahrungen bereits bei der Themenwahl erleichtert das „Andocken“ der erarbeiteten Wissensbestände. Auf diese Erkenntnis rekurriert u.a. die Idee Kahlerts, mit didaktischen Netzen zu arbeiten (→Kahlert, Heimat- und Sachunterricht, S.77).

Die Beobachtung von Kindern in ihrem Alltag zeigt, dass lebenspraktisch für sie der Rückgriff auf eigene biographische Erfahrungen am relevantesten ist. Die Erweiterung des Erfahrungshorizontes durch das Zurückgreifen auf die Erfahrungsbestände Mitlebender dürfte der nächste Schritt sein. Für die Aneignung der Erfahrungsbestände sind die Imitation, aber auch das Rollenspiel von Bedeutung (vgl. hierzu auch →Heitzer, Geschichte spielen, S.635). – Empirische Untersuchungen bestätigen, übrigens für alle Altersgruppen, die besondere Relevanz der Zeitgeschichte für die zeitliche Orientierung der Identitätsbildung und der äußeren Lebenspraxis.

Eine neue Qualität der Rückgriffs auf vergangene Erfahrungen ist in dem Moment gewonnen, in dem auf „Zeichen gewordene“ Bestände rekurriert wird. Ohne Anregung von außen wird dieser Weg von jüngeren Kindern in ihrem Alltag wohl eher selten genutzt. Auf viele Weisen kann Unterricht aber zeigen, dass gerade dadurch, dass man auf andere Quellen als die persönliche Erinnerung zurückgreift, die Geltungssicherheit von

„Bezügen auf frühere Erfahrungen“ erhöht wird. Auf diese Weise lässt sich nicht nur der Aufbau von Methodenkompetenz am besten begründen. Kindern kann so auch bewusst gemacht werden, dass man dadurch eine neue Qualität im Umgang mit eigenen Erfahrungen und den Erfahrungen Mitlebender gewinnt: Sie werden ergänzbar und überprüfbar. Besonders wertvoll im Hinblick auf das Ziel, „intelligentes Wissen“ auch anwenden zu können, ist, dass Kinder an solchen Beispielen den eigenen Lernzuwachs erkennen können.

Je aktiver Kinder in den Prozess der Rekonstruktion von Vergangenheit mit einbezogen werden, je mehr man gemeinsam mit den Schülern über historische Phänomene nachdenkt – über Kontinuität und Wandel, über die Diskrepanz zwischen Wollen und Werden – desto deutlicher erkennen sie die Komplexität von Welt, desto weniger glauben sie an schnelle einlinige Erklärungen. Dass diese Erkenntnisse auch auf die Beschäftigung mit Gegenwart angewandt werden können, liegt für Kinder auf der Hand. Diese Form des Gegenwartsbezugs von Geschichte ist sicher besonders lebensrelevant. Im gemeinsamen Schulalltag gibt es ständig Situationen, in denen die Grundformen des historischen Forschens, die auf Multiperspektivität ausgerichteten Betrachtungsweisen, das Oszillieren zwischen „Analyse“, „Sachurteil“ und „Wertung“, die Notwendigkeit des Diskurses über verschiedene Sichtweisen, der Vergleich, angewendet werden können.¹⁰⁶

Schwieriger ist es für Grundschulkinder, die für die Geschichtswissenschaft relevanten Rationalitätsanforderungen da anzuwenden, wo sie ihren fachspezifischen Sinn haben, wo sie sich auf Inhalte aus der Vergangenheit beziehen, die „zum Spiegel der Geschichte“ für die Gegenwart werden, „in dem sich die Gegenwart wahrnehmen, sich zu sich selbst verhalten und mit sich selbst umgehen kann“ (Rüsen, Sinnbildung, 1996, S.527).¹⁰⁷ Die besondere Schwierigkeit ist, dass historisches Wis-

¹⁰⁶ Operationalisiert geht es darum, Vorurteile und Wertungen zu hinterfragen, Ursachen aufzuklären, Perspektiven anderer wahrzunehmen, Thesen zu belegen, über Sichtweisen und Interpretation zu diskutieren (vgl. auch Kahlert, Heimat- und Sachunterricht, S.81).

¹⁰⁷ Man muss sich zudem dessen bewusst sein, dass Kinder über die im Unterricht angestrebten Kompetenzen nicht schon dann verfügen, wenn der Lehrer sie in Arbeitsaufträge einbaut, die die Schüler dann nachvollziehen. Häufig weiß dann nämlich nur der Lehrer, warum er den Auftrag so formuliert hat und nicht anders. – Wenn die Schüler nicht auf einer Metaebene darauf hingewiesen werden, dass sie früher erarbeitete Kompetenzen verwenden, wenn nicht in einem nächsten Schritt auch darüber nachge-

sen eben gerade nicht nach dem Grundmuster „*historia magistra vitae*“ angewandt werden kann; es muss stets die Alterität, die zeitbedingte Andersartigkeit vergangener Erfahrungen mitbedacht werden. Aber dennoch gilt, wenn die Kinder immer wieder an konkreten regionalgeschichtlichen Beispielen auf den Gegenwartsbezug von Geschichte und auf den Vergangenheitsbezug von Gegenwart und Zukunft aufmerksam werden, wenn der Lehrer bewusst versucht, die Differenzen bestehen zu lassen, sie sogar als die besondere Chance des Vergangenheitsbezugs zu verdeutlichen, können Kinder an diese einzig sinnvolle Form „des Lernens aus der Vergangenheit“ herangeführt werden.

Weil die Grundschüler notwendig nur über ein begrenztes Reservoir an „intelligentem historischem Wissen“ (im Sinne Weinerts, vgl. →S.58) verfügen können, gibt es nur selten Beispiele, wie sie die eben geschilderte Form des historischen Lernens ohne Hilfe des Lehrers vollziehen können. Kinder, die Wissen über die Bedeutung des Bahnanschlusses für die Entwicklung eines Ortes erworben haben, könnten dieses z.B. in die Auseinandersetzung über die Streitfrage Autobahnbau (A94) bzw. Elektrifizierung der Bahnstrecke (Mühldorf-München) einbringen: Dass die Umweltproblematik heute eine entscheidende Rolle in der öffentlichen Diskussion spielt, im 19. Jahrhundert aber eine sehr untergeordnete, wäre eine der Stellen, an der „Differenzen bestehen bleiben“.

Bei Themen, für die sich der Vergleich aufdrängt, Kinder aber noch kein Wissen aufgebaut haben, kann der Lehrer auf Bezüge hinweisen und sie kurz skizzieren. Ein großer Erfolg wäre, wenn die Schüler sich quasi als eine mögliche Problemlösungsstrategie angewöhnten zu fragen: „Gibt es vergleichbare Erfahrungen von früher?“, auch wenn sie die Beispiele nicht benennen können.

In weniger komplexen Fällen, so bei technischen Entwicklungen, lässt sich das genetische Prinzip von Kontinuität und Wandel, das Bewusstsein, dass auch das scheinbar völlig Neue nicht voraussetzungslos ist, leichter anwenden: Wenn das an einem Beispiel ausführlicher erarbeitet wurde, genügen in anderen Fällen kurze Verweise.

Sind Lehrer und Schüler sich der Sichtweise „des Gewordenseins“ erst einmal bewusst, so birgt der Unterricht auch in den anderen Lernbereichen des Heimat- und Sachunterrichts, in anderen Fächern oder in

dacht wird, wo man Dinge, die man sich erarbeitet hat, wieder „brauchen kann“, erschwert man den Weg zur lebenspraktischen Nutzung von Geschichtsunterricht (Zur Bedeutung der Metaebene für die Beschäftigung mit Geschichte vgl. z.B. auch →S.51f. und →S.25f.).

Projekten vielfältige Anwendungsfelder. Das Gewordensein von Mensch und Welt prägt selbstverständlich auch die Gegenwart, mit der andere Fächer sich befassen. Die Andersartigkeit zu anderen Zeiten kann nicht nur dazu genutzt werden, Entwicklungen besser zu verstehen; sie kann – weniger aufwendig – auch die Folie sein, auf der die Besonderheit der Gegenwart erkennbar wird.¹⁰⁸

Trotz aller Einschränkungen sind auch historische Theorien,¹⁰⁹ die Gesetzmäßigkeiten, Trends oder Entwicklungsrichtungen zusammenfassen, übertragbar. Übersehen darf man aber nicht, dass gerade Kinder, die sich das Bewusstsein von der Einzigartigkeit jeder Vergangenheit erst aufbauen, dazu neigen können, die Differenz zwischen den zu vergleichenden Situationen zu verwischen und damit zu enthistorisieren.¹¹⁰ Ob „Lehren“, die man aus der Vergangenheit ziehen kann, die Differenz zwischen vergangener und eigener Erfahrung offen halten, ist ein Gradmesser, inwiefern es bereits gelungen ist, reflektiertes Geschichtsbewusstsein aufzubauen.

Die Entscheidung, in welchen Bereichen sinnvollerweise welche Formen des Gegenwarts- bzw. Vergangenheitsbezuges gesucht werden, könnte möglicherweise dadurch erleichtert werden, dass man fragt, ob die zu nutzenden vergangenen Erfahrungen im kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft noch präsent sind, ob sie nur noch im öffentlichen Bewusstsein festgehalten werden, weil sie als historische Überreste in die Gegenwart hineinragen oder ob sie ausschließlich mit den Mitteln historischer Forschung zugänglich sind. Kinder sollten vor allen Dingen dazu gehalten werden, auf die Vergangenheiten zurückzugreifen, die im öffentlichen, alltäglichen Leben noch auf irgend eine Weise präsent sind. –

¹⁰⁸ Folie für die Betrachtung der Gegenwart der Kinder kann natürlich auch die Andersartigkeit in anderen Regionen bzw. in anderen Kulturen der Gegenwart sein, ein Weg, der sich in multikulturellen Klassen immer wieder anbietet.

¹⁰⁹ Zu historischen Theorien vgl. z.B. Rüsen, Sinnbildung, 1996, S.533. bzw. Rüsen/Müller, Sinnbildung, 1997.

¹¹⁰ Mit einer vierten Klasse war im Zusammenhang mit der Vorbereitung einer Stadtekursion nach Mühldorf die im Jahr 1749 erfolgte Verhaftung und Verurteilung der jungen Maria Pauerin als Hexe rekonstruiert worden. Die Lehrerin erzählte, dass noch Wochen später im Unterricht erarbeitete Verhaltensweisen der Bürgerschaft als Spiegel für eigenes Tun bzw. gesellschaftliches Verhalten gegenüber Außenseitern hergenommen wurden. – Ob dabei der jeweilige Zeitkontext verwischt wurde, lässt sich ohne direkte Beobachtung nicht feststellen.

Wenn die Themen historischen Lernens, wie im vorliegenden Beitrag vorgeschlagen, lebensweltbezogen ausgewählt wurden, schließt sich hier ein Kreis.

Literatur

- Ammerer, G.: Von Franz Anton von Harrach bis Siegmund Christoph von Schrattenbach – eine Zeit des Niedergangs, in: Dopsch, H./Spatzenegger, H. (Hgg.): Geschichte Salzburgs. Stadt und Land. Band II: Neuzeit und Zeitgeschichte. 1. Teil, Salzburg 1988, S.245-324.
- Bayerische Archivinventare hgg. im Auftrag der Generaldirektion der Staatlichen Archive Bayern, eingeleitet und bearbeitet von Edgar Krausen: Reihe Oberbayern. Heft 13. Stadtarchiv Mühldorf, München 1958.
- Bergmann, K.: Historisches Lernen in der Grundschule, in: George, S./Prote, I. (Hgg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Schwalbach 1996, S.319-342.
- Borries, B. v.: Alltägliches Geschichtsbewußtsein. Erkundung durch Intensivinterviews und Versuch von Fallinterpretationen, in: Geschichtsdidaktik 5 (1980), S.243-262.
- Borries, B. v.: Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland, München u.a. 1995.
- Borries, B. v.: Lernergebnisse und Lehrerkonzepte im Fach Geschichte, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 22 (1994), S.9-30.
- Bruner, J. K.: Der Prozeß der Erziehung, Düsseldorf 1970.
- Droysen, J. G.: Historik. Historisch-kritische Ausgabe von Peter Leyh. Bd. 1: Rekonstruktion der ersten vollständigen Fassung der Vorlesung (1857) Grundriß der Historik in der ersten handschriftlichen und der letzten gedruckten Fassung, Stuttgart u.a. 1977.
- Ebeling, H.: Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemäßen Geschichtsunterrichts, Hannover 1965.
- Fuhrmann, F.: Die bildende Kunst, in: Dopsch, H./Spatzenegger, H. (Hgg.): Geschichte Salzburgs. Stadt und Land. Band II: Neuzeit und Zeitgeschichte. 3. Teil, Salzburg 1988, S.1551-1618.
- Glöckel, H.: Geschichtsunterricht, Bad Heilbrunn ²1979.
- Herrmann, U./Renftle, S./Roth, L.: Bibliographie zur Geschichte der Kindheit, Jugend und Familie, München 1980.
- Jeismann, K. E.: Die Teilung Deutschlands als Problem des Geschichtsbewußtseins. Eine empirische Untersuchung über Wirkungen von Geschichtsunterricht auf historische Vorstellungen und politische Urteile, Paderborn 1987.

- Jeismann, K.-E.: „Geschichtsbewußtsein“. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik, in: Süßmuth, H. (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn u.a. 1980, S.179-222.
- Jeismann, K.-E.: <Geschichtsbewußtsein> als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts, in: Niemetz, G. (Hg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik, Stuttgart 1990, S.44-75.
- Jeismann, K.-E.: Didaktik der Geschichte. Das spezifische Bedingungsfeld des Geschichtsunterrichts, in: Behrmann, G. C. u.a. (Hgg.): Geschichte und Politik. Grundlegung eines kooperativen Unterrichts, Paderborn 1978, S.50-76.
- Jeismann, K.-E.: Grundfragen des Geschichtsunterrichts, in: Behrmann, G. C. u.a. (Hgg.): Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts, Paderborn 1978, S.76-107.
- Martin, F.: Salzburgs Fürsten in der Barockzeit. 1587 bis 1812. Salzburg ³1966.
- Pandel, H.-J.: Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik 12 (1987), S.130-142.
- Pandel, H.-J.: Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewußtsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen, in: Borries, B. v./Pandel, H.-J./Rüsen, J. (Hgg.): Geschichtsbewußtsein empirisch, Pfaffenweiler 1991, S.1-23.
- Pandel, H.-J.: Zur Genese narrativer Kompetenz. In: Borries, B. v./Pandel, H.-J. (Hgg.): Zur Genese historischer Denkformen, Pfaffenweiler 1994, S.99-121.
- Rüsen, J.: Die vier Typen des historischen Erzählens, in: Rüsen, J.: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt/Main 1990, S.153-230.
- Rüsen, J.: Erinnerungsarbeit in der Geschichtskultur, in: Rüsen, J.: Historische Orientierung, Köln u.a. 1994, S.209-258.
- Rüsen, J.: Geschichtskultur, in: Bergmann, K. u.a. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber ⁵1997, S.38-41.
- Rüsen, J.: Geschichtskultur, in: GWU 46 (1995), S.513-521.
- Rüsen, J.: Historische Sinnbildung durch Erzählen. Eine Argumentationsskizze zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik im Blick auf nicht-narrative Faktoren, in: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts 18 (1996), S.501-543.
- Rüsen, J.: Überlegungen zu einer „Pragmatik der Geschichtskultur“, in: Körner, H.-M./Schreiber W. (Hgg.): Geschichtskultur, erscheint München 2000.
- Rüsen, J.: Was heißt: Sinn der Geschichte?, in: Rüsen, J./Müller, K. E. (Hgg.): Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungskategorien, Reinbek 1997, S.17-47.

- Rüsen, J.: Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: Füssmann, K./Grütter, H. Th/Rüsen, J. (Hgg.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute, Köln 1994, S.3-26.
- Schnabel, A.: Das bajuwarische Gräberfeld von Weiding, Mühldorf 1992.
- Schönemann, B. u.a. (Hgg.): Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens, Weinheim 1998.
- Schreiber, W.: Ein Ereignis aus der Lebensgeschichte der Kinder rekonstruieren. Anregungen für einen grundschulgemäßen Einstieg in die Geschichte, in: Pädagogische Welt 49 (1995), S.405f.
- Schreiber, W.: Geschichte in unserer multikulturellen Gesellschaft, in: Gleißner, A. (Hg.): Bildung für morgen. Zukunftsorientierte Fachdidaktik, München 1998, S.50-58.
- Schreiber, W.: Historische Stätten, erscheint Schwalbach 2000.
- Schreiber, W.: Neuere geschichtsdidaktische Positionen und ihr Lebensweltbegriff. Versuch einer Präzisierung im Anschluß an die Phänomenologie Edmund Husserls, Bochum 1995.
- Uffelman, U.: Geschichtsbewußtsein und Problemorientierter Geschichtsunterricht, in: Uffelman, U.: Problemorientierter Geschichtsunterricht. Grundlegung und Konkretion, Villingen-Schwenningen 1990, S.230-243.
- Weinert, F. E./Helmke, A. (Hgg.): Entwicklung im Grundschulalter, Weinheim 1997.
- Weinert, F. E./Schrader, F. W./Helmke, A.: Unterrichtsexpertise – ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen, in: Alish, L. M. u.a. (Hgg.): Professionswissen und Professionalisierung, Braunschweig 1990, S.173-206.
- Weinert, F. E.: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten, in: Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongreß des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, München 1998, S.101-125.

Die historische Dimension und der Heimat- und Sachunterricht

Von Joachim Kahlert

I. Ein wenig genutztes Potential – Geschichte in der Grundschule

Im Wettbewerb um fachliche Anteile und Unterrichtszeit in der Grundschule ist das Fach Geschichte in den letzten Jahrzehnten ins Hintertreffen geraten. Angesichts des Auftrags der Grundschule, grundlegende Bildung zu leisten, ist das nicht leicht zu verstehen. So war es zum Beispiel für Theodor Litt noch selbstverständlich, Analysen zum möglichen Bildungsgehalt etwa der Naturwissenschaften auf die anthropologische Voraussetzung zu gründen, dass der Mensch „ein geschichtliches Wesen“ sei (Litt, 1963, S.11). In den frühen bildungstheoretischen Arbeiten Klafkis finden sich Bildung und Erziehung noch im „Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (Klafki, 1958) verortet. Ein „charakteristischer Wesenszug“ des Menschen, der ihn von anderen Lebewesen unterscheidet, sei, dass er „Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft habe“ (Klafki, 1958, hier Klafki, 1963, S.9). Damit waren nicht bloße messbare Zeitabschnitte gemeint, die man auch anderen Lebewesen, selbst der unbelebten Natur, zuschreiben könnte, sondern „Dimensionen des menschlichen Zeiterlebens und Zeitbewusstseins“ (Klafki, 1963, S.9). Und wenn es zum Beispiel in der von Jürgen Mittelstraß herausgegebenen „Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie“ unter dem Stichwort „Geschichtlichkeit“ heißt, dass sowohl die deskriptiven als auch die präskriptiven Geltungsansprüche menschlichen Handelns und Redens an die „Kontingenz ihrer historischen Entstehung und Entwicklung gebunden sind“ (Gethmann, 1980, S.752), dann sollte man meinen, das Fach Geschichte müsse auf den inhaltlichen Zuschnitt von Lern- und Arbeitsfeldern in der Grundschule einen bedeutenden Einfluss haben.

Der Grundschule wird heute im Allgemeinen die Aufgabe zugeschrieben, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, einen für ihre Person erfolgreichen Weg sowohl im Umgang mit eigenen Erwartungen, Interessen und Bedürfnissen als auch mit Anforderungen von anderen zu finden. So stellen die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz für die Arbeit in der Grundschule den Anspruch, diese müsse „zentrale Gegenwartsfragen und Zukunftsperspektiven vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler“ behandeln (KMK, 1994, S.355). Außerdem solle sie jene „grundlegenden Inhalte, Zielstellungen und Anforderungen“ auswählen, „die zur Bewältigung von Lebenssituationen