

HEILBRONNER HEFTE

ZEITSCHRIFT FÜR DIDAKTIK & UNTERRICHT

ETHISCH-PHILOSOPHISCHE DIMENSIONEN IM UNTERRICHT

01

BEATE MARSCHALL-BRADL / ANGELIKA WOLTERS

Die Ethisch-Philosophischen Grundlagen in der Lehrerbildung

02

KLAUS GOERGEN / ANGELIKA WOLTERS

Konzepte zur Werteentwicklung und Wertevermittlung

03

MARKUS SAUTER / KLAUS WEBER

Ethisch-philosophische Dimensionen im Musikunterricht

04

SYLVIA SCHIMANG / KARSTEN WIESE

«Arzneimittel – Fluch oder Segen»?

05

CAJUS WYPIOR

Geschichte - ein Fach ohne Gegenstand?

Philosophieren mit Schülern zu Erkenntnisgrundlagen des Fachs

06

MARTINA GEIGER

Ist die Notlüge erlaubt? Moralisches Argumentieren

07

ULRICH GÖSER

Werte-Erziehung in der ökonomischen Bildung

JUNGE AUTOREN

08

KARIN SCHOTT

Denkmäler als Zeugen zeitgenössischer Geschichtskultur

HEILBRONNER HEFTE

ZEITSCHRIFT FÜR DIDAKTIK & UNTERRICHT

IMPRESSUM

HERAUSGEBER

Staatliches Seminar für Didaktik
und Lehrerbildung (Gymnasien)
Heilbronn
John-F.-Kennedy-Str. 14/1
74074 Heilbronn
Tel +49 7131/104 - 2800

Redaktion

Holger Brenneis
Martina Geiger
Dr. Elisabeth Grünbeck
Martina Krauth

Redaktionsbeirat

Prof. Dr. Karl Hittler

Verlag

DistelLiteraturverlag OHG
Sonnengasse 11
74072 Heilbronn

Layout und Satz

antdesign . visuelle kommunikation
Yvonne Reiner
74076 Heilbronn

Druck

Druckerei & Verlag
Steinmeier GmbH & Co. KG
86738 Deiningen

Die Heilbronner Hefte erscheinen jährlich und sind gegen Erstattung der Portokosten über das Sekretariat des Seminars zu erhalten. Der Herausgeber behält sich das Erheben einer Schutzgebühr vor.

© 2014. Vervielfältigung des Satzbildes und Nachdruck nur mit Genehmigung des Seminars.

Die inhaltliche Darstellung der Autoren spiegelt nicht zwangsläufig die Meinung der Redaktion wider.

ISSN 2195-7371

INHALT

ETHISCH-PHILOSOPHISCHE DIMENSIONEN IM UNTERRICHT

- 04 *Lehrerbildung*
BEATE MARSCHALL-BRADL / ANGELIKA WOLTERS
Die Ethisch-Philosophischen Grundlagen (EPG)
in der Lehrerbildung
- 11 *Pädagogik*
KLAUS GOERGEN / ANGELIKA WOLTERS
Pädagogische Ethik: Konzepte zur Werteentwicklung
und Wertevermittlung mit Schwerpunkt auf dem
Lawrence-Kohlberg-Stufenmodell
- 20 *Musik*
MARKUS SAUTER / KLAUS WEBER
Aspekte ethisch-philosophischer Dimensionen
im Musikunterricht
- 29 *Naturwissenschaften*
SYLVIA SCHIMANG / KARSTEN WIESE
Ethische Aspekte im naturwissenschaftlichen Unterricht:
Eine Kooperationsfachsitzung Biologie und Chemie zum
Thema «Arzneimittel – Fluch oder Segen?»
- 35 *Geschichte*
CAJUS WYPIOR
Geschichte – ein Fach ohne Gegenstand?
Philosophieren mit Schülern im Geschichtsunterricht
zu den Erkenntnisgrundlagen des Fachs
- 46 *Deutsch*
MARTINA GEIGER
Ist die Notlüge erlaubt? Moralisches Argumentieren im Deutsch-
unterricht am Beispiel von Goethes *Iphigenie auf Tauris* und Ibsens
Die Wildente
- 53 *Wirtschaft*
ULRICH GÖSER
Werte-Erziehung in der ökonomischen Bildung:
Jenseits der Gesinnungsethik
- JUNGE AUTOREN**
- 61 *Geschichte*
KARIN SCHOTT
Denkmäler als Zeugen zeitgenössischer Geschichtskultur:
Propagandainstrumente – Identitätsstifter – Mahnzeichen?
- 70 **PREISTRÄGER**
- 71 **AUTOREN DES HEFTES**

Cajus Wypior

GESCHICHTE – EIN FACH OHNE GEGENSTAND?

PHILOSOPHIEREN MIT SCHÜLERN IM GESCHICHTSUNTERRICHT ZU DEN ERKENNTNISGRUNDLAGEN DES FACHS

Johann Gustav Droysen stellte Mitte des 19. Jahrhunderts fest: «Wenn das, was man Geschichte nennt, im Wesentlichen Vergangenes umfasst [...], so bedarf es keiner weiteren Darlegung, dass die aus solcher Forschung gewonnenen Ergebnisse nur in unserer Vorstellung, und wenn man will, in unserer Phantasie vorhanden sind».¹ - Wie bitte? Geschichte ein Fach der «Phantasie», weil es sich mit «Vergangenem» befasst? Wäre dann Geschichte tatsächlich ein «Fach ohne Gegenstand» wie es Edward Carr, Raymond Aaron, Robin George Collingwood, Hans-Georg Gadamer, Otto Vossler, Michael Oakeshott, Paul Ricoeur und viele andere im Laufe des 20. Jahrhunderts immer wieder behaupteten?² Was veranstalten wir denn dann seit Jahrzehnten im Geschichtsunterricht, falls diese Sichtweise wahr wäre? Könnten wir dann einfach so weiter unterrichten, als wüssten wir von nichts? Fragen dieser Art können mit Schülern der Oberstufe diskutiert werden. Dabei sollen die Schüler selbst über Erkenntnisgrundlagen und -möglichkeiten des Fachs nachdenken, also philosophieren.

1. DAS PROBLEM VON ZEIT UND GEGENWART

Um mit Schülern zur Frage des Wesens von Geschichte und den damit verbundenen Fragen und Problemen zu gelangen, empfiehlt es sich, mit ihnen zuerst über das Wesen von Zeit nachzudenken. Das bekannte Zitat von Augustinus (M1) bringt die wesentliche Erkenntnis auf den Punkt: Die Zukunft ist noch nicht, die Vergangenheit nicht mehr. Was ist dann Gegenwart? Ein «ausdehnungsloser Jetztpunkt».³ Die Dramatik dieser Erkenntnis muss in den Horizont der Schüler gerückt werden: Die Ausdehnungslosigkeit des Jetztpunktes bedeutet, dass dann auch Gegenwart nicht ist. Das widerspricht aber der menschlichen Erfahrung: Gegenwart wird erlebt. In einem Punkt, als bloßem «Kippmoment»⁴ zwischen inexisterter Vergangenheit und Zukunft kann man nicht leben. Was ist dann das, was wir als Gegenwart erleben? Al-eida Assmann beschreibt, ähnlich Augustinus, Gegenwart als einen bewussten Akt menschlicher Operationen, der durch «rücklaufende Erinnerung» und «vorlaufende Erwartung»⁵ entsteht (M2). Zeit wird hier vom Menschen

her verstanden. Sie ist ein menschliches Konstrukt. Sie konstituiert sich für das menschliche Verständnis überhaupt erst durch die Operationen des Erinnerns und der Erwartung.⁶

2. DIE INEXISTENZ DER VERGANGENHEIT UND DIE PRINZIPIELLE UNMÖGLICHKEIT IHRER REKONSTRUKTION

Das Vergangene ist vorbei. Es kann nicht zurückgeholt werden. Es ist nicht mehr existent, denn sonst wäre es noch Gegenwart. Dieser nur scheinbar banale Sachverhalt muss Schülern erst bewusst gemacht und mit ihnen reflektiert werden, um seine Tragweite zu erfassen. Man kann das mithilfe einer Fotografie (s. Abb.) erfahrbar machen, indem man die Schüler auffordert, mitzuteilen, was hier passiert sei. Sie werden es nicht können, weil der durch das Foto repräsentierte Raum aus sich heraus keine Auskunft gibt. Das an dieser Stelle vergangene Geschehen kann nicht gefunden, aufgefunden, entdeckt werden. Vergangenheit ist also kein auffindbares Objekt. Alle Versuche, das vergangene Geschehen zu erfassen, werden darin

bestehen, entweder Überreste oder Zeugen zu finden, die sich erinnern.



Was ist hier passiert?

Beide sind aber Teile der Gegenwart. Sowohl aus den Überresten als auch im Akt der Erinnerung muss durch interessegeleitete nachträgliche Auswahl und kausale Verknüpfung ein Sinn konstruiert werden. Der menschliche Geist muss beim Versuch der Erinnerung ordnende Strukturen entwickeln. Kriterien sind dabei aktuelle Fragen und Probleme. Die Erinnerungen selbst sind also Sinnkonstrukte der sich erinnernden Menschen. Es muss festgehalten werden, dass das Erinnernte nicht das vergangene Geschehen selbst ist. Man sollte innehalten und das mit den Schülern besprechen. Denn immer wieder werden die Erinnerungen, also die Sinnkonstrukte, für das vergangene Geschehen selbst gehalten.

An dieser Stelle wird deutlich, dass es im Wortsinn keine echte Rekonstruktion der Vergangenheit geben kann, auch wenn man davon in der Fachliteratur und der fachdidaktischen Literatur immer wieder liest. Würde man das vergangene Geschehen z.B. nachstellen oder nachbauen, wäre es nie das Vergangene selbst. Die vermeintlichen Rekonstruktionen müssen als das bezeichnet werden, was sie sind: Sinn schaffende und Sinn gebende Konstruktionsleistungen der Gegenwart.⁷ Irritierend wirkt erfahrungsgemäß auf Schüler in diesem Zusammenhang die Erkenntnis, dass damit auch die sogenannten «Fakten» erst im Moment der gedanklichen Operation des Erinnerns und ihrer narrativen Übermittlung als Produkt der Gegenwart entstehen (M3). An dieser Stelle zeigt

sich das fatale Problem des Fachs Geschichte: Wenn Vergangenheit prinzipiell unzugänglich ist und Fakten erst im Moment ihrer Erzählung entstehen, was kann dann der Forschungsgegenstand der Fachwissenschaft sein? Ist das Fach Geschichte dann nicht tatsächlich ein Fach ohne Gegenstand? Schlimmer noch: Wäre dann nicht der Gegenstand des Fachs fiktiv und damit das Fach selbst obsolet?

3. DIE ANTHROPOLOGISCHE BEDEUTUNG VON ERINNERUNG

An dieser Stelle muss mit den Schülern über die Funktionen und die Bedeutung von Erinnerung nachgedacht werden, um zu verstehen, warum Vergangenes für die Menschen überhaupt so wichtig ist. Das ist die Voraussetzung, um anschließend das Wesen und die fundamentale Bedeutung von Konstrukten zu erfassen. Als Einstieg kann der Fall angenommen werden, dass ein Mensch sich nicht mehr erinnern kann. Gemeinsam lassen sich Konsequenzen überlegen und die Funktionen des Erinnerns ableiten. Menschen wären nicht überlebensfähig, denn sie müssen erinnernd auf Erfahrungen und gespeichertes Wissen zurückgreifen können, um Negatives zu vermeiden (z.B. das Verspeisen einer Giftpflanze) und Positives herbeizuführen (z.B. das Heilen einer Wunde). Ohne Erinnerung besäßen Menschen zudem keine Identität, denn alles, was diese ausmacht, ist als Erinnerung «gespeichert»: Name, Wohnort, Familienmitglieder, Interessen, Erfahrungen usw. «Identität ist eine flüchtige Konstruktion, die sich über Erinnerungen beständig ihrer selbst vergewissert und dabei Gedächtnis – gespeicherte Verhaltensroutinen – und subjektiv begriffene Vergangenheit – die erinnerte persönliche Geschichte – abgleicht.»⁸ Auch das für das menschliche Überleben bedeutsame Zusammenleben und Kooperieren in einer Gruppe wäre ohne Erinnerung nicht möglich. Erinnerung ist somit eine entscheidende anthropologische Voraussetzung des Subjektseins, der menschlichen Identität und der menschlichen Funktionalität.

Die Erinnerungsprozesse finden im Gehirn statt. Es ist ein Sinnsucher. Ununterbrochen konstruiert es aus den einlaufenden Sinnesrei-

zen Sinn.⁹ Bedeutsames wird neuronal verarbeitet. Die dabei entstehende Vorstellung von der Welt ist nicht die Wirklichkeit. Das, was der Mensch als Wirklichkeit denkt oder versteht, ist ein Konstrukt seines Gehirns. Schüler beschäftigt diese Erkenntnis in der Regel sehr, weil sie das Ende naiver Welt- und Wirklichkeitsvorstellungen bedeutet.¹⁰

4. DAS VERHÄLTNISS VON ERINNERUNG UND GESCHICHTE: FUNKTIONEN DER GESCHICHTE

Neben und aus der individuellen Erinnerung entsteht die kollektive Erinnerung einer Gruppe, ihr kollektives Gedächtnis.¹¹ Aus vielen Erinnerungen, erzählt als Geschichten, wird «die» Geschichte zum Kollektivsingular.¹² Man kann sie funktionalistisch als die gesammelte Erfahrung eines Sozialwesens beschreiben. Damit erfüllt auch «die» Geschichte, analog den individuellen Erinnerungen, verschiedene Funktionen. Geschichte wird so «zu einem regulativen Begriff für alle gemachten und noch zu machenden Erfahrungen.»¹³ Mit den Schülern lassen sich die vielen Funktionen von Geschichte aus Alltagsbeispielen ableiten. Man kann überlegen, wo im Alltag überall Geschichte auftaucht, präsentiert, vermarktet, benutzt wird, z. B. Museen, Fernsehen, Bücher, Filme, Unterhaltungsmarkt, Veranstaltungen, Politik, Reden usw. Die Fachdidaktik Geschichte hat vor einiger Zeit für die Gesamtheit dieser Phänomene den Begriff der Geschichtskultur aufgenommen. Man kann nun die jeweiligen Funktionen ableiten und in einer Tabelle auflisten. Bei weniger Zeit können einige Funktionen von Geschichte im Alltag mit dem Beitrag von Rolf Schörken (M4) erarbeitet werden. Das Ergebnis dieses phänomenologischen Zugriffs zeigt, dass die wesentlichen Funktionen von Geschichte in Interessen, Fragen und Problemen der Gegenwart bzw. Zukunft liegen und ihrer Wahrnehmung, Beantwortung oder Bewältigung dienen.

Wenn im Vorfeld mit den Schülern erkannt wurde, dass Geschichte ein Konstrukt ist, das nachträglich sinnhafte Strukturen herstellt, wird nun deutlich, dass die Geschichte als eine vorgestellte vergangene Gegenwart ihre Struk-

tur aus der aktuellen Gegenwart und ihren Fragen und Problemen erhält. Relevant für das Ergebnis dieses Konstruktionsprozesses ist die leitende Perspektive des Fragenden, die ihren Grund immer in der Gegenwart hat. Johannes Fried bekräftigt in seinem aktuellen Buch diese Erkenntnis: «Kein Erinnern bringt das Gestern zurück, jede erinnerte Vergangenheit ist das bald unbewusste, bald bewusste Gedächtniskonstrukt einer Gegenwart mit ihren Freuden, Sorgen, Feindschaften und Ängsten, mit der Gesamtheit ihrer Erfahrungen, mit ihrem Wissen und ihren Wertungen der ihr aus der Vergangenheit zugeflossenen Informationen. Geschichte ist kein unveränderliches <So-war-es>. [...] Jeder Blick in die Vergangenheit gleicht nur einem Blick in den Spiegel, dessen Bild sich als Brechung des Könnens und Wissens einer Gegenwart erweist, ihrer Leidenschaften und Zweifel.»¹⁴

5. DAS PROBLEM DER WAHRHEIT

Spätestens hier stellt sich im Klassenzimmer die Frage nach der Wahrheit, denn damit Erinnerung ihre Funktionen erfüllen kann, muss sie wahr sein. Diese Bedingung lässt sich an einfachen Sachverhalten herleiten: Die einmal erfolgreiche Tinktur, an deren positive Wirkung man sich erinnert, sollte auch in Zukunft die Wundheilung begünstigen, sonst ist die Erinnerung wertlos. Umso mehr gilt das für die ungleich komplexeren Sachverhalte und schwerwiegenden Probleme des Politischen, Wirtschaftlichen und Sozialen. Auch die Geschichte als kollektives Erinnerungskonstrukt muss wahr sein, um ihre problembewältigenden Funktionen, die auf Gegenwart und Zukunft gerichtet sind, erfüllen zu können. Wahrheit wird damit zum konstitutiven Merkmal von Geschichte: «Sie *soll* [kursiv im Original] wahre Vergangenheit bezeichnen, sonst ist sie nicht Geschichte.»¹⁵ Von hier definiert sich das Spezifikum der Wissenschaftlichkeit des Fachs Geschichte. Sie liegt in der kritischen Selbstreflexivität: «Die Geschichtswissenschaft hat keinen Gegenstand, sie hat nur Probleme. Ihre Wissenschaftlichkeit zeigt sich im sachgemäßen, selbstkritisch reflektierten Umgang mit Geschichte als den Problemen, die zwischen demjenigen, der zu historischer

Erkenntnis gelangen will, und demjenigen, das erkannt werden soll, immer wieder aufs neue entstehen.»¹⁶ Historische Erkenntnisse können also immer nur vorläufige sein. Ihr Geltungsgrad hängt ab von der Gegenwart des Fragenden und Forschenden: «Die vorübergehende Geltung von Aussagen über die Vergangenheit, die durch die Aktualität der Fragen, den theoretischen Zugriff und die öffentliche Resonanz der Darstellung ihre auch zeitlichen Grenzen findet, ist alles, was wir unter dem Stichwort <Objektivität> bieten können.»¹⁷ «Geschichte wird, strenggenommen, im Konjunktiv geschrieben.»¹⁸ M5 bietet einen Text, der die unterrichtliche Diskussion des Problems von Wahrheit und Objektivität anregen kann. Eine sicher kontroverse Erkenntnis beim unterrichtlichen Philosophieren kann sein, dass Wahrheit immer relativ ist. Absolute Wahrheit gibt es nur in der formalen Logik. Dass die Relativität seit der Quantenphysik auch für die Naturwissenschaften gilt, kann dabei zumindest in den Raum gestellt werden.

An dieser Stelle muss im Unterricht strikt darauf geachtet werden, dass die Relativität von Wahrheit von den Schülern nicht als Fiktion missverstanden wird. Zum Beispiel Auschwitz zu leugnen, ist mit dieser Erkenntnis gerade NICHT möglich, denn alle historischen Aussagen müssen ihr Korrelat in manifesten Quellen oder Überresten nachweisen. Erinnerungen müssen dabei kritisch hinterfragt werden.¹⁹ Historische Aussagen sind immer relativ zu etwas. Auch wenn diese Wahrheiten immer wieder modifiziert werden, so werden sie doch nicht erfunden. Wahre historische Aussagen halten einer Überprüfung ihres Bezugspunkts²⁰ stand. Historische Erzählungen sind als sinntrüchtige Erzählungen «immer fiktional und faktual zugleich», wie Barricelli betont.²¹ Dass auf die Vergangenheit nur mehr mittelbar zugegriffen werden kann, macht also den besonderen Charakter des Fachs aus: Es ist sich seines konstruktiven Charakters bewusst und thematisiert ihn im Idealfall ununterbrochen. Es ist damit ein selbstreflexives Fach. «Das Prinzip der Historizität [...] kann die Unsicherheiten der Referentialität nicht ausräumen, hilft aber, reflektiert damit umzugehen.»²² Sie ständig zu reflektieren ist das Kerngeschäft des Fachs Geschichte. Es bleibt abschließend festzuhalten:

Geschichte als a) Wissenschaft, als b) Schulfach und als c) Bewusstseinskonstrukt ist also ein Prozess in Permanenz – und kein statischer Zustand. Das kann von Schülern erkannt und mit ihnen reflektiert werden.

6. DAS WESEN DER GESCHICHTE ALS IHR FACHLICHER GEGENSTAND – DIE NARRATIVITÄT DER GESCHICHTE

Das Fach Geschichte kann also immer nur eine selbstreflexive Wissenschaft mit vorläufigen Ergebnissen sein. Gegenstand des Fachs Geschichte ist auch nach den bisherigen Überlegungen immer noch «die Geschichte», aber jetzt nicht mehr verstanden als «die Vergangenheit», sondern als das, was sie ist: als Sinnkonstrukt.

Wie tritt uns dies entgegen? Arthur C. Danto hat 1965 in seinem Buch «Analytical Philosophy of History» die Unterschiede zwischen Geschichtswissenschaft und systematisierenden Sozialwissenschaften zu bestimmen versucht. Er verwendet dabei den Begriff der «narrativity», um das Wesen der Geschichte zu klären. Geschichte kann nur intersubjektiv gemacht werden, indem sie erzählt wird. Oder zugespitzter formuliert: Man kann Geschichte nicht nicht erzählen. Geschichte tritt uns immer in Form von Erzählungen entgegen: verbalen, visuellen (Filme, Bilder aller Art) oder sogar figurativ gestalteten, denn auch Reliefs, Statuen und Denkmäler «erzählen» Geschichte. Erzählung ist die Form des Geschichtlichen überhaupt. Der geschichtliche Gegenstand als solcher konstituiert sich durch eine narrative «Synthesis». Der Begriff Narrativität meint somit die sachlogische Struktur des historischen Wissens. Er meint keine Textgattung und keine Kompetenz.²³ «Die drei großen Verständnisbegriffe einer modernen, kulturwissenschaftlich informierten Geschichtsdidaktik: <Sinn>, <Erinnerung> und <Erzählung> vereinen sich im Begriff der Narrativität.»²⁴ Gegenstand des Geschichtsunterrichts können demzufolge nicht mehr die «historischen Stoffe», verstanden als das Vergangene, sein, sondern es müssen die Sinnkonstrukte sein, die uns in Form der verschiedenen und vielgestaltigen Erzählungen entgegentreten: Wer bringt uns was wann wo

wie und warum in Erinnerung? Das ist die entscheidende Leitfrage für die «Stoff»-Auswahl (es müsste nun eigentlich Konstruktauswahl heißen) für den Unterricht. Das ist auch die Leitfrage für die unterrichtliche Analyse und kritische Auswertung von Sinnkonstrukten. Historisches Lernen ist ein «intellektuell in höchstem Maße herausforderndes Lernen über den Umgang mit Sinn, mit Sinnbildung und der Gültigkeit von narrativ verfassten Sinnangeboten.»²⁵

7. «NUR» KONSTRUKTE? – KONSTRUKTE ALS DIE WELT DES MENSCHEN

Ende und Höhepunkt dieses kleinen philosophischen Ausflugs im Geschichtsunterricht sollen die Fragen nach Funktion, Relevanz und Bedeutung von Konstrukten sein. Einstieg kann der Impuls sein, dass das Fach Geschichte durch die bisherigen relativierenden und desillusionierenden Überlegungen im Grunde doch komplett entwertet werde. Das Fach und der Gegenstand «Geschichte» scheinen nur noch bloße Gedankenspiele zu sein. Konstrukte wären dann nichts als Hirngespinnste, denn es «gibt» sie nicht, sie existieren physikalisch nicht. Die Naturwissenschaften hingegen scheinen eine reale, eine anfassbare, gegenständliche Basis zu haben: in Chemie z.B. den Schwefel, in der Biologie die Pflanzen. Erfahrungsgemäß wird hier eine in ihrer Bedeutung für die in der Adoleszenz befindlichen Schüler kaum überschätzbare Frage angeschnitten: Kann etwas, das nicht physikalisch existiert, überhaupt bedeutsam und wichtig sein? Was für Erwachsene banal ist, ist für Schüler im Übergang von der Kindheit in das Erwachsenenalter elementar. Gerade noch haben sie am Ende ihrer Kindheit den Weihnachtsmann oder das Christkind, den Osterhasen, Gott und die Märchen souverän und «erwachsen» als Fiktionen erkannt. Der Abschied aus der Welt des Mythischen ist in unserer Gesellschaft eine der entscheidenden Initiationsleistungen für den Übertritt in die Welt der Erwachsenen geworden. Mit diesem Prozess geht bei vielen Schülern die völlige Entwertung alles «nur» Geistigen einher. Der naive Umkehrschluss aus dem entwicklungsbedingten Tod Gottes (oder des Osterhasen) ist für viele Schüler ein naiver Positivismus:

Nur das, was real «da» im Sinne von anfassbar ist, gilt als relevant. Die naive, erste Antwort auf die Frage, ob Konstrukte bedeutsam und wichtig sind, lautet also nein. Nachdenklichen älteren Schülern schwant aber, dass die Antwort nicht so einfach ist. Es geht im Unterricht nun darum, Schülern in der Phase zwischen Kindheit und Erwachsensein den Abschied von ihrem naiven, positivistischen Weltverständnis zu ermöglichen und ihnen bewusst den Schritt in die Welt des Geistigen zu ermöglichen. In diesem Sinne kann die Befassung mit den vorgestellten philosophischen Fragen transitorische Funktion haben.

Nach dieser Einleitung muss im Unterricht hergeleitet und erkannt werden, dass die Welt des Menschen von ihrem Wesen her aus Konstrukten besteht. Man kann mit Schülern dazu weitere soziale Konstrukte sammeln: Staat, Geld, Gesetze, Recht, Ideen, Werte, Ideologien, Gott oder Begriffe wie Ordnung, Macht, Glück, Wahrheit, Zahlen usw. Sie alle kann man nicht anfassen, wiegen, ausmessen, riechen. Die angestrebte Erkenntnis der Schüler liegt darin, dass Konstrukte zwar nicht physikalisch existieren, aber dennoch *sind*. Dass sie sind, kann man daran erkennen, dass sie Wirkungen haben. Am deutlichsten kann dies am Beispiel Geld gezeigt werden. Schülern muss klar werden, dass Geld inexistent ist. Der Geldschein ist nur aus Papier. Er repräsentiert nur einen Wert, ist aber nicht der Wert selbst. Er wird ihm durch die Bereitschaft der Menschen gegeben, ihn repräsentieren zu lassen. Geldscheine vergangener Zeiten sind in diesem Sinne kein Geld mehr, obwohl sie optisch immer noch so wirken. Menschen haben in sie kein Vertrauen mehr, sie erwarten von einem alten Geldschein keine Wirkung bei einem anderen Menschen mehr. Der allergrößte Teil des Geldes wird zudem nur noch durch elektronische Ladezustände in Rechnern weltweit repräsentiert. Das zeigt und belegt die Virtualität des Geldes: Es «gibt» es nicht. Es ist ein Konstrukt. Dennoch verbinden sich mit ihm intensivste Erwartungen, Vertrauen, Glauben. Dieses physikalisch nicht existente Konstrukt ist so wirksam, dass man es als Achsenkonstrukt mit zentripetaler Kraft bezeichnen kann. Um dieses Achsenkonstrukt herum werden Gesellschaften, Staaten und menschliche Leben organisiert und ausge-

richtet. Wegen dieses inexistenten, aber seierenden Konstrukts werden Menschen getötet und Kriege geführt. Es ist so wirksam, dass es als momentan stärkste Kraft die Welt des modernen Menschen antreibt, im positiven wie im negativen Sinn.

Man sollte es im Unterricht abschließend zusammenfassen: Die menschliche Welt ist eine Welt aus Sinnkonstrukten! Basis menschlichen Lebens ist zwar die biochemische und physikalische Wirklichkeit, aber die Welt des Menschen besteht wesentlich aus ihren Konstrukten. Oder um es mit Koschorke zu sagen: Menschen bewegen «sich nicht in der Welt, wie sie ist, sondern in Zeichensystemen und Diskursen.»²⁶ Weil Konstrukte wirksam sind, weil sie sogar virulent sein können, ist es so ungeheuer wichtig, grundlegende Konstrukte zu kennen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Sie als «Hirngespinnste» abzutun, wäre fahrlässig. Dass das Fach Geschichte sich mit Konstrukten zur Vergangenheit befasst, macht das Fach nicht weniger wichtig, sondern es hebt seine Bedeutung, weil hier die Konstrukte thematisiert werden, die Identität, Legimitation, Sinn und Gemeinschaft der eigenen und fremder Gesellschaften konstituieren.

Die angesprochenen philosophischen und anthropologischen Probleme rund um Zeit, Sein, Erinnerung, Geschichte, Sinn, Wahrheit und Konstrukte konnten und sollten nur angerissen werden. Die wenigen Stunden sind weit davon entfernt, fertige Antworten geben zu können. Es kann bei dem kleinen philosophischen Einsprengsel in den Geschichtsunterricht nur darum gehen, die Schüler für philosophische Fragen zu öffnen und Interesse zu wecken. Das geschieht im Sinne der ethisch-philosophischen Grundlagenbildung. Die Stunden sollten soviel Irritation und geistige Unruhe erzeugt haben, dass einige Schüler sich weiter mit diesen Fragen beschäftigen wollen. Damit ist der kleine philosophische Ausflug im Fach Geschichte für die Schüler abgeschlossen. Der Zeitaufwand liegt bei zwei bis drei Doppelstunden. Die Unterrichtsmethode der Wahl ist die des Diskurses, d.h. der problemorientierten und problemorientierenden Moderation der Unterrichtsgespräche. Mit Axel Becker und Christian Heuer lässt sich zusammenfassen, worum

es gehen sollte: «Man muss um die Konstruktion des historischen Arguments wissen. Und wenn die oder der historisch Lernende weiß, dass das, was ihr/ihm abverlangt wird, nur auf einer möglichen Interpretation von Vergangenheit beruht, die mit diversen logischen Schwächen kämpft, dann hat sie oder er sehr viel mehr über Geschichte gelernt und verstanden, als sämtliche Zeitleisten und Datentabellen vermitteln können. Wer nur wenige Stunden kontrolliert über den Sinn von Geschichte und die Bedeutung von Objektivität nachdenkt, hat mehr verstanden, mehr kreative Gedanken entwickelt, als sie/er es bei tausend Übungen zur Quelleninterpretation je könnte.»²⁷

8. KONSEQUENZEN FÜR DEN GESCHICHTSUNTERRICHT

Die prinzipiellen Überlegungen zur Geschichte haben Konsequenzen für den regulären 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. Das Thema eines konstruktivistisch aufgeklärten Geschichtsunterrichts sind die Sinnkonstrukte²⁸, vergangene und aktuelle, ihre expliziten und impliziten Ansprüche und Wirkungen. In Anlehnung an Michel Foucaults «Archäologie des Wissens» sollte Geschichtsunterricht als eine kritische Archäologie des Gegenwartsbewusstseins verstanden und konzipiert werden. Für einen solchen Geschichtsunterricht finden sich Themenbeispiele aus der aktuellen Geschichtsschreibung unter <http://www.seminare-bw.de/SEMINAR-HEILBRONN-GYM,Lde/Fachinformationen>. Nach dem Scannen des QR-Codes, kann der Text direkt auf dem Handy oder Tablet-PC gelesen werden.



LITERATURAUSWAHL: Einführungen zu Geschichtstheorie und Konstruktivismus

- Barricelli, Michele: Narrativität. In: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts (Bd. 1), Schwalbach/Ts. 2012, S. 255–280.
- Goertz, Hans-Jürgen: Umgang mit Geschichte. Eine Einführung in die Geschichtstheorie. Hamburg 1995.
- Goertz, Hans Jürgen: Unsichere Geschichte. Zur Theorie historischer Referentialität. Stuttgart 2001.
- Welskopp, Thomas: Historische Erkenntnis. In: Gunilla Budde u.a. (Hg.): Geschichte. Studium – Wissenschaft – Beruf. Berlin 2008, S. 122–137.

ANMERKUNGEN

- 1 Johann Gustav Droysen: Texte zur Geschichtstheorie (hg. v. Günter Birtsch und Jörn Rüsen), Göttingen 1972, S. 69.
- 2 Vgl. hierzu Hans-Jürgen Goertz: Umgang mit Geschichte. Eine Einführung in die Geschichtstheorie. Hamburg 1995, S. 84–94. Zu Michael Oakeshott: Pit Kapetanovic: Intellektuelle Abenteuer: Philosophie, Geschichte und Erziehung bei Micheal Oakeshott. Hamburg 2010, S. 168–184.
- 3 Aleida Assmann: Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne. München 2013, S. 32.
- 4 Ebenda, S. 44.
- 5 Ebenda, S. 33.
- 6 Man kann an dieser Stelle Arno Anzenbacher, Einführung in die Philosophie, Freiburg 2002 (7. Aufl. 2010), S. 265 zitieren, um diesem Gedanken weiter nachzugehen: Ohne Menschen gibt es keine Zeit, «weil es Zeit nur dadurch gibt, dass der menschliche Geist Vergangenes erinnert und Künftiges erwartend vergegenwärtigt. Ohne den Menschen gäbe es lediglich zeitloses Dauern und zeitlose Bewegungsabläufe.»
- 7 Hans-Jürgen Goertz: Unsichere Geschichte. Zur Theorie historischer Referentialität. Stuttgart 2001, S. 103–110, weist nachdrücklich auf diesen Umstand hin. Es geht hier um einen ontologischen Befund.
- 8 Thomas Welskopp: Historische Erkenntnis. In: Gunilla Budde u.a. (Hg.): Geschichte. Studium – Wissenschaft – Beruf. Berlin 2008, S. 126.
- 9 Hier und die folgenden Zeilen Jürgen Fritz: Lebenswelt und Wirklichkeit. In: Ders. und Wolfgang Fehr (Hg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie, Forschung, Praxis. (Bundeszentrale für politische Bildung) Bonn 1997, S. 13–30.
- 10 Bei weitergehendem Interesse der Schüler empfiehlt sich eine Zusammenarbeit mit den naturwissenschaftlichen Schulfachern, insbesondere Physik und Biologie, sowie der Philosophie bzw. Religionslehre. Sie alle befassen sich in der Oberstufe mit dem Problem der Wirklichkeit. Eine knappe Einführung zum Konstruktivismus, die auch für Schüler geeignet ist, bieten Werner Jank und Hilbert Meyer: Didaktische Modelle. Berlin 2002, S. 286–293.
- 11 Jan und Aleida Assmann haben den Begriff des kollektiven Gedächtnisses unterschieden in das kommunikative und das kulturelle Gedächtnis. Das kommunikative Gedächtnis umfasst das Wissen und die Überlieferung von ca. drei Generationen. Das kulturelle Gedächtnis umfasst die Gesamtheit der archäologischen, schriftlichen und bildlichen Überlieferung und andere Manifestationen einer Kultur.
- 12 Vgl. Reinhart Koselleck: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt a.M. (4. Aufl.) 2000, S. 264. Assmann: Zeit ..., a.a.O., S. 48, weist darauf hin, dass der Begriff als Singular «die Geschichten» erst um 1770 ablöste.
- 13 Koselleck: Geschichtliche Grundbegriffe Bd. 2. Stuttgart 1975, S. 593. Zit. n. Assmann: Zeit ..., a.a.O., S. 56.
- 14 Johannes Fried: Karl der Große. Gewalt und Glaube. München 2013, S. 25.
- 15 Welskopp: Historische Erkenntnis ..., a.a.O., S. 127.
- 16 Goertz: Umgang mit Geschichte ..., a.a.O., S. 92.
- 17 Welskopp: Historische Erkenntnis ..., a.a.O., S. 134.
- 18 Goertz: Umgang mit Geschichte ..., a.a.O., S. 92.
- 19 Johannes Fried beschreibt in: Der Schleier der Erinnerung. Grundzüge einer historischen Memorik. München 2012, S. 49ff, S. 396–397, «primäre und sekundäre Verformungsfaktoren des Gedächtnisses».
- 20 Manche Leser werden bemerken, dass hier die konstruktivistische Argumentation inkonsistent zu werden droht. Ein «Bezugspunkt» als Wahrheitskriterium scheint genau den Sachverhalt zu unterstellen, der gerade aufwendig als inexistent hergeleitet wurde: eine fixe historische Realität. Genau darum geht es nicht. Goertz: Ein erkenntnisunabhängiger realer Gegenstand, der sog. historische «Referent», ist der modernen Realismuskritik zum Opfer gefallen. «Unter dem Eindruck der Realismuskritik hat sich der Charakter des Referenten geändert. Aus dem Gegenstand, dem der Historiker gegenüberstand, wurde eine Beziehung,

die der Historiker zur Vergangenheit sucht. Fortan werden alle Aussagen über Vergangenes zu Aussagen über die Beziehung zu Vergangenem, aber nicht über die Vergangenheit selbst. Daher ist es sinnvoller, von der Referentialität als vom Referenten zu sprechen.» Der radikale Konstruktivismus versteht Geschichte deshalb präsentisch. Es geht nicht mehr nur um die hermeneutische Auseinandersetzung mit Ideen (intentionale Texte), sondern um die Analyse der (auch subjektlosen) Diskurse im Foucaultschen Sinn und der sie bedingenden epistemischen Kraft. Realität entsteht für ihn nur in und durch die Diskurse. Gegenstand der Geschichte wird die Diskursanalyse. Sie sind dieser «Bezugspunkt». Foucault spricht von einem «Referential» statt vom historischen Referenten als Bezugspunkt. Oft wird übersehen, dass Foucault mit seinen Überlegungen nicht die Geschichte demontieren, sondern die historische Orientierung des Denkens retten will, gerade angesichts ihrer drohenden Beseitigung durch die Realismuskritik. Vgl. Goertz: Unsichere Geschichte ..., a.a.O., Kap. III, S. 117–118.

- 21 Michele Barricelli: Narrativität. In: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts (Bd. 1), Schwalbach/Ts. 2012, S. 268.
- 22 Welskopp: Historische Erkenntnis ..., a.a.O., S. 135.
- 23 Nach Hans-Jürgen Pandel: Historisches Erzählen. In: Geschichte lernen 2, S. 8–12.

- 24 Barricelli: Narrativität, a.a.O., S. 255.
- 25 Barricelli: Narrativität, a.a.O., S. 257.
- 26 Albrecht Koschorke: Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie, 2012, S. 10.
- 27 Axel Becker und Christian Heuer: Erkenntnistheoretische Grundlagen historischen Lehrens und Lernens. In: Barricelli, Michele u.a. (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts (Bd. 1). Schwalbach/Ts. 2012, S. 88.
- 28 Bewusst wird im Artikel nicht der Begriff «dekonstruieren» verwendet, um den Eindruck zu vermeiden, dass das Dekonstruieren nur zur Überführung von Mythen, 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 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.

MATERIALIEN

Wegen des Copyrights können die Materialien für den Unterricht nicht online zur Verfügung gestellt werden.

(M1) AUGUSTINUS (354– 430): WAS IST ZEIT?

(M2) ALEIDA ASSMANN: GEGENWART ALS JETZTPUNKT

Aleida Assmann: Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne, München 2013, S. 32 f., 43 f.

(M3) DER UNTERSCHIED VON HISTORISCHER TATSACHE UND FAKTIZITÄT: DAS KONSTRUKT

Hans-Jürgen Goertz: Umgang mit Geschichte. Eine Einführung in die Geschichtstheorie. Hamburg 1995, S. 95, 96, 99.

(M4) DIE FUNKTIONEN VON GESCHICHTE IM ALLTAG

Rolf Schörken: Geschichte in der Alltagswelt. Stuttgart 1981, S. 227.

(M5) KANN GESCHICHTE ALS KONSTRUKT ÜBERHAUPT WAHR SEIN? – DAS PROBLEM DER WAHRHEIT

Thomas Welskopp: Historische Erkenntnis. In: Gunilla Budde u. a. (Hg.): Geschichte. Studium - Wissenschaft – Beruf. Berlin 2008, S. 127, 133, 134.