Schriftenreihe:
Eichstätter Kontaktstudium zum
Geschichtsunterricht

Herausgegeben von
Waltraud Schreiber

für die

Geschichts- und Gesellschaftswissenschaftliche
Fakultät der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Band 2

Kontakte Konflikte Kooperationen

Der Umgang mit Fremden in der Geschichte

Herausgegeben von
Waltraud Schreiber

ars una

50/NK 8200 S 378 K8

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei der Deutschen Bibliothek erhältlich.

ISBN 3-89391-487-0

Layout, Satz und Umschlagentwurf:
Stephan Bleitzhofer

© 2001 by ars una Verlagsgesellschaft mbH, 82061 Neuried
Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten.
Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es auch nicht gestattet, dieses Buch oder Teile daraus auf photomechanischem Wege (Photokopie, Mikrokopie, Xerokopie) zu vervielfältigen.

Gesamtherstellung: ars una Verlag

Gedruckt auf säurefreiem Papier

140902678
Universitätsbibliothek Eichstätt
02 eg - 34

Inhaltsübersicht

Inhalt 5
Vorwort 7

Grußwort

Eichstätter Kontaktstudium Geschichtsunterricht 2001
Grußwort des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus
Roland Herold, Leitender Ministerialrat 11

I. Die Gegenwartsperspektive

Eröffnungsvortrag:
Grenzen und Perspektiven von Erklärungsmodellen zu Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit.
Klaus Schroeder 15

II. Die historische Perspektive

Fremde in der Welt der Griechen: „natives", Perser, Juden
Jürgen Malitz 47

Rom und die Juden. Eine Beziehung zwischen Hass und Faszination
Andreas Hartmann 77

Die Mobilisierung der lateinischen Christenheit im 11. Jahrhundert: der „Kreuzzug"
Harald Dickerhof 117

Die Ausgrenzung der Juden im Bereich der süddeutschen Territorien vom 16. bis zum 19. Jahrhundert
Reinhard Heydenreuther 133

Die Alte und die Neue Welt: (Latein)Amerika als Feld europäischer Alteritätserfahrungen
Hans-Joachim König 153

Das andere Amerika: Alteritätserfahrungen zwischen den Amerikas im 19. Jahrhundert
Stefan Rinke 205

Italienische Ziegelarbeiter in Bayern. Das Phänomen der Wanderarbeit und seine Auswirkungen auf das Herkunftsland am Beispiel der Region Friaul
Karl Gattinger 241

Anmerkungen zum westlichen Russlandbild zwischen dem Wiener Kongress und dem Krimkrieg
Leonid Luks 271

Das Fremde als Erfolgsmodell? Die kulturelle Adaption ausländischer Unternehmensinnovation vom Mittelalter bis zur Gegenwart
Frank E. W. Zschaler 293

III. Die Unterrichtsperspektive

Beschäftigung mit dem Fremden in der Geschichte – Orientierung in der multikulturellen Gesellschaft von heute?
Waltraud Schreiber 317

„Die Deutschen" als die Fremden – Chancen des bilingualen Geschichtsunterrichts
Carola Gruner 359

Die Normalität des Fremden als Provokation
Hans Hunfeld 383

Dokumentation des Kooperationsprojekts „Heimat verlieren – Heimat gewinnen. Kontakte, Konflikte, Kooperationen im Raum Eichstätt in der Nachkriegszeit"
Stephan Bleitzhofer, Markus Herrler, Katja Lehmann, Andreas Michler, Waltraud Schreiber, Annette Siegert 399

Autoren 439

Vorwort

Sich im Zusammenhang des „Umgangs mit Fremden" der historischen Dimension zu versichern, hatte auch im Sommer 2000, zum Zeitpunkt der Planung der 2. Eichstätter Kontaktstudiums seinen Sinn: Die „Begegnung mit Fremden" war eine der Normalitäten der Gegenwart; die „Normalität der Fremdheit"[1] zu akzeptieren, fiel aber offensichtlich vielen schwer. Fremdenfeindliche Aktionen – nicht nur in Deutschland – sind beredtes Zeugnis.[2]

Nach dem 11. September 2001 haben die Fragen nach dem Umgang mit Fremden in verschiedenen Zeiten und Räumen eine ungeahnte Brisanz gewonnen: Die Notwendigkeit, mit den „Augen der Anderen"[3] zu sehen,[4] drängt sich in einem bislang nicht zu beobachtenden Maße ins Bewusstsein der Öffentlichkeit.

Brüche verleiten allzu leicht dazu, Einmaligkeit und Besonderheit zu betonen, dies gilt vermehrt in einer Zeit, die sich vor allem der Gegenwart und Zukunft verpflichtet versteht. Gerade in dieser Situation vermag der Blick in die Vergangenheit die heute immer wieder geforderte „Besonnenheit" zu befördern. Durch die zeitliche Tiefe relativieren sich aktuelle Einschätzungen einerseits, anderseits kommt das Zeitspezifische deutlicher in den Blick.

Nicht nur die aktuelle Relevanz hebt den Sammelband heraus: Eine weitere Besonderheit ist die vielfältige Möglichkeit zum historischen Vergleich.[5] Bezugspunkt ist nicht nur der Umgang mit Fremden schlechthin. Zwei Schwerpunktsetzungen innerhalb des Bandes regen

---

1 Vgl. Schreiber, W.: Beschäftigung mit dem Fremden in der Geschichte – Orientierung in der multikulturellen Gesellschaft von heute? Vgl. Hunfeld, H.: Die Normalität des Fremden als Provokation.

2 Vgl. Schröder, K.: Grenzen und Perspektiven von Erklärungsmodellen zu Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit

3 Vgl. Gruner, C.: „Die Deutschen als die Fremden" – Chancen des bilingualen Geschichtsunterricht.

4 Vgl. auch Luks, L.: Anmerkungen zum westlichen Russlandbild zwischen dem Wiener Kongress und dem Krimkrieg

5 Einen Längsschnitt innerhalb ihrer Beiträge bieten Frank Zschaler (ders.: Das Fremde als Erfolgsmodell? Die kulturelle Adaption ausländischer Unternehmens-innovationen vom Mittelalter bis zur Gegenwart); Hans-Joachim König (ders.: Die Alte und die Neue Welt. (Latein)Amerika als Feld europäischer Alteritätserfahrungen); auch Reinhard Heydenreuther (ders.: Die Ausgrenzung der Juden im Recht süddeutscher Territorien vom 16. bis zum 19. Jahrhundert).

Beschäftigung mit dem Fremden in der Geschichte – Orientierung in der multikulturellen Gesellschaft von heute?

Von Waltraud Schreiber

I. Grundlegendes

1. Orientierung für die Gegenwart durch Geschichtsunterricht

Hat Geschichtsunterricht mit dem Leben der Schüler zu tun? Kann und soll er das überhaupt? In der geschichtsdidaktischen Diskussion wird davon ausgegangen, dass Geschichtsunterricht Orientierung für die Gegenwart gibt. Allerdings kann dies nicht seine einzige Funktion sein.

Geschichtsunterricht hat immer auch die Aufgabe, den Schülern „Orientierung in der Vergangenheit“[1] zu ermöglichen. Ob Letzteres „vorrangig“, „zugleich“, „ausschließlich“ oder „auch“ der Fall sein soll, darüber scheiden sich die Geister.

Im 19. Jahrhundert, als der Geschichtsunterricht verbindlich an allen Schulen eingeführt wurde, war das keine Frage: Ich lasse Johann Gustav Droysen sprechen und zitiere aus seiner „Historik“: „Wir durften sagen, unsere Bildung, unser ganzes Lernen ist wesentlich historischer Art, ist das Bewußtsein von dem Gewordenen und von dessen Gewordensein, und in dem Maße, als die Bildung wächst, schwillt das historische Material, das heißt das Bewußtsein der tiefen Verwurzelung der Gegenwart. Das ist nur die eine Seite; die andere ist, daß in demselben Maß die Gegenwart tiefer verstanden bzw. zusammengefaßt, lebendiger und achtsamer mitgelebt wird, daß die Geschäfte selbst um so besser begründet und um desto sicherer in ihrer Wirkung gewesen sein werden, wenn sie in dem lebendigen Gefühl des Zusammenhangs, aus dem sie hervorgewachsen, geführt werden; und in demselben Maße, als dies Bewußtsein des geschichtlichen Zusammenhangs dessen, was geschieht, vertieft und erweitert wird, wächst natürlich den zum Handeln in ihrer Zeit, ihrem Volk, ihrer Kunst Berufenen das Verständnis ihrer Mittel und ihrer Aufgaben, die Einsicht, was geschafft und wie es geschafft werden muß. Vor allem

---

[1] Vgl. hierzu Schreiber, W.: Geschichtsunterricht und historische Orientierung, in: Schönemann, B./Schreiber, W.: Geschichtskultur, voraussichtlich 2001.

in diesem Bereich fühlt man das unermeßliche Fortschreiten der Bildung."[2]

Im Gegensatz dazu hat uns heutige Menschen die Wahrnehmung des Missbrauchs von Geschichte vorsichtig werden lassen. Das kommt in der These zum Ausdruck, dass es genug sei, wenn Geschichtsunterricht „Überblickswissen", also ausschließlich Orientierung in der Vergangenheit, vermittle. Will man den Geschichtsunterricht aber dauerhaft im Kanon der Schulfächer halten, greift das zu kurz. Die Aufgabe von Schule, zu der alle Fächer beizutragen haben, ist - diesmal formuliere ich mit Hartmut von Hentig - der kommenden Generation zu helfen, „in die Welt hineinzuwachsen wie diese ist"[3], ohne sich ihr zu unterwerfen, so wie sie jetzt ist. Wenn Geschichtsunterricht dieses „kritisch" in die Welt hineinwachsen unterstützen will, dann muss er beides versuchen: Orientierung in der Vergangenheit zu geben, aber auch Orientierung mit Hilfe von Geschichte für die Gegenwart.

Den Schülern „Orientierung in der Vergangenheit" zu ermöglichen, heißt, ihnen vor allem Sachkompetenz zu vermitteln.[4] Sie zu befähigen,

2 Droysen, J. G.: Historik (Textausgabe von Peter Leyh), Stuttgart u.a. 1977, S. 69f.

3 Hentig, H. v.: Moral, Politik und Geschichtlichkeit in der Erziehung. Aufwachsen in Polis und Kosmopolis, in: Schulz-Hageleit, P. (Hg.): Lernen unter veränderten Lebensbedingungen. Fachdidaktiken und Lehrerbildung auf dem Weg ins nächste Jahrtausend, Frankfurt/M. 1999, S. 32; vgl. auch ders.: „Ach die Werte!" Ein öffentliches Bewußtsein von zwiespältigen Aufgaben. Über die Erziehung für das 21. Jahrhundert, München 1999.

4 Unser aktueller Geschichtsunterricht setzt, und zwar in allen Ländern, immer noch einen Schwerpunkt auf die nationale Geschichte. Die nationale Geschichte ist der Ausgangspunkt, um die europäische oder die Weltdimension einzubringen bzw. um auf kleinere Räume (Land, Region, Ort) zu blicken. Weil es in der Geschichte die stringente Sachsystematik wie z. B. in der Mathematik nicht gibt, weil aber auch ein gesellschaftlicher Konsens über einen Kanon an zu Wissendem nicht mehr besteht, sind die Entscheidungen, was im Geschichtsunterricht gelernt werden soll, ein komplexes, zudem hochpolitisches Geschäft. Es ist immer wieder neu zu bestimmen, was als lernwürdig gilt. Dies heißt nicht, dass nicht inhaltliche Kontinuitäten zu beobachten wären. Ob von einem Minimalkonsens gesprochen werden kann, wäre – auch empirisch – zu erheben. Anzunehmen ist, dass zumindest auf einer abstrakten Ebene bestimmte Themen unstrittig sind. Das „lange 19." und das „kurze 20 Jahrhundert", auch das „nahe Ferne" des Mittelalters und der alten Geschichte, aktuell vielleicht auch wieder Religionen und ihre Wirkmacht würden wohl genannt werden. Die Profilierung im Detail aber kann nur ausgehandelt, nicht, schon gleich gar nicht sachsystematisch, abgeleitet werden.

sich mit Hilfe von Geschichte in der Gegenwart zu orientieren, verlangt, nicht nur Inhalte zu lehren, sondern auch den „Umgang mit Geschichte"[5]. Schüler sollen in die Lage versetzt werden, in ihrem Leben an vielen, heute nicht vorhersehbaren Stellen in die Vergangenheit zurückzufragen. Sie sollen die „Geschichten", mit denen sie konfrontiert werden, hinterfragen können. – Wer hätte vor dem 11. September 2001 der nichtwestlichen Geschichte das Gewicht gegeben, das sie heute hat, und wer hätte die Geschichte der westlichen Kultur unter den Fragestellungen betrachtet, die heute geboten erscheinen?

Geschichtsunterricht muss versuchen - das ist die Konsequenz - auch Methodenkompetenz zu fördern, die Kompetenz, mit fertigen Geschichte umgehen zu können oder die Kompetenz, selber Fragen an die Vergangenheit zu stellen.[6]

2. Längsschnitte und historische Vergleiche

Damit dies erleichtert wird, stellen aktuelle Lehrpläne neben das chronologische Vorgehen andere Unterrichtsverfahren, wie z. B. den Längsschnitt.[7] In den meisten Bundesländern können die Lehrer entscheiden, zu welchen Themen sie mit Längsschnitten arbeiten wollen.[8] Das Eichstätter

5 Dieser Gedanke befasst die wissenschaftliche Geschichtsdidaktik seit ihrer Verankerung an den Universitäten. Vgl. exemplarisch die von Joachim Rohlfes in seinem aktuellen Literaturbericht zur Geschichtsdidaktik (GWU 2001) herausgehobenen Standardwerke: Bergmann, K. u.a. (Hgg.): Handbuch Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber ^{5}1997; Pandel, H.-J. u.a. (Hgg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 1999; Schreiber, W. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, 2. Bde., Neuried 1999.

6 Zu: Historische Kompetenzen vgl. Exkurs 2, Auszug aus Schreiber, W.: Reflektiertes Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik, in: ZGD 1 (2002).

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

8 In Bayern ist das Unterrichtsverfahren „Längsschnitt" der Intention „wiederholen, sichern, vertiefen" zugeordnet. Diese Trias hat der bayerische Landtag im Jahr 2000 als bildungspolitische Forderung an die kultusministerielle Exekutive gestellt: 30% der Unterrichtszeit sind dafür einzuplanen. Rückwirkungen auf die Lehrplanpolitik zeichnen sich bereits ab. Sie sind einerseits dem Stichwort „reduzieren der Stofffülle" zuzuordnen, andererseits

Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht hat es sich zum Ziel gesetzt, Anregungen für Längsschnitte zu geben.[9] Eine Funktion dieses Unterrichtsverfahrens ist, zum historischen Vergleich anzuregen. Das Rückbeziehen der verwendeten Materialien auf ihren zeitlichen Kontext, das Berücksichtigen der Perspektivität von Quellen, Interpretation und Bedeutung ist dafür unerlässlicher Bestandteil (anzusiedeln auf der Ebene der Methodenkompetenz).

Wenn Schüler lernen sollen, historisch zu vergleichen, müssen sie zumindest ansatzweise in der Lage sein, das in Bezug auf verschiedene Zeiten und Räume betrachtete Phänomen jeweils auf die zeitspezifischen Rahmenbedingungen zu beziehen. Eine solche Querverankerung von Längsschnitten vorzusehen, bedeutet eine besondere Herausforderung an die Unterrichtsplanung: In den Längsschnitt „Umgang mit Fremden" wären dann z. B. Wiederholungsphasen zu integrieren, die aufgreifen, wodurch Fremde und Einheimische in Kontakt zu einander kamen. Auf diese Weise werden größere Zusammenhänge in den Blick genommen und Umstrukturierung verlangt, durch die linear-chronologisch erarbeitete Ergebnisse neu gruppiert werden.[10]

Nicht nur durch Wiederholung und Um- bzw. Neustrukturierung kann die für die Längsschnittarbeit notwendige Querverankerung ermöglicht werden. Längsschnitte können auch den Anreiz darstellen, ausgehend von einem bislang unterbeleuchteten Aspekt noch einmal „in die Zeitschicht hinein" zu fragen und so zur „Vertiefung und Erweiterung" der epochen-

dem auf Franz Weinert zurückweisenden Stichwort „sachsystematischer, intelligenter, situativer Wissenserwerb". (Vgl. u.a. Weinert, F.: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten, in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. Bildungskongreß des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, München 1998, S. 101ff.; dort auch zahlreiche weiterführende Literaturangaben).

9 Vgl. auch Bd. 1. der Schriftenreihe „Eichstätter Kontaktstudium Geschichtsunterricht": Schreiber, Vom Imperium Romanum, 2000.

10 Zwar haben die derzeit aktuellen internationalen Studien den Geschichtsunterricht noch nicht als Forschungsfeld auserkoren. Es ist aber zu vermuten, dass die massiven Mängel in der Flexibilität und Reflexivität des Denkens, die die Studien zum mathematischen Lernen (TIMSS) und zum Textverständnis (PISA) bei deutschen Schülern – aller Bundesländer (!) – erbracht haben, auch für das historische Lernen nachgewiesen werden könnten. Alle, denen der Geschichtsunterricht am Herzen liegt, tun deshalb gut daran, aus eigenem Antrieb gegen solche Mängel vorzugehen.

spezifischen, strukturellen und kulturspezifischen Kenntnisse[11] beizutragen. Denkbar ist auch, ausgehend von Längsschnitten bislang nicht im Geschichtsunterricht thematisierte Zeiten und Räume in den Blick zu nehmen („erweitern").[12] Weil „Gegenwart" nichts anderes ist als eine spezifische historische Situation, ist das „historisch-komparative" Vorgehen auch geeignet, um Vergangenheit und Gegenwart aufeinander zu beziehen, um also Geschichte für die Orientierung in der Gegenwart nutzbar zu machen.

Nach diesen grundsätzlichen Erwägungen konzentriere ich mich auf den Umgang mit Fremden im Geschichtsunterricht und die Möglichkeit, damit *auch* (s. o.) die Orientierung der Schüler in der Gegenwart zu unterstützen. Zur Verdeutlichung des Gemeinten ist es notwendig, auf Beispiele zurückzugreifen. Ich beziehe mich auf Flucht und Vertreibung in der Folge des Zweiten Weltkriegs; bewusst lasse ich dabei Überlegungen und Erfahrungen einfließen, die im Kontext des Kooperationsprojekts „Heimat verlieren – Heimat gewinnen" stehen, das im Vorfeld des Kontaktstudiums in allen Eichstätter Schulen verfolgt wurde und in einer Wanderausstellung seine Darstellung fand.[13]

II. Zur Profilierung des Geschichtsunterrichts: „Normalität des Fremden" als Kristallisationskern

1. „Begegnungen mit Fremden" als Merkmal der Gegenwart

Das oben dargestellte Prinzip, dass die „Stationen" eines Längsschnittes der *„horizontalen Einordnung"* bedürfen, gilt auch, wenn die Gegenwart der Bezugspunkt ist. Wenn man nach den charakteristischen Merkmalen unserer Gegenwart fragt, so gehört dazu, dass „Begegnungen mit Fremden" immer selbstverständlicher werden. An der „Normalität" der Kulturkontakte ändern auch die Terroranschläge vom 11. September 2001

11 Mit der Dreiteilung wird auf die Epochendisziplinen, auf „Strukturgeschichte" und „Kulturgeschichte" als Paradigmen für das historische Lernen im Geschichtsunterricht verwiesen.

12 Die Notwendigkeit einer Querverankerung gilt auch für diese Fälle. Selbst wenn Einordnungen aus Zeit- und sachsystematischen Gründen nur ansatzweise zu leisten sind, sollten die Schüler sich der grundsätzlichen Notwendigkeit bewusst sein.

13 Vgl. in diesem Band: Bleitzhofer, S./ Herrler, M./Lehmann, K. /Michler, A./ Schreiber, W./ Siegert, A. : Dokumentation.

nichts, obwohl die „Begegnungen mit Fremdem und Fremden" durch sie in neues Licht geraten sind.

Besonders die westlichen Gesellschaften werden häufig als „multikulturell" oder „interkulturell" beschrieben. Mit dem Wortfeld „Multikultur" diagnostiziert man das Nebeneinander von Kulturen innerhalb einer Gesellschaft oder anderen Kollektiven. Das Wortfeld „Interkultur" verweist demgegenüber auf Kontakte zwischen den Kulturen, die notwendig Veränderungen bei allen Beteiligten einschließen: Niemand bleibt in interkulturellen Gesellschaften, wie er vor den Kulturkontakten war.[14] Wollte man, wie dies in der Literatur häufig der Fall ist, diese Kategorien ins Zentrum von Überlegungen zu Schule und Unterricht stellen, müsste man sich zwangsläufig mit dem Kulturbegriff auseinander setzen.[15] Das Verständnis von „Kultur" aber ist in den letzten Jahren in einen Umbruch geraten. Das alte, Hochkultur und nationale Kultur assoziierende Verständnis steht neben einem neuen, Orientierungsleistungen in jedem Sinne als „Kultur" bezeichnenden Verständnis.[16] Damit verschwimmen auch die Komposita Multi- bzw. Interkultur.

[14] Hilfreich ist es, die von Ulrich Beck in Bezug auf Globalisierung getroffene Unterscheidung (Beck, U.: Was ist Globalisierung?, Frankfurt/M. 1997, S. 26ff.) anzuwenden und
mit (Multi/Interkultural)*ität* das beobachtbare *reale Phänomen* zu bezeichnen,
mit (Multi/Interkultural)*isierung*, den *Prozess* zu betrachten, der zu Multi/Interkulturalität führt
mit (Multi/Interkultural)*ismus*, die *„Ideologie"* zu meinen, die mit Phänomen und Prozess verbunden werden kann. Ideologie wird hier im weitesten Sinne als philosophische Kategorie verstanden, deren Zusammensetzung aus „idea" und „logos" ebenso bedeutsam ist wie das Gewicht der Interessen und die mangelnde Notwendigkeit der Begründung der zentralen Setzungen (Vgl. z. B. Görresgesellschaft (Hg.): Staatslexikon, Freiburg ^{7}1996, Bd. 3, S. 27ff.; dort auch Hinweise auf Standardliteratur).

[15] So verfuhr u.a. Andreas Körber, in: ders.: Geschichte und interkulturelles Lernen. Begriffe und Zugänge, in: GWU 52 (2001), S. 292ff..

[16] Als der umfangreichste Versuch, Licht ins Dunkel der „neuen Zugriffe" zu bringen, kann das aktuelle Publikationsvorhaben des Kulturwissenschaftlichen Instituts des Landes Nordrheinwestfalen gelten. Folgende Zugriffe sind geplant: Band I: Jaeger, F./Liebsch, B. (Hgg.): Die Kultur in der Lebenspraxis: Zur Idee kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe; Band II: Jaeger, F./Straub, J. (Hgg.): Die Kultur in der Wissenschaft: Epistemologie, Methodologie und Methodik der Kulturwissenschaften; Band III: Jaeger, F./Rüsen, J.: Die Kultur in der Forschungspraxis: Ergebnisse empirischer Kulturwissenschaften.

2. Das Konzept: „Normalität des Fremden"

a) Grundlegendes

Deshalb versuche ich den Ist- bzw. Sollzustand der Gegenwart mit Hilfe des auf den Eichstätter Fremdsprachendidaktiker Hans Hunfeld[17] zurückgehenden Konzepts zu charakterisieren, mit dem Konzept der „Normalität[18] des Fremden". Ergebnisse, die die Beschäftigung mit Interkulturalität erbringt, werden dabei selbstverständlich aufgegriffen.[19] Angeregt von den Überlegungen Hunfelds unterscheide ich zwei Formen der„Normalität des Fremden":

(1) Es ist normal für immer mehr Menschen, im konkreten oder zumindest medialen Alltag, Fremden zu begegnen („Normalität der Begegnung").
(2) Es ist normal, dass (Verstehens)Grenzen zwischen mir/zwischen uns und dem/den Fremden – vice versa – bestehen[20] („Normalität der Fremdheit").

Zum zweiten Aspekt ist eine Anmerkung notwendig: Die „Normalität der Fremdheit" anzuerkennen, bedeutet nicht, sich nicht um „Fremdverstehen" zu bemühen. Es meint das Wissen, dass volles Verstehen nicht erreichbar ist, und dass es sich dabei weder um einen Makel von „mir" noch vom „Fremden" handelt. – Der Vergleich mit der historischen Forschung drängt sich auf: Auch wenn aus einer Vielzahl von Gründen eine Differenz zwischen der Vergangenheit, „wie sie gewesen ist" und der „Geschichte", durch die wir die Vergangenheit zu re-konstruieren versuchen, bestehen muss, bleibt das Ideal einer möglichst großen Annäherung gültig. (Im Folgenden steht „Geschichte" für die Re-Konstruktion von Vergangenheit und „Vergangenheit" für die Fülle der gewesenen Gegen-

[17] Vgl. den Beitrag in diesem Band; zur Einführung vgl. Hunfeld, H.: Die Normalität des Fremden. Vierundzwanzig Briefe an Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer, Waldensteinberg 1998.

[18] Dabei verkenne ich nicht, dass auch der Begriff der Normalität in den letzten Jahren elaboriert wird und noch nicht klar bestimmt ist.

[19] Vgl. Exkurs zur Literaturlage: Geschichtsdidaktik und der Umgang mit Fremden.

[20] Das nicht-alles-verstehen-Können ist eine lebensweltlich bekannte Selbstverständlichkeit: Sogar sich selbst bleibt man immer ein Stück weit fremd. - Die Normalität der Fremdheit zu akzeptieren, bedeutet dann, nicht der Ideologie des uneingeschränkt „Verstehen-Könnens" aufzusitzen. In dieser Formulierung wird bewusst auf die Vorstellung von „Interkulturalismus" nach Beck angespielt.

warten, an die wir uns durch Geschichte anzunähern versuchen). Zu verweisen ist zudem auf die „Alterität" der Vergangenheit, bei der es sich um eine besondere Form der Fremdheit handelt, um diachrone Fremdheit sozusagen. Der Konstruktcharakter von Geschichte wird nicht zuletzt durch die Alterität der Vergangenheit begründet.[21]

Auch das Fremdsein ist ein Konstrukt. Es könnte ohne den Gegenpol des Eigenen nicht konstruiert werden.[22] – Denkt man über die „Normalität des Fremden" nach, so stößt man auf Beobachtungen wie:

- Je seltener und damit „unnormaler" Begegnungen mit Fremden sind, desto bestimmender wird das Eigene für die Konstruktion des Fremden. Die „Normalität der Fremdheit" wird kaum erkannt, weil der „Eigenwert" des Fremden zu wenig wahrgenommen wird.[23]

oder:

- Je normaler die Begegnungen mit Fremden werden („Normalität der Begegnung"), desto vielfältiger werden die Formen, in denen das Eigene und das Fremde sich wahrnehmen, beeinflussen, durchdringen, sich paradoxerweise z. T. auch gar nicht mehr bemerken. Auch hier kann die „Normalität der Fremdheit", die das Anerkennen eines „Eigenwerts" voraussetzt, aus dem Blick geraten.[24]
- Die diachrone Betrachtung zeigt aber ebenso, dass Fremdheit sich im Laufe der Zeit durch Formen der Integration ganz oder weitgehend auflösen kann. Der Spanne des kommunikativen Gedächtnisses, die

[21] Darauf hier näher einzugehen, würde den Rahmen sprengen.

[22] Vgl. hierzu die bildhaften und verständnisfördernden Erläuterungen Hunfelds in diesem Band.

[23] Hunfeld verdeutlicht dies u.a. an den Kulturbegegnungen im Zeitalter der Entdeckungen, aber auch an der Literatur (Robinson Crusoe). Als Englischdidaktiker interessiert ihn vor allem der Umgang mit der Sprache der Fremden: Dass die Eroberer die autochthone Bevölkerung nicht verstehen kann, wird als ein „nicht sprechen können" der Einheimischen verstanden. Hunfeld setzt sich z. B. damit auseinander, was es heißt, die Sprache der Eroberer zu lernen, und was es heißt, wenn „über die Einheimischen", aber nicht „mit ihnen" gesprochen wird. Vgl. Hunfeld, H.: Was ist anders? Zur Normalität des Fremden, in: Paula, A./Fritz, T. (Hgg.): Brücken zum Fremden, Wien 1998, S. 15ff.; ders.: Grenzen des Fremdverstehens, in: Baur, S. u.a. (Hgg.): Interkulturelles Handeln. Neue Perspektiven des Zweisprachlernens, Meran 1995, S. 191ff.; ders.: Annäherung an die Normalität des Fremden, in: Pfeiffer, J. (Hg.): Das 20. Jahrhundert. Konfigurationen der Gegenwart, Regensburg, 1998, S. 55ff..

[24] Ein extremes Beispiel wären die „Schläfer", deren Fremdheit nicht wahrgenommen wird, weil sie in Formen der oberflächlichen Anpassung „leben".

in etwa 80 Jahre umfasst, wird dabei Bedeutung zugemessen. Gemeint ist, dass nach dieser Zeit, in der Mitlebende die Erinnerung an Fremdheit noch haben bzw. weitergeben können, Fremdes und Eigenes nicht mehr zu unterscheiden sind. Gegen diese durch viele Beispiele belegbare These (polnische Arbeitsmigranten im Ruhrgebiet; Hugenotten und andere religiös motivierte Migranten in Europa; „melting pot" Amerika) können allerdings ebenso viele Gegenbeispiele angeführt werden (fränkisches und schwäbisches Eigenbewusstsein nach fast 200 Jahren bayerischer Integrationspolitik; die weltweit aktuell zu beobachtenden Identitätsbildungsprozesse nationaler Minderheiten bzw. der indigenen Bevölkerung).

b) Ausdifferenzierung des Prinzips „Normalität des Fremden"

Das Prinzip „Normalität des Fremden" lässt sich sowohl innerhalb der Gegenwart ausdifferenzieren als auch im Rückgriff auf die Vergangenheit. (Bezugspunkte sind jeweils Schule und Unterricht.)

- Wenn man bei der Ausdifferenzierung in der Gegenwart verbleibt, dann stehen aktuelle „Erfahrungen" im Zentrum, die zumindest zum Teil auch die Erfahrungen der Schüler sind.[25] Sowohl die „Normalität der Begegnung" mit Fremden als auch die „Normalität der Fremdheit" sind Teil der Lebenserfahrungen aller Schüler. Will Unterricht dies bewusst machen, so ist ein gewisses Maß an Reflexivität, ein Sich-auseinander setzen mit den eigenen Erfahrungen, unerlässlich. Das setzt ein Innehalten voraus, man kann auch sagen, es setzt voraus, auf je entwicklungsgemäße Art und Weise eine Metaebene[26] des „Nachdenkens über" die eigenen Erfahrungen und das eigene Tun zu erklimmen.

[25] Ein Beispiel wäre, dass man sich nirgends deutscher, bayerischer, europäischer, christlicher fühlt als in Nicht-Deutschland, in Nicht-Bayern, in Nicht-Europa, als unter Anhängern nicht-christlicher Religionen. Ein anderes aktuelles Beispiel wäre das Misstrauen „arabisch aussehenden Fremden" gegenüber, das gerade auch die beschleicht, die nicht von sich gedacht hätten, dass sie dafür anfällig wären. (Ich denke z. B. an die Situation, als ich kürzlich zusammen mit einigen iranischen jungen Männern ein Fugzeug boardete).

[26] Vgl. Schreiber, W.: Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins als Leitprinzip des Geschichtsunterrichts, Eröffnungsvortrag anlässlich der Konferenz für Geschichtsdidaktik in Kassel-Fuldathal 2001. (erscheint demnächst in: Schönemann, B/ Voit, H. (Hgg.): Von der Einschulung zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen, Weinheim vorraussichtlich 2002)

- Bezieht man im Rahmen des Unterrichts bei der Ausdifferenzierung der „Normalität des Fremden" die Geschichte ein, dann muss es auch um eine zwar altersgemäß verstehbare, aber dennoch zuverlässige Re-Konstruktion der Vergangenheit gehen, darum, dass die jeweiligen politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, lebensweltlichen „Rahmenbedingungen" berücksichtigt werden, darum, dass die Schüler die Alterität, die Andersartigkeit der Vergangenheit erkennen und anerkennen, dass sie versuchen, Phänomene auch aus der Zeit heraus zu betrachten, einzuschätzen, zu bewerten, dass das Aufeinanderbeziehen von Vergangenheit und Gegenwart bewusst vollzogen und diskutiert wird.[27] Diese fachspezifischen, sachadäquaten, „reflektierten" Umgangsweisen mit Vergangenheit sind eine Bedingung dafür, mit Hilfe von Geschichte eine tragfähige, um Plausibilität bemühte Orientierung für die Gegenwart zu gewinnen.[28] Ohne die „reflektierten" Umgangsweisen mit Vergangenheit ist auch eine begründbare Orientierung in der Vergangenheit nicht möglich.

Den Umgang mit Fremden in der Vergangenheit zu thematisieren, um dadurch (auch) Orientierung für die Gegenwart zu ermöglichen, ist also durchaus zeitaufwendig. Damit drängt sich die Frage nach möglichen *Vorteilen* auf:

[27] Diese Überlegungen orientieren sich an den Jeismannschen Dimensionen Analyse, Sachurteil, Wertung. Mit „Analyse" meint Jeismann „Sachaussagen", die aus der methodisch kontrollierten Auseinandersetzung mit den Quellen erwachsen, mit „Sachurteil" lenkt er den Blick auf die Bedeutung des historischen Phänomens in seiner Zeit und mit „Wertung" auf Bedeutungszuweisungen aus der und für die Gegenwart (und Zukunft) des sich mit Geschichte Beschäftigenden. Vgl. u.a. Jeismann, K.-E.: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, in: Kosthorst, E. (Hg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik - Forschung - Theorie, Göttingen 1977, S. 12.
Die Jeismannschen Dimensionen sind von anderen Autoren präzisiert und weiterentwickelt worden, zuletzt von Bodo von Borries (unter Mitarbeit von Andreas Körber) (Borries, B. v.: Geschichtsbewußtsein als System von Gleichgewichten und Transformationen, in: Rüsen, J. (Hg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln u.a. 2001, S. 252ff.) und von Waltraud Schreiber (Schreiber, Geschichtsunterricht und historische Orientierung, voraussichtlich 2001) u.a. auf Anregung von Wolfgang Hasberg.

[28] Dass Geschichte gerade auch in Bezug auf den Umgang mit Fremden missbraucht werden kann, zeigen Gegenwart wie Vergangenheit.

c) Mögliche Vorteile des Umwegs über die Geschichte

- Gerade weil wir aktuell die Schwierigkeiten, die mit der „Normalität des Fremden" einhergehen, nicht zufriedenstellend bewältigen können, kann die Beschäftigung mit „Fremden in der Geschichte" zu einer distanzierteren, abgeklärteren Sichtweise verhelfen.
- Wenn die Gegenwart in einen Bezug zur Vergangenheit gesetzt wird, relativieren sich die „erlebte Einmaligkeit", die „vermutete Besonderheit" der Gegenwart.[29] Die eigenen Erfahrungen werden in Relation zu Erfahrungen anderer gesetzt, die ebenfalls – obzwar unter anderen zeitspezifischen Rahmenbedingungen – auf Fremde und Fremdheit stießen.
- Die Konstruktion des Fremden aus dem Eigenen wird am vergangenen Beispiel leichter sichtbar, auch die Veränderung dieser Konstrukte z. B.. durch die gesteigerte „Normalität der Begegnung", durch geglückte und gescheiterte Kontakte. Dies regt an, über die gegenwärtigen Konstruktionsmuster nachzudenken.
- Entwicklungen, Kontinuität und Wandel, das Entstehen von Neuem, das Ablösen von Überkommenem kommen auf dem Weg über die Geschichte ebenso in den Blick wie erprobte Modelle, seien sie nun zeitgenössisch als gescheitert oder gelungen eingeschätzt worden, wie die Auswirkungen von Rahmenbedingungen auf den Umgang mit Fremden, wie über die Zeiten hinweg vergleichbare Strukturen und Zeitspezifisches.
- Es kann zudem gefragt werden, ob in anderen Epochen und Räumen eine „Normalität der Fremdheit" überhaupt wahrgenommen wurde. Es kann nach Veränderung des Fremden *und* des Eigenen gefragt werden, nach Anpassung, Akkulturation, Assimilation und interkulturellem Austausch.
- Der Vorteil des Umwegs kann in der Entemotionalisierung liegen, darin dass man durch den Umweg über die Vergangenheit die Bezugspunkte der Gegenwart besser kennen lernt.

[29] Gerade in der historistischen Tradition wird die Chance betont, die die Einbettung der Gegenwart in die Vergangenheit bringt. Noch einmal erwähne ich stellvertretend Droysen: Er spricht immer wieder vom „punktuellen Ich" der gegenwärtig Lebenden und Handelnden, das durch Geschichte zeitlich erweitert wird, und damit an Realitätssinn und Orientierungsfähigkeit gewinnt. Die eigene Zeit wird mit Hilfe des historischen Denkens als Abschnitt einer aus der Vergangenheit in die Zukunft weisenden Entwicklungskontinuität begreifbar.

- Kontinuitäten zwischen Vergangenheit und Gegenwart werden sichtbar, bzw. können neu hergestellt werden. Sie können nach ihrer Plausibilität hinterfragt werden.
- Im Spiegel der Vergangenheit sieht die Gegenwart sich selbst klarer. Die Frage nach den eigenen Rahmenbedingungen, nach Erfahrungshorizonten, nach den individuellen Spielräumen stellt sich schärfer.

Die Chancen, die für die Orientierung der Gegenwart im Weg über die Geschichte stecken, realisieren sich aber nicht von selbst. Der Traum jedes Lehrers, dass die Schüler selbständig und adäquat Konsequenzen aus dem im Unterricht Angebotenen ziehen, geht für den Geschichtsunterricht ebenso wenig in Erfüllung wie für den Mathematikunterricht und die Texterfassung. Die Studien TIMSS und PISA haben das nachdrücklich gezeigt. Der Umgang mit dem Fremden in der Vergangenheit kann Orientierung für die Gegenwart nur erbringen, wenn der Geschichtsunterricht auf eine spezielle Weise profiliert wird.[30] Das heißt: Die Geschichtslehrerin/der Geschichtslehrer muss klar überlegen, welche Ziele er mit seinem Unterricht erreichen will. Von dieser Basis aus trifft er Entscheidungen auf der Inhaltsebene (1), der Medien- und Methodenebene (2), der Ebene der Unterrichtsgestaltung (3) und der Darstellung der Unterrichtsergebnisse (4). An dieser Stelle ist noch einmal dezidiert auf die Literaturübersicht zu verweisen, die im Exkurs 1 im Anschluss an diesen Vortrag vorgestellt wird. Den Arbeiten meiner Kollegen verdanke ich zahlreiche, wichtige Anregungen.

III. Profilierung des Unterrichts

Ich werde im Folgenden „Flucht und Vertreibung im Gefolge des Zweiten Weltkriegs" mit Hilfe des Konzepts „Normalität des Fremden" so profilieren, dass den Schülern auch (s.o.) eine historisch fundierte Orientierung in der Gegenwart ermöglicht wird. Was in der Auflistung linear

[30] Den Begriff der Profilierung verdanken ich u.a. Bettina Alavi (vgl. Alavi, B.: Von der Theorie zur Praxis interkulturellen Geschichtslernens, in GWU 52 (2001), S. 326f.), die von der interkulturellen Profilierung der Inhalte spricht. Erstmals verwendet (schon 1976) wurde der Begriff „Profilierungen" von Horst Gies (vgl. ders. Sachanalyse oder didaktische Profilierung?, in: ders.: Geschichte – Geschichtslehrer – Geschichtsunterricht, Weinheim 1998, S. 51 ff.). Der Sache nach gibt es deutliche Anklänge an den Begriff der „Thematisierung" der Berliner Schule. Dennoch ziehe ich „Profilierung" vor: „Thematisierung" hat sich lebensweltlich inzwischen so vielfältig aufgeladen, dass Aussagekraft verloren geht.

wirkt, muss in der Vernetzung gedacht werden. Inhalte – Materialien/Methoden – Unterrichtsgestaltung – Ergebnispräsentation bilden ein Netzwerk dichter Abhängigkeiten. Wer z. B. die Förderung reflektierten Geschichtsbewusstseins als Leitziel des Geschichtsunterrichts versteht, wird versuchen, es in allen Ebenen anzusteuern.[31] Dennoch ist auf die enge Korrelation hinzuweisen, und auf die Wirkung, die von Inhaltsentscheidungen in die anderen Bereiche hinein reicht[32].

1. Profilierung auf der Inhaltsebene

Lehrpläne und Richtlinien treffen Entscheidungen über die Inhalte, die im Geschichtsunterricht behandelt werden sollen.[33] Die Pläne lassen dem Lehrer aber regelmäßig Spielräume zur Profilierung dieser Inhalte offen. „Flucht und Vertreibung in der Folge des zweiten Weltkrieges" kann z B. so profiliert werden, dass (auch) „der Umgang mit Fremden" thematisiert wird. Fokussiert werden könnte ebenso auf „Kriegsschuld – Kriegsfolgen – Kriegsverbrechen", auf „Besatzungspolitik", auf „internationale Beziehungen", auf „Gendergeschichte", „Wirtschaftsgeschichte", „Mentalitätsgeschichte". Im Schulalltag ist selten genügend Zeit, sich mit einem Thema aus mehreren oder gar aus möglichst vielen Perspektiven zu befassen. Deshalb bedeutet, sich für eine Schwerpunktsetzung zu entscheiden, häufig, andere zumindest zu vernachlässigen. Aus dieser Dilemmasituation kann man sich wohl nur retten, indem man den Schülern immer wieder bewusst macht, dass die Beschäftigung mit Vergangenheit notwendig Auswahlentscheidung verlangt, dass neben der für sie (bzw. mit ihnen) begründet gewählten Profilierung noch andere Schwerpunktsetzungen möglich und sinnvoll wären, dass von der gewählten Profilierung sehr wohl Verbindungen zu anderen bestehen, dass man exemplarisch, z. B. dem Umgang mit Fremden auf politische, oder rechtliche oder wirtschaftliche Rahmenbedingungen bezieht (s. u.). Dies scheint mir eine

[31] Vgl. u.a. meinen Eröffnungsvortrag „Reflektiertes Geschichtsbewusstsein fördern als Leitziel des Geschichtsunterrichts" bei der Jahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik.

[32] Vgl. Hasberg, W.: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Unterricht, Neuried 2001, Bd. 2, S. 385 ff., insb. Schema 386.

[33] In dieses Aussage schließe ich bewusst ein, dass die Lehrpläne auch Freiräume vorsehen, die das Aufgreifen aktuell relevanter Inhalte ermöglichen sollen.

pragmatische Form zu sein, „Multiperspektivität“[34] nicht nur *innerhalb* einer gewählten Profilierung zu berücksichtigen (s. u.),[35] sondern auch die Profilierung von Unterricht als Ausdruck von Multiperspektivität darzustellen.

Am häufigsten begegnet, auch noch im aktuellen Geschichtsunterricht, eine politikgeschichtliche Profilierung, die keine Verbindung zu anderen Zugriffen auf Vergangenheit sichtbar werden lässt. Je unbewusster man als Lehrer einer Profilierung folgt (weil der Lehrplan vermeintlich keine Alternative lässt, weil Schulbücher sich für bestimmte Akzente entschieden haben, weil Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stehen, weil...) desto „profilloser“ und aussageschwächer wird Unterricht.

Hat man sich bewusst entschieden, den „Umgang mit Fremden“ aufzugreifen, dann sind wieder unterschiedliche Profilierungen möglich: Man kann über den „Umgang mit Fremden“ die Epochenspezifik des 20. Jahrhunderts weiter herausarbeiten, man kann an den auszuwählenden Materialien die Methodenkompetenz der Schüler stärken. Man kann, wenn man den Umgang mit Fremden bereits in anderen Epochen thematisiert hat, historisch vergleichen, auch mit der Gegenwart, man kann die „Normalität des Fremden“ zur Profilierung nutzen. Von Fall zu Fall wird es durchaus möglich sein, mehrere dieser Akzente aufzugreifen, und Verbindungen in Rahmenbedingungen hinein aufscheinen zu lassen.

Ich konkretisiere das bislang allgemein Dargestellte, und habe Klassen (unterschiedlicher Schularten) im Raum Eichstätt (Oberbayern) im Blick, die am Projekt „Heimat verlieren – Heimat gewinnen“ teilgenommen haben[36]: Um die Schüler zur Auseinandersetzung mit der „Normalität der Begegnung“ und der „Normalität der Fremdheit“ sowohl 1945 folgende als auch heute anzuregen, werden ins Zentrum des Geschichtsunterrichts die Kontakte zwischen Flüchtlingen und Einheimischen in der unmittelbaren Nachkriegszeit (bis ca. 1950) gestellt und zwar bezogen auf den Schulort, hier also auf die Kleinstadt Eichstätt mit damals ca. 8000 Einwohnern und ihren (dörflichen) Nahraum.[37]

[34] Vgl. den Beitrag Gruner in diesem Band; dort auch ausführliche Literaturangaben

[35] Vgl. u.a. Bergmann, K.: Multiperspektivität. Geschichte selber denken, Schwalbach/Ts. 2000.

[36] Vgl. auch die Dokumentation des Projekts Heimat verlieren – Heimat gewinnen in diesem Band.

[37] Vgl. hierzu die ersten Hinweise zur Situation in Eichstätt in der Projekt-Dokumentation, die Markus Herrler zusammengestellt hat. Eine Gruppe Studierender wird, unterstützt von Dozenten der Universität Eichstätt, die wissenschaftliche Aufarbeitung der Thematik fortführen.

Um den Bruch zu verstehen, den die Zuweisung von Tausenden von Flüchtlingen, Vertriebenen und Evakuierten bedeutete, ist zu zeigen, dass es im Raum Eichstätt vor 1945 eine „Normalität der Begegnung“ mit Fremden nicht gegeben hat. (Herangezogen werden können z. B. Einwohnerstatistiken, Adressbücher, die die Dominanz bayerischer Namen belegen, Ortspläne einschließlich Kataster, die die Sozial- und Wirtschaftsstruktur aufzeigen)[38]. Statistisches Material zeigt die hohen Quoten der zugewiesenen „Neubevölkerung“ (je nach Ort zwischen 30 und 80%). Die Beschäftigung mit der „Flüchtlingsverwaltung vor Ort“ gibt Einblick in die zeitgenössischen Versuche der Normalisierung des Lebens mit den Fremden.

Die „Normalität der Begegnung“ zwischen Einheimischen und Vertriebenen kann durch biographische Brücken in den Erfahrungsbereich der Schüler verdeutlicht werden. In den Stammbäumen der Schüler zurück bis zur Urgroßelterngeneration dokumentieren sich zahlreiche Flüchtlinge/Migranten. Solche Bezüge in die eigene Lebenswelt hinein erleichtern die „Reflexivität“,[39] den Rückbezug der Geschichte auf das Leben (hier der Schüler).

Je nach Entwicklungs- und Leistungsstand der Kinder und Jugendlichen bedarf das statistische Material der Konkretisierung („Jeder Dritte/Zweite, dem man auf der Straße begegnete, war ein Fremder“ u.ä.). Auch Vergleiche mit heutigen Zahlen bieten sich an.

[38] Wie Schulen ganz selbstverständlich über physikalische und biologische Sammlungen verfügen, sollten dringend auch Sammlungen zur Regionalgeschichte angelegt werden, die u.a. die oben genannten Materialen enthalten. Der Aufbau der Sammlung kann über Fachschaften geregelt werden; jeder Kollege, der regionalgeschichtlich arbeitet, ergänzt die Sammlung. An den Grund- und Hauptschulen einiger bayerischer Regierungsbezirke wurde diese Idee in den 1980er Jahren umgesetzt, die Bezeichnung „heimatkundliche Stoffsammlung“ war allerdings wenig glücklich. Wertvolle Anregungen, bei begrenztem Zeitaufwand, lokal- und regionalgeschichtliche Materialien aufzufinden, gibt Wolfgang Pledl (Pledl, W.: Ein Wegweiser zu Literatur, Quellen, Fundorten und Ratgebern, in: Schreiber, Begegnungen, 1999, S. 325ff.).

[39] U.a. die Geschichtsdidaktiker Peter Schulz-Hageleit, Peter Knoch, Hans Pöschko, Brigitte Dehne, Birgit Wenzel, Peter Gautschi haben vielfach zum Aspekt „aktuelle Erfahrungen für das historische Lernen nutzen“ publiziert.

In Bezug auf „Flüchtlingsverwaltung" kann die „Passung"[40] für die Klasse erreicht werden, indem sie entweder im Unterrichtsgespräch vorgestellt wird bzw. gemeinsam oder individuell aus der Literatur oder aus Quellen erarbeitet wird. Die Profilierung auf die „Normalität der Begegnung" hin erfordert, über die Aufgaben und Abläufe der Verwaltung hinausgehend nach den Intentionen in Bezug auf „Normalisierung"[41] zu fragen. Das Maß der Hilfe, das die Schüler im konkreten Geschichtsunterricht bekommen, hebt oder senkt das Niveau der Anforderung.

Um auf den zweiten Aspekt, auf die „Normalität der Fremdheit" hin zu profilieren, werden Indikatoren thematisiert, z. B. die „drei Ks" (Kontakte – Konflikte – Kooperation/Kommunikation), die auch im Titel des vorliegenden Bandes aufgegriffen werden. Vor allem Fremdheitserfahrungen (der Einheimischen und der Flüchtlinge) und die darauf zurückführbaren Konflikte sollen bewusst angesprochen werden, ebenso auch die Versuche, sie zu überwinden und die Grenzen dieser Bemühungen .

Die Gegenwart wird bewusst als weiterer Bezugspunkt für die Profilierung mit Hilfe des Konzepts „Normalität des Fremden" gewählt. Wieder ist die Zielsetzung, die Reflexivität der Schüler anzuregen, um die eigenen Erfahrungen mit Fremdheit und die Erfahrungen historischer Subjekte aufeinander zu beziehen.

Auch in Bezug auf die „Normalität der Fremdheit" muss die inhaltliche Profilierung entwicklungs- und leistungsspezifisch erfolgen: Im Eich-

40 Die Jahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik befasste sich im Jahre 2001 mit dem Thema „Von der Einschulung zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen". Bernd Schönemann und Hartmut Voit werden, voraussichtlich 2002, den Tagungsband herausgeben. Die Auseinandersetzung mit der „Passung" von Geschichtsunterricht wurde einmal mehr als wichtiges Desiderat benannt. – Ein geschichtsdidaktisches Forschungsteam, das sich mit der „Förderung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht" beschäftigt, widmet sich u.a. dieser Fragestellung. Ab 2002 werden die ersten Ergebnisse der Pilotierungsphase öffentlich gemacht. Federführend beteiligt sind Bodo v. Borries, Hamburg, Wolfgang Hasberg, Augsburg/Leipzig, Reinhard Krammer, Salzburg, Waltraud Schreiber, Eichstätt. Lehrarbeitskreise und regionale Mitarbeiter unterstützen das Projekt in über zehn Regionen des deutschsprachigen Raums (Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Schleswig-Holstein, Salzburg, Tirol, Wien, Aargau, Südtirol) Ungarn (deutschsprachige Minderheit), Dänemark (Nordschleswig), Belgien (deutschsprachige Gemeinschaft).

41 Mit „Normalisierung" ist, in Orientierung an Ulrich Beck, der Prozess gemeint, der zu Normalität führen soll.

stätter Projekt haben Grundschüler z. B. bei sich selbst, bei den Eltern und Großeltern erhoben, was für sie „Heimat" bedeutet. Das unterschiedliche Heimatverständnis der Generationen, in dem sich Flüchtlings-, Migranten-, Einheimischenerfahrungen spiegeln, haben die Schüler dann in Zeitzeugengesprächen „hinterfragt", um so das ihnen ursprünglich Fremde besser verstehen zu lernen.[42]

Die 15 und 16-jährigen Haupt- und Realschüler und Gymnasiasten dagegen nutzten Quellen (Zeitzeugen und schriftliches Material), um, mehr oder weniger intensiv von den Lehrern gestützt, einen Zugang zur „Normalität der Fremdheit" zu erhalten. Sie konnten darauf verzichten, zu den Erfahrungen „der anderen" den (Um-)Weg über die eigene Erfahrung zu nehmen.

Je besser der Umgang mit Quellen geschult ist, je wichtiger im Unterricht „Multiperspektivität" für das Erschließen von Vergangenheit genommen wird, desto besser gelingt es auch, die „Normalität der Fremdheit" zu erschließen, selbst wenn sie in den Materialien nicht direkt thematisiert wird.[43]

Inszenierungen und ästhetische Gestaltungen[44] motivieren das Nachdenken über den Zusammenhang zwischen Vergangenheit und Gegenwart; vermutlich gilt das für jedes Alter. Dass Flucht/Vertreibung das Leben vieler Menschen bis heute beherrschen, dass bei aller Unterschiedlichkeit auch Vergleichbares sichtbar bleibt, ist eine vorwiegend auf kognitivem Weg zu leistende Form der Sinnbildung, die durch ästhetische, aber auch durch politisch-pragmatisch-moralische Anregungen unterstützt wird.[45] In ihrer Elaboriertheit unterscheidet sie sich zwischen den einzelnen Schülern. Die erste kursorische Auswertung der Evaluation[46]

42 Vgl. Bleitzhofer, u.a., Dokumentation der Ausstellung, in diesem Band.

43 Dies setzt voraus, dass die Arbeit mit schriftlichen Quellen nicht missverstanden wird als „Textarbeit" im Sinne von „Unterstreiche das Wichtigste". Quellenarbeit auch schon mit jüngeren Schüler muss Fragen verfolgen wie „Wer schreibt warum für wen auf diese Weise?" Vgl. hierzu u.a. die Anregungen von Ulrich Baumgärtner (Baumgärtner, U: Textquellen, in: Schreiber, Begegnungen, 1999, S. 357ff.).

44 Vgl. die Dokumentation des Projekts, insbesondere die Inszenierungen der Maria-Ward-Realschule.

45 Mit dem Hinweis auf die ästhetische, politisch-pragmatisch-moralische und kognitive Dimension greife ich eine wichtige Erkenntnis Jörn Rüsens auf, die dieser im Kontext Geschichtskultur vertritt. Vgl. z. B. Rüsen, J.: Auf dem Weg zu einer Pragmatik der Geschichtskultur, in: Baumgärtner, U./Schreiber, W.: Geschichte erzählen und Geschichtskultur, 2001, S. 81-97.

46 Zur Evaluation vgl. die Projektdokumentation in diesem Band.

des Eichstätter Projekts ergab Hinweise, dass die Elaboriertheit der Ergebnisse nicht unbedingt von den Schularten abhängt: Der Hauptschüler, der selbst Migrationserfahrungen hat, der Grundschüler, der offen ist für Fremdverstehen scheint mit diesen Voraussetzungen Nachteile wie eine reduzierte Lesefähigkeit, wie geringere Abstraktionsfähigkeit, wie die weniger ausgeprägte Fähigkeit, nach Wesentlichem und Unwichtigen zu strukturieren z. B. gegenüber dem Gymnasiasten ausgleichen zu können.

Die Profilierung auf der Inhaltsebene wird unterstützt durch die

2. Profilierung auf der Methoden- und Materialien(Quellen!-)ebene

Es ist bereits angeklungen, dass die inhaltliche Profilierung auch durch die Auswahl von Materialien und durch die Methoden ihrer Erschließung unterstützt wird. Auf statistisches Material und auf Materialien zur Flüchtlingsverwaltung ist bereits hingewiesen worden; auch darauf, dass die Erschließung von sach- und fachspezifischen und von schülerspezifischen Bedingungen abhängt.

Die „Normalität der Fremdheit" können in einer besonderen Weise Zeitzeugen verdeutlichen: Durch ihre Befragung werden subjektive, situationsabhängige Erfahrungen auf der „Zeitebene 1945ff" sichtbar. Bei der Auswahl ist bewusst auf die Berücksichtigung von Perspektivität zu achten, indem autochthone (eigene) ebenso wie allochthone (fremde) Sichtweisen und Erinnerungen einbezogen werden. Eindrücklich gezeigt werden kann auf diese Weise, dass es vom Standpunkt abhängt, was eigen und was fremd ist, dass es sich also um Konstrukte handelt.[47] Auf einem ihrem Alter entsprechenden Niveau können das bereits Grundschüler erkennen. Es werden im Unterricht, im Sinne von Reflexivität, Aspekte aufgegriffen, die auch in der Lebenswelt präsent sind. Die Auseinandersetzung mit dem Konstruktcharakter (des Fremden oder der Geschichte) müsste im Sinne einer Lernprogression bis in die Oberstufe des Gymnasiums weitergeführt werden. Mehr noch: Angeregt von der Schule müsste der Konstruktcharakter „im gesamten Leben" bewusst bleiben und immer tiefer erkannt werden können.

Die „Normalität der Fremdheit" erschließt sich jedoch nicht nur über „subjektive Erinnerungsquellen", sondern auch über andere Quellengattungen, denen gemeinhin „mehr" Objektivität zugetraut wird. Sie reichen von Pressequellen zu Verwaltungsschriftgut, von institutionellen Überlieferungen (der Kirchen, der Vereine, der Schulen) zu Gerichtsakten. Zu verdeutlichen, dass sich Fremdheitserfahrungen und Konflikte, darüber hinaus Kooperations- und Kommunikationsbemühungen auch schriftlich und in anderen Materialisierungen niedergeschlagen haben, ist ein Ziel der Profilierung auf der Materialebene. Ein anderes Ziel ist, das quellenkritische Vorgehen bei der Re-Konstruktion zu unterstützen: Steht das Erschließen der „Normalität der Fremdheit" im Zentrum, so ergeben sich die Fragen nach der Provenienz, nach den Urhebern und deren Intention ganz selbstverständlich (Wer schreibt (fotographiert, gestaltet) warum für wen auf diese Weise?). Textimmanent und durch Erschließen des Umfelds lassen sich sowohl die „selbstverständlichen Verständnisgrenzen" als auch das Bemühen um Verstehen fassen, sowohl das Bemühen darum, Fremdheit zu akzeptieren als auch die harte Ablehnung dem Fremden gegenüber, sowohl die Bereitschaft, das Eigene aufzugeben („Anpassung" und „Assimilation") als auch das Beharren auf das Eigene in der Fremde.

Abhängig vom Alter und der Lernerfahrung der Schüler, „verlangen" und „vertragen" die Jugendlichen mehr oder weniger viele Hilfen durch den Lehrer, mehr oder weniger Materialien, mehr oder weniger umfangreiche, mehr oder weniger komplexe Quellen, von mehr oder weniger sprachlicher Kompliziertheit.

Insgesamt sollte im Umgang mit den zur Profilierung ausgewählten Materialien immer auch die Methodenkompetenz der Schüler gefördert werden. Das erfordert kognitive Anstrengungen. Will man Geschichte aber auf plausible Weise zur Orientierung in der Gegenwart nutzbar machen, dann führt daran kein Weg vorbei. Dass umgekehrt überlegte Profilierung von Unterricht mehr zu Denkarbeit motiviert, belegt eine Aussage aus der Evaluation des Eichstätter Projekts: „Es war stressig, aber es hat Spaß gemacht."[48]

[47] Das Zusammenleben mit den Einheimischen hat sich, so eine Zeitzeugin, erst in dem Augenblick verbessert, als die Söhne der Bauern aus der Kriegsgefangenschaft zurückkamen. Deren Erfahrungen in der Fremde halfen auch den Familienmitgliedern, zur „Normalität der Begegnung" mit den Flüchtlingen zu gelangen.

[48] Mädchen, 10. Klasse, Realschule.

3. Profilierung durch Unterrichtsgestaltung[49]

a) Unterrichtsgestaltung, die Reflexion erleichtert

Die „Normalität des Fremden" zur Profilierung von Geschichtsunterricht zu nutzen, der auch zur Orientierung in der Gegenwart beitragen soll, erfordert es, „Phasen der Reflexivität" zu ermöglichen. Das ist bereits angeklungen. Es geht dabei um die Rückwirkungen der Beschäftigung mit Geschichte auf die Schüler: Auslöser für Reflexivität können Erkenntnisse auf der Sachebene sein, z. B. die, dass Formen der Ausgrenzung,[50] Formen der Flüchtlingsverwaltung, Formen der Zurückweisung von Fremden sich immer wieder wiederholen. Diese Beobachtungen boten den Anstoß, Erfahrungen des Ausgrenzens und Ausgegrenztseins zu artikulieren und zu diskutieren. Kontinuitäten des Nicht-Verstehens bzw. unbewusst und bewusst Missverstehens, des Nicht-Verstehen-Könnens wurden bis in die Lebenswelt hinein verfolgt. Die Schüler waren sich zum Teil als Akteure, zum Teil als Betroffene bewusst. – Die „Normalität der Fremdheit" zu erfassen, wird durch Reflexivität zumindest erleichtert.

Gerade in Bezug auf die Reflexivität treten einem starke Unterschiede entgegen. Ob die an sich naheliegende Erklärung über das Alter schon plausibel genug ist, ist schwer zu entscheiden: Jüngere Kinder scheinen

[49] In neueren allgemeindidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Publikationen wird vermehrt von „Lernumgebungen" gesprochen (vgl. dazu etwa: Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Weidenmann, B. u.a. (Hgg.): Pädagogische Psychologie, Weinheim 2001, S. 603ff.). Peter Gautschi hat das Konzept der Lernumgebungen geschichtsdidaktisch-praktisch umgesetzt (Gautschi, P./Meyer, H.: Vergessen oder Erinnern? Völkermord in Geschichte und Gegenwart, Zürich 2001) und reflektiert (vgl. Vortrag anlässlich der Jahrestagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik im Jahre 2001: ders.: Lernumgebungen zur Ausdifferenzierung eines „reflektierten Geschichtsbewusstseins" (erscheint voraussichtlich im Jahre 2002, im von Bernd Schönemann und Hartmut Voit herausgegebenen Tagungsband)).

[50] Die weiße Armbinde, die deutsche Zwangsarbeiter in polnischen Lagern als Deutsche auswies, das schwarze N auf weißem Grund, das Deutsche, auch wenn sie nicht zur Zwangsarbeit herangezogen wurden, in der Tschechoslowakei tragen mussten, die Armbinde „Flüchtling", die zum Teil bei den Transporten und in den Lagern getragen werden musste, weckte bei den Schülern die Assoziation „Judenstern" und ließ sie auch über aktuelle Symbole der Ausgrenzungen nachdenken.

zu Fremdverstehen, zu „Mit-leiden" und „Mit-handeln", zum Einbeziehen eigener Erfahrungen in historische Denkprozesse eher in der Lage und bereit zu sein als ältere.[51] Die Ergebnisse sind zum Teil erstaunlich: Eine Grundschülerin 4. Klasse denkt darüber nach, warum es für ihr Heimatverständnis nicht so wichtig ist, wo sie geboren ist wie für die Oma: „Als wir umgezogen sind, war es gleich alles schön. Die Oma hat das ganze Schöne verloren und musste es erst langsam wieder machen." – Möglicherweise charakterisiert die jüngeren Schüler aber auch „nur" die Bereitschaft, sich vor den Mitschülern zu artikulieren. Möglicherweise verknüpfen auch ältere Schüler Vergangenheit und Gegenwart durchaus über Vergleiche mit eigenen Erfahrungen, sprechen aber nicht darüber.

Komplexe Rückbezüge, gerade auch strukturelle, scheinen ein Mehr an Lebenserfahrung und ausgeprägtere kognitive Strukturen zu verlangen. Nur ein Teil der älteren Schüler gibt aber zu erkennen, dass er z. B. Mechanismen des Ausgrenzens und Zurückweisens durchschaut. Ob es sich bei den anderen Schülern um ein nicht Erkennen-Können handelt oder ob sie sich nicht bewusst sind, dass Reflexivität Lernen ermöglicht, ob sie sich vielleicht gerade gegen die Zumutung reflexiv zu argumentieren, sperren, kann man nur schwer entscheiden.

Reflexive Rückbezüge werden aber wohl eher von einer Unterrichtsgestaltung ermöglicht, die Freiräume für Gespräche gibt, die Subjektivität zulässt, die aktuelle Erfahrungen als legitimen Aspekt des historischen Lernprozesses wahrnimmt, ohne historisches Lernen dadurch zu enthistorisieren.[52] Profilierung der Unterrichtsgestaltung heißt also, bewusst sol-

[51] Das haben immer wieder auch die empirischen Studien zum Geschichtsbewusstsein Kinder und Jugendlicher ergeben, die Bodo von Borries seit Jahren verfolgt. Vgl. u.a. Borries, B. v. (unter Mitarbeit von Körber, A., Baeck, O. und Kindervater, A.): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht; Opladen 1999.

[52] Gemeint ist damit, nicht in Formen „traditionaler" oder „exemplarischer Sinnbildung" zu verfallen bzw. in Formen, die gegenwartsspezifische Sichtweisen auf die Vergangenheit übertragen, sondern die je zeitspezifischen Rahmenbedingungen einzubeziehen. Damit kommen „Analysen", also der sachadäquaten, methodisch regulierten Re-Konstruktion und „Sachurteilen", also dem Betrachten aus der Zeit heraus, große Bedeutung zu.
Zu den Dimensionen Analyse, Sachurteil, Werturteil vgl. die oben bereits angesprochenen geschichtsdidaktischen Beiträge Karl-Ernst Jeismanns sowie die Weiterführungen z. B. durch v. Borries, Hasberg, Schreiber. Zu den Sinnbildungsformen vgl. Rüsen, J.: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt/Main 1990; ders.: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen, Köln 1994; ders.: Historische Sinnbildung durch Erzählen, in: Internationale Schulbuchforschung 18 (1996), S. 501ff.. Die traditionale

che Formen des Kontakts zwischen Schülern, Stoff und Lehrer[53] zuzulassen und anzustreben.

b) Unterrichtsgestaltung, die reflektiertes Umgehen mit Geschichte erleichtert

Reflexivität und die Fähigkeit zur Reflexion (=Reflektiertheit) gehen oft Hand in Hand.[54] Unter Reflexion ist der reflektierte Umgang mit Geschichte subsumiert: Wer reflektiert mit Geschichte umgeht, muss die Rahmenbedingungen mitbedenken, in die „Handeln und Leiden" eingebunden sind, muss Intentionen der Agierenden und Reagierenden mitbedenken. Eingeschlossen sind auch Grundlagen des Re-konstruierens und Überprüfens nach Plausibilität.

Reflektiertheit und Reflexivität beziehen sich nicht ohne Weiteres aufeinander. Wer Informationen aus Quellen entnehmen kann, kann dies noch lange nicht reflexiv für sich, für die eigene Orientierung nutzen.

Sinnbildung zieht eine Orientierung stiftende Linie von den Ursprüngen bis zur Gegenwart, die exemplarische Sinnbildung leitet aus der Vergangenheit Regeln für die Gegenwart ab, die genetische Sinnbildung dagegen betont Kontinuität und Wandel als dialektisch aufeinander bezogene Prinzipien. Sie erfolgt diskursiv und reflexiv, nimmt die Alterität von Vergangenheit und Gegenwart ebenso wahr wie ihren Zusammenhang. Rüsen unterscheidet als vierte Form der Sinnbildung die kritische. Sie stellt Gegenwärtiges in Frage, indem andere Vergangenheiten erinnert werden als solche, die das Sosein der Gegenwart traditional oder exemplarisch erklären. Bodo v. Borries hat gerade für diese Form über Rüsen hinaus gehende wichtige Hinweise gegeben.

53 Es klingt in dieser Trias das „didaktische Dreieck" als Erklärungsgrundlage an. U.a. Peter Gautschi weist auf seine Erfahrung hin, dass in Lehrerfortbildungen durch die Bezugnahme auf dieses Modell auch komplexe Überlegungen, z. B. zur Förderung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein, in Gang gesetzt werden können. Vgl. z. B. Gautschi, P.: Geschichte lehren – Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, Buchs 2000, S. 5ff..

54 Reflexivität kann auch die Handlungen betreffen, die „ich" im Kontext „Geschichte" vollziehe: Wie rekonstruiere ich, wie Heimatvertriebene und Einheimische sich begegneten; wie deute ich die Quellen, die mündlichen und schriftlichen, auf die ich stoße; welche Bedeutung hat das für mich, beeinflusst mein neues Wissen meinen Umgang mit Fremden in meiner Gegenwart? Müsste man nicht auch die Informationen der Gegenwart ebenso genau hinterfragen?
Reflexivität kann zudem auf andere Subjekte oder auf Kollektive bezogen sein. Was bedeutet dieses Verhalten für...? Wie stehe ich dazu? Revanchistische Forderungen, auf die man in Zeitzeugengesprächen immer wieder stößt, können so diskutiert werden.

Wenn allerdings der Quellenkritik im Geschichtsunterricht breiter Raum gegeben wird, wenn also quasi hinter der Quelle das Subjekt und seine Intention gesucht werden, wenn der von der Quelle angesprochene Rezipient mitgedacht wird, so erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass Geschichte auch reflexiv für die Orientierung in der Gegenwart reflektiert genutzt werden kann.[55]

Die Gestaltung eines fachspezifischen Unterrichts, der in altersgemäßer Weise Geschichte als Re-Konstruktion von Vergangenheit erscheinen lässt, der an geeigneten Beispielen Perspektivität und Multiperspektivität thematisiert, der die Lebenswelt der Schüler einbezieht, der der Kommunikation zwischen den Schülern, zwischen Schülern und Experten (oft ist das der Lehrer) Raum gibt, erhöht die Chancen, dass Vergangenheit und Gegenwart aufeinander bezogen werden. Die Profilierung auf die „Normalität des Fremden" hin scheint solche Unterrichtsformen zu fördern, wie umgekehrt die sowohl fachspezifischen als auch kommunikativen Unterrichtsformen den reflektierten und reflexiven Umgang mit Fremden in Vergangenheit und Gegenwart unterstützen.

4. Profilierung durch Darstellung

In der Art, wie die Unterrichtsergebnisse dargestellt werden, drückt sich aus, ob „nur" Orientierung in der Vergangenheit beabsichtigt ist oder „auch" Orientierung mit Hilfe von Geschichte für Gegenwart und Zukunft. Es zeigt sich, ob Profilierungen „nur" der Motivation der Schüler dienen sollten oder ob sie als Profilierung von Unterricht auf der Inhalts-, Material- und Methoden-, Gestaltungsebene gedacht waren.

Wenn die „Normalität der Begegnung" und die „Normalität der Fremdheit" zur Profilierung von Unterricht genutzt werden, dann muss das auch in der Darstellung der Unterrichtsergebnisse sichtbar bleiben. Ich nehme die Wanderausstellung als Beispiel: Ästhetische Gestaltungen[56] haben ebenso ihre Funktion wie thematische Zuspitzungen. Die Hilfe der ästhetischen Gestaltung wurde bewusst genutzt, um nach Parallelen zum Heute zu fragen. Inhaltlich stand hier die „Normalität der Be-

55 Vgl. hierzu u.a. die Beiträge Wolfgang Hasbergs zum historischen Erzählen, vgl. aktuell Pandel, H-J.: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle in Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2000, dort weiterführende Literatur.

56 Vgl. die Plakatwand: „Wo sollen wir hin?", die Flucht und Vertreibung in den letzten Jahrzehnten thematisiert; vgl. die den Betrachter einbeziehende „Spiegel-Inszenierung", vgl. die Inszenierung der Stammbäume der Kinder, die zeigen, dass auch in den meisten ihrer Familien „Migration" eine Rolle spielt.

gegnungen" im Zentrum. Die Konzentration auf die „drei Ks" (Kontakte – Konflikte – Kooperationen) betonte die „Normalität der Fremdheit" in der Vergangenheit.

In den mit statistischem Material und „lokaler Verortung" arbeitenden Ausstellungsteilen wurde die „Normalität der Begegnung" mit Fremden bzw. der Einbruch des Fremden in das homogene Eigene aufgegriffen, den die Jahre nach 1945 bedeuteten.

Auch wenn den Erfahrungen der Betroffenen[57] bewusst breiter Raum gegeben wird, verzichtet die Ausstellung keineswegs auf die Darstellung der politischen, wirtschaftlichen, sozialen Rahmenbedingungen, der administrativen Organisation. Sie stellen notwendiges Hintergrundwissen dar, ohne die die Profilierung auf „Normalität des Fremden" hin nicht verständlich wäre.

Auch „fertige Darstellungen" können hinterfragt werden. Ausstellungen bieten dafür nicht unbedingt den geeigneten Rahmen. Dennoch kann angespielt werden auf die Heimatbücher, die Verbandszeitschriften, die autobiographischen Lebenserinnerungen der ehemaligen Flüchtlinge, auf die Aufarbeitung von Flucht in Kinder- und Jugendbüchern, in der aktuellen Presse, in Filmen und anderen AV-Medien.[58] Reflexivität und Reflektiertheit können bei der Auseinandersetzung mit diesen Darstellungen zusammenlaufen, müssen es wohl sogar.

Fazit:

Gerade ein in der Gegenwart bedeutsames Thema, wie der Umgang mit Fremden, legt die Frage nahe, ob die Geschichte einen besonderen, von keinem anderen Zugriff zu ersetzenden Beitrag für die Auseinandersetzung mit diesem Problem erbringen kann,[59] negativ formuliert: ob der Weg über die Geschichte nicht ein Umweg ist, und ein ausschließliches sich-auf-gegenwärtige-Erfahrungen-Beziehen zu denselben oder besseren Ergebnissen führen würde. Mir scheint, dass ein überlegtes Profilieren von Geschichtsunterricht Ergebnisse erbringt, die den Schülern sowohl Orientierung in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart ermöglichen. Der scheinbare Umweg wird so einerseits zum Weg in die Geschichte. Er zeigt zum anderen Umgebungen auf, die der Gegenwart helfen können, den eigenen Weg plausibler auszuwählen.

Die Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Vergangenheitsbezüge zum einen „reflektiert" erfolgen, also die Ergebnisse der historischen Forschung und ihrer Methoden als Korrektiv und Regulativ nutzend, dass Geschichtsunterricht zum anderen Raum für Reflexion gibt, damit der sich mit Geschichte Beschäftigende „reflexiv" nach der Bedeutung von Geschichte für sich selbst fragen kann. An der altersangemessenen Förderung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein führt schon deshalb kein Weg vorbei, weil Vergangenheitsbezüge leicht instrumentalisiert werden können und dann zum Umweg im Sinne von sich-verlaufen und nicht-mehr-zurechtfinden werden können.

[57] Z. B. auch in der Videodokumentation der Zeitzeugengespräche, vgl. „Dokumentation der Ausstellung" in diesem Band.

[58] Vgl. Dokumentation der Ausstellung.

[59] Bodo v. Borries stellt diese Frage ins Zentrum seines programmatischen Bandes: Borries, B. v.: Geschichtsbewußtsein als Identitätsgewinn? Fachdidaktische Programmatik und Tatsachenforschung, Hagen 1990.

Exkurs 1: Zur Literaturlage: Geschichtsdidaktik und der Umgang mit Fremden

Aktuell wird in der auf den Geschichtsunterricht bezogenen Geschichtsdidaktik weniger vom Umgang mit Fremden als von „interkulturellem Geschichtslernen“[1] gesprochen. „Interkulturell“ verweist darauf, dass dezidiert die Kontakte zwischen den Kulturen, die notwendig Veränderungen bei allen Beteiligten einschließen, im Zentrum des Interesses stehen. Darauf heben dann auch die Überlegungen zur Profilierung der Inhalte und zu den Zielsetzungen ab. Von allen Unterrichtsfächern wird derzeit eine Auseinandersetzung mit „interkultureller Kommunikation“ gefordert. Dabei wird betont, dass interkulturelle Kommunikation eine der großen Herausforderungen der Gegenwart darstelle, auf die alle Individuen reagieren müssen, unabhängig davon, welcher Kultur, sozialen Gruppe, Nation, welchem Wirtschaftsmilieu man sich zugehörig fühlt, welchen Geschlechts man ist. Für den Geschichtsunterricht stellt sich die Frage nach dem spezifischen Beitrag[2] des historischen Lernens zur Bewältigung von Gegenwart.[3]

1 Mit „Interkulturellem Geschichtslernen“ ist auch der den Forschungsstand resümierende und Desiderate ausweisende Beitrag von Bettina Alavi überschrieben, mit dem sie das „interkulturelle Geschichtslernen“ in der „Nullnummer“ der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik als einen der geschichtsdidaktischen Arbeitsschwerpunkte der nächsten Zukunft umreißt: Alavi, B.: Interkulturelles Geschichtslernen, in: ZGD 1 (2002). „Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht“. „Interkulturelles Lernen“ wählte auch die Zeitschrift GWU (Geschichte in Wissenschaft und Unterricht) als Titel eines Themenheftes (GWU 52 (2001), Heft 5/6). Die Beiträge von Andreas Körber, Bodo von Borries, Bettina Alavi geben den derzeit wohl besten Einblick in den geschichtsdidaktischen Umgang mit diesem Thema (Körber, A.: Geschichte und interkulturelles Lernen. Begriffe und Zugänge, in: GWU 52 (2001), S. 292ff.; Borries, B. v.: Interkulturalität beim historisch-politischen Lernen – Ja sicher, aber wie?, in: GWU 52 (2001), S. 305ff.; Alavi, B.: Von der Theorie zur Praxis interkulturellen Geschichtslernens. Problembereiche bei der Planung und Durchführung von Unterricht, in: GWU 52 (2001), S. 325ff.).

2 Bodo v. Borries hat die Frage nach dem spezifischen, von keinem anderen Fach zu erbringenden, unersetzlichen Beitrag des Geschichtsunterrichts für die Orientierung der Jugendlichen immer wieder gestellt, besonders eindringlich in seiner programmatischen Publikation: Borries, B. v.: Geschichtsbewußtsein als Identitätsgewinn? Fachdidaktische Programmatik und Tatsachenforschung, Hagen 1990, vgl. speziell S. 69f.

Originär geschichtsdidaktische Kategorien bzw. von der Geschichtsdidaktik adaptierte Kategorien wie Geschichtsbewusstsein, Multiperspektivität, Fremdverstehen, Empathie, Kultur, Geschichtskultur werden genutzt, um den Geschichtsunterricht näher zu bestimmen, der die Entwicklung „interkultureller historischer Kompetenz“ fördern soll. Alavi definiert *historische interkulturelle Kompetenz* als ein Set von Teilkompetenzen, das Fähigkeiten zur Selbst- und Fremdreflexion und deren Verarbeitung, zur Orientierungs- und Dialogfähigkeit einschließt.[4]

Umfasst wird die Frage, an welchen Inhalten und Themen diese Kompetenzen entwickelt werden können und sollen: Obwohl hier eine Reihe von Modellen[5] und zahlreiche Einzelvorschläge vorliegen, bleibt

3 Zum Gegenwartsbezug des Geschichtsunterrichts vgl. aktuell Bergmann, K.: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2002; Schreiber, W.: Geschichtsunterricht und historische Orientierung, in: Schönemann, B./Schreiber, W. (Hgg.): Geschichtskultur und historische Orientierung, Weinheim, voraussichtlich 2001; grundlegend: Rüsen, J.: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Köln 1994.

4 Vgl. Alavi, B.: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen, Frankfurt/M. 1998, S. 76, 94; Alavi, B./Borries, B. v.: Geschichte, in: Reich, H. H./Holzbrecher, A./Roth, H. J. (Hgg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch, Opladen 2000, S. 70ff.; Körber, A., Geschichte, 2001, S. 296ff.

5 Alavi geht in ihren Überlegungen davon aus, dass interkulturelles Geschichtslernen Antwort auf unterschiedliche Herausforderungen der Gegenwart ist und unterscheidet die Herausforderungen die a) vom Veränderungsprozess „Migration“ ausgehen (Interkulturelles Geschichtslernen als Antwort auf die multiethnische Gesellschaft); b) vom Veränderungsprozess „Rassismus“ (Interkulturelles Geschichtslernen als Antwort auf steigende rassistische Tendenzen); c) vom Veränderungsprozess „Europa“ (Interkulturelles Geschichtslernen als Antwort auf Europa); d) vom Veränderungsprozess „Globalisierung“ (Interkulturelles Geschichtslernen als Antwort auf die Globalisierung); vgl. Alavi, B., Interkulturelles Geschichtslernen, 2002. Bodo v. Borries stellt vier unterschiedliche inhaltliche Konzepte für interkulturelles Geschichtslernen vor, wobei er annimmt, dass mit einer Kompromisslösung zu rechnen sein wird. Er unterscheidet: a) Nationalgeschichte als Eintrittsbillet, also die Zustimmung zur imaginierten Gemeinschaft Nation als „Kitt“ der Gesellschaft; b) Menschenrechtsgeschichte als Zivilreligion, also die Historisierung der Menschen- und Bürgerrechte und Anwendung deren normativen

kategorial noch vieles unausdiskutiert: Offen ist z. B., ob „Migrantenjugendliche" andere Inhalte brauchen oder bräuchten als allochthone, inwiefern sich die historische Sinnsuche bei Mehr- und Minderheiten unterscheidet, ob Geschichtsunterricht *ein* Thema aufgreifen sollte und sich mit der unterschiedlichen Wertigkeit dieses Themas für Schüler, die kulturell unterschiedlich geprägt sind, befassen soll oder ob er, eher im Sinne von „Lernumgebungen",[6] *zu einem Inhalt verschiedene Thematisierungen* anbieten sollte, die von unterschiedlichen Schülern aufgearbeitet werden oder, ob er, um eine gemeinsame Basis für alle zu schaffen, sich auf eine einzige Profilierung beschränken sollte. Die letzte Möglichkeit scheint besonders eng zu sein. Deshalb kann gerade an ihr die Komplexität der Auswahl- und Profilierungsfragen verdeutlicht werden: Geschichtsunterricht, der scheinbar nicht auf die unterschiedliche Prägung der Schüler Rücksicht nimmt, weil er nur eine Profilierung zugrunde legt, könnte die „Selbstaufgabe" von Minderheitenerfahrungen ebenso anzielen wie „Assimilation", wie ein Mindestmaß an gemeinsamem Wissen als Grundlage für Integration, wie die gemeinsame Suche nach gemeinsamen Werten in einer neu entstehenden heterogenen Gesellschaft.

Standards; c) Nahweltgeschichte als Orientierungshilfe, also konsequente Hinwendung zur Lebenswelt der Jugendlichen; d) Mentalitätsgeschichte als Identitätserweiterung, also die Ausrichtung an identitätsprägenden Grundfragen wie: Woher kommen wir? Was sind wir? Wohin gehen wir? (vgl. Borries, B. v.: Zwischen „Wurzelsuche" und „Verunsicherung". Geschichtslernen für Mehrheit und Minderheiten unter interkulturellen Bedingungen, in: Nembach, U. u.a. (Hgg.): Informationen Theologiae Europae. Internationales ökumenisches Jahrbuch für Theologie, Frankfurt/M. 2000, S. 199ff.; vgl. auch ders., Interkulturalität, 2001, S. 307ff.).

A. a. O. benennt v. Borries „interkulturelle Komponenten", die dazu dienen können, historische Inhalte für interkulturelles Lernen nutzbar zu machen: a) „Kulturkontakte zwischen Bereicherung und Katastrophe", b) „Fremdverstehen als Identifikation und Projektion", c) „Migrationen und Minderheiten", d) Vormoderne „multikulturelle Gesellschaften", e) „Menschenrechte als unvollendeter geschichtlicher Prozess", f) "Identitätsbildung und -wandel". (vgl. Alavi, B./Borries, B. v.: Geschichte, 2000; vgl. auch ders., Interkulturalität, 2001, S. 314ff.).

Andreas Körber unterscheidet die Thematisierung a) der Beziehung zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen, b) des Umgangs der Angehörigen verschiedener Ethnien und/oder Kulturen miteinander, c) der Selbst- und Fremdwahrnehmung (Körber, A., Geschichte, 2001, S. 299f.).

Elisabeth Erdmann arbeitet zahlreiche historische Beispiele für gelungene und misslungene Kontakte auf (Erdmann, E. (Hg.): Verständnis wecken für das Fremde. Möglichkeiten des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 1999.).

6 Für die Geschichtsdidaktik hat Peter Gautschi diesen Begriff adaptiert.

Grundsätzlich gilt, dass die bewusste Beschäftigung mit dem Fremden erst in den letzten Jahren als relevant für den Geschichtsunterricht erkannt wurde. Einmal mehr gab Rolf Schörken entscheidende Impulse, indem er – übrigens schon 1980 – die Kategorie „Fremdverstehen" in die Geschichtsdidaktik einführte.[7] Bis weit in die 1990er Jahre hinein konzentrierte man sich darauf, eine ganze Reihe „neuer", vor allem transnationaler, außereuropäischer, nicht politikgeschichtlicher Themen in den Horizont von Schule zu rücken.[8] Zudem wurden multikulturelle und interkulturelle Aspekte an solchen Inhalten eröffnet, die traditionell zum „Kanon" des Geschichtsunterrichts zählen.[9]

Die Hoffnung, die man auf die Erweiterung und Akzentuierung der Perspektive[10] setzte, erinnert an die Hoffnung, durch einen chronologischen Durchgang durch die Geschichte, der bis in die Zeitgeschichte führt, ganz selbstverständlich die Gegenwartsrelevanz der Beschäftigung mit Vergangenheit deutlich zu machen: Indem man die aus der zunehmenden Multikulturalität und Interkulturalität erwachsenen Gegenwartsprobleme „historisiert", nach strukturell Vergleichbarem, nach gelungenen und gescheiterten Lösungsansätzen sucht, nach Modellen multikulturellen Zusammenlebens oder auch nur nach vergleichbaren Konflikten, erhofft man Relativierung, Vertiefung, Erklärung, sollen Orientierungen sichtbar werden. Kurz, es soll ein Lernen für die Gegenwart mit Hilfe von Geschichte erfolgen können.

Das Bewusstsein, dass dies einer gezielten Profilierung bedarf, muss sich erst durchsetzen. Die heutige Betonung von „interkulturellem histo-

7 Vgl. Schörken, R.: Geschichtsunterricht in einer kleiner werdenden Welt. Prolegomena zu einer Didaktik des Fremdverstehens, in: Süssmuth, H. (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn 1980, S. 315ff..

8 Eine ausführliche Zusammenstellung findet sich in: Alavi, B./Borries, B. v.: Geschichte, 2000, S. 74ff..

9 Vgl. exemplarisch Erdmann, Verständnis wecken. 1999.

10 Auch Lehrpläne gehen diesen Weg; aktuell der Lehrplan für sechsstufige bayerische Realschulen, der unter den Stichworten „Konfrontation und Kooperation" immer wieder auf den Umgang mit Fremden in der Geschichte zu sprechen kommt.

rischen Lernen" als Zielperspektive ist Ausdruck dieses Bewusstwerdungsprozesses.

Eine wichtige Rolle dabei, den Umgang mit Fremden zum Thema von Geschichtsunterricht zu machen, spielten schulorientierte Zeitschriften („Geschichte lernen", „Praxis Geschichte", einzelne Hefte der Zeitschriften „Geschichtsdidaktik" und „Internationale Schulbuchforschung") und der Zeitschriften des Geschichtslehrerverbandes („Geschichte in Wissenschaft und Unterricht", „Geschichte, Politik und ihre Didaktik" bzw. „Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer"). Zum Teil wurden diesem Ziel ganze Themenhefte gewidmet, zum Teil lediglich Einzelbeiträge.[11] Dass vielfach auch Ergebnisse der historischen Forschung dargestellt werden, kann als Ausdruck der Vermutung gelten, dass eine große Zahl an Geschichtslehrern ihre Sachkompetenz für die Beschäftigung mit Kulturkontakten erhöhen müsse, weil solche Fragen im eigenen Studium kaum thematisiert worden waren. In mit Materialien unterstützten Unterrichtsentwürfen werden exemplarisch Wege aufgezeigt, wie die neuen Themen im Geschichtsunterricht realisiert werden können.

Speziell in den Basisartikeln der Themenhefte begann man, den „Umgang mit Fremden" zu akzentuieren. Schrittweise eröffneten die Basisartikel geschichtsdidaktische Begründungszusammenhänge.[12] Fremdverstehen, Empathie, Identität, aber auch Multiperspektivität und

[11] Einige Beispiele seien herausgegriffen: Geschichtsdidaktik 6 (1981), Heft 2 befasst sich mit „Vorurteile[n] und Feindbilder[n] im Geschichtsunterricht"; Geschichtsdidaktik 10 (1985), Heft 1 mit „Minderheiten".

Geschichte lernen 1 (1988) bringt die Themenhefte „Die Anderen" und „Menschenrechte"; Geschichte lernen 6 (1993) das Themenheft „Migration". Internationale Schulbuchforschung 21 (1999), Heft 3 befasst sich mit „Geschichte und multikulturelle Gesellschaft". GWU 52 (2001) widmet sich dem „Interkulturelle[n] Lernen im Geschichtsunterricht". Lediglich Praxis Geschichte hat bislang kein eigenes Themenheft im Kontext Umgang mit Fremden herausgegeben; im Vergleich zu anderen Zeitschriften widmen sich hier auch nur relativ wenige Einzelbeiträge dem Fremden in der Geschichte (Hefte 6/95, 5/01; 6/00; 6/99). Einzelbeiträge befassen sich auch in: „Geschichte, Politik und ihre Didaktik" bzw. in „Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer" mit dem Fremden in der Geschichte.

[12] Vgl. Bergmann, K.: Die anderen, in: Geschichte lernen 1 (1988), H. 3, S. 5ff.; Bergmann, K.: Wir und die anderen – Lernen an und aus der Geschichte, in: Internationale Schulbuchforschung 15 (1993), S. 179ff.; vgl. vor allem die oben bereits aufgeführten Beiträge in: GWU 52 (2001).

immer wieder Grenzen des Verstehens und Möglichkeiten, darauf zu reagieren, wurden diskutiert. Diesem Ziel dienen auch erste Sammelbände[13] und Monographien[14] bzw. einzelne geschichtsdidaktische Beiträge, die in Sammelbänden zu „benachbarten Themen"[15] und zu interkultureller Pädagogik und Didaktik[16] erschienen. Einzelne Universitäten wandten sich in Tagungen dem Komplex Multikulturalität/Interkulturalität zu;[17]

[13] Erdmann, E.: Verständnis wecken, 1999; Körber, A. (Hg.): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung, Münster u.a., 2001 (im Druck).

[14] Alavi, B.: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen, Frankfurt/M. 1998. Seit der Vorstellung ihres Dissertationsprojekts, mehr noch seit dem Erscheinen der Arbeit, gilt Bettina Alavi als Spezialistin für interkulturellen Geschichtsunterricht. In ihren inzwischen zahlreichen Beiträgen bezieht sie Theorie und Praxis interkulturellen Geschichtslernens aufeinander.

[15] Ohne Anspruch auf Repräsentativität seien genannt: Rüsen, J.: Menschen- und Bürgerrechte als historische Orientierung. Vorschläge zur Interpretation und didaktischen Analyse, in: Fröhlich, K./Rüsen, J. (Hgg.): Menschenrechte im Prozeß der Geschichte, Pfaffenweiler 1990, S. 1ff.; Alavi, B.: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft, in: Mütter, B./Uffelmann, U. (Hgg.): Regionale Identität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr, Weinheim 1996, S. 277ff..

[16] Fürnrohr, W.: Interkulturelle Erziehung im Geschichtsunterricht am Beispiel der Osmanen im Südosten Europas, in: Borelli, M. (Hg.): Zur Didaktik interkultureller Pädagogik. Teil 1, Hohengehren 1992, S. 82ff.; ders.: Interkulturelle Aspekte im Geschichtsunterricht, in: Reich, H. H./Pörnbacher, U. (Hgg.): Interkulturelle Didaktiken. Fächerübergreifende und fachspezifische Ansätze, Münster u.a. 1993, S. 96ff.; ders.: Globalität im Geschichtsunterricht, in: Scheunpflug, A./Treml, A. (Hgg): Entwicklungspolitische Bildung: Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Ein Handbuch, Tübingen u.a. 1993, S. 254ff.; Alavi, B./Borries, B. v.: Geschichte, 2000, S. 55ff.; Strotzka, H.: Interkulturelles Lernen für das Fach „Geschichte und Sozialkunde", in Gauß, R./Harasek, A.(Hgg.): Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Bd. 2 Praxisbeispiele, Wien 1995, S. 71ff..

[17] Im ersten Sinne vgl. den im Band Gleißner, A.: Bildung für morgen. Zukunftsorientierte Fachdidaktik, München 1998 dokumentierten fachdidaktischen Dies academicus der Universität München aus dem Jahre 1996. Im zweiten Fall sei gedacht an die Tagung „Interkulturelles Geschichtslernen" der Universität Hamburg aus dem Jahre 2000. Vgl. dazu das Themenheft „In-

die Kooperation mit Allgemeindidaktikern und Fremdsprachendidaktikern[18] setzt ein.

Zu beachten ist, dass man geschichtsdidaktische Überlegungen, die heute im Umfeld von Multikulturalität und Interkulturalität genutzt werden, auch in „früheren" geschichtsdidaktischen Beiträgen finden kann. Vor allem Bodo v. Borries plädiert seit Jahrzehnten für eine Öffnung des Geschichtsunterrichts über die nationale, politik- und ereignisgeschichtliche Perspektive hinaus und fordert vehement die Berücksichtigung von Migration, Multi- und Interkulturalität.[19] Ebenfalls seit Jahren setzt sich der Nürnberger Emeritus und langjährige Vorsitzende der Konferenz für Geschichtsdidaktik sowie der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Walter Fürnrohr[20] mit dem Fremden in der Geschichte auseinander. Sein Ausgangspunkt ist ein universalgeschichtlicher Zugriff. Mit Fragen der Migration befasst sich auch dessen Nachfolger in der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik, der Weingartner

terkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht" GWU 52 (2001); vgl. Körber, A.: Interkulturelles Geschichtslernen, voraussichtlich 2001.

18 Der vorliegende Band, der mit Hans Hunfeld bewusst den Sprachunterricht mit einbezieht, wäre ein Beispiel.

19 Eine recht umfassende Zusammenstellung seiner beeindruckend vielfältigen Beiträge findet sich in: Alavi, B./Borries, B. v.: Geschichte, 2000, S. 83ff.: Die Aufsätze befassen sich mit frauengeschichtlichen, kolonialgeschichtlichen Themen, mit den Komplexen Kreuzzüge, Nation und Nationalismus, Eurozentrismus, mit Identitätsbildungsprozessen. Einzuordnen sind sie in seine universalgeschichtlich ausgerichteten, anthropologisch, mentalitätsgeschichtlich, evolutionsgeschichtlich orientierten Geschichtsdidaktik, die am besten dargestellt ist in Borries, B. v.: Geschichtsbewußtsein als Identitätsgewinn, 1990, v. a. S. 67ff.. (Zur Einordnung vgl. auch Schreiber, W.: Das Didaktikkonzept Bodo v. Borries' und der Lebensweltbegriff, in: Neuere geschichtsdidaktische Positionen und ihr Lebensweltbegriff. Versuch einer Präzisierung im Anschluß an die Phänomenologie Edmund Husserls, Bochum 1995, S. 181ff.).

Programmatisch und konzeptionell besonders aussagekräftig ist der Beitrag Borries, B. v.: Interkulturalität, 2001, S. 305ff. und der eben bereits genannte Beitrag Alavi, B./Borries, B. v.: Geschichte, 2000, S. 55ff..

20 Zuletzt: Fürnrohr, W.: Geschichtsbewußtsein und Universalgeschichte. Das Zeitalter der Entdeckungen und Eroberungen in Geschichtsschreibung, Unterricht und Öffentlichkeit, Frankfurt/M. 1992.

Emeritus Karl Pellens[21]. Auch Klaus Bergmann ist zu nennen, der sich seit Langem mit den Kategorien „Multiperspektivität"[22] und „Identität"[23] auseinander setzt. Der in jungen Jahren verstorbene Ludwigsburger Geschichtsdidaktiker Peter Knoch stieß im Kontext seiner Beschäftigung mit Identitätsbildung und Lebensweltorientierung immer wieder auf „multikulturelle Themen".[24] Hartmut Voits Arbeiten zu „Feindbildern" besetzten über Jahre hinweg dieses wichtige Feld.[25]

Eine Fundgrube für „interkulturelle Beiträge" stellen die Publikationen des Georg Eckert Instituts für Internationale Schulbuchforschung dar: die seit 1978 erscheinende Zeitschrift „Internationale Schulbuchforschung" und die „Schriften zur Internationalen Schulbuchforschung", die inzwischen mehr als 100 Bände umfassen.[26] Neben der bi- und multilateral ausgerichteten Erforschung der Darstellung nationaler Geschichten - bekannt geworden sind vor alle, die deutsch-französischen, deutsch-polnischen und deutsch-israelischen Schulbuchgespräche - stehen inzwischen Untersuchungen zum Umgang mit (Kultur-)Erdteilen (Lateinamerika, Europa), mit Religionen, mit Minderheiten. Die Direktoren[27] und Mitarbeiter[28] des „GEI" sind gesuchte Autoren, auch in Sammelbänden.

21 Vgl. z. B. Pellens, K. (Hg.): Migration und Integration im historisch-politischen Unterricht, Schwalbach 1998.

22 Vgl. als jüngste Publikation: Bergmann, K.: Multiperspektivität. Geschichte selber denken, Schwalbach 2000.

23 Vgl. u.a. Bergmann, K.: Identität, in: Bergmann u.a. (Hgg.): Handbuch Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber ^{5}1997, S. 23ff..

24 Zur Bibliographie vgl. den Gedenkband für Peter Knoch (Pöschko, H. u.a. (Hgg.): Krisen und Geschichtsbewußtsein. Mentalitätsgeschichtliche und didaktische Beiträge. Zum Gedenken an Peter Knoch, Weinheim 1996); zur von Knoch vertretenen Didaktikposition vgl. dort: Schreiber, W.: Peter Knoch - Historiker und Geschichtsdidaktiker, in: ebd., S. 216ff..

25 Vgl. aktuell: Voit, H. (Hg.): Geschichte ohne Feindbild? Perspektiven für das historische Lernen in Deutschland nach dem 9. November 1989, Erlangen 1992.

26 Vgl. hierzu die Übersicht unter: http://www.gei.de/deutsch/publikationen/studien.pdf.

27 Vgl. die Publikationslisten Georg Eckerts, Karl Ernst Jeismanns, Ernst Hinrichs, Ursula A. J. Bechers, Wolfgang Höpkens.

28 Vgl. die Beiträge von u.a. Robert Maier, Falk Pingel, Garcia Radkau, Rainer Riemenschneider, Hanna Schisslers, Georg Stöber.

Wichtige Impulse im Kontext kulturelle Prägung durch Schulbücher gab und gibt immer wieder auch der Münsteraner Geschichtsdidaktiker Wolfgang Jacobmeyer, der dem „GEI" als stellvertretender Direktor zwischen 1978 und 1991 und heute als Mitglied des wissenschaftlichen Beirats zugehört(e).[29]

Möglicherweise ist die starke Konzentration auf Interkulturalität ein Zeitphänomen; eine Ausweitung und Akzentverschiebung, vielleicht hin auf das Akzeptieren der „Normalität des Fremden", kann man sich durchaus vorstellen. Ein Rückgriff auf „alte" Überlegungen kann hier durchaus Anregungen bringen!

Exkurs 2: Stichwort: Historische Kompetenzen

Seit einiger Zeit arbeite ich mit einem Modell, das fünf historische Sinnbildungskompetenzen ausweist, die Schüler mit Hilfe von Geschichtsunterricht entwickeln sollten.[30]

I. Kompetenz, Fragen an die Vergangenheit zu stellen

Erst wer in der Lage ist, selbständig Fragen zu stellen und Antworten zu suchen, hat sich aus der Selbstverständlichkeit des Lebens in der Geschichte gelöst und kann der Geschichte Funktionen zuweisen (z. B. die der Orientierung). Deshalb wird an erster Stelle die Kompetenz, historische Fragen zu stellen genannt, obwohl man zurecht einwenden kann, dass das Fragen-Stellen-Können auch für alle anderen Kompetenzbereiche von Bedeutung ist.

Fragen an die Vergangenheit werden notwendig aus der Gegenwart gestellt. Das heißt nicht unbedingt, dass sie von gegenwärtigen Kontingenzerfahrungen ausgehen müssen, in denen u.a. mit Hilfe von „Geschichte" Orientierung gesucht wird. Ausgangspunkt für Fragen kann z. B. auch der gegenwärtige Kenntnisstand zu einem historischen Aspekt sein oder das Interesse an „Mehr". – Entscheidend ist, dass die Schüler

[29] Die deutsch-polnischen Beziehungen beschäftigen ihn nicht erst seit seiner Tätigkeit am Georg Eckert-Institut. Zahlreiche Publikationen zeugen davon.

[30] Aus: Schreiber, W.: Reflektiertes Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik, in: ZGD 1 (2002). Auf diese Zeitschrift beziehen sich auch die Querverweise in diesem Textausschnitt.

selbst lernen, Fragen zu entwickeln, solche Fragen, die das historische Denken in Bewegung setzen, die Funktionen der Beschäftigung mit Vergangenheit berücksichtigen, die in-Frage-stellen. Dabei kann es um konkrete und strukturelle Vergleiche gehen,[31] um das Verstehen-Wollen von Handlungsabsichten historischer Personen oder Kollektive, um das Abklären-Wollen von Rahmenbedingungen für Entscheidungen und Ereignisse, um das historische Erklären von Phänomenen, um das Erkennen von Alterität. Es kann aber auch um Fragen der Re-Konstruktion gehen oder um die Bewertung historischer Phänomene aus der aktuellen und aus vergangenen Gegenwarten oder um Funktionen, die die in Rede stehende Vergangenheit für unterschiedliche Gegenwarten hat(te).

Der Lehrer kann den Schülern unterrichtsmethodische Hilfen geben, zu lernen, wie man historische Fragen stellt. Als Indikatoren für die Entwicklung der Kompetenz aber hat die zunehmende Selbständigkeit zu gelten. Dabei ist es nicht problematisch, wenn Fragen, die die Schüler gestellt haben, im Geschichtsunterricht nicht beantwortet werden können, sei es aus Gründen der Forschungslage, sei es, weil die Antworten für die Altersgruppe zu komplex wären, sei es aus Zeitgründen. Einen Überschuss an Fragen zu haben, gehört nicht nur zu den Selbstverständlichkeiten menschlichen Lebens; aus der Tatsache, dass im Geschichtsunterricht nur einzelne Fragen bearbeitet werden können, kann den Schülern dessen Selektivität und Partialität bewusst werden, kann das Missverständnis vermieden werden, es sei „die Geschichte", die Schüler im Unterricht kennen lernen, kann das Interesse an weiteren, „anderen" Geschichten, wie sie z. B. andere Institutionen der Geschichtskultur erzählen oder wie Historiker sie erforschen, wachgerufen werden.

II. Sachkompetenz

Schüler sollen zu den Aspekten der Vergangenheit, die im Geschichtsunterricht thematisiert werden, sachadäquates und längerfristig verfügbares „Wissen" aufbauen. Sachkompetenz bezieht sich notwendig, aber nicht ausschließlich auf „Daten und Fakten". Je deutlicher das chronologische Prinzip der Lehrplankonstruktion aufgebrochen wird, umso wichtiger wird die Sicherung von relativen und absoluten Datierungen.

[31] Der Ausgangspunkt kann wiederum „bisheriges historisches Wissen" sein oder „Wissen und Erfahrungen zur und aus der Gegenwart".

Um Sachkompetenz aufzubauen, bedarf es vor allem auch der „sachsystematischen" Strukturierung[32]. Diese Strukturierung ist durch die Auswahlentscheidungen, die Lehrpläne und Richtlinien notwendig zu treffen haben, grundgelegt,[33] und hängt damit vom historischen Forschungsstand ebenso ab wie von den gesellschaftlich-politisch-kulturellen Funktionen, die dem Geschichtsunterricht zugewiesen werden. Derzeit sollte das „Grundwissen" wohl ausgewählte Aspekte aus der nationalen und europäischen Geschichte umfassen, ergänzt durch regionale und globale Perspektiven, die helfen, die Epochenspezifik der für unseren Kulturraum immer noch „Geschichte machenden" Großepochen zu erkennen, dazu strukturgeschichtliche Kategorien und ihre konkrete „Füllung", weiter auch „kanonische" Quellentexte, Bilder, Bauwerke und „Gegenstände", die wie Ankerpunkte zur Aktivierung des „Grundwissens" und der Datierungen wirken können. Der letzte Hinweis sollte verdeutlichen, dass Sachkompetenz zwar kognitiv dominiert ist, dass es aber genauso um die Systematisierung der ästhetischen, auch der pragmatisch-politisch-moralischen Dimension geht. – Die Beschäftigung mit der Frage, was Schüler im Geschichtsunterricht lernen sollen, ist eine traditionell didaktische, die immer wieder neu gestellt werden muss.

III. Methodenkompetenz

Die Methodenkompetenz, die die Schüler ausbilden sollen, richtet sich nicht nur darauf, Grundstrukturen des methodisch kontrollierten Re-Konstruierens von Vergangenheit zu erfassen, sondern auch darauf, „zuverlässige" Darstellung von Geschichte als solche zu erkennen. Als Kriterium für die Zuverlässigkeit sollen sie die Bindung an die historische Methode, das Sich-Beziehen-Auf und Sich-Einklinken-In den historischen Diskurs erkennen. Die Schüler sollen in diesem Sinne die Aussagekraft des Anmerkungsapparats, des Literatur- und Quellenanhangs, der (positiven und kritischen) Bezüge auf „vorgängige" Forschungsergebnisse erkennen. Zur Methodenkompetenz gehört auch das Wissen, „wo man nachschaut" kann, wenn man sich über historische Phänomene, über die

[32] Die Lehr- Lernforschung, gerade auch die aus dem Umfeld der TIMSS- und der PISA-Studie des Max-Planck-Instituts Berlin bzw. die Arbeiten Franz Weinerts vom Max-Planck-Institut Starnberg geben hier wichtige Hinweise.

[33] Vgl. den Beitrag Pandels in diesem Band; zu den inhaltlichen Auswahlentscheidungen vgl. auch Schreiber, W.: Zu den Zielperspektiven des Geschichtsunterrichts, in: dies. (Hg.): Vom Imperium Romanum zum Global Village. Globalisierungen im Spiegel der Geschichte, Neuried 2000, S. 335ff..

Geschichte von Räumen und Epochen informieren will. Neben dem Gedruckten gewinnen dabei die neuen Medien ständig an Bedeutung. Die Befähigung, im Hinblick auf Geschichte mit den neuen Medien umzugehen, wird deshalb immer wichtiger.

Die „Begegnung" von Schülern mit historischen Forschungsstrategien und -methoden[34] unterscheidet sich grundsätzlich von der Anwendung der Methoden in der historischen Forschung. Dieses Unterschieds müssen sich auch die Schüler bewusst sein. An ausgewählten Beispielen sollen sie Prinzipien historischer Rekonstruktion erfassen.[35] Das kann und soll, ja muss sogar so weit gehen, dass Schüler mit originalen Quellen auch im Archiv, an historischen Stätten, in Museen arbeiten,[36] dass sie die Objektivation der Geschichtskultur als Quellen erkennen und nutzen lernen. Die Kinder und Jugendlichen sollen mit Fragen der Heuristik, des immanenten Verstehens, der Perspektivik und der auch weitere Rahmenbedingungen einbeziehenden Interpretation sowie der Darstellung der Ergebnisse befasst werden.

In den allermeisten Fällen aber werden die Schüler zwar persönlichen Erkenntnisgewinn erzielen, nicht aber bislang nicht bekannte Re-Konstruktionen leisten oder auch nur einen Sachverhalt tendenziell vollständig rekonstruieren. - Das forschende, entdeckende Lernen ist die Unterrichtsmethode, durch die die Schüler beim Aufbau von Methodenkompetenz unterstützt werden.

IV. Kompetenz, mit „fertigen Geschichten" umzugehen.

Gemeint sind in erster Linie die Geschichten, die den Schülern lebensweltlich in den unterschiedlichen Bereichen der Geschichtskultur begegnen. Angebahnt werden soll die Fähigkeit, deren Bereichsspezifik und Eigenlogik wahrzunehmen. Dazu muss „De-Konstruktionsarbeit" geleistet werden, zu der man nicht bereits dann schon fähig ist, wenn man die

[34] Vgl. vor allem Kapitel 3, fachspezifische Methoden, in: Schreiber, W.: Begegnungen mit Geschichte, 1999; vgl. Handbuch Medien und Handbuch Geschichtsdidaktik, vgl. Themenhefte geschichtsdidaktischer Zeitschriften, u.a. der mit dieser Nummer initiierten Zeitschrift für Geschichtsdidaktik.

[35] Vgl. Baumgärtner, U.: Textquellen, in: Schreiber, W.: Begegnungen mit Geschichte, 1999, S. 357ff.

[36] Wenn Schüler sich auch nach ihrer Schulzeit noch mit Quellen befassen sollen, so ist es sinnvoll, wenn sie in Ansätzen auch über die „originalen Orte", an denen sie schriftliche oder gegenständliche bzw. bildliche Quellen aussuchen können, Bescheid wissen.

Prinzipien der Re-Konstruktion erkannt hat. Verdeutlicht am Beispiel Film heißt das, die Schüler sollen erkennen, dass Geschichts-Filme auf „Abfilmbares" angewiesen sind (historische Stätten, zumindest originale Orte, gegenständliche, bildliche Quellen, Textquellen in ihrer Gegenständlichkeit (als Dokument)), dass Filme von „Handlungen" leben und dass die Handlungen für die Zuschauer gut nachvollziehbar sein müssen (Zeitzeugen erzählen, Schauspieler spielen Geschichte nach, gegenwärtige Personen sind auf Spursuche, Bild- und Textquellen verdeutlichen Handlungen, literarische Darstellungen erzählen Geschichten nach). Zur Eigenlogik von Filmen zählt auch, dass die Filmemacher auf die Sehgewohnheiten und Seherwartungen der Zuseher Rücksicht nehmen müssen, auf die Philosophie der Sender und Produktionsfirmen, auf die Erwartungen der Finanziers, dass Geschichtsfilme ein ganzes Stück weit „Kunst" sind, die mit Fiktionalität als selbstverständlichem Baustein arbeitet, mit ästhetischen Elementen spielt, dass Geschichts-Filme von Wertungen der Filmemacher, Schauspieler, Regisseure nur so „strotzen".[37] Anders gewendet heißt das, dass für Geschichtsfilme nur bestimmte Geschichten geeignet sind. – Die Eigenlogik wahrzunehmen, die konstruierte Einheit aus Bild- und Ton wieder aufzulösen, selbstreflexiv auch an sich selbst die Wirkungen erkennen, die erzielt werden, ist eine kognitiv anspruchsvolle, aber auch motivierende, lebensweltlich relevante Tätigkeit.

Auf einer anderen Ebene des Kognitiven liegt es, die in der Geschichtskultur dargestellten Geschichten mit den Ergebnissen historischer Analysen zu vergleichen. Auch hier gilt: Das Beziehen auf „Analysen" ist etwas anderes als zu Analysen fähig zu sein bzw. „analyseförmige" Darstellungen zu erkennen und sich solche anzueignen (vgl. oben: „Methodenkompetenz"). Das, was in einem Fall Zweck war, wird jetzt zum Mittel (Das heißt nicht unbedingt, dass die einzelnen Aspekte von Methodenkompetenz schon entwickelt sein müssen, um mit „fertigen Geschichten" umgehen zu können). Die Befähigung zum De-Konstruieren, zum Vergleich mit Analysen darf nicht missverstanden werden als ein „Verkopfen" des Umgangs mit Geschichtskultur. Neben dem reflektierten Umgang mit Geschichte kann und muss der emotionale bestehen bleiben.[38] Man sollte nicht vergessen: Zu einem reflektierten Umgang mit

[37] Vgl. Graf, B.: Geschichte erzählen in Film und Fernsehen, in: Baumgärtner, U./Schreiber, W.: Geschichts-Erzählung und Geschichts-Kultur, 2001, S. 39ff.

[38] Auch die Professionals der Beschäftigung mit Geschichte sollten sich durch Geschichte auch unterhalten lassen können, ein historisches Fest, einen historischen Roman, einen Spielfilm „einfach nur" genießen können.

Geschichte motiviert zu sein, setzt ein Stück weit voraus, von Geschichte „fasziniert zu sein", zumindest an ihr interessiert zu sein.

V. Kompetenz, Geschichte zur lebensweltlichen Orientierung zu nutzen

Es ist eine schwer nachvollziehbare Vorstellung für Historiker, dass es Menschen gibt, die von sich behaupten, „geschichtslos" zu sein und „geschichtslos" zu leben und dass unsere Gesellschaft und Kultur es zunehmend zulässt, diesen - für Bildungsbürger nur schwer zu akzeptierenden - Gedanken zu artikulieren, ohne dadurch als „ungebildet" zu gelten.

Diese subjektive Erfahrung widerspricht abendländisch-christlichen Traditionen ebenso wie z. B. den von der Annales-Schule immer wieder artikulierten Gedanken, „alles Gewordene hat Geschichte". – Sich dafür zu entscheiden, im Unterricht die „Orientierungskompetenz" fördern zu wollen, enthält also durchaus normative Implikationen, die allerdings beträchtliche Plausibilität beanspruchen können.

Um Orientierungskompetenz anbahnen zu können, müssen die Schüler zuerst mit den Gedanken der Geschichtlichkeit von Mensch und Welt vertraut sein und sich der selbstverständlichen Orientierungsleistung von Vergangenheit für Gegenwart und Zukunft bewusst sein.[39] Weil es dabei nicht nur um Erkenntnis, sondern auch um Erfahrungen geht, sollte das lebensweltliche Umfeld der Schüler in den Geschichtsunterricht einbezogen werden. Bodo v. Borries verweist in seinem Gleichgewichtsmodell zurecht auf die biographische Erfahrung als „Quelle" von Geschichtsbewusstsein. Bislang ist man der Frage, wie Kinder sich in ihrer eigenen Lebensgeschichte historisch orientieren, kaum nachgegangen. Man weiß nicht, inwiefern und wie sie vergangene Erfahrungen nutzen (eigene Erfahrungen und solche, die im kommunikativen Gedächtnis der Familien, der für Kinder geschaffenen Institutionen, der peergroups präsent sind), ob sie auch auf vergangene Erfahrungen zurückgreifen, die im kulturellen Gedächtnis, in der regionalen Umwelt und in der lebensweltlich zugänglichen Geschichtskultur präsent sind, in Events vor Ort und in den Medien, von Fernsehen zu Kino, CD-Rom und Internet.

An ausgewählten Beispielen sollen die Schüler erfahren, wie die historische Dimension das eigene Leben erweitert. Der Faszination des Fremden, Anderen sollte dabei gebührend Raum gelassen werden. Es gilt, dass auch jüngere Kinder durchaus nicht auf Kindertümelei angewiesen

[39] Die Fähigkeit, Fragen an die Vergangenheit zu stellen, wäre so gesehen erst an die zweite Stelle zu setzen.

sind; vergangene Lebensfülle motiviert am meisten. Vielleicht steht gerade der konkrete Mensch, der agiert und reagiert, in dessen Tun sich die Kinder einfühlen können, für die „konkreten Operationen", die sie brauchen, um anschließend auf einer Metaebene „formal" argumentieren zu können, um zu verstehen, warum man sich unter den gegebenen Bedingungen eher so als anders verhielt, um aus der Zeit heraus zu bewerten, und aus der heutigen Sicht, um zu verstehen, warum spätere Zeiten bestimmte Aspekte positiv, andere negativ beurteilten. Dabei gilt: Die Strukturen, in denen die Schüler noch nicht gelernt haben zu denken (komplexe Aspekte von z. B. Politik, Wirtschaft, Kultur, Religion) kann man nicht ohne Weiteres für die Erschließung von Vergangenheit nutzen: Will man das aus sachsystematischen Gründen tun, so besteht zusätzlicher Erklärungsbedarf, der wiederum zusätzliche Unterrichtszeit verlangt. Erfahrungsgemäß können aber bereits Kinder im Grundschulalter, wenn man vom Alltagsleben in vergangenen Epochen ausgeht, politische, institutionelle, rechtliche, wirtschaftliche etc. Rahmenbedingungen, die das Leben regeln, durchaus verstehen. Die Schüler sind dabei auch zu Anstrengung bereit, wenn ihnen dadurch etwas klar wird, was ihnen fragwürdig war. Zum Teil ergibt sich aus der Erkenntnis der Vernetzung des Alltag in der Vergangenheit mit politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ein neuer Blick auf die Selbstverständlichkeiten der Gegenwart: Von der Alterität der Vergangenheit zur Spezifik der Gegenwart. Auch Peter Schulz-Hageleit weist mit seinen Überlegungen zu „Geschichte und Lebensgeschichte" und zu Reflexivität möglicherweise wichtige Wege.

Dass Gegenwart geworden ist, kann Schülern an vielen Beispielen bewusst gemacht werden. Wenn sie erkennen, dass im So-Sein Prozesse des So-Geworden-Seins stecken, Phasen der Entwicklung, kann das Prinzip „Das kann man am besten historisch erklären" auch für Schüler Erfahrungswert erhalten und konkrete Relevanz gewinnen. Exemplarisch können Selbstverständlichkeiten der Gegenwart aufgegriffen werden (Kommunikationsmedien, Mobilität, Internationalität, Interkulturalität). Es kann Fremdes in der Gegenwart, in seiner Fremdheit ein Stück weit historisch erklärt werden. Es können in die Gegenwart hineinragende Überreste aus der Vergangenheit genutzt werden, um „Geschichtlichkeit" als Grundstruktur bewusst zu machen.

Sinnbildungen zu vollziehen, die einen Zusammenhang zwischen den Zeitdimensionen herstellen, gelingt Kindern zum Teil ganz „selbstverständlich", ohne größere Anstrengung. Aber auch zu bewusster Sinnsuche und Sinnfindung sind sie durchaus fähig. Unsystematische Beobachtungen zeigen, dass Kinder und Jugendliche dabei die unterschiedlichsten

Formen der Sinnbildung vollziehen - bis hin zur genetischen. Bedingung scheint zu sein, dass sie von einem konkreten Fall ausgehen können. Untersuchungen zu historischen Sinnbildungsstrategien gibt es noch viel zu wenige. Doch erscheint es mir unerlässlich, die Abfolgen des kindlichen Argumentierens und Denkens soweit wie möglich mit zu berücksichtigen: Die vorangegangene Unterrichtsstunde, Erfahrungen aus der Geschichtskultur, auf die Kinder rekurrieren können, eigenes Erleben, erarbeitete Strategien. Sehr nahe scheint Kindern und Jugendlichen der Vergleich heute – früher zu liegen: Das reicht von einem Bewusstwerden der eigenen Situation auf einer generellen, emotionalen Ebene („Gut dass wir jetzt nicht mehr...", „Schade, dass ich nicht...") zu vielschichtigen Vergleichen zwischen heutigen und vergangenen Erfahrungen.

„Fiktion" und „Imagination" auch in Bezug auf historische Ereignisse zu nutzen ist den Kindern scheinbar selbstverständlich geworden: „Wenn ich eine Zeitmaschine hätte, würde ich Hitler schon als Kind umbringen. Dann hätte er all das nicht anstellen können"; oder weniger martialisch: „Oft überlege ich mir, was wäre, wenn ich heute ohne ... leben müsste", „Ob wir heute noch in der Lage wären,.... zu erfinden?", „Ob wir uns heute trauen würden....?". Vermutlich sind solche Gedankenspiele durchaus Indikatoren für historisches Denken, für das bewusste Aufeinander-Beziehen-Können von Zeitdimensionen. Die realitätsbezogenen und die fiktionalen Vergleiche werden umso relevanter für die Orientierung, je umfangreicher und strukturierter das historische Wissen ist, je ausgeprägter die historischen Kompetenzen entwickelt sind. - Die unterrichtliche Förderung der Orientierungskompetenz setzt voraus, exemplarisch und situativ historische Orientierung zu ermöglichen.