

### 3. Die Alltagsgeschichte in der historisch-politischen Didaktik

Nachdem nun einerseits die politische Relevanz der Alltagsgeschichte erarbeitet und andererseits die historisch-politische Didaktik so entwickelt ist, dass sie zwischen fachlichen und pädagogischen Aspekten des historisch-politischen Lernens zu differenzieren vermag, sollen im Folgenden die Interdependenzen zwischen beiden untersucht werden. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, über welches historisch-politische Lernpotenzial das alltagsgeschichtliche Forschungskonzept verfügt.

Die historisch-politische Didaktik der Alltagsgeschichte lässt sich dadurch entfalten, dass das Lernpotenzial der Alltagsgeschichte in Hinblick auf die vier didaktischen Dimensionen des historisch-politischen Lernens analysiert wird. Da sich die Dimensionen der Beteiligung und Aneignung eher dem pädagogisch-’unpolitischen’ Bereich und die Dimensionen der Vermittlung und Erschließung eher dem fachlich-’politischen’ Bereich der historisch-politischen Didaktik zuordnen lassen, wird die Untersuchung Rückschlüsse auf die Frage zulassen, ob alltagsorientiertes historisch-politisches Lernen eher ’politisches’ oder eher ’unpolitisches’ Lernen darstellt.

Im Folgenden soll die Hypothese überprüft werden, ob die Didaktik der Alltagsgeschichte explizit historisch-*politisches* Lernen anleitet. Die probenhafte Annahme dieser Arbeit geht schließlich davon aus, dass die Gleichsetzung von Alltagsorientierung und Entpolitisierung aus einer eingeschränkten didaktischen Reflexion der Alltagskategorie resultiert. Kann die didaktische Dimensionierung auch die politische Relevanz der Alltagsgeschichte zum Gegenstand historisch-politischer Lern- und Lehrreflexion machen?

Das Prinzip Alltagsorientierung wurde seit den siebziger Jahren sowohl geschichts- als auch politikdidaktisch aufgegriffen. In der Übergangsphase von der traditionellen zur neueren Geschichtsdidaktik eröffneten die „Spuren des Alltags“<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Galinski 1980b.

innovative historische Lernmöglichkeiten. Durch den Bezug auf den Alltag wurden neue geschichtsdidaktische Wege entwickelt und unterrichtspraktisch erprobt. Innerhalb der Politikdidaktik profitierten die alltags- und subjektbezogenen Ansätze von den praktischen Umsetzungsschwierigkeiten der didaktischen Großkonzeptionen.<sup>2</sup> Sie boten eine schüler- und lebensnahe Alternative zur situativen Unterrichtsgestaltung jenseits komplexer Theoriebezüge.

Für die pädagogisch-didaktische Perspektive, welche die frühe Rezeption der Alltagsorientierung prägte, sind zwei Problemstellungen zentral:

- Welche Formen der Lernendenbeteiligung werden durch die Alltagsgeschichte ermöglicht?
- Wie kann durch die Alltagsgeschichte selbsttätige Aneignung von Lerngegenständen befördert werden?

Im Folgenden wird zunächst untersucht, welchen Beitrag die Alltagsgeschichte zur Bewältigung dieser beiden Probleme leisten kann. Impulse für das historisch-politische Lernen sind sowohl bezüglich der Verbesserung der Beteiligungschancen von Lernenden (Kapitel 3.1.) als auch im Bereich der Vertiefung des Aneignungsvorgangs durch Eigenaktivität (Kapitel 3.2.) zu erwarten.

Es ist jedoch fraglich, ob diese pädagogische Referenz zur Begründung einer historisch-politischen Didaktik der Alltagsgeschichte ausreicht. Ist die pädagogisch motivierte Alltagsorientierung nicht letztlich ein Synonym für einen Entpolitisierungsprozess der historisch-politischen Didaktik, in dem Fachbezüge sukzessive durch Lebensweltbezüge ersetzt werden? Kann einer einseitig legitimierten Didaktik der Alltagsgeschichte deshalb nicht zu Recht der Vorwurf gemacht werden, 'unpolitischen' Unterricht anzuleiten?

---

<sup>2</sup> Vgl. Breit/Harms 1990. Eine fachdidaktische Konzeption definiert Wolfgang Hilligen (1991, 15) als einen „plausible[n] Gesamtzusammenhang von hypothetischen oder mehr oder weniger gesicherten Aussagen über Ziele, Inhalte, Unterrichtsorganisation und Bedingungen der politischen Bildung bzw. des politischen Unterrichts“.

Die Beantwortung der Fragen mag uneinheitlich ausfallen. Einigkeit dürfte aber darin bestehen, dass die Orientierung an den Lernsubjekten und ihren individuellen Lernwegen alleine noch keinen *historisch-politischen* Unterricht kennzeichnet (Kapitel 3.3.). Eine fachdidaktische Grundlegung der Alltagsgeschichte muss daher auch das originär Historisch-Politische eines Lernverlaufs reflektieren. Dies geschieht, indem die Inhalte und Denkstrukturen bestimmt werden, welche durch das Forschungskonzept erlernt werden können.

Wenn die historisch-politische Didaktik entpolitisierte Lernprozesse vermeiden will, muss sie Antworten auf die Fragen geben können,

- welche spezifischen historisch-politischen Inhaltsbereiche durch die Alltagsgeschichte erlernt, und
- welche historisch-politischen Sinnbildungsfähigkeiten durch sie aufgebaut werden können.

Hierfür muss die pädagogisch-didaktische Legitimation der Alltagsgeschichte durch Überlegungen in der Vermittlungs- (Kapitel 3.4.) und Erschließungsdimension (Kapitel 3.5.) vervollständigt werden. Erst der Einbezug der fachlich-didaktischen Reflexion erlaubt Aussagen darüber, welche politisierenden beziehungsweise entpolitisierenden Wirkungen historisch-politisches Lernen an und durch Alltagsgeschichte impliziert. (Kapitel 3.6.).

Die Reflexionsdimensionen der historisch-politischen Didaktik, die im folgenden Kapitel diskutiert werden, beschreiben die vier zentralen Perspektiven, aus denen der Einsatz der Alltagsgeschichte legitimiert werden kann. Dabei wird das didaktische Potenzial der Alltagsgeschichte entweder auf seine Beteiligungs-, Aneignungs-, Vermittlungs- oder Erschließungsfunktion reduziert. Diese Differenzierung ist letztlich nur ein Konstrukt, um historisch-politisches Lernen besser beobachtbar, planbar und durchführbar zu machen. In einem realen historisch-politischen Lernprozess sind die vier Dimensionen verschränkt. Ein und derselbe Alltagsbezug hat jedoch eine Beteiligungs-, Aneignungs-, Vermittlungs- und Erschließungsdimension. Die Trennung ist rein analytisch.

### **3.1. Die Beteiligungsdimension der Alltagsgeschichte**

Den Ausgangs- und Endpunkt historisch-politischen Lernens stellt der alltägliche Lebenszusammenhang der Lernenden dar. Deshalb darf die Alltagswirklichkeit im Lernprozess nicht ignoriert werden. Vielmehr stellt die Brückenbildung zwischen Mikro- und Makroebene ein zentrales didaktisches Problem dar.

Als gedachte Schnittstelle zwischen subjektivem Erleben und objektiver Wirklichkeit scheint der Alltag geradezu prädestiniert, um Lerninhalte an die konkrete Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anzubinden. Welche didaktischen Impulse können hierbei von der Alltagsgeschichte ausgehen? Welches sind die Formen, in denen die Alltagsgeschichte den Lebenszusammenhang der Lernenden in den Lernvorgang einbeziehen kann? Mit der Lebenswelt-, Schüler-, Subjekt- und Biographieorientierung lassen sich in der Beteiligungsdimension vier Prinzipien der alltagsgeschichtlichen Didaktik unterscheiden.

#### **3.1.1. Lebensweltorientierung**

Einen ersten Zugang zu der Problematik bietet der didaktische Ansatz der Lebensweltorientierung. Die Lebenswelt, verstanden als unreflektiertes Handlungsfeld menschlichen Lebensvollzugs, wird oftmals als Gegenbegriff zu den systematischen Auseinandersetzungsformen der Wissenschaft verwendet. Diese Kontradiktion erfasst jedoch nicht, dass zwischen dem lebensweltlichen und wissenschaftssystematischen Denken vielfältige Verbindungslinien bestehen. Einerseits werden wissenschaftliche Fragestellungen und Erkenntnisinteressen durch lebensweltliche Orientierungsbedürfnisse hervorgerufen. Andererseits wirken die wissenschaftlichen Erkenntnisse zukunftsorientierend auf die Lebenswelt ein. Diese Wechselwirkung wird in der Geschichtstheorie als didaktisches Prinzip angesprochen. Durch diese Fundierung im historischen

Denken wird die Geschichtsdidaktik neben der Geschichtsforschung und Geschichtstheorie zu einer grundlegenden Perspektive der Geschichtswissenschaft.<sup>1</sup>

Besteht nun der disziplinäre Kern der historisch-politischen Didaktik darin, die Interdependenzen zwischen historisch-politischer Wissenschaft und den Orientierungsbedürfnissen aktuell Handelnder aufzuklären, wird die Lebensweltkategorie unverzichtbar. In der Lebenswelt werden nicht nur die Frageweisen und Blickrichtungen generiert, welche historisch-politisches Forschen leiten, sie ist zugleich der Ort, an den historisch-politische Erkenntnisse zurückvermittelt werden müssen, wenn diese eine lebenspraktische Wirkung entfalten sollen.

Lebensweltorientierung als pragmatisch-didaktisches Organisationsprinzip überträgt diesen lebensweltlichen Bezug jeglichen historisch-politischen Wissens auf den Lernprozess. Die Lebenswelt als Ausgangs- und Endpunkt historisch-politischer Wissensproduktion wird auch zum Ausgangs- und Endpunkt historisch-politischer Lerninhalte. Lernen muss dann so organisiert werden, dass historisch-politisches Denken und Wissen zugleich als Folge von lebensweltlichen Problemen wie als Voraussetzung für lebensweltliches Handeln kenntlich wird.

Das Prinzip der Lebensweltorientierung kann Lernprozesse dadurch anleiten, dass historisch-politische Schlüsselprobleme unter dem Blickwinkel der Lernenden betrachtet werden.<sup>2</sup> Indem lebensweltliche Vorerfahrungen in den historisch-politischen Lernprozess eingebunden werden, kann der Unterrichtsgegenstand eine größere persönliche Relevanz für den Lernenden entwickeln.<sup>3</sup> Ein die Interdependenzen zum historisch-politischen Wissen umfassender Lebensweltbezug kann dazu beitragen, Politik in den alltäglichen Lebenszusammenhängen von Lernenden sichtbar zu machen. Dieses Potenzial wird von der

---

<sup>1</sup> Vgl. Schörken 1981, 17ff.; ders. 1997, Rüsen 1977.

<sup>2</sup> Vgl. Pandel 1997, 323.

<sup>3</sup> Vgl. Gudjons 1984, 79.

historisch-politischen Didaktik aber nicht immer genutzt, wenn Lernen lebensweltlich orientiert wird.

Der didaktischen Verwendung des Lebensweltbegriffs fehlt es vielfach an theoretischer Konsistenz.<sup>4</sup> Die unterschiedlichen Begriffskonnotationen bergen auch Gefahren. Wird die Lebenswelt als romantisch aufgeladenes Gegenüber der Systemwelt begriffen, geht die Beziehungshaltigkeit zur Politik verloren.<sup>5</sup> Eine derart praktizierte Lebensweltorientierung bereichert die lebenspraktischen Orientierungsbedürfnisse nicht durch reflektiertere Formen historisch-politischer Deutung, sondern stabilisiert vorwissenschaftliche Deutungsmuster, indem diese der lebensweltfeindlichen Wissenschaft gegenüber gestellt werden. Dann führt historisch-politisches Lernen aber nicht mehr zur Aufklärung lebensweltlicher Fragen und Probleme, sondern kann je nach subjektiver Bedürfnis- und Interessenlage genutzt werden, um bestehende Vorurteile zu bekräftigen.

Will die historisch-politische Didaktik diese Gefahr vermeiden, darf sie sich nicht an vergangenen Lebenswelten orientieren, die als Kontrastfolien zu den Ansprüchen der Systemwelt ein scheinbar besseres Leben verheißen. Auch „sentimentale Berichte vom Elend einzelner, die Einfühlung statt politischer Einsicht hervorrufen“<sup>6</sup>, sollten nicht zum Gegenstand eines politischen Unterrichts werden. Historisch-politisches Lernen in falsch verstandenem Lebensweltbezug kann Züge einer ‘Betroffenheitspädagogik’ annehmen, deren Merkmale Walter Gagel als „Ichbezug, Beziehungsorientiertheit, Idealisierung des Nahbereichs (Heimat), Negierung abstrakter Strukturen und Entwertung des Kognitiven“<sup>7</sup> bezeichnet hat.

---

<sup>4</sup> Das hat Waltraud Schreiber (1995) für die Geschichtsdidaktik detailliert herausgearbeitet. Zur Problematik des Lebensweltbegriffs vgl. Massing 1996a, 7f.

<sup>5</sup> Zu den politischen Implikationen eines romantisierenden Lebensweltbegriffs vgl. Kap. 1.3.2 und Kap. 3.5.1.

<sup>6</sup> Hoppe 1996, 334.

<sup>7</sup> Gagel 1999b, 90; vgl. ders. 1985; ders. 1986a; ders. 1994, 290ff.; für einen reflektierten didaktischen Betroffenheitsbegriff vgl. Büser 1983, 310ff.

Dieser Problematik eines lebensweltzentrierten Lernens kann die historisch-politische Didaktik nur begegnen, indem sie die objektive historisch-politische Erkenntniswelt als Bezugspunkt und als Korrektiv lebensweltlichen Denkens benutzt. Denn als alleiniges Kriterium für die Gestaltung historisch-politischer Lernprozesse reicht das „Prinzip der Lebensnähe“<sup>8</sup> nicht aus. Historisch-politische Problemfelder, die außerhalb des Horizonts von Schülerinnen und Schülern liegen, können für ihre Gegenwarts- und Zukunftsgestaltung ebenso relevant sein, wie lebensnahe Themen irrelevant sein können. Nicht alles, was lebensweltlich wichtig ist, hat auch eine gesamtgesellschaftliche Bedeutung. Der politische Gehalt des Alltags eröffnet sich nicht automatisch, sondern muss erforscht und hergestellt werden. Nicht immer führt diese Suche zu Erfolg. Nicht alle Aspekte der Lebenswelt haben politische Bezüge. Gleichzeitig findet nicht jedes gesamtgesellschaftliche politische Phänomen einen Niederschlag in der Lebenswelt.<sup>9</sup>

Für die Gewinnung einer lebensweltlichen Perspektive bieten die alltagsbezogenen Zugänge der neueren Heimat-<sup>10</sup> und Regionalgeschichte<sup>11</sup> eine hervorragende Möglichkeit. Die Versuche, den „Raum als geschichtsdidaktische Kategorie“<sup>12</sup> nutzbar zu machen, basieren auf der Einbeziehung alltagsgeschichtlicher Aspekte in den Lernprozess. Die Alltagsgeschichte bietet hier Fäden an, über welche die Verbindungslinien zwischen Mikro- und Makroebene geknüpft werden können. Wenn die Gegenwartsprobleme und Zukunftsperspektiven aus der Lebenswelt der Rezipienten zum Ausgangspunkt historisch-politischer Lernprozesse gemacht werden, bietet sich das alltagsgeschichtliche Forschungsinstrumentarium an. Es ermöglicht die historische

---

<sup>8</sup> Chott 1988, vgl. a. Barz/Tippelt 1994; Noll 1981; Geiger 1985.

<sup>9</sup> Vgl. Hoppe 1996, 318f.

<sup>10</sup> Für die neuere, 'demokratische' Heimatgeschichte vgl. Peukert 1978; Kuroпка 1987; Hauptmeyer 1987.

<sup>11</sup> vgl. Knoch 1984; Hinrichs 1990; Hug 1992; Plieninger 1992; Steinbach 1980.

<sup>12</sup> Kirchhoff 1987.

Erforschung von Ursachen aktueller lebensweltlicher Problemlagen.

Alltagsgeschichte kann also dazu beitragen, dass eine Beziehung zwischen Lernenden und Inhalten, zwischen Lebenswelt und Wissenschaft hergestellt wird. Das didaktische Potenzial der Alltagsgeschichte lässt sich für lebensweltorientierte Ansätze dahingehend verallgemeinern, dass die Lernenden besser am Lernprozess beteiligt werden können. Durch den Einsatz der Alltagsgeschichte im Lernprozess wird den Lernenden erfahrbar, dass „‘Geschichte’ etwas mit ihrem Leben und mit ihrer Zukunft zu tun hat“, da sie die „je und je verschiedene, konkrete, normale Lebenswelt ihrer [...] eigentlichen Vorfahren“<sup>13</sup> präsentiert. So wird das Prinzip der Lebensweltorientierung im historisch-politischen Unterricht durch die alltagsgeschichtlichen Ansätze transportiert. Wenn es der Didaktik der Alltagsgeschichte gelingt, die Strukturen der Lebenswelt zu reflektieren, können auch die Friktionen romantisierender Lebensweltvorstellungen vermieden werden.

### 3.1.2. Schülerorientierung

Das Prinzip der Schülerorientierung gehört zu den frühen Bemühungen, Lernende besser am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Für die Geschichtsdidaktik formulierte Annette Kuhn in den siebziger Jahren, dass der „Geschichtsunterricht vom Schüler, vom Schülerinteresse, von der Schülerbetroffenheit und von den nur mit Hilfe empirischer, sozialwissenschaftlicher Methoden zu erfassenden Sozialisationserfahrungen des Schülers auszugehen“<sup>14</sup> habe. Zeitgleich profilierte Rolf Schmiederer das Konzept einer „politischen Bildung im Interesse der Schüler“<sup>15</sup>. Darin werden „die reale Existenz und die konkrete

---

<sup>13</sup> Bergmann/Thurn 1985, 317.

<sup>14</sup> Kuhn 1977, 7; vgl. a. dies. 1976; Bergmann 1976.

<sup>15</sup> Schmiederer 1977.



Lebenssituation der Schüler“<sup>16</sup>, ihre „Bedürfnisse, Interessen und Wünsche“<sup>17</sup> zum Ausgangspunkt und Inhaltsbereich politischer Bildungsprozesse gemacht.

Dass die Interessensartikulation von Schülerinnen ein Zentralgebiet des historisch-politischen Lernens ist, war allgemein akzeptiert und stand nicht grundsätzlich zur Debatte.<sup>18</sup> Aufsehen erregten die schülerzentrierten Konzeptionen, weil sich in ihnen das theoretische Instrumentarium der Kritischen Theorie ausdrückte. Die Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler wurden als ‘objektiv an der Emanzipation ausgerichtet’ konzipiert. Dass die subjektive Interessenartikulation dem widersprach, wurde als Ausdruck eines ‘falschen Bewusstseins’ interpretiert, welches durch historisch-politisches Lernen in ‘wahres’ transformiert werden sollte.<sup>19</sup>

Die ‘Didaktik in emanzipatorischer Absicht’ wollte die Möglichkeiten zur personalen Selbstbestimmung und gesellschaftlichen Mitbestimmung von Lernenden vergrößern. Dieses Ziel war jedoch nicht mehrheitsfähig. Die Frage, ob sich die politische Bildung an der ‘Emanzipation’ oder ‘Rationalität’ als Leitkategorie zu orientieren habe, polarisierte die Auseinandersetzung in den siebziger Jahren in einem Maße, dass dabei kaum noch von einem wissenschaftstypischen Positionenpluralismus gesprochen werden konnte.<sup>20</sup> Der für eine erkenntnisfördernde Kontroverse notwendige Grundkonsens war zeitweilig abhanden gekommen und konnte erst mit dem ‘Beutelsbacher Konsens’<sup>21</sup> wieder hergestellt werden.

---

<sup>16</sup> Ebd., 109.

<sup>17</sup> Ebd., 114.

<sup>18</sup> Vgl. Rohlfes 1974, 207; ders. 1992 u. 1992a.

<sup>19</sup> Vgl. Kuhn 1985, 26; für die Politikdidaktik vgl. Schmiederer 1971 u. Claußen 1981 u. 1984.

<sup>20</sup> Zum Emanzipationsansatz vgl. Giesecke 1972, 143f.; für radikalere Positionen Schmiederer 1971; Gottschalch 1970; Wallraven 1976. Zum Rationalitätsansatz vgl. Grosser u.a. 1976; Hättich 1977.

<sup>21</sup> Vgl. Schiele/Schneider 1977, 179f.; für die Wirkungsgeschichte des ‘Beutelsbacher Konsenses’ vgl. dies. 1996.

Das Prinzip der Schülerzentrierung korrelierte zu eindeutig mit dem ‘Emanzipationsansatz’, als dass es wertfrei zur Organisation von Lernprozessen hätte herangezogen werden können. Das Postulat von dem „Schülerinteresse an Emanzipation“<sup>22</sup> konnte der empirischen Wirklichkeit jedoch nicht Stand halten. Die unterstellte Objektivität und Gerichtetheit des Schülerinteresses geriet unter Ideologieverdacht<sup>23</sup>, da jegliche Abweichung als ‘falscher’ Bewusstseinszustand bewertet werden musste.

Der schülerorientierte Ansatz kann als kritisch-kommunikativ bezeichnet werden, da er erstens bestehende Verhältnisse in emanzipatorischer Absicht kritisch hinterfragt und zweitens die historisch-politischen Lerninhalte und –verfahren mit den Lernenden zu kommunizieren sucht.<sup>24</sup> Die normative Betonung der kritisch-kommunikativen Didaktik verhinderte in den siebziger Jahren eine Verallgemeinerung des an den Lernenden orientierten Prinzips.

Inzwischen ist Begriff des Schülerinteresses nicht mehr zwangsläufig auf den Emanzipationsprozess ausgerichtet<sup>25</sup>, sondern bezieht sich auf das erkenntnisleitende Interesse<sup>26</sup>, das einer systematischen inhaltlichen Auseinandersetzung voraus geht. Es wird versucht einen Zusammenhang zwischen Lerninhalten und den sozialen Bedingungen der Lernenden herzustellen. Diese normative Entladung hat es ermöglicht, dass die Schülerorientierung heute ein konstitutives Prinzip der historisch-politischen Didaktik darstellt.<sup>27</sup> Bei aller Unterschiedlichkeit in der theoretischen Begründung und didaktischen Herleitung besteht ein Konsens darin, dass „ein Interesse des Schülers an Geschichte für alle Formen der Aneignung von Geschichte und der Entwicklung eines

---

<sup>22</sup> Kuhn 1985, 26.

<sup>23</sup> Zur Kritik am Postulat einer objektiven Gerichtetheit aller Interessen vgl. Jeismann 1985, 46ff.; Gudjons 1984, 78; zur Kritik am Alltagskonzept der ‚politisch-historischen Didaktik in emanzipatorischer Absicht‘ vgl. Neugebauer 1978.

<sup>24</sup> Vgl. Schäfer/Schaller 1991.

<sup>25</sup> Vgl. Kuhn 1997, 358.

<sup>26</sup> Vgl. Habermas 1968.

<sup>27</sup> Vgl. Hufer 1997.

historischen Bewußtseins eine unverzichtbare Voraussetzung bildet“<sup>28</sup>. Die Entwicklung historisch-politischen Bewusstseins basiert demnach auf dem Interesse, das Lernende dem historisch-politischen Erkenntnisprozess entgegen bringen.

Als Schülerorientierung ist die einstmals polarisierende Kategorie der Schülerzentrierung damit in den Kanon der den historisch-politischen Unterricht regulierenden Prinzipien eingebunden. Sie ermöglicht eine Unterrichtsorganisation, in der Lernende nicht als Objekte von Belehrung, sondern als Subjekte des Lernens begriffen werden können.<sup>29</sup> Insofern historisch-politisches Lernen dabei als ein kommunikativer Vorgang begriffen wird, rückt die Beziehungsdimension der Kommunikationsteilnehmer in das Interessensgebiet der Didaktik.<sup>30</sup> Die Bedeutung der Beziehungsebene macht es erforderlich, historisch-politisches Lernen auch aus der Perspektive der Lernenden zu reflektieren. Gegenstände historisch-politischen Lernens müssen nicht nur schülergerecht ‘verpackt’ werden. Vielmehr erfordert die Offenheit für die Fragestellungen der Schüler und Schülerinnen eine radikale Infragestellung eines historisch-politischen Inhaltskanons.<sup>31</sup>

Das alltagsgeschichtliche Forschungskonzept ist dafür geeignet, Lerninhalte an den Schülerinnen und Schülern zu orientieren, da es diesen Bezug nicht erst didaktisch herstellen muss, sondern schon fachwissenschaftlich vollzogen hat. Die Erkenntnisinteressen der Alltagsgeschichte scheinen in vielen Punkten mit den Interessen der Didaktik übereinzustimmen. Schülernahe Themengebiete aus Bereichen wie Jugend, Kindheit, Protestkultur, Geschlecht beschreiben originäre Forschungsfelder der Alltagsgeschichte.<sup>32</sup>

---

<sup>28</sup> Kuhn 1997, 358.

<sup>29</sup> Vgl. Hufer 1999.

<sup>30</sup> Vgl. Pandel 1997b, 381f.

<sup>31</sup> Vgl. Lucas 1972, 229.

<sup>32</sup> Vgl. Thurn 1993, 131; Kuhn 1997, 359; zur Alltagsorientierung in der politisch-emanzipatorischen Bildung vgl. Manke 1986.

Die Alltagsgeschichte vermag den Unterricht an den Schülerinnen und Schülern zu orientieren, indem sie aufzeigt, dass diese an der Politikgeschichte passiv und aktiv beteiligt sind. In ihrem Alltag sind sie sowohl von Politik Betroffene als auch Politik Gestaltende. Die Lernenden werden so aus ihrer Zuschauerrolle entlassen und stehen in einer Beziehung zum historisch-politischen Lerngegenstand.

### 3.1.3. Subjektorientierung

Eine weitere Strategie, durch die in der politik- und geschichtsdidaktischen Diskussion versucht wird, die Beteiligungsmöglichkeiten der Lernenden zu erweitern, firmiert unter dem Begriff der Subjektorientierung<sup>33</sup>. Die Berücksichtigung des „subjektiven Faktors“<sup>34</sup> soll ermöglichen, den Lernprozess an den Subjekten des Lernens zu orientieren. Durch subjektorientiertes Lernen soll das Normen- und Wertesystem der Lernenden mit dem jeweiligen Lerngegenstand vermittelt werden.<sup>35</sup> Subjektive Bezüge stellen eine „unerläßliche Basis“<sup>36</sup> jedes Lernprozesses dar. Dass sie lange Zeit durch den Subjektivismus-Vorwurf diskreditiert waren, war einerseits einem schulischen Lernverständnis geschuldet, das von den realen Lebensverhältnissen abstrahierte, andererseits aber auch das Resultat unzureichender objektivierender Bezugnahmen.

Annette Kuhns Unterrichtskonzeption, in der Lernen als Transformationsprozess vom naiven Alltagsbewusstsein hin zu reflektierten Bewusstseinsformen begriffen wird<sup>37</sup>, versucht zwischen der subjektiven Erfahrungswelt und dem Unterrichtsgegenstand zu vermitteln. Der subjektive Faktor

---

<sup>33</sup> Vgl. Adam 1988; Holzbrecher 1999; Kösel 1995; Hoppe 1996.

<sup>34</sup> Vgl. Kuhn 1980, 70; Schuch 1978b.

<sup>35</sup> Vgl. Kuhn 1980, 69.

<sup>36</sup> Schulz-Hageleit 1987, 11.

<sup>37</sup> Vgl. Kuhn 1980, 69ff.

durchzieht dabei die drei Schritte des historisch-politischen Lernens:<sup>38</sup>

1. Während der Hypothesenbildung, also noch vor der eigentlichen Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand, sollen die subjektiven Vorkenntnisse, Voreinstellungen und Vorurteile der Lerngruppe thematisiert werden. Das ist eine Voraussetzung dafür, dass dieses 'Alltagsbewusstsein' im weiteren Lernverlauf problematisiert und zur Disposition gestellt werden kann.
2. Bei der Beschäftigung mit dem historisch-politischen Lerngegenstand bleibt der subjektive Faktor insofern von Bedeutung, als „die Kriterien zur Gewinnung von Unterrichtsinhalten [...] aus den Sozialisationsfeldern der Schüler hervor[gehen]“<sup>39</sup>. Indem die Lerninhalte mit den alltäglichen Lebenszusammenhängen der Schülerinnen und Schüler in Beziehung gesetzt werden, bleibt die subjektive Erfahrungswelt auch für das historisch-politisch Lernenswerte von Bedeutung.
3. Im dritten Lernschritt sollen die Lernenden zu einer identitätsstiftenden Beurteilung und Verarbeitung des Erlernten gelangen. Erst die subjektgerechte Adaption bewirkt, dass sich Alltagsbewusstsein in historisch-politisches Bewusstsein wandeln und als solches lebenspraktisch bedeutsam werden kann.

In dieser didaktischen Unterrichtskonzeption wird das subjektive Alltagsbewusstsein der Lernenden schrittweise thematisiert, problematisiert und strukturiert. Die Berücksichtigung des subjektiven Faktors soll verhindern, dass historisch-politisches Wissen zu „Erinnerungsballast“<sup>40</sup> versteinert. Stattdessen zielt Subjektorientierung auf eine „produktive Verschränkung der

---

<sup>38</sup> Vgl. ebd., 71ff.

<sup>39</sup> Ebd., 71.

<sup>40</sup> Rösen 1997, 265.

subjektiven Positionen der Schülerinnen und Schüler mit den Ansprüchen des Faches“<sup>41</sup>.

Im Medium der subjektiven Erfahrung verbinden sich Aspekte des Individuellen und des Allgemeinen. Als didaktische Beteiligungskategorie darf der Erfahrungsbegriff deshalb nicht subjektivistisch verengt werden. Er beherbergt immer auch objektivierte Wissens Elemente.<sup>42</sup> Von Interesse ist gerade sein Potenzial, Verbindungen zwischen den umweltlichen Wirklichkeitsgehalten und der subjektiven Realitätsverarbeitung herstellen zu können.<sup>43</sup> Beim erfahrungsorientierten Lernen treten „objektive Geschichte und subjektive Gegenwart“<sup>44</sup> in eine fruchtbare Wechselwirkung.

In der aktuellen Alltagswelt haben sich Erfahrungen früherer Generationen materialisiert. Sie sollte deshalb den Ausgangspunkt für einen erfahrungsorientierten historisch-politischen Lernprozess darstellen.<sup>45</sup> Im Alltag tritt die eigene und die historische Erfahrung in ein Spannungsverhältnis, dessen „Balance [...] immer neu gesucht und hergestellt werden [muß]“<sup>46</sup>. Das subjektorientierte Potenzial der Alltagsgeschichte ist also darin zu sehen, dass sie „subjektives Beteiligtsein, das Bestreben, die Kenntnisse aus der allgemeinen Geschichte in eine Beziehung zur eigenen Geschichte [...] zu setzen“<sup>47</sup>, anbahnen kann. Das „Wissen um die historische Perspektive des Alltags“<sup>48</sup> lässt ihn zur Klammer von Lernendenerfahrung und historischer Erfahrung werden.

---

<sup>41</sup> Hoppe, 1996, 17.

<sup>42</sup> Vgl. Alheit/Hoerning 1989.

<sup>43</sup> Vgl. dazu Oskar Negt (1975 u. 1978) der in dem Erfahrungsansatz die Chance sieht, einen „lebendigen Zusammenhang zwischen der Kritik der politischen Ökonomie wie der materialistischen Geschichtsauffassung und dem Denken und Verhalten der Arbeiter“ (ders. 1978, 48) herzustellen.

<sup>44</sup> Schulz-Hageleit 1995, 13.

<sup>45</sup> Vgl. Knoch 1987, 533.

<sup>46</sup> Hoppe 1996, 298.

<sup>47</sup> Kuhn 1981, 317.

<sup>48</sup> Ebd.

### 3.1.4. Biographieorientierung

Eine besondere Form des Subjektbezuges stellt das biographieorientierte Lernprinzip dar. Auch die biographieorientierten Ansätze sind darum bemüht, historisch-politisches Lernen an die subjektive Lebensgeschichte der Lernenden zu binden.<sup>49</sup> Dabei wird der „Zusammenhang von Autobiographie und Geschichtswissenschaft“<sup>50</sup> beziehungsweise ‘Politik und Biographie’<sup>51</sup> lerntheoretisch nutzbar gemacht. Denn zwischen der Erforschung von Biographien und Lernprozessen besteht eine hohe Affinität.<sup>52</sup> Einerseits lässt sich jede Lebensgeschichte auch als Lerngeschichte lesen und andererseits strukturieren Lernprozesse die Kontinuitäten und Brüche von Lebensverläufen.

Die didaktische Funktion der Auseinandersetzung mit einer Lebensgeschichte ist darin zu sehen, dass sie Verbindungslinien zwischen dem persönlich-privaten Bereich und dem historisch-politischen Geschehen herstellen kann.<sup>53</sup> Die historisch-politische Erkenntnis kann auf zwei unterschiedlichen Wegen gewonnen werden. Zum einen können Parallelen in der historischen Entwicklung der beiden Sphären entdeckt werden. So kann eine Lebensgeschichte die ‘große Geschichte’ illustrieren und ihr als Beispiel dienen. Zum anderen können Unterschiede zwischen individuellen Lebensgeschichten und der allgemeinen Geschichte bearbeitet werden. Das Verhältnis zwischen den beiden Sphären dürfte viel stärker durch Ungleichzeitigkeiten als durch Gleichzeitigkeiten bestimmt sein. Deshalb ist es auch selten die Gleichsetzung und meistens der Vergleich von biographischer und historiographischer Entwicklung, der historisch-politische Lernprozesse initiieren kann.

---

<sup>49</sup> Vgl. Alheit 2001; Hoppe 1981 u. 1996.

<sup>50</sup> Rösen 1993a.

<sup>51</sup> Vgl. Reinhardt/Richter/Scherer 1996.

<sup>52</sup> Vgl. Krüger 1999b, 7; Hoerning 2000; Hurrelmann 1976.

<sup>53</sup> Vgl. Alheit/Dausien 2000; Schulz-Hageleit 1995, 16; Gudjons u.a. 1986.

Lebensgeschichten können für das Verständnis allgemeinerer Zusammenhänge genauso typisch wie atypisch, genauso exemplarisch wie unbedeutend sein.<sup>54</sup> Die Beleuchtung der Kongruenz beziehungsweise Divergenz zwischen Lebensgeschichte und Politikgeschichte zeigt Verbindungen zwischen den Lernenden und dem historisch-politischen Lerninhalt auf. Der biographieorientierte Ansatz schafft somit Möglichkeiten der Beteiligung von Lernenden am Unterrichtsgegenstand. Im Lebensverlauf verbinden sich subjektive und objektive Elemente der historisch-politischen Wirklichkeit zur Lebensgeschichte. Insofern eignet sich die Analyse derselben für einen historisch-politischen Lernprozess, der die objektive Wirklichkeit mit den subjektiven Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern verknüpfen will. Dazu muss die Biographie der Lernenden mit der allgemeinen Politikgeschichte im Erkenntnisprozess wechselseitig aufeinander bezogen werden.<sup>55</sup>

Als didaktisches Prinzip ist die Biographieorientierung nicht nur auf die individuelle Lebensgeschichte des Lernenden reduziert. Auch am Beispiel „der Erfahrungs- und Bewußtwerdungsprozesse anderer Subjekte“<sup>56</sup> können historisch-politische Zusammenhänge erlernt werden. Durch die Analyse des Lebensvollzugs Dritter bietet sich die Möglichkeit

- abstrakte historisch-politische Zusammenhänge beispielhaft zu konkretisieren,
- politisch-kulturelle Selbstverständlichkeiten zu entdecken,
- die Bedeutung gesellschaftlicher Zusammenhänge für die individuelle Lebensgestaltung herauszuarbeiten und
- Determinanten eigener Handlungsmöglichkeiten zu erkennen.

---

<sup>54</sup> Vgl. Schulze 1979, 42.

<sup>55</sup> Vgl. Leeb 1983, 46.

<sup>56</sup> Hoppe 1996, 17.



Die „sinnlichen emotionalen Qualitäten“<sup>57</sup> einer biographischen Analyse können Lernende motivieren, sich mit einer über den Nahbereich hinausweisenden Problematik zu beschäftigen. Die subjekt- und biographieorientierten Zugänge sind in der Lage, die historisch-politisch Lernenden „zu fesseln“, in dem sie „die objektive Bedeutung des Themas für die subjektiven Interessen und Lebensperspektiven der Schülerinnen und Schüler greifbar“<sup>58</sup> machen können.

Die Lebenssituation anderer kann aber auch als Synonym für die subjektiven Erfahrungen der Lernenden dienen.<sup>59</sup> Die didaktische Funktion der Biographieorientierung liegt dann in der Übertragung der eigenen thematischen Eingebundenheit auf andere. Die Erfahrungs- und Deutungsformen einer fremden Person werden als subjektbezogener Reflexionsrahmen benutzt. Der Lernende kann dadurch die Subjektivität Dritter aus distanzierter Warte analysieren, ohne seine eigenen Unsicherheiten und Ängste im Lernprozess problematisieren zu müssen. Die Konfrontation mit der Subjektivität Dritter ermöglicht also nicht nur einen Perspektivenwechsel, sondern zugleich eine innere Distanzwahrung gegenüber einem Thema.

Diese Form der Verfremdung kann eine unvoreingenommene Beschäftigung mit den Verflechtungen zwischen Einzelfall und Allgemeinem ermöglichen. Am Beispiel von historisch Handelnden können eigene Handlungs- und Orientierungsoptionen analysiert werden. So wird die „Lebenspraxis und -reflexion von Dritten [...] zum Ausgangspunkt eigener Überlegungen, die im fremden wie im eigenen Leben [historisch-politische; D.L.] Strukturen und Gesetzmäßigkeiten aufspüren“<sup>60</sup>.

Subjektive Lebensschicksale sprechen nicht für sich alleine. Für einen politischen Lerngewinn müssen sie mit „objektiven

---

<sup>57</sup> Margedant 1999a, 24.

<sup>58</sup> Hoppe 1996, 293.

<sup>59</sup> Vgl. ebd., 18.

<sup>60</sup> Ebd., 312f.

gesellschaftlichen Strukturen und Grundsachverhalten“<sup>61</sup> in Beziehung gesetzt werden. Den subjektiven Erlebnisinhalten müssen allgemeine historisch-politische Zusammenhänge gegenübergestellt werden. Andernfalls besteht die Gefahr, dass aus der Beschäftigung mit Lebensgeschichten unilineare Identitätsstiftungen abgeleitet werden.<sup>62</sup> Ziel des biographieorientierten Lernprozesses sollte es aber vielmehr sein, subjektive historisch-politische Identitätsvorstellungen durch die Konfrontation mit kontroversen Wirklichkeitsvorstellungen aufzuweichen. Die Kenntnis anderer Identitätskonzepte kann es Lernenden ermöglichen, eigene historisch-politische Konstruktionen zu überdenken und zu wandeln.

Über die Oral-History-Methode<sup>63</sup> und die Erfahrungsgeschichte<sup>64</sup> ist der subjekt- und biographieorientierte Ansatz in der historisch-politischen Didaktik eng an die Alltagsgeschichte gebunden.<sup>65</sup> Das methodische Instrumentarium zur Erhebung und Interpretation von Interviews ist für die unterrichtliche Beschäftigung mit mündlich vermittelten Lebensgeschichten unverzichtbar. Biographiebezogenes Lernen ist aber nicht auf die Zeitgeschichte reduziert. Die alltagsgeschichtliche Forschung hat inzwischen auch die Untersuchung von Tagebüchern,<sup>66</sup> Fotoalben<sup>67</sup> und anderen ‘Ego-Dokumenten’<sup>68</sup> methodisiert. Autobiographische Quellen ermöglichen die Rekonstruktion des Historisch-Politischen auf der Ebene der Lernenden.

Die Alltagsgeschichte stellt dem biographieorientierten Lernen nicht nur historische Selbstzeugnisse zur Verfügung, sondern zugleich auch Methoden, die es ermöglichen, Distanz zum Lerngegenstand zu bewahren. Die systematischen Verfahren alltagsgeschichtlicher Forschung können die Versuchung

---

<sup>61</sup> Schmiederer 1975, 173.

<sup>62</sup> Zu diesem Problem vgl. Wagener 1987.

<sup>63</sup> Vgl. Herbert 1984; ders. 1985a; ders. 1985b; Behrendt/Grösch 1980; Lange 2000a.

<sup>64</sup> Vgl. Plato 1991.

<sup>65</sup> Vgl. Schoßig 1999.

<sup>66</sup> Niden 1994.

<sup>67</sup> Vgl. Berg 1994.

<sup>68</sup> Schulze 1996a.

kontrollieren, sich vorschnell mit den Lebensumständen und -äußerungen der biographierten Personen zu identifizieren. Wenn diese Forschungsperspektive auf den Lernprozess übertragen wird, kann die Alltagsgeschichte „die Zukunftsperspektiven der Lernenden um Bedenkenswertes aus einer der ihren am ehesten vergleichbaren historischen Lebenspraxis anreichern und die künftigen politischen Entscheidungen reflektierter und vernünftiger machen“<sup>69</sup>.

Die Auseinandersetzung mit Lebensgeschichten hat für das subjektorientierte Lernen einen herausgehobenen Stellenwert. Vermittlungschancen für den Zusammenhang von allgemeiner Politikgeschichte und Lernsubjekt bieten sich aber auch, wenn familien-, regional- oder generationshistorische Bezüge zum Referenzpunkt historisch-politischen Lernens gemacht werden.<sup>70</sup> Die historisch-politische Wirklichkeit lässt sich also „auf der persönlichen, biographischen Ebene am vergangenen und geplanten Lebensweg dem einzelnen Schüler einsichtig [...] machen“<sup>71</sup>. Die lebens- und sozialisationsgeschichtlichen Zugänge der Alltagsgeschichte eröffnen den Lernenden subjektive Verarbeitungsformen,<sup>72</sup> in denen sich die ‘großen’ historisch-politischen Geschehnisse spiegeln lassen.

### 3.1.5. Zusammenfassung

Die lebenswelt-, schüler-, subjekt- und biographieorientierten Prinzipien stellen der historisch-politischen Didaktik Kategorien zur Verfügung, durch die eine bessere Beteiligung der Lernenden am Lernprozess organisiert werden kann. Dabei überwiegen die inhaltlichen Übereinstimmungen unter den erörterten didaktischen Zugängen gegenüber den Differenzen. In einigen

---

<sup>69</sup> Bergmann/Thurn 1985, 317.

<sup>70</sup> Vgl. Bergmann 1990 75f.; Knoch 1985, 15.

<sup>71</sup> Jeismann 1978, 79.

<sup>72</sup> Vgl. Krüger 1999, 14.

Fällen unterscheiden sie sich nur in Nuancen. In anderen wird mit einer unterschiedlichen Begrifflichkeit ein und derselbe sachliche Zusammenhang erfasst. Am sinnvollsten lassen sich die Bezeichnungen der Lernendenbeteiligung noch auf die Verschiedenheit des theoretischen Hintergrundes zurückführen. Diese Bezüge, welche die didaktische Diskussion zeitweilig polarisierten, haben inzwischen jedoch an Bedeutung verloren. Die didaktischen Prinzipien haben ihren ideologischen Ballast abgeworfen und sind unterrichtspraktisch erprobt. Ihr kategoriales Rüstzeug kann verhindern, dass historisch-politische Inhalte abgehoben von den Adressaten unterrichtet werden.

Der Alltag bezeichnet die Sphäre, in der die Lernenden leben, Erfahrungen machen und lernen. Der historisch-politischen Didaktik kann der Alltag als 'Brücke' dienen, über die Lernende am Lernprozess beteiligt werden können. Die Alltagsgeschichte stellt ein adäquates Instrumentarium zur Verfügung, um historisch-politisches Lernen auf die subjektiven Lernvoraussetzungen zu orientieren. In der Beteiligungsdimension schafft die Alltagsgeschichte Voraussetzungen dafür, dass „der unmittelbare Lebens- und Erfahrungsraum des Jugendlichen in der Gesellschaft als Ausgangspunkt politischer Bildungsarbeit“<sup>73</sup> dienen kann. Die alltägliche historisch-politische Wirklichkeit stellt Bezüge zu den Lebenszusammenhängen der Lernsubjekte her<sup>74</sup> und lässt dadurch Lernende am Lerngegenstand partizipieren.

Die Beteiligung kann aus zwei unterschiedlichen Richtungen erfolgen. Im ersten Fall werden Wege eröffnet, um Erkenntnisse der historisch-politischen Wissenschaft in die Alltagswelt der Lernenden zu vermitteln. Dabei werden die Beteiligungschancen der Alltagsgeschichte genutzt, damit als notwendig erachtete Lerngegenstände auch tatsächlich bei den Empfängern ankommen. Im anderen Fall wird der umgekehrte Weg eingeschlagen. In den Alltagserfahrungen von Lernenden werden historisch-politische

---

<sup>73</sup> Geiger 1985.

<sup>74</sup> Vgl. Süßmuth 1980b, 166.

Fachbezüge gesucht. Die Lerninhalte entwickeln sich aus den Interessen und Orientierungsbedürfnissen des Schüleralltags. Die lebensweltlichen Gegenwartserfahrungen der Lernenden werden durch die Alltagsgeschichte verzeitlicht. Der Bezug zur Wissenschaft dient zur Kontrolle und nicht mehr zur Ableitung der Lerngegenstände.

In der Beteiligungsdimension ist das Interesse am historischen Alltag daran gekoppelt, dass dieser voller Bezüge zum gegenwärtigen Alltag der Lernenden ist.<sup>75</sup> Die vergangenen Alltage werden jedoch nur unzureichend auf ihre Relevanz für *politisches* Lernen reflektiert und bieten somit die Möglichkeit, einen beliebigen historisch-politischen Lerngegenstand mit den Lebensgeschichten, -erfahrungen und -welten von Schülerinnen und Schülern zu konfrontieren. So kann die alltagsgeschichtlich inspirierte historisch-politische Didaktik „einen [...] Zusammenhang zwischen historischem Alltagsleben, der Lebensgeschichte der Lernenden, gegenwärtigen gesellschaftlichen Erfahrungen und zukünftigen Handlungsmöglichkeiten“<sup>76</sup> herstellen. Das historische Alltagsleben kann dabei aber durchaus als unpolitisch begriffen werden, denn es dient nur als Medium zu den Lernsubjekten.

Die Gefahren der Alltagsorientierung kommen zur Geltung, wenn sich die didaktische Reflexion mit den Fragen der Beteiligung begnügt. Ein verklärtes Lebensweltverständnis, eine subjektivistische Vereinseitigung oder ein reduzierter Erfahrungsbegriff können die fachliche Seite historisch-politischen Lernens kappen. Insofern ist die beteiligende Dimension der Alltagsorientierung zwar ein notwendiges Konzept zur Anleitung historisch-politischen Unterrichts, aber noch kein hinreichendes. Die Politikorientierung kann noch nicht ausreichend gewährleistet werden.

---

<sup>75</sup> Vgl. Schörken 1979; ders. 1981; Noll 1981.

<sup>76</sup> Bergmann/Thurn 1985, 317; vgl. a. Bergmann 1990, 75.

### **3.2. Die Aneignungsdimension der Alltagsgeschichte**

Im Folgenden interessiert die Frage, was die Alltagsgeschichte zum Prozess der Aneignung historisch-politischer Lerngegenstände beitragen kann. Können die „mentalen Voraussetzungen“<sup>1</sup> der Lernenden durch die Alltagsgeschichte in spezifischer Weise angesprochen und aktiviert werden? Für den Prozess der historisch-politischen Aneignung sind all diejenigen methodisch-didaktischen Innovationen relevant, die Lernen nicht als rezeptive Übernahme frontaler Unterweisung, sondern als aktiven Verinnerlichungsprozess einer selbsttätigen Auseinandersetzung begreifen.

Welchen Beitrag kann die Alltagsgeschichte leisten, damit historisch-politische Erfahrungen in historisch-politisches Bewusstsein verarbeitet wird? Um nicht nur als Wissen reproduziert, sondern als Bewusstsein flexibel in der aktuellen Lebenspraxis genutzt werden zu können, muss der historisch-politische Lerninhalt vom Lernenden kognitiv verankert werden. Welche Strategien der Verinnerlichung werden durch eine Didaktik der Alltagsgeschichte unterstützt? Mit der Handlungsorientierung, der Problemorientierung, dem ‘forschenden Lernen’ und dem ‘Lernen mit allen Sinnen’ stehen der historisch-politischen Didaktik Aneignungsprinzipien zur Verfügung, die über Beziehungen zum alltagsgeschichtlichen Forschungsansatz verfügen.

#### **3.2.1. Handlungsorientierung**

Innerhalb der Pädagogik hat sich die Handlungsorientierung in den letzten Jahren zu einem Schlüsselkonzept entwickelt, das sämtliche Formen des schüleraktivierenden Unterrichts umfasst. Die Gemeinsamkeit der verschiedenen Ansätze ist darin zu sehen,

---

<sup>1</sup> Borries 1990c, 114.

dass sie die eigentätige Auseinandersetzung des Lernenden mit seiner Umwelt und die eigenaktive Aneignung des Lerngegenstandes durch den Lernenden betonen.<sup>2</sup>

Handlungsorientierter Unterricht kennzeichnet sich durch aktive, produktive, entdeckende, kreative, soziale und kommunikative Lernformen.<sup>3</sup>

Zunächst soll das handlungsorientierte Prinzip von anderen tätigkeitsbezogenen Konzepten abgegrenzt werden. Grundlegend für ein handlungstheoretisches Lernkonzept<sup>4</sup> ist die Unterscheidung zwischen 'Handeln' und 'Tun'. Definitorisch lässt sich 'Handeln' dadurch vom 'Tun' beziehungsweise 'Verhalten' abgrenzen, dass es für den Handelnden sinnhaft ist.<sup>5</sup> Eine Handlung ist sinnvermitteltes Verhalten. Handeln besitzt demnach immer eine reflexive Komponente, welche der menschlichen Aktivität Sinn verleiht.

Erst diese Reflexionsebene macht die Orientierung am Handeln von Lernenden zu einem Prinzip, das den Verinnerlichungsprozess historisch-politischen Lernens leiten kann. Ihren hohen didaktischen Stellenwert verdankt die Handlungsorientierung nicht nur der Tätigkeitsbezogenheit, sondern ihrer gleichzeitigen Bewusstseinsbezogenheit. Indem eine Tätigkeit reflektiert wird, können 'gemachte Erfahrungen' in Sinnstrukturen transformiert werden. Handlungen können so den historisch-politischen Lernprozess, in dem Erfahrungen zu historisch-politischem Bewusstsein verarbeitet werden, anleiten.

Für den Aneignungsprozess historisch-politischen Lernens sind auf das bloße 'Tun' reduzierte Konzepte also irrelevant. Ansätze, die das 'manuelle Nachmachen' beziehungsweise den

---

<sup>2</sup> Vgl. Gudjons 1986, 1989 u. 1997, Meyer 1987, Bd.2, 402f. Während Gudjons (1997, 7) eher den Prozesscharakter der Handlung hervorhebt, konnotiert Meyer (1987, 402) das Handlungsprodukt.

<sup>3</sup> Vgl. Klippert 1984, 28; ders. 1988; Koopmann 1998; zu kreativen Methoden des Politikunterrichts vgl. Janssen 1999.

<sup>4</sup> Vgl. Kratochwil 1993.

<sup>5</sup> „'Handeln' soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden“ (Weber 1984, 19).

‘modellhaften Nachvollzug’ von Vergangenheit in den Mittelpunkt stellen<sup>6</sup> aktivieren zwar Lernende zur Bewegung und zum ‘Machen’. Jedoch ist diese Form von Aktivität rein reproduktiv und schematisch. Sie hat kaum Verbindungen zum eigenständigen Denken. Tätigsein und Produktorientierung alleine kennzeichnen noch keinen handlungsorientierten Unterricht. Deshalb können pädagogische Konzepte der Arbeits-<sup>7</sup> oder Produktionsschule<sup>8</sup> aus der Epoche der Reformpädagogik nur bedingt als Vorläufer des handlungsorientierten Lernens begriffen werden. Ihre Tätigkeitsvorstellungen basierten entweder auf sozialromantisch geprägten Bildern des Handwerkers oder sie orientierten sich am sozialistischen Ethos des Industriearbeiters.<sup>9</sup>

‘Reflektiertes Handeln’ und nicht ‘manuelles Tun’ rechtfertigt das Prinzip der Handlungsorientierung. Deshalb können die methodischen Anleitungen zur manuellen Beschäftigung von Schülerinnen und Schülern<sup>10</sup> nicht umstandslos mit dem Prinzip der Handlungsorientierung gleichgesetzt werden.

Pädagogische Konzepte, welche die handlungsorientierte Lernform gerade aus der potenziellen Verknüpfung von Tätigsein und Denken legitimieren, orientieren sich am pädagogischen Pragmatismus und den Erkenntnissen der kognitiven Lernpsychologie.

- Der Grundgedanke der Philosophie des Pragmatismus kommt darin zum Ausdruck, „daß Wahrheit [...] sich durch ihre Bewährung in der Lebenspraxis erst als solche erweist“<sup>11</sup>. Durch diese Grundannahme ist Denken unverzichtbar auf Praxis bezogen. John Dewey hat diese Relation durch den Begriff der „denkenden Erfahrung“<sup>12</sup> gekennzeichnet. Dabei ist das Handeln dem Denken

---

<sup>6</sup> Vgl. Ebeling 1955; Münter 1965.

<sup>7</sup> Vgl. Kerschensteiner 1950.

<sup>8</sup> Vgl. Blonskij 1921.

<sup>9</sup> Vgl. Oelkers 1996.

<sup>10</sup> Vgl. Münter 1965.

<sup>11</sup> Gagel 1999b, 83, vgl. a. ders. 1998.

<sup>12</sup> Dewey 1993, 201.



insofern immanent, als dass es den Ausgangs- und Zielpunkt eines Problemlöseprozesses bezeichnet. Erst, „wenn die durch unser Handeln hervorgebrachte Veränderung zurückwirkt auf uns selbst und in uns eine Veränderung bewirkt, dann gewinnt die bloße Abänderung Sinn und Bedeutung; dann lernen wir etwas“<sup>13</sup>. Andernfalls ist es nur eine Betätigung. Handlungsorientierung in der Tradition des pädagogischen Pragmatismus muss sich dieser Ambiguität bewusst sein. Lernen durch Handeln verfügt immer über eine äußere Seite der konkreten Operation und eine innere Seite der abstrakten Reflexion. Als Denkerfahrung unterscheidet sie sich vom „Handeln ‘auf gut Glück’“<sup>14</sup>.

- Zu den wesentlichen Ergebnissen der kognitiven Lernforschung gehört die Erkenntnis, dass Denkvorgänge Abstraktionen von Handlungen sind.<sup>15</sup> Der Verinnerlichungsprozess beim Lernen wird demnach sowohl durch die Operationalisierung von Kognitionen als auch durch die Verbalisierung von Handlungsabläufen unterstützt. Die Berücksichtigung der ‘enaktiven Repräsentationsebene’<sup>16</sup> als Bezugspunkt des Lernens beziehungsweise die Fundierung eines jeden Denkprozesses in Handlungen<sup>17</sup> ist deshalb als ein fundamentales Lernprinzip anzusehen.

Eine Handlung ist also unlösbar mit dem Denken verknüpft und kann gerade deshalb den Erkenntnisprozess und die Bewusstseinsbildung fördern.<sup>18</sup> Erst aus dieser Relation resultiert

---

<sup>13</sup> Ebd., 187.

<sup>14</sup> Vgl. ebd., 202.

<sup>15</sup> Vgl. Aebli 1983, 182 ff. Aebli betrachtet das Denken als „das Ordnen des Tuns“ (ders. 1980f.).

<sup>16</sup> Vgl. Bruner 1974, 16f.

<sup>17</sup> Vgl. Aebli 1980, 26 u. 1990, 182 ff.

<sup>18</sup> Vgl. Hentig 1982; Gagel 1998.

die Bedeutung des handlungsorientierten Prinzips für den Aneignungsprozess des historisch-politischen Lernens.

Handlungsorientierung in der Politik-<sup>19</sup> und Geschichtsdidaktik<sup>20</sup> zielt auf die reflektierte Verinnerlichung von praktischen historisch-politischen Erfahrungen. Praktisches Tätigsein ohne Phasen der Reflexion macht den historisch-politischen Unterricht vielleicht 'lebendiger'. Dadurch allein wird der Aufbau historisch-politischen Bewusstseins aber noch nicht erleichtert. Tilmann Grammes hat deshalb zu Recht darauf hingewiesen, dass „handlungsorientierte Methoden [...] ohne eine intensive Phase der Reflexion [...] unvollständig [sind]“<sup>21</sup>. Für die Organisation historisch-politischer Lernprozesse reicht die Orientierung an einem Tätigkeitsprodukt nicht aus. „Nur dann, wenn die Betätigung der Sinne und Muskeln vom Denken geleitet wird, ist der Weg für eine geistige Tätigkeit höherer Ordnung bereitet.“<sup>22</sup> Wenn das produzierende Tätigsein nicht über das reine 'Tun' hinausgeht, verliert es seine lerntheoretische Legitimation. Es wird zum pädagogischen Reflex einer Gesellschaft, in der 'Erlebnisse' immer stärker mit dem Konsum von Eindrücken als mit dem Verarbeiten von Erfahrungen verbunden werden.<sup>23</sup>

Welchen Beitrag kann nun die Alltagsgeschichte leisten, um historisch-politisches Lernen als Handlungsprozess zu organisieren?

In der didaktischen Diskussion werden die vielfältigen Möglichkeiten handlungsorientierten Lernens in die Kategorien des realen Handelns, des simulativen Handelns und des produktiven Gestaltens unterteilt.<sup>24</sup> Alltagsgeschichtlich Bezüge lassen sich in allen Bereichen herstellen. Für das historisch-

---

<sup>19</sup> Vgl. Grammes 1995a; 1997 u. 1999; Kuhn/Massing 1999; Breit/Schiele 1998; Koopmann 2002.

<sup>20</sup> Vgl. Mayer, N. 1995; Mayer, U. 1997; Themenheft 1989.

<sup>21</sup> Grammes 1999b, 213; vgl. a. ders. 1997.

<sup>22</sup> Dewey 1951, 68.

<sup>23</sup> Vgl. Schulze 1996, 34ff.

<sup>24</sup> Vgl. Klippert 1991, 13; Mayer 1997, 413.

politische Lernen im realen Handlungsfeld jedoch hat der alltagsgeschichtliche Zugang eine herausragende Bedeutung.<sup>25</sup>

Der Nahraum der Lernenden kann durch die Alltagsgeschichte als historisch-politischer Handlungsraum genutzt werden. Im Alltag können Lernende sowohl historisch-politisches Wissen anwenden als auch historisch-politische Erfahrungen sammeln und reflektieren. Beim selbsttätigen Erkunden der historisch-politischen Wirklichkeit durch Schülerinnen und Schüler ist die historisch-politische Didaktik auf die Forschungsmethoden der Alltagsgeschichte angewiesen. Die Inhaltsfelder und die Methoden<sup>26</sup> handlungsorientierten historisch-politischen Lernens lassen sich aus dem alltagsbezogenen Forschungsinstrumentarium ableiten. Die Alltagsgeschichte stellt damit authentische politische Problemfelder bereit, die in Handlungsprozessen erfahren, erforscht und reflektiert werden können.

Alltagsbezogene Inhalte historisch-politischen Lernens können beispielsweise durch die Auseinandersetzung mit historischen Straßennamen, regionalgeschichtlichen Ereignissen oder Erinnerungsorten erschlossen werden.<sup>27</sup>

Die alltagsgeschichtliche Methodologie gibt dem eigenaktiven Forschungshandeln von Laien - wie es Schülerinnen und Schüler fraglos sind - ein Rüstzeug an die Hand, welches ein Mindestmaß an reguliertem Vorgehen ermöglichen kann. Die Orientierung an den fachwissenschaftlichen Regulativen der Alltagsgeschichte kann das Forschungshandeln der Lernenden vor Ungenauigkeit bei der Erhebung, vor Beliebigkeit bei der Interpretation und vor 'blinden Flecken' bei der Kritik historisch-politischer Daten bewahren. Ohne die wissenschaftliche Kontrolle durch die alltagshistorische Wissenschaft wäre die Eignung von handlungsorientierten Methoden wie Erkundungen, Interviews, Fallstudien oder Recherchen für das historisch-politische Lernen

---

<sup>25</sup> Vgl. ebd., 414.

<sup>26</sup> Für politikdidaktisch reflektierte handlungsorientierte Methoden vgl. Massing 1998b; Methoden 1991.

<sup>27</sup> Vgl. Appenzeller/Seidel 1981.

fragwürdig. Erst die wissenschaftliche Fundierung alltagsbezogenen Forschens kann die Lernenden vor subjektivistischen Schlussfolgerungen bewahren.

Die Alltagsgeschichte stellt dem historisch-politischen Lernen in der Aneignungsdimension sowohl Praxisfelder zur Verfügung, an denen gehandelt werden kann, als auch Methoden, die das Schülerhandeln anleiten und kontrollieren können.<sup>28</sup> In einem derart konzipierten historisch-politischen Unterricht strukturieren Handlungen die denkende Aneignung der Welt.<sup>29</sup> Dadurch müssen jedoch noch nicht zwangsläufig Einsichten in das Politische gewonnen werden<sup>30</sup>.

In der politikdidaktischen Reflexion darf das Prinzip der Handlungsorientierung nicht nur auf die methodische Seite bezogen werden. 'Handeln' kennzeichnet zugleich Inhalts- und Zielbereiche des politischen Unterrichts.<sup>31</sup> Politische Handlungsmöglichkeiten zu markieren und politische Handlungsfähigkeit zu erzeugen sind Kernelemente jeden politischen Curriculums. Die Politikrelevanz des alltagsorientierten Handelns im historisch-politischen Unterricht kann in der Aneignungsdimension nicht zufriedenstellend reflektiert werden. Zwar kann festgehalten werden, dass alltagsgeschichtliche Bezüge den handlungsorientierten Internalisierungsprozess von Lerngegenständen unterstützen. Jedoch ist damit noch nicht entschieden, ob die alltagsorientierten Inhalte politikrelevant sind oder ob sie eine 'Entpolitisierung des Politikunterrichts' begünstigen.<sup>32</sup> Ein handlungsorientierter historisch-politischer Unterricht muss sich aber auch daran messen lassen, ob er sich „mit dem Ziel beschäftigt, Politikbewußtsein 'handlungswirksam' zu vermitteln“ und ob er in der Lage ist, „über Realbegegnungen und

---

<sup>28</sup> Vgl. bspw. Thiele 1987.

<sup>29</sup> Vgl. Mayer 1997, 411f.

<sup>30</sup> Vgl. Massing 1998.

<sup>31</sup> Vgl. Breit/Schiele 1998; Nonnenmacher 1984.

<sup>32</sup> Breit 1998, 101.

simulierte Handlungssituationen [...] Einsichten in das Politische zu fördern“<sup>33</sup>.

### 3.2.2. Problemorientierung

Historisch-politisches Lernen lässt sich als eine mentale Tätigkeit begreifen, durch die Lernende eine aufgetretene Störung im Gleichgewicht zwischen ihren historisch-politischen Bewusstseinsstrukturen und einem Umwelterleben ausgleichen. Begreift man die Störung als ein Problem, vor das der Lernende gestellt ist, dann kann das historisch-politische Lernen als ein Problembewältigungsprozess angesehen werden.

Ein „Problem“ entsteht aus der subjektiv erlebten Diskrepanz zwischen einem tatsächlichen Ist-Zustand und einem erwünschten Soll-Zustand. Nach diesem Verständnis liegt der Ausgangspunkt eines jeden Erkenntnisfortschritts immer in der Problematisierung einer Situation. John Dewey konzipiert die ‘denkende Erfahrungsverarbeitung’ im Rahmen eines Problemlöseschemas, das fünf Schritte umfasst<sup>34</sup>:

1. Durch Befremdung, Verwirrung oder Zweifel begegnet man einer Schwierigkeit.
2. Die Schwierigkeit wird lokalisiert, präzisiert und es wird eine hypothetische Deutung und Vorausberechnung der gegebenen Elemente vorgenommen.
3. Erkundungen (Erforschung, Feststellung, Prüfung, Zergliederung usw.) klären das Problem auf und machen mögliche Lösungen sichtbar. Die Forschungsergebnisse werden mit den Arbeitshypothesen kontrastiert.
4. Eine logische Problembewältigungsstrategie wird angenommen und probenhalber umgesetzt.

---

<sup>33</sup> Massing 1998, 152.

<sup>34</sup> Vgl. Dewey 1951, 75; ders. 1993, 201. Zur lernpsychologischen Grundlegung des Problemlöseprozesses vgl. Aebli 1981, 13ff.

5. Eine Evaluierung der Konsequenzen führt zur Annahme oder Ablehnung der Strategie. Die Reflexion ist ein unbedingter Bestandteil der denkenden Erfahrung.

Auch die Problembearbeitung im Rahmen einer Politikfeldanalyse<sup>35</sup> mit den Stufen der Problemdefinition, der Entwicklung von Bewältigungsstrategien, der Implementierung und der Evaluation folgt diesem Grundkonzept. Indem Politik dabei als „Prozeß der Problembewältigung“<sup>36</sup> verstanden wird, vollzieht sie selbst Erkenntnisfortschritte. Diese lerntheoretische Implikation der politischen Problembewältigung lässt sich für den historisch-politischen Lernvorgang nutzbar machen.

In der Aneignungsdimension historisch-politischen Lernens ist die Problembewältigung relevant, da sie beschreibt, wie ein Lerngegenstand verinnerlicht wird. Innerhalb der historisch-politischen Didaktik ist das Grundschemata vielfach variiert worden.<sup>37</sup> Die Grundlage dafür ist immer, dass sich der Problemlösevorgang als subjektive Aneignung eines historisch-politischen Lerngegenstandes verstehen lässt.<sup>38</sup>

Problemorientierung dient dem didaktischen Ziel, Lernende zu eigenständigen und vertieften Denkprozessen zu animieren.<sup>39</sup>

Der Ausgangspunkt eines solchen problemorientierten Lernprozesses ist eine kognitive Dissonanz beim Lernenden. Aus der Alltagsgeschichte können Themenfelder gewonnen werden, die den Bewusstseinszustand von Schülerinnen und Schülern aus dem Gleichgewicht bringen können. Dafür müssen im Alltag historisch-politische Phänomene erschlossen werden, die unbekannt, rätselhaft, verwirrend oder widersprüchlich sind.<sup>40</sup>

---

<sup>35</sup> Vgl. Heritier 1993.

<sup>36</sup> Massing 1995, 83ff.

<sup>37</sup> Vgl. Uffelman 1999a, Massing 1995, 85; Schmid/Vorbach 1978; Ungerer 1999, 266f.; Grammes 1999a.

<sup>38</sup> Das beinhaltet auch, dass das Prinzip der Problemorientierung die Auswahl von historisch-politischen Bildungsinhalten anleiten kann. Vgl. Hilligen 1985, 33; Klafki 1985 u. 1997; Himmelmann 1994; Giesecke 1997b; Breit 1997.

<sup>39</sup> Vgl. Dörge 1971; Uffelman 1978.

<sup>40</sup> Vgl. Radkau 1972.

Alltägliche Quellen können so ausgewählt werden, dass sie beim Lernenden Staunen hervorrufen. Das „vielberufene Stutzen“, welches kognitive Dissonanzen indiziert, kennt „keinen konkreteren und natürlicheren Anstoß als das Zeugnis der Geschichte selbst“<sup>41</sup>.

Eine weitere Bedeutung im historisch-politischen Problemlöseprozess kommt der Alltagsgeschichte zu, wenn Arbeitshypothesen, welche die Unstimmigkeit erklären sollen, durch Erkundungen verifiziert werden. Alltagsgeschichtliche Forschungsergebnisse bieten Möglichkeiten, um aktuelle Problemlagen mit vergangenen Situationen zu vergleichen. So können im Spiegel vergangener Alltage Lösungsmöglichkeiten für aktuelle historisch-politische Probleme durchdacht und probenhafte Annahmen argumentativ begründet werden.<sup>42</sup> Durch den Rückgriff auf alltagsgeschichtliche Erkenntnisse kann der kognitive ‘Erklärungsnotstand’ des Lernenden reduziert werden.

Das problemorientierte Prinzip gibt sich nicht mit der Anhäufung von schon vollzogenen Problemlösungen zufrieden. Der Problemlöseprozess soll lernend nachvollzogen werden. Der gegenwärtige Alltag der Schülerinnen und Schüler bietet Möglichkeiten zur Eigenaktivität. Die Alltagsgeschichte kann den historisch-politischen Unterricht von einem Wissensfach in ein Denkfach wandeln<sup>43</sup>, da sie Chancen zur forschenden Bewältigung simulierter oder realer Probleme eröffnet. Dieser Zusammenhang erlaubt jedoch noch keine begründete Aussage darüber, ob die alltagsgeschichtlichen Problemfälle einen ‚politischen‘ oder einen ‚unpolitischen‘ Charakter haben.

---

<sup>41</sup> Schmid 1980, 291.

<sup>42</sup> Vgl. Hug 1977; Uffelman 1997, 285.

<sup>43</sup> Vgl. Filser 1985, 434.

### 3.2.3. Forschendes Lernen

In der Aneignungsdimension wird didaktisch reflektiert, wie Erfahrungen denkend verinnerlicht werden. „Alles Denken ist [...] Forschung, alle Forschung ist eigene Leistung dessen, der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er sucht, bereits der ganzen übrigen Welt restlos und zweifelsfrei bekannt ist.“<sup>44</sup> Wenn alles Denken Forschung ist, dann liegt das heuristische Prinzip auch dem historisch-politischen Sinnbildern und Lernen zu Grunde.

In den Konzepten des forschenden Lernens hat dieser Zusammenhang Eingang in die historisch-politische Didaktik gefunden. Beim forschenden Lernen handelt es sich um eine historisch-politische Unterrichtsform „bei der die Lernenden im Prozeß des Nachdenkens über ein Phänomen von sich aus auf grundsätzliche Fragen und Probleme stoßen, sie formulieren, selber über Lösungswege nachdenken und Antworten erarbeiten“<sup>45</sup>. Dieses Verständnis macht deutlich, dass es sich beim forschenden Lernen um eine Subform des problemorientierten Lernens handelt.

In der lernpsychologischen Debatte wird das Moment der Entdeckung beim forschenden Lernen sowohl subjektiv als auch objektiv interpretiert. Jeromé Bruner verknüpft den Begriff des Entdeckens mit der kognitiven Umstrukturierung vorhandener Informationen. Dadurch ist sein Lernkonzept an die Gewinnung objektiv neuer Erkenntnisse gebunden.<sup>46</sup> Für David P. Ausubel hingegen ist die Entdeckung eine nachvollziehende Erkenntnistätigkeit, deren Neuwert nur subjektiver Natur sein kann.<sup>47</sup> Beide Zugänge sind in die historisch-politische Didaktik eingegangen. Forschendes Lernen will zu selbstständigen Denkleistungen anregen, „die zu subjektiven – in seltenen Fällen

---

<sup>44</sup> Dewey 1993, 198.

<sup>45</sup> Henke-Bockschatz 1997, 406; vgl. Filser 1985; Bastian 1991.

<sup>46</sup> Vgl. Bruner 1981.

<sup>47</sup> Vgl. Ausubel 1981; Ausubel/Novak/Hanesian 1981, 595ff., zur Kontroverse mit Bruner insbes. 608f.; für weitere lernpsychologische Begründungslinien des entdeckenden bzw. forschenden Lernens vgl. Ungerer 1997, 269.



vielleicht auch objektiven – Neuleistungen“<sup>48</sup> bei der politischen Deutung der Vergangenheit führen.

Die Subjektivität beziehungsweise Objektivität der heuristischen Innovation differenziert das forschende Lernen. Forschendes Lernen kann sowohl entdeckend-reproduktiven als auch entdeckend-explorativen Charakter haben.<sup>49</sup> Durch entdeckend-reproduktives Lernen werden Problembewältigungen nachvollzogen, die bereits von anderen getätigt worden sind. Indem Lernende durch eigenständige Quelleninterpretationen historisch-politische Deutungen vornehmen, werden sie dazu befähigt, „sich selbständig neue Begriffe und Denkoperationen anzueignen“<sup>50</sup>. Die Wiederholung einer historisch-politischen Denkerfahrung verinnerlicht die historisch-politische Erkenntnis. Beim entdeckend-explorativen Lernen steht die Neuartigkeit der historisch-politischen Forschung im Vordergrund. Es werden historisch-politische Probleme bewältigt, die bislang noch nicht erforscht worden sind. Es handelt sich um Erstentdeckungen, bei denen das explorative und innovative Moment einen objektiven Gehalt besitzt.

Reproduktive Forschung lässt sich auch an ereignis- und sozialgeschichtlichen Quellen durchführen. Explorative Forschung hingegen kommt ohne alltagsgeschichtliche Bezüge nicht aus.<sup>51</sup> Forschendes Lernen ist sowohl in politik-<sup>52</sup> als auch geschichtsdidaktischer Perspektive<sup>53</sup> an die „lebensweltliche

---

<sup>48</sup> Filser 1985, 432.

<sup>49</sup> In der didaktischen Diskussion werden die beiden Ausprägungen auch als forschendes und entdeckendes Lernen unterschieden. (Vgl. Borries 1997, 244). Es ist jedoch irreführend, wenn das Entdecken mit der Wiederholung und das Forschen mit der Innovation assoziiert wird. Deshalb wird das entdeckende und forschende Lernen im Folgenden synonym verwendet.

<sup>50</sup> Henke-Bockschatz 1997, 407.

<sup>51</sup> Vgl. Bergmann 1990. Er betont, dass die „Alltagsgeschichte in der Schule [...] in der Regel [...] dem Prinzip des entdeckenden Lernens verbunden [ist]“ (ebd., 76).

<sup>52</sup> Vgl. Ackermann 1997.

<sup>53</sup> Vgl. Hug 1977; Schmid/Vorbach 1978; Schmid 1980; Krautkrämer/Erdmann 1992; Borries 1992; Lange, T. 1993a; Wilde 1984.

Präsenz“<sup>54</sup> des Forschungsgegenstandes gebunden. Es zielt auf eine „lebensweltliche Fragestellung“<sup>55</sup>.

Alltagsgeschichtliche Quellen dienen dem forschenden Lernen nicht nur als Illustrationen für abgeschlossene Geschichtsinterpretationen, sondern als Ausgangspunkte einer eigenständigen historisch-politischen Deutung. Sie sind kritik- und interpretationsbedürftig und können kontrovers gedeutet werden. Denn das alltagshistorische Zeugnis ist zwar der Ursprung historisch-politischer Erkenntnisse, trägt aber selbst noch kein Wissen in sich.<sup>56</sup> Durch das alltagsgeschichtliche Konzept können im Alltag der Lernenden neue historisch-politische Quellen erhoben, kritisiert und interpretiert werden. So kann forschendes Lernen im Alltag ein grundsätzlich kritisches Verhältnis gegenüber historisch-politischen Quellen und Erkenntnissen wecken.<sup>57</sup> In der geschichtsdeutenden Problembewältigung können Lernende erfahren, dass historisch-politische Erkenntnis keine unumstößliche Wahrheit ist, sondern durch Interessen geleitet wird.<sup>58</sup>

Sowohl räumlich als auch gegenständlich ist das forschende Lernen alltagsgeschichtlich vermittelt.<sup>59</sup> Mögliche außerschulische Forschungsorte<sup>60</sup> wie Bibliotheken, Archive, Wohnungen (bei Zeitzeugengesprächen) oder außerschulische Erinnerungsstätten sind an den gegenwärtigen Alltag der Lernenden gebunden. Die zu erforschenden Quellen geben in Form von Bildern, Tagebüchern, Briefen, Gegenständen, Dokumenten oder Erinnerungen Auskunft über historische Alltage. So profitiert das forschende Lernkonzept zwangsläufig von dem alltagsgeschichtlichen Forschungsansatz. Auch die

---

<sup>54</sup> Borries 1992, 73.

<sup>55</sup> Knoch 1988, 13.

<sup>56</sup> Vgl. Pandel 1995 u. 1997.

<sup>57</sup> Vgl. Peukert 1985a, 313; Schneider 1994.

<sup>58</sup> Vgl. Knoch 1988 u. 1991.

<sup>59</sup> Vgl. Hug 1992, 129ff.

<sup>60</sup> Zur politikdidaktischen Diskussion vgl. Ackermann 1994, ders. 1999; Detjen 1999b; Becker 1988. Zur Exkursion im Geschichtsunterricht vgl. Hey 1978 u. 1980; Keller 1969; Hasch 1977; Schreiber 1998; Kuhn/Schneider 1978; Borries 1998a.

Methoden des forschenden Lernens sind alltagswissenschaftlich fundiert.<sup>61</sup>

Die alltagsgeschichtliche Chance birgt aber zugleich eine Gefahr für das forschende Lernen. Die Unmittelbarkeit des alltagshistorischen Forschungsgegenstandes und -prozesses lädt allzu leicht zur unkritischen Identifikation mit den Objekten der Forschung ein. Reflektierte historisch-politische Forschung basiert aber auf der Distanz zwischen dem Forscher und seinem Gegenstand. Es handelt sich dabei um eine Fähigkeit, die bei Schülerinnen und Schülern nicht vorausgesetzt werden darf. Sie muss im forschenden Lernprozess selbst erworben werden.<sup>62</sup>

Gelingt dies nicht, so kann die durch eigenständiges Forschen erworbene Einsicht in die Perspektivität von Geschichtsdeutungen umgehend wieder verschüttet werden. Um das zu verhindern, kann die wissenschaftliche Alltagsgeschichte dem forschenden Lernkonzept als methodologisches Korrektiv dienen.

Während sich das Forschungsprinzip in den Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien nur langsam widerspiegelte,<sup>63</sup> erhielt es entscheidende Impulse durch den Schülerwettbewerb um den Preis des Bundespräsidenten.<sup>64</sup> Das Suchen, Forschen und Entdecken ist das zentrale didaktische Prinzip der Wettbewerbsbeiträge. Die Betrachtung der Forschungsprojekte von Schülerinnen und Schülern bestätigt,<sup>65</sup> dass sich die relevanten außerschulischen Lernorte in der Region und der Lebenswelt der Lernenden befinden. Der Alltag ist ein unerschöpfliches Reservoir für konkrete Materialien und Probleme, die forschend bearbeitet werden können. So stellt die

---

<sup>61</sup> Vgl. bspw. zur Archivarbeit Lange, T. 1989 u. 1993b; Rohdenburg 1997; ders. 1998; zur Bildanalyse vgl. Schwalm 1986; zur Oral-History vgl. Siegfried 1997; Brüggemeier/Wierling 1986.

<sup>62</sup> Vgl. Wierling 1997b; für entsprechende methodologische Übungen im Bereich der Oral-History vgl. Lange 2000a.

<sup>63</sup> Vgl. Schönemann 1992.

<sup>64</sup> Vgl. Borries 1990a u. 1990b; Rürup 1990; Galinski 1980a; Galinski/Herbert/Lachauer 1982; Schmidt 1983; Schülerwettbewerb 1992; Calließ 1991. Zur anfänglichen Kritik am Wettbewerb vgl. Schneider 1981.

<sup>65</sup> Vgl. Kenkmann 1997 u. 1998.

Alltagsgeschichte einen adäquaten historischen Zugang dar, durch den Schülerinnen und Schüler historisch-politische Probleme selbst erforschen können.<sup>66</sup>

Einen angemessenen methodischer Rahmen für forschendes Lernen stellt das Projekt und die Öffnung des Unterrichts<sup>67</sup> dar. Das Projektlernen ist innerhalb des pädagogischen Pragmatismus als eine Methode entwickelt worden, die problemlösendes Handeln ermöglichen soll.<sup>68</sup> Wie die Menschen- und Bürgerrechte für die Mitglieder einer Gesellschaft, so versucht der Projektgedanke für die Beteiligten an Lernprozessen „nicht die Verkehrsform der ‘Anordnung von oben’, sondern den frei vereinbarten Vertrag“<sup>69</sup> anzuwenden.<sup>70</sup> Dadurch unterstützt die Projektorientierung die Selbstverantwortung der Schüler und Schülerinnen für den forschenden Lernprozess.<sup>71</sup>

Die Didaktik der Alltagsgeschichte ermöglicht es, Lernvorgänge als Forschungsprojekte zu gestalten. Die Alltagsgeschichte stellt Fälle und Quellen zur Verfügung, an denen durch selbstständige Denkkakte historisch-politische Problem- und Fragestellungen generiert und forschend beantwortet werden können. Zugleich können mögliche Lösungsstrategien im Alltag erprobt und reflektiert werden. Dadurch kann eine vertiefte Aneignung von historisch-politischen Lerngegenständen angebahnt werden. Durch die alltagsbezogene Forschung können historisch-politische Probleme in historisch-politisches Bewusstsein

---

<sup>66</sup> Vgl. Herbert 1982 u. 1984; Dittmer/Siegfried 1997; Paul/Schoßig 1986. Zur Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus vgl. Steinbach 1981a und 1981b. Zur Erforschung der 1968er Revolte vgl. Lange 2001a, 47.

<sup>67</sup> Vgl. Knoch 1983; Lange 2000b; ders. 2001c.

<sup>68</sup> Vgl. Dewey/Kilpatrick 1935; Bastian u.a. 1984.

<sup>69</sup> Gudjons 1984, 76.

<sup>70</sup> Projekt-Lernen, „das in einer sozialen Umgebung stattfindet“ (Dewey/Kilpatrick 1935, 162) ist immer auch Demokratie-Lernen. Diese normative Relation des Projektunterrichts wurde in der didaktischen Diskussion nicht immer ausreichend berücksichtigt. In der Reduktion des Projektgedankens auf das Methodische (vgl. Frey 1982; Wolf 1992) wurde das Demokratieprinzip vernachlässigt. Der Begriff des Projektlernens will einen Mittelweg aufzeigen, indem der den Projektgedanken von der normativ-demokratischen Aufladung entlastet, ohne ihn gleich zu einer bloßen ‘Methode’ zu degradieren (vgl. Gudjons 1984, 76).

<sup>71</sup> Vgl. Boldt 1985, 437; Borries 1999; Knoch 1984a; Bundeszentrale 1979.

transformiert werden. Aber auch beim alltagsgeschichtlichen Forschen ist die Politikbezogenheit des Lernens nur eine mögliche und noch keine notwendige Bedingung.

#### 3.2.4. Lernen mit allen Sinnen

Historisch-politische Aneignung bezeichnet den Vorgang, durch den ein historisch-politischer Lerngegenstand subjektiv verinnerlicht wird. Dieser Transfer vom Subjektäußeren ins Subjektinnere verläuft auf dem Weg der sinnlichen Wahrnehmung. Die Erkenntnis, dass sinnliche Erfahrungen Lernen anregen und anleiten können, gehört zu den ältesten Prinzipien der Didaktik.<sup>72</sup> Die Didaktik der Alltagsgeschichte trägt in der Aneignungsdimension dazu bei, dass historisch-politisches Lernen und sinnliche Erfahrungen miteinander vermittelt werden. Denn historisch-politisches Lernen mit allen Sinnen basiert auf anschaulichen Erfahrungsbezügen. Ein erfahrungsorientiertes Lernkonzept entwickelt seine Inhalte und Ziele nicht a priori, sondern in der Auseinandersetzung des Lernsubjekts mit seiner alltäglichen Umwelt. Die Didaktik der Alltagsgeschichte reflektiert in der Aneignungsdimension die Sinnlichkeit der historisch-politischen Erfahrungsverarbeitung.<sup>73</sup>

Den engen Zusammenhang zwischen Lernen und Sinneswahrnehmung verdeutlicht auch ein genauerer Blick auf einige der Begriffe, durch die Lernresultate bezeichnet werden können: Wer eine *Einsicht* gewinnen will, muss dafür sehen, wer etwas *verstehen* will, muss dafür hören, und wer etwas *begreifen* will, muss dafür tasten. Diese Korrelation zwischen Sinneswahrnehmung und Verinnerlichung macht es für die Organisation eines Lernprozesses so wichtig, dass die Lerngegenstände *anschaulich* und *wahrnehmbar* sind. Jede

---

<sup>72</sup> Vgl. Comenius 1957.

<sup>73</sup> Vgl. Knoch 1986.

sinnliche Wahrnehmungsform kann als Lerneingangskanal bestimmt werden.<sup>74</sup>

Die Didaktik der Alltagsgeschichte unterstützt die sinnliche Seite des Lernens, indem sie die Auseinandersetzung mit konkreten historisch-politischen Lerngegenständen ermöglicht. Durch die Realbegegnung mit historisch-politischen Phänomenen wird die Aneignung des Lerninhalts über den auditiven<sup>75</sup>, visuellen<sup>76</sup> und kinesthetischen<sup>77</sup> Lerneingangskanal nahegelegt.<sup>78</sup> So kann die Alltagsgeschichte Sinneseindrücke ermöglichen und mit kognitiven Lernvorgängen in Beziehung setzen.

Der historisch-politische Lernvorgang wird durch die Intensivierung und Verbreiterung der sinnlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten erleichtert. Historische Bilder, Töne, Gegenstände aber auch Gerüche und Geschmäcker (soweit diese historisch rekonstruiert werden können) erweitern die Ankermöglichkeiten historisch-politischer Bewusstseinsbildung. Durch diese sinnliche Vielfalt kann die Aufmerksamkeit und Motivation von Lernenden erhöht werden. Die einseitige Beanspruchung von Sinneskanälen hingegen, etwa beim ausschließlichen Lesen oder Zuhören, reduziert die Aufnahmefähigkeit.

Beim historisch-politischen Lernen mit allen Sinnen interessieren ‚Erfahrungen‘ nicht als Inhalte, sondern als Aspekte des gegenwärtigen Lernprozesses. „Erfahrungen entstehen [...] in einem Mischfeld von eigenen Aktivitäten, sinnlich-körperlichen Wahrnehmungen und *reflektierter Verarbeitung*, die freilich recht verschieden verlaufen kann, je nach Ich-Stärke und sozialem Umfeld.“<sup>79</sup> Die sinnliche Seite des erfahrungsorientierten Lernens

---

<sup>74</sup> Vgl. Vester 1978.

<sup>75</sup> Vgl. Siegfried 1997.

<sup>76</sup> Vgl. Lüdtke 1997.

<sup>77</sup> Vgl. Schneider 1997d.

<sup>78</sup> Vgl. Bauer 1997, 107.

<sup>79</sup> Schulz-Hageleit 1997, 161; zur allgemeindidaktischen Diskussion vgl. Scheller 1981; zur geschichtsdidaktischen vgl. Hering 1985; Schulz-Hageleit 2000; zur politikdidaktischen Schaeffer 1976; Tegmeyer 1977.

wird didaktisch reflektiert, um die emotionale Beteiligung von Lernenden zu unterstützen. Durch „Erfahrungsunterricht“<sup>80</sup> sollen die subjektiven Empfindungen und Vorstellungen der Lernenden in den Lernprozess einbezogen werden. Denn in der Erfahrung verbinden sich „affektive und kognitive Lernvorgänge“<sup>81</sup>. Dieses ‘fühlend und denkend’ Betroffensein unterscheidet das didaktische Prinzip der Erfahrung von dem der Belehrung.<sup>82</sup> Indem Lernende geschichtliche Erfahrungen durch selbsttätiges Handeln reproduzieren, schaffen sie neue, gegenwärtige Erfahrungen. Das Betroffensein in den aktuell gemachten Erfahrungen macht die emotionale Beteiligung zu einem Ausgangspunkt des Lernprozesses.<sup>83</sup>

Vor diesem Hintergrund stehen beim historisch-politischen Lernen durch Zeitzeugeninterviews nicht mehr die historisch-politischen Inhalte beziehungsweise deren Bearbeitungsweisen im Vordergrund, sondern die kommunikative Gesprächssituation. Für die Organisation des Lernprozesses werden dabei nicht mehr die möglichen Verbindungen zwischen subjektiver Lebensgeschichte und „objektiver“ Geschichte ausgenutzt, sondern die Authentizität eines Oral-History-Interviews. In der Form des ‘authentischen Gesprächs’ wird eine Möglichkeit gesehen, die psychischen Tiefenschichten der Schüler und Schülerinnen zu erreichen.<sup>84</sup>

Die Anschaulichkeit einer erzählten Lebensgeschichte und die kommunikative Situation mit dem Biographen soll die Lernenden zu Fragestellungen anregen, die einer anonymen Beschäftigung mit der Thematik verborgen bleiben würden. Indem „sinnlich-soziale Wahrnehmungsformen mit Prozessen der

---

<sup>80</sup> Schulz-Hageleit 1997.

<sup>81</sup> Schaeffer 1976, 101; zum Verhältnis von Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung vgl. die Beiträge in: Schiele/Schneider 1991.

<sup>82</sup> Vgl. Schulz-Hageleit 1995, 10. Zum Spielen im Geschichtsunterricht vgl. ders. 1986; ders. 1991.

<sup>83</sup> Vgl. ders. 1995, 13; zur geschichtsdidaktischen Reflexion des Betroffenheitsbegriffs vgl. Uffelmann 1997, 284. Zur Bedeutung von Emotionen für das politische Lernen vgl. Hilligen 1991b, 40ff.

<sup>84</sup> Vgl. Reichel 1992; Schulz-Hageleit 2000, 646; Borries 1986; Steinbach, L. 1993.

Wissensaneignung Hand in Hand gehen [...] kann Erkenntnis sinnlich verankert werden“<sup>85</sup>. Die Gegenständlichkeit alltagsgeschichtlicher Unterrichtsinhalte kann somit Erkenntnisinteressen wecken, die einen selbsttätigen Forschungsprozess begründen können.

Die Alltagsgeschichte erhält in diesem Ansatz des sinnlichen Lernens die didaktische Funktion, Betroffenheit und Bewegtheit bei den Lernenden hervorzurufen und zu bearbeiten. Wird das subjektorientierte Prinzip dabei so radikalisiert, dass sich die Korrelation zwischen ‘objektiver’ Geschichte und ‘subjektiver’ Lebensgeschichte zur Seite des subjektiven Erlebens und Empfindens verflüssigt, birgt es jedoch Gefahren. Der Reiz des Unmittelbaren und Authentischen, der vom alltagsorientierten Lernen ausgeht, darf nicht dazu führen, dass die erkenntnisfördernde Distanz zum Lerngegenstand verloren geht.<sup>86</sup> Die historisch-politische Didaktik muss berücksichtigen, dass die historisch-politische Wirklichkeit nicht im subjektiven Erleben aufgeht und die lebensgeschichtlichen Erfahrungen überschreitet.<sup>87</sup> Andernfalls würde die erfahrungsbezogene ‘Politik zum Anfassen’ zwangsläufig „die makropolitischen Ebenen von Land, Bund, Europa und Weltgesellschaft“<sup>88</sup> vernachlässigen.

Die Erfahrungskategorie erfordert das „Prinzip eines sich an Alltag und ‘Lebenswelt’ orientierenden Unterrichts“<sup>89</sup>. Der Alltag ist der Ort, an dem sich Erfahrungen der Lernenden manifestieren und die Alltagsgeschichte schafft Möglichkeiten, diese Erfahrungen historisch zu reflektieren. Soll der Alltagsbezug dabei aber nicht entpolitisiert werden, muss die Frage geklärt werden, wie die subjektiven Alltagserfahrungen mit der historisch-politischen Wirklichkeit vermittelt werden können.

---

<sup>85</sup> Hoppe 1996, 327; vgl. dies. 1999, 221; Alheit 1990.

<sup>86</sup> Vgl. Siegfried 1995; Gagel 1986a.

<sup>87</sup> Vgl. Knoch 1987, 533.

<sup>88</sup> Schneider 1999, 39.

<sup>89</sup> Schulz-Hageleit 1995, 16.



Die Voraussetzung hierfür stellt ein reflektierter Erfahrungsbegriff dar, der eine subjektivistische Vereinseitigung vermeidet.<sup>90</sup> Hierzu muss der Begriff der Erfahrung deutlich von dem des Erlebnisses abgegrenzt werden. Eine Erfahrung besteht aus der Verarbeitung eines Erlebnisses. So kann ein Erlebnis zwar Betroffenheit erzeugen, eine Erfahrung aber Erkenntnis. Erst die Entwicklung eines Erlebnisses zu einer Erfahrung rechtfertigt es, von einem Lernprozess zu sprechen. Die didaktische Forderung nach ‚authentischer Erfahrung‘ darf also nicht bei den Erlebnissen stehen bleiben, sondern muss diese auch den Bewusstseinsprozess reflektieren. Nur so können die ‚authentischen Alltagsbezüge‘ vor den Gefahren einer romantisierenden Unmittelbarkeit bewahrt werden.

Das Eröffnen von Sinneseindrücken darf nicht zum didaktischen Selbstzweck werden. Die Chance zur Primärerfahrung und das konkrete Erleben im Alltags kann nur ein Ausgangspunkt für Abstraktionsprozesse sein. Bleibt der hohe Anschaulichkeitswert der Alltagsgeschichte auf sich selbst bezogen, kann er zur Blockade historisch-politischen Lernens führen. Die sinnlich-emotionale Komponente des Alltags verhindert dann eine historisch-politische Bewusstseinsbildung, wenn der Deutungscharakter von Geschichte zu Gunsten eines aktuellen Betroffenheitsgefühls vernachlässigt wird. Der Identifikationsprozess mit den Protagonisten anderer Alltage muss ein kritischer sein und gleichzeitig Distanzierungsmöglichkeiten eröffnen.<sup>91</sup> Erst die Konfrontation eigener Erfahrungen und Bewertungen mit dem Erfahrungshaushalt Dritter kann zu kognitiven Dissonanzen führen, die schließlich lerninitiiierend wirken können.<sup>92</sup> Die

---

<sup>90</sup> Vgl. Dewey 1986; Negt 1975; vgl. a. Kap. 2.3.3.

<sup>91</sup> Vgl. Wierling 1997a, 235; Thurn 1993, 144; Süßmuth 1980b, 158; Lange/Baumgardt 2002.

<sup>92</sup> Vgl. Festinger 1978.

Kontroversität von Erfahrungen wird dann zur Triebkraft des historisch-politischen Lernens.<sup>93</sup>

Da die Lernenden Spezialisten der eigenen Alltagswelt sind, kann ein Interesse an der Frage unterstellt werden, wie dieser Alltag in vergangenen Zeiten erfahren und gestaltet wurde. In den historischen Alltagen können Anregungen für die aktuellen Alltagsbewältigung gesucht und gefunden werden.<sup>94</sup> So können die Alltagserfahrungen Dritter historisch-politische Probleme thematisieren, die mit milieu-, geschlechts- oder generationstypischen Merkmalen der Lernenden korrespondieren. Die Didaktik der Alltagsgeschichte folgt dann dem exemplarischen Prinzip der Personifizierung, welches nicht mit der Personalisierung von historisch-politischen Prozessen und Strukturen zu verwechseln ist.<sup>95</sup> Die Alltagsgeschichte stellt ein unerschöpfliches Reservoir von 'Fällen'<sup>96</sup> bereit, an denen beliebige historisch-politische Einsichten exemplarisch erschlossen werden können. Im Alltag können politische Fälle<sup>97</sup> gefunden werden, die repräsentativ für allgemeingesellschaftliche Problemlagen sind. An ihnen lässt sich die Komplexität der historisch-politischen Wirklichkeit sinnvoll reduzieren. Die Fallbeispiele der Alltagsgeschichte können allgemeine historisch-politische Problemlagen variieren. Dadurch können Unterrichtsinhalte lernadäquat ausgewählt werden.

Die Didaktik der Alltagsgeschichte trägt dazu bei, die Diskrepanz zwischen der Abstraktheit des (schulischen) Lernens und der Konkretheit der Lebens zu verringern. Die Zugänge der Alltagsgeschichte „geben Impulse, wie Forschungsergebnisse für historisch-politisches Lernen so fruchtbar gemacht werden können, daß alltägliche Belange des Menschen stärker als bisher Berücksichtigung finden“<sup>98</sup>. Diese Bezüge zum Alltag eines

---

<sup>93</sup> Vgl. Hoppe 1996, 303ff.

<sup>94</sup> Vgl. Knoch 1989, 11.

<sup>95</sup> Vgl. Bergmann 1972; zum Prinzip exemplarischen Lernens vgl. Wagenschein 1965.

<sup>96</sup> Vgl. Kaiser 1983.

<sup>97</sup> Vgl. Breit 1996; auch Fischer 1993 u. 1999.

<sup>98</sup> Süßmuth 1980b, 167.

Lernenden sind von entscheidender Bedeutung für dessen Lernmotivation. Auch wenn bislang noch keine befriedigende historisch-politische Adaption der Motivationstheorie vorliegt, die beantworten könnte, „warum die unterstellte beziehungsweise beobachtete motivierende Wirkung von Lebenswelt ausgehen kann beziehungsweise soll“<sup>99</sup>, darf unterstellt werden, dass der hohe Anschaulichkeitsgrad alltagsorientierten Lernens die Lernmotivation erhöht.<sup>100</sup>

Die Annahme, dass die Strukturgeschichte durch „scharfe Argumentation und Luzidität der Interpretation besticht“, während die Alltagsgeschichte auf „Anschaulichkeit und Mobilisierung der Phantasie“<sup>101</sup> reduziert ist, greift jedoch zu kurz. Eine historisch-politische Didaktik der Alltagsgeschichte kann sich nicht mit den illustrativen und motivationalen Aspekten der Alltagsorientierung zufrieden geben. Zur Analyse der politischen Dimension des Alltags ist auch sie auf die Techniken der Argumentation und Interpretation angewiesen.

### 3.2.5. Zusammenfassung

Die alltagsgeschichtliche Didaktik unterstützt den Prozess, in dem historisch-politische Erfahrungen in historisch-politisches Bewusstsein transformiert werden. Da sie mit den didaktischen Konzepten der Handlungs- und Problemorientierung, des forschenden und des Projektlernens sowie des Lernens mit allen Sinnen korreliert, trägt sie dazu bei, den Verinnerlichungsprozess des Lernens zu strukturieren. Alltagsgeschichtliche Denkerfahrungen und Problembewältigungen können dazu dienen, die lernpsychische Internalisierung bei der historisch-politischen Bewusstseinsbildung zu leiten.

---

<sup>99</sup> Schreiber 1995, 268.

<sup>100</sup> Vgl. Süßmuth 1980b, 166; Reichel 1992; Klippert 1988.

<sup>101</sup> Wehler 1988b, 15.

Die Forschungsstrategien, -methoden und -gegenstände der Alltagsgeschichte ermöglichen eine selbsttätige und viele Sinne beanspruchende Aneignung historisch-politischer Lerngegenstände. So wird historisch-politische Erkenntnis nicht nur oberflächlich adaptiert, sondern in tieferen Bewusstseinschichten verankert.

Der Prozess der subjektiven Aneignung erlaubt aber noch keine hinreichenden Aussagen über den dabei verinnerlichten historisch-politischen Lerngegenstand. Zwar erzieht eine auf Selbstverantwortlichkeit zielende Unterrichtsorganisation zwangsläufig auch zur Mündigkeit. Jedoch reicht diese Korrelation für die fachlich-didaktische Begründung historisch-politischen Lernens nicht aus. Das Prinzip des selbstbestimmten Lernens ist kein Spezifikum des historisch-politischen Lernens, sondern kann jeden Lernbereich regulieren.<sup>102</sup>

Die Frage, welche historisch-politischen Inhalte und Denkweisen durch alltagshistorisches Lernen angeeignet werden, lässt sich durch die Analyse der Internalisierungsprozesse noch nicht hinreichend beantworten. Denn in der Mikrowelt lassen sich auch Lerninhalte finden, die politisch irrelevant sind. Wie sich Politik im Alltag spiegelt beziehungsweise wie Alltagshandeln Politik (mit)konstituiert, kann in der didaktischen Aneignungsdimension nicht beantwortet werden. In dieser Dimension unterstützt die Alltagsorientierung das Lernen als solches, es muss sich dabei jedoch nicht zwangsläufig um ein explizit historisch-politisches Lernen handeln.

---

<sup>102</sup> Obgleich andererseits festgehalten werden kann, dass Selbstbestimmung als Organisationsprinzip politikfernen Fachunterrichts durchaus politisches Bewusstsein bilden kann. Zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip vgl. Sander 1985; Nonnenmacher 1996.

### **3.3. Zwischenreflexion**

Die Analyse der Beteiligungs- und Aneignungsdimension hat gezeigt, dass die Didaktik der Alltagsgeschichte einen wesentlichen Beitrag zur Reflexion historisch-politischer Lernprozesse leistet. Sie kann ermöglichen, dass Lernende mit ihren individuellen Voraussetzungen eingebunden werden und Lerninhalte an ihren Erfahrungshorizonten orientiert werden. Zugleich bieten sich im Alltag Aneignungsmöglichkeiten, die rezeptives durch aktives Lernen ersetzen können. So werden Schüler und Schülerinnen nicht mehr als Objekte historisch-politischen Lehrens, sondern als Subjekte historisch-politischen Lernens betrachtet. Durch den Einbezug der Schülerinteressen, die Verknüpfung von Geschichte und Lebensgeschichte und den Rekurs auf die Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden gelingt es, zwischen Lernenden und Lerngegenständen zu vermitteln. Durch Handlungen, eigenes Forschen und Projektunterricht wird der Prozess der Verinnerlichung beim Lernen unterstützt.

Historisch-politische „Objektaneignung [setzt] eine situative und subjektive Vermittlung voraus“<sup>1</sup>. Dieser Erfordernis wird die Didaktik der Alltagsgeschichte gerecht, indem sie „die soziale Realität des alltäglichen Lebens einbezieht“<sup>2</sup>. Die Alltagsgeschichte ist somit ein Forschungskonzept, dessen didaktischer Wert darin zu sehen ist, dass es einerseits Lernprozesse unterstützt, indem es den Lernstoff mit den Lebenszusammenhängen von Lernenden verknüpft, und andererseits Lernstrategien fördert, indem es zu Selbsttätigkeit und Eigenaktivität animiert. Wie lässt sich mit dieser Erkenntnis die Frage beantworten, ob die Alltagsgeschichte ‘unpolitisches’ oder ‘politisches’ Lernen befördert?

Fragen nach den Möglichkeiten der Beteiligung von Lernenden und nach den Formen der Aneignung durch Lernende müssen von

---

<sup>1</sup> Kuhn 1980, 69.

<sup>2</sup> Süßmuth 1980b, 156.

jeder Didaktik reflektiert werden. Eine schülerorientierte Inhaltsauswahl und schüleraktivierende Lernformen sind Prinzipien jeglichen historischen Lernens, sie spezifizieren aber noch nicht das *historisch-politische* Lernen. So verstanden ist die Alltagsorientierung eines von mehreren didaktischen Prinzipien, welche die „nachkonzeptionelle Phase“<sup>3</sup> der Politikdidaktik bestimmten. Die bisher diskutierten alltagsorientierten Zugänge zum historisch-politischen Lernen bergen die Gefahr in sich, ‘unpolitisch’ zu sein, wenn nicht gleichzeitig die fachliche Seite mitreflektiert wird. Bleibt die Didaktik der Alltagsgeschichte auf das didaktische Beteiligungs- und Aneignungsinstrumentarium reduziert, stellt sie letztlich nur methodische Hilfsmittel für das historisch-politische Lernen bereit. Einen eigenen inhaltlichen beziehungsweise strukturellen Beitrag zur Analyse des Aufbaus historisch-politischen Bewusstseins leistet sie dadurch aber nicht.

Ein an das schüler- und handlungsorientierte Paradigma gebundenes Konzept der Alltagsorientierung birgt fraglos große didaktische Potenziale.<sup>4</sup> Wenn die Didaktik der Alltagsgeschichte die Bezüge zum Alltag jedoch ausschließlich als Chance zur Lernbeteiligung und -aneignung begreift, kann nicht ausgeschlossen werden, dass sie zu einer „Quelle von Desorientierung, Vorurteilen und irrationalen Geschichtsdeutungen“<sup>5</sup> wird. Der Aufforderungscharakter eines lebensnahen und anschaulichen Unterrichts garantiert dem historisch-politischen Lernen noch keine Politikbezüge.<sup>6</sup>

Eine hier endende Reflexion der historisch-politischen Didaktik der Alltagsgeschichte müsste konstatieren, dass die Alltagsorientierung ‘unpolitisches’ Lernen nicht verhindern, möglicherweise sogar begünstigen kann. Denn bislang ist weder kenntlich geworden, welche politikrelevanten Inhalte durch das historisch-politische Bewusstsein erlernt, noch welche

---

<sup>3</sup> Gagel 1994, 281.

<sup>4</sup> Vgl. Derbolav 1981; Luckmann 1981; Kunstmann 1981; Tütken 1981.

<sup>5</sup> Dörr 1997, 288.

<sup>6</sup> Vgl. Fischer 1970a, 39ff.

politikrelevanten Denkstrukturen erschlossen werden könnten. Wird diese Relation nicht untersucht, besteht die Gefahr, dass die didaktische Funktion der Alltagsorientierung auf motivationale Aspekte reduziert wird. Die eigentlichen Gegenstände des historisch-politischen Lernens müssten dann ausschließlich den Erkenntnissen der politischen Sozial- und der politischen Ereignisgeschichte entnommen werden. Die fachliche Seite der historisch-politischen Didaktik wäre alltagsfern und die pädagogische Seite wäre alltagsnah zu konzipieren. Die pädagogische Legitimation reicht aber nicht aus, um die These zu begründen, dass auch am historischen Alltag substantziell politisch gelernt werden kann.

Wie lässt sich nun der fachliche Bezug alltagsgeschichtlichen Lernens reflektieren? Will die historisch-politische Didaktik der Alltagsgeschichte kein „weiteres Kapitel ‘unpolitischer’ politischer Erziehung schreiben“<sup>7</sup>, dann muss sie angeben können, woran sie die Lernenden beteiligen will und was durch sie angeeignet werden soll. Die Objektebene der historisch-politischen Wirklichkeit muss in die alltagsdidaktische Reflexion einbezogen werden. Der Verdacht der ‘Entpolitisierung durch Alltagsorientierung’ lässt sich nicht durch Verweis auf die Aneignungs- und Beteiligungsformen entkräften, die durch alltagsgeschichtliches Lernen ermöglicht werden.

Durch die Beteiligungs- und Aneignungsdimension ist die Alltagsgeschichte als ein Zugang des historisch-politischen *Lernens* konzipiert. Aber eignet sie sich auch als Konzept des *historisch-politischen Lernens*? Eine Antwort auf die Frage kann gefunden werden, indem die Bedeutung der Alltagsgeschichte für die didaktische Vermittlungs- und Erschließungsdimension analysiert wird. Es ist zu untersuchen, über welche historisch-politische Vermittlungs- und Erschließungsrelevanz die Alltagsgeschichte verfügt. Sind die alltagsgeschichtlichen Lerngegenstände historisch-politisch relevant, und welche

---

<sup>7</sup> Schuch 1978b, 10.

historisch-politischen Sinnbildungskompetenzen werden durch alltagsgeschichtliches Lernen erschlossen?



### **3.4. Die Vermittlungsdimension der Alltagsgeschichte**

Im folgenden Kapitel steht die Frage im Zentrum, welche vermittlungsrelevanten Inhalte die Alltagsgeschichte dem historisch-politischen Lernen zur Verfügung stellt. Lassen sich politikrelevante Lerngegenstände benennen, die notwendigerweise an das alltagsgeschichtliche Forschungskonzept gebunden sind? Welche alltagsgeschichtlichen Erkenntnisse können im Lernprozess mit dem historisch-politischen Bewusstsein verknüpft werden?

Die Frage zielt nicht darauf ab, alltagsgeschichtliche Forschungsergebnisse als Lerngegenstände zu kanonisieren. Vielmehr geht es in dieser didaktischen Dimension darum zu fragen, welche alltagsgeschichtlichen Erkenntnisse lernmöglich beziehungsweise lernrelevant sind. In dieser reflektierend-auswählenden Funktion befragt die historisch-politische Didaktik „die ermittelten [alltags-; D.L.]geschichtlichen Sachverhalte auf ihr Bedeutung hin – und damit auch auf ihre Lernwürdigkeit hin“<sup>1</sup>. Die didaktische Reflexion der alltagshistorischen Wissenschaft will keinen Lernstoff ableiten. Sie fragt nach der Relation von alltagsgeschichtlichen Lerninhalten und dem aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstand.

Einerseits geht es um die Frage, ob die Inhalte des alltagsgeschichtlichen Lernens wissenschaftsadaquat sind. Hierfür befragt die historisch-politische Didaktik die Lerngegenstände des Alltags daraufhin, welche politischen und historischen Problembereiche sich in ihnen verbergen. Andererseits können spezifische Themen- und Problemfelder aus der Alltagsgeschichtswissenschaft didaktisiert werden. Dabei interessiert die Frage, welche politikrelevanten Forschungsbereiche der Alltagsgeschichte eine ‘lebenspraktische Bedeutung’<sup>2</sup> für Lernende entfalten können? Welche historisch-

---

<sup>1</sup> Bergmann 1997a, 249.

<sup>2</sup> Lucas 1985.

politischen Gegenstände können als spezifisch alltagsgeschichtliche Lerninhalte angesehen werden?

Im Folgenden soll beispielhaft erörtert werden, welche politikrelevanten Lernmöglichkeiten durch die Alltagsgeschichte eröffnet werden können. Dadurch werden Inhaltsbereiche historisch-politischen Lernens sichtbar, deren Politikbezug alltagsorientiert vermittelt ist. Zunächst wird anhand alltagsgeschichtlicher Konzeptionen und Studien diskutiert, welche politikrelevanten Problemfelder durch die Didaktik der Alltagsgeschichte angesprochen werden können. Dabei kann im Rahmen dieser Arbeit nicht der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Es geht um eine exemplarische Illustration des politisch-heuristischen Potenzials alltagsgeschichtlichen Lernens. Am Beispiel der Herrschaftsanalyse, der Widerstands- und der Transformationsforschung sowie der Ideologiekritik und der Geschlechterforschung werden politische Themenfelder sichtbar, die einer alltagsgeschichtlichen Vermittlung bedürfen.

Daran anschließend werden zwei politikwissenschaftliche Forschungskonzepte erörtert, deren historisch-politischen Problemstellungen durch den alltagsgeschichtlichen Zugriff bearbeitet werden können. Einige vermittlungsrelevante Inhaltsbereiche der Politischen Kultur- und der Politischen Sozialisationsforschung sind auf die alltagsdidaktische Aufbereitung angewiesen. Damit soll nicht gesagt werden, dass die angesprochenen Forschungsfelder ausschließlich alltagsdidaktisch vermittelt werden können. Jedoch lässt sich zeigen, dass der alltagsorientierte Zugang der historisch-politischen Vermittlungsdimension eigenständige politikrelevante Lerninhalte zuführt.

#### 3.4.1. Die Herrschaftsanalyse

Die Didaktik der Alltagsgeschichte kann spezifische Aspekte der Herrschaftsanalyse als historisch-politische Lerninhalte

vermitteln. Die Verwendung des Herrschaftsbegriffs als einer Zentralkategorie der Politikwissenschaft geht im allgemeinen auf die Definition von Max Weber zurück. Weber begreift Herrschaft als „die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden“<sup>3</sup>. Er setzt damit eine eindeutig feststellbare Trennung von Herrschenden und Beherrschten voraus. In dieser Logik wird Herrschaft eng mit dem Staat assoziiert. Das vertikale Verhältnis von Befehlsgebung und Gehorsamsleistung wird als Wechselbeziehung zwischen Regierenden und Regierten vorgestellt und meist aus der Sicht derjenigen untersucht, die sich im Besitz der Verfügungschance zur Herrschaft befinden.

In derart konzipierten Herrschaftsanalysen findet die Rolle der Regierten nur wenig Beachtung, da ihnen die Kompetenz zur Herstellung von allgemein verbindlichen Entscheidung abgesprochen wird.<sup>4</sup> Die Frage, wie bei den Beherrschten ein „*Legitimitätsglaube*“ geschaffen und erhalten wird und wodurch sich das zur Herrschaft notwendige „Minimum an *Gehorchenwollen*“<sup>5</sup> auszeichnet, bleibt oftmals unbelichtet. Sie gewinnt an Bedeutung, wenn Foucaults Machtverständnis für die Politikwissenschaft konzeptualisiert wird. Da „Herrschaft [...] ein Sonderfall von Macht [ist]“<sup>6</sup>, hat die Horizontalisierung des Machtbegriffs für Herrschaftsanalysen zur Konsequenz, dass die bislang nur peripher beachteten herrschaftsrelevanten Mikroprozesse einen größeren Stellenwert bekommen. Die alltagsgeschichtliche Herrschaftsanalyse bietet der historisch-politischen Didaktik einen Zugang zu eben diesen „Mischungsverhältnissen von Abhängigkeit und Selbst-Handeln“<sup>7</sup>, von Hinnehmen, Mitmachen und Zustimmung.

Eine Eigenschaft diktatorischer Herrschaft ist es, die Gesellschaft so zu ‘entdifferenzieren’ (M. Rainer Lepsius), dass die Grenzen

---

<sup>3</sup> Weber 1976, 28.

<sup>4</sup> Vgl. Leggewie 1995, 255.

<sup>5</sup> Weber 1976, 122 (Hervorhebungen i. Orig.).

<sup>6</sup> Ebd., 541.

<sup>7</sup> Lüdtke 1995, 240.

zur Privatsphäre sukzessive überschritten werden. Das nationalsozialistische Blockwart- und Geheimdienstsystem ist exemplarisch für den Übergriff politischer Herrschaft auf das Alltagsleben. Die Verbindungen zwischen Herrschaft und Alltag lassen sich aber nicht nur als Bemächtigungstendenzen verstehen, durch die der Makrobereich das Mikrogesehen dominiert. Je detaillierter die Studien zum Verhältnis von Herrschaft und Alltag wurden, desto deutlicher wurde auch deren gegenseitige Abhängigkeit.<sup>8</sup>

Die alltagsgeschichtliche Forschung begreift Herrschaft als eine soziale Praxis,<sup>9</sup> in der sich die Beherrschten die Angebote und Zumutungen von Herrschaft aneignen und dadurch gleichzeitig zu ihrer Entstehung beitragen. In der alltagsgeschichtlichen Herrschaftsanalyse rücken diejenigen Aneignungs- und Verhaltensweisen der Menschen in den Vordergrund, die staatliche Herrschaft erst ermöglichen. Unter Zugrundelegung des alltagsbezogenen Herrschaftsverständnisses kann beispielsweise die Analyse des nationalsozialistischen Terrorregimes nicht mehr nur aus der Perspektive von Funktionsträgern untersucht werden. Die Umsetzung des staatlich organisierten Vernichtungswillens korrespondierte mit der Interessensübereinstimmung und Vorteilserwartung von Menschen, die der nationalsozialistischen Herrschaft in ihrem Alltag zustimmten oder sie zumindest hinnahmen.<sup>10</sup> Ein wesentliches Element bei der Durchsetzung der Rassenpolitik waren die Denunziationen aus der Bevölkerung<sup>11</sup>, die 'aus Nachbarn erst Juden werden ließen'.<sup>12</sup>

---

<sup>8</sup> Vgl. Schmiechen-Ackermann 1997.

<sup>9</sup> Vgl. Lüdtkke 1991b; Gerstenberger 1981, 120.

<sup>10</sup> Vgl. Lüdtkke 1995, 240 ff. Zur 'Normalität' des Alltagslebens im Nationalsozialismus vgl. Peukert 1987.

<sup>11</sup> Vgl. Gellately 1993; ders. 1997; ders. 2002; Paul/Mallmann 1995. Zur Diskussion vgl. a. Johnson 2001. Dieser kommt bei der Untersuchung des Terrors im Alltag des „Dritten Reiches“ zu dem Ergebnis, dass die Bedeutung der Beteiligungsformen 'gewöhnlicher Deutscher' inzwischen überbewertet werde.

<sup>12</sup> Vgl. Rosenstrauch 1988.

Diese Form der „Alltagspolitik“<sup>13</sup>, die nicht nur auf Gehorsamkeit aufbaut, sondern die Verfolgung eigener Interessen, Zukunfts- und Aufstiegshoffnungen zum Inhalt hat, richtet ihren Blick auf die Mittäterschaft ‘ganz normaler Männer’<sup>14</sup> und Frauen. ‘Mittäterschaft’ bezeichnet das einem Herrschaftsverhältnis eigene Neben- und Ineinander von Disziplinierung und Fremdbestimmung auf der einen Seite und Mitmachen und Unterstützen auf der anderen.<sup>15</sup> Mitmachen erfordert also auch Machen, und deshalb greift die Alltagsgeschichte zu kurz, wenn sie sich in der Herrschaftsanalyse nur auf das Mitmachen der ‘kleinen Leute’ konzentriert. Es ist auch nach den Interessen, Intentionen und Ursachen der Machenden zu fragen. Ohne sie wird das Mitmachen weder verstehbar noch erklärbar.<sup>16</sup>

Die Analyse der Verfügungschance zur Herrschaft bedarf jedoch auch einer Untersuchung der Mechanismen, die das Gehorchenwollen und den Legitimitätsglauben bei den Beherrschten hervorrufen, erhalten oder verändern. Das leistet die alltagsgeschichtliche Herrschaftsanalyse, indem sie fragt: „Wie sind diese Formen des Gehorsams [...] den ‘Massen’ eingeprägt worden, wie haben diese sie [...] zu ihren eigenen gemacht?“ und „Wie wurde erreicht, [...] daß bestimmte Formen von gewalttätiger Herrschaft den Anschein und die Vermutung des Rechtmäßigen haben?“<sup>17</sup>. Der Alltag kann dabei nicht mehr nur als Ort begriffen werden, auf den sich Herrschaftsausübung auswirkt, sondern verweist gleichzeitig auf die alltägliche Praxis, durch die Herrschaft mitkonstituiert wird.<sup>18</sup>

---

<sup>13</sup> Lüdtke 1994a, 71.

<sup>14</sup> Vgl. Browning 1999; Goldhagen 1996.

<sup>15</sup> Vgl. Lüdtke 1995, 229. Alf Lüdtke übernimmt hier einen Begriff aus der feministischen Diskussion der achtziger Jahre. Dabei bezog Ch. Thürmer-Rohr (1989, 31) Mittäterschaft „auf das gesellschaftliche Normal-Verhalten, in dem die Frau die Akzeptanz alltäglichen Gewalthandelns, alltäglicher Kleinhaltung und Verfügbarkeit auferlegt bekommt bzw. sich selbst auferlegt“.

<sup>16</sup> Zur kritischen Auseinandersetzung mit diesem Problem vgl. Röhr 1995, 309 ff.

<sup>17</sup> Lüdtke 1990, 190 u. 188.

<sup>18</sup> Als Beispiele einer alltagsgeschichtlichen Herrschaftsanalyse vgl. Paul 1995 und die Beiträge in: Lüdtke 1991b. Zur Anwendung des Konzepts auf die Erforschung der Geschichte der DDR vgl. Lüdtke 1998, 3; Lindenberger 2000;

Die politische Alltagsgeschichte erweitert somit den Horizont der Herrschaftsanalysen, aus denen Inhalte historisch-politischen Lernens extrahiert werden können. Alltagsgeschichtliches Lernen kann vermitteln, dass „das Makrogeschehen nicht möglich gewesen [wäre], wenn ihm nicht in den Mikrobereichen zugearbeitet worden wäre“<sup>19</sup>. Die Didaktik der Alltagsgeschichte befördert in der Vermittlungsdimension die Erkenntnis, dass Handeln im historischen Alltag über das ‘Maß des Notwendigen’ hinaus ging. Dadurch kann historisch-politisch gelernt werden, dass Ausprägungen und Strukturen von Herrschaft auch im Alltag begründet sind.

### 3.4.2. Die Widerstandsforschung

Komplementär zur Herrschaftsanalyse kann die Didaktik der Alltagsgeschichte historisch-politische Lerninhalte aus der Widerstandsforschung vermitteln. Die politikwissenschaftlich orientierte Erforschung des Widerstands gegen den Nationalsozialismus konzentrierte sich lange Zeit auf das Handeln und die Motive derjenigen, die selbst in der Lage zu sein schienen, eine alternative, legitime Option zur Herrschaft umsetzen zu können.<sup>20</sup> Sozialgeschichtliche Arbeiten haben seit den sechziger Jahren zu einer Entpersonalisierung der Widerstandsforschung beigetragen und das Blickfeld unter anderem um die organisierten Gruppen der Arbeiterbewegung erweitert. Aber auch dabei blieben die Lebensumstände, Erfahrungen und Motive der an den Widerstandsorganisationen Beteiligten unterbelichtet.<sup>21</sup> Die Möglichkeit zur Herrschaftsbeseitigung war an die Organisation und nicht an die in ihr aktiven Menschen geknüpft. In ihr wurde die potenzielle Verfügungschance zur Beseitigung des Systems erblickt.

---

<sup>19</sup> Meier 1990, 137.

<sup>20</sup> Vgl. Kershaw 1994, 272f.

<sup>21</sup> Plum 1983, 263.

Die didaktische Bedeutung der Alltagsgeschichte im Bereich der Widerstandsforschung erschließt sich erst aus den Erweiterungen der Widerstandsdefinition, die Anfang der achtziger Jahre durch die Ergebnisse des „Bayern-Projekts“<sup>22</sup> angeregt wurden. Das Widerstandsverständnis wurde zunächst von Martin Broszat um den Begriff der ‚Resistenz‘ ausgedehnt, den er als die „wirksame Abwehr, Begrenzung, Eindämmung von NS-Herrschaft oder ihres Anspruches, gleichgültig von welchen Motiven, Gründen und Kräften her“<sup>23</sup> definierte. In der Folge kristallisierte sich ein Widerstandsbegriff heraus, der „ein Spektrum von Verhaltensweisen [umfasst; D.L.], das von der Nichtbeteiligung, vom Abseitsstehen, über die Formen verbaler Kritik und die Erhaltung sozialräumlicher Milieukontakte bis zur konspirativen Widerstandshandlung im engeren Sinne reicht“<sup>24</sup>.

Erste alltagsgeschichtliche Untersuchungen in den neuen Forschungsfeldern neigten zu verklärten Beschreibungen, die aus alltäglichen Widersetzlichkeiten eine grundlegend systemoppositionelle Einstellung herauslesen wollten. Diese Tendenzen lassen sich der *prämodernen* Alltagsgeschichte zuordnen.

Der eigentliche Beitrag der Alltagsgeschichte zur politischen Widerstandsforschung offenbart sich bei der spiegelbildlichen Betrachtung ihrer Bedeutung für die Herrschaftsanalyse: Ebenso wenig wie sich Herrschaft in der Repression der Beherrschten erschöpft, ist der offene Widerstand die einzige Form der Gehorsamsverweigerung. Die Stärken einer alltagsgeschichtlichen Betrachtung liegen in der Rekonstruktion der vielfältigen Formen von Verweigerung und Protest, die sich in der sozialen Praxis

---

<sup>22</sup> Zum Forschungsprojekt des Münchener ‘Instituts für Zeitgeschichte’ unter dem Titel „Widerstand und Verfolgung in Bayern 1933-1945“ vgl. Broszat/-Fröhlich/Grossmann 1981. Für frühe Überlegungen zum Widerstandsbegriff vgl. a. Hüttenberger 1977.

<sup>23</sup> Broszat 1981, 697.

<sup>24</sup> Breyvogel 1994, 426.

oftmals nur schwer von den Neigungen zu Anpassung und Zustimmung entflechten lassen.<sup>25</sup>

Für dieses spezifische Konglomerat von Verhaltensweisen, das sich der „Logik des Entweder-Oder von Herrschaft und Widerstand“<sup>26</sup> entzieht, hat Lüttke den Begriff „Eigensinn“<sup>27</sup> geprägt. Der in der Selbsttätigkeit von historischen Akteuren und Akteurinnen Ausdruck findende Eigensinn markiert sowohl die „Chancen zur Erweiterung von Herrschaft“, als auch die „Schwellen und Grenzen jener Zwänge und Anreize, die über Anordnungen von Vorgesetzten, über gesellschaftliche Regeln ebenso wie über Tausch- und Abschöpfungsmechanismen vermittelt werden“<sup>28</sup>.

Durch den alltagsgeschichtlichen Zugang ist es der historisch-politischen Didaktik möglich, die Themen der historischen Widerstandsforschung um die Ebene politikrelevanter Mikroprozesse zu erweitern, ohne dabei der Gefahr einer Romantisierung oder Idealisierung von nonkonformen Verhaltensweisen zu erliegen. Eine historisch-politische Didaktik der Alltagsgeschichte kann in der Vermittlungsdimension die regionalen, alltäglichen und ‘privaten’ Zusammenhänge reflektieren, in denen Konformität und Widerstand jeweils erst möglich wurde.

Dabei stellt der alltägliche Widerstand gegen den Nationalsozialismus nach wie vor das Hauptreservoir für die Auswahl historisch-politischer Lerninhalte dar. Im Rahmen der vergleichenden Diktaturforschung hat sich das Instrumentarium der Widerstandsforschung aber auch für die Untersuchung anderer Epochen und Systeme bewährt.<sup>29</sup> Dadurch kann die Didaktik der

---

<sup>25</sup> Vgl. Lüttke 1987.

<sup>26</sup> Ders. 1994b, 147.

<sup>27</sup> Zur Definition vgl. ebd., 146 ff. u. ders. 1993, v.a. 375-382.

<sup>28</sup> Ders. 1994b, 146.

<sup>29</sup> Vgl. Steinbach 1999c; Henke/Steinbach/Tuchel 1999.



Alltagsgeschichte auch Erkenntnisse der neueren historischen DDR-Forschung vermitteln.<sup>30</sup>

### 3.4.3. Die Transformationsforschung

Welche Erkenntnisse der Transformationsforschung werden durch die Didaktik der Alltagsgeschichte als historisch-politische Lerninhalte reflektiert?

Die politische Transformationsforschung befasst sich mit gesellschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Wandlungsprozessen im Hinblick auf deren Auswirkungen auf das politische System. Unstrittig ist dabei, dass das politische System unter einen Legitimations- und Veränderungsdruck geraten kann, der sich in politikfernen Bereichen gebildet hat.

Politikwissenschaftlich relevant werden diese Prozesse jedoch bislang erst, wenn sie durch soziale Bewegungen auf die Tagesordnung der administrativen Politik gesetzt worden sind. Die Mechanismen, durch die vereinzelte private Bedürfnisse und Ansprüche in kollektive öffentliche Interessen und Forderungen übergehen, bleiben dabei meist unterbelichtet. Die traditionelle politikwissenschaftliche Transformationsforschung setzt erst ein, wenn die neuen politischen Akteure und Inhalte aus der Tiefenschicht des Politischen gehoben und als Interessensgruppe quantitativ erfassbar geworden sind.<sup>31</sup>

Die vielfältigen individuellen und kollektiven Politisierungsprozesse, die davor liegen und zur genetischen Bestimmung von politischen Veränderungspotenzialen unverzichtbar sind, können durch die qualitativen Methoden der Alltagsgeschichte ermittelt werden. Sie leistet eine analytische Verknüpfung zwischen politischer Mikro- und Mesoebene und beugt damit dem Überraschungseffekt vor, der Politiker wie

---

<sup>30</sup> Vgl. Eckert 1995; Wolle 1998.

<sup>31</sup> Vgl. Hoffmann u.a. 1991, 268f.

Politikwissenschaftler überkommt, wenn neue politische Inhalte, Formen und Akteure auf der Bühne der 'großen' Politik erscheinen.

Für die Transformationsforschung ist die Alltagsgeschichte relevant, da der Wandel von alltäglichen Erfahrungsweisen und Handlungsformen mit Veränderungen und Zäsuren auf der Makroebene korreliert. Einerseits spiegelt der Alltag politisch und sozial induzierten Wandel. Andererseits „[können] mögliche Veränderungen elementarer Verhaltensweisen“ selbst „das Substrat solcher Veränderungen bilden“<sup>32</sup>.

Die politische Alltagsgeschichte bietet einen Zugang zu bislang vernachlässigten Indikatoren, die das Entstehen von anomischen Tendenzen anzeigen können. Allein das objektive Vorhandensein von gesellschaftlichen Konflikten führt noch nicht automatisch zur kollektiven Aktion der strukturell Betroffenen. Neben den Veränderungen von sozial-ökonomischen Strukturbedingungen spielen für die Stabilität und Labilität von politischen Systemen auch die sozial-kulturellen Vermittlungen dieser Veränderungen eine Rolle. Außerdem kann selbst bei konstanten Rahmenbedingungen nicht ausgeschlossen werden, dass im kulturellen System ein Resistenz- und Widerstandspotenzial entsteht, das die lange für richtig empfundenen Rahmenbedingungen nicht mehr akzeptiert.<sup>33</sup>

Gerade zur Untersuchung der neueren deutschen Geschichte bietet sich diese Zugangsweise an.<sup>34</sup> Es wird zwar eine hypothetische Frage bleiben, ob die Alltagsgeschichte am Beispiel der Implosion des politischen Systems der DDR die Prognosefähigkeit der Politikwissenschaft hätte erhöhen können, richtig ist aber, dass die konventionellen Verfahren der Politikwissenschaft nur eine begrenzte Aussagekraft bewiesen haben. Daher besteht

---

<sup>32</sup> Schulze 1997, 241; vgl. auch ders. 1988.

<sup>33</sup> Vgl. Lange/Salenbauch 1998.

<sup>34</sup> Für diesbezügliche Forschungsansätze vgl. Niethammer 1990; Niethammer/Plato/Wierling 1991; Berking 1995.

für die Transformations- und Revolutionsforschung kein Anlass, das heuristische Potenzial der Alltagsgeschichte zu ignorieren.

Die Alltagsgeschichte kann didaktisch vermitteln, dass einschneidenden historischen Zäsuren politikrelevante Wandlungen im Alltag vorausgegangen sind. Die Dissens- und Konsenselemente zwischen System- und Lebenswelt werden so zum Lernfeld der historisch-politischen Didaktik.

Die Didaktik der Alltagsgeschichte kann einerseits die Blockaden vermitteln, mit denen die Politiken 'von oben' konfrontiert waren, wenn sie auf der Erfahrungsebene nicht mehr als wirklichkeitskonstituierende Elemente akzeptiert wurden. Sie kann andererseits Politiken 'von unten' thematisieren, durch die alternative Deutungs- und Sinngebungsprozesse die politische Wirklichkeit destabilisierten. In der didaktischen Vermittlungsdimension problematisiert die Alltagsgeschichte damit Prozesse, die nicht nur für die Transformation von Systemen von Bedeutung sind, sondern auch zu deren ständiger Reproduktion beitragen und dadurch erst Stabilität ermöglichen. Die Kohärenz von routinisierten, politisch relevanten Sinngebungsstrukturen, -prozessen und -inhalten ist deshalb von ebenso großem Interesse wie deren Differenz. Historisch-politisches Lernen kann somit gesellschaftliche Tendenzen untersuchen, die sowohl das Fortbestehen als auch die Transformation von politischen Systemen beeinflusst haben.

#### 3.4.4. Die Ideologiekritik

Welche inhaltlichen Aspekte der Analyse von politischen Ideologien werden durch die Didaktik der Alltagsgeschichte reflektiert?

In der bundesrepublikanischen Politikwissenschaft wird die Ideologiekritik zumeist unter Verwendung eines engen Ideologiekritikbegriffs betrieben, der inhaltlich von der politischen Theorie abgegrenzt wird. Sowohl in der marxistischen

Unterscheidung zwischen ‘wahrem’ und ‘falschem Bewusstsein’, als auch in der szientistischen zwischen Operations- und Perzeptionswirklichkeit ist der Ideologiebegriff mit den Negativ-Konnotationen des Unwahren, Verschleiern und Wertenden behaftet. Eine alltagsorientierte Ideologiekritik hingegen bezieht sich auf einen deskriptiven Ideologiebegriff, der als „eine gesellschaftsumfassende Gesamtkonzeption verstanden [wird], die sich in gestalterischer Absicht auf das Territorium eines Staates oder auf ein Gesellschaftssystem bezieht“<sup>35</sup>.

Karl Wagner begreift in seiner wissenssoziologischen Studie zur DDR-Gesellschaft,<sup>36</sup> die der *modernen* Alltagsgeschichte zugerechnet werden kann, Ideologie als einen objektiv vorgegebenen Wissensvorrat, der, um Wirkungsmächtigkeit zu erlangen, den Alltagsinteressen seiner Rezipienten und Rezipientinnen angepasst werden muss. Dieser Problemstellung wird eine rein inhaltsanalytische Beschäftigung mit Ideologien nicht gerecht. In das Zentrum des Interesses rückt „das Nadelöhr des Bewußtseins oder der Wahrnehmung der handelnden Individuen“<sup>37</sup>, in dem die objektiven Ideologieangebote ihre subjektive Interpretation erfahren. Wagner untersucht sowohl die Einflüsse der Ideologie auf den Alltag, als auch die Einflüsse des Alltags auf die Ideologie und kommt dadurch zu dem Schluss, dass die offizielle DDR-Ideologie des wissenschaftlichen Marxismus-Leninismus schon lange vor dem Umbruch des Jahres 1989 durch alltägliche Interpretationen unterminiert worden war.<sup>38</sup>

Die *postmoderne* Alltagsgeschichte geht in ihrer Ideologiekritik noch einen Schritt weiter. Sie entobjektiviert das Ideologieverständnis und will im Alltag nicht nur die Interpretations-, sondern auch die Produktionsweise von Ideologien entschlüsseln, die das menschliche Sinn- und

---

<sup>35</sup> Wagner 1991, 21.

<sup>36</sup> Ebd.

<sup>37</sup> Giddens, zit. n. Wagner 1991, 29.

<sup>38</sup> Wagner 1991, 248.

Handlungssystem bestimmen. Die Historikerin Lynn Hunt etwa arbeitet in einer Studie zur politischen Kultur der Französischen Revolution heraus, dass die „revolutionäre Politik [...] nicht Ausdruck einer Ideologie [war], sondern [...] Ideologie vielmehr erst hervor[brachte]“.<sup>39</sup> Die Analyse von Sprache, Symbolen, Bildern und Vorstellungen erlaubt es ihr, die menschlichen Bedeutungsgebungen als einen zentralen Faktor bei der „Erfindung der Ideologie“<sup>40</sup> zu entdecken.

Die Didaktik der Alltagsgeschichte kann aus der Konzeption alltagsorientierter Ideologiekonzeptionen in zweierlei Hinsicht Lerngegenstände entfalten. Zum einen werden diejenigen Mechanismen unterrichtsrelevant, durch die gesellschaftsumfassende Gesamtkonzeptionen in handlungsanleitende alltagsweltliche Wissensvorräte uminterpretiert und transformiert werden. Zum anderen können die alltäglichen Sinnstiftungsprozesse, die Wirklichkeitsillusionen<sup>41</sup> aufbauen und damit den handlungsanleitenden Momenten von Ideologien vorausgehen, im historisch-politischen Unterricht thematisiert werden.

### 3.4.5. Die Geschlechterforschung

Im Folgenden soll erörtert werden, welche politikrelevanten Erkenntnisse der Geschlechtergeschichte<sup>42</sup> durch die Didaktik der Alltagsgeschichte als Lerninhalte vermittelt werden können. Die

---

<sup>39</sup> Hunt 1989, 25; vgl. auch dies. 1994, 109 ff.

<sup>40</sup> Dies. 1989, 25.

<sup>41</sup> Vgl. dazu auch Furet 1995. In seiner Analyse der marxistisch-leninistischen Ideologie geht es „nicht um die Geschichte des Kommunismus [...], sondern um die Geschichte der Illusion des Kommunismus“ (10). Ihn interessiert die Frage, wie der Mythos und die Illusion (verstanden als Ideologie) des Sowjetkommunismus durch modulierte Bedeutungsgebungen über eine ganze Epoche aufrechterhalten werden konnten.

<sup>42</sup> Zum Begriff und dem Wandel von der Frauen- zur Geschlechtergeschichte vgl. Scott 1993; Wierling 1989; Hausen/Wunder 1992; Bock 1983; Hausen 1983; Kuhn 1990; zur Begriff der ‚Geschlechterpolitik‘ vgl. List 1993.

historische Alltags- korreliert mit der historischen Geschlechterforschung insofern, als sich für beide die Notwendigkeit ergibt, „bislang gültige Grundannahmen und Basiskonzepte der historischen Gesellschaftsanalyse aufzubrechen und neu zu formulieren“<sup>43</sup>. Wenn die Bedeutung der Geschlechtskategorie dabei als „politische Konstruktion des Geschlechtsunterschieds mit konstitutiver Bedeutung [...] für die umfassenderen Bereiche von Macht und Ideologie in Staat und Öffentlichkeit und für die Ordnung gesellschaftlicher Beziehungen im Heim, in der Gemeinde und am Arbeitsplatz“<sup>44</sup> verstanden wird, dann kann die Alltagsgeschichte auf zwei Arten einen Beitrag leisten. Einerseits bietet sie als *moderne* Alltagsgeschichte einen Zugang zu der strukturierenden Bedeutung der „politologischen Kategorie“<sup>45</sup> Geschlecht. Sie untersucht dabei die geschlechtsspezifischen Wirkungsweisen von Politik auf den Alltag von Frauen und Männern. Andererseits kann sie als *postmoderne* Alltagsgeschichte die alltäglichen Konstruktionsprozesse erfassen, durch welche die erklärungsbedürftige Kategorie Geschlecht erst hervorgebracht, permanent reproduziert und mit dem Anschein der Natürlichkeit behaftet wird.

Die gegenüber Frauen getätigten Zuschreibungen, dass sie ‘ohnmächtig’ oder ‘schutzbedürftig’ seien, können alltagsgeschichtlich als Resultate eines historisch-politischen Konstruktionsprozesses interpretiert werden, der letztlich auf die Herausforderungen des sozialen Wandels reagierte. Die Naturalisierung und Enthistorisierung geschlechtsspezifischer Rollenzuschreibungen kann nun selbst als ein politischer Prozess gedeutet werden.<sup>46</sup> Die politikrelevanten gesellschaftliche Attributierungen der Geschlechter erscheinen als so selbstverständlich, dass die kulturimmanenten Formen der Geschichtsbetrachtung nicht in der Lage sind, deren historische

---

<sup>43</sup> Hausen/Wunder 1992, 17; vgl. Kuhn 1997, 220.

<sup>44</sup> Eley 1991b 27.

<sup>45</sup> Appelt/Neyer 1994, 7.

<sup>46</sup> Vgl. Hausen 1995, 176.

Entstehung zu erkennen.<sup>47</sup> Erst die Integration ethnologischer Erkenntnisweisen durch den alltagsgeschichtlichen Zugang erweitert das Sichtfeld. Der 'ethnologische Blick' ermöglicht eine methodische Entfremdung aus dem für unveränderlich gehaltenen Kulturzusammenhang und damit auch die historisch-politische Analyse der naturhaft erscheinenden geschlechtlichen Rollenzuschreibungen.

In einer Studie zum „Alltagsleben und gesellschaftlichen Handeln von Arbeiterfrauen in der Weimarer Republik“ ist es Karen Hagemann durch die Verbindung von Sozial- und Alltagsgeschichte gelungen, die Wechselverhältnisse zwischen „Frauenalltag und Männerpolitik“<sup>48</sup> herauszuarbeiten. Unter Verwendung der Oral-History-Methode kommt sie zu dem Ergebnis, dass sich die auf Emanzipation zielenden politischen und gesellschaftlichen Reformen der Weimarer Republik nicht in der Form im Alltag der Frauen niedergeschlagen haben, wie es der bis dahin sozialgeschichtlich erarbeitete Forschungsstand nahe legte.

Hagemann schlussfolgert aus ihrer Studie, dass die staatsbürgerliche Gleichstellung und die Wirkung von Sozialpolitik im Zuge des Modernisierungsprozesses nicht zu einer gradlinigen Ausweitung des Handlungsspielraums von Frauen führten. Die Situation der Frauen blieb trotz der staatlichen Maßnahmen durch eine politische und soziale Diskriminierung gekennzeichnet, deren „Normen und Werte, Rollenmuster und Leitbilder“<sup>49</sup> schon innerhalb der Sozialisation internalisiert worden waren. Die gesellschaftlichen und politischen Umbrüche führten zwar zu Veränderungen im Geschlechterverhältnis. Dies bedeutete jedoch noch nicht den Abbau hierarchischer Strukturen im alltäglichen Verhältnis zwischen den Geschlechtern, sondern deren Modulation.<sup>50</sup>

---

<sup>47</sup> Vgl. dies. 1995, 178.

<sup>48</sup> Hagemann 1990.

<sup>49</sup> Ebd., 639.

<sup>50</sup> Vgl. ebd., 639 ff.

Durch den alltagsgeschichtlichen Zugriff auf die Erfahrungsdimension können die Grenzen aufgezeigt werden, die politischem Entscheidendshandeln bei der Durchsetzung allgemein verbindlicher Regelungen gesetzt sind. Durch die *moderne* Alltagsgeschichte kann historisch-politisch gelernt werden, wie politische Rahmenbedingungen das Geschlechterverhältnis beeinflussen. Die Wechselprozesse von subjektiver und objektiver Realitätsentwicklung, von zwischenmenschlichen Beziehungen und deren gesellschaftlicher Institutionalisation stehen dabei im Zentrum.<sup>51</sup>

In der neueren Geschlechtergeschichte werden nicht mehr nur die sozialen Überformungen des Mann- und Frauseins problematisiert. Die Vorstellung von der Binarität der Geschlechtlichkeit wird selbst denaturalisiert. Die verbreitete Annahme einer Zweigeschlechtlichkeit wird selbst als ein kulturelles Konstrukt betrachtet,<sup>52</sup> welches aus einem historisch-politischen Naturalisierungsprozesse hervorgegangen ist.<sup>53</sup> Durch eine politische Alltagsgeschichte der Geschlechterkonstruktion kann rekonstruiert werden, wie in der „physischen Wahrnehmung des Körpers eine bestimmte Gesellschaftsauffassung manifest“<sup>54</sup> geworden ist.

Die Bedeutung der *postmodernen* Alltagsgeschichte für die Geschlechterforschung liegt in der Orientierung auf die Mikroprozesse, in denen Menschen durch alltägliche Sinngebung die Geschlechterdichotomie inklusive ihrer Rollenzuschreibungen beständig erneuern.<sup>55</sup> Erst diese Klassifikationsprozesse ermöglichen es, dass die Geschlechterkategorie zu einer Strukturierung gesellschaftlicher und politischer Institutionen beiträgt. Die Historikerin Joan Scott betrachtet die Geschlechterdifferenz nicht mehr als strukturell gegeben, sondern

---

<sup>51</sup> Vgl. bspw. Kuhn/Schneider 1979; Kuhn 1993; Thurn 1993; Hoppe 1993; dies. 1993a; Borries 1987.

<sup>52</sup> Butler 1995, 22.

<sup>53</sup> Vgl. Villa 2000, 125; Lange 2001b.

<sup>54</sup> Douglas 1981, 99; vgl. auch Duden 1987 u. 1992.

<sup>55</sup> Vgl. Laqueur 1996.



sieht sie als ein Produkt der alltäglichen „Schaffung von Bedeutung durch Differenzierung“<sup>56</sup> mittels der als Bedeutungssystem verstandenen Sprache. Erst die diskursanalytische Untersuchung dieser Bezeichnungspraxis kann diejenigen Prozesse erfassen, die sowohl für die Geschlechterkategorie als auch für die an sie geknüpften Zuschreibungen verantwortlich sind. Politisch relevant ist also nicht nur, dass Männer und Frauen eine spezifische Alltagsgeschichte haben, sondern auch, dass die Kategorien ‘Mann’ und ‘Frau’ selbst ein Produkt alltäglicher Praxis sind. Alltagsgeschichtliche Zugänge ermöglichen, dass die scheinbar ahistorischen Konstanten des Mann- und Frauseins nun in ihrer historischen Variabilität und Konstruktivität betrachtet werden können. So werden weibliche und männliche Identitäten erklärungsbedürftig und können nicht mehr als ‘biologische Tatsachen’ der historisch-politischen Analyse entzogen werden.<sup>57</sup>

Die Problemstellung, welche die *postmoderne* Alltagsgeschichte als Inhaltsbereiche in die historisch-politische Didaktik einbringt, zielen auf den Beitrag, den alltägliche Sinnstiftungen, Bedeutungsgebungen und Interpretationen zur Formierung von politisch relevanten Machtverhältnissen zwischen Männern und Frauen leisten. Dadurch werden die Interessen, Strategien und Handlungen thematisiert, die für Frauen und Männer aus den Erfahrungen und Bedeutungen des Geschlechterverhältnisses resultieren. Die Frage, wie die sozialen Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern beständig neu ausgehandelt werden, wird so zum alltagsdidaktischen Lerninhalt.<sup>58</sup>

---

<sup>56</sup> Scott 1994, 287.

<sup>57</sup> Vgl. dies. 1988 u. 1993.

<sup>58</sup> Vgl. Wierling 1989, 175 ff.

### 3.4.6. Die Politische Kulturforschung

Im Folgenden interessiert die Frage, welche Erkenntnisse der politischen Kulturforschung durch die Didaktik der Alltagsgeschichte für historisch-politische Lernprozesse verfügbar gemacht werden können. Welche alltagsbezogenen Themen der politischen Kultur sind historisch-politisch lernrelevant?

Das politikwissenschaftliche Interesse an der Verknüpfung von politischem System und Individuum entwickelte sich in der Politischen Kulturforschung. Mit den Verbindungen zwischen „Mikro- und Makropolitik“ wurde von ihr ein Problemfeld angesprochen, „welches in der traditionellen Politologie gar nicht bestand“<sup>59</sup>. In einer weit gefassten Form bezeichnet Politische Kultur „die subjektive Dimension der gesellschaftlichen Grundlagen politischer Systeme“<sup>60</sup> und damit „die für eine Gruppe maßgebenden Grundannahmen über die politische Welt“<sup>61</sup>. Es erscheint naheliegend, dass die Alltagsgeschichte, die ja auf die Untersuchung der subjektiven Dimension spezialisiert ist, der historisch orientierten Politischen Kulturforschung nützliche Untersuchungsinstrumentarien bereitstellen kann.<sup>62</sup> Jedoch ist dies für die traditionelle Politische Kulturforschung nicht unbedingt der Fall.

Für das Interesse an den politischen „Wertüberzeugungen, Einstellungen und Verhaltensweisen“<sup>63</sup> von Individuen galten lange Zeit die quantifizierenden Verfahren der Demoskopie als adäquate Methoden der Datenerhebung. Politische Kultur wurde unter der normativen Prämisse westlicher Demokratien untersucht und das Individuum selbst interessierte dabei mehr oder weniger unter seinen funktionalen Gesichtspunkten für das politische

---

<sup>59</sup> Reichel 1981, 41.

<sup>60</sup> Berg-Schlosser 1994, 345.

<sup>61</sup> Rohe 1994, 1.

<sup>62</sup> Vgl. Sünker 1994, 208.

<sup>63</sup> Reichel 1981, 20.

System.<sup>64</sup> Die Problematik dieser Konzeption trat am deutlichsten innerhalb der historisch orientierten Politischen Kulturforschung zu Tage. Einerseits fehlte es hier an dem notwendigen demoskopischen Material für quantitative Untersuchungen. Andererseits lag eine empirische Herangehensweise näher, da unter Zugrundelegung eines normativen Idealtypus jede vergangene Kultur als defizitär erscheinen musste.<sup>65</sup>

Der traditionellen Politischen Kulturforschung lag ein sehr eingegrenztes Politikverständnis zugrunde, das den Herstellungsprozess von allgemein verbindlichen Regelungen als einen 'technischen' Vorgang innerhalb des politischen Systems begriff. So konnte das Individuum tatsächlich nur Einstellungen zur, jedoch keine Vorstellungen von der Politik haben, da diese fern vom Individuum angesiedelt war. Wird Politik hingegen als eine soziale Aktivität verstanden, die sich zwischen politischen Handelnden abspielt,<sup>66</sup> verliert die Umfrageforschung an Bedeutung.

Durch die Reduktion auf formalpolitische Wissensbestände, Gefühle und Einstellungen hatte sich die Politische Kulturforschung der Möglichkeit beschnitten, „den Einfluß dieser Inhalte auf die konkreten Prozesse und Strukturen der Herstellung allgemeiner Verbindlichkeit“<sup>67</sup> zu untersuchen. Dieses Problemfeld wird eröffnet, wenn davon ausgegangen wird, dass die politische Kultur „einen mit Sinnbezügen gefüllten politischen Denk-, Handlungs- und Diskursrahmen dar[stellt], innerhalb dessen sich das Denken, Handeln und öffentliche Reden politischer Akteure vollzieht“<sup>68</sup>. Es erscheint dann sinnvoller, politische Kultur als ein Muster von Vorstellungen *über*, statt als

---

<sup>64</sup> Zum Ursprungskonzept der Politischen Kulturforschung vgl. Almond/Verba 1963.

<sup>65</sup> Vgl. Megerle/Steinbach 1981, 124 ff.

<sup>66</sup> K. Megerle und P. Steinbach haben hierfür die Unterteilung in „die *horizontale* (innergesellschaftliche) und *vertikale* (auf die Akzeptanz der Institutionen bezogene) *Dimension politischer Kultur*“ (ebd., 127) vorgeschlagen.

<sup>67</sup> Patzelt 1989, 335.

<sup>68</sup> Rohe 1994, 1.

Muster von Einstellungen *gegenüber* der politischen Welt zu begreifen.<sup>69</sup>

Damit ist die Politische Kulturforschung auf einer so grundsätzlichen Ebene angesiedelt, dass die Erfragung von politischen Orientierungen und Einstellungen nur noch ein Oberflächenproblem darstellt und nicht mehr als Zentrum des Forschungskonzepts betrachtet werden kann. Die gesuchten politischen und gesellschaftlichen Ordnungsentwürfe liegen im Unterschied zur politischen Ideengeschichte<sup>70</sup> nicht mehr in artikulierter Form vor. Sie müssen über die latenten Sinngehalte von politischer Sprache und politischen Symbolen rekonstruiert und erschlossen werden. Für die historische Analyse der politischen Kultur werden hierfür die alltagsgeschichtlichen Methoden der Diskurs- und Symbolanalyse sowie der Oral-History (für zeitgeschichtliche Problemstellungen) unverzichtbar.

Kultur kann dabei nicht als ausschließlich individuelles Phänomen aufgefasst werden, das sich in Einstellungen, Meinungen und Verhaltensweisen äußert. Sie bekommt ihre Bedeutung erst im sozialen Zusammenhang. Erst aus dem sozialen Kontext wird verständlich, ob bestimmte Dinge nicht gesagt werden, weil sie als selbstverständlich gelten, weil sie unbedeutend sind oder weil sie ein gesellschaftliches Tabu verletzen würden.<sup>71</sup> Die Umfrageforschung wird keine Antworten auf diese Tiefenschichten von Kultur finden können. Zur historischen Erforschung der „ungeschriebenen Verfassung“<sup>72</sup>, die sich in kulturellen Selbstverständlichkeiten äußert, eignet sich der ‘ethnologische Blick’ der dichten Beschreibung. Die Entfremdung vom Untersuchungsgegenstand ermöglicht die Wahrnehmung von politisch-kulturellen Besonderheiten, die zwangsläufig nicht artikuliert sein können. Außerdem kann die unvoreingenommene Betrachtung der ‘fremden’ politischen

---

<sup>69</sup> Vgl. ders. 1987, 40.

<sup>70</sup> Von der sie sich eigentlich nur das geringere „Maß an logischer Stringenz und Widerspruchsfreiheit“ (ders. 1994, 2) unterscheiden.

<sup>71</sup> Vgl. ebd., 4f.

<sup>72</sup> Ebd., 1.

Kultur auch diejenigen Eigenheiten einer Kultur denaturalisieren, die Forschern andernfalls verborgen bleiben müssten, weil sie auch für sie als Selbstverständlichkeiten gelten.

Für die Ausrichtung der Politischen Kulturforschung spielt auch die unterschiedliche Einschätzung des Wechselverhältnisses von objektiven Strukturen und subjektivem Handeln und Deuten eine Rolle. Die politische Kultur kann nicht nur als ein von den sozialstrukturellen Bedingungen bewirktes, sondern muss auch als ein zumindest teilweise bewirkendes Phänomen betrachtet werden. „Wenn die Kausalpfeile zwischen Kultur, Struktur und Regierungsleistungen [...] in beide Richtungen [weisen]“<sup>73</sup>, muss auch nach dem Einfluss der politischen Kultur auf die politischen Strukturen gefragt werden. Dafür wird eine verstärkte Zuwendung zur Mikroebene, zum Alltag sozialer Teilkulturen unerlässlich. Die Mechanismen, durch die alltägliche Wahrnehmungen und Verarbeitungen politischer Herausforderungen gleichzeitig die politische Kultur prägen, können durch die politische Alltagsgeschichte untersucht werden.

Karl Rohe hat zur Unterscheidung der unterschiedlichen Ebenen von politischer Kultur die Differenzierung in politische Soziokultur und politische Deutungskultur vorgeschlagen.<sup>74</sup> Als politische Soziokultur begreift er den „internalisierten Handlungsrahmen“<sup>75</sup>, der als unbewusste Gesetzmäßigkeit das politische Handeln strukturiert. Es handelt sich dabei um „professionalisierte Sinn- und Symbolproduzenten“<sup>76</sup>, die sich in Form von Mentalitäten, Gewohnheiten und Lebensweisen gesellschaftlich herausgebildet haben.

Die politische Soziokultur kann aber nicht als umstandslos gegeben verstanden werden, sondern ist auf eine ständige symbolische Vermittlung angewiesen. Diese fortwährenden Sinngebungsprozesse siedelt Rohe als manifesten Teil der

---

<sup>73</sup> Almond 1987, 29.

<sup>74</sup> Vgl. Rohe 1994, 8 ff. u. ders. 1987, 41 ff.

<sup>75</sup> Ebd., 44.

<sup>76</sup> Ders. 1994, 8.

politischen Kultur auf der Ebene der politischen Deutungskultur an. Auf der „politischen Alltagsebene“<sup>77</sup> sind permanente „kulturschöpferische[] Prozesse“ notwendig, um die Kontinuität der politischen Soziokultur zu gewährleisten. Ohne die routinisierten Deutungsleistungen, durch welche die politische Symbolwelt bekräftigt wird, ist politische Kontinuität gar nicht denkbar. Auf der Ebene der politischen Deutungskultur werden die latenten Selbstverständlichkeiten beständig in Frage gestellt und müssen wiederholt, angepasst oder erneuert werden. Erst auf dieser Untersuchungsebene werden Integrations- und Innovationsprozesse der politischen Kultur sichtbar.<sup>78</sup>

Die Didaktik der Alltagsgeschichte kann die Wirkungsweise der politischen Soziokultur zum Inhalt historisch-politischen Lernens machen. Sie macht die Verarbeitungs- und Bewältigungsformen, die sich im Wechselverhältnis von Struktur- und Individualebene konstituieren, vermittlungsrelevant. Auch wenn die Materiallage für eine alltagsgeschichtliche Rekonstruktion der politischen Soziokultur einer Gesamtgesellschaft kaum ausreichen wird,<sup>79</sup> so ermöglicht das mikrohistorische Lernen doch einen Einblick in die kulturellen Selbstverständlichkeiten von Teilkulturen. Ihre Bedeutung ist darin zu sehen, dass subkulturelle Gruppierungen auf der Ebene der Soziokultur schon frühzeitig alternative Deutungsmuster bereitstellen, die später auch für die Gesamtgesellschaft virulent werden können und damit potenziell zur Transformation politischer Systeme beitragen können. Die Mikrogeschichte macht das historische Beispiel und das ‘außergewöhnlich Normale’ zu Lerngegenständen, die Rückschlüsse auf die vergangene politische Soziokultur erlauben.

---

<sup>77</sup> Ebd.

<sup>78</sup> Vgl. Schwelling 2001.

<sup>79</sup> Ergänzend bietet sich hier die Arbeit mit der „mehrere [...] Strukturdimensionen wie Religion, regionale Traditionen, wirtschaftliche Lage, kulturelle Orientierung, schichtspezifische Zusammensetzung“ erfassenden Kategorie des „sozialmoralischen Milieus“ an. (Lepsius 1973, 68) M.R. Lepsius definiert das Milieu als „ein soziokulturelles Gebilde, das durch eine spezifische Zuordnung solcher Dimensionen auf einen bestimmten Bevölkerungsteil bestimmt wird“ (ebd.).

Zugleich transportiert die Didaktik der Alltagsgeschichte historisch-politische Lerninhalte, welche die politische Deutungskultur thematisieren. Durch alltagsorientiertes Lernen können die subjektiven Sinngebungsprozesse thematisiert werden, die der Sozialkultur erst ihre Wirkungsmächtigkeit verleihen. Durch diskurs- und symbolanalytische Zugänge kann alltagsbezogenes Lernen die Funktionsweise der kulturschöpferischen Leistungen problematisieren.<sup>80</sup> Die politisch-kulturellen Selbstverständlichkeiten, die durch soziale Praxis erzeugt, genutzt, affirmiert, verändert oder abgebaut werden, stellen einen alltagsvermittelten historisch-politischen Lerninhalt dar. Die politisch-kulturellen Sachverhalte, die im Zuge von Enkulturationsprozessen erworben worden sind und auf Grund ihrer langsamen Wandlungsfähigkeit leicht als 'zweite Natur' übersehen werden, können durch die Alltagsgeschichte politischer Reflexion zugänglich gemacht werden.

### 3.4.7. Die Politische Sozialisationsforschung

Welche Gegenstände der politischen Sozialisationsforschung können durch die Didaktik der Alltagsgeschichte als historisch-politische Lerninhalte aufbereitet werden?

Die Politische Sozialisationsforschung untersucht, „wie das Individuum in Verbindung mit seiner sozialen Umwelt und seiner Lebenslage zu einem politisch sich orientierenden und handelnden Subjekt wird“<sup>81</sup>. Der so definierte Untersuchungsgegenstand verweist schon auf die Relevanz, welche die Alltagsgeschichte für die historisch orientierte politische Sozialisationsforschung haben kann. Beider Erkenntnisinteresse richtet sich auf das

---

<sup>80</sup> Zum Konzept der politischen Symbolanalyse vgl. Meyer 1995, 425 ff. Als Beispiele für die alltagsgeschichtliche Symbol- und Diskursanalyse vgl. Hunt 1989 u. Stedman Jones 1988.

<sup>81</sup> Kulke 1991, 597; vgl. a. Claußen 1996, 15.

wirklichkeitskonstituierende Wechselverhältnis von Individuum und Gesellschaft. Johannes H. Pestalozzi beschrieb schon im Jahr 1797 das Problem, das heute noch die Alltagsgeschichte beschäftigt: „Soviel sahe ich bald, die Umstände machen den Menschen, aber ich sahe eben sobald, der Mensch macht die Umstände, die auf ihn wirken.“<sup>82</sup>

Welcher Ausschnitt von dieser gesellschaftlichen Gesamtpraxis nun als originärer Gegenstand der politischen Sozialisationsforschung betrachtet wird, hängt erstens vom Politikbegriff und zweitens vom Sozialisationsverständnis ab. Bei der Beantwortung der Frage „Was ist und wie erforscht man politische Sozialisation?“<sup>83</sup> hat Bernd Claußen zwei Grundtypen der Forschung unterschieden:

- Der erste ist durch einen engen Politikbegriff gekennzeichnet, der eine staatszentrierte Sammelbezeichnung für institutionalisierte Regelungen des menschlichen Zusammenlebens darstellt. Der Politikbegriff korrespondiert mit einem begrenzten Sozialisationsverständnis, das an der Übernahme gesellschaftlicher Rollenerwartungen durch die Individuen interessiert ist. In dieser institutionenbezogenen Perspektive werden die Prozesse der „Hervorbringung von angepaßten Staatsbürgern im herrschenden politischen System“<sup>84</sup> untersucht. Die Forschungen folgen einem normativ-funktionalen Erkenntnisinteresse an denjenigen sozialisierenden Vorgängen, die „den Bestand des politischen Systems gewährleisten“<sup>85</sup> können.
- Der zweite Typus arbeitet mit einem weiten, auf alle Lebensbereiche bezogenen Politikbegriff, der alle formellen und informellen Regelungen des menschlichen Zusammenlebens erfasst. Das ausgedehnte Sozialisationsverständnis bezieht sich auf alle für die

---

<sup>82</sup> Zit. n. Herrmann 1991, 232.

<sup>83</sup> Claußen 1982.

<sup>84</sup> Ebd., 10.

<sup>85</sup> Kulke 1980, 753.



Persönlichkeitsgenese relevanten Gesichtspunkte. Aus einer subjektbezogenen Perspektive wird die Entstehung politischer Identität des Menschen „durch abhängiges und freies Handeln gegenüber dem gesamtgesellschaftlichen System sowie im Spannungsfeld von Anpassung und Widerstand“<sup>86</sup> erklärt. Die Sozialisanten werden dabei nicht mehr nur als Projektionsflächen von überindividuellen Prägungs- und Determinationsvorgängen angesehen.<sup>87</sup>

Die den beiden Idealtypen zu Grunde liegenden Sozialisationskonzepte werden inzwischen vor allem wegen ihrer schematischen Trennung von Individuum und Gesellschaft kritisiert. Sowohl die „Vorstellung, das sich bildende Individuum sei Objekt von Sozialisationsprozessen“ als auch das Konzept des „mit sich identischen Individuums, das durch Sozialisation entstände“<sup>88</sup> ist für die sozialkonstruktivistisch beeinflussten Kritiker und Kritikerinnen nicht mehr haltbar. Mit alternativen Sozialisationskonzepten versuchen sie, die Sozialisationsbedingungen und subjektiven Identitäten zu dekonstruieren und dadurch selbst als Produkt sozialer Praktiken darzustellen.<sup>89</sup> Um die aus dieser Kritik resultierenden neueren Sozialisationsvorstellungen zu erfassen, ist es notwendig, die von Claußen entwickelten Grundtypen der politischen Sozialisation um einen dritten zu ergänzen:

- Dieser unterscheidet sich vom zweiten zwar nicht durch den Politikbegriff, jedoch grundlegend im Sozialisationsverständnis. Die politischen Sozialisationsprozesse werden nun nicht mehr aus einer subjekt-, sondern aus einer kulturbezogenen Perspektive untersucht. Dabei wird die politische Wirklichkeit und die subjektive Interpretation als durch kollektives Hintergrundwissen und Deutungsmuster strukturiert

---

<sup>86</sup> Claußen 1982, 10.

<sup>87</sup> Vgl. ebd., 9 ff.; zum unterschiedlichen Sozialisationsverständnis auch Hurrelmann/Ulich 1991b, 8.

<sup>88</sup> Bilden 1991, 279.

<sup>89</sup> Vgl. ebd., 290f. u. Hurrelmann/Ulich 1991b, 8f.

verstanden. Kulturen, definiert als Systeme von Bedeutungen und Bedeutungszuschreibungen, liefern die Entwürfe für den Sozialisationsvorgang.

Der Nutzen der Alltagsgeschichte für den ersten politischen Sozialisationstypus ist unbedeutend. Sowohl der enge Politikbegriff als auch das institutionelle Sozialisationsverständnis verweisen eher auf die Wichtigkeit von quantifizierenden Forschungsmethoden, die eine systematische Überprüfung der Funktionalität von Sozialisationsprozessen erlauben.

Der zweite und dritte Typus beschreibt historisch-politische Themengebiete, die durch die Alltagsgeschichte didaktisch aufbereitet werden können. Schon das weite Politikverständnis deutet auf diese Kompatibilität hin. Unter Einbeziehung des Sozialisationsverständnisses lassen sich zwei Zusammenhänge differenzieren, aus denen Lerninhalte abgeleitet werden können. Die subjektbezogene Perspektive des zweiten Typus korreliert mit der *modernen* Alltagsgeschichte. Der kulturbezogene dritte Typus verweist hingegen auf die Bedeutung der *postmodernen* Alltagsgeschichte.

Durch die *moderne* Alltagsgeschichte kann die Entstehung von individuellen und kollektiven Bewusstseinsformen didaktisch vermittelt werden. Historisch-politisch kann gelernt werden, wie politische Sozialisationsbedingungen von Betroffenen verarbeitet worden sind. Durch das Verstehen der inneren Logik kann die Didaktik der Alltagsgeschichte aufzeigen, wie und mit welchen Auswirkungen auf die Lebensgeschichte sich diese Prozesse vollzogen haben. Für die didaktische Generierung entsprechender Lerninhalte bietet sich die hermeneutische Rekonstruktion von individuellen Lebensläufen, wie sie in Form der Oral-History und der historischen Biographieforschung betrieben wird, an.<sup>90</sup>

Durch das kulturelle Sozialisationsverständnis der *postmodernen* Alltagsgeschichte werden nicht nur die Wechselbeziehungen

---

<sup>90</sup> Vgl. Herrmann 1991, 237 ff.

zwischen Sozialisationsbedingungen und Sozialisanten problematisiert. Zum Inhalt historisch-politischen Lernens werden dadurch die sozialen Prozesse, die diese Rahmenbedingungen politisch erst wirklich und wirksam machen. Durch die alltagsgeschichtliche Didaktik kann thematisiert werden, wie die im Sozialisationsprozess wirksamen Strukturen, Normen und Rollen durch historische Prozesse des Deutens und Bedeutens konstruiert worden sind.<sup>91</sup>

#### 3.4.8. Zusammenfassung

Die Analyse der politikwissenschaftlichen Forschungsbereiche hat ergeben, dass das alltagsgeschichtliche Forschungskonzept ganz spezifische Problemstellungen der historisch-politischen Wirklichkeit erfassen kann. Die Didaktik der Alltagsgeschichte thematisiert diese politikrelevanten Zusammenhänge, die erst durch das Instrumentarium der politischen Alltagsgeschichte zugänglich gemacht worden sind. Die alltagsbezogenen historisch-politischen Erkenntnisse stellen der historisch-politischen Didaktik ein eigenständiges Reservoir an historisch-politischen Lerninhalten bereit. Diese Problembereiche sind Lernfelder, aus denen politikrelevante alltagsgeschichtliche Inhalte gewonnen beziehungsweise in denen sie auf ihre Politikrelevanz hin untersucht werden können.

War für die beteiligungs- und aneignungsbezogene Reflexion noch vorrangig, dass der Alltag Ansatzpunkte zum besseren Lernen bereitstellt, so tritt in der didaktischen Vermittlungsdimension der Alltagsgeschichte die politische Relevanz des Alltags in den Vordergrund. Der historische Alltag bietet umfangreiches Material, das als politischer Lerngegenstand vermittlungsrelevant sein kann.

---

<sup>91</sup> Die wichtigsten Zugänge zu diesem Inhaltsbereich historisch-politischen Lernens sind bislang in der Geschlechterforschung zu erkennen. Vgl. Duden 1992; Hirschauer 1989.

### **3.5. Die Erschließungsdimension der Alltagsgeschichte**

Im Folgenden interessiert die Frage, wie durch alltagsgeschichtliches Lernen die historisch-politischen Denkstrukturen akkomodiert werden können. In der Erschließungsdimension ist zu klären, welche historisch-politischen Sinnbildungskompetenzen durch die Alltagsgeschichte erschlossen werden. Denn der Alltagsgeschichte liegen Deutungs- und „Wahrnehmungsmuster alltäglichen Handelns [zu Grunde; D.L.], die politisches Handeln beeinflussen“<sup>1</sup>. Der Beitrag, den die Alltagsgeschichte zur Entwicklung von historisch-politischer Denkfähigkeit leisten kann, lässt sich nach den Substrukturen des historisch-politischen Bewusstseins unterteilen. Alltagsgeschichtliches Lernen kann sowohl geschichtspolitische als auch politikgeschichtliche Sinnbildungskompetenz erschließen.

Durch die Alltagsgeschichte kann eine *geschichtspolitische Kompetenz* erschlossen werden, die den Prozess der kollektiven Verbindlichmachung von Geschichtsinterpretationen als einen demokratischen Vorgang betrachtet. Ausschlaggebend für das geschichtspolitische Lernpotenzial ist der Umstand, dass die Alltagsgeschichte in die Gegenwart der Lernenden hineinreicht. Nicht der vergangene, sondern der gegenwärtige Alltag ist Ausgangspunkt des geschichtspolitischen Lernens.

Da die Didaktik der Alltagsgeschichte auf dem forschenden Lernen basiert,<sup>2</sup> fördert sie die Entwicklung von ‘demokratischem Geschichtsbewusstsein’<sup>3</sup>. Im Rahmen des Projektlernens können die selbst erworbenen Vergangenheitsdeutungen in den Prozess der Geschichtspolitik eingebracht werden. Eigene Forschungsergebnisse zu Straßen- und Schulnamen, Denkmälern oder auch zu Ausstellungsinhalten von Heimatmuseen können mit

---

<sup>1</sup> Pandel 1997, 320.

<sup>2</sup> Vgl. Kap. 3.2.3.

<sup>3</sup> Vgl. Niethammer 1982; Ruppert 1982; Pandel 1994.

anderen gesellschaftlich vorherrschenden Deutungen kontrastiert und in einen politischen Konflikt gebracht werden.

Wenn sich Schulklassen mit ihren alltagsorientierten Forschungsergebnissen beispielsweise in die öffentliche Auseinandersetzung um historisch ‘belastete’ Straßennamen einbringen, erschließen sich ihnen geschichtspolitische Denkstrukturen. Sie lernen, dass durch den öffentlichen Geschichtsdiskurs allgemein verbindliche Geschichtsdeutungen narriert werden. Indem sie durch handelndes Lernen selbst den Status einer Interessensgruppe in der Auseinandersetzung um die ‘richtige’ Deutung von Geschichte erlangen, erkennen sie, dass kollektive historische Identitäten ein Produkt politischer Konflikte sind. Geschichtspolitisches Lernen an der Alltagsgeschichte erschließt die Kompetenz, „eine kollektive Identität reflexiv anzueignen und substantiell Identitätsunterstellungen zu *relativieren*“<sup>4</sup>.

Zugleich kann die Beschäftigung mit der Alltagsgeschichte *politikgeschichtliche Sinnbildungskompetenzen* erschließen. Es kann gelernt werden, wie Erinnerungen an die Vergangenheit so verzeitlicht werden, dass sie politisches Handeln legitimieren. In der Vermittlungsdimension ist bereits deutlich geworden, dass „die Auseinandersetzung mit vergangenen Alltags [...] die Zukunftsperspektiven der Schülerinnen und Schüler mit historischer Phantasie anreichern“<sup>5</sup> kann. „Der von den Zeitgenossen erlebte und in schriftlichen, mündlichen oder anderen Zeugnissen referierte historische Alltag vermittelt bedenkenswerte Formen der Wahrnehmung, Bewältigung und Gestaltung der historisch konkreten Wirklichkeit“<sup>6</sup>.

Nun sind verschiedene Formen denkbar, wie historische Sinnbildungen Politik legitimieren können. Zirkuläre, lineare oder

---

<sup>4</sup> Vgl. Eder 1990, 363. „Wie kollektive Identität letztendlich aussieht, ist von sozialen Konstruktionsleistungen abhängig, ist das Ergebnis politischer Auseinandersetzungen“ (ebd., 364).

<sup>5</sup> Bergmann 1990, 75.

<sup>6</sup> Ebd.

punktuelle Narrationen können jegliche Herrschaftsvorstellung rechtfertigen. Welches sind aber die spezifischen Formen politikgeschichtlicher Sinnbildung, die durch die Alltagsgeschichte erlernt werden können? Für die Analyse wird dabei auf die im ersten Teil der Arbeit entwickelte Typologie der Alltagsgeschichte zurückgegriffen.<sup>7</sup> Es ist davon auszugehen, dass die Alltagsgeschichte in ihrer *prämodernen*, *modernen* und *postmodernen* Ausrichtung je unterschiedliche politikgeschichtliche Sinnbildungskompetenz erschließt. Die These lautet, dass durch die *prämoderne* Alltagsgeschichte elitär-zyklische Sinnbildungsformen, durch die *moderne* Alltagsgeschichte repräsentativ-lineare Sinnbildungsformen und durch die *postmoderne* Alltagsgeschichte plebiszitär-punktuelle Sinnbildungsformen erschlossen werden können.

### 3.5.1. Die Didaktik der *prämodernen* Alltagsgeschichte

Durch die *prämoderne* Alltagsgeschichte können politikgeschichtliche Denkopoperationen erlernt werden, die den historischen Alltag zirkulär verzeitlichen. Das statische Alltagsverständnis, das dieser alltagsgeschichtlichen Forschungsperspektive zu Grunde liegt, hebt das ‘Immer-Gleich-Bleibende’ hervor. Diese Darstellung des Alltags als gelebte Routine prädestiniert für das Erlernen zirkulärer Sinnbildungsformen.

Durch die Resistenz statischen Alltagslebens werden Narrationen erschlossen, die vergangene ‘Beharrungsmomente’ so versinnlichen, dass aus ihnen die Hoffnung entsteht, auch den gegenwärtigen Verwerfungen einer modernen Lebensführung (Umweltzerstörung, Technikgläubigkeit, globale Risiken, Entfremdung usw.) zu widerstehen.<sup>8</sup> Der Alltag wird durch zirkuläre Sinnbildung als ein Phänomen dargestellt, dessen

---

<sup>7</sup> S. Kap. 1.3.

<sup>8</sup> Vgl. Schneider 1987, 111ff.

zeitlosen Routinen als ‘Schutzraum’ gegenüber den Ansprüchen der modernen Lebensweise dienen können. Die *prämoderne* Alltagsgeschichte liefert zeitübergreifende und veränderungsresistente Traditionen, durch welche die gegenwärtige Lebensgestaltung und zukünftige Lebensplanung perspektiviert werden kann. Durch zirkuläre Sinnbildung wird Sicherheit und Geborgenheit vermittelt.

*Prämodern* alltagsgeschichtliches Lernen entwickelt die Möglichkeit, der verunsichernden Gegenwartserfahrung zu begegnen, indem die Lebenswelt als überzeitliche Möglichkeit des Rückzugs in eine ‘heile Welt’ vorgestellt wird.<sup>9</sup> Der Alltag wird zur Projektionsfolie harmonischer Vorstellungen über das Zusammenleben, die dem individualisierten und entfremdeten Subjekt der Moderne als Idealbild gegenüber gestellt wird.<sup>10</sup> Dafür liefert die *prämoderne* Alltagsgeschichte Kenntnisse über eine historische Lebenswelt, deren soziales Integrationsmodell gegenüber dem gegenwärtigen als höherwertiger, weil natürlicher angesehen wird, und für die Zukunft als „neu erwachsenes Zusammengehörigkeitsgefühl“<sup>11</sup> belebt werden soll.

Durch politikgeschichtliches Lernen an der *prämodernen* Alltagsgeschichte wird die kognitive Struktur des Lernenden so verändert, dass Denkprozesse möglich werden, welche die gegenwärtigen Verunsicherungen dadurch beruhigen, dass die Wiederkehr alltäglicher Vergangenheit erwartet wird. Der statische Alltag wird zum historischen Fluchtpunkt und zur zukünftigen Perspektive, da er aktuelle Anforderungen als vorübergehende erscheinen lässt und durch seine Änderungsresistenz zu überdauern vermag. Die Vorstellung von der Zirkularität der Zeit verspricht Orientierung, indem sie die

---

<sup>9</sup> Vgl. ders. 1997c.

<sup>10</sup> Zu frühen Formen der zirkulären Sinnbildung durch Alltagserfahrungen vgl. die romantisierenden Beschreibungen bäuerlicher Lebensformen, durch die Riehl (1934 u.1896) versuchte, die Kategorie ‘Volk’ zu naturalisieren. Vgl. hierzu auch Altenbockum 1994.

<sup>11</sup> Ilgen 1993, 137.

Gewissheit der Wiederkehr und damit des Erhaltes von routinierter Lebensführung unterstellt.

Geschichte wird präsentiert, indem das Leben im Alltag als Wiederkehr, als Routine und als Gleichklang dargestellt wird. Zugleich wird ein elitäres Demokratiemodell legitimiert, da der Alltag als politikferner Raum gedacht wird. Gebunden an den routinisierten Handlungsrahmen ihrer Lebenswelt sind die Menschen nicht in der Lage, diesen zu überschauen und politisch gestaltend tätig zu werden. Insofern legitimiert die *prämoderne* Alltagsgeschichte elitäre Politikvorstellungen,

Historisch-politisches Lehren, welches 'Alltägliches' aus den Bereichen Wohnen, Kleidung, Ernährung usw. vermitteln will, macht „Alltagsgeschichte im Unterricht“ nicht nur „oft so unerträglich“<sup>12</sup>, sondern auch unpolitisch. In den sektoralen Ausschnitten der Vergangenheit lässt sich auf den ersten Blick keine politische Sinnbildung erkennen. Die *prämodern* ausgerichtete Alltagsgeschichte liefert vielleicht Illustrationsmaterial für vergangene politische Phänomene, politische Sinnzusammenhänge beschreibt sie jedoch nicht. Sie orientiert auf einen Alltag, der die subjektive Betroffenheit von Politik in den Mittelpunkt stellt und in dem keine Bezüge zum Herstellungsprozess von allgemein verbindlichen Regelungen sichtbar sind. Die unterstellte Statik der Lebensweisen vermittelt den Eindruck eines enthistorisierten und entpolitisierten Alltagslebens.<sup>13</sup>

Die Alltagsorientierung *prämoderner* Ausrichtung ist tatsächlich 'unpolitisch', was den konkreten Alltag betrifft, denn in ihm ist keine Gestaltung und Veränderung möglich.<sup>14</sup> „Der routinierte Alltag schließt [...] schließt die Teilhabe am Prozeß der Veränderung aus.“<sup>15</sup> Das Alltagsbewusstsein drückt sich „in einer

---

<sup>12</sup> Thurn 1993, 148.

<sup>13</sup> Vgl. ebd., 147.

<sup>14</sup> Vgl. Gagel 1986b; Bergmann/Thurn 1985, 316; zur statischen Alltagskonzeption in der politikdidaktischen Alltagsorientierung vgl. Pandel 1999, 227f.

<sup>15</sup> Kuhn 1981, 312.



naiven Zuordnung von Kenntnissen, Erkenntnissen und generalisierten Erfahrungen“ aus, „die in der alltäglichen Lebenspraxis relativ unsystematisch gewonnen und gesammelt werden und zumeist den Erscheinungen verhaftet bleiben“<sup>16</sup>. Das heißt aber noch nicht, dass die Beschäftigung mit der *prämodernen* Alltagsgeschichte keine politischen Sinnbildungskompetenzen erschließt. Denn der politikfern konzipierte Alltag transportiert Politikvorstellungen, welche den Menschen in ihrem Alltag politische Ohnmacht unterstellen. So führt „Reduktion auf Alltägliches [...] und Beschränkung des Horizonts auf den Nahraum“ zur „willentliche[n] Perpetuierung des Bestehenden durch Affirmation und durch Vorenthaltung“<sup>17</sup>. Die „Herauslassung des Politischen“<sup>18</sup> selbst muss als politisch begriffen werden.

So korreliert das unpolitische Alltagsverständnis mit der politischen Ereignisgeschichte des Historismus. Auch diese begreift den Alltag als politikfern und sieht das Politische als ureigenstes Prinzip einer im engeren Sinne verstandenen Staatlichkeit. Während die Politikgeschichte auf der Makroebene einem Wandel unterliegt, der durch das Wirken und Entscheiden von Personen bewirkt wird, ist der Alltag veränderungsresistent, routinisiert und ewig gleich bleibend konzipiert. Die politische Ereignisgeschichte kann den Alltag ignorieren, da er nur die Statik des Immergleichen beherbergt. Im Alltag gibt es keine ‘große Persönlichkeit’<sup>19</sup>, die ‘Ideen’ politische Taten umsetzen könnten. Die zyklische Zeiterfahrung des ‘immer-gleichen’ Alltags lässt politisches Handeln nicht zu und überlässt es anderen. Diese Form der Personalisierung befördert ein durch politische Apathie gekennzeichnetes Alltagsverständnis.

---

<sup>16</sup> Holtmann 1973, 144.

<sup>17</sup> Fischer 1970a, 43.

<sup>18</sup> Tenfelde 1984, 390.

<sup>19</sup> Vgl. Schneider 1977. Da bei der historischen Personalisierung kein Zusammenhang zwischen Makro- und Mikroebene hergestellt wird, bleiben auch die politischen Teilhabemöglichkeiten unaufgeklärt (vgl. Bergmann 1972).

Welche Herrschaftsvorstellungen können dadurch legitimiert werden? Als Äquivalent zum Historismus wird sichtbar, dass die *prämoderne* Alltagsgeschichte zwar einen unpolitischen Alltagsbegriff hat, dass durch ihn aber sehr wohl politische Sinnbildungen erschlossen werden. Durch *prämoderne* Alltagsbezüge können Legitimationen erlernt werden, durch die Menschen von politischer Beteiligung ausgeschlossen werden. Das politische Denken der *prämodernen* Alltagsgeschichte geht davon aus, dass der 'normale' Mensch zum politischen Handeln unfähig ist und legitimiert dadurch elitäre beziehungsweise autokratische Herrschaftsvorstellungen. Die Unmöglichkeit politischen Handelns im Alltag rechtfertigt, dass die politische Gestaltungskompetenz von Eliten übernommen wird. Politikgeschichtliches Lernen an der *prämodernen* Alltagsgeschichte erschließt elitäre bis autokratische Herrschaftslegitimation mit zirkulärer Zeitnarration. Es wird erlernt, elitäre Herrschaft durch zirkuläre Sinnzusammenhänge anerkennungswürdig zu machen.

### 3.5.2. Die Didaktik der *modernen* Alltagsgeschichte

Politikgeschichtliches Lernen an der *modernen* Alltagsgeschichte erschließt die Kompetenz, lineare historische Denkopoperationen durchzuführen. Denn in der *modernen* Perspektive werden die historischen Alltage als Momente eines Entwicklungsprozesses interpretiert. Unterschiedliches Zeitempfinden wird auf einen Hauptstrom hin synchronisiert. Die Logik der Geschichte folgt in der *modernen* Alltagsgeschichtskonzeption einer linearen Entwicklung, die von der Vergangenheit über die Gegenwart in die Zukunft reicht.<sup>20</sup> Diese *moderne* Zeitverlaufsvorstellung entspricht dem linearen historischen Sinnbildungsmodus. Durch die *moderne* Alltagsgeschichte kann demnach gelernt werden, wie

---

<sup>20</sup> Vgl. Gumbrecht 1978, 126; Rüsen 1991, 38.

Herrschaft als Produkt einer zeitlichen Entwicklung begründet werden kann.

Die *moderne* Alltagsgeschichte entdeckt in den historischen Alltags Spuren

- des Industrialisierungsprozesses,
- des Wandels von Sozialstrukturen,
- von Urbanisierungsprozessen und deren Folgen für die Wohn- und Lebensweise,
- von Migrationen,
- von Entwicklungen im Sozialisationsbereich (Familien, Kindheit/Jugend, Schule),
- von sozialen Bewegungen oder
- von politischen Transformationsprozessen.

Durch alltagsgeschichtliches Lernen werden die Erfahrungen auf der Alltagsebene mit „Kenntnissen und Erkenntnissen darüber, welche Faktoren struktureller Art sich gleichsam hinter dem Rücken und gegen die Absichten der Menschen durchgesetzt haben“<sup>21</sup> in Beziehung gesetzt. Die *moderne* Alltagsgeschichte kann somit als didaktisches Illustrations- und Konkretionsmedium des sozialgeschichtlichen Zugriffs dienen.<sup>22</sup> Sie zeigt auf, dass das Alltagsleben durch die großen sozialen Linien beeinflusst und strukturiert wird. Aber welche Herrschaftsvorstellungen werden durch den linearen Narrationsmodus legitimiert?

Die Didaktik der *modernen* Alltagsgeschichte will nicht nur die Ablagerungen politikrelevanter Prozesse und Strukturen bearbeiten, sondern „Einsicht in die Interdependenz der Mikro- und Makroebene, zwischen dem Politischen, Sozialen, Wirtschaftlichen und Kulturellen zum Gegenstand“<sup>23</sup> des historisch-politischen Lernens machen. Historisch-politische

---

<sup>21</sup> Bergmann 1999, 625.

<sup>22</sup> Vgl. Peukert 1985a, 311.

<sup>23</sup> Süßmuth 1980b, 164.

Wirklichkeit wird als Korrelat aus gesellschaftlicher Bedingtheit und subjektiver Beeinflussbarkeit konzipiert.<sup>24</sup> Von Interesse für die politischen Legitimationskompetenzen, die durch die *moderne* Alltagsgeschichte erschlossen werden können, ist die Frage nach den Mitwirkungs- und Mitgestaltungseffekten, die vom Alltag auf das politische System einwirken. So befördert die *moderne* Alltagsgeschichte Erkenntnisse über Alltagshandlungen, die politikrelevante Entwicklungen befördert oder gebremst, initiiert oder blockiert haben. Aus der Beziehungshaltigkeit zwischen Alltagshandeln und Gesellschaftsstruktur erwachsen somit Potenziale für das Erlernen politischer Denkopoperationen. Denn indem das angesprochene Wechselverhältnis auch die Austauschprozesse zwischen dem Alltagshandeln und dem politischen System reguliert, wird es partizipationstheoretisch relevant.

Der *modernen* Alltagsgeschichte liegt der erweiterte Politikbegriff zu Grunde. Durch ihn kann die repräsentative politische Sinnbildungsfähigkeit erworben werden kann. Alltagsgeschichtliches Lernen kann somit Denkstrukturen entwickeln, die legitimieren, dass im Herstellungsprozess allgemeiner Verbindlichkeit nicht nur das politische System im engeren Sinne agiert. Die vielfältigen Bezüge zwischen Alltagshandeln und Politik werden als intermediäre Instanzen sichtbar, durch die Alltagshandeln mit dem politischen System verbunden ist.

In dem Repräsentationsmodell werden das politische System und die Alltagswelt als zwei zu unterscheidende Sphären angesehen.<sup>25</sup> Diese Differenz wird durch die *modernen* Alltagsbezüge nicht aufgehoben, sondern genutzt, um die Verbindungen zwischen beiden Welten aufzuzeigen. Dadurch wird eine Politikvorstellung erschlossen, deren Demokratiegehalt sich gerade in dem intermediären Geflecht zwischen Politik- und Alltagswelt

---

<sup>24</sup> Vgl. Hoppe 1999, 220.

<sup>25</sup> Vgl. Behrmann 1972, 144ff.; Deichmann 1979; ders. 1999, 232f.

erschließt. Es wird gelernt, das sich in der politischen Sphäre alltägliche Interessensvielfalt repräsentiert.

Der systematische Alltagsbegriff kennzeichnet somit einen Bereich, der politische Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in sich birgt.<sup>26</sup> Die Beschäftigung mit historischen Alltags befördert dabei die Erkenntnis, dass das alltägliche Leben voller Bezüge zur Politik ist. Den Lernenden werden so in ihrem Alltag politische Partizipationsmöglichkeiten aufgezeigt. Die *moderne* Alltagsgeschichte widerlegt daher die These, dass durch „die verstärkte Hinwendung zum Subjektiven [...] außersubjektive Strukturen von Politik und Gesellschaft marginalisiert werden“<sup>27</sup>. In der repräsentativen Sinnbildung dient der Alltag vielmehr als Scharnier zwischen subjektiven und außersubjektiven Strukturen von Politik. So wirkt das politikgeschichtliche Legitimationsmuster der *modernen* Alltagsgeschichte politischen Ohnmachtvorstellungen entgegen.

Da die *moderne* Alltagsgeschichte „Öffentlichkeit und Privatsphäre, Politik und Alltag in einen Dialog“<sup>28</sup> bringt, erschließt sie die politische Sinnbildungsfähigkeit, demokratische Herrschaft durch den Verweis auf die alltäglichen Vermittlungsstränge des intermediären Systems zu rechtfertigen. So wird durch historisch-politisches Lernen an der *modernen* Alltagsgeschichte ein Zusammenhang zwischen politischer Mikro- und Makroebene hergestellt. Die *moderne* Alltagsgeschichte lehrt sowohl, dass sich Politik im Alltag widerspiegelt, als auch, dass große Politik auf Probleme des Alltags reagiert und dessen Konfliktlagen repräsentiert.

So kann die *moderne* Alltagsgeschichte historisch-politisch Lernenden die Denkstrukturen erschließen, die notwendig sind, um repräsentativ-demokratische Herrschaft durch den Verweis auf eine lineare historische Entwicklungslogik zu legitimieren. Es

---

<sup>26</sup> Vgl. Kuhn 1979 u. 1981.

<sup>27</sup> Margedant 1999a, 20f.

<sup>28</sup> Hoppe 1996, 323.

wird erlernt, repräsentative Politikvorstellungen durch lineare Sinnbildungen zu rechtfertigen.

### 3.5.3. Die Didaktik der *postmodernen* Alltagsgeschichte

Die *postmoderne* Alltagsgeschichte widersetzt sich der linearen historischen Sinnbildung. Sie sperrt sich gegen den Versuch, historische Ungleichzeitigkeiten durch die Unterstellung eines geschichtlichen ‘mainstream’ auf ein gemeinsames Projekt hin zu richten. Die alltäglichen Spuren der Vergangenheit „weisen nicht geradlinig in die Gegenwart, sondern müssen als Sprache für sich gelesen werden: als Botschaft einer unabgegoltenen Zeit“<sup>29</sup>. Die historischen Alltage werden deshalb nicht zwangsläufig zu einem Gesamtbild zusammengefügt. Vielmehr führen sie als plurale Rekurse auf die Vergangenheit zu einer ‘neuen Unübersichtlichkeit’<sup>30</sup> der Geschichte.

In der *postmodernen* Alltagsgeschichte ist die „Krise der Linearität“<sup>31</sup> offensichtlich geworden. Die Vielfalt der „Zeitpraktiken“<sup>32</sup>, der „Zeit-Strategien“<sup>33</sup> und der „Zeit-Verhältnisse“<sup>34</sup> wird betont. Die *postmodernen* Perspektive hat sich von der Zentralperspektive verabschiedet und partikularisiert die Interpretation vergangener Alltage.<sup>35</sup> Statt konsistenter Deutung der Vergangenheit, werden die Sinnstiftungspotenziale der Vergangenheit pluralisiert. „Damit wird die Voraussetzung des *Fortschritts* (Emanzipation) und der *Kontinuität* der (westlichen) Geschichte ausrangiert“<sup>36</sup>.

---

<sup>29</sup> Rüsen 1993, 22.

<sup>30</sup> Habermas 1985b.

<sup>31</sup> Flusser 1988.

<sup>32</sup> Vgl. Hörning/Ahrens/Gerhard 1997.

<sup>33</sup> Vgl. Assmann 1992.

<sup>34</sup> Vgl. Lübbe 1990.

<sup>35</sup> Vgl. Zang 1990.

<sup>36</sup> Lorenz 1997, 155.

Historischer Sinn wird durch die *postmodern* ausgerichtete Alltagsgeschichte nicht mehr geschaffen, indem partielle Deutungen der Vergangenheit zu einem Sinnganzen vereinheitlicht werden. Die unterstellte Diskontinuität der Gesamtgeschichte ermöglicht nur noch punktuelle historische Kontinuierungen.<sup>37</sup> Das Augenmerk richtet sich nun auf Erinnerungen an Alltagsbezüge, die nicht in die lineare Sinnbildung integriert werden können. Die widersprüchlichen beziehungsweise vergessenen Alltagserfahrungen, die der modernen historischen Deutungsweise 'geopfert' wurden, werden durch die punktuelle postmoderne Sinnbildung als historische Alternativen gedeutet.<sup>38</sup>

Durch die *postmoderne* Alltagsgeschichte kann gelernt werden, wie punktuelle Vergangenheitsbezüge als Solitäre zur sinnhaften Perspektivierung der Gegenwart genutzt werden können. Dabei entstehen Denkstrukturen, die aus Erinnerungen an vergangene Alltage 'Eigensinn'<sup>39</sup> modellieren können. So wird Lernenden erschlossen, wie durch analoge Vergangenheitsrelationen fragmentarisierte historische Identität gebildet werden kann. Es wird gelernt, Deutungswidersprüche als Deutungsmöglichkeiten in das Geschichtsbewusstsein zu integrieren. Die Vorstellungen der Gebrochenheit von Geschichtsdeutungen wird dabei so verstetigt, dass der Bruch selbst zum neuen Kontinuum wird. Die *postmoderne* Alltagsgeschichte favorisiert die punktuelle Sinnbildung. Durch sie kann gelernt werden, wie historische Gesamtvorstellungen aus gedeuteten Bruchstücken der Geschichte zusammengesetzt werden können. So wird Geschichte zu einem Mosaik oder besser: Zu einer Collage.<sup>40</sup>

Durch Lernen an der Alltagsgeschichte wird also punktuelle historische Sinnbildungskompetenz erschlossen. Aber welche Politikvorstellungen werden durch diesen Forschungstypus

---

<sup>37</sup> Zur Betonung der Diskontinuität in der Postmoderne vgl. Baumann 1995b.

<sup>38</sup> Vgl. Rösen 1991, 39.

<sup>39</sup> Vgl. Negt/Kluge 1981.

<sup>40</sup> Vgl. Grütter 1997, 605f.

legitimiert? Die Vervielfältigung der Bedeutungen lässt sich nicht nur als ein Auflösungsprozess verstehen, sondern schafft zugleich neue Formen politischen Sinns. Denn die Pluralisierung „ist von wirklicher Demokratie untrennbar“<sup>41</sup>. Indem die *postmoderne* Alltagsgeschichte den Alltag selbst politisiert,<sup>42</sup> erschließt sie spezifische Vorstellungen von politischer Partizipation.

Durch das dynamische Alltagsverständnis kann alltägliche Praxis als politisches Handeln wahrgenommen werden. So wird kenntlich, dass der Prozess der Herstellung allgemeiner Verbindlichkeit alltagsinduziert ist. Dabei unterstützt die postmoderne Auseinandersetzung mit vergangenen Alltagen den Aufbau von plebiszitären Denkoperationen. In politikgeschichtlicher Hinsicht kann durch die *postmoderne* Alltagsgeschichte die Kompetenz erworben werden, plebiszitäre Herrschaftsvorstellungen durch punktuelle Narrationen zu legitimieren.

#### 3.5.4. Zusammenfassung

In der Erschließungsdimension reflektiert die Didaktik der Alltagsgeschichte die historisch-politischen Sinnbildungskompetenzen, die durch alltagsgeschichtliches Lernen erschlossen werden können. Die Analyse hat gezeigt, dass durch die Alltagsgeschichte politisches Lernen ermöglicht wird. Alltagsgeschichtliches Lernen impliziert politische Denkweisen, die das historisch-politische Bewusstsein in spezifischer Weise verändern. So werden je nach politischem Alltagsgeschichtstypus unterschiedliche politikgeschichtliche Sinnbildungsfähigkeiten erschlossen.

---

<sup>41</sup> Welsch 1991, 5. Zur postmoderne Pluralisierung als Elements des ‘wirklich Demokratischen’ vgl. ders. 1987, 6 u. 182. Für die alltagsgeschichtliche Rezeption vgl. Lindenberger/Wildt 1989.

<sup>42</sup> Vgl. Negt 1984, 11.



In der *prämodernen* Ausrichtung wird der Alltag zwar als politikfreier Raum angenommen, trotzdem erschließt die *prämoderne* Alltagsgeschichte politische Legitimationsmuster. Denn die Vorstellung, dass der Alltag ohne Bezüge zum politischen System sei, ist selbst politisch. Sie rechtfertigt Vorstellungen davon, dass „die da oben ja doch machen, was sie wollen“ beziehungsweise dass „die da oben schon wissen werden, was sie machen“. So werden durch die Entpolitisierung des Alltags Politikvorstellungen befördert, die dem autokratischen beziehungsweise dem elitär-demokratischen Legitimationstypus entsprechen.

In der *modernen* Alltagsgeschichte macht das systematische Alltagsverständnis die Interdependenzen zwischen dem politischen System und politisch relevanten Alltagshandlungen sichtbar. Als intermediäres System vermittelt der Alltag die Austauschprozesse zwischen politischem System und pluralistischer Gesellschaft. So legitimiert die *moderne* Alltagsgeschichte das demokratische Sinnbildungsmodell.

Die *postmoderne* Alltagsgeschichte konzipiert den Alltag selbst als eine originär politische Sphäre. Indem durch alltägliches Handeln allgemeine Verbindlichkeiten produziert werden, baut die *postmoderne* Alltagsgeschichte politische Vorstellungen auf, die direkt-demokratische Herrschaftsformen rechtfertigen. Der zentrale politische Sinnbildungsmodus der *postmodernen* Alltagsgeschichte ist das plebiszitäre Legitimationsmodell.

Diese politischen Implikationen der Alltagsgeschichtstypen verbinden sich mit den zirkulären, linearen und punktuellen Zeitvorstellungen, die durch die Beschäftigung mit dem Alltag erschlossen werden, zu drei verschiedenen politikgeschichtlichen Sinnbildungsmodi. Durch alltagsgeschichtliches Lernen können Denkopoperationen erschlossen werden, die dazu befähigen, entweder

- elitäre Herrschaftsvorstellungen durch zirkuläre Narration oder

- repräsentative Herrschaftsvorstellungen durch lineare Narration oder
- plebiszitäre Herrschaftsvorstellungen durch punktuelle Narration zu legitimieren.

Zudem kann durch Lernen an der Alltagsgeschichte die geschichtspolitische Kompetenz aufgebaut werden, den Prozess der Herstellung kollektiv verbindlicher Geschichtsdeutungen demokratisch zu legitimieren. Durch historisch-politisches Forschen in ihrem Alltag können Lernende Geschichtsinterpretationen befördern, die sie in die politische Auseinandersetzung um die 'richtige' Deutung einbringen können. Die Alltagsgeschichte bietet Lernenden vielfältige Möglichkeiten, an politischen Prozessen um die Deutung von Geschichte zu partizipieren.<sup>43</sup> Deshalb werden durch alltagsgeschichtliches Lernen geschichtspolitische Deutungsmuster erschlossen, durch die es möglich wird, sich die Herstellung allgemein verbindlicher Geschichtsdeutung als demokratischen Vorgang vorzustellen.<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Gries/Ilgen/Schindelbeck 1989.

<sup>44</sup> Zum Beitrag des 'Schülerwettbewerbs Deutsche Geschichte' zur Herausbildung demokratischen Geschichtsbewusstseins vgl. Sutor 1991.

### **3.6. Reflexion**

Die Untersuchung der vier historisch-politischen Lerndimensionen hat ein differenziertes Bild des didaktischen Potenzials der Alltagsgeschichte gezeichnet. In der Beteiligungs-, Aneignungs-, Vermittlungs- und Erschließungsdimension eröffnet die Didaktik der Alltagsgeschichte unterschiedliche Zusammenhänge.

In der **Beteiligungsdimension** ist das didaktische Potenzial der Alltagsgeschichte darin zu sehen, dass sie die Partizipation der Lernenden am Prozess des Lernens verbessert. Die Didaktik der Alltagsgeschichte reflektiert

- wie Bezüge zur Lebenswelt von Lernenden geschaffen,
- wie Ausgangs- und Endpunkte von Lernprozessen an den Lernsubjekten orientiert,
- wie die Auswahl der Lerninhalte durch die subjektiven Orientierungsbedürfnisse der Lernenden angeleitet,
- wie Erfahrungen in den Lernprozess aufgenommen und
- wie Lebensgeschichten als Lerngeschichten verfügbar gemacht werden.

In der **Aneignungsdimension** entsprechen die didaktischen Möglichkeiten der Alltagsgeschichte dem Nachdenken über die subjektiven Verinnerlichungsprozesse historisch-politischen Lernens. Die Didaktik der Alltagsgeschichte reflektiert

- wie reale Handlungschancen im Lebensbereich der Lernenden eröffnet,
- wie historisch-politische Erfahrungen mit historisch-politischem Denken verknüpft,
- wie historisch-politische Zeugnisse für das forschende Lernen erhoben,
- wie Verfahren der Quelleninterpretation methodisiert,

- wie Formen des Lernens an außerschulischen Erinnerungsorten, durch Exkursionen und in Projekten unterstützt,
- wie fragende Lernhaltungen befördert,
- wie Prozesse selbsttätiger Problembewältigung angeregt und
- wie multisensorische Erfahrungsverarbeitungen angeleitet werden.

In der **Vermittlungsdimension** historisch-politischen Lernens fragt die Didaktik der Alltagsgeschichte nach spezifisch historisch-politischen Inhalten, die alltagsgeschichtlich erlernt werden können. Die Didaktik der Alltagsgeschichte reflektiert beispielsweise, wie die Erkenntnis erworben wird,

- dass politische Herrschaft auf alltäglichem ‘Gehorchenwollen’ und ‘Legitimitätsglauben’ basiert,
- dass im Wechselverhältnis von gesamtgesellschaftlichen Ideologien und deren subjektive Interpretation politische Rahmenbedingungen entstehen,
- dass Geschlechtszuschreibungen durch Politik in den Alltag implementiert werden,
- dass durch Alltagspolitik Geschlechtskategorien gebildet werden,
- dass politischer Widerstand und politische Konformität auf Alltagszusammenhängen aufbauen,
- dass historische politische Zäsuren und Kontinuitäten mit alltäglichen Dissens- und Konsensmomenten zusammenhängen,
- dass alltägliche Deutungen und Bedeutungen die historisch-politische Kultur konstituieren,
- dass politische Sozialisation nicht Fertiges übernimmt, sondern Vorhandenes gestaltet.

In der **Erschließungsdimension** untersucht die Didaktik der Alltagsgeschichte, welche historisch-politischen Sinnbildungsfähigkeiten durch alltagsgeschichtliches Lernen erworben werden.

Die Didaktik der Alltagsgeschichte reflektiert,

- wie alltagsgeschichtliches Lernen die geschichtspolitische Kompetenz erschließt, sich die Herstellung allgemein verbindlicher Geschichtsdeutung als einen demokratischen Prozess vorzustellen,
- wie *prämodern* alltagsgeschichtliches Lernen die politikgeschichtliche Kompetenz erschließt, den historischen Alltag zu erinnern, um elitäre beziehungsweise autokratische Herrschaft als Variation einer zyklischen Wiederkehr zu legitimieren,
- wie *modern* alltagsgeschichtliches Lernen die politikgeschichtliche Kompetenz erschließt, den historischen Alltag zu erinnern, um repräsentative Herrschaft als Produkt einer linearen Entwicklung zu legitimieren, und
- wie *postmodern* alltagsgeschichtliches Lernen die politikgeschichtliche Kompetenz erschließt, den historischen Alltag zu erinnern, um plebiszitäre Herrschaft als Effekt einer punktuellen Analogie zu legitimieren.

Innerhalb der historisch-politischen Didaktik ist das alltagsorientierte Forschungskonzept dafür prädestiniert, die Möglichkeiten der Lernendenbeteiligung zu befördern und den Prozess der Aneignung eines Lerngegenstandes zu vertiefen. Dieser Zusammenhang macht die Alltagsgeschichte zu einem unverzichtbaren Bestandteil der historisch-politischen Didaktik. Diese Relation alleine erlaubt jedoch noch keine Aussagen über ihr politikrelevantes Lernpotenzial. Erst durch die Analyse der alltagsgeschichtlichen Bedeutung für alle vier Dimensionen historisch-politischen Lernens konnte die These begründet werden, dass die Didaktik der Alltagsgeschichte nicht nur die

subjektbezogenen Lerndimensionen reflektiert, sondern  
signifikante fachbezogene historisch-politische Inhalte vermittelt  
und Denkstrukturen erschließt.