

WALTRAUD SCHREIBER

Historisches Lernen und Lebenswelt

„Lebenswelt“ gehört mit zu den Begriffen, die einem besonders leicht über die Lippen gehen. Jeder kennt den Begriff, viele verwenden ihn. So enthalten auch Überlegungen zur Optimierung von Geschichtsunterricht die Forderung, den Lebensweltbezug des historischen Lernens zu verstärken. Dabei kann „Lebenswelt“ sowohl auf die aktuelle Lebenswelt bezogen sein, häufig die der Schüler, als auch auf historische Lebenswelten.

Beginnt man aber darüber nachzudenken, was eigentlich mit „Lebenswelt der Schüler“ gemeint ist, stellt man fest, dass von der unterstellten Verständlichkeit des Begriffes „Lebenswelt“ wenig übrig bleibt. Kann man überhaupt von „der Lebenswelt“ bzw. „der Schüler“ sprechen oder gibt es nicht vielmehr so viele Lebenswelten wie Schüler? Lebt nicht sogar jeder einzelne Schüler in vielen verschiedenen Lebenswelten?

Zur „Individualisierung von Lebenswelt“ und damit zur Auflösung von „Lebenswelt“ in unterschiedlichste Lebenswelten scheint ein Gegenpol zu existieren: Mit „Lebenswelt“ können auch allgemeingültige Strukturmerkmale gemeint sein. Es sind nunmehr andere Fragen, die sich stellen: In welchem Verhältnis steht „Lebenswelt als Struktur“ zu den „individuellen Lebenswelten“? Gibt es neben der Lebenswelt noch andere Welten, die Welt der Wissenschaften zum Beispiel oder die Welt der Schule? Und: Sind die Welt der Wissenschaften für den Wissenschaftler, die Welt der Schule für den Schüler nicht immer zugleich auch deren Lebenswelt?

Solche Fragen verweisen auf die Notwendigkeit das Lebensweltverständnis zu klären. Hierfür Hilfen zu geben, ist das erste Ziel dieses Beitrags.

Das zweite Ziel ist, auf dieser Grundlage die beiden wichtigsten geschichtsunterrichtsspezifischen Verwendungsweisen von Lebenswelt näher in den Blick zu nehmen, also den Bezug auf die aktuelle Lebenswelt der Schüler und den Bezug auf vergangene Lebenswelten.

Zum dritten werden die Überlegungen auf das Leitziel des Geschichtsunterrichts bezogen, die historische Kompetenz der Schüler zu fördern.

1. Grundsätzliches zur „Lebenswelt“

Es gibt derzeit noch keine allgemein akzeptierte Lebenswelt-Theorie. Infolge dessen besteht auch über den Lebensweltbegriff keine Einigkeit, nicht innerhalb der Wissenschaften und erst recht nicht in Bezug auf außerwissenschaftliche

Verwendungen. Fellmann fasst diese Beobachtung in Worte und spricht von „Lebenswelt“ als „gelebtem Begriff“.¹

1.1 Überblick über zentrale Theorieansätze

Für die theoretische Beschäftigung mit Lebenswelt werden als relevant anerkannt und – zustimmend oder abgrenzend – diskutiert

- die Überlegungen des Philosophen Edmund Husserl (1859-1938). Ihm, dem Begründer der Phänomenologie, kommt unbestritten zu, den Lebensweltbegriff in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, wenn nicht „erfunden“, so doch wissenschaftlich „salonfähig“ gemacht zu haben;²
- die philosophischen Weiterführungen der Husserlschen Auseinandersetzungen mit Lebenswelt. Namen wie Heidegger, Schapp, Rothacker³ wären zu nennen, mit derselben Berechtigung aber auch Merleau-Ponty, Gadamer oder Derrida, Ricoeur und Waldenfels;
- die Überlegungen des Soziologen Alfred Schütz⁴ (1899-1959) und anderer Vertreter einer phänomenologisch, sozialwissenschaftlich gewendeten Soziologie;
- die Überlegungen zu „Sprache und Lebenswelt“, wie sie u.a. in der Diskurstheorie von Bedeutung sind. Ausstrahlungskraft hatte vor allem Jürgen Habermas⁵ (*1929);
- die wissenschaftstheoretischen Überlegungen, die versuchen, die Aufbaubedingungen wissenschaftlicher Erkenntnis aus ihren lebensweltlichen

¹ Fellmann, F.: Gelebte Philosophien in Deutschland. Denkformen der Lebensweltphänomenologie und der kritischen Theorie, Freiburg u.a. 1983.

² Die Beschäftigung mit dem Husserlschen Lebensweltverständnis auf der Basis seines zum größten Teil posthum publizierten Werks („Husserliana“ Edmund Husserl. Gesammelte Werke. Aufgrund des Nachlasses veröffentlicht in Gemeinschaft mit den Husserl-Archiven in Köln und Freiburg/Br. vom Husserl-Archiv Leuven 1950ff.; vgl. speziell HUA, VI: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und HUA XXIX, Ergänzungsband zu Krisis; Zur Fundierung des geschichtsdidaktischen Lebensweltbegriffes durch die Husserlsche Phänomenologie vgl. Schreiber, W.: Neuere geschichtsdidaktische Positionen und ihr Lebensweltbegriff. Versuch einer Präzisierung im Anschluss an die Phänomenologie Edmund Husserls, Bochum 1995.

³ Welter spricht im Hinblick auf diese drei Autoren vom „anthropologische Anschluss an Husserl“ (Welter, R.: Der Begriff der Lebenswelt. Theorien vortheoretischer Erfahrungswelt, München 1986, S. 116-158).

⁴ Schütz, A./Luckmann, T.: Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1 und 2, Frankfurt/Main 1979 und 1984. Vgl. auch Welz, F.: Kritik der Lebenswelt. Eine soziologische Auseinandersetzung mit Edmund Husserl und Alfred Schütz, Opladen 1996.

⁵ Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1 und 2, Frankfurt/Main 1981 und 1984; ders.: Handlungen, Sprechakte, sprachlich vermittelte Interaktion und Lebenswelt, in: ders.: Nachmetaphysisches Denken, Frankfurt/Main 1988.

Fundamenten aufzuklären.⁶ Für die Geschichtswissenschaft ist vor allem Jörn Rüsen⁷ anzuführen.

Der vorliegende Beitrag kann nicht der Ort sein, die Ansätze näher zu charakterisieren, nach Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen zu suchen, sie zu systematisieren. Der Aufsatz geht vielmehr sehr bewusst einen Schritt zurück und gibt sich damit zufrieden, solche Merkmale von Lebenswelt zu umreißen, auf die Theorien häufig rekurrieren. Dabei wird weitgehend deskriptiv verfahren. Damit wird eine Methode genutzt, die für alle phänomenologischen Ansätze von Bedeutung ist.

Auch dieses Vorgehen hat notwendig unter dem mangelnden Konsens zu Begriff und Theorie von Lebenswelt zu leiden. Was für den Einen ein „Merkmal von Lebenswelt“ ist, kann für den Nächsten bereits Baustein einer „Theorie von Lebenswelt“ sein. Wieder andere würden lieber von einem Aspekt der Alltags-, Interessen-, Um-, Mit-, Lebensumwelt sprechen. Angesichts der gebotenen Kürze wird darauf verzichtet, näher auf solche Differenzen einzugehen. Streitpunkte werden jedoch kenntlich gemacht.

1.2 Merkmale der „Lebenswelt“⁸

Lebenswelt ist vorrangig durch ihre Selbstverständlichkeit charakterisiert. Sie ist einfach da, als Ganzes und mit ihr auch alle Selbstverständlichkeiten, die sie umfasst.

1.2.1 Einhellig geht man davon aus, dass Lebenswelt durch „Erfahrbarkeit“ gekennzeichnet ist. Dabei sind unterschiedliche Niveaus zu unterscheiden:

- Lebenswelt kann für die sinnlich erfahrbare, anschauliche Welt des konkreten, wirklichen, natürlichen Lebens stehen, für die Welt der Dinge und der Menschen, die die Dinge wahrnehmen, nutzen, benutzen.
- In einer Erweiterung können unter die „Erfahrbarkeit von Lebenswelt“ neben den „tatsächlichen“ auch alle „möglichen“ Erfahrungen subsumiert sein. Damit bezieht sich „Lebenswelt“ dezidiert auch auf vergangene und zukünftige Erfahrungen.
- Im weitesten Verständnis kann Lebenswelt für die Welt auch der komplexeren Erfahrungen stehen, die nur mittelbar auf das konkret

⁶ Gethmann, C. F.: Lebenswelt und Wissenschaft. Studien zum Verhältnis von Phänomenologie und Wissenschaftstheorie, Bonn 1991. Vgl. auch Ginev, D.: Die Mehrdimensionalität geisteswissenschaftlicher Erfahrung, Essen 1995.

⁷ Rüsen, J.: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983.

⁸ Vgl. hierzu: Schreiber, Positionen, 1996, Kapitel 2.5, S. 350-484. Dort ausführliche Literaturangaben.

Wahrnehmbare zurückgreifen. Damit kommen Kausalitäten, Alltagstheorien, erfahrungsgestützte und utopische Antizipationen, kommunikativ konstituierte Erfahrungen, auch logische und symbolische Gegenstände, Kunstwerke etc. ins Spiel.

- 1.2.2 Ein zweites Merkmal von Lebenswelt ist, dass sie nicht anders als subjektiv gegeben sein kann. „Jeder von uns hat seine Erscheinungen, und jedem gelten sie als das wirklich Seiende“, sagt z.B. Husserl, für dessen phänomenologische Beschäftigung mit Lebenswelt die subjektive Gegebenheitsweise von zentraler Bedeutung ist. In der Subjektivität ist der Plural von Lebenswelt begründet, die individuellen Lebenswelten. Jeder hat seine Welt mit ihren je eigenen Dingen.
- 1.2.3 Obwohl kaum jemand die subjektive Determinierung der Weltsicht in Frage stellt, wird gleichzeitig weitgehend akzeptiert, dass es die Lebenswelt auch als den „alles umspannenden Horizont“ gibt, als Welt, die von den verschiedenen Subjekten nur unterschiedlich aufgefasst wird. Die Möglichkeit, Lebenswelt als Singular, als Struktur zu verstehen, ist hierin grundgelegt. „Lebenswelt“ gehorcht einer invarianten Typik. Husserl verdeutlicht das im Bild von der „Gewohnheit“ der Lebenswelt und ihrer Dinge, „sich unter typisch ähnlichen Umständen ähnlich zu verhalten.“ Im Unterschied zu den, wie er sagt, objektivistischen Wissenschaften ist für die Lebenswelt aber eine eineindeutige, auf dauernde Gültigkeit ausgerichtete Bestimmbarkeit ausgeschlossen. Die Typik der Lebenswelt befindet sich „notwendig im Schwanken“, anders gesagt, die „Gewohnheiten“ der Lebenswelt, sich so und so zu verhalten, gelten immer nur mit Einschränkung. Sie gelten nur solange, bis neue Erfahrungen sie nicht widerlegen. Dieser konkrete - weil an die Erfahrung gebundene - Kausalstil ist ein Strukturmerkmal von Lebenswelt. Ein anderes Strukturmerkmal ist ihre Raumzeitlichkeit, die Gebundenheit der Erfahrung an Raum und Zeit; ein weiteres ihre Geschichtlichkeit, also ihr Eingebundensein in Kontinuität und Wandel.
- 1.2.4 Lebenswelt wird von fast allen auch als intersubjektiv geltende Welt aufgefasst. Das leitet sich aus der Erfahrung ab, dass „ich“ immer nur als einer unter vielen bin, dass „ich“ auf andere einwirken kann, wie andere auf mich, dass „wir“ gemeinsame Erfahrungen mit den Dingen der Welt machen, dass „wir“ uns aufeinander beziehen. Aus der Vergemeinschaftung von Erfahrung folgt, dass Menschen, die einer Gruppe zugehören, einander ähnlichere Erfahrungen machen, als Menschen, die z.B. in unterschiedlichen Räumen oder Zeiten leben. Die Konsequenz ist, dass neben „unserer“ Lebenswelt notwendig Lebenswelten anderer Gruppen stehen und Lebenswelten anderer Zeiten. Lebenswelt als Lebenswelt von Gruppen wird so erklärbar.

1.2.5 Im Kontext der Intersubjektivität von Lebenswelt ist auf zwei Aspekte hinzuweisen: Diskutiert wird zum einen die besondere Rolle der Sprache: In ihrem Medium, in Kommunikation erst werde der Einzelne Teil des intersubjektiv geprägten Ganzen. Nur angedeutet werden soll der zweite Aspekt: Die Intersubjektivität von Lebenswelt stellt für Phänomenologen ein herausgehobenes Problem dar. Sie ist nämlich nicht durch Selbstbeobachtung und -beschreibung zugänglich, sondern erst durch Einfühlung, also durch den „Schluss von mir auf alle“. Die Grenze der Empathiefähigkeit ist ein häufig diskutiertes und kaum zu lösendes Problem. Auch im Zusammenhang mit interkultureller Kommunikation wird es notwendig akut.

1.2.6 Wenig geklärt ist auch das Verhältnis von „Lebenswelt“ zu anderen Welten. Die Frage des Verhältnisses zwischen lebensweltlichem und wissenschaftlichem Umgang mit Problemstellungen spielt dabei eine Rolle. Grob gesprochen können zwei Positionen unterschieden werden. Einmal geht man davon aus, dass der wissenschaftliche und der lebensweltliche Zugriff strukturell=vergleichbar sind, dass sie sich also nur graduell unterscheiden, und dass dieser Unterschied speziell in der Ausdifferenzierung der Methodik des Umgangs begründet liegt. Die andere Sichtweise geht von grundsätzlichen Differenzen zwischen dem wissenschaftlichen und dem lebensweltlichen Umgang mit Problemen aus.

Im ersten Fall sieht man wissenschaftliche Erkenntnis in der lebensweltlichen Erfahrung fundiert. Für die Ergebnisse der Wissenschaft ist die Lebenswelt dann auch das Bewährungsfeld. Dennoch bleibt ein Unterschied bestehen. Im Blick auf die Naturwissenschaften verdeutlicht Husserl: Die Wissenschaften idealisieren die Lebenswelt, indem sie das „Schwanken des Typischen“ ruhig stellen. Auf diese Weise können die Naturwissenschaften Vorhersagen treffen, die ein für allemal gültig sind. Die Wissenschaften stülpen der Lebenswelt damit ein „Ideenkleid“ über. Bezogen auf diese „Idealgestalt“ entsteht das wissenschaftliche Verständnis von Objektivität. Diese Objektivität kann für Lebenswelt als Ganzes keine Geltung beanspruchen. Banal gesprochen, für die Physik macht es keinen Unterschied, ob ein Stein oder ein Mensch aus dem Fenster fällt. Den lebensweltlichen Unterschied braucht man nicht näher zu erläutern. Dennoch: Auch der Mensch, der fällt, kann nicht verhindern, dass er, wie der Stein, auf dem Boden aufschlägt.

Wer den lebensweltlichen und den wissenschaftlichen Umgang mit Problemen nicht in Bezug setzt, nimmt unterschiedliche Logiken des wissenschaftlichen und des lebensweltlichen Handelns an. Weder wird ein Fundierungsverhältnis zwischen Lebenswelt und Wissenschaft vorausgesetzt, noch wird davon ausgegangen, dass Wissenschaft sich in der Lebenswelt zu bewähren habe, noch davon, dass Wissenschaft Lebenswelt erklären kann.

Wer die Forderung nach Lebensweltbezug schulischen Lernens aufstellt, müsste sich Gedanken über den Bezug zwischen wissenschaftlichem und lebensweltlichem Umgang mit den „Gegenständen“ gemacht haben.

Eine Konsequenz dieser Merkmalszuschreibungen ist, dass Lebenswelt im „natürlichen Leben“ als solche nicht „thematisch“ ist. Das heißt, dass man sie weder bewusst wahrnimmt, noch über sie spricht. Man kann auch sagen, dass Lebenswelt „vortheoretisch“ ist. Wenn eine (wissenschaftliche) Thematisierung von Lebenswelt versucht wird – und dazu zählt auch das darüber Nachdenken, ob und wie Lebenswelt zu einem Aspekt von Unterricht zu machen ist – kann dies erst durch ein Heraustreten aus ihren Selbstverständlichkeiten gelingen. Mit anderen Worten: Lebenswelt wird erst durch Reflexion bzw. Selbstreflexion bewusst. Ergebnis solcher Reflexionen sind auch die einleitend angesprochenen Lebenswelttheorien. Unentschieden ist, ob Lebenswelt, wenn sie durch eine reflexive Zuwendung sichtbar gemacht wird, überhaupt noch „Lebenswelt“ ist.

2. Geschichtsunterricht und Lebenswelt

Im zweiten Teil des Aufsatzes wird versucht, aus den Überlegungen zu Merkmalen von Lebenswelt Gewinn für den Geschichtsunterricht zu ziehen. Vorab geht es um die „aktuelle Lebenswelt der Schüler“ als Bezugspunkt für Geschichtsunterricht (2.1), dann steht die Beschäftigung mit „vergangenen Lebenswelten“ im Zentrum (2.2). Die Trennung ist idealtypisch; de facto hat man im lebensweltorientierten Geschichtsunterricht stets mit Beidem zu tun.

2.1 Die aktuelle(n) Lebenswelt(en) der Schüler als Bezugspunkt für den Geschichtsunterricht

Geht man von „Kind und Sache“ als den entscheidenden Größen für Unterricht aus und setzt zuerst einmal den Aspekt „Kind“ in den Mittelpunkt, dann verweist die Orientierung an der aktuellen Lebenswelt der Schüler auf die „subjektiven Erfahrungen“ derselben. Formulierungen wie „Die Kinder da abholen, wo sie stehen“, „mea res agitur“ oder „etwas in den Horizont der Schüler rücken“ stehen für die hohe Wertschätzung des Erfahrungsbezugs in Pädagogik und Didaktik.

2.1.1 Erfahrungen der Kinder und Geschichtsunterricht

Verstehe man „Lebenswelt der Schüler“ als die Welt, in der Kinder „konkrete, sinnliche Erfahrungen machen“ (vgl. 1.2.1, Fall 1), und wollte man sich auch im Geschichtsunterricht auf solche konkreten Erfahrungen der Kinder beziehen, so legte man sich Fesseln an, die für das historische Lernen geradezu fatal wären: Es liegt in der Natur der Sache, dass Geschichtsunterricht sich mit vergangenen Erfahrungen beschäftigt. Zwischen den konkreten, gegenwärtigen Erfahrungen der Schüler und den vergangenen Erfahrungen in anderen Zeiten bestehen

notwendig Differenzen: Dies gilt auch dann, wenn scheinbar dieselben Akte vollzogen werden. Essen, arbeiten, erschrecken, glücklich sein unterliegen unterschiedlichen äußeren⁹ und inneren¹⁰ Rahmenbedingungen. Selbst, wenn eigene Erfahrungen thematisiert werden, die Angst, die manche Migrantenkinder in Kriegssituationen erfahren haben, sind die vergangenen Erfahrungen nicht mehr aktualisierbar, nicht mehr identisch nachzuempfinden. Sie können nur noch re-konstruiert, erinnert werden.

Folglich gilt: Nutzt man unreflektiert konkrete Erfahrungen der Kinder als Zugang zu vergangenen Erfahrungen, besteht die Gefahr, historische Phänomene zu enthistorisieren und sie ihrer Alterität zu entkleiden. Ihr Verstehen wird erschwert, wenn die Auswirkung der verschiedenen Zeitebenen nicht mitbedacht wird.

Erst wenn man den Erfahrungsbegriff weitet und alle „möglichen“ Erfahrungen einschließt, also auch vergangene (vgl. 1.2.1, Fall 2), macht der Erfahrungs- und damit der Lebensweltbezug für den Geschichtsunterricht Sinn. Die tatsächlich gemachten Erfahrungen sind dann eine Teilmenge der möglichen. Es ist Aufgabe des Unterrichts, und zwar jedes lebensweltorientierten Unterrichts und nicht nur des Geschichtsunterrichts, bewusst zu machen, von welchen Bedingungsgefügen die jeweiligen Beispiele abhängt, welche Erfahrungen man tatsächlich selber machen kann.

Originäre Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist es, bei diesen Überlegungen Zeitlichkeit („vergangen-gegenwärtig-zukünftig“) und Geschichtlichkeit mit zu berücksichtigen.¹¹ Mit „Geschichtlichkeit“ ist der Zusammenhang zwischen den Zeitdimensionen gemeint, der durch Kontinuität und Wandel bestimmt ist, durch den bewussten und unbewussten Bezug der Gegenwart und Zukunft auf den Erfahrungsschatz der Vergangenheit.

Will man gegenwärtige und vergangene Erfahrungen in Beziehung setzen, so ist es unerlässlich, den Kindern genügend Zeit zu lassen, um sich die Andersartigkeit der Rahmenbedingungen bewusst zu machen. Empirische Studien¹² belegen ebenso wie die Berichte vieler Lehrer, wie schwer Schülern Fremdverstehen und Empathie fallen kann. Umgekehrt kann ebenso nachgewiesen werden, dass Kinder und Jugendliche sehr wohl in der Lage sind, die Alterität bei ihren Beurteilungen einzukalkulieren. Vermutlich kann der lebensweltbezogene Zugang zur

⁹ Gemeint sind u.a. die epochenspezifischen Bedingungen.

¹⁰ Gemeint sind u. a. die Vorerfahrungen der handelnden Subjekte.

¹¹ Pandel, H. J.: Zur Genese narrativer Kompetenz. Empirische Untersuchungen bei Kindern und Jugendlichen, in: Borries, B. v./Pandel, H. J. (Hg.): Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge, Pfaffenweiler 1994, S. 99-121.

¹² Vgl. die Untersuchungen Bodo v. Borries' zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, zuletzt ders.: Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen 1999.

Vergangenheit durch bewusste didaktische Auswahlentscheidungen unterstützt werden:

- Eine – bislang ausschließlich durch die Unterrichtspraxis gestützte, aber noch nicht durch empirische Untersuchungen abgesicherte – These ist, dass Schülern der Zugang zur Vergangenheit erleichtert wird, wenn Kinder und Jugendliche die Subjekte der zu rekonstruierenden Erfahrungen sind. Bei Unterrichtseinheiten, die sich mit der Kindheit in anderen Zeiten und Räumen befassen, scheinen durch den Vergleich mit den eigenen Erfahrungen Unterschiede und Parallelen erkennbar zu werden. Das Interesse an Vergangenheit scheint erhöht zu sein, wenn Altersgenossen die Betroffenen sind. Möglicherweise werden dabei auch die Rahmenbedingungen des eigenen, gegenwärtigen Handelns bewusster.
- Wiederum vor allem über Unterrichtserfahrungen belegt ist die These, dass der Bezug auf konkrete, sinnliche Erfahrungen, die den Kindern in ihrer gegenwartsspezifischen Form, geläufig sind, der Zugang zur Vergangenheit erleichtert werden kann. Schreiben mit unterschiedlichen Schreibgeräten, der Umgang mit Krankheit, Spielen wären Beispiele. Die Alterität der Rahmenbedingungen darf dabei – wie bereits betont, allerdings nicht vernachlässigt werden. Dann aber scheint ein Reiz im Wiedererkennen zu liegen; in der Neugierde, wie andere Menschen zu anderen Zeiten mit „bekannten“ Erfahrungen umgegangen sind. Das eigene Tun kann als Spiegel für das vergangene dienen, das vergangene Leben kann der Spiegel sein, in dem einem die Besonderheiten des eigenen sichtbar werden.
- Durch historische Exkursionen erfolgt die Verortung von Geschichte im Lebensraum der Schüler. Vergangenes, das als Gebäude, als Unebenheit im Boden, als Straßenführung in die Gegenwart hineinragt, hilft Gewordensein zu erkennen oder Veränderung oder einen Ursprung-Haben. Die durch die Herkunft aus anderen Zeiten erklärable Andersartigkeit kann, wie es scheint, durch den lebensweltlichen, den regionalen Bezug leichter einsichtig gemacht werden: Die zeitbedingte Andersartigkeit wird augenfälliger, wenn der Raum konstant bleibt.
- Der Umgang mit Quellen, Gegenständen, Bildern, Texten aus der Zeit, an die man Fragen hat, kann ähnliche Wirkungen erzeugen. Die Quellen sind Brücken, die Re-Konstruktion erst möglich machen. In ihnen stecken Erfahrungen von Menschen, die herausgelöst werden können. Wählt man solche Erfahrungen aus, die Kindern noch zugänglich sind, bleiben die Hürden niedriger, als wenn man Erfahrungen auswählt, die ihnen fern und fremd sind (mittelalterliche Frömmigkeit, Kinderleben vor der „Erfindung der Kindheit“, die Bedrohung durch Bomben). Auf jeden Fall ist das Detektivische, das in jeder Annäherung an Vergangenes steckt, der

besondere Reiz der Geschichte. Ihn gilt es den Schülern zu ermöglichen. – Dies ist zugleich die besondere Form der Handlungsorientierung, die im Geschichtsunterricht möglich ist.

- Der Bezug auf komplexe, nur mittelbar sinnlich zu fundierende Erfahrungen (vgl. 1.2.1, Fall 3) muss besonders intensiv vorbereitet werden. Dass Menschen in andern Zeiten sich die Welt auf ganz andere Weise erklärt haben, dass „Hexe-Sein“ gedacht, dass diese Vorstellung aber auch überwunden werden konnte, ist etwas, was Schüler sich bewusst machen müssen, um ihren Vorfahren Gerechtigkeit zu Teil werden zu lassen. Die Schwierigkeiten, die dabei gemeistert werden müssen, haben einerseits mit dem noch nicht sehr umfangreichen Erfahrungsschatz der Kinder und Jugendlichen zu tun, andererseits damit, dass vergangene Bedeutungszuweisungen es erforderlich machen, eine Vielzahl von Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.

Stellt man in einem zweiten Anlauf nicht mehr das „Kind“ und seine Erfahrungen, sondern die „Sache“, in unserem Falle die Geschichte, in den Mittelpunkt, so kann man fragen nach der Erklärungskraft von „Geschichte für die aktuelle Lebenswelt der Schüler.

2.1.2 Erklärungskraft von „Geschichte“ für die aktuelle Lebenswelt der Schüler

Diese Erklärungskraft liegt auch in der „invarianten Struktur von Lebenswelt“ begründet: So verfügt Geschichte deshalb über ein Erklärungspotential für aktuelle Lebenswelten, weil jede Lebenswelt als ganze, und jedes ihrer Phänomene, geworden und deshalb aus ihrer Entwicklung heraus besser verstehbar ist. Strukturell betrachtet geht es also um „Geschichtlichkeit als Merkmal von Lebenswelt“. Die Schüler sollen erkennen, dass die Beschäftigung mit Vergangenheit „Orientierung für Gegenwart und Zukunft“ bringen kann.

Eine Sonderform ist der situative Geschichtsunterricht: Er geht von gegenwärtigen Ereignissen und Situationen aus, und versucht sie durch Fragen an die Vergangenheit besser verstehbar zu machen. Brauchtum, Gedenktage sind ebenso Ansatzpunkte, wie Rathäuser oder Kirchen, die zwar ihre Funktion seit Jahrhunderten erhalten haben, sie aber dennoch immer wieder neu definieren oder Stadttürme, die heute als Cafe oder Museum eine ganz andere Funktion haben als in ihrer Gründerzeit. Jörn Rüsen¹³ macht darauf aufmerksam, dass lebensweltlich die Notwendigkeit sich für die Zukunft orientieren zu müssen der wichtigste

¹³ Rüsen, J.: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt 1990; ders.: Historische Sinnbildung durch Erzählen, in: Internationale Schulbuchforschung 18 (1996), S. 501-543, ders.: Kann gestern besser werden? – Essays zum Bedenken der Geschichte. Berlin 2003.

Auslöser für die Beschäftigung mit Vergangenheit ist: Durch den Rückgriff auf die Erfahrungen vergangener Generationen suchen gegenwärtige Menschen Handlungssicherheit zu gewinnen. Durch neue Fragen an die Vergangenheit werden neue Kontinuitätslinien zur Gegenwart und Zukunft geschlagen. Geschichte ist für Rösen deshalb „Sinnbildung über Zeiterfahrungen“. Als uns bewusst wurde, wie sehr unsere Umwelt bedroht ist, bekam Umweltgeschichte Konjunktur: Wie sind Menschen in anderen Zeiten mit der Natur, mit ihrer Umwelt umgegangen? Die zunehmende Überalterung der Gesellschaft lässt Fragen nach dem Umgang mit dem Altern und dem Alter in anderen Zeiten in den Raum treten. – An lebensweltlich relevanten Beispielen kann es gelingen, den Schülern diese lebensorientierende Bedeutung von Geschichte bewusst zu machen.

Lässt man die Überlegungen zu aktuelle(n) Lebenswelt(en) der Schüler als Bezugspunkt für den Geschichtsunterricht Revue passieren, so stellt man fest, dass platte Bezüge auf konkrete Erfahrungen der Schüler, die landläufig durchaus unter dem Etikett Lebensweltbezug firmieren, ersetzt werden können und müssen durch reflektierte Bezüge. Damit ist gemeint, die Alterität vergangener und gegenwärtiger Erfahrungen ebenso wahrzunehmen, wie die strukturelle Vergleichbarkeit zwischen den Zeitdimensionen.

2.2 Die Beschäftigung mit „vergangenen Lebenswelten“

Abschließend steht die Alterität der Vergangenheit im Zentrum: Die Frage, die sich stellt, ist, inwiefern der Lebensweltbezug die Schüler unterstützen kann, das Spezifische der Vergangenheiten zu erfassen, um somit auch zu „Orientierung in der Vergangenheit“ zu gelangen. In allen Unterrichtsphasen bieten sich Möglichkeiten zum an vergangenen Lebenswelten orientierten Lernen an:

Wenn Schüler sich – im Zuge des lehrplangemäß Vorgeschiedenen – bereits längere Zeit mit einer Epoche befasst haben, kann mit der Frage „Was war für die Menschen selbstverständlich?“ der Blick auf damalige Lebenswelten gelenkt werden. Die Epochenspezifika kommt in den Blick, wenn Männer- und Frauenrollen, wenn Geschlechterbezüge betrachtet werden, wenn nach Familienbeziehungen gefragt wird.

Die strukturgeschichtliche Beschäftigung mit Vergangenheit hat uns zahlreiche Beobachtungsfelder bewusst gemacht; denen mehr oder weniger deutlich erkennbar auch „invariante Strukturen von Lebenswelt“ zugrunde liegen: Herrschaft, Kultur, Wirtschaft, Gesellschaft, Alltag, Umwelt, auch aufgeschlüsselt z. B. nach jung und alt sein, nach Wohnen, Arbeiten und „nicht-Arbeiten“ („Freizeit“), nach Religion, Ausbildung, Musik, Kunst, Literatur, Technik, Mobilität, Kommunikation etc..

Im epochenspezifischen Querschnitt¹⁴ können die Lebenswelten verschiedener Schichten sichtbar werden (vgl. 1.2.4 Intersubjektivität von Lebenswelt); subjektive Erfahrungen von Zeitgenossen können aus Text- und Bildquellen entnommen werden (vgl. 1.2.2 „Subjektivität“). In unterschiedlich ansetzenden Längsschnitten können Lebenswelten und lebensweltliche Phänomene verglichen werden. Bezugspunkt kann, muss nicht die Gegenwart sein; verglichen werden können auch Epochen, die bereits im Geschichtsunterricht behandelt wurden. Kontinuität und Wandel, die „Geschichtlichkeit“ (vgl. 1.2.3) von Lebenswelt kommt so in den Blick.

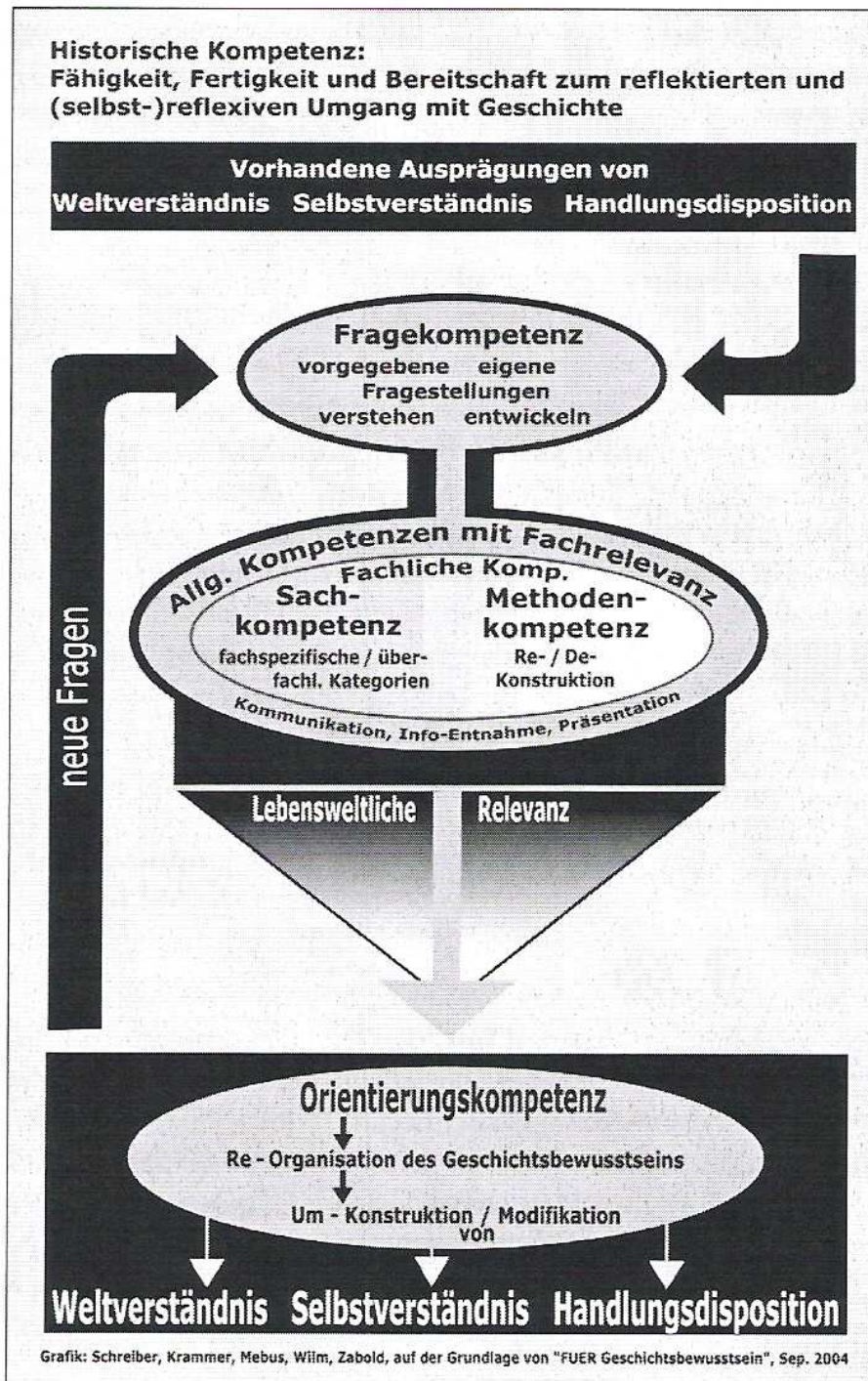
Wenn die „Alterität“ vergangener Lebenswelten im Zentrum des Interesses steht, sind die fremden Rahmenbedingungen besonders intensiv herauszuarbeiten, die vergleichbare Erfahrungen anderes konnotieren: „Unterhaltung“, „Krankheit“, „Hochzeit“, „Wohnen“, Religion. Das Vergleichbare (Kontinuität) und das Andere (Wandel) sollen auf diese Weise sichtbar werden, Erklärungsbedarf soll bewusst werden.

Wenn man Lebenswelt nicht mit „Alltag unterbürgerlicher Schichten“ identifiziert, sondern mit dem Selbstverständlichen im Leben von Menschen in bestimmten Räumen zu bestimmten Zeiten (vgl. 1), dann ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, durch Lebensweltbezug einen Beitrag zu leisten, um die zentralen Aufgaben des Geschichtsunterrichts zu erfüllen, nämlich reflektiertes Geschichtsbewusstsein bei den Schülern anzubahnen und historische Kompetenzen¹⁵ zu entwickeln.

Das soll abschließend an einem Konzept zur Entwicklung historischer Kompetenzen verdeutlicht werden, an dem ich zusammen mit zahlreichen Kollegen seit einiger Zeit arbeite: Unterschieden werden Fragekompetenz, Methoden- und Sachkompetenz, Orientierungskompetenz. Eine Grafik verdeutlicht das zugrunde liegende Modell: Jeder Schüler verfügt über Geschichtsbewusstsein, das sich in einer je spezifischen Ausprägung von Weltverständnis, Selbstverständnis und Handlungsdispositionen manifestiert. Auf dieser Grundlage erfolgt die Förderung historischer Kompetenz:

¹⁴ Michler, A.: Längsschnitte – Heilmittel oder Ende des Geschichtsunterrichts? in Schreiber, W.: Vom Imperium Romanum zum Global Village. Globalisierungen im Spiegel der Geschichte, Neuried 2000, S.349-364.

¹⁵ Schreiber, W.: Entwicklung historischer Kompetenz – Das Geschichtsbewusstsein von Grundschulern fördern II, in: dies.: Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Neuried 2004, S. 47-112; dies.: Mit Geschichte umgehen lernen, DeKonstruktionskompetenz aufbauen, in: dies./Mebus, S. (Hg.): Durchblicken – Dekonstruktion von Schulbüchern. Eichstätt 2005, S. 6-16.



Mit Hilfe historischer Fragen wird die historische Dimension von Welt erschlossen, wobei Fragekompetenz nicht nur die Kompetenz umfasst, „selber Fragen an die Vergangenheit zu stellen“, sondern auch die Kompetenz, Fragestellungen anderer zu durchblicken: Der Lebensweltbezug erleichtert das Fragen, u.a. weil (strukturelle) Überschneidungen zwischen aktuellen und zu rekonstruierenden Lebenswelten bestehen (vgl. 1.2.3 „invariante Strukturen“),

weil die eigenen Erfahrungen herangezogen werden können, um Fragestellungen zu entwickeln oder weil Gegenwartsbezüge zum Fragen-Stellen motivieren.

„Methodenkompetenz“ schließt sowohl die Fähigkeit ein, Vergangenes selbst zu re-konstruieren, als auch die Geschichtsdarstellungen, die andere geliefert haben, zu analysieren. Lebensweltbezug als Erfahrungsbezug kann die Entwicklung beider Basisoperationen unterstützen. Wenn von Fragen, die sich bezogen auf die eigene Lebenswelt stellen, ausgegangen wird, können Schüler exemplarisch das Suchen nach Quellen (Heuristik), deren methodisch geregelte Erschließung (innere und äußere Quellenkritik), deren Interpretation und deren Einbinden in Antworten erlernen.¹⁶ Das De-Konstruieren fällt an erfahrungsnahen und lebensweltbezogenen Beispielen leichter als an komplexen, über konkrete Erfahrungen nicht zugänglichen. Hier können innewohnende Deutungen, Legitimationsformen und Sinnbildungsmuster leichter erfasst werden. Gerade an der Beschäftigung mit vergangenen Lebenswelten kann deutlich gemacht werden, dass die Bilder, die in der Gegenwart von der jeweiligen Vergangenheit präsentiert werden, nicht immer mit den empirischen Erfahrungen damaliger Menschen übereinstimmen

„Sachkompetenz“ umfasst Daten- und Faktenkenntnisse, ebenso wie die Beherrschung von strukturierenden Grundbegriffen. Diese Kategorien können für das „Verstehen und Erklären“ vergangener Lebenswelten ebenso hilfreich sein, wie für den Umgang mit der aktuellen. Die theoriebezogenen Kategorien erschließen den Umgang mit der historischen Dimension von Lebenswelt.

Im Hinblick auf die Förderung der „Kompetenz, Geschichte zur lebenspraktischen Orientierung nutzen zu können“ sind dem Unterricht oft enge Grenzen¹⁷ gesetzt. In der invarianten Struktur von Lebenswelt liegt aber die Möglichkeit historischer Orientierung begründet. Gerade an konkreten Erfahrungen aus vergangenen Lebenswelten können die Schüler lernen, dass Vergangenheit ein Spiegel sein kann, in dem die Gegenwart sich in ihrem Sosein (das sowohl Anderssein als auch Gewordensein ist) erkennen lässt.

Lebensweltbezug, das wollte der Beitrag darstellen, ist eine Möglichkeit, Schülern jeden Alters den Weg zur Vergangenheit und den Umgang mit Geschichte zu erleichtern.

¹⁶ Vgl. hierzu die zahlreichen lebensweltbezogenen Beispiele in Schreiber, W. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. 2 Bde., Neuried 2004.

¹⁷ Dies gilt analog für alle andere handlungsorientierte Zielsetzungen, denen sich der Unterricht stellt.