

Norden, Jörg van

Aus der Geschichte lernen? Narration und Neugier

Lehren & Lernen 51 (2025) 2, S. 4-9



Quellenangabe/ Reference:

Norden, Jörg van: Aus der Geschichte lernen? Narration und Neugier - In: Lehren & Lernen 51 (2025) 2, S. 4-9 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-344154 - DOI: 10.25656/01:34415

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-344154>

<https://doi.org/10.25656/01:34415>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://neckar-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Dieser Beitrag ist in der Ausgabe 2-2025 erschienen.





Hinweise zur Redaktion
und zu unserer
Zeitschrift finden
Sie auch unter
www.lehrenundlernen.eu

Impressum

Herausgeber

Neckar-Verlag GmbH, Villingen-Schwenningen

Redaktionsleitung

Dr. Johannes Zylka (V.i.S.d.P.)

Redaktion

OStD Johannes Baumann, Wilhelmsdorf

Prof. Rolf Dürr, Reutlingen

Prof. Dr. Eva-Kristina Franz, Brühl

Dr. Joachim Friedrichsdorf, Grünstadt

Prof. Dr. Axinja Hachfeld, Passau

Carmen Huber, Salem

Dr. Barbara Krebs, St. Gallen

Florian Marquart, Pfullendorf

Prof. Dr. Kathrin Müller, Zürich

Robert Poljak, Jestetten

Prof. Dr. Volker Reinhardt, Freiburg

Prof. Dr. Anabelle Thurn, Freiburg

Dr. Helmut Wehr, Malsch

Silke Weiß, Lorsch

Dr. Johannes Zylka, Weingarten

Zuständig für das Thema dieses Heftes:

Prof. Dr. Eva-Kristina Franz, Prof. Dr. Anabelle Thurn

Manuskripte an den Verlag erbeten.

Über die Annahme entscheidet die Redaktion.

Rücksendung unverlangt eingesandter Manuskripte, Bücher und Arbeitsmittel erfolgt nicht.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.

Verlag

Neckar-Verlag GmbH

Klosterring 1, D-78050 Villingen-Schwenningen

Tel: +49 (0)7721/8987-0, Fax: +49 (0)7721/8987-50

info@neckar-verlag.de; www.neckar-verlag.de

Die Datenschutzbestimmungen der Neckar-Verlag GmbH können Sie unter www.neckar-verlag.de einsehen.

Anfragen gemäß EU-Verordnung über die allgemeine Produktsicherheit (EU) 2023/988 (General Product Safety Regulation – GPSR) richten Sie bitte an:

produktsicherheit@neckar-verlag.de

produktsicherheit@neckar-verlag.de

Marketing/Anzeigenleitung:

Rita Riedmüller, Tel: +49 (0)7721/8987-44

E-Mail: werbung@neckar-verlag.de

Anzeigenverkauf:

Alexandra Beha, Tel: +49 (0)7721/8987-42

E-Mail: anzeigen@neckar-verlag.de

Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 8 vom 1.1.2024

Bestellungen: beim Verlag

E-Mail: bestellungen@neckar-verlag.de

Lehren & Lernen erscheint 6 x im Jahr

(Febr., April, Mai, Juni, Okt., Nov.) und ist

in gedruckter sowie in digitaler Form erhältlich.

Einzelheft *print oder digital*: 9,50 €,

Jahresabonnement *print oder digital*: 50,- €

Jahresabonnement *print & digital*: 53,60 €

Mehrplatzlizenzen *online (+ print)*: 100,- €

Printausgaben jeweils zzgl. Versandkosten

Kündigungen nur schriftlich, spätestens 8 Wochen

vor Ende des aktuellen Bezugszeitraumes (nach

Ablauf der Mindestvertragslaufzeit).

Für Verbraucher/innen gilt: Nach Ablauf der

Mindestvertragslaufzeit verlängert sich das

Abonnement bis auf Widerruf und kann mit Frist

von 4 Wochen jederzeit gekündigt werden.

© 2025 Neckar-Verlag GmbH

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

Druck

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

INHALT

Geschichtsbewusstsein und historisches Denken fördern – aktuell so wichtig wie nie?!

Editorial 3

Jörg van Norden

Aus der Geschichte lernen? Narration und Neugier 4

Heike Krösche

Historisch Denken lernen als Beitrag zur Demokratiebildung
Orientierung in Zeit und Welt 10

Eva-Kristina Franz

Alle Kinder historisch denken lehren – aber wie? 14

Anabelle Thurn

Mit Spielzeug geschichtskulturelle Kompetenz fördern 20

Felix Hinz

Mythen im Geschichtsunterricht 24

Alexandra Flügel, Irina Landrock

Historisch-politisches Lernen in Gedenkstätten – Anmerkungen
zu gedenkstättenpädagogischen Angeboten für Grundschul Kinder 30

Katja Schwemmer, Anabelle Thurn

Mehrsprachigkeit als Schlüssel für historisches Lernen in
heterogenen Klassen: Das Beispiel des komparativen Begriffslernens 34

Florian Hellberg

Kein Leid mit der Leitfrage. Problemorientierte Einstiege
im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht 39

Serie: KI – Intelligenz aus der Steckdose

Britta Kohler, Laura Gauch, Nora Katenbrink

Fremde Federn in der Wissenschaft? 42

Wie Studierende die (nicht erlaubte) Nutzung Künstlicher Intelligenz
beschreiben, begründen und hinterfragen

Panorama

Johannes Baumann

Warum den Schulen der Umgang mit den VERA-Daten so schwerfällt
und häufig wirkungsschwach bleibt 48

Für Sie gelesen

Johannes Baumann zu: Kersten Reich: Faire Bildung für alle! 53

Foto Titelbild: Ausstellung „PLAYMOBIL®-Weltreise“ im Kloster Eberbach,
25.11.2023 – 12.01.2025, inszeniert von Diorama-Artist Oliver Schaffe, unter
Mitarbeit von Adrián Limón Rivera und Daniel Andreas Arellano Mesina. Foto: privat

Themen der nächsten Hefte:

I Innovation & Bildungsadministration

I Referenzrahmen und Schulqualität

Aus der Geschichte lernen?

Narration und Neugier

Der Artikel führt in den aktuellen Stand der Geschichtsdidaktik ein, indem er das Paradigma des narrativen Konstruktivismus entfaltet. Ziel und Methode historischen Lernens ist Kritikfähigkeit, die sich im Umgang mit Überlieferung und eigenen Narrationen beweist. Neu und weiterführend ist der Versuch, über Neugier und das Pathos leerer Vergangenheit Möglichkeitsräume für historisches Denken zu öffnen, die es erlauben, konventionelle Denkmuster zu transzendieren.

► Stichwörter: [Geschichtsschreibung](#), [Geschichtsbewusstsein](#), [Materialität](#), [Befremden](#), [Neugier](#), [Kritik](#)

Wenn es so einfach wäre: Geschichtswissenschaft rekonstruiert, wie es früher einmal gewesen ist, und Geschichtsdidaktik entwickelt, wie besagte Rekonstruktionen im Geschichtsunterricht vermittelt werden können. Geschichtsbewusst sind dann diejenigen, die über dieses Wissen verfügen. Es hilft einerseits, sich an dem, was vorbildlich gewesen ist, zu orientieren, und verhindert andererseits, dass Schreckliches noch einmal geschieht. Oder mit dem viel zitierten Satz des spanischen Philosophen *Ruiz de Santayana*: „Wer sich seiner Vergangenheit nicht erinnert, ist dazu verdammt, sie zu wiederholen.“

Ich möchte im Folgenden zeigen, dass es nicht so einfach ist. Der erste Abschnitt meines Beitrags beschäftigt sich mit dem Problem, dass Geschichtswissenschaft und Erinnerung an der Aufgabe scheitern müssen, ein objektives Bild der Vergangenheit zu entwerfen, und dass ein solches Bild, wenn es denn möglich wäre, verhängnisvoll sein kann. Das hat unmittelbar Konsequenzen für historisches Lernen. Im zweiten Abschnitt gebe ich meine Definition von Geschichtsbewusstsein, Vergangenheit und Geschichte, um die Schlüsselbegriffe historischen Lernens zu klären. Im dritten Abschnitt verdeutliche ich, dass sich historisches Lernen defensiv und expansiv gestalten kann. Im vierten Abschnitt möchte ich zeigen, was dem historischen Lernen bleibt, wenn die Vergangenheit nicht erinnert und aus ihr inhaltlich nichts gelernt werden kann.

Geschichtsbilder als Narrationen begrenzter Gültigkeit

Ich vertrete die These, dass sowohl Geschichtsschreibung als auch Erinnerung standortgebundene und gegenwartsorientierte Bilder von dem entwerfen, was früher einmal gewesen ist. Geschichtswissenschaft stützt sich dabei auf Texte und Dinge, die von damals übriggeblieben sind. Ich vermeide hier den allgemein üblichen Begriff

„Quelle“, weil er dahingehend missverstanden werden könnte, aus dem, was übriggeblieben ist, quelle die reine Wahrheit, die von den Forscher/innen nur gewissenhaft aufgeschrieben werden müsse, um dem Anspruch auf Objektivität gerecht zu werden. Objektiv meint in diesem Zusammenhang, dass die Geschichtsschreibung ein getreues Bild von alten Zeiten zeichnet. Dies ist unmöglich, weil Geschichtsschreibung das Ergebnis einer doppelten Auslegung ist. Die Autor/innen von damals legten die Sachverhalte, die sie schildern, so aus, wie sie sie von ihrem jeweiligen Standort aus sehen, sie ihren Adressat/innen gegenüber darstellen wollen und es in dem Diskurs, in dem sie, Autor/innen und Adressat/innen, sich bewegen, angebracht ist. Das Gleiche gilt für Historiker/innen und Geschichtslehrer/innen, die später auf diese Schilderungen zurückgreifen. Auch sie agieren standort-, gegenwarts- und adressat/innenbezogen aus einem bestimmten sozialen und mentalen Kontext heraus. Das ist meine sozialkonstruktivistische Auffassung von dem, was Geschichtswissenschaft tut (Berger/Luckmann 1969). Das traditionelle, seit dem 19. Jahrhundert allgemein anerkannte Handwerkszeug der Historiker/innen, die historisch-kritische Methode, will das Material kontextualisieren. Das ist aber nur der erste Schritt. Er reicht nicht aus. Die Kritische Theorie der 1960er Jahre tut den zweiten, indem sie fordert, auch die Historiker/innen zu kontextualisieren (Habermas 1971). Beide Schritte sind wichtig, dürfen aber nicht zu dem Missverständnis verleiten, jetzt wäre eine objektive Darstellung dessen, was war, möglich. Geschichtsschreibung bleibt trotz aller methodischen Feinheiten standort-, gegenwarts- und adressat/innenorientiert. Das ist übrigens von Vorteil. Wenn Geschichtsschreibung auf aktuelle gesellschaftliche und forschungsspezifische Fragen antworten will, muss sie sich im aktuellen Diskurs bewegen, sonst erreicht sie ihre Adressat/innen nicht. Vor diesem Hintergrund ist übrigens die Kontroverse schon entschieden, ob Historiker/innen die Sprache ihres Materials benutzen sollen oder nicht,

wenn sie möglichst nah an das Damals herankommen wollen. Wir können nicht anders, als die Sprache unserer Zeit zu sprechen. Es wäre verhängnisvoll, zum Beispiel aus dem Scheitern der Weimarer Republik ableiten zu wollen, wie wir heute mit den Feinden der Demokratie umgehen. Wir leben inzwischen in anderen Zeiten.

Wenn Geschichtsschreibung auf aktuelle Fragen reagiert, ist das, was sie schreibt, eine Narration, denn Narrationen sind gegenwartsbezogene Verknüpfungen zeitdifferenter Ereignisse. Indirekt gilt das auch für die Historiker/innen, die explizit mit der Gegenwart nichts zu tun haben wollen, denn auch sie schreiben standortgebunden und ihr Standort ist nun einmal die Gegenwart.

Was für die Geschichtsschreibung gilt, gilt auch für Erinnerung. Auch hier lässt sich von einer doppelten Auslegung sprechen. Erinnerungen modellieren Erfahrungen, Erfahrungen ihrerseits Erlebnisse. Die Modellierung ist situationsabhängig. Die Situation ist jeweils eine andere. Zwischen Erfahrung und Erinnerung ist Zeit vergangen, die Zeiten haben sich geändert.

Was heißt das für historisches Lernen? Mit dem Modell der doppelten Auslegung verbindet sich ein prinzipielles Misstrauen gegenüber der Geschichtsschreibung, dem Material, auf das sie sich stützt, und Erinnerungen einerseits und gegenüber unseren eigenen Geschichten andererseits. Sie alle haben begrenzte Gültigkeit. Sobald sich die Situation ändert und neue Herausforderungen auf den Plan treten, werden Geschichten anders erzählt und es wird anders erinnert. Das gilt sowohl für persönliche Erinnerung als auch für staatliche Erinnerungspolitik. Deshalb ist Kritikfähigkeit als die belast- und kommunizierbare Form des Misstrauens Ziel und Methode historischen Lernens.

Die kritische Auseinandersetzung mit dem, was sich Menschen aus der Vergangenheit machen, ist wichtig. Schon *Karl-Ernst Jeismann* (Jeismann 1985a, 38, 1985b, 22) betonte, dass bestimmte Geschichtsbilder „feuergefährlich“ sein können. Er bezog sich damals, so meine Interpretation vor dem Hintergrund seiner Biographie, auf nationalsozialistische Ideologien, die den demokratischen Rechtsstaat der jungen Bundesrepublik gefährden könnten. Die Situation ist heute eine andere, aber es gibt aktuell feuergefährliche Geschichtsbilder. Sie zu kritisieren, ist ein unverzichtbarer Beitrag zu historisch-politischer Bildung. Er beschränkt sich allerdings darauf, Geschichtsbilder zu entkräften, sodass sie ihre schädliche Wirkung verlieren. Das ist nicht wenig, leistet aber für sich genommen noch keine Orientierung. Im dritten Kapitel möchte ich auf diesen Punkt zurückkommen. Vorab kläre ich die Begriffe Geschichte, Vergangenheit und Geschichtsbewusstsein, die ich mich bisher tunlichst zu vermeiden bemüht habe, denn ihr

undifferenzierter Gebrauch vernebelt den geschichts-
didaktischen Diskurs und verunklart, was historisches Lernen zu leisten vermag und was nicht.

Geschichte, Vergangenheit und Geschichtsbewusstsein

Ich habe oben Narration als an aktuellen Fragen orientierte Verknüpfung zeitdifferenter Ereignisse definiert. Die Begriffe Narration, Erzählung, Geschichtsbild und Geschichte sind Synonyme. Die eine Geschichte gibt es nicht, weil die Darstellung dessen, was geschehen ist, standortgebunden und nicht objektiv ausfällt. Dann gibt es zwangsläufig nicht eine, sondern mehrere Geschichten. Daran ändert auch nichts, dass eine Staatsmacht eine bestimmte Geschichte politisch verordnen möchte. Geschichten sind Zeitkonstruktionen beziehungsweise diejenigen, die Geschichten schreiben und erzählen, konstruieren Temporalität, indem sie die Vor-, Gleich- und Nachzeitigkeit der von ihnen angesprochenen Sachverhalte mit Hilfe sprachlicher Mittel – der Tempora der Verben, adverbialer Bestimmungen der Zeit und von Temporalsätzen – herstellen. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sind hier also Teil einer narrativen Grammatik. Die Erzähltypologie *Jörn Rüsen*s (Rüsen 1982) und die „Regimes of Historicity“ *Francois Hartogs* (Hartog 2015) sind solche Grammatiken. Offensichtlich dominiert in einer bestimmten Gesellschaftsformation eine spezifische narrative Grammatik. Die Ordnung des Diskurses (Foucault 1971) beziehungsweise das Paradigma (Kuhn 1970) oder Feld (Bourdieu 2004) entscheidet über die Art und Weise, wie erzählt wird. Wer Geschichten schreibt und erzählt, bedient sich dabei nicht nur einer narrativen Grammatik, sondern auch einer Chronologie, nutzt also einen bestimmten Kalender, um das Neben- und Nacheinander der Geschehnisse seinen Adressat/innen verständlich zu machen. Wie die Grammatik ist auch die Chronologie eine gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit und vom jeweiligen Diskurs, Feld und Paradigma abhängig mit allen Chancen und Grenzen, die damit verbunden sind. Es handelt sich nicht um objektive Wahrheiten, sondern um gesellschaftliche Konstruktionen der Wirklichkeit. Geschichten und Zeit sind nicht etwas, was Menschen vorfinden, sondern was sie zu einem bestimmten Zweck erfinden. Mit zwei Ausnahmen: Erstens hat das Nacheinander von Ereignissen ontologischen Charakter, ist also nicht ins Belieben der Erzähler/in gestellt. Ludwig XVI. kann nicht hingerichtet werden, bevor er geboren wurde (van Norden 2014). Zweitens gibt es neben der Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, die nach den Regeln narrativer Grammatik konstruiert werden, ein ontologisches Pendant: Alles vergeht und der Begriff Vergangenheit bezeichnet genau diese Tatsache. Etwas war da und ist es jetzt nicht mehr, weil es vergangen ist. Vergangenheit steht für eine Leerstelle, ein Nichts. Die Überlieferung, auf die Historiker/innen angewiesen

sind, um ihre Geschichten zu schreiben, ist nicht vergangen, sondern gegenwärtig, sonst stünden Geschichtswissenschaftler/innen mit leeren Händen da.

Was nicht mehr da ist, macht sich uns allerdings über die Leerstelle bemerkbar, die es gelassen hat. So sind die Verbrechen der Faschist/innen an den Menschen festzumachen, die von ihnen umgebracht worden und nicht mehr da sind. Besagter Verlust hat eine schreckliche Lücke gerissen.

Vor der Aufgabe, diesen Sachverhalt im vorliegenden Beitrag zu erläutern, schreibe ich zurück und wähle deshalb zwei banale Beispiele für Leerstellen, ein materiales und ein sprachliches Beispiel: Vor mir liegt eine Zange auf dem Tisch. Sie stammt aus der Werkstatt eines Bauernhofes, die seit Jahrzehnten nicht mehr genutzt wird. Die Zange ist verstaubt und verrostet, ein Überrest bäuerlichen Wirtschaftens, das dort heute nicht mehr stattfindet. Ihre beweglichen Teile sitzen fest und müssen erst wieder gängig gemacht werden, um sie zu handhaben. Die Griffseite der Zange gleicht heute gebräuchlichen Zangen. Studierende, denen ich sie vorlegte, nahmen sie sofort richtig in die Hand, um die beiden Hebelarme spielerisch zu bewegen, scheiterten aber bei dem Versuch, die Arbeitsseite der alten Zange zu verstehen. Sie zeigten sich befremdet und spielten neugierig, aber letztlich erfolglos mit ihr herum. Das kam nicht unerwartet, weil es sich um eine Gehrungszange handelt. Sie wurde früher genutzt, um die abgenutzten Zähne des Sägeblatts um den Bruchteil eines Millimeters aus der Flucht herauszudrücken, nachdem sie vorher wieder spitz gefeilt worden waren. Jetzt schnitt die Säge erneut einwandfrei und blieb nicht mehr im Holz stecken. Die Gehrungszange ist heute weitgehend nutzlos, denn einerseits sind Sägeblätter preiswert. Die Mühe lohnt sich nicht, sie aufzuarbeiten. Zudem sind ihre Zähne besonders gehärtet. Sie brechen ab, wenn man sie aus ihrer Flucht herausdrückt. Andererseits wird aktuell, vom Hobbybereich abgesehen, kaum noch mit der Hand gesägt. Dazu gibt es akkubetriebene Kleingeräte. Das Netzwerk, in dem die Gehrungszange in die Hand genommen wird, ist heute ein völlig anderes als damals. Ihre ursprüngliche Verwendung ist eine Leerstelle geworden, die befremdet und Neugier weckt, wie bei den Proband/innen festzustellen war. Der Nutzen der Gehrungszange beschränkt sich für mich auf die Verwendung im Seminar oder in einem Aufsatz, in dem ich erläutere, was Vergangenheit ist. Das Werkzeug von damals ist zu einem Symbol geworden, also verzeichnet worden. Für mein semantisches Beispiel für Vergangenheit als einer Leerstelle gilt das Gleiche wie für mein materielles Beispiel. Der Begriff der Polizei wird heute mit einem breiten Spektrum an Bedeutungen verbunden, das vom „Freund und Helfer“ bis zur verhassten, gewaltbereiten Repräsentantin der Staatsmacht reicht. Früher stand er für Regierung, Staatsverfassung und Politik. Seine Verwendung in alten Texten befremdet ähnlich wie die Gehrungszange, weckt Neugier und kann in forschendem Lernen münden.

Die Vergangenheit als Leerstelle bezeichne ich als Vergangenheit *an sich*, um sie von der Vergangenheit *für mich* abzugrenzen.

Die Vergangenheit *an sich* ist ein inhaltloser, aber dennoch wirkmächtiger Akteur, weil er mich befremdet und damit zum Objekt des Geschehens macht (van Norden 2022). Die Vergangenheit *für mich* oder besser gesagt für uns, die wir narrativ konstruieren, ist genau das Gegenteil. Sie zeichnet sich durch ihre inhaltliche Dichte aus, folgt im Diskurs etablierten Regeln, ist intentional und adressiert ein Problem sowie einen bestimmten Personenkreis.

Der/die Erzähler/in ist Herr/in des Geschehens und darum trägt er/sie auch die Verantwortung für das, was er/sie erzählt. Der Vergangenheit *für uns* fehlt der ontologische Charakter, der die Vergangenheit *an sich* kennzeichnet.

Nachdem deutlich geworden ist, was Geschichte ist, nämlich eine Narration, die sich einer Chronologie bedient und einer narrativen Grammatik folgt, und was Vergangenheit *an sich* und Vergangenheit *für uns* ausmacht, fehlt noch die Klärung des Begriffs des Geschichtsbewusstseins. Ich ordne ihn dem nicht ontologischen Bereich der gesellschaftlichen Konstruktionen zu. Geschichtsbewusstsein wird im Diskurs aber auch anders definiert. Der Begriff ist eng mit dem Gründungsmythos der neuen deutschen Geschichtsdidaktik verbunden und mittlerweile zum Dach für unterschiedliche Konzepte geworden. Das hat den unbestreitbaren Vorteil, dass sich unter ihm fast jede/r zu Hause fühlen kann. Insofern lässt sich mit Fug und Recht von einer nationalen und internationalen Erfolgsgeschichte sprechen. Ich möchte Geschichtsbewusstsein dennoch enger fassen, und zwar als das Wissen um narrative Grammatiken und besonders auch um die, die ich selbst verwende. Wenn ich mir dessen bewusst bin, wie ich meine Geschichten konstruiere, inwieweit ich damit der Ordnung des Diskurses folge und Machtverhältnisse reproduziere, kann ich mich kritisch mit meiner eigenen Praxis auseinandersetzen. Geschichtsbewusstsein ist immer schon selbstreflexiv und Voraussetzung für die Kritikfähigkeit, die ich oben im Zusammenhang mit dem Misstrauen gegenüber überliefertem Material erwähnt habe.

Geschichtsbewusstsein ist, folgt man meiner Definition, die fachspezifische Form der Kritik. Es ist Ziel und Methode historischen Lernens (van Norden 2018).

Neugier und Agency

In meinem vorletzten Kapitel vertiefe ich, was ich oben im Zusammenhang mit der Vergangenheit *an sich* zu Neugier bereits skizziert habe. Auf die narrative Seite historischen Lernens meine ich über das bereits Ge-

sagte hinaus nicht weiter eingehen zu müssen, weil sie meines Erachtens weitgehend geschichtsdidaktischer Konsens ist. Diesbezüglich verbleibende Meinungsverschiedenheiten fallen kaum ins Gewicht. Neu ist dagegen die Idee einer Vergangenheit *an sich* sowie der Versuch, sie mit Neugier zu verbinden und daraus geschichtsdidaktische Konsequenzen zu ziehen. Man könnte einwenden, dass Neugier immer schon genutzt worden ist, um Schüler/innen zu motivieren, sich mit einem von der Lehrperson bestimmten Gegenstand zu beschäftigen, gewissermaßen als Einstieg in ernsthafteres historisches Lernen, das kritisch mit Material umgeht und selbstkritisch mit eigenen Narrationen. Letzteres halte ich, wie oben entwickelt, für notwendig und legitim. Gleichzeitig möchte ich Neugier nicht als Mittel zum Zweck instrumentalisiert wissen, sondern ihr Eigenständigkeit einräumen. Das ist neu, sieht man von einem zu Unrecht vergessenen Ansatz *Kurt Finas* ab, der allerdings geisteswissenschaftlich argumentiert und deshalb interessant, aber heute nicht mehr tragfähig ist (Fina 1985). Wie dann beide Bereiche, geschichtsbewusste Narrativität und Neugier, aufeinander zu beziehen sind, sei vorerst zurückgestellt.

Neugier ist die Gier auf Neues. Etwas ist uns neu, wenn es uns unbekannt ist. Das muss, wie am Beispiel der Gehrungszange und der Polizei nachvollziehbar wird, nicht etwas noch nie Dagewesenes sein (Simon 2019). Das Wissen und die Praktiken, die mit besagtem Werkzeug und Begriff verbunden waren, sind vergangen. Werkzeug und Begriff erscheinen heute in einem anderen Netzwerk, in dem sie sich gegen unseren Zugriff und unser Verständnis sperren. Sie wirken als Störung. Weil sie fehl am Platz sind, könnte man über sie hinwegsehen, weil sie unnütz sind. Wir tun das jedoch nicht, weil Menschen neugierig sind auf das Außergewöhnliche. Das Gewöhnliche sind die Routinen des Alltags, die entlasten, aber auch langweilen. Es langweilt, was lange weilt. Solche langlebigen Routinen bezeichne ich als erweiterte Gegenwart, denn sie können chronologisch weit zurückreichen. Neugier stört sich an Kontinuitäten und begrüßt ihre Unterbrechung. Die Vergangenheit *an sich*, diese Leerstelle, die auf Vergessen, Verlernen und Wandel zurückzuführen ist, stellt eine willkommene Unterbrechung dar. Sie ist präsent. Aufgrund ihrer Leere ist sie Existenz ohne Essenz. Sie ist keine Wiederholung. Sie befremdet uns, schlägt uns in ihren Bann und fasziniert. *Bernhard Waldenfels* nennt das das Pathos des Fremden (Waldenfels 2006). Wir können nichts dagegen tun, außer uns abzuwenden. Das tun wir nicht, weil wir neugierig sind. Der Moment des Befremdens ist für historisches Lernen wichtig und hat politische Relevanz. Erstens schlägt mit dem Befremden die Zuhandenheit der erweiterten Gegenwart in ihre Vorhandenheit um. Zuhandenheit meint, dass besagte Routinen immer da sind und wirken, ohne dass wir uns dessen bewusst sind. Die Störung macht sie uns bewusst, dann sind sie für uns vorhanden (Harman

2011). Erst jetzt können sie Gegenstand unserer Kritik werden. Die Vergangenheit *an sich* schärft unseren Blick auf die Gegenwart, auf die Welt, in der wir leben.

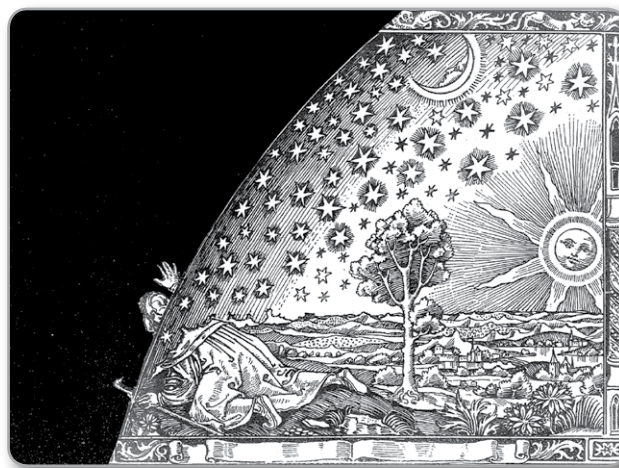


Abb. 1: Jetzt schaut der/die Forscher/in ins Nichts und kehrt der Welt, die er/sie kennt, den Rücken zu. Camille Flammarion: *L'Atmosphère: Météorologie Populaire* (Paris 1888, 163)

Quelle: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Flammarion.jpg> (Überarbeitung Jörg van Norden)

Zweitens zeigt uns das Befremden, dass die Tretmühle der Gegenwart nicht alternativlos ist. Wenn wir wollen, können wir sie verändern. Ob wir das wollen und wie wir das tun, bleibt unsere Entscheidung, denn die Vergangenheit *an sich* ist inhaltsleer und gibt uns dazu keine Anhaltspunkte. Wir kommen nicht darum herum, selbst Kritik zu üben, Alternativen zu formulieren, entsprechende Narrationen zu entwickeln und unser Vorhaben in die Tat umzusetzen. Damit schließt sich der Kreis zu der oben skizzierten Kritik der Überlieferung. Hier lassen sich also der Bereich der Narrativität und der der Neugier verknüpfen.

Drittens eröffnet uns das Befremden einen Möglichkeitsraum, jenseits von Konventionen tätig zu werden. Das bezeichne ich mit Agency. Der Umgang mit der Überlieferung, die uns befremdet, ist zunächst tastend. Wir probieren zum Beispiel aus, was sich mit dem unbekannten Werkzeug alles machen lässt. Dieses, um die Begrifflichkeit *Gilles Deleuzes* (Deleuze 2007) zu verwenden, nomadische Spiel wird sesshaft, sobald wir den Gegenstand oder das Zeichen verwenden können. Es stellt sich eine Routine ein, die spielerisch bleibt, denn sie ersetzt weder die aktuellen Routinen, noch wiederholt sie, was früher einmal war.

Ein altes Werkzeug mag heute mit großem Geschick in einem Freilichtmuseum oder in der Living History zu Demonstrationszwecken genutzt werden, aber es hat jetzt Zeichencharakter. Sein ursprüngliches Netzwerk, die Produktionsweise, in die es eingebunden war, existiert nicht mehr.

Es bewegt sich in einem anderen Kontext. Weil, so *Bruno Latour* (Latour 2014), die Akteure sich in dem Netzwerk, in dem sie sich bewegen, gegenseitig profilieren, erscheinen sie im aktuellen Spiel anders als im damaligen Ernst. Ist das Spiel erst sesshaft geworden, entfällt das Befremden. Das bedeutet den Verlust der Vergangenheit *an sich*.

Es bleiben viele offene Fragen, zum Beispiel ob der durch das Befremden vorhandene Möglichkeitsraum kreativ und eigensinnig gefüllt werden kann, denn das würde ja bedeuten, vom gewohnten Paradigma absehen zu können. Sind Einbildungskraft und Imagination in der Lage, sich gegen angestammte Denkmuster durchzusetzen? Hier wäre an den entsprechenden Diskurs um *Gerhard Henke-Bockschatz* (Henke-Bockschatz 2000) und *Rolf Schörken* (Schörken 1994) anzuknüpfen. Wie lassen sich Narrativität und Neugier, die beiden Bereiche, die sich so grundsätzlich unterscheiden, miteinander verknüpfen? Wie reagieren Schüler/innen auf Befremden? Wie gehen sie mit Möglichkeitsräumen um, die ihnen Agency ermöglichen? Denn eine Didaktik der Neugier müsste auf Befremden setzen, auf Möglichkeitsräume und eigenständiges Handeln der Lernenden. Die konstruktivistische Pädagogik *Kersten Reichs* (Reich 2008) gibt Anlass für Optimismus, führt er doch Lernen auf Störungen zurück. Und *Thomas Hellmuth* (Hellmuth 2022) spricht sich für offene Lernsituationen im Geschichtsunterricht aus, weil sie, so seine These, Mündigkeit fördern und damit einen Beitrag zur historisch-politischen Bildung leisten können. Eine auf Neugier fokussierte Geschichtsdidaktik wäre tatsächlich etwas fachlich Neues, weil sie der Rüsenschen Orientierungsfunktion der, in meinen Worten, Vergangenheit *für uns* diametral entgegensteht.

Historisches Lernen – defensiv und expansiv

In Anlehnung an *Klaus Holzkamp* (Holzkamp 1994) schreibe ich historischem Lernen eine defensive, konservative und eine expansive, emanzipatorische Seite zu. Beide Seiten beziehen sich auf unsere Gegenwart und Zukunft. Lernen agiert defensiv, wenn der Status quo in Frage gestellt wird und wir ihn verteidigen wollen. Wer die Menschenwürde für ein hohes Gut hält, wird überlegen müssen, wie rechten Tendenzen Einhalt geboten werden kann. Wie wertvoll unsere demokratische Grundordnung ist, wird in der Regel erst deutlich, wenn sie bedroht ist. Auch hier gilt das oben erläuterte Prinzip der Zu- und Vorhandenheit. Lernen heißt, dass wir uns etwas Neues einfallen lassen müssen, weil die Herausforderungen neu sind. Bei der Neuen Rechten handelt es sich nicht um die alten Nazis von 1933. Wir handeln defensiv, wenn wir die angestammte demokratische Ordnung verteidigen wollen, das Handeln selbst ist etwas Neues. Es ist Agency. Historischen Charakter hat dieses Lernen, wenn es sich einerseits kritisch mit demokratiefeindlichen Geschichtsbildern auseinandersetzt und andererseits Narra-

tionen entwickelt, die die Werte, die verteidigt werden sollen, hochhalten. Es geht also um Kritik- und Sprechfähigkeit. Beides hat Orientierungsfunktion. Die gefährliche Geschichte wird entkräftet, sodass sie nicht mehr orientierend wirkt, die zweckdienliche so plausibel erzählt, dass sie überzeugt. Weil die Narration als Vergangenheit *für uns* standortgebunden ist, nimmt sie uns die Entscheidung für beziehungsweise gegen bestimmte Werte nicht ab. Diese Entscheidung fällt vorab. Sie ist die Prämisse, von der aus das eine oder das andere kritisiert und erzählt wird. Auch die Feinde der Demokratie haben ihre Werte, lernen historisch und sind sprechfähig. Das Wertproblem beziehungsweise die Werthaltung, die wir einnehmen, ist gewissermaßen das Vorzeichen historischen Denkens und Lernens (Stern 1967).

Während also die Geschichten als die Vergangenheit *für uns* eine Moral haben, die wir teilen oder nicht, stellt die Vergangenheit *an sich* jede Moral in Frage, auch diejenige, für die wir uns nach bestem Wissen und Gewissen entschieden haben. Denn die Vergangenheit *an sich* durchbricht unsere Prämissen immer wieder neu. Das ist auf den ersten Blick nur schwer erträglich, weil es den Einsatz für die gute Sache zu schwächen scheint. Wie bereits oben erwähnt, spricht für die Vergangenheit *an sich*, dass ihr Pathos, ihre machtvolle Wirkung, uns erst bewusst macht, in welcher Welt wir leben. Wir haben die Chance, uns zu erkennen, aber auch die, mit denen wir uns auseinandersetzen wollen. Vielleicht macht die Vergangenheit *an sich* den Weg frei für Vernunft, indem sie Wahrheiten als Konventionen enthüllt. Die Konventionen, an denen wir festhalten wollen, fordern von uns eine bewusste Werthaltung (Weber 1982).

Ich nenne noch ein zweites Argument, das für die permanente Verunsicherung spricht, die mit der Vergangenheit *an sich* verbunden ist:

Vergangenheit *an sich* ist die Voraussetzung für expansives Lernen. Der Möglichkeitsraum, der sich öffnet, weil im Befremden die Macht der Gewohnheit außer Kraft gesetzt wird, lädt dazu ein, die real existierende Gegenwart anders und neu zu denken.

Auch dieser Aspekt ist oben bereits skizziert worden, jetzt kann insofern einen Schritt weiter gedacht werden, als sich Kreativität doppelt: Einerseits werden neue Geschichten erzählt, um auf neue Herausforderungen zu antworten, andererseits wird eine neue Gegenwart durchgespielt. Dieser Entwurf kann sich von besagten Herausforderungen befreien und sich losgelöst von ihnen entfalten. Mit der Begrifflichkeit der Kritischen Theorie gesprochen, ist das die Negation der Negation, denn die Kritik, die zum Beispiel Autoritarismus negiert, wird ihrerseits überholt (Adorno 2003, 32). Man wagt mehr Demokratie, ohne die eigenen politischen Ziele auf die Abwehr der Feinde der Demokratie zu verkürzen.

Der dritte Grund ist meines Erachtens der wichtigste. Die Negation der Negation, also jener unkonventionelle, expansive Entwurf einer besseren Gegenwart, droht nämlich selbst zu einem Dogma zu gerinnen, sodass der Akt der Befreiung in neue Unfreiheit mündet. *Herbert Marcuse* hat eine solche Entwicklung am Beispiel des real existierenden Sozialismus der UdSSR verdeutlicht und hoffte, dass unkonventionelle Imagination ein Ausweg sein könnte (Marcuse 1970, 1969). Das ist expansives Lernen. *Christoph Menke* argumentiert ähnlich und betont, dass die Negation der Negation ihrerseits wieder negiert werden muss, sodass das Denken, mit *Deleuze* gesprochen, nomadisch bleibt. Besonders wichtig ist dabei die Rolle, die *Menke* der Erinnerung an die Befreiung zuschreibt. Die Befreiung sei mit der Erfahrung „ästhetischer Lebendigkeit“ verbunden, die daran erinnere, immer wieder aufzubrechen, wenn man sich gerade behaglich eingerichtet hat (Menke 2016, 22; Khurana 2016, 50). Didaktisch gewendet, stellt sich die Frage, ob und wie im Paradigma Schule ästhetische Lebendigkeit ihren Platz haben kann. Die Vergangenheit *an sich* befremdet und ermöglicht Imagination, insofern ist der Geschichtsunterricht nicht der schlechteste Ort für eine solche Lebendigkeit.

Fazit

Der vorliegende Beitrag war als Basisartikel gedacht und soll auch außerhalb der Geschichtsdidaktik verständlich sein. Ich weiß tatsächlich nicht, ob mir das gelungen ist. Dafür spricht, dass das erste Kapitel und ein Teil des zweiten den geschichtsdidaktischen Konsens wiedergibt. Der von mir 2011 aus der Taufe gehobene narrative Konstruktivismus scheint inzwischen in der Zunft angekommen zu sein, in der Schulpraxis ist er es definitiv nicht (van Norden 2011). Letzteres gilt aber auch für die Narrativitätstheorie *Rüssens*, auf deren Spuren sich die deutsche und zum Teil auch die internationale Geschichtsdidaktik bewegt. Mein narrativer Konstruktivismus gehört zu besagtem Paradigma, das seit etwa 50 Jahren die Forschung maßgeblich bestimmt. Mein Versuch, es nicht zu ersetzen, aber zu ergänzen, ist möglicherweise auch meiner Neugier geschuldet.

Philipp McLean (McLean 2023) hat überzeugend herausgearbeitet, dass historisch-politische Bildung nicht nur mit den geschichtskulturellen Meistererzählungen vertraut machen, sondern auch Mündigkeit als die Kritik solcher Konventionen fördern sollte. Die Ambivalenz liegt auf der Hand, denn Mündigkeit, in anderen Worten Agency, wird in Frage gestellt, wenn sie im Rahmen institutionalisierter Bildung vermittelt wird. Der Appell „Sei frei“ ist ein Widerspruch in sich. Beidem Rechnung zu tragen, sowohl der Vergangenheit *für uns* und ihrer Orientierungsfunktion als auch der Vergangenheit *an sich* als Spielraum für Neugier und Eigensinn, ist einen Versuch wert. Ich schlage vor, die Möglichkei-

ten einer Didaktik der Neugier in der Praxis durchzuspielen, in der Hoffnung, dass Lehrpersonen aus ihrem nomadischen Tasten schließlich sesshafte Routinen entwickeln, die Neugier von Lernenden ernst zu nehmen und ihnen entsprechende Möglichkeitsräume zu bieten. Das fällt leichter, wenn man anerkennt, dass die Vergangenheit *an sich* keine Moral hat, im Gegensatz zu den Geschichten, die wir uns daraus machen. Geschichten haben eine Moral, aber sie kann vielleicht in die falsche Richtung gehen. Kritikfähigkeit ist so wichtig, weil sie Geschichten problematisieren und moralische Ansprüche abweisen hilft. Historisches Lernen bekommt aber erst dann positiven Charakter, wenn sich eigensinnige Narrationen entwickeln. Der durch Vergangenheit *an sich* vorhandene Möglichkeitsraum hilft vielleicht, das Prokrustesbett erweiterter Gegenwart zu verlassen.

Literatur

Nachfolgend ist nur die wichtigste Referenzliteratur nachgewiesen. Eine ausführliche Literaturliste kann beim Verfasser angefordert werden.

- Adorno, Th. W.: Vorlesung über Negative Dialektik. Fragmente zur Vorlesung 1965/66 (Theodor W. Adorno Nachgelassene Schriften; IV 16). Frankfurt am Main 2003.
- Harman, G.: Tool-Being. Heidegger and the Metaphysics of Objects. Chicago/La Salle 2011.
- Hellmuth, Th.: Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Zwei Seiten einer Medaille. In: Barsch, S. (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts. Kiel 2022, 51-58.
- Henke-Bockschatz, G.: Überlegungen zur Rolle der Imagination im Prozess des historischen Lernens. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (2000), H. 7-8, 418-429.
- Marcuse, H.: Versuch über die Befreiung. Essay on liberation. Frankfurt am Main 1969.
- McLean, Ph.: Mündigkeit in der historischen Bildung. Eine Untersuchung über Gründe, sich kritisch mit Geschichte zu befassen (Geschichtsdidaktik theoretisch). Frankfurt am Main 2023.
- Menke, Ch.: Breaking Bad. Versuch über die Befreiung. In: Westend (2016), H. 2, 3-24.
- Reich, K.: Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim 2008.
- van Norden, J.: Verlust der Vergangenheit. Historische Erkenntnis und Materialität zwischen Wiedererkennen und Befremden (Geschichtsdidaktik theoretisch; Bd. 2). Frankfurt am Main 2022.
- Waldenfels, B.: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main 2006.

Prof. Dr. habil. Jörg van Norden
 Universität Bielefeld, Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie,
 Abteilung Geschichte, Sektion Geschichtsdidaktik
joerg.van.norden@uni-bielefeld.de