

1 Einleitung, Fragestellung und Methodik

1.1 Problemlage und Grundbegriffe

Als eine Triebfeder sinnvoller und effektiver Lernprozesse gilt in der Bildungsforschung, dass sie an „Figuren des Welt- und Selbstverständnisses von Menschen“ (Koller 2012, 15) ansetzen und diese verändern. Dazu bedarf es der Situationen, die mit den bisher genutzten „Figuren“ nicht mehr zu bewältigen sind. Unter bestimmten Bedingungen wirken derart ‚krisenhafte‘ Erfahrungen nicht als Scheitern, sondern als Anstoß substanzieller Lern- und Bildungsprozesse. In einer disziplinspezifischen Variation können solche Prozesse des Welt- und Selbstverständnisses, der Theorie Rüsens folgend, als *historische Orientierung* verstanden werden. In diesen um eine Handlungsperspektive erweiterten Prozessen geht es um die Reflexion und Entwicklung historischer Identität und darum, „die Welt in ihrer Zeitlichkeit dem Menschen so zu erschließen, dass er sich in ihr zurechtfinden kann“ (Rüsen 2013a, 41).

Individuen bewältigen immer wieder neue, herausfordernde Situationen in ihrer zeitlichen Dimension unter Rückgriff auf vorgängig entwickelte Strukturen – wie beispielsweise erreichte prozessbezogene Kompetenzen oder erworbenes Wissen –, die sich für ein Zurechtfinden in der Zeit als nützlich erwiesen haben: Aufkeimende Problemlagen können sie über eine historische Einordnung erfassen, beunruhigende Überlieferungen aus der Vergangenheit verstehen und bestenfalls über neue Theorien und Begriffe fassbar machen, wahrgenommene einschneidende Brüche in der zeitlichen Entwicklung erklären. Künftige Entwicklungen erscheinen ihnen so zwar nicht vorhersehbar, aber aufgrund ihres historischen Hintergrundwissens doch auch nicht zufällig. Die Momentaufnahmen der dabei wirkenden individuellen Deutungen und handlungsrelevanten (z. B. normativen, emotionalen) Aufladungen von historischem Wissen, an Kenntnissen und Kompetenzen werden im Folgenden als *historische Orientiertheit* bezeichnet. Sie bildet den Ausgangspunkt für weitere Orientierungsprozesse und sinnvolle historische Lernprozesse setzen an ihr an bzw. zielen auf ihre Weiterentwicklung ab.

Zeitliche Orientierungsbedürfnisse ergeben sich aus hereinbrechenden, unerklärten Störungen der bisher über entsprechende Deutungen und Sinnbildungen hergestellten eigenen Ordnung zeitlicher Veränderungen und Kontinuitäten. Eine an die Förderung reflektierter historischer Orientierung angelehnte geschichtsdidaktische Lerntheorie versteht solche Orientierungsbedürfnisse als Ausgangspunkt von Denk- und Lernprozessen. Solange Menschen mit ihrem Verständnis von sich und der Welt in ihrer zeitlichen Entwicklung im Reinen

sind und ihnen weder Denkfehler noch Abweichung gegenüber der sie umgebenden Geschichtskultur bewusst werden, sehen sie meist keinen Bedarf, ihre Gewissheiten und Denkweisen im Umgang mit der Vergangenheit zu hinterfragen.

Eine Schwierigkeit formaler, institutionalisierter Lernprozesse liegt jedoch darin, dass die Lehrplanbindung des Geschichtsunterrichts häufig festlegt, wann gewisse Inhalte mit bestimmten Lerngruppen zu behandeln sind. Es kann daher weder davon ausgegangen werden, dass Lernende gegenstandsbezogene Orientierungsbedürfnisse schon in die Lernsituationen ‚mitbringen‘, noch, dass sie die historischen Inhalte mit ihrer Lebenswelt in Verbindung bringen und dies als bereichernd empfinden. Für den Unterricht und andere Lernsituationen bedarf es also einer Themengestaltung, die sich auf bekannte oder vermutete Orientierungsbedürfnisse in der Lerngruppe beziehen lassen. Daher verstehe ich das Lernsetting im Geschichtsunterricht als eine ‚echte‘ Orientierungssituation, in der historische Orientiertheit herausgefordert wird und weiterentwickelt werden kann. Geschichtsunterricht ist kein Ort der ‚Trockenübung‘, wo ‚Wissen auf Vorrat‘ vermittelt wird und Übungsaufgaben gelöst werden.

Historische Orientierungsbedürfnisse werden jedoch nur selten explizit und reflektiert artikuliert. An einer exemplarischen Unterrichtssituation soll im Folgenden zum einen veranschaulicht werden, wie schwierig es ist, ‚aus Materialien heraus‘ an die historische Orientiertheit der Schülerinnen und Schüler anknüpfende Lernsituationen zu entwickeln. Gleichzeitig wird die Analyse eines Unterrichtsgesprächs auf der Grundlage meines Gedächtnisprotokolls einen Ausblick darauf geben, wie es gelingen kann, auch die subtileren Lernpotenziale zu erkennen und aufzugreifen. Die Unterrichtssituation setzt an einer etablierten Praxis an, mit der neue Themengebiete eingeführt werden: Die Lerngruppe wird mit geeigneten Materialien aus dem zu bearbeitenden Themenbereich konfrontiert. Aufgrund der Auseinandersetzung mit den Materialien wird auf eine für den Lernerfolg so entscheidende Initiative der Schülerinnen und Schüler gehofft. In einer Geschichtsstunde (Gymnasium, Klasse 11) wurde den Schülerinnen und Schülern als Einstieg in das Thema ‚nationalsozialistische Genozide‘ der Brief vorgelegt, den Elfriede Garz am 11. März 1943 an das Berliner Polizeipräsidium verfasste (Abb. 1).

Nach einer ersten, nicht weiter kontextualisierten Lesephase („stiller Impuls“) ergab sich folgendes Unterrichtsgespräch unter den Schülerinnen und Schülern (S) und der Lehrkraft (L):

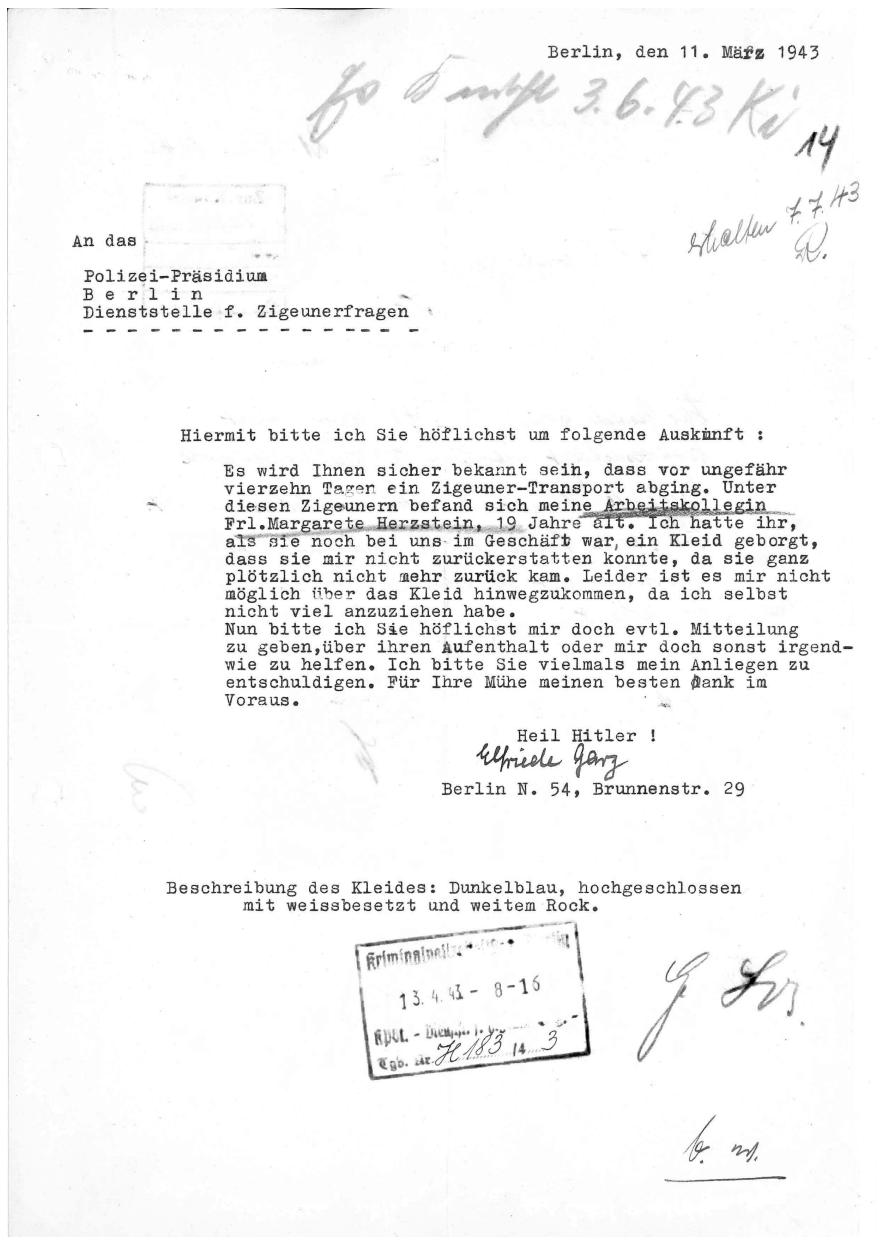


Abb. 1: Brief von Elfriede Garz an das „Polizei-Präsidium Berlin, Dienststelle f. Zigeunerfragen“ vom 11.03.1943.

- S 1 *Hier geht es darum, dass ein ‚Zigeunertransport‘ abging und diese vermutlich in ein Konzentrationslager gefahren wurden. Die Briefschreiberin will nun ihr Kleid wiederhaben, das sie einer Arbeitskollegin, die hier abtransportiert wurde, geliehen hatte. Ich glaube nicht, dass die Polizei da helfen kann. Das war ja kein normaler Diebstahl, was soll denn die Polizei da machen? Sie müsste dann wahrscheinlich eher einen Brief ins KZ schicken.*
- S 2 *Es war nicht besonders schlau, ihr das Kleid auszuleihen.*
- L *Warum?*
- S 2 *Naja, ich verleihe auch manchmal Klamotten. Aber hier gibt es ja auch keine Nazis, die jederzeit jemanden einfach abholen können.*
- S 1 *Ja, aber die ‚Zigeunerin‘ war doch kurz davor ganz normal bei der Arbeit und die beiden waren befreundet, sonst hätte sie es ja nicht verliehen ...*
- S 2 *Stimmt schon. Sie hat wohl gar nicht damit gerechnet, dass sie so schnell verschwinden konnte. Trotzdem kann ich mir das nicht vorstellen: Da soll das ganz normale Leben laufen, alle gehen zur Arbeit, leihen sich schicke Kleider, um was trinken zu gehen und so. Und keiner achtet darauf, was außen rum passiert? Ganz plötzlich und unerwartet wird sie dann abgeholt? Die müssen doch gewusst haben, dass sie im Nazi-Reich leben und Hitler üble Pläne hatte! Ich bleibe dabei: Sie war nicht besonders schlau.*
- S 3 *Für mich ist die Briefverfasserin einfach nur eine Gans. Da wird ihre Freundin abtransportiert und sie denkt nur an ihr dämliches Kleid.*
- S 4 *Hm, ich bin mir da gar nicht so sicher. Sie erkundigt sich ja auch über den Aufenthaltsort der Arbeitskollegin – ob das den Nazis gefallen hat? Aber so richtig schlau werde ich aus dem Brief hier auch nicht.*
- S 3 *Aber warum sollte sie denn den Brief sonst geschrieben haben?*

Auch wenn dieser Einstieg durchaus Interesse und Diskussionen hervorgerufen hat, kann ein solcher (Unterrichts-)Schritt nur selten ohne gezielte Unterstützung *historische Orientierungsbedürfnisse* unmittelbar ‚generieren‘. Dafür müssen die beteiligten Schülerinnen und Schüler reflektieren, dass sich die Quelle und die Situation, in der sie entstanden ist, nicht widerspruchsfrei über die bereits erworbenen Wissens- und Kompetenzstrukturen erschließen lassen. Die Einsicht, dass die eigene historische Orientiertheit nicht oder nur bedingt passend auf die vorliegenden Zeugnisse aus der Vergangenheit ausgerichtet werden kann, müsste als ein ‚Mangelzustand‘ empfunden werden. Daraus ließe sich ein Erkenntnisinteresse entwickeln, wieder eine konsistente Passung der aus Begriffen, Deutungen, orientierungsrelevanten Aufladungen von Wissen etc. bestehenden historischen Orientiertheit mit vorliegenden Quellen zu erreichen (Rüsen 2011a, 478). Dass die Reflexion eines solchen ‚ Mangels ‘ häufig ausbleibt, erklärt die Philosophie der Orientierung (Stegmaier 2008) damit, dass es geradezu in der Natur von Orientierungsprozessen liegt, sich Situationen möglichst mit den Mitteln der bereits entwickelten Orientiertheit erschließen zu wollen. Reibungen und Widersprüche werden dabei häufig hingenommen: Würden

sämtliche Vorannahmen ständig hinterfragt, wären Menschen kaum handlungsfähig.

So lösen S1, S2, vermutlich auch S3 sich andeutende Widersprüche, indem sie das Handeln der Briefverfasserin für falsch erklären. Sie bemühen sich, die Situation rasch über ihr Vorverständnis zu erschließen. Dies schränkt aber das Potenzial einer Reflexion von Widersprüchen ein, aus der sich Orientierungsbedürfnisse erst entwickeln könnten. Es erschwert das Anliegen, Lernprozesse genau an solchen Stellen anzusetzen, an denen die bisher als selbstverständlich geltende historische Orientiertheit *nicht mehr* genügt, um die Situation zu bewältigen. Denn es ist gerade der entscheidende Faktor für das Gelingen orientierungswirksamer Lernprozesse, dass die Diskrepanz zwischen den bisher gültigen Selbstverständlichkeiten und den Erfordernissen eines haltbaren Erschließens einer neuen Situation, die in diesem Fall einen historischen Bezug hat, erkannt werden kann (Combe/Gebhard 2012, 13). Die Einsicht der Schülerinnen und Schüler, dass reflektiertere und teilweise komplexere Erschließungsprozesse historischer Situationen oder Materialien eine haltbarere Orientierung ermöglichen, verstärkt das Potenzial für die Entstehung entsprechender Lernprozesse. Im Folgenden wird dieses beschriebene Moment, in dem sich Orientierungsbedürfnisse entwickeln, als *Irritation* (lat. *irritare*: reizen, antreiben, bewegen) bezeichnet. Da jedoch aufkeimende Irritationen, bei denen Lernenden niederschwellig Ungereimtheiten auffallen könnten, sich häufig nicht ‚von selbst‘ zu ausgereiften Orientierungsbedürfnissen im Sinne von Erkenntnisinteressen entwickeln, verpuffen viele sich bietende Chancen auf gewinnbringende Lernsituationen ungenutzt. Um dies zu vermeiden – so meine Annahme – ist eine theoretische Herleitung und Differenzierung von Irritationen historischer Orientiertheit hilfreich. Sie unterstützt Lehrkräfte dabei, bereits sich anbahnende Irritationen zu erkennen und einzuordnen, um schließlich durch gezielte Unterstützung deren Reflexion zu begünstigen und eine Entwicklung historischer Orientiertheit auf einem höheren Niveau zu fördern, auch unter Berücksichtigung disziplinärer Gütekriterien wie intersubjektiv gültigen Geltungsansprüchen. Solche Situationen, in denen Irritationspotenziale der Schülerinnen und Schüler bewusst durch didaktisches Handeln im weiten Sinne – also etwa bei der Unterrichtsplanung bzw. Materialauswahl, bei der ‚mitlaufenden‘ Analyse von Schüleräußerungen oder der Gesprächsführung bzw. Impulsgabe – von Lehrkräften provoziert oder aufgegriffen werden, bezeichne ich als *historische Orientierungsgelegenheiten*. Die Intention des Ansatzes, bewusst Orientierungsgelegenheiten zu gestalten und didaktisch zu nutzen, ist weniger darin zu sehen, im Sinne einer Unterrichtsmethode die eine große, akribisch geplante Irritation in den Mittelpunkt einer Unterrichtsstunde zu stellen. Er zielt vielmehr darauf, gewissermaßen querliegend als didaktische Reflexionsfläche das gesamte Handeln von Lehrerinnen und Lehrern zu überspannen und auch die Potenziale individueller ‚kleinerer‘ Irritationen beim Lernen am gemeinsamen Gegenstand

auszuschöpfen. Die theoretische Perspektive auf die Irritation historischer Orientiertheit dient dabei der Vermittlung zwischen den Interessen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, der Intention disziplinbezogener Bildungsprozesse im Sinne eines methodengeleiteten, reflektierten und selbst-reflexiven historischen Denkens sowie der Zielsetzung, vorgegebene inhaltliche Standards zu erreichen. Die gemeinsame Grundstruktur einer Lerneinheit kann sich dabei, wie in formalen Bildungsprozessen üblich, auf das Trainieren bestimmter Methoden, das Erschließen eines Themas, die Erarbeitung einer vergangenheitsbezogenen Problemstellung oder Deutungskontroverse beziehen, während die in der Kommunikation sichtbar werdenden und aufgegriffenen Irritationen die Lernprozesse in ihren Tiefenstrukturen beeinflussen.

Die oben zitierten relativ spontanen Äußerungen von Schülerinnen und Schülern bilden Ansatzpunkte dafür, aufkeimende Irritationen historischer Orientiertheit anhand von Indikatoren zu markieren, die in der Erweiterung von bereits vorliegenden Theorien zur historischen Orientierung und deren Förderung in dieser Arbeit zu entwickeln sind (Kap. 3). S1 richtet den Blick auf die Institution der Polizei. Der von der Gegenwartserfahrung geprägte Gebrauch der Begrifflichkeit steht dem Begreifen der Quelle jedoch im Wege. Ohne die Kenntnis der Doppelrolle der ‚Polizei‘ zwischen staatlichem Exekutivorgan und einer ideologisch geprägten, von Parteifunktionären geleiteten Einheit sowie ihrer Aufgabe, in enger Zusammenarbeit mit pseudowissenschaftlichen Instituten ‚Zigeuner‘ als rassistische Gruppe zu definieren und zu erfassen, wirkt das Schreiben tatsächlich inkonsistent. Obwohl S1 die Konsequenz zieht, die Verfasserin habe sich an die falsche Adresse gewandt, lässt sich zumindest eine gewisse Unsicherheit feststellen, aus der heraus sich eine reflektierende Irritation entwickeln lassen könnte. Unter der Annahme, dass das Berliner Polizei-Präsidium als Adressat stimmt, wäre die historische Orientiertheit herausgefordert: Das bisherige Verständnis von Polizei greift nicht, um Herrschaft im NS zu verstehen, und muss um das epochenspezifische Konzept der ‚Polizei im NS-Staat‘ erweitert werden. Auf einer grundsätzlicheren Ebene könnte die die grundsätzliche Vorgehensweise beim Erschließen von Vergangenheit irritiert werden: Aus einer eher ‚oberflächlicheren‘ Irritation durch die Reflexion eines zu unhistorischen Begriffsverständnisses, könnte sich die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, der zeitlichen Alterität mehr Aufmerksamkeit zu widmen, anstatt die Vergangenheit durch eine banale Übertragung gegenwärtiger Verhältnisse zu erschließen. Gerade wegen des großen Aufwandes, Fragen zu stellen, Recherchen durchzuführen und weitere Überlegungen anzustellen, gewinnt die eigene historische Orientierung dadurch an Qualität und Differenziertheit und auch künftige Situationen lassen sich verlässlicher erschließen.

Der Deutung von S2 liegt die Annahme zugrunde, dass sich die Lebenswelt im Nationalsozialismus gänzlich von der gegenwärtigen unterscheiden haben müsse und auch von den Zeitgenossen als absolute Ausnahmesituation wahrgenommen

nommen worden sei. Sie wird gewissermaßen als ein isolierter Raum verstanden, in dem Kultur, Gesellschaft etc. nichts mit der Gegenwart zu tun haben. Dennoch wird über den Akt des Kleid-Verleihens ein Bezug zum eigenen Alltagsleben hergestellt, der jedoch sofort wieder fallengelassen wird. Eine, hier erst in Ansätzen erkennbare Einsicht darüber, dass die Gegenwart – trotz einer ganzen Reihe an Brüchen und Veränderungen – in einem zeitlichen, auch von Kontinuitäten geprägten Zusammenhang mit der Vergangenheit steht, könnte den bisherigen Umgang mit der (NS-)Vergangenheit sowie mit der eigenen Gegenwart und Zukunft ändern. Eine differenziertere Berücksichtigung von Wandel bzw. zeitlicher Alterität und Kontinuität würde zu einem tieferen Verständnis der Gegenwart und Vergangenheit führen. Inwiefern fand auch während der NS-Zeit ‚naives‘ Alltagsleben statt, das die einschneidenden Veränderungen ignorierte? Was war an diesem Alltagsleben dennoch anders als heute? In ihrer Konsequenz könnte eine stärkere Berücksichtigung dieser Konzepte auch das Gegenwartsverständnis irritieren: Wenn Menschen während des NS ihrem Alltag nachgingen und den Veränderungen erst im Extremfall, etwa beim Verschwinden von Menschen, Aufmerksamkeit widmeten, könnte es dann auch sein, dass ich gerade selbst zu wenig auf sich ereignenden Wandel reagiere? Die Irritation betrifft die Orientiertheit darüber, welche Bedeutung der Geschichte für die Gegenwart und Zukunft bzw. dem Gegenwartsverständnis und der Zukunftserwartung für die Perspektive auf das Vergangene zuzuschreiben ist.

Das Interesse von S3 liegt auf der Bewertung des Handelns der Verfasserin. Die zunächst entschlossene Position wird durch den Einwand von S4 herausgefordert, was in eine weitere, relativ unspezifische Frage mündet, um das eigene Urteil bestätigen oder verändern zu können. Die zunächst feste Orientiertheit hat durch die widersprüchliche Sichtweise Risse erhalten. S3 könnte folglich ein Bedürfnis nach einer fundierteren Bewertung haben, die auch diese Einwände berücksichtigt. Dafür wäre die Quelle weiter zu kontextualisieren sowie ein differenziertes Verständnis von den Spielräumen zwischen Unterdrückung und Widerstand im NS-Staat zu gewinnen.

S4 gesteht ein, das Material noch nicht adäquat zu verstehen und ahnt vage, dass mehr dahinter steckt, als für ihn im Moment zu erkennen ist. Im Gegensatz zu S1 und S2 wird von S4 stärker reflektiert, dass die bisher entwickelten, hier methodischen, routinierten Umgangsweisen mit Geschichte nicht für eine zufriedenstellende Bewältigung dieser Situation passen. Von dieser Irritation zu einem intrinsisch motivierten Erkenntnisinteresse ist es kein weiter Weg mehr.

Aus der Perspektive von Lehrkräften, die fachbezogene Lernprozesse an die wirksame historische Orientiertheit ihrer Schülerinnen und Schüler ansetzen wollen, sind die sich anbahnenden bzw. anzubahnenden Irritationen ein entscheidendes Phänomen. Es liegt in deren Natur, dass sie nur mittelbar festgestellt werden können. Indem Teile der Äußerungen von Schülerinnen und Schülern als Indikatoren für potenzielle, nicht direkt beobachtbare Irritationen gewertet werden, entsteht ein Bedeutungsüberschuss. Wie sich an der Analyse

der Diskussionsbeiträge oben zeigt, habe ich als Lehrer ja bereits eine Vorstellung davon, worin ich die Irritationen der Schülerinnen und Schüler sehe – beispielsweise darin, dass ein aus der Gegenwart hergeleiteter Polizeibegriff keine konsistente Erschließung der Quelle ermöglicht. Daraus ziehe ich die didaktische Konsequenz, dass eine inhaltliche Förderung hinsichtlich der ‚Polizei im NS‘ sowie eine Förderung der Kompetenz zu begrifflicher Kategorisierung sinnvoll erscheint. Die Überzeugung, dass fachlich geprägte Wissensstrukturen und Umgangsweisen mit Geschichte eine solidere historische Orientierung ermöglichen, die sich in vielen weiteren Situationen bewähren wird, rechtfertigt es, diese Richtung zu betonen. Der Bedeutungsüberschuss besteht nun darin, dass ich von den relativ niederschwellig wahrnehmbaren Zweifeln des Schülers bzw. der Schülerin gedanklich bereits den Bogen zu einer fachbezogenen Förderung gespannt habe. Dennoch handelt es sich lediglich um einen ‚Überschuss‘ und nicht um eine willkürliche Zuschreibung oder gar ‚Einpflanzung‘ von Irritationen in Schülerinnen und Schüler, denn die Zweifel an der Haltbarkeit der häufig unreflektierten, intuitiven Annahmen sind durchaus wahrnehmbar. Die Entwicklung einer Dimensionierung, die es unterstützt, Schüleräußerungen begründet und differenziert Irritationen zuzuordnen, ist ein wesentliches Ziel dieser Arbeit.

Ausgehend von philosophischen Theorien ist eine Grundannahme für die Einschätzung von verbalen Äußerungen als Irritation, dass Irritationen dort stattfinden, wo die vorgängig entwickelten Strukturen historischer Orientiertheit nur *zum Teil* (aber nicht; gar nicht) zur Erschließung einer Situation passen. Durch die mangelhafte Passung zwischen den mentalen Strukturen und den wahrnehmbaren Einzelheiten der Situation wird die vorhandene historische Orientiertheit (vorübergehend) ‚außer Kraft‘ gesetzt und zur Re-Organisation herausgefordert. Gleichzeitig sind diesem Irritationsprozess bereits Anhaltspunkte für eine bewältigende Sinnbildung inhärent. Denn die Irritation ergibt sich weder allein aus der Neuheit der Situation noch aus der vorgängigen Orientiertheit, sondern erst aus der Verknüpfung beider Faktoren. Zu einem Lernprozess kommt es nicht dort, wo die vorgängig entwickelten Strukturen völlig überfordert wären, sondern dort, wo produktive Lernprozesse möglich sind. D. h., sie müssen an den vorhandenen Strukturen ansetzen, die irritiert wurden.

Eine derartige Irritation bei S1 könnte sich beispielsweise ausgehend von den noch unreflektierten Bedenken („Ich glaube nicht, dass die Polizei da helfen kann.“) entwickeln: Zum einen scheinen die vorgängig entwickelten Strukturen zu ‚Polizei‘ hilfreich zur Erschließung der Situation zu sein, beispielsweise der Aspekt des verwendeten Polizeibegriffs, dass es sich um eine staatliche Institution handelt, die für exekutive Aufgaben eingesetzt wird (teilweise Passung). Zum anderen enthält das vorliegende Dokument eine Begriffsverwendung von ‚Polizei‘, die an der Deportation von Sinti beteiligt ist, was dem aus der Gegenwartserfahrung gespeisten Polizeibegriff widerspricht (teilweise Nicht-Pas-

sung). Beide Faktoren zusammen können zur Irritation führen. S1 scheint zumindest grobe Vorstellungen und Deutungen von ‚Deportationen‘ zu haben, kann diese jedoch noch nicht mit einem epochenspezifischen Verständnis von ‚Polizei im NS-Staat‘ in Verbindung bringen. Dennoch verweisen S1s oben zitierten Bedenken, ob die Polizei in dieser Sache der richtige Ansprechpartner ist, darauf, dass zumindest unbewusst in Erwägung gezogen wird, die Polizei müsse doch der richtige Ansprechpartner sein, sonst hätte Elfriede Garz sich nicht an sie gewandt. Man könnte vom Aufblitzen einer prä-reflektierten Irritation sprechen. Die in einer solchen prä-reflektierten Irritation gewissermaßen als Keim differenzierterer und plausiblerer vergangenheitsbezogener Vorstellungen und Deutungen liegenden Hypothesen zur Bewältigung der Herausforderung ließen sich durch eine Reflexion heben: Die Polizei im NS-Staat hatte andere Funktionen als bisher gedacht und scheint letztlich am Genozid beteiligt gewesen zu sein. Von diesem Ausgangspunkt könnten Lernprozesse entwickelt werden, die an der vorgängigen historischen Orientiertheit anknüpfen und in die Richtung eines an fachlichen, wissenschaftsorientierten Gütekriterien ausgerichteten Lernens gehen. Dies muss sich nicht im Rahmen einer langwierigen sokratischen ‚Mäeutik‘ vollziehen, sondern in unterstützten Denkprozessen, die zielführende Fragestellungen entwickeln, geeignete Materialien heranziehen, Vergangenheit plausibel re-konstruieren und dadurch zur Entwicklung eines historisch anschlussfähigen Polizeibegriffes führen.

Die in Kapitel 3 zu entwickelnde Theorieerweiterung zielt im Kern darauf, das Phänomen der *Irritation historischer Orientiertheit* genauer zu untersuchen und fachspezifische Dimensionen von Irritationen zu differenzieren. In ihrer pragmatischen Ausrichtung hat sie eine doppelte Perspektive: Erstens sollen abstrakte Konstruktionsprinzipien entwickelt werden, wie Lernsituationen so gestaltet werden können, dass sie ein hohes Potenzial für die Evokation und Unterstützung produktiver Irritationen historischer Orientiertheit aufweisen. Mit anderen Worten: Wie gelingt es, in Lernsettings möglichst viele *historische Orientierungsgelegenheiten* zu bieten? Zweitens kann die Theorieerweiterung dazu dienen, Indikatoren für prä-reflektiert stattfindende Irritationen auszumachen. Diese können genutzt werden, um an den Irritationen die Förderung von Kompetenzen des historischen Denkens anzusetzen.

Durch die gesellschaftspolitische Norm, Schule und damit auch den Geschichtsunterricht inklusiv auszurichten, ergibt sich die Herausforderung, individuelle Lernvoraussetzungen und Lernanlässe zu berücksichtigen und die Heterogenität bzw. Diversität von Lerngruppen stärker anzuerkennen. Da eine als aktiv mitgestaltend und mit-prägend verstandene ‚Teilhabe‘ am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben eine zentrale Dimension von Inklusion ist, liegt es nahe, die Kompetenz zu fördern, sich einen Überblick über und Positionen zur Welt zu verschaffen sowie persönliche Handlungszwecke und -ziele zu entwickeln. Das Spezifische einer *historischen Orientierung* ist es, den zeitli-

chen ‚Erfahrungsraum‘ (Koselleck 2015b [1976]) über die Spannweite der persönlichen Biographie hinaus zu erweitern. Vorstellungen von ‚Zeitlichkeit‘ – von erwarteter und beabsichtigter Veränderung ebenso wie von vermuteter Kontinuität, von Bewahrenswertem und zu Erhaltendem – prägen den Horizont, vor dem Menschen handeln und planen, also ihre Gegenwart gestalten und ihre Zukunft entwerfen. Eine gegenüber Diversität offene Förderung individueller historischer Orientierung ist somit als zentraler Anspruch inklusiven Lernens zu verstehen.

Der Anspruch der Teilhabe erschöpft sich jedoch nicht darin, Lernen zu individualisieren und der ‚Eigensinnigkeit‘ (Lücke 2015a; Musenberg 2016) des Einzelnen Raum zu geben. Vielmehr verlangt die Befähigung zur vollwertigen Teilhabe – hier am „Leben in, mit und durch Geschichte“ (Schreiber/Ziegler/Kühberger 2019) in einer Gesellschaft – bzw. die Schaffung eines Raumes, in dem möglichst viele teilhaben können, dass sich die individuellen Potenziale in den Wechselwirkungen mit anderen Menschen entfalten. Dabei geht es auch um die Fähigkeit, fremde Orientierungsangebote zu verstehen und die eigenen kommunizierbar zu machen (Körber 2010, 25–48). Dazu ist die Fähigkeit gefragt, sich produktiv auf Irritationen einzulassen.

Ein Lernraum in diesem Sinne muss es einerseits ermöglichen, dass Individuen sich gemäß ihrer Anlagen und Weltverständnisse entwickeln, und andererseits Gelegenheit zu Austausch und Reibung mit anderen Menschen bieten. Dafür bedarf es eines *tertium comparationis* als (normierende) Kommunikationsgrundlage. Für den Umgang mit Geschichte wurden Normen, die Kommunikation begünstigen, in Form einer ‚meta-history‘ oder ‚Historik‘ reflektiert und auf den wissenschaftlichen Umgang mit Geschichte bezogen (Rüsen 2013a, 23 ff.). Geltungsansprüche ergeben sich daraus, dass historische Erkenntnisse nachvollziehbar, also i. d. R. methodengesteuert gewonnen und transparent dargestellt werden. Diese Wissenschaftsorientierung ist also nicht als Barriere zu verstehen, vielmehr unterstützt sie eine Kultur der Teilhabe.

In diesem Sinne betreffen die Förderziele Form und Qualität der historischen Denkprozesse sowie des individuell zu erwerbenden Wissens. Sie werden als Kompetenzen, über die verfügt werden soll, handhabbar gemacht. Die Inhalte, mit deren Hilfe die (Weiter-)Entwicklung historischer Kompetenzen gefördert werden soll, bleiben zunächst offen und sind auch in Lehrplänen eher abstrakt angegeben. Insbesondere soll es nicht darum gehen, dass Schülerinnen und Schüler vorgegebene ‚Meistererzählungen‘ und Deutungen unreflektiert ‚vermittelt bekommen‘. Ein inklusiv ausgerichteter Ansatz sollte Lernen also dort verorten, wo das Zusammenkommen unterschiedlicher Perspektiven in einem Lernraum eine produktive Wirkung entfalten kann.