

## Themen und Perspektiven eines konstruktivistisch orientierten Geschichtsunterricht

Die im Artikel **Geschichte – ein Fach ohne Gegenstand? – Philosophieren mit Schülern im Geschichtsunterricht zu den Erkenntnisgrundlagen des Fachs** (Heilbronner Hefte 05/2014) angestellten prinzipiellen Überlegungen zur Geschichte haben unmittelbare Konsequenzen für den Geschichtsunterricht. Wir können Geschichte nicht mehr glaubwürdig weiter so unterrichten, als wenn es darum ginge zu verstehen, „wie es eigentlich gewesen ist“. Der naive, positivistische Geschichtsunterricht ist spätestens in der Oberstufe ohne Glaubwürdigkeitsverlust nicht mehr möglich. Der in einigen Bundesländern immer noch übliche „zweite Durchgang“ als mehr oder weniger chronologischer Geschehensabriss ist endgültig obsolet. Das Thema eines konstruktivistisch aufgeklärten Geschichtsunterrichts sind die Sinnkonstrukte, vergangene und aktuelle, und ihre expliziten und impliziten Ansprüche. Die Sinnbotschaften, ihre Appelle und die Sinnbildungsprozesse historischer Erzählungen werden zum Thema des Geschichtsunterrichts. In Anlehnung an Michel Foucaults „Archäologie des Wissens“ sollte Geschichtsunterricht als kritische Archäologie des Gegenwartsbewusstseins verstanden und konzipiert werden. Das eröffnet neue unterrichtliche Perspektiven. Im Folgenden wird auf einige von ihnen hingewiesen.

Immer populärer werden in der fachdidaktischen Literatur seit einiger Zeit Schulbuchanalysen.<sup>1</sup> Schulbuchtexte aus der deutschen Kaiserzeit, vorzugsweise aber aus der NS-Zeit und der DDR sollen von den Schülern<sup>2</sup> ideologiekritisch unter die Lupe genommen werden. An ihnen können die Mechanismen der Ideologisierung untersucht und abgeleitet werden und die Instrumentalisierung von Geschichte erkannt werden. So weit, so gut. Das Problem dabei ist, dass die zu untersuchenden Schulbücher bereits vor der eigentlichen Untersuchung diskreditiert sind, weil sie offensichtlich aus dem negativ konnotierten Kaiserreich, dem Nationalsozialismus oder von den bösen Kommunisten stammen. Die ideologisierte Gestaltung von Geschichte und ihre Instrumentalisierung muss so für Schüler als ein rein historisches Phänomen und Problem wirken. Sie muss den Schülern als das Phänomen einer längst überwundenen Epoche erscheinen, deren „Bösartigkeit“ sich ihnen erneut in der Manipulation der Geschichte belegt. Die Gegenwart hingegen erscheint im Kontrast als „rein“. Aktuelle Geschichtsdarstellungen können nur noch als objektiv gelten, denn sie sind die Referenz, an denen der Grad der historischen Manipulation gemessen wird. Aktuelle Geschichtsdarstellungen werden so gegen Kritik immunisiert. Der Blick für die aktuellen Sinnzuweisungen und –konstrukte wird auf diese Weise verschleiert.

Relevanter für die Gegenwart und Zukunft der Schüler, ihren Kompetenzzuwachs im Bereich des Historisch-Politischen, wäre die Auseinandersetzung mit aktuell wirksamen statt historisch abgeschlossenen Sinnkonstrukten. Es folgen Beispiele zu den unterschiedlichsten Epochen:

- Wie wird Karl der Große erzählt? Wer brachte und bringt ihn, wann, wie, für wen in Erinnerung? Mit welchen Absichten wurde Karl vor allem in der NS-Zeit gepusht? Zumal als großer „Deutscher“? Wie wird er in aktuellen Geschichtsbüchern dargestellt? Warum in manchen als „Vater Europas“, in anderen nicht? Welche Sinnangebote werden mir als Schüler gemacht - oder gerade nicht? Und warum?<sup>3</sup>

- Wie wurden die Deutschen erfunden? Eine größer angelegte Untersuchung kann zeigen, wie, wann und von wem für wen mit Hilfe von Geschichte ein deutsches Nationalgefühl erzeugt wurde.<sup>4</sup> Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Auseinandersetzung mit der

Dokumentationsreihe des ZDF „Die Deutschen“, die linear, überwiegend monokausal und auktorial eine deutsche Geschichte konstruiert. Sie entmündigt die Zuschauer, weil sie den Prozess ihrer Konstruktion nicht offenlegt und ein harmonisiertes, abgeschlossenes und wissenschaftlich unumstrittenes Bild von „der“ „deutschen“ Geschichte suggeriert. Als Nichthistoriker ist man einem solchen Fernsehen hilflos ausgeliefert. Es überwältigt. Wer produziert das so für wen und warum? Mündig machendes Fernsehen sieht anders aus.

- Wie wird die Industrialisierung erzählt? Manche Schulgeschichtsbücher folgten in den Nullern dem neoliberalen Zeitgeist und der entsprechenden Historiografie z. B. eines David Landes. So steht dann in einem Geschichtsbuch, *„dass die Industrialisierung – anders als viele Zeitgenossen und auch lange Zeit die Historiker meinten – das Massenelend (Pauperismus) nicht hervorgebracht hat. Im Gegenteil, im Vergleich zum vorindustriellen Zeitalter war der durchschnittliche Arbeiter jetzt besser dran. Durch das beginnende Wachstum verblasste der Pauperismus und war eine Generation später nur noch dem Namen nach bekannt.“*<sup>5</sup> Das ist nicht nur die Negierung der von den Zeitgenossen mehrerer Generationen als brennend empfundenen sozialen Frage. Es ist auch die apodiktische Verklärung des Marktes als Retter und Erlöser. Soziale Probleme erscheinen hier als Anstellerei. Der Hinweis auf die Probleme muss als Querulanz und Lamento angesichts einer Bagatelle wirken. Warum wird wann und von wem die Industrialisierung so für die Schüler in Erinnerung gebracht? Darüber können Schüler selbst reflektieren. Dass sie sich, wie zu allen anderen Themen, intensiv mit der historischen „Sache“ befassen müssen, ist selbstverständlich. Allerdings wird ihr eigener vorangegangener oder paralleler Lernprozess dabei zur Debatte gestellt, denn die „Sache“ ist ja die Erzählung von ihr: Als was sollen oder besser wollen sie die Industrialisierung erzählt bekommen?

- Die Befassung mit dem Faschismus ist im Geschichtsunterricht zwingend. Eine rein historisch eingebettete Analyse wäre nur antiquarischer Geschichtsunterricht. Um den Geschichtsunterricht für Gegenwart und Zukunft der Schüler relevant zu machen, muss die bis heute wirksame Virulenz des Faschismus thematisiert werden. Aram Mattioli zeigt, welche Rolle der Faschismus in der aktuellen Politik und der Gesellschaft Italiens spielt. Er warnt und argumentiert mit Begriffen wie Erinnerungspolitik, Erinnerungskultur, Erinnerungsdiskurs, Erinnerungsmilieus und sogar einem Krieg der Erinnerung.<sup>6</sup> Schüler sollten solche Begriffe erlernen und mit ihrer Hilfe den historischen Diskurs reflektieren können. So wird auch der lebensweltliche Bezug des Fachs Geschichte transparent.

- Im Zusammenhang mit dem Faschismus kann die Besprechung des profaschistischen Comics „300“ von Frank Miller kann im Unterricht der Frage nachgehen, ob und inwieweit faschistoide Mentalitäten wieder salonfähig gemacht werden. Wer bringt Sparta so, wann, wo und warum für wen in Erinnerung?

- War die „Ära Adenauer“ die goldene Zeit der Bundesrepublik oder muss sie im Rahmen des Kalten Krieges doch eher als Überwachungsstaat charakterisiert werden, wie es die Forschungen Foschepoths<sup>7</sup> nahelegen? Bis zu 50% der Post in den Osten(!) soll geöffnet worden sein. Sollte der Geschichtsunterricht seine Forschungen thematisieren oder unter den Tisch fallen lassen? Was wird für die Schüler warum in Erinnerung gebracht? Und was nicht?

- Dass der 17. Juni 1953 von den DDR-Geschichtsbüchern als Anschlag des Westens verkauft wurde, ist erwartbar. Viel interessanter ist es zu untersuchen, wie der 17. Juni in bundesrepublikanischen Geschichtsbüchern und/oder von zeitgenössischen Politikern dargestellt und apostrophiert wurde und wird: „Arbeiterprotest“, „Volksaufstand“, „Volksaufstand für die Einheit“, „Vorspiel der Revolution von 1989“, inzwischen auch als „Revolution“. Einerseits ist

die Frage interessant, was er nun „wirklich“ war. Dabei kann gut gezeigt werden, dass historische Wahrheit immer relativ zur Zeit und den Fragenden ist. Andererseits ist aber bedeutsam, dass mit der Wahl der verschiedenen Titel auch Sinn an die Empfänger herangetragen wird. Z. B. verleiht ein als „Revolution“ verstandener 17. Juni der „Revolution von 1989“ zusätzlichen Kredit. Sie wirkt dann als langfristiges Projekt der Menschen in der DDR. Schüler können nun das eigene Schulbuch daraufhin untersuchen, welches Sinnkonstrukt „17. Juni“ an sie herangetragen wird.<sup>8</sup>

- Auch die „friedliche Revolution von 1989“ ist inzwischen unter diesem Titel zur dominierenden Meistererzählung herangewachsen, die eine wichtige fundierende, legitimierende, vor allem aber exkulpatorische Funktion für die Berliner Republik und ihre Politik ausübt: Ihr, das Volk, habt es so gewollt. Wir Politiker können nun nicht anders. Alle Politik danach, auch alle sozialen Verwerfungen und Belastungen müssen nun als mitgewollt gelten. Erst der Kontrast zu den zahlreichen Alternativbegriffen für den Umwälzungsprozess im Jahr 1989/90 erhellt die Wirkung und die Funktionen des eingebürgerten Begriffs. Um nur einige zu nennen: „unvollendete Revolution“ (Schäuble), „abgebrochene Revolution“ (Glaßner), „missglückte Revolution“ (Weiß), „konservative Revolution“ (Kuczynski), „Systemzerfall“, „Zusammenbruch“, „Impllosion“ (u. a. Bierling). Auch die „westliche Übernahme“ als „Konterrevolution“ lässt sich finden. Erst im Kontrast zu diesen Begriffen kann erkannt werden, was der Begriff der friedlichen Revolution aus dem Abschlussbericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages für politische Implikationen mit sich bringt und welche Sichtweisen und Interpretationen der Jahre 1989/90 er ausschließt. Wer bringt was, für wen, wie und warum in Erinnerung?

- Ähnlich lässt sich nach der „DDR im nationalen Gedächtnis“<sup>9</sup> fragen.

- Als was soll die Mauer, im Geschichtsbuch stehen? Als monströse Menschenrechtsverletzung, wie es jahrzehntelang transportiert wurde, oder als zwar tragischer aber immerhin Glücksfall der Geschichte, wie es der Spiegel in seinem Titel am 6.8.2001 nahelegte: „Besser als Krieg“?<sup>10</sup>

- Das Narrativ von „der Moderne“ kann thematisiert werden. Aleida Assmann hat jüngst gezeigt, wie sehr sie ein Ausfluss des westlichen Zeitkonstrukts ist und wie sich mit ihm das Selbstkonzept des Westens und eine imperiale Vereinnahmung der Zukunft verbinden.<sup>11</sup> Mit Schülern kann dann darüber nachgedacht werden, welche Annahmen und Implikationen z. B. der Titel einer Bildungsplaneinheit „Die islamische Welt auf der Suche nach einem eigenen Platz in der Moderne“<sup>12</sup> und deren wörtliche Übernahme in manche Schulbücher bedeutet. Wem wird hier mittels Geschichte warum welches Sinnangebot gemacht?

Auch außereuropäische Themen bieten sich an:

- Shlomo Sand provozierte mit der „Erfindung des jüdischen Volkes“, einem sehr kontrovers diskutierten Buch.<sup>13</sup> Die Identitätspolitik des Staates Israels, sein Umgang mit dem öffentlichen Gedächtnis und der „Gründungsmythos“ stehen zur Diskussion. Was davon soll in die Geschichtsbücher? Indem Schüler darüber mitentscheiden, werden sie zu Subjekten ihres Bildungsprozesses, statt über „die Geschichte“ belehrt zu werden.

- Statt die Kriege auf dem Balkan zu behandeln, wäre es viel interessanter die „Kultur der Erinnerung im postjugoslawischen Raum“ als „umkämpfte Vergangenheit“ zu thematisieren.<sup>14</sup> So mancher Kurs mit Schülern aus dem ehemaligen Jugoslawien wird an seine Grenzen kommen, weil es plötzlich im Fach Geschichte um etwas geht, nämlich um Sinngebung, Schuldabwehr und Heldengedenken im Interesse der jeweiligen nationalen Identitäten. Ge-

schichtunterricht wird brisant - weil er relevant wird. Es geht auf einmal um etwas: Wahrheit.

- Lohnenswert ist die historiografiegeschichtliche Untersuchung der Kreuzzüge. Es zeigt sich nicht nur eine enorme Breite an historischen Deutungen und Inanspruchnahmen. Überraschenderweise stellt sich heraus, dass aktuell drei Sinnkonstrukte miteinander in Konkurrenz liegen, die jeweils bestimmten Mentalitäten oder politischen Richtungen verpflichtet sind: die Kreuzzüge als Ausdruck des europäischen Imperialismus (linke Imperialismuskritik), die Kreuzzüge als Kulturbegegnung (grün-alternativer Multikulturalismus), die Kreuzzüge als bis heute unabgeschlossene(!) Verteidigung des christlichen Abendlandes (rechtskonservativer Nationalismus). Welches wird den Schülern im Geschichtsbuch nahegebracht? Welches soll ihnen nahegebracht werden? Die Information, dass das „christliche Abendland“ ein Konstrukt der deutschen Romantik ist, weitet die Perspektive erneut.

Interessant ist dann auch die Frage, wie die arabische Welt die Kreuzzüge erzählt. Bis ins 19. Jahrhundert gar nicht! Erst mit dem Erstarken eines arabischen Nationalismus im Laufe des 20. Jahrhunderts tauchen die Kreuzzüge breitenwirksam überhaupt als Narrativ auf. Wer bringt sie wann, wie, für wen, warum in Erinnerung?<sup>15</sup> Ähnlich kontrovers kann Al Andalus historiografiegeschichtlich beleuchtet werden.<sup>16</sup> Ein Gebilde, das über Jahrhunderte Projektionsfläche war.

- Zu guter Letzt bieten sich für den Unterricht die ständig wiederkehrenden Kontroversen und Debatten um die „richtige“ Erinnerung an. Gerade im beginnenden Gedenkjahr 2014 werden zahlreiche Auseinandersetzungen um den 1. Weltkrieg und seine Darstellung stattfinden. Um die Jahreswende 2014 musste sich in England der Historiker Richard Evans von prominenter Seite vorwerfen lassen, links zu sein und die nationale Ehre Großbritanniens zu beschmutzen, weil er an die Mitschuld aller Großmächte am 1. Weltkrieg erinnerte. Bildungsminister Michael Gove und der Londoner Bürgermeister Boris Johnson attackierten ihn in beißenden Leserbriefen. Michael Gove hat zudem eine Rechnung mit Richard Evans offen, weil dieser nicht müde wird, die neuen Lehrpläne für Geschichte in Großbritannien zu kritisieren. Sie blenden die kontinentaleuropäische Geschichte nahezu vollständig aus. Für Schüler wäre es nun interessant darüber nachzudenken, was mit einem solcherart veränderten oder besser gesagt zugeschnittenen Lehrplan bezweckt werden soll.

Spätestens jetzt sollte deutlich werden, dass Erörterungen solcher Art nicht ohne ein gerüttelt Maß an Sachwissen vorstattgehen können. Jetzt wird auch für Schüler transparent, warum es sich lohnt, sich über die „toten“ historischen Ereignisse zu informieren und einen Überblick zu bekommen. Es ist nicht nur ein erkenntnisleitendes Interesse da, sondern die Erkenntnisse haben leicht erkennbar mit ihrem eigenen Leben zu tun. Denn auch ihr deutscher Lehrplan ist „gemacht“ worden. Wer hat das zu welchem Zweck getan? Auch Bildungspläne sind Gegenstand des Geschichtsunterrichts.

- Ein übles Beispiel der staatlichen geförderten Instrumentalisierung und Verfälschung von Geschichte bietet gerade Ungarn, dass sich mit Nachdruck zum Opfer des Nationalsozialismus stilisiert. Eine Steilvorlage für den Geschichtsunterricht.

An den ausgewählten Beispielen sollte deutlich geworden sein, wie lohnenswert Geschichtsunterricht werden kann, wenn er sich vom Missverständnis der bloßen Vermittlung der Vergangenheit „wie es eigentlich gewesen ist“ löst. Es geht um die Etablierung einer historischen Komparatistik und Memodik im Geschichtsunterricht. Ein kritischer, nicht nur phänomenologisch orientierter, erinnerungs- und historiografiegeschichtlicher Zugriff auf „Geschichte“ als Bewusstseinskonstrukt eröffnet erhellende Einsichten. Alle Geschichtserzählungen müssen auf ihre Triftigkeit, ihre Kohärenz überprüft werden. Dabei muss immer nach ihrem Sitz im

Leben, der Form, den Erzählenden, den Erinnernden und ihren Absichten, den Sinnkonstrukten gefragt werden, um die ALLER Geschichte innewohnende unumgehbare Fundierung in ihrer jeweiligen Gegenwart mit in den Fokus der Analyse zu nehmen.

Es geht im Geschichtsunterricht sicher auch um das Dekuvrieren<sup>17</sup> von Legenden und Mythen. Es geht aber vorrangig darum, die weniger auffälligen aber umso wirksameren alltäglichen historisch-politischen Sinnkonstrukte aufzuspüren und sie zu thematisieren. Oben wurde erläutert, dass Geschichte ein Prozess und kein Zustand ist. Das gilt für Geschichte als Fach ebenso wie für Geschichte als „Gegenstand“. Das bedeutet für die Praxis, dass Geschichte Kontroverse und nicht Konsens ist. Das muss sich so auch im Unterricht spiegeln.<sup>18</sup> Hier liegt das Brisante und das intellektuell Herausfordernde des Schulfachs Geschichte. Geschichtsunterricht konstruktivistisch aufgeklärt und durchgeführt befreit das Schulfach zu sich selbst, weil es den Schülern ermöglicht, selbstreflexiv die eigenen und die gesellschaftlichen Bewusstseins- und Identitätsbildungsprozesse wahrzunehmen und zu bedenken. Geschichte kann so als das wahrgenommen und reflektiert werden, was sie ist: als unvermeidbarer und kollektiver Akt erinnernder Gegenwartsgestaltung.

## **Literaturhinweise**

### **Beispiele für erinnerungs- und historiografiegeschichtlich orientierte Geschichtsschreibung**

Assmann, Aleida: Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne. München 2013.

Assmann, Aleida: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München 1999.

Assmann, Aleida: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München 2006.

Bock, Petra und Edgar Wolfrum: Umkämpfte Vergangenheit. Geschichtsbilder, Erinnerung und Vergangenheitspolitik im internationalen Vergleich. Göttingen 1999.

Cornelißen, Christoph u. a. (Hg.): Erinnerungskulturen. Deutschland, Italien und Japan seit 1945. Frankfurt (2. Aufl.) 2004.

Frei, Norbert: Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit. München 1996.

Fried, Johannes: Der Schleier der Erinnerung. Grundzüge einer historischen Memorik. München 2012 (durchgesehene und erweiterte Auflage).

Fried, Johannes: Karl der Große. Gewalt und Glaube. München 2013.

Fried, Johannes: Canossa. Entlarvung einer Legende. Eine Streitschrift. München 2012.

Hobuß, Steffi und Ulrich Lölke: Erinnern verhandeln. Kolonialismus im kollektiven Gedächtnis Afrikas und Europas. Münster (2. Aufl.) 2007.

Krebs, Christopher: Ein gefährliches Buch. Die „Germania“ des Tacitus und die Erfindung der Deutschen. München 2012.

Kuljic, Todor: Umkämpfte Vergangenheiten. Die Kultur der Erinnerung im postjugoslawischen Raum. Bonn 2010.

Mattioli, Aram: „Viva Mussolini“. Die Aufwertung des Faschismus im Italien Berlusconis. Paderborn 2010.

Reichel, Peter u. a. (Hg.): Der Nationalsozialismus – Die zweite Geschichte. Überwindung – Deutung – Erinnerung. Bonn 2009.

Richter, Sebastian: Die Mauer in der deutschen Erinnerungskultur. In: Klaus Dietmar Henke (Hg.): Die Mauer. Errichtung, Überwindung, Erinnerung. München 2011. S. 252-266.

Sabrow, Martin: Die DDR im nationalen Gedächtnis. In: Jörg Barberowski (u. a.) (Hg.): Geschichte ist immer Gegenwart. München 2001, S.91-112.

Saehrendt, Christian: Der Stellungskrieg der Denkmäler. Kriegerdenkmäler im Berlin der Zwischenkriegszeit (1919-1939). Bonn 2004.

Sand, Shlomo: Die Erfindung des jüdischen Volkes. Israels Gründungsmythos auf dem Prüfstand. Berlin 2010.

Schmoll Friedemann: Verewigte Nation. Studien zur Erinnerungskultur von Reich und Einzelstaat im württembergischen Denkmalkult des 19. Jahrhunderts. Tübingen Stuttgart 1995.

Welzer, Harald: Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt 2002.

Welzer, Harald: Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. Beck, München 2002.

Welzer, Harald: Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden. Frankfurt 2005.

Welzer Harald und Sönke Neitzel: Soldaten. Protokolle vom Kämpfen, Töten und Sterben. Frankfurt 2011.

Welzer, Harald (Hg.): Der Krieg der Erinnerung. Holocaust, Kollaboration und Widerstand im europäischen Gedächtnis. Frankfurt/M. 2007.

Wolfrum, Edgar: Geschichtspolitik und deutsche Frage. Der 17. Juni im nationalen Gedächtnis der Bundesrepublik (1953-89). In: Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für Historische Sozialforschung (24. Jahrg. Heft 3 Juli-September 1998) S. 382-411.

Wolfrum, Edgar: Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung. 1999.

Wolfrum, Edgar: Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung. Göttingen 2001.

Wypior, Cajus: Die identitätsstiftende Kraft der Kreuzzüge. In: Deutschland und Europa 53 (2007) S. 12-19.

Wypior, Cajus: Die Geschichte der Deutschen - eine Erfindung? Ein Unterrichtsprojekt zum Ende des Geschichtsunterrichts. In: Geschichte lernen 124 (2008) S. 58-61.

---

<sup>1</sup> So z. B. Thomas Mayer: Was ist historische Wahrheit? Dekonstruktion zweier Schulbuchtexte zur Oktoberrevolution. In: Geschichte lernen 148 (2012) S. 32-39. Christian Schmidmann: Eine eindeutige Geschichte? Dekonstruktion von Darstellungstexten in Geschichtsschulbüchern am Beispiel des fränkischen Dynastiewechsels. In: ebd. S. 19-25.

<sup>2</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

<sup>3</sup> Johannes Fried macht seit Jahren auf Karls-Konstrukte und ihre Vereinnahmung aufmerksam, so auch in seinem jüngsten Buch: Karl der Große. Gewalt und Glaube. München 2013.

<sup>4</sup> Christopher Krebs: Ein gefährliches Buch. Die „Germania“ des Tacitus und die Erfindung der Deutschen. München 2012. Cajus Wypior: Die Geschichte der Deutschen - eine Erfindung? Ein Unterrichtsprojekt zum Ende des Geschichtsunterrichts. In: Geschichte lernen 124 (2008) S. 58-61, S. 12-19.

<sup>5</sup> Daniela Benden (u. a.): Geschichte und Geschehen Sekundarstufe II, Leipzig 2002, S.70.

<sup>6</sup> Aram Mattioli: „Viva Mussolini“. Die Aufwertung des Faschismus im Italien Berlusconi. Paderborn 2010.

<sup>7</sup> Josef Foschepoth, Überwachtes Deutschland: Post- und Telefonüberwachung in der alten Bundesrepublik. Göttingen 2013.

<sup>8</sup> Edgar Wolfrum: Geschichtspolitik und deutsche Frage. Der 17. Juni im nationalen Gedächtnis der Bundesrepublik (1953-89). In: Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für Historische Sozialforschung (24. Jahrg. Heft 3 Juli-September 1998) S. 382-411.

<sup>9</sup> Martin Sabrow: Die DDR im nationalen Gedächtnis. In: Jörg Barberowski (u. a.) (Hg.): Geschichte ist immer Gegenwart. München 2001, S.91-112.

<sup>10</sup> Sebastian Richter: Die Mauer in der deutschen Erinnerungskultur. In: Klaus Dietmar Henke (Hg.): Die Mauer, Errichtung, Überwindung, Erinnerung. München 2011. S. 252-266.

<sup>11</sup> Aleida Assmann: Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne. München 2013.

<sup>12</sup> Bildungsplan für die Kursstufe des Gymnasiums Baden-Württemberg. Stuttgart 2001. S. 120.

<sup>13</sup> Shlomo Sand: Die Erfindung des jüdischen Volkes. Israels Gründungsmythos auf dem Prüfstand. Berlin 2010.

<sup>14</sup> Todor Kuljic: Umkämpfte Vergangenheiten. Die Kultur der Erinnerung im postjugoslawischen Raum. Bonn 2010.

<sup>15</sup> Cajus Wypior: Die identitätsstiftende Kraft der Kreuzzüge. In: Deutschland und Europa 53 (2007) S. 12-19. Hier auch Unterrichtsmaterialien.

---

<sup>16</sup> Eduardo Mansano Moreno: Austausch und Toleranz der Kulturen? Das islamische Zeitalter der Iberischen Halbinsel in Ideologie, Mythos und Geschichtsschreibung. In: Martina Fischer (Hg.): Fluchtpunkt Europa. Migration und Multikultur. Frankfurt am Main (1998) S. 93-120.

<sup>17</sup> Ich greife hier die Anmerkung 29 im Basisartikel der Heilbronner Hefte 05/2104 auf: Bewusst wurde nicht der Begriff „dekonstruieren“ verwendet, um den Eindruck zu vermeiden, dass das Dekonstruieren nur zur Überführung von Legenden und Lügen führt. „Dekonstruktion heißt, Strukturen zu verstehen und nicht Destruktion“, so hat es Waltraud Schreiber vor Jahren auf einer Tagung in Bad Wildbad auf den Punkt gebracht. Dekonstruktion als Operation befasst sich mit ALLEN Sinnkonstrukten, nicht nur den unwahren. Die Dekonstruktion wird inzwischen in der aktuellen fachdidaktischen Literatur häufig und gedankenlos als Methode oder Kompetenz genannt oder gefordert. Es wird dabei aber nicht deutlich gemacht, worin ihr methodisches Spezifikum liegt, das von der hermeneutischen Quellenkritik abweicht. Sie theoretisch und schulalltagstauglich zu klären ist ein Desiderat und kann nicht im Rahmen dieses Artikels geleistet werden. - Auch wenn man dem Konstruktivismus, zumal in seiner radikalen Form, nicht in allen Konsequenzen zustimmen mag, so sensibilisiert er doch für drei sich gegenseitig bedingende, konstitutive Merkmale von Geschichte: ihre unausweichliche Gegenwartsverhaftung, ihre Narrativität und ihre diskursive Prozesshaftigkeit. Von hier aus müsste eine fachdidaktische Klärung und Orientierung ansetzen.

<sup>18</sup> Erinnert sei hier noch einmal an den Beutelsbacher Konsens, der u. a. den Geschichtsunterricht durch sein Überwältigungsverbot zu Multiperspektivität und Kontroversität verpflichtet. Ein konstruktivistisch orientierter Geschichtsunterricht erfüllt diese Forderung par excellence.