

Blicke auf Europa

Kontinuität und Wandel

Herausgegeben von

Andreas Michler und Waltraud Schreiber



ars una

50/NK 9400 M 624

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-89391-491-9

Layout und Satz: Bernadette Hirsch und Markus Zahner

Umschlagentwurf: Stephan Bleitzhofer

Umschlagbild: Karikatur "Das heutige Europa"
Europa um 1876/77
Staatsbibliothek zu Berlin
Preußischer Kulturbesitz
Originalgröße 50,6 x 32 cm

© 2003 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 Verlagsgesellschaft

Gedruckt auf säurefreiem Papier

176390324
Universitätsbibliothek
Eichstätt
0309-1303

Inhaltsübersicht

Inhalt	7
Vorwort	9

Grußworte

„Blicke auf Europa – Kontinuität und Wandel“ Grußwort des Bayerischen Staatsministers für Bundes- und Europaangelegenheiten Von Reinhold Bocklet	13
Eichstätt Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht 2002 Grußwort des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus Von Helmut Wittmann	15

Eröffnungsvortrag

Die Wirtschafts- und Währungsunion in Europa – Historie, Status, Zukunft Von Hans Tietmeyer	17
--	----

I. Historische Perspektiven

Im Osten nichts Neues: Europa und seine Barbaren seit dem V. Jahrhundert v. Chr. Von Andreas Hartmann	31
Imperium Romanum und Europagedanke Von Jürgen Malitz	79
Die Gelehrtenschule Eine Rekapitulation europäischer Geistesgeschichte Von Harald Dickerhof	103
Die Universität – eine ‚europäische Erfindung‘ im Mittelalter Von Rainer A. Müller	123
Europa zwischen den Kriegen (1919 - 1939) Die gescheiterte Neugestaltung des Kontinents Von Karsten Ruppert	151
Europa als Begriff politischer Orientierung Von Heinz Hürten	189
Zur Abendland-Diskussion in der frühen Bundesrepublik Von Jens Nordalm	199
Russland und der Westen – Zur Geschichte eines schwierigen „innereuropäischen“ Verhältnisses Von Leonid Luks	215

„Das andere Europa“. Russland in den Werken von Rainer Maria Rilke und Thomas Mann Von Alexei Rybakov.....	235
Bayern aus europäischer Sicht: Die britische Gesandtschaft am Hofe Max III. Josephs (1745-1777) und Karl Theodors (1778-1799) in München Von Ernst Schütz	249
Politische, ökonomische und rechtliche Voraussetzungen moderner europäischer Industriestaaten Von Hubert Kiesewetter	289
Europa Traditionelles Leitbild der Wirtschaftsgeschichte oder Erfindung des 20. Jahrhunderts? Von Frank Zschaler	317
Europa in der Sicht Lateinamerikas Von Hans-Joachim König.....	331

II. Geschichtsdidaktische Perspektiven

Geschichtsunterricht – mehr als Lernen über Vergangenes. Der Beitrag zur Entwicklung von Reflektionsfähigkeit und Reflexivität Von Waltraud Schreiber	385
Unterrichtsprojekte und ihr Beitrag zur Förderung des reflektierten und reflexiven Umgangs mit Geschichte Von Andreas Michler.....	437

III. Unterrichtsperspektiven

„Europa vor Ort“. Beispiel eines fächerübergreifenden Projektunterrichts im Ignatz-Kögler-Gymnasium, Landsberg/Lech Von Barbara Fenner.....	457
Der Eichstätter Dom – Ein europäisches Bauwerk. Europa-Projekt einer Grundschulklasse (Volksschule Am Graben, Eichstätt) Von Tanja Schorer-Treml.....	479
Autoren	487

Blicke auf Europa – Kontinuität und Wandel

Vorwort

Im Oktober 2002 luden Eichstätter Geschichtswissenschaftler zum dritten Male Geschichtslehrer aller Schularten zum „Eichstätter Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht“. Es stand unter dem Motto: „Blicke auf Europa – Kontinuität und Wandel.“ Die Relevanz dieses Zugriffs auch für die Gegenwart der Jahre 2002 und 2003 bestätigt sich eindrücklich: Das Nachrichtenmagazin „DER SPIEGEL“ widmete dem Thema „Europa“ unter der zentralen Fragestellung „Woher kommt Europa?“ im Sommer 2002 eine 9-teilige Serie. Der Fernsehmoderator Ulrich Wickert fragte im Herbst des gleichen Jahres in der ARD-Nachrichtensendung „Tagesthemen“ anlässlich der Diskussionen zum möglichen Beitritt der Türkei zur EU: „Was ist Europa und wo hört es auf?“ Schließlich führte die Anfang 2003 im Zusammenhang mit der Irak-Krise getroffene Unterscheidung des amerikanischen Verteidigungsministers Donald Rumsfeld zwischen dem „alten Europa“ und dem „neuen Europa“ zu einer hitzigen Debatte.

Diese kurze Auflistung zeigt zweierlei: Zum einen, dass das Thema „Europa“ auf der politischen Tagesordnung steht. Zum zweiten, dass dabei immer wieder der Blick in die Vergangenheit gerichtet wird. Was man durch die Vergangenheitsbezüge erreichen will, ist unterschiedlich: Legitimation für festgezurrte Positionen, Argumente für die Entscheidungsfindung, Orientierung für morgen, Identitätsstiftung, Erkenntnisgewinn.¹ Es lohnt angesichts dieser Vielfalt der Motive beides im Blick zu behalten: Die vergangenen Wirklichkeiten, auf die Bezug genommen wird und die Deutungen, die in den „Geschichten“, die „erzählt werden“, zum Ausdruck kommen.

Der hier vorliegende dritte Band des Eichstätter Kontaktstudiums zum Geschichtsunterricht gibt wertvolle Impulse vor allem dadurch, dass er historisiert. So erst kommen „Kontinuität und Wandel“ des Umgangs

¹ Schlaglichtartig verdeutlichen dies die Rumsfeld-Äußerungen und die Repliken darauf, wie z. B. die des französischen Philosophen Derrida oder des deutschen Außenministers Fischer. Jacques Derrida zeigte sich schockiert „über die Unkenntnis darüber, was Europa war, was es ist und sein wird.“ (FAZ, Nr. 20 vom 24.01.2003, S. 33.). Joschka Fischer verwies laut SPIEGEL-ONLINE vom 23.01.2003 „doppeldeutig“ darauf, dass „in der Tat [...] die Kulturen und die Staatenbildung in Europa älter als in den USA [sind].“

lisierungsprozess vollzieht, der die Lateinamerika von Europa zugemessene Inferiorität zu überwinden trachtet, indem sich Lateinamerikaner ihrer verschiedenen kulturellen Wurzeln bewusst werden und sie akzeptieren. Dabei verliert Europa seine absolute kulturelle und zivilisatorische Vorrangstellung, ohne ganz ausgeblendet zu werden; es ist jedoch nur noch ein Teil des kulturellen Erbes neben anderen.

Zwar können lateinamerikanische Politiker und Intellektuelle nicht an den notwendigen wirtschaftlichen und politischen Beziehungen ihrer Länder mit Europa vorbeigehen, doch reklamieren sie Gleichberechtigung und Partnerschaft. Zweifellos wird Europa als wirtschaftliche Macht wahrgenommen, und wirtschaftliche Hoffnungen richten sich auf Europa, wie bilaterale und multilaterale Wirtschaftsbeziehungen belegen. Doch bedeutet das keine neue Akzeptanz einer europäischen Vormachtstellung. Lateinamerika betrachtet sich nicht mehr als Verlängerung von Europa. Denn nach dem Selbstverständnis der Lateinamerikaner, zumindest der lateinamerikanischen Intellektuellen, stehen Lateinamerika und Europa auf derselben Stufe.

Geschichtsunterricht – mehr als Lernen über Vergangenes. Der Beitrag zur Entwicklung von Reflektionsfähigkeit und Reflexivität

Von Waltraud Schreiber

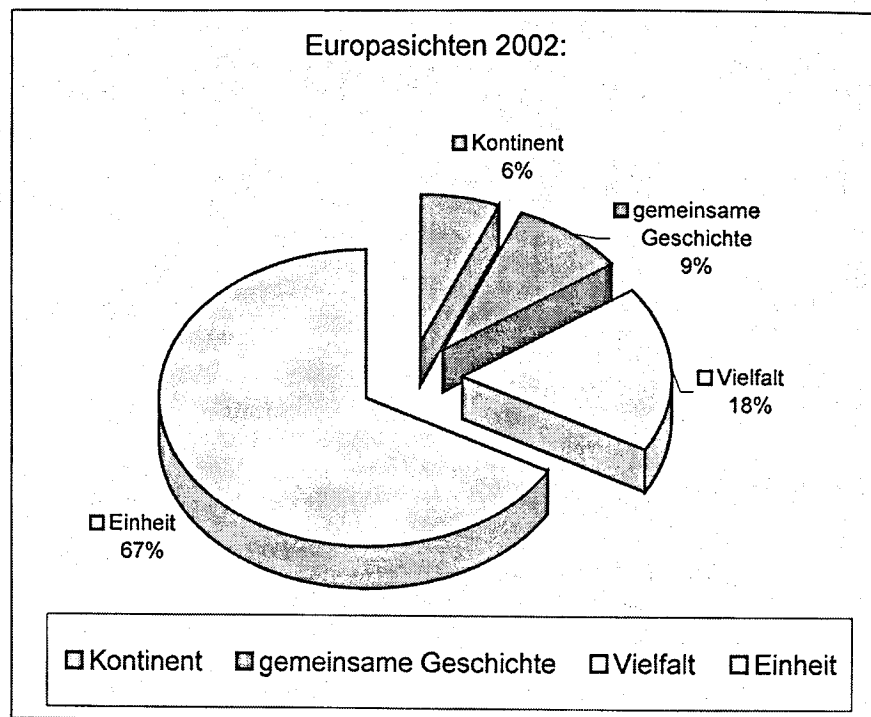
I. Aktuelle Europavorstellung:

Eine kleine qualitative Befragung
von geschichtlich interessierten Mitbürgern

„Blicke auf Europa – Kontinuität und Wandel“, so lautet das Motto unseres diesjährigen Kontaktstudiums zum Geschichtsunterricht. Die Konstruktion und Rezeption der „Idee“ Europa steht damit im Zentrum. Wie in den vergangenen Jahren bilden die einzelnen Beiträge der Eichstätter Historiker die Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Thema in historischen Längs- und Querschnitten. Weil die Gegenwart die Vergangenheit der Zukunft ist, beansprucht das Leitmotiv Geltung auch für die Gegenwart. Um die aktuelle Sicht auf Europa zumindest schlaglichtartig einzufangen,¹ habe ich im Vorfeld ca. 200 Personen gebeten, in wenigen Worten drei Gedanken aufzuschreiben, die zeigen, was Europa für sie ist. Gemeinsam ist diesen Personen, dass sie mit Geschichte zu tun haben, gemeinsam ist auch, dass sie deutschsprachig sind; sie leben jedoch in unterschiedlichen Regionen. Es handelte sich um fünfzig 15- bzw. 16-jährige bayerische Gymnasiasten, um dreißig Salzburger Geschichtsstudenten im ersten Studienabschnitt, um zwanzig Wiener, zehn ostbelgische, zwanzig sächsische und zwanzig bayerische Geschichtslehrer sowie um fünfzig bayerische Ausstellungsbesucher unterschiedlichen Alters. Mit dieser kleinen qualitativen Studie ist natürlich keine Repräsentativität angestrebt. Ca. 585 Äußerungen der ca. 200 Befragten liegen den rein hermeneutisch gewonnenen Ergebnissen zugrunde:

6,32 % der Befragten denken bei Europa an „Kontinent“ (A),
9,05 % an gemeinsame Geschichte, Tradition, Kultur (B),
17,60 % an Vielfalt (C),
67,00 % an Einheit (D).

¹ Die auf 2002 bezogene Befragung „Eurobarometer“ (Europäische Kommission) war zum Zeitpunkt des Vortrags noch nicht veröffentlicht, die Europa-Items der Schell-Jugendstudie waren nicht mehr aktuell genug.



Wenn man die einzelnen Aussagen noch einmal differenziert, so ergibt sich folgendes Bild:

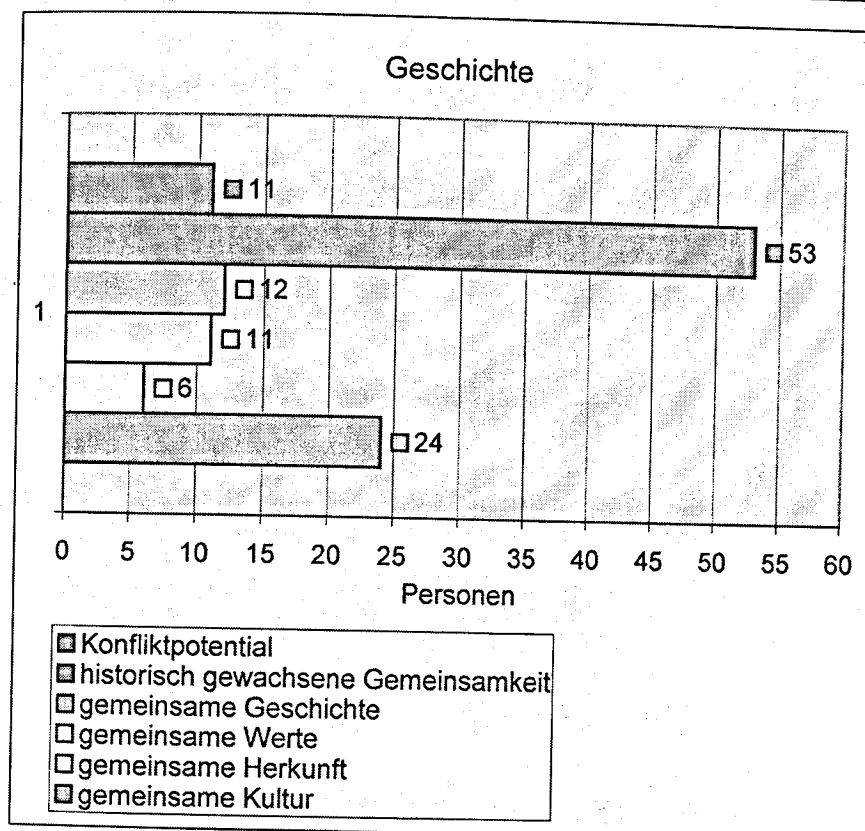
Gruppe A: „Europa als Kontinent“

34 von 37 Befragten stellen lapidar fest, Europa sei ein Kontinent. Es handelt sich dabei vor allem um bayerische Schüler und bayerische Ausstellungsbesucher. Drei Salzburger Studenten betonen, dass es sich um einen Kontinent ohne klare Grenzen handle.

Gruppe B: Europa historisch definiert

Von der historisch gewachsenen Gemeinsamkeit reden vorrangig Geschichtslehrer (43 von 53 Äußerungen stammen von Geschichtslehrern). Sie sprechen von gemeinsamer Kultur, gemeinsamen Werten, gemeinsamer, wenn auch im Einzelnen durchaus konflikthafter Geschichte.

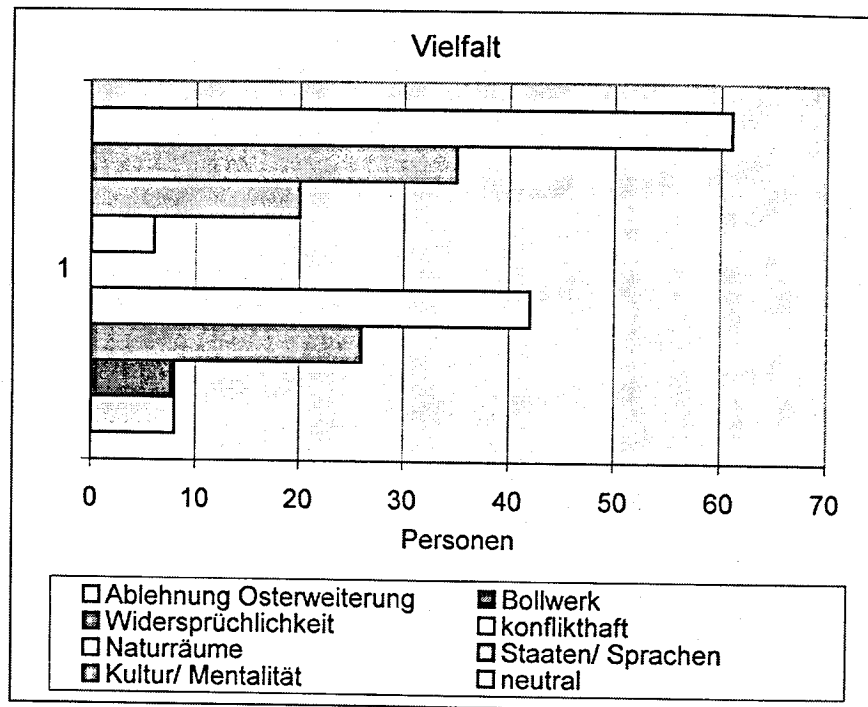
Die Schüler und Studenten, die bei Europa an Geschichte denken, machen fast 100% derer aus, die das Konfliktpotential thematisieren, das in Europa als „Erster Welt“ steckt.



Gruppe C: Europa als Vielfalt

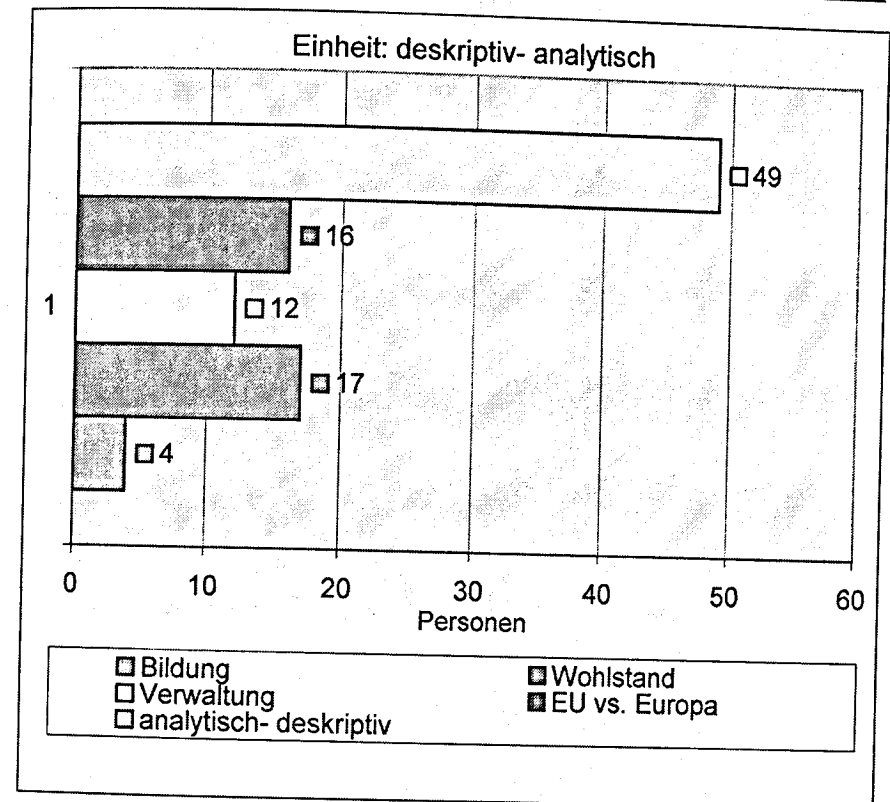
61 von 103 Befragten stellen „Vielfalt“ deskriptiv fest, als Vielfalt der Kulturen und Mentalität, der Staaten und Sprachen, der Naturräume. Die restlichen 42 charakterisieren „Vielfalt“ als potentiell konflikthaft. Fragt man danach, ob sich regionale oder soziale Konzentrationen erkennen lassen, so fallen nur drei mittelstarke Verdichtungen auf:

- Unter denen, die Vielfalt konflikthaft konnotieren, sind besonders viele Sachsen.
- Überproportional viele Schüler und Studenten beschreiben Europa durch seine Kultur- und Mentalitätsvielfalt.
- Die Sprachen- und Staatsvielfalt unterstreichen vor allem die Bayern.

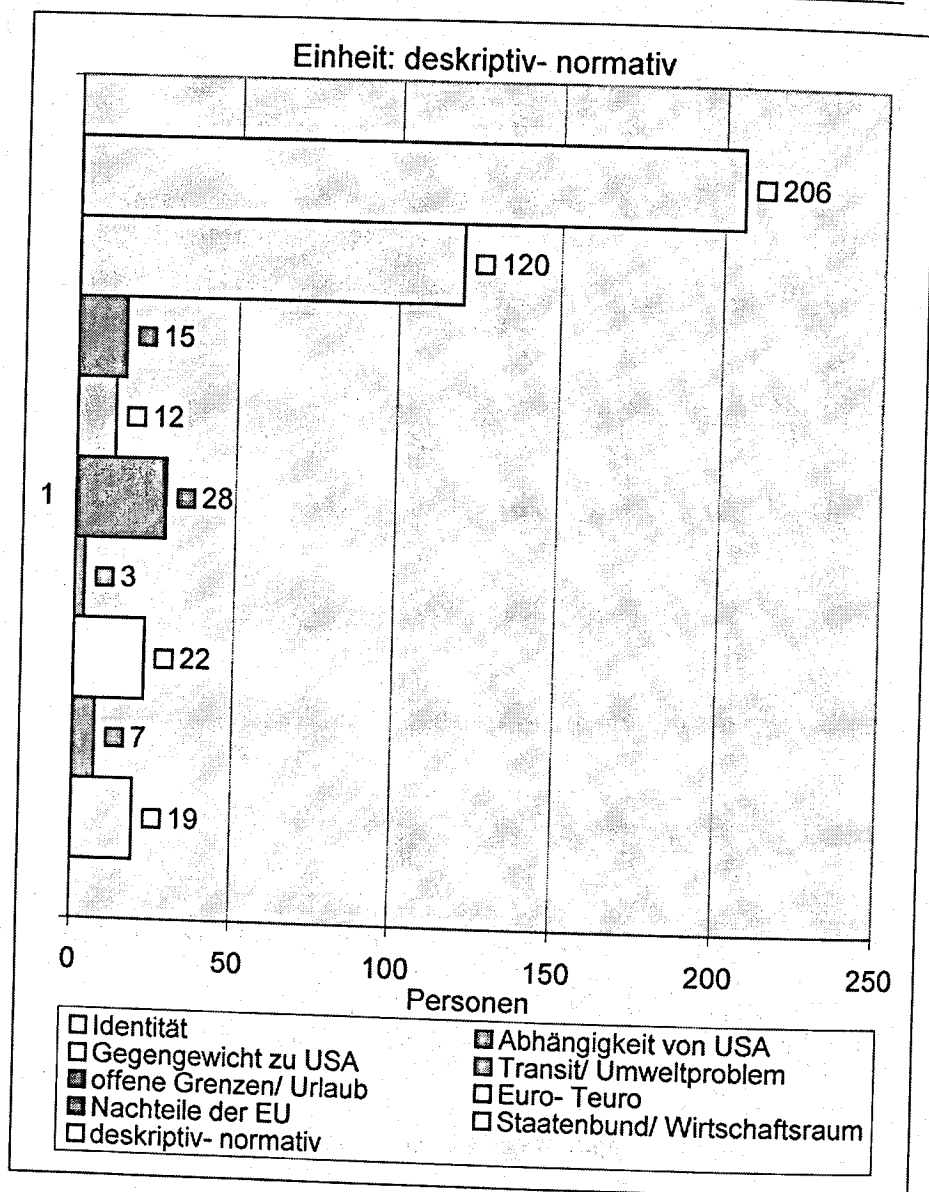


Gruppe D: Europa als Einheit

In Bezug auf „Europa als Einheit“ verhalten sich vor allem Schüler und Studenten deskriptiv-analytisch (33 von 49): Sie differenzieren zwischen EU und Europa, erwähnen Brüssel oder Strassburg als Verwaltungszentren, sprechen von hohem Wohlstand und hoher Bildung als wichtigen Kennzeichen Europas.

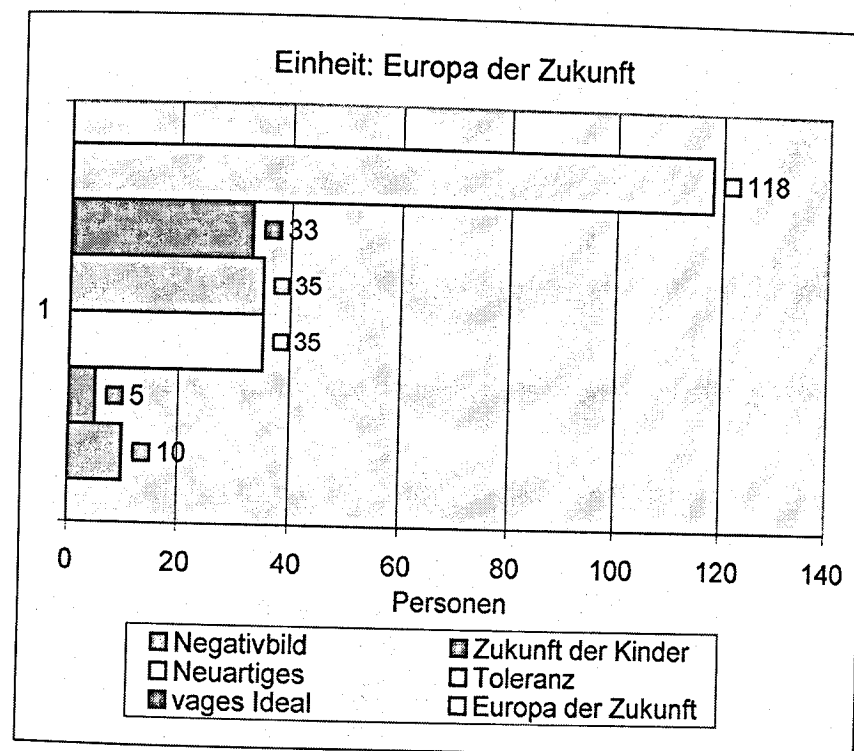


Die größte Gruppe (35,21% aller Befragten), die übrigens bunt gemischt ist, bezeichnet Europa deskriptiv-normativ als wirtschaftlich-politisch-kulturelle Einheit. Die Beschreibung als Staatenbund und Wirtschaftsraum dominiert (120 von 206 Äußerungen); 15 betonen die Nachteile der EU für das eigene Land/die eigene Region. Vor allem Bayern klagen über den „Teuro“ (10 von 12 der Klagen kommen aus Bayern). Die offenen Grenzen und die Reisemöglichkeiten innerhalb Europas nennen vorrangig Bayern und Sachsen. Drei Befragte konnotieren die offenen Grenzen negativ und verweisen auf Transit- und Umweltprobleme.



Besonders viele Salzburger und Sachsen (17 von 22) und besonders viele Schüler und Studenten (16 von 22) sind unter denen, die Europa als Gegengewicht zu den USA sehen. Sieben Befragte, und zwar ausschließlich Schüler und Studenten, unterstreichen dagegen die Abhängigkeit Europas von den USA.

Die zweithöchste Assoziation betrifft das Europa der Zukunft (118 von 206), wobei die Älteren nur vage sagen, was sie sich unter dem Ideal vorstellen, und auffällig viele Schüler/Studenten sowie auffällig viele Sachsen von „mehr Toleranz, Multikulturalität und Demokratie“ bzw. von Frieden sprechen.



Besonders viele Bayern und Salzburger denken bei Europa daran, dass etwas Neues entsteht, das mehr ist als die Einzelteile und das Herausforderungen wie die Osterweiterung meistern muss. Fünf denken, dass Europa eine Zukunftsvision erst für unsere Kinder ist. Nur zehn von 206 sehen Europa als Fehlkonstruktion, als Mythos, geißeln die Eurozentrik oder erklären, dass sie sich unter dem neuen Europa noch gar nichts vorstellen können. 19 der Probanden fühlen sich als Europäer oder denken an Europa als ihre Heimat, nur einer lehnt das vehement ab.

Zusammenfassung:

Ohne dieses Schlaglicht überbewerten zu wollen, Europa als bereits reale und zunehmend Konturen gewinnende Einheit, scheint die dominante Vorstellung der aktuellen Stichprobe zu sein. Nur etwas mehr als

ein Viertel denkt an Vielfalt. Und obwohl alle Befragten mit Geschichte zu tun haben – 150 von 200 als Geschichtslehrer, Geschichtsstudenten oder Ausstellungsbesucher sogar in einer bewussten Entscheidung² – denken weniger als 10 % der Befragten bei Europa spontan an Geschichte und Tradition.

II. (Selbst-)Reflexivität und Reflektiertheit als Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht

1. Herleitung

Sie werden wissen wollen, was das alles mit historischem Lernen zu tun hat, gar mit historischem Lernen im Geschichtsunterricht. Die Antwort ist verblüffend einfach: In ein Verhältnis zur „Vergangenheit“ (als der gewesenen Realität) wie zur „Geschichte“ (als der gedeuteten, rekonstruierten Vergangenheit), kann der Mensch sich nur auf dem Weg über sein Geschichtsbewusstsein setzen. Das Geschichtsbewusstsein aber ist an die Gegenwart seines Trägers gebunden.³ Das hat zur Konsequenz, dass, wer sich in historischer Perspektive mit Europa befasst, es – ich formuliere bewusst weit und vage – notwendig auch mit seinen gegenwartsbezogenen Europasichten zu tun hat, und sei es im bewussten Abstrahieren von der Gegenwart und im bewussten sich Konzentrieren auf die Alterität der Vergangenheit. Dass diesem Absehen vom eigenen Standort Grenzen gesetzt sind, machen nicht nur die Geschichtstheorie, die Bewusstseinsphilosophie oder die Lerntheorie deutlich, sondern auch ein Blick auf die Ergebnisse historiographiegeschichtlicher, kulturgeschichtlicher oder (neuerdings) gedächtnisgeschichtlicher For-

² Im Gegensatz zu den 50 Schülern, die Geschichtsunterricht als ein Fach unter vielen sehen könnten, als Teil ihres Pflichtkanons.

³ Die Operationen des Geschichtsbewusstseins sind notwendig gebunden an den, der Bewusstsein hat; insofern ist Geschichtsbewusstsein zunächst individuell, subjektiv und gegenwartsgebunden aufzufassen. Es liegt damit ausschließlich in individuellen, d. h. singulären Ausprägungen vor. Berücksichtigt man aber die in der Intersubjektivität des Menschen angelegte kollektive Prägung und Ausrichtung des Einzelnen, so muss Geschichtsbewusstsein dennoch zugleich als ein kollektives Phänomen bezeichnet werden. Gesellschaftliche Gruppen (Kollektive) verfügen über ein kollektives Gedächtnis, das seinerseits Einfluss auf das historische Bewusstsein seiner Mitglieder nimmt und dessen singuläre Ausgestaltung tendenziell angleicht.

schung. Die „Perspektive“ dessen, der Fragen an die Vergangenheit stellt, der in seinen Antworten Kontexte herstellt, der Vergangenheit und Geschichte nutzt, um Gegenwart zu verstehen und Orientierung für die Zukunft zu finden, ist überall greifbar. – Die Begriffe „Selbstreflexion“ bzw. in der Verallgemeinerung „Reflexivität“ bezeichnen das Aufmerksam-Werden auf die Rolle dessen, der mit Vergangenheit/Geschichte umgeht.

Es gehört zu den Standards sach- und methodenadäquater Auseinandersetzung von Historikern mit Vergangenheit/Geschichte, offen zu legen, was hinter den Fragestellungen steht, für die man sich entschieden hat: Es geht u.a.

- um das Ausweisen der eigenen Interessen, die z. B. durchaus darin bestehen können, Forschungslücken zu schließen,
- um Hinweise auf die Motivationenstrukturen, die z. B. darin liegen können eine Qualifikationsarbeit vorzulegen oder in einer Kontroverse Position zu beziehen,
- um das Kennzeichnen des eigenen Standorts, der durch eine Schule, der man angehört bestimmt sein kann oder durch politisch-kulturell-gesellschaftliche Überzeugungen.

Während der (selbst-) reflexive Umgang bei der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Vergangenheit/Geschichte zumindest idealtypisch⁴ zu den Standards gehört, ist den lebensweltlich mit Vergangenheit/Geschichte Umgehenden die Bedeutung von Selbstreflexion bzw. Reflexivität weit weniger klar. Zwar gibt es die, die „bewusst“ hinterfragen – auch die eigene Rolle. Genauso gibt es aber auch die, die „bewusst nicht“ hinter die Kulissen blicken wollen, die unhinterfragt Tradition, Identität, Unterhaltung, klare Antworten und Orientierungen haben wollen. Größer ist allerdings die Zahl derer, die über Fragen wie Standortgebundenheit und Gegenwartsbezogenheit nie nachgedacht hat, sondern ganz selbstverständlich standortgebunden und gegenwartsbezogen mit Geschichte umgeht und, ohne das wahrzunehmen, entsprechenden Einflussnahmen ausgesetzt ist.

„Parteiliche Historisierung“ haben derzeit gerade im Umfeld „Europa“ Konjunktur: Man betrachte z. B. die im Kontext der Osterweiterung der EU geführte Debatte zu den Benesdekreten oder, allgemeiner, die historischen Argumentationen bei der Beurteilung der „Europafähig-

⁴ In der Realität der Forschung, der Historiographie, der Vorträge, der Lehre gibt es auch unter den wissenschaftlichen „Professionals“ durchaus noch Nachholbedarf.

keit“ einzelner Länder.⁵ Parteilich sind auch die Anleihen aus der „Geschichte“ bei der Diskussion des militärischen Engagements „der Europäer“ oder einzelner europäischer Nationen in den Krisenregionen der Erde. – Ansatzpunkte, über die eigene Rolle beim Umgang mit Vergangenheit/Geschichte nachzudenken, nach Standorten, Motiven und Interessen zu fragen, nach den eigenen und denen der anderen, gäbe es also genug.

Vollziehen wir nun die Blickwendung auf den Unterricht: Wenn der Geschichtsunterricht, wie die anderen Fächer auch, die Schüler dabei unterstützen soll, in die Welt hineinzuwachsen wie diese ist, ohne sich ihr zu unterwerfen, so wie sie jetzt ist (v. Hentig)⁶, dann wird die Förderung eines (selbst-) reflexiven Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte zu einem Qualitätsstandard von Geschichtsunterricht. – Im selben Atemzug ist als weiterer Qualitätsstandard für Geschichtsunterricht aber auch der „reflektierte Umgang mit Geschichte“ zu nennen. Damit ist ein Umgang mit Vergangenheit/Geschichte gemeint, der sich an den Methoden und Ergebnissen der Geschichtswissenschaft orientiert. Diese beiden Qualitätsstandards, aber auch ihre enge Verflechtung, ihr Aufeinander-Verwiesen-Sein, wird im vorliegenden Text erläutert. Weil Geschichtsunterricht sich daraus legitimiert, das Verstehen von Welt zu unterstützen, muss dabei notwendig immer wieder auf die gesamtgesellschaftliche Bedeutung von Geschichte verwiesen werden.

Es ist eine der großen Leistungen der Historie, einen Beitrag gegen blinde und unbedachte „Unterwerfung unter einen Istzustand“ erbringen zu können, indem Kontinuität und Wandel thematisiert werden. An historischen und aktuellen Beispielen kann gezeigt werden, dass Kontinuität und Wandel abhängen sowohl von dem, was historisch war,⁷ als

⁵ Besonders heftig ist die Auseinandersetzung um die Türkei als potentielles Beitrittsland. Hier melden sich zunehmend auch Historiker zu Wort, man denke z. B. an Heinrich August Winkler und Hans-Ulrich Wehler.

⁶ Vgl. u. a. 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 Hentig, H. v.: „Ach die Werte!“ Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. Über die Erziehung für das 21. Jahrhundert, München 1999.

⁷ Die Auseinandersetzung damit ist ein zentrales Ziel des reflektierten, an die historische Methode gebundenen Umgangs mit Geschichte.

auch von dem, was gegenwärtig gewollt wird⁸: „Kontinuitäten“ werden immer wieder neu konstruiert, wobei deren Plausibilität festzustellen ist, indem ihr Vergangenheits-, aber auch ihr Gegenwartsbezug überprüft wird. Dabei wird auch sichtbar, dass „Wandel“ ohne Berücksichtigung der Ausgangslage kaum dauerhaft gelingen kann.

An vergangenen Beispielen kann „Wandel“ in seiner Vielschichtigkeit beschrieben und analysiert werden, können Erklärungen gegeben werden, wobei „Kontinuitäten“ oder die Differenz zwischen Wollen und Werden, aber auch der „Gebrauch“⁹ von Geschichte „ex post“ besonders eindrücklich sichtbar werden. Das hat damit zu tun, dass für die Nachgeborenen Perspektiven in den Blick kommen, die den Zeitgenossen verschlossen waren, dass die für die damaligen Zeitgenossen offene Zukunft für den Nachgeborenen als Vergangenheit rekonstruierbar ist. (Selbst-) Reflexion macht aber sofort bewusst, dass auch der methodisch kontrolliert vorgehende Historiker notwendig an Grenzen stößt. So wichtig und erhellend der Blick auf das „Wie es gewesen“ ist, die Fokussierung auf Vergangenheit also: Er ist zu ergänzen durch die Frage, wie das Vergangene ex post kontextualisiert wird (und warum so) und wie es in einen Zusammenhang mit der aktuellen Gegenwart und Zukunft gebracht wird (und warum so).

Will Geschichtsunterricht dazu beitragen, dass die Ambivalenz des Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte mitbedacht wird,

- dann müssen die Schüler erkennen, dass sie, als Jugendliche des Jahres 2003 oder als Erwachsene des Jahres 2030, ihr eigenes Geschichtsbewusstsein aufbauen. Es handelt sich beim Aufbau von Geschichtsbewusstsein um einen lebenslangen Prozess, der sich notwendig vollzieht,¹⁰ der aber auf äußerst unterschiedlichem Niveau abläuft.

⁸ Der (selbst-) reflexive Umgang mit Geschichte setzt sich stark mit dem Einfluss der Gegenwart auf historische Operationen auseinander.

⁹ „Gebrauch“ ist hier in einem bewusst weiten Verständnis gemeint und umschließt sowohl „historische Argumentation“, die den Entscheidungen Tiefe gibt, als auch die „Legitimation“ von Entscheidungen, als auch die „Instrumentalisierung“ von Geschichte.

¹⁰ Diese „Selbstverständlichkeit“ wird zunehmend auch in der historischen Forschung thematisiert, in eher theoretischer Absicht z. B. in einem immer noch wegweisenden Beitrag von Thomas Nipperdey: Über Relevanz, in: ders.: Gesellschaft, Kultur, Theorie, Göttingen 1976, S.12-32, in forschungspragmatischer Absicht von den Historikern und Vertretern anderer Wissenschaften, die sich mit Geschichtsbewusstsein in unterschiedlichen Epochen befassen bzw. mit Gedächtnisgeschichte oder mit Erinnerungsr-

- Sodann müssen die Schüler wissen, dass Geschichtsbewusstsein notwendig gegenwartsgebunden ist, dass es aber möglich ist, sich der Abhängigkeiten bewusst zu werden. Auf diese Weise kann Vergangenes in seinem Eigenrecht und seiner Alterität betrachtet werden, können Kontextualisierungen und Kontinuitätsbehauptungen auf ihre Plausibilität überprüft werden.
- Zudem sollen sie die Beschäftigung mit Vergangenen letztlich als Beschäftigung mit Menschen wahrnehmen, die als Handelnde und Betroffene in bestimmten Rahmenbedingungen agiert und reagiert haben, die – wie die Schüler selbst – Teil des historischen Prozesses sind, deren Geschichte immer wieder neu ins Interesse der Nachlebenden geraten kann, und zwar sowohl unter alten, als auch unter neuen Fragestellungen.
- Schließlich sollen die Schüler exemplarisch erfahren, dass Vergangenheit und Geschichte helfen können, sich in der Gegenwart besser zurecht zu finden und Zukunftsentscheidungen abgewogener zu treffen, dass sie aber auch missbraucht werden können z. B. zur Legitimation von politisch, gesellschaftlich, wirtschaftlich Gewolltem.
- Dann sollen sie erkennen, dass die Beschäftigung mit Vergangenheit/Geschichte darüber hinaus viele weitere Funktionen für Individuen und Kollektive hat, von der Lust, Zusammenhänge zu verstehen, über Unterhaltung und Ablenkung zur Identitätsbildung.

Es ist schon gesagt worden, dass im selben Atemzug wie der (selbst-) reflexive Umgang mit Geschichte als weiterer Qualitätsstandard für Geschichtsunterricht der „reflektierte Umgang mit Geschichte“ zu nennen ist, und dass damit ein Umgang mit Vergangenheit/Geschichte gemeint ist, der sich an den Methoden und Ergebnissen der Geschichtswissenschaft orientiert.

Das Ernstnehmen subjektbezogener Aspekte bedeutet nämlich keineswegs das Ausgrenzen objektivierender, in der Geschichtswissenschaft über Jahrhunderte hinweg entwickelter Kriterien. Die Methoden und Ergebnisse der historischen Forschung sind unerlässlich, um eine „Über-Gewichtung des Subjektiven“ zu erkennen, um Geschichte auf

ten (vom Denkmal, über historische Stätten, zu historisierenden Kunstwerken etc.). (Ein Überblick über die an diesen Fragestellungen arbeitenden Disziplinen findet sich in: Schreiber, W.: „Historische Selbstverständigung“ oder „Das Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft erschließen“. Die Bedeutung der Geschichtsdidaktik für aktuelle Fragestellungen der historischen Forschung, in: März, P. (Hg.): Geschichtsdeutungen in Europa, München 2003, S. 137-153.).

plausible, triftige Weise für Orientierungen nutzen zu können, um selbstreflexiv zu erkennen, wie die eigene Persönlichkeit die Beschäftigung mit Vergangenheit/Geschichte beeinflusst, wie eigene Perspektivität wahrgenommen und begrenzt werden kann. Die Ergebnisse (und Methoden) der historischen Forschung sind dann aber nicht mehr Selbstzweck historischen Lernens. Sie werden vielmehr in ihrer Bedeutung als Korrektiv und Regulativ für jedwede Beschäftigung mit Geschichte sichtbar und legen so lebenslanges Lernen Grund.

Wird die Förderung eines (selbst-) reflexiven Umgangs mit Geschichte als Qualitätsmerkmal für Geschichtsunterricht anerkannt, wächst also der Bedarf nach „methodisch sauber“ erforschter Geschichte. Es droht nicht, wie manche meinen, der „Verlust der Geschichte“. Es droht auch nicht ein Verlust an politischer Geschichte. Wird nach der Plausibilität von „Geschichten“ gefragt, kann man nämlich auf das Erklärungspotential, das in der politischen Dimension liegt, nicht verzichten. Es geht, so könnte man zusammenfassen, um die Verankerung des wissenschaftsorientierten Umgangs mit Geschichte in der Schule und damit im Idealfall im Leben der Schüler.

Weil die Adressaten des Geschichtsunterrichts Kinder und Jugendliche sind, kann es sich immer nur um ein „Anbahnen“ des reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgangs mit Geschichte handeln, sind „Elementarisierungen“¹¹ der notwendige Bezugspunkt. Entscheidend sind die Beispiele, an denen Kinder lernen, reflektiert und (selbst-) reflexiv mit Vergangenheit/Geschichte umzugehen. Sie sollten repräsentativ für die betrachtete Vergangenheit sein und/oder repräsentativ für Fragen der Gegenwart. An ihnen soll die sachadäquate Weise des Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte verdeutlicht werden können.

Was nach der Quadratur des Kreises klingt, ist es nicht. Ich werde das im letzten Teil an ein paar Beispielen erläutern. Die Geschichtslehrer unter Ihnen werden sehen, dass Sie einige Ansätze bewusst oder „aus dem hohlen Bauch“ immer schon verwirklicht haben. Das sind

¹¹ Zur Elementarisierung vgl. Schreiber, W.: Förderung eines reflektierten und (selbst-) reflexiven Geschichtsbewusstseins als Qualitätsmerkmal von Geschichtsunterricht aller Schulstufen und Schularten, in: Schönmeyer, B./Voit, H. (Hgg.): Von der Einschulung bis zum Abitur, Idstein 2002, S. 19-47. Dies.: Elementarisierungs-Zumutung? – Elementarisierungs-Zumutung! Ein Baustein zur Entwicklung einer Theorie der Lernprogression im Geschichtsunterricht. Die Perspektive „historischen Lernens von Grundschulern“, in: Körber, A. (Hg.): Geschichte. Leben. Lernen. Festschrift für Bodo v. Borries zum 60. Geburtstag, Schwabach/Ts. 2003.

optimale Voraussetzungen für Qualitätssteigerung: – Es hat nicht um die Neuerfindung des Rades zu gehen, sondern, um im Bild zu bleiben, nur darum, die Luft aufzupumpen oder einen Achter auszurichten. Es geht um das Bündeln von Vorhandenem, eben unter der Zielsetzung, den reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgang mit Geschichte zu fördern und um das Implementieren zusätzlicher Realisierungsmöglichkeiten. Einige Essentials muss man sich aber, quasi auf der Metaebene, bewusst machen. In einem kurzen Exkurs erläutere ich deshalb in Anlehnung an eine zur Visualisierung und Verdeutlichung entwickelte Sechsermatrix, das den oben angeführten Überlegungen zugrunde liegende Theoriefundament. Dieses ist hervorgegangen aus einem Forschungsprojekt zum Geschichtsunterricht, das vorliegende geschichtsdidaktische Positionen aufarbeiten und weiterführen will. Insofern stelle ich Ergebnisse vor, die auf gemeinsame Denkarbeit zurückgreifen.¹²

¹² Der Projekttitel lautet: „FUER Geschichtsbewusstsein“, aufgelöst als „Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-) reflexivem Geschichtsbewusstsein“. In enger Kooperation mit Lehrer-Arbeitskreisen in sechs Ländern, bestehend aus best-practice-teachers, wurden und werden Fragestellungen abgeklärt und Forschungsinstrumente entwickelt, mit dem Ziel, die Entwicklung und Förderungen eines reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte als Qualitätsstandard für Geschichtsunterricht zu verorten. Analysen gültiger Lehrpläne (W. Hasberg, Köln), „aktuell zugelassener Schulbücher (W. Schreiber/M. Erber Eichstätt-Ingolstadt), videografiert Unterrichtsstunden (A. Körber, Hamburg) sowie Lehrer- und Schülerbefragungen (B. v. Borries, Sibylla Leutner-Ramme, beide Hamburg) erheben den Istzustand von Geschichtsunterricht. Parallel dazu werden Strukturen und Maßnahmen zur Intervention entwickelt, die Veränderungen konkreten Geschichtsunterrichts in Richtung auf mehr Reflektiertheit und Reflexion anstreben (Interventionsforschung; vorrangig vertreten von R. Krammer, Salzburg, W. Schreiber, Eichstätt-Ingolstadt). Derzeit (2002/2003) findet eine breit angelegte Pilotierung der Strategien, Methoden und Organisationsstrukturen statt. Im März 2003 wurden die Erfahrungen und Ergebnisse der Pilotierungsphase präsentiert. Vgl. www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/

Die Projektleitung besteht aus Bodo v. Borries, Hamburg, Wolfgang Hasberg, Köln, Andreas Körber, Hamburg, Reinhard Krammer, Salzburg, Waltraud Schreiber, Eichstätt-Ingolstadt. Beteiligte Länder sind Deutschland (mit den Bundesländern Bayern (Koordinator Andreas Michler, Eichstätt-Ingolstadt), Hamburg (Koordinator Andreas Körber, Hamburg), Nordrhein-Westfalen (Koordinator Rolf Brütting, Düsseldorf), Sachsen (Koordinatoren Mathias Kögler, Leipzig und Sylvia Mebus, Dresden), Österreich (mit den Bundesländern Wien (Barbara Dmytrasz), Salzburg (Reinhard Krammer), Tirol (Franz Melichar)), Italien (Südtirol; Daniel

2. Zum Theoriefundament

Der, der sich mit Vergangenheit/Geschichte beschäftigt, kann das – idealtypisch betrachtet – tun, indem er sein Interesse auf „Vergangenheit“, auf „Geschichte“ und auf die eigene „Gegenwart/Zukunft“ fokussiert.

a) Fokussierung auf Vergangenheit, auf „Geschichte“, bzw. auf Gegenwart/Zukunft

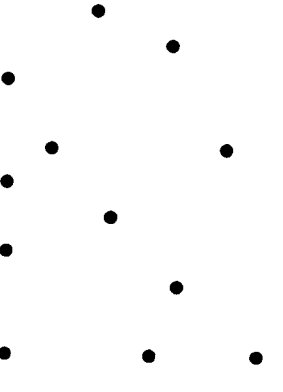
In der Fokussierung auf „Vergangenheit“ ist das Ziel, „Vergangenes festzustellen“. „Vergangenes feststellen“ heißt, sich analytisch einzelnen „Vergangenheitspartikeln“ zuzuwenden. Sie können aus Quellen rekonstruiert werden oder durch De-Konstruktion aus „fertigen Geschichten“ herausgeholt werden. „Fertige Geschichten“ wird als Sammelbegriff genutzt, der Geschichtsdarstellungen aller Art umfasst, die in unterschiedlichster Form vorliegen.

Auch wenn klar ist, dass eine 1:1 Rekonstruktion nicht möglich sein kann, ist in der **Fokussierung auf Vergangenheit** die leitende Fragestellung „Wie war das damals eigentlich?“ Ohne Bezug auf Quellen, die aus der interessierenden Zeit übrig geblieben sind, wären alle Rekonstruktionsversuche zum Scheitern verurteilt.

In der Fokussierung auf Vergangenheit ist es hilfreich, zu unterscheiden, ob „Fakten“ ermittelt werden sollen (wie z. B. Daten, handelnde Personen, beobachtbare Ereignisse, beschreibbare Phänomene) oder die Bedeutung, die diesen „Fakten“ in der Vergangenheit zugewiesen wurden.¹³ Im zweiten Fall hat die Perspektive dessen, der Quellen hinterlassen hat, eine größere Bedeutung. Damit gewinnen die Methoden der Quellenkritik noch einmal an Gewicht.

Mascher), Schweiz (Aargau; (Peter Gautschi), Bern (Alexandra Binnenkade), Belgien (deutschsprachige Gemeinschaft; Guido Havenith), Ungarn (ungarndeutsche Minderheit; Katalin Arkossy, Janos Flodung). Gesamtkoordination: Waltraud Schreiber, Eichstätt-Ingolstadt.

¹³ Die damaligen Regeln der Bedeutungszuweisung, zeitgenössische Interpretationen, die Begründungszusammenhänge, die in der Vergangenheit gesehen wurden, Verwendungskontexte für Geschichten etc.

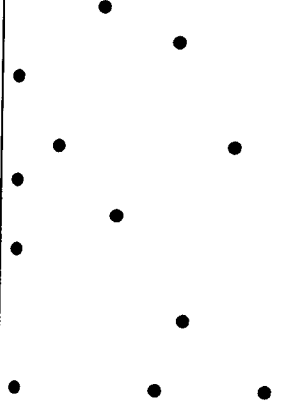
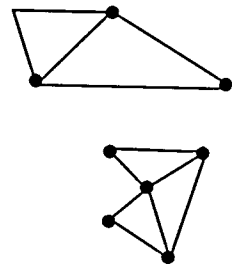
Fokussierung auf Vergangenheit		
 Vergangenes feststellen, „Vergangenheitspartikel“ erheben		

In der **Fokussierung auf „Geschichte“** will man wissen, wie Vergangenes in Kontexte eingebunden wird, und auf welche Art und Weise die jeweilige Geschichte dargestellt wird (Textualisierung). Anders als in der Fokussierung auf Vergangenes sind jetzt nicht die „Vergangenheitspartikel“ das Thema, sondern deren im Nachhinein z. B. von Historikern oder von Politikern oder von historisch argumentierenden Laien vollzogene Einordnung.

Die Kontextualisierungen sind, wenn sie „triftig“¹⁴ sein wollen, gebunden an Aussagen der Quellen. Sie hängen aber auch von den Fragen des die Vergangenheit Re-Konstruierenden ab. Zu unterscheiden sind vor allem synchrone und diachrone Verknüpfungen: Wer Vergangenheitspartikel synchron verknüpft, fragt nach Rahmenbedingungen, nach

¹⁴ Rüsen, J.: Werturteilsstreit und Erkenntnisfortschritt. Skizzen zur Typologie des Objektivitätsproblems in der Geschichtswissenschaft, in: ders.: Historische Objektivität. Aufsätze zur Geschichtstheorie, Göttingen 1975, S. 68-101. Rüsen, J.: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983, S. 10 ff, 76 ff, 90 ff. Rüsen, J.: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt/M. 1990, Kapitel III.

gleichzeitig Bedeutsamem, nach horizontalen Bezügen. Wer diachron kontextualisiert, fragt nach Entwicklungen. In beiden Fällen kann das Gewicht entweder darauf liegen, „aus der Zeit heraus“¹⁵ zu kontextualisieren oder in solche Kontexte einzuordnen, die aus der zeitlichen Distanz als relevant erscheinen. Dabei kommen auch im Nachhinein entstandene Modelle zur Anwendung.¹⁶

Fokussierung auf Vergangenheit	Fokussierung auf Geschichte	
 Vergangenes feststellen, „Vergangenheitspartikel“ erheben	 Kontextualisierungen (synchron und diachron), „Erzählweisen“ werden betrachtet	

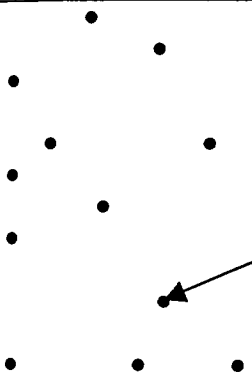
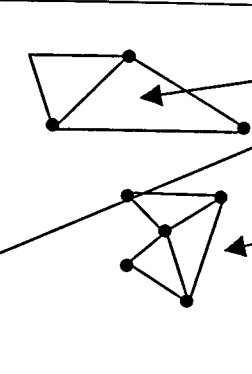
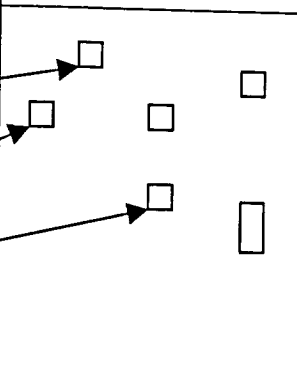
¹⁵ Dann werden häufig Sachurteile im Sinne Jeismanns gefällt; es wird also nach der Bedeutung in der Zeit gefragt. Vgl. u.a. Jeismann, K.-E.: Grundfragen des Geschichtsunterrichts, in: Behrmann, G. C./Jeismann, K.-E./Stüssmuth, H.: Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts, Paderborn 1978. Vgl. auch die beiden als Festgabe von Wolfgang Jacobmeyer und Erich Kosthorst bzw. von Wolfgang Jacobmeyer und Bernd Schönemann edierten Sammelbände: Jeismann, K.-E.: Geschichte als Horizont der Gegenwart: über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung, Paderborn 1985 und Jeismann, K.-E.: Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und historischen Bildungsforschung, Paderborn u.a. 2000.

¹⁶ Das „Erklären“ dominiert über das „Verstehen“.

Die Art und Weise, wie Kontexte hergestellt werden, hängt vom Medium ab, in dem sie dargestellt werden sollen: Ein Filmemacher kann, weil er auf die Bildlichkeit angewiesen ist, besser Ort, Personen, Handlungen thematisieren. Der Verfasser eines mit einem Anmerungsapparat versehenen wissenschaftlichen Beitrags kann dagegen Strukturen und Entwicklungen aufzeigen, komplex argumentieren, kontroverse Einschätzungen darstellen, abwägen.¹⁷

In der **Fokussierung auf „Gegenwart/Zukunft“** stehen dagegen die Gegenwart und die Zukunft dessen im Zentrum, der sich mit Vergangenheit/ Geschichte befasst. Auf diese Gegenwart werden Vergangenheit/Geschichte bezogen. Bei den Gegenwartsbezügen kann es um das Auflösen von Brüchen im gegenwärtigen Erleben gehen.¹⁸ Es kann nach Ursachen- und Sinnzusammenhängen¹⁹ von in der Gegenwart Vorhandenem gefragt werden. Es kann um das sich Bewusst-Werden der Besonderheiten der Gegenwart vor dem Spiegel der Alterität der Vergangenheit gehen.

Die Doppelpfeile in der Graphik symbolisieren, dass Gegenwarts- und Zukunftsbezüge sowohl von der Gegenwart in die Vergangenheit zielen können, als auch von der Vergangenheit/Geschichte auf die Gegenwart/ Zukunft.

Fokussierung auf Vergangenheit	Fokussierung auf Geschichte	Fokussierung auf Gegen- wart/Zukunft
 Vergangenes feststel- len, „Vergangeheits- partikel“ erheben	 Kontextualisierungen (synchron und dia- chron), „Erzählwei- sen“ werden betrachtet	 Vergangenheit/Geschichte auf die Gegenwart/Zu- kunft des Trägers von Geschichtsbewusstsein beziehen

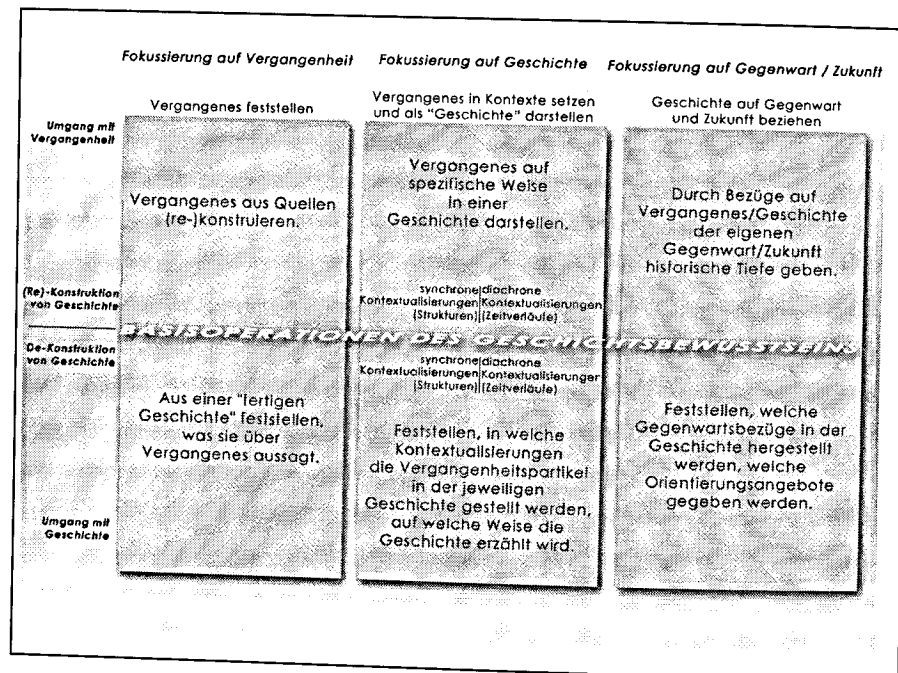
¹⁷ Sprechend ist der Begriff der „Bereichsspezifik“, der in letzter Zeit häufiger verwendet wird, um auszudrücken, dass, bei allen Berührungen, jedes Feld der Geschichtskultur auch auf eine spezifische Weise mit Geschichte umgeht.

¹⁸ Vgl. hierzu insbesondere die Überlegungen Jörn Rüsens zur Sinnbildung, z. B. in ders.: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt/M. 1990 sowie ders.: Historische Sinnbildung durch Erzählen, in: Internationale Schulbuchforschung 18 (1996), S. 501-543.

¹⁹ Vgl. hierzu von allem Klaus Bergmann, zusammenfassend in: ders.: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, Schwalbach 2002.

b) Die Basisoperationen des Geschichtsbewusstseins:
De- und Re-Konstruieren

Aus diesen drei Säulen werden sechs Felder, wenn man, bezogen auf die drei Fokussierungen fragt, welches die „Basisoperationen des Geschichtsbewusstseins“ sind. Es handelt es sich, wiederum idealtypisch betrachtet, um **Tätigkeiten des (Re-) Konstruierens** und um **Tätigkeiten des De-Konstruierens**.



Zum Teil sind die Operationen im ersten Kapitel bereits angesprochen worden: „**De-Konstruktionen**“ gehen von „fertigen Geschichten“ aus, von Re-Konstruktionen also, die andere schon geleistet haben. Bei allen De-Konstruktionsleistungen handelt es sich damit um Operationen des Umgangs mit Geschichte. Diese Geschichten werden einer Analyse unterworfen. Die De-Konstruktion erfolgt in Bezug auf die möglichen Fokussierungen. Es wird also Vergangenes festgestellt (Feld 4), es werden synchrone oder diachrone Kontextualisierungen betrachtet (Feld 5) oder es wird nach Bezügen zur eigenen Gegenwart/Zukunft (Feld 6) gefragt.

Am Beispiel des hier vorliegenden Sammelbandes heißt das, ich lese die Beiträge, mit dem Ziel, zu erfahren, wie in verschiedenen Epochen Europa gesehen wurde. Ich fokussiere also auf Vergangenheit. Ich finde Beiträge

von Historikern, die sich auf die politische Dimension konzentrieren, dabei aber, nicht nur weil sie verschiedene Räume betrachten, unterschiedliche Aspekte der Vergangenheit beleuchten. Ich finde, dass die Vergangenheitsbedeutung Europas an ganz unterschiedlichen Symptomen fest gemacht wird.

Solche Beobachtungen sind ein möglicher Grund, die jeweils vollzogenen Kontextualisierungen näher zu betrachten, also die Art zu fokussieren, wie die jeweiligen „Geschichten“ erzählt werden. Die Fragestellungen, die verfolgt werden und ihre selektive Wirkung, die sprachliche Verfasstheit der gegebenen „Antworten“ und die Argumentationsweise kommen dabei ebenso in den Blick, wie das Theoriefundament, das Anwendung findet. Schließlich finde ich bei meiner Lektüre Bezüge zur Gegenwart, oft verborgen zwischen den Zeilen, z. T. aber auch ganz explizit, z. T. absichtlich unentschieden gehalten. Z. T. werden Gegenwartsbezüge bewusst vermieden, auch da, wo sie zu erwarten wären.

Die Re-Konstruktionen, die die Autoren in Bezug auf die verschiedenen Fokussierungen vorlegen, müssen erst erkannt und entschlüsselt (de-konstruiert) werden, um sie dann einschätzen, bewerten, akzeptieren oder abzulehnen bzw. modifizieren zu können. Weil einem in der Lebenswelt, einschließlich der Schule Geschichte in aller Regel als „fertige Darstellung“ begegnet, wäre die Fähigkeit zur De-Konstruktion eine wichtige Schlüsselkompetenz. Von Bedeutung ist sie übrigens nicht nur historisch-fachspezifisch,²⁰ sondern auch bezogen auf gegenwärtige Lebensbereiche. Wer gelernt hat, historische Texte zu hinterfragen, kann das auch an aktuellen anwenden, wer historische Filme zu de-konstruieren weiß, kann das auch mit Filmen anderen Inhalts etc. Ohne Akte der De-Konstruktion durchzuführen, kann man Bilddarstellungen ebenso wenig „lesen“ wie Texte oder Erzählungen von Zeitzeugen.

Eine Randform des De-Konstruierens ist, das Dargestellte, so wie es „da steht“, zu „lernen“, „es so genau wie möglich wiederzugeben“, die Hochform ist das Nachvollziehen der Prozesse des Re-Konstruierens, die zur vorliegenden Darstellung geführt haben, das Hinterfragen, das Herausarbeiten von Intentionen und ihre Bewertung.²¹

²⁰ Der innerdisziplinäre Diskurs gilt, neben der Bindung an die hermeneutisch-kritische Methode, als einer der Wege der historischen Forschung zur „Objektivierung“ ihrer Ergebnisse.

²¹ Vgl. hierzu die Erzählformen nach Hans-Jürgen Pandel (ders.: Historisches Erzählen, in: Geschichte lernen 2 (1988), H. 2, S. 8-12; ders.: Wer erzählt wie für wen Geschichte? Geschichten von Sklaven und Sklavenhändlern, in: Baumgärtner, U./Schreiber, W. (Hgg.): Geschichts-Erzählung und Ge-

Ich komme zur zweiten Basisoperation: **Operationen der „(Re-) Konstruktion“** beinhalten immer den Umgang mit Vergangenheit. Synthesen werden gebildet. Wieder ist nach der gewählten Fokussierung zu differenzieren: Um Vergangenes zu ermitteln (Feld 1), werden zur Re-Konstruktion aktiv Quellen herangezogen. In der Fokussierung auf Geschichte (Feld 2) werden die festgestellten Vergangenheitspartikel in Kontexte gesetzt. Dies ist ein Prozess der Konstruktion, der sich mehr oder weniger bewusst und kontrolliert an Quellen bindet. Die Ergebnisse dieser (Re-) Konstruktion werden auf unterschiedliche Weisen dargestellt (Feld 2). Die eigene Sachkompetenz und Erfahrung, das gewählte Medium, auch der Adressatenkreis, den man im Blick hat, beeinflussen die Darstellungsweise.

Die eigene Gegenwart/absehbare Zukunft werden in der dritten Fokussierung aktiv in Bezug zu Vergangenheit/Geschichte gesetzt (Feld 3). Man schafft selber, so würden Theoretiker formulieren, historischen Sinn.²² Die Quellen sichern die „empirische Triftigkeit“ der Vergangenheitsbezüge.

Um sich die Operationen des (Re-)Konstruierens in den einzelnen Fokussierungen zu verdeutlichen, kann man an einen Historiker denken, der an einer neuen Fragestellung arbeitet, neue Quellen analysiert bzw. bekannte neu befragt, sie immanent und im Vergleich zu anderen erarbeitet und so Vergangenes feststellt (Feld 1), der synchron kontextualisiert, indem er innerhalb einer Zeitschicht Bezüge herstellt, der diachron in Entwicklungen einordnet, Deutungsachsen verfolgt (Feld 2), der abwägend und die Vergangenheit in ihrem Eigenrecht belassend Orientierung für die Gegenwart schafft (Feld 3).

Analytisch betrachtet (re-)konstruiert aber auch der, der Geschichte politisch instrumentalisiert. Allerdings beachtet er die Ergebnisse und Methoden der Geschichtswissenschaft nicht als Regulativ und Korrektiv für sein Tun.

Das, was ich jetzt idealtypisch dargestellt habe, zuerst die Spalten des Rasters durchleuchtend, die Fokussierungen also, dann die Zeilen, die Operationen, die der einzelne durchführt, wenn er mit Vergangenheit/Geschichte umgeht, ist zu dynamisieren.²³ In aller Regel findet ein „**Oszillieren**“ zwischen den drei Fokussierungen und zwischen De-

schichts-Kultur. Zwei geschichtsdidaktische Leitbegriffe in der Diskussion, München 2001, S.11-28).

²² Diese Formulierung wurde in Anlehnung an Rüsen gewählt.

²³ Vgl. Hasberg, W./Körber, A.: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körber, A.: Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach, 2003.

und Re-Konstruieren statt, ein ständiges Aufeinander-Beziehen. Darauf gehe ich in den abschließenden Konkretionen näher ein.

c) historische Kompetenzen

Akzeptiert man als Geschichtslehrer, den Geschichtsunterricht an den Qualitätskriterien des reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgangs mit Geschichte auszurichten, so ist es hilfreich, zu fragen, welche „historische Kompetenzen“ die Schüler dabei entwickeln sollen. Unterrichtsplanung, -beobachtung und -bewertung können sich daran ausrichten.²⁴ Es bietet sich eine Zweiteilung in Methoden- und Sachkompetenz an, wobei die narrative Kompetenz der Schüler quer dazu liegt, in allen Hinsichten von Bedeutung ist und geschult werden muss.²⁵ – Der Umgang mit Vergangenheit/Geschichte ist nun einmal an Sprache gebunden.

²⁴ Vgl. hierzu demnächst die unterrichtskonkreten Beiträge im Tagungsband Schreiber, W. (Hg.): Mehr Qualität im Geschichtsunterricht! Reflektiert und (selbst-) reflexiv mit Vergangenheit und Geschichte umgehen lernen. Tagungsband: Abschluss der Pilotierungsphase des Projekts „FUER Geschichtsbewusstsein“.

²⁵ Zur narrativen Kompetenz arbeiten neben Hans Jürgen Pandel (vgl. Anm. 20) auch Jörn Rüsen und von der jüngeren Generation der Geschichtsdiaktiker Wolfgang Hasberg. Vgl. exemplarisch die Beiträge Jörn Rüsen zu Sinnbildungsmustern: ders.: Zeit und Sinn, S. 153-230; ders.: Historisches Erzählen, in: Bergmann, K. u.a. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdiaktik, Seelze-Velber⁵ 1997, S. 57-63; Hasberg, W.: Klio im Geschichtsunterricht. Neue Perspektiven für die Geschichtserzählung im Unterricht?, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 48 (1997), S. 708-726; ders. Problemorientiertes Erzählen im Geschichtsunterricht, in: Uffelman, U. u.a. (Hgg.): Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht, Idstein 1999, S. 183-203; ders.: Geschichte(n) erzählen – aber wie?, in: Anregung – Zts. f. Gymnasialpädagogik, 41 (1999), S. 308-328; Geschichte in Geschichten, in: Schreiber, W. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried 1999, S. 477-496.

Methodenkompetenz

Wenn man die Förderung eines reflektierten Umgangs mit Geschichte als Zielsetzung von Geschichtsunterricht akzeptiert, ist die Ausbildung von Methodenkompetenz von größter Bedeutung: Es geht um die Förderung der Re- und De-Konstruktionskompetenz, aber auch um die Förderung von Frage- und Sprachkompetenz. Sprachkompetenz ist von Bedeutung, weil sowohl das Suchen nach Antworten als auch das Antwort geben und die Kommunikation über erfolgte Deutungen sprachlich verfasst sind. Die Fragekompetenz ist deshalb wichtig, weil sich im Stellen von Fragen Selektionsprozesse niederschlagen: Die Fragestellung entscheidet, welche Aspekte der Vergangenheit unter welcher Hinsicht in den Blick kommen – oder eben nicht – welche Kontexte thematisiert werden, welche Gegenwarts-/Zukunftsbezüge hergestellt werden.

Alle Kompetenzen unterscheiden sich nach den drei Fokussierungen. Für die Re- und De-Konstruktionskompetenz ist das oben schon angerissen worden. Dass sich die Fragen, die im Fokus Vergangenheit gestellt werden, von denen unterscheiden, die im Fokus Geschichte bzw. Gegenwart/Zukunft gestellt werden, leuchtet sofort ein.²⁶ In jeder Hinsicht gibt es weiterführende und hemmende oder nichtssagende Fragen. Sie unterscheiden zu können, zielführende Fragen stellen zu

²⁶ Im Fokus Vergangenheit ist die leitende Frage „Was war?“. Der selektive Charakter von Fragen kann mit der Taschenlampen-Metapher verdeutlicht werden. Die Frage entscheidet, was angeleuchtet wird, und was im Dunklen bleibt. In Fragen schlagen sich aber auch all die Einschränkungen nieder, die sich aus der Differenz Vergangenheit - Geschichte ergeben, aus der Partialität, Perspektivität, Selektivität der Überlieferung, aus der Gegenwartsgebundenheit des sich mit Vergangenheit Befassenden.

Leitend im Fokus „Geschichte“ ist die Frage nach Kontexten, die ex post gesehen werden, nachdem das „Wollen sich im Werden“ relativiert hat. „Wie stehen die Dinge zueinander?“, ist die Leitfrage. In Fragen schlägt sich auch der Konstruktionscharakter nieder, den Kontextualisierungen notwendig haben. Es geht eben nicht um das Herausfinden „der einzigen Möglichkeit“, sondern um plausible Erklärungen bzw. um Verständlichmachen und um den Diskurs über vorgeschlagene Kontextualisierungen („hinterfragen“, in Frage stellen)

Im Fokus Gegenwart/Zukunft ist die Frage leitend „Welcher Bezug zur aktuellen Gegenwart bzw. Zukunft kann hergestellt werden?“. Wieder ist frag-würdig die Art der Konstruktion, und wieder liegen Fragen dem Herstellen von Transparenz und Plausibilität zu Grunde.

lernen, sind Aspekte von Fragekompetenz, die fachspezifisch bislang wenig diskutiert sind.²⁷

Viel intensiver hat sich in der geschichtsdidaktischen Literatur das Nachdenken über die narrative Kompetenz niedergeschlagen. Ich ordne sie, ohne ihre Bedeutung zu unterschätzen, der Methoden- und Sachkompetenz zu, und zwar deshalb, weil sich die Ergebnisse und Prozesse des Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte notwendig in Sprache niederschlagen, wobei die Art der Versprachlichung von den jeweils vollzogenen Operationen abhängt. Die Vermutung, dass es für „Triftigkeit“ der Konstruktionen auch sprachliche Indikatoren gibt, liegt nahe, ist aber noch nicht weitergehend untersucht. Betrachten wir zuerst Methodenkompetenz und Sprache: Beim Re-Konstruieren geht es, in den Kategorien Pandels gesprochen, um ein neu Erzählen („neu“ sind die Re-Konstruktionen zumindest als subjektive Leistungen des Einzelnen), beim De-Konstruieren um Formen des Nacherzählens bis hin zum rezensierenden Erzählen. Die Erzählformen stehen, wie die methodischen Operationen auch, zu einander im dynamischen Verhältnis des Oszillierens. Das Verhältnis der Erzählformen unter einander näher zu ergründen, über Möglichkeiten der Förderung (auch über die Altersabhängigkeit) nachzudenken, ist ein weiter zu verfolgendes, spannendes Forschungsdesiderat.

Die Formen der Sinnbildung, wie Rösen sie ausweist, sind besonders hilfreich, um das Re- und De-Konstruieren im Fokus Gegenwart/Zukunft zu untersuchen. Jedoch ist erst in Ansätzen analysiert, welchen sprachlichen Ausdruck die einzelnen Sinnbildungsmodi finden.

Die Prozesse des Fragenstellens, Re- und De-Konstruierens kommen auch in den Blick, wenn man die Kommunikations- und Argumentationsweisen betrachtet, die zur Anwendung kommen.²⁸ Ist der reflektierte und (selbst-) reflexive Umgang mit Geschichte das Ziel, so haben sich diese Kommunikationsweisen idealtypisch zu orientieren am innerdisziplinären Diskurs zwischen Historikern, in dem die Plausibilität der Konstruktionen²⁹ diskutiert wird. Triftigkeitskriterien spielen dabei eine Rolle. Wieder hat Jörn Rösen Impulse dafür gegeben, die in Rede ste-

²⁷ Vgl. demnächst Krammer, R. u.a., in: Schreiber, W.: Mehr Qualität im Geschichtsunterricht!

²⁸ Vgl. hierzu demnächst Mebus, S., in Schreiber, W.: Mehr Qualität im Geschichtsunterricht!

²⁹ Gemeint sind Konstruktionen, die durch die Prozesse des Re- und De-Konstruierens entstehen.

henden „Trifftigkeiten“ zu systematisieren. Aber auch hier gilt, dass die sprachanalytischen Überlegungen noch ganz am Anfang stehen.

Wenn nicht die Methoden im Zentrum stehen, sondern die Ergebnisse, wenn der Blick sich den verhandelten Inhalten zuwendet, dann geht es um „Sachkompetenz“ (s. unten) und deren sprachliche Niederschläge. Sprachlich kommt Sachkompetenz z. B. in der Fähigkeit zur Begriffsbildung und zur Bildung von Kategorien zum Ausdruck sowie in der Fähigkeit zum Umgang damit. In der älteren geschichtsdidaktischen Literatur war davon mehr die Rede, als in der aktuellen.³⁰ Fragt man aber nach Qualitätsstandards für Geschichtsunterricht, ist eine neue Auseinandersetzung mit Sachkompetenz und deren sprachlicher Operationalisierung angesagt. Bei der Beurteilung, ob De- und Rekonstruktionen Plausibilität beanspruchen können, spielen nicht nur Methoden eine Rolle, sondern auch die methodisch kontrolliert erworbenen, und deshalb als grundsätzlich offen erkannten Sach-„Kenntnisse“.

Sachkompetenz

Die Kategorie „Sachkompetenz“ lässt sich nach Komplexitätsgraden einteilen. Zu klären ist, ob die Bezeichnungen „Gegenstands-“, und „Orientierungs-/Einordnungskompetenz“ bereits aussagekräftig genug sind:

Gegenstandskompetenz meint die Fähigkeit, **Einzelaspekte** (des betrachteten Gegenstands) erkennen und zutreffend benennen zu können. Vergangenheitspartikel müssen dann z. B. als Ereignis, als „klassifizierbare“ Person, als in unseren Kalender übersetzbare Datum bezeichnet werden können oder als für die Zeitgenossen der betreffenden Vergangenheit bedeutungstragende Kategorie. Kontextualisierungen müssen benannt werden können, mit „allgemeinen“ oder fachspezifischen Begriffen und Kategorien. Synchrone und diachrone Kontextualisierungen müssen auch begrifflich unterschieden werden können.³¹ Auch die Fähigkeit zur Bezeichnung bereichsspezifischer Darstellungsweisen³² zählt zu Sachkompetenz im Fokus Geschichte. Konkrete

³⁰ Vgl. hierzu die regelmäßig erscheinenden Literaturberichte zur Geschichtsdidaktik in der GWU (Bearbeiter Joachim Rohlfes).

³¹ Zustand, Struktur, Entwicklung, Längsschnitt und Querschnitt.

³² Schüler, die bewusst mit Schulbüchern gearbeitet haben, müssen den „Autorentext“ von „Quellen“ und „anderen Materialien“ unterscheiden können. Wer sich mit wissenschaftlicher Historiographie befasst hat, muss wissen, was „Anmerkungen“ sind, er muss die „Darstellung des Forschungsstandes“ von der „Darstellung des in Rede stehenden Forschungs-

Gegenwartsbezüge müssen ebenfalls „auf den Begriff gebracht“ und so klassifiziert werden können.³³ – Wieder sind, das sollten die Beispiele bewusst machen, die drei Fokussierungen hilfreich, auch weil sie als Analyseraster dienen können. Wenn das „Grundwissen“, das Lehrpläne als anzustrebend ausweisen z. B. ausschließlich oder schwerpunktmäßig einer Fokussierung angehört, wird der reflektierte/(selbst-) reflexive Umgang mit Vergangenheit/Geschichte nicht in seiner Breite gefördert.

Im Gegensatz zur an den konkreten Fall gebundenen Gegenstandskompetenz meint **Orientierungs-/ (Einordnungs)kompetenz** ein Sich-zu-Recht-finden in umfassenderen Komplexen. Wieder sind die drei Fokussierungen hilfreich für die Systematisierung: Beispiele wären, epochenspezifische Merkmale erkennen und benennen, Deutungsmuster³⁴ kennen und bezeichnen, Sinnbildungsmuster³⁵ unterscheiden und anwenden zu können.³⁶

Die Auswirkungen, die sich für den konkreten Geschichtsunterricht ergeben, wenn man die Förderung historischer Kompetenz als Ziel definiert, liegen auf der Hand: Die Förderung von Methoden- und von

ergebnisses“ unterscheiden können. Wer sich mit Filmen befasst muss, „Schnitt“, „Nahaufnahme“, „Totale“ unterscheiden und benennen können.

³³ Die Feststellung von Alterität bzw. Kontinuität, im zweiten Fall das Herstellen von Ursachen- und Sinnzusammenhängen oder die Rüsenschen Sinnbildungsformen sind Rahmenvorstellungen, die die konkrete Begriffsbildung unterstützen. Abwägen muss dabei sowohl in gedanklicher, als auch in sprachlicher Hinsicht gelernt werden. „Während wir Unterschiede bei der... haben, ist die ... durchaus vergleichbar“. „In dieser Hinsicht bleiben Traditionen von Bedeutung, hier aber spricht vieles für eine kritische Neuorientierung“.

³⁴ Es geht dann um das Unterscheiden von Deutungsmustern, um das Anwenden von in Bezugsdisziplinen gewonnenen Theorien (Wirtschaft, Soziologie, Ethnologie) zur Deutung vergangener Phänomenbestände und Entwicklungen, um das Kennen hermeneutischer, anthropologischer Kategorien.

³⁵ Technischer Fortschritt, Beachtung der Menschenrechte, Umweltschutz, Emanzipation wären inhaltliche Kategorien für Gegenwarts- bzw. Zukunftsbezüge; die Rüsenschen Sinnbildungsmuster strukturelle.

³⁶ Zum Orientierungsbegriff vgl. den Tagungsband Schönemann, B./Schreiber, W. (Hgg.): Geschichtskultur und historische Orientierung. Zwei Sektionen des Aachener Historikertages, Idstein 2003, im Druck. Zu den beiden Konzeptionen von Orientierung vgl. dort: Schreiber, W.: Geschichtsunterricht und historische Orientierung. Orientierung wird einmal verstanden als Überblick, der es ermöglicht, sich in einem Gebiet zu Recht zu finden, zum anderen als Hilfe, sich in der Zukunft zu Recht zu finden.

Sachkompetenz ist anzustreben. Das heißt: Weder kann man sich damit zufrieden geben, den Schülern immer nur Ergebnisse des Forschungsprozesses mitzuteilen, noch reicht es zu wissen, wie man zu Ergebnissen kommen kann, bzw. „wo man sie nachschlagen kann“.

III. Konkretisierungen: Förderung und Entwicklung reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte.

Es ist bereits festgestellt worden, dass das Rad nicht neu erfunden zu werden braucht: Es liegen durchaus Ansätze vor, die der Förderung des reflektierten und (selbst-) reflexiven Geschichtsbewusstseins dienen. Grund zum Zurücklehnen nach dem Motto, „Machen wir ja schon immer“ gibt es aber dennoch nicht. Die Ansätze zusammenzufassen und auszuweiten, sie auf ein gemeinsames Fundament zu beziehen, das, was bislang eher sporadisch geschieht, zum Leitprinzip zu entwickeln, das ist Herausforderung genug.

Die ersten Hinweise beziehen sich auf die Förderung von Re-Konstruktionskompetenz. Der Bezugspunkt für die Konkretisierung ist die Wiedergabe von Quellen in Mittelstufen-Schulbüchern. Als Beispiel wird die „frühmittelalterliche Christianisierung Germaniens“ herausgegriffen. Dies hat zwei Gründe: Zum einen kann hier auf Daten aus dem Projekt „FUER Geschichtsbewusstsein“ zurückgegriffen werden, zum anderen besteht ein deutlicher Konnex zum „Europathema“ des Kontaktstudiums: Die christliche Prägung Europas wird weithin als ein Element europäischer Identität verstanden.³⁷

1. Förderung von Re-Konstruktionskompetenz

Quellen in Schulgeschichtsbüchern

(Verortung in der Sechsermatrix: Feld Vergangenheit/Rekonstruktion)

Geschichtsunterricht, der den reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgang mit Vergangenheit/Geschichte fördern will, kann sich nicht damit

³⁷ Als besonders relevant für die Entwicklung einer europäischen Identität sehen eine Reihe von Autoren vor allem das „lateinische Christentum“, wobei die Trennung von Staat und Kirche betont wird (im Gegensatz zum byzantinischen Christentum) und die „länder“-übergreifende, Einheit stiftende Struktur (vgl. z. B. Hürten in diesem Band). Davon zu unterscheiden sind diejenigen, die vager von christlichen Werten als Bestimmungsstück für europäische Identität sprechen, und so innerchristlichen Entwicklungen der Spaltung- und Konfessionalisierung weniger Gewicht zumessen.

zufrieden geben, dass Schüler aus einer ausgewählten Quellenpassage das herausholen, was „Sache“ ist. Diese immer noch von Schulbüchern unterstützte und im Geschichtsunterricht vorfindliche Fehlform von Quellenarbeit, die die Perspektivität von Quellen weitgehend missachtet, die Notwendigkeit, eine Sache von möglichst vielen Seiten zu betrachten, ignoriert („Multiperspektivität“), das Wissen um die Stummen der Geschichte nicht berücksichtigt, gibt keinen Einblick in historische Forschung, sondern karikiert sie. Leitend für das Erlernen eines reflektierten Umgangs mit Quellen können, schon für jüngere Lerner ab der Grundschule, die W-Fragen sein. Wer hinterlässt warum was für wen auch welche Weise? Das bedeutet dann: Schulbücher müssen die Schülern dabei unterstützen zu erkennen, mit welcher Quelle sie es zu tun haben. Auf diese Weise können sie leichter erfassen, dass das „Lesen und textimmanente Erschließen“ nur der erste Schritt der Quellenarbeit sein kann. Die meisten der Schulbücher stellen die Hinweise zu den Quellen in „Kopfzeilen“ zusammen. Deshalb werden im Folgenden einige dieser Kopfzeilen wiedergeben und diskutiert.

Weil die Schulbuchautoren im Kapitel frühmittelalterliche Missionierung am häufigsten auf die vom Mainzer Kleriker Willibald verfasste Vita Bonifatii³⁸ zurückgreifen, wobei sie in aller Regel die „Fällung der Donareiche“ auswählen, wird auch hier diese Quelle aufgegriffen:

Die erste „Vita Bonifatii“ wurde vom ebenfalls angelsächsischen Mönch Willibald³⁹ wenige Jahre⁴⁰ nach dem Tode des Bonifatius verfasst. Zu den engen Weggefährten zählte Willibald vermutlich nicht. Er beruft sich nämlich in seiner Einleitung dezidiert auf die Berichte von „Schülern des Boni-

³⁸ In sechs Fassungen liegen uns Bonifatius-Viten vor. Die zeitnächste ist die Willibaldsvita, entstanden vor 769, die ausführlichste ist die um 1063 von Otloh v. St. Emmeram verfasste, zweibändige Vita. Eine übersichtliche Darstellung zur Text- und Bildüberlieferung findet sich in: Padberg, L. E. v.: Bonifatius und die Bücher, in: Der Ragyndrudis-Codex des Hl. Bonifatius. Kommentar von Lutz E. von Padberg und Hans-Walter Stork, Paderborn 1994, S. 7-75.

Zitiert wird in den Schulbüchern am häufigsten nach der Freiherr vom Stein Gedächtnis-Ausgabe: Briefe des Bonifatius. Willibalds Leben des Bonifatius nebst einigen zeitgenössischen Dokumenten hgg. von Reinhold Rau (Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte des Mittelalters. Freiherr vom Stein-Gedächtnisausgabe), Darmstadt, 1968.

³⁹ Verfasser ist also nicht der gleichnamige Eichstätter Bischof, der ebenfalls Zeitgenosse und angelsächsischer Herkunft ist.

⁴⁰ Bonifatius wurde 758 ermordet. Die Vita erschien auf jeden Fall noch zu Lebzeiten des Würzburger Bischofs Megingoz, dem sie gewidmet ist. Dieser verstarb 769.

fatius“⁴¹. Die ist vom Quellentypus her zur hagiographischen Literatur⁴² zu zählen; sie hat also eindeutig theologisch-pädagogischen Intentionen,⁴³ ist ex post, nach dem „Martyrertod“ Bonifatius verfasst, im Auftrag des ebenfalls angelsächsisch-stämmigen Mainzer Erzbischofs Lul und wohl auch des Würzburger Bischofs Megingoz. Im Zentrum stehen also „Bedeutungszuweisungen aus der Zeit“. Das „Festhalten von Vergangenen“ ist damit nicht der eigentliche Zweck der Niederschrift; es erfolgt vielmehr funktional, „nebenbei“⁴⁴.

Wenn man davon ausgeht, dass Geschichtsbücher, die den Textauszügen eine ausreichende Quellenbeschreibungen voranstellen, es den Schülern erleichtern, Re-Konstruktionskompetenz aufzubauen, so ist der Befund ernüchternd: Einzig Westermann, Horizonte, versucht den Schüler die Gattung „Vita“ zu erschließen, bevor der Ausschnitt „Donareiche“ dargeboten wird:

⁴¹ „so wie ich es aus dem Munde seiner Schüler, die lange bei ihm gewilt, und nach Eueren Bericht erkannt“ (Briefe des Bonifatius. Willibalds Leben des Bonifatius, 1968, S. 457).

⁴² Friedrich Prinz charakterisiert Hagiographie als „kirchliche Zweckliteratur, nämlich Literatur zum Zwecke der intensiveren Verchristlichung“, in ders.: Der Heilige und seine Lebenswelt. Überlegungen zum gesellschafts- und kulturgeschichtlichen Aussagewert von Viten und Wundererzählungen, in: ders., Mönchtum, Kultur und Gesellschaft. Beiträge zum Mittelalter, München 1989, hgg. von Alfred Haverkamp und Alfred Heit, S. 257.

⁴³ Von diesem Intentionen und seinen literarischen Vorbildern schreibt Willibald in seiner Einleitung (vgl. Briefe des Bonifatius. Willibalds Leben des Bonifatius, S. 454-459).

⁴⁴ Die Erwähnung „Geismars“ als Ort der Handlung hat zwar die Funktion der Verortung, pädagogisch-theologische Intentionen sind nicht daran gebunden. Für den Historiker hat sie aber große Aussagekraft: Für Lutz Padberg, Theodor oder Rudolf Schieffer ist die Erwähnung des Ortes ein Indiz für die an vielen Stellen aufscheinende Verflechtung der Missionstätigkeit des Bonifatius mit den politischen Intentionen der karolingischen Machthabern (vgl. Padberg, L.: Die Christianisierung Europas im Mittelalter, Stuttgart 1998, S. 208, ähnlich schon in ders.: Wynfret-Bonifatius, Wuppertal u.a. 1989). Padberg geht davon aus, dass der Ort von Bonifatius bewusst gewählt ist (Nähe eines „fränkischen Stützpunkts“), um das Gefahrenmoment gering zu halten. Ähnlich hatte schon Theodor Schieffer interpretiert (Schieffer, T.: Winfried-Bonifatius und die christliche Grundlegung Europas, Darmstadt 1972, S. 148). Rudolf Schieffer vermutet generell die Absprache solcher Aktionen mit den Herrschern (Schieffer, R.: Die Karolinger, Stuttgart 1997, S. 54).

M 3 Die Lebensbeschreibung eines Heiligen

Der Mönch Willibald verfasste in den Jahren nach dem Tod des Bonifatius dessen Lebensbeschreibung. Er widmete das Werk zwei Bischöfen, denen er über seine Absichten am Anfang des Buches Folgendes mitteilte:

Aber obschon ich, um eines solchen Lebens Verlauf zu beschreiben, wie ich wohl weiß, ein allzu geringer und unbedeutender Schriftsteller bin, so werde ich doch, da Eures Wohlwollens Wille es verlangt, mit Eurer Beihilfe an das von Euch mir Übertragene Werk herangehen, [...] um durch die Erzählung eines so hohen Lebens den Lesern ein nützliches Beispiel der Nacheiferung vorzuführen, da durch diese Vorbilder jeder belehrt und zur höchsten Vollendung durch die Vervollkommenung seiner selbst geführt wird.

Willibalds Leben des Bonifatius, Vorrede, in: Briefe des Bonifatius. Willibalds Leben des Bonifatius, bearb. v. R. Rau, Darmstadt 1968, S. 455.

M 4 Die Fällung der Donareiche

Über die Fällung der Donareiche berichtet Willibald Folgendes:

Damals aber empfingen viele Hessen, die den katholischen Glauben angenommen und durch die siebenfältige Gnade des Geistes gestärkt waren, die Handauflegung; andere aber, deren Geist noch nicht erstarkt, verweigerten des reinen Glaubens unverletzliche Wahrheiten zu empfangen; einige auch opferten heimlich Bäumen und Quellen, andere taten dies ganz offen; einige wiederum betrieben teils offen, teils im Geheimen Seherei und Wahrsagerei, Losdeuten und Zauberei; andere dagegen befassten sich mit Amuletten und Zeichendeuterei und pflegten die verschiedensten Opferbräuche, andere dagegen, die schon gesunden Sinnes waren und allem heidnischen Götzendienst entsagt hatten, taten nichts von alledem. Mit deren Rat und Hilfe unternahm er [Bonifatius] es, eine ungeheure Eiche, die mit ihrem alten heidnischen Namen die Jupiterreiche genannt wurde, in einem Orte der Geismar hieß, im Beisein der ihn umgebenden Knechte Gottes zu fällen. Als er nun in der Zuversicht seines standhaften Geistes den Baum zu fällen begonnen hatte, verwünschte ihn die große Menge der anwesenden Heiden als einen Feind ihrer Götter lebhaft in ihrem Inneren. Als er jedoch nur ein wenig den Baum angehauen hatte, wurde sofort die gewal-

tige Masse der Eiche von höherem göttlichen Wehen geschüttelt und stürzte mit gebrochener Krone zur Erde, und wie durch höheren Winkes Kraft barst sie sofort in vier Teile, und vier ungeheuer große Strünke von gleicher Länge stellten sich, ohne dass die umstehenden Brüder etwas durch ihre Mitarbeit getan, dem Auge dar. Als dies die vorher fluchenden Heiden gesehen, wurden sie umgewandelt, ließen von ihrem früheren Lästern ab, priesen Gott und glaubten an ihn. Darauf aber erbaute der hochheilige Bischof, nachdem er sich mit den Brüdern beraten, aus dem Holzwerk dieses Baumes ein Bethaus und weihte es zu Ehren des heiligen Apostels Petrus.

Willibalds Leben des Bonifatius, Kap. 6, in: L. E. v. Padberg: Die Christianisierung Europas im Mittelalter, Stuttgart 1998, S. 244f.

Westermann, Horizonte, Bd. 1, 2003, (im Druck).

Kopfzeilen, wie der aus Diesterweg, Expedition Geschichte 1, S. 163 kann man noch unterstellen, dass sie die Schüler bei der Erkenntnis unterstützen, dass die immanente Erschließung der Quelle nur der erste Schritt der Quellenarbeit ist: „Der Mönch Willibald hat als Erster wenige Jahre nach dem Tode des Bonifatius (754) die Geschichte aufge-

schrieben“. Immerhin sensibilisiert diese Beschreibung der Quelle dafür, dass es unterschiedliche Varianten der Lebensbeschreibung gibt, dass auch die vorliegende in einer gewissen zeitlichen Distanz niedergeschrieben wurde und zudem dafür, dass der Verfasser Mönch ist, und deshalb aus christlichem Blickwinkel schreibt. Die Einsicht, dass das „eigentlich fachspezifische Arbeiten“ erst nach dem ersten Lesen der Quelle anfängt, verstellen dagegen „Kopfzeilen“ vollkommen, die behaupten, es folge nun eine präzise Beschreibung des Gewesenen. „Was dort im Jahr 723 n. Chr. geschah, berichtet der Mönch Willibald, der zu den Gefährten des Bonifatius gehörte“⁴⁵. Es wird Authentizität behauptet („Was dort ... geschah“), und zusätzlich wird Willibald zum Kronzeugen erhoben („Gefährte des Bonifatius“).

Wenig hilfreich für die Förderung von Re-Konstruktionskompetenz sind auch „Kopfzeilen“, die bereits Fragestellungen enthalten und so die Wahrnehmung lenken⁴⁶. „Von den Erfolgen bei den Hessen berichtet der Mönch Willibald im Jahre 768“⁴⁷ oder: „Willibald, ein Schüler des Bonifatius, schreibt über den Beginn der Peterskirche in Fritzlar“⁴⁸. Weil Fragen immer selektieren und steuern, verstellen sie zugleich den Blick darauf, dass die Quelle auf andere Fragen andere Antworten geben kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Den Aufbau von Re-Konstruktionskompetenz am besten fördern können solche Kopfzeilen, die Informationen zur Quelle geben, die das Frageschema „Wer schreibt/malt/baut/gestaltet was, warum für wen auf welche Weise?“ bedienen können. Wenn das eingeführte Schulbuch den Schülern diese Informationen vorenthält, kann der Lehrer solche Kopfzeilen auch selbst formulieren. Ein Vorschlag wäre z. B.: „Der ebenfalls von den britischen Inseln stammende Mönch Willibald, der aber nicht zu den engen Gefährten Bonifatius gehörte, schrieb einige Jahre nach dessen Tod eine Lebensbeschreibung in lateinischer Sprache. Den Auftrag dazu hatten zwei Bischöfe gegeben. Über die Absichten seiner Erzählung schreibt Willibald“: [Darauf folgend: Auszug aus der Einleitung der Vita] „In Erinnerung geblieben ist die Fällung der Donareiche. Willibald schreibt dazu Folgendes“: [Dann: Auszug aus der Vita] – Es wurde versucht, durch die Formulierung der Kopfzeile dafür zu sensibilisie-

⁴⁵ Schroedel, Zeitlupe 1, Hannover 2001, S. 82.

⁴⁶ Häufig vorkommen Quellen so zu „Beweisstücken“ für das im Autorentext Behauptete.

⁴⁷ Cornelsen, Entdecken und Verstehen.

⁴⁸ Schroedel, Geschichte konkret 1, Hannover 1995, S. 89.

ren, dass schon das textimmanente Erschließen „unter Vorbehalt“ erfolgen sollte.⁴⁹ Der Verweis auf die Quellengattung (der noch dazu aus der Feder des Verfassers stammt), legt die kritische Lektüre nahe. Die Kopfzeile und die Stelle aus der Einleitung der Vita versuchen dazu anzuregen, nicht nur auf Inhaltliches zu achten und auf die Rahmenbedingungen der Entstehung, sondern auch auf sprachliche und formale Besonderheiten⁵⁰.

Auch wo die Quelle zu finden ist, sollten die Schüler stets erfahren. Die meisten Schulbuchautoren zitieren schriftliche Quellen recht genau. Noch nicht ganz aus den Geschichtsbüchern verschwunden ist die Unsitte, statt auf eine Edition zu verweisen, in der, falls das gewünscht wird, die ungekürzte Quelle eingesehen werden kann, als Belegstellen Darstellungen anzuführen, die die Quelle ihrerseits nur auszugsweise zitieren.⁵¹ Wenn Schüler zu plausibler Argumentation und transparenten Bezugnahmen angehalten werden sollen, so hat das „saubere Belegen“ Standard für die Schulbücher zu sein. Dasselbe gilt für das Ausweisen von Kürzungen. Auch sprachliche Vereinfachungen sollten meines Erachtens gekennzeichnet sein;⁵² implizieren sie doch häufig auch inhaltliche Veränderungen. Re-Konstruktionskompetenz beinhaltet zudem auch das Wissen um die Zeitgebundenheit von Sprache. Dieses Wissen verstellen „pädagogisch“ legitimierte Vereinfachungen. Aus geschichtsdidaktischer Sicht gilt: Zu schwer verständliche Quellen sollte man gar nicht erst für Schulbuch-Kapitel auswählen; die bewusst ausgewählten Texte aber sollten weitgehend in ihrer Sprache belassen werden.⁵³

⁴⁹ „Willibald war selber nicht dabei“.

⁵⁰ Vgl. die Hinweise auf die Übersetzung sowie das Zitat der Klage Willibalds, er sei ein zu unbedeutender Schriftsteller für diese große Aufgabe.

⁵¹ Schulbücher, Materialien zum Geschichtsunterricht, aber auch (popular)-wissenschaftliche Historiographie werden angegeben.

⁵² Bei Übersetzungen halte ich ein Anpassen an die Gegenwartssprache dagegen für zulässig. Es muss nicht „die“ Übersetzung ins Deutsche“ (im Falle der Willibaldvita die von Michael Tangl) vom Beginn des 20. Jahrhunderts zitiert werden, an der Fachhistoriker (z. B. in der vom Stein-Sammlung) durchaus auch Kritik üben. – Beherrschen Schüler die Quellsprache halte ich es für sinnvoll, hin und wieder Übersetzung und Original neben einander zu stellen. Die mit Übersetzungen immer einhergehende Sinnverschiebung wird am besten sichtbar, wenn man zwei drei Übersetzungen auswählt.

⁵³ Eine Hilfe, Texte in „altertümlicher Sprache“ zu verstehen, ist, sie laut lesen zu lassen, bzw. laut vorzulesen.

Weil Quellenarbeit nicht auf die Arbeit mit Textquellen beschränkt ist, besteht eine wichtige Chance für Schüler mit Schwächen beim Lesen darin, das für das Erschließen von Quellen unerlässliche hinter-die-Kulissen-Schauen (auch) an Bildquellen oder an Text-Bild-Kombinationen zu lernen. Wenn die Kinder verstanden haben, auf was sie eigentlich achten sollen, wenn sie mit den „Quellenfragen“ arbeiten, fällt das „Anwenden“ auch an Textquellen leichter. Dies gilt umso mehr, wenn sie erkannt haben, dass Textquellen Fragen beantworten können, zu denen Bildquellen schweigen müssen.⁵⁴ Allerdings machen viele Schulbücher den quellenkritischen Umgang mit Bildern und Gegenständen schwer: Häufig fehlen die notwendigen Angaben zum Urheber, zum Kontext der Entstehung, zu Intentionen des Auftragsgebers und des Ausführenden, ja nicht einmal Größenangaben und Angaben zum ursprünglichen und aktuellen Standort werden gemacht. Dafür enthalten Bildunterschriften oft das, was die Schüler selber sehen können.⁵⁵

⁵⁴ An dieser Stelle möchte ich einen kurzen Hinweis einschieben: Wir haben in unseren Klassen nicht nur die Kinder, die nicht gut lesen können und deshalb auch ungern mit Texten arbeiten. Wir haben auch die hochkompetenten Schüler, die ebenso gefördert werden wollen. Die Differenzierung im Geschichtsunterricht ist dringend voranzubringen. PISA hat uns sehr eingängige Kriterien zur Bestimmung von Schwierigkeitsgraden von Texten geliefert. (vgl. Baumert, J. u.a.: PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung und Befunde, Berlin 2002 oder Deutsches PISA-Konsortium (Hg): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001; Artelt, C. (Hg.): PISA 2000: Zusammenfassung zentraler Befunde/Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin, Berlin, 2001; Moser, U.: Für das Leben gerüstet? die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kurzfassung des nationalen Berichtes PISA 2000, Neuchâtel 2001). Die Autoren der Studie stellen zum Schwierigkeitsgrad von Texten z. B. fest: Je ferner das Thema den Schülern ist, umso schwieriger ist der Text für sie. Schwierig wird der Text auch dann, wenn die Hinweise auf die relevante Information weniger deutlich sind und wenn andere Elemente von den relevanten Informationen ablenken. Den Schülern, die auf hohem Niveau mit Texten umgehen können, kann jeder Geschichtslehrer problemlos „Material“ geben, zu denken ist sowohl an Quellen als auch an Darstellungen.

⁵⁵ Im Kontext gegenständlicher Quellen gilt ähnliches. Dinge, die Schüler selber erkennen können, werden in Bildunterschriften dargestellt, Aspekte, die sie zur Einordnung und Interpretation bräuchten, fallen unter den Tisch.

In vielen der Kapitel zur frühmittelalterlichen Missionierung findet sich eine der Abbildungen aus einem der Fuldaer Prachtsakramentare. Entstanden sind sie nach weitgehend übereinstimmender Expertenmeinung zwischen 975 und 1011; heute liegt je ein Exemplar in Göttingen, Bamberg und Udine. In allen dreien folgt die Bonifatius-Darstellung derselben Bildkonzeption: Es sind jeweils eine Tauf- oder Firmspendung und die Ermordung des Bonifatius zu sehen. In keinem der Schulbücher wird belegt, wo die Codices heute liegen, auch Editionen sind nicht angegeben. Größenangaben fehlen ebenfalls ganz. Die Datierungen schwanken zwischen 875 und 1020. Die Bilder werden des Öfteren in zwei Teilen, einmal sogar seitenverkehrt abgedruckt. Was ein Sakramentar ist, wird den Schülern kaum erklärt. Die Umschreibung „kostbares Buch für Kirchenfeiern“ reicht nicht aus, um als Grundlage für Quellenarbeit zu dienen. In der Intention sinnvoll, im Detail aber fehlerhaft sind die Hinweise in Klett A 2, S. 22.

3. Ein Missionar wird ermordet – was ein Bild erzählt



1 Bilder aus dem Leben eines Missionars. Das Bild befindet sich in einem Buch, das Mönche um 875 im Kloster Fulda mit der Hand aus einem anderen Buch abgeschrieben haben. Es ist eine Art Gebetbuch für Priester um z. B. bei der Taufe die richtigen Worte zu sprechen. Kunstvolle Bilder schmücken häufig und zahlreich die von Mönchen geschriebenen Bücher des Mittelalters. Solche und ähnliche Buchmalereien nennt man Miniaturen.

(1) Welche Personen stehen im Mittelpunkt des Bildes? Nenne Einzelheiten, durch die der Maler Personen besonders hervorhebt. Was sagen diese Einzelheiten über die Personen aus (besondere Aufgaben, Beruf, Position innerhalb der Gesellschaft)? (2) Vergleiche die Gesichter miteinander. (3) Wie ist die Umgebung der Personen gemalt? (4) Was ist besonders exakt gemalt? Worauf hat der Maler bei seiner Darstellung keinen so großen Wert gelegt? (5) Was ist im Verhalten der Menschen oder bei der Kleidung anders als heute? (6) Was interessiert dich noch, was das Bild nicht erzählt?

(Klett, A2 Geschichte und Geschehen, Stuttgart u.a. 2001, S. 22.)

Vergleichbar zu den Kopfzeilen für schriftliche Quellen sollte der die Bildquelle erschließende Text ermöglichen, den quellenkritischen Umgang zu erlernen, indem er die W-Fragen beantwortbar macht. Wieder können Lehrer die Bildunterschriften selber entwerfen. „Unter einem Sakramentar versteht man ein Buch, das Mönche geschrieben und gemalt haben. Es enthält die Gebete des Priesters für das Kirchenjahr und für die Jahrtage von Heiligen sowie dazu passende Bilder. Die Abbildung im Fuldaer Sakramentar, das zwischen 975 und 1011 entstanden ist, gibt die Vorstellung über Bonifatius wieder, die ca. 250 Jahre nach seinem Tod verbreitet werden sollte.“

Kontraproduktiv für die Förderung von Re-Konstruktionskompetenz sind dagegen Bildunterschriften, die das sagen, was die Schüler selber sehen können: „*Bonifatius taufte. Buchmalerei um 975 n. Chr.*“⁵⁶ Dasselbe gilt für „Autorentexte in der Bildunterschrift“: „*Bonifatius, der als Missionar fast ganz Deutschland bereist und Heiden zu Christen getauft hat, wurde 754 ermordet (Ausschnitt aus einer Buchmalerei um 1020)*“.⁵⁷ Die Wirkung solcher „Untertexte“ ist vergleichbar: Die Schüler werden nicht zur Auseinandersetzung mit der Bildquelle angeregt; die Re-Konstruktionskompetenz wird nicht explizit gefördert.

Dieses Ziel setzen sich zunehmend aber die Autorentexte guter Schulbücher. Die Verfasser versuchen, indem sie „mit rauer Oberfläche“⁵⁸ schreiben, den Schülern zu verdeutlichen, wie Re-Konstruktionen zustande kommen. Vice versa erleichtern solche Geschichtsdarstellungen den Schülern, die Autorentexte selber zu de-konstruieren und in unterschiedlichen Hinsichten zu befragen. Damit stehen die Autorentexte mit rauer Oberfläche an einer wichtigen Schnittstelle in Bezug auf die Förderung von Re-, aber auch von De-Konstruktionskompetenz.

⁵⁶ Schrödel, Zeitlupe 1, Hannover 2001, S. 82.

⁵⁷ Oldenbourg, Begegnungen 6, München 1998, S. 106.

⁵⁸ Schörken, R.: Das Aufbrechen narrativer Harmonie, in: GWU 48 (1997), S. 727-735.

2. Ein Weg zum Aufbau von De-Konstruktionskompetenz
(Verortung in der Sechsermatrix: Feld: Vergangenheit-Rekonstruktion;
Feld: Vergangenheit-Dekonstruktion; Feld: „Geschichte“-
Dekonstruktion; Feld: Gegenwart/Zukunft-Dekonstruktion)

Nachdem vom „Re-Konstruieren“ von Vergangenheitspartikeln aus Quellen und von der Möglichkeit von Schulbüchern, diese zu fördern die Rede war, wird im Folgenden dargestellt, dass die für Arbeit mit Quellen entwickelte kritisch hermeneutische Methode auch für die Entwicklung einer „Methodik“ des De-Konstruierens von Darstellungen genutzt werden kann.

Der Grund für die Transfer-Möglichkeit liegt darin, dass in beiden Fällen (auch) „Analysen“⁵⁹ gefordert sind. Von Vorteil ist, dass auf diese Weise beim Aufbau der bislang im Geschichtsunterricht wenig beachteten De-Konstruktionskompetenz auf Teilschritte rekurriert werden kann, die den Lehrern, und in Ansätzen bereits auch den Schülern, geläufig sind. Sehr deutlich sei aber gesagt, dass die im Folgenden vorgeschlagene Methode für die Entwicklung von De-Konstruktionskompetenz notwendigerweise über die aus der „Quellenkritik“ bekannten Teilschritte hinausgeht, weil sie zusätzlich auf die Absicht des Textes reagieren muss, zeitgemäße Darstellung für heutige Rezipienten zu sein:

1. Ebenso, wie eine Quelle eingeordnet werden muss, damit sie adäquat erschlossen werden kann, gilt das für zeitgenössische Darstellungen. Eine Orientierung an die „W-Fragen“ (Wer „erzählt“ was für wen, warum auf diese Weise?) unterstützt auch das De-Konstruieren fertiger Re-Konstruktionen: Bevor oder während die in einem Text (einer Ausstellung, einem Bild, einen Film, einem Gegenstand, einem Theaterstück) vorliegenden Aussagen über Vergangenheit/Geschichte in Hinsicht auf die drei Fokussierungen analysiert werden, sollten die Schüler versuchen, Informationen zum Urheber, zum Entstehungskontext der Geschichtsdarstellung, zu den Adressaten etc. einzuholen. Das unterstützt das kritische Lesen und hilft später bei der Einschätzung der Analyse-Ergebnisse.
2. Ein für die Rekonstruktion auf der Basis von Quellen und für De-Konstruktion von Darstellungen gleichermaßen unerlässlicher

⁵⁹ Der Begriff „Analyse“ wird hier bewusst im Anklang an eine der drei Jeismannschen Dimensionen genutzt. Bekanntlich unterscheidet Jeismann Analyse, Sachurteil und Wertung als Weise des Umgangs mit Geschichte.

Schritt ist sodann die immanente Erschließung: Der Text⁶⁰ wird gelesen, der Film⁶¹ angeschaut, die Ausstellung⁶² besucht etc. Die Erschließung soll vorrangig deskriptiv erfolgen, als „dichte, aber strukturierte Beschreibung“. Wichtig ist dennoch, dass bei der immanenten Erschließung bewusst gehalten wird, dass die „Darstellung“ in den weiteren Arbeitsschritten hinterfragt/de-konstruiert werden soll; dies regt von vornherein zum kritischen Hinschauen an. – Ob die Schüler zur Informationsentnahme in der Lage gewesen sind, kann überprüft werden, indem sie Fragen zur Struktur, zur Darstellungsweise beantworten oder die Geschichte, so wie der „Autor“ sie vorgegeben hat, „nacherzählen“.⁶³ Zeigen sich hier Mängel, sind methodische Hilfen zu geben, u.a. der Deutschunterricht hat hierfür viele Anregungen parat.

3. In den beiden nächsten Schritten beginnen die Schüler sozusagen „fachspezifisch“ hinter die Kulisse der Darstellung zu blicken. Diese Phasen entsprechen der inneren und äußeren Quellenkritik. Sie folgen aber eigenen, im Theoriefundament ausgewiesenen Kriterien: Sie analysieren, was der Text [der Film, die Ausstellung, ...] in Hinblick auf die drei Fokussierungen aussagt.⁶⁴ Anfangs ist es hilfreich, systematisch in drei Durchgängen vorzugehen:

- a) Welche Vergangenheitspartikel werden vom Autor in der vorliegenden Darstellung festgestellt, und zwar sowohl auf der Ebene „Daten-Fakten“ als auch auf der Ebene „damalige Bedeutungszuweisung“. Es geht darum, die Autorenintention in ihrem sprachlichen Niederschlag zu erfassen. Deshalb müssen auch die nicht triftigen Aussagen zu Vergangenem aufgenommen werden. Es ist aber durchaus sinnvoll, eigene Vorbehalte gegen

⁶⁰ In der Regel werden für die detaillierte Analyse ausgewählte Passagen gewählt.

⁶¹ In der Regel werden ausgewählte Szenen analysiert.

⁶² In der Regel erfolgt die De-Konstruktions-Arbeit an ausgewählten Abteilungen.

⁶³ Wie schwer Schülern dies fällt, verdeutlichen die Untersuchungen Hans-Jürgen Pandels, aber auch Studien wie z. B. die von Isabel Beck/Margaret McKeown in: Leinhardt, G./Beck, I./Stainton, C. (Hgg): Teaching and Learning History, Hillsdale 1994 und in: Carretero, M./Voss, J. (Hgg): Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences, Hillsdale, 1994.

⁶⁴ Die Vorgehensweise ist vergleichbar der bei der Analyse von Schulbüchern, unter der Fragestellung der Förderung von reflektiertem und (selbst-) reflexivem Umgang mit Geschichte. Vgl. hierzu demnächst: Schreiber, W., in ZGD 2 (2003).

das vom Autor zu Vergangenem Festgestellte sofort festzuhalten.

- b) Anschließend werden die synchronen und diachronen Kontextualisierungen bestimmt, für die der Autor sich entscheidet. Besonderheiten in der Darstellungsweise werden festgestellt.
 - c) Schließlich gilt das Interesse den Gegenwartsbezügen und Zukunftsorientierungen, die der Autor anbietet und der Art ihrer Darstellung.
4. Die in den einzelnen Fokussierungen erhobenen Behauptungen sind nun (selbstverständlich nur an wenigen alters- und sachspezifisch ausgewählten Beispielen!) auf ihre Plausibilität zu überprüfen.

- a) Um im Fokus Vergangenheit entscheiden zu können, ob die getroffenen Behauptungen schlüssig sind, muss entweder auf die Quellenbasis zurückgegangen werden oder mit (anderen) von Historikern vorgelegten Re-Konstruktionen verglichen werden, auch mit dem eigenen Vorwissen. – Gerade Darstellungen mit rauer Oberfläche erleichtern dies, weil sie auf die „Herkunft“ ihrer Rekonstruktion verweisen.

Die Überprüfung von Behauptungen zur Vergangenheit, die den Schülern selber ungesichert erscheinen, ist besonders wichtig. Dabei kann auf deren Re-Konstruktionserfahrungen rekurriert werden. Es verlangt Fingerspitzengefühl zu entscheiden, inwiefern darüber hinaus im Unterricht auch solche Stellen, die für den Lehrer ungesichert sind, aufgegriffen werden. Notwendig ist es auf jeden Fall, massive Abweichungen vom mainstream der Forschung anzusprechen und exemplarisch zu hinterfragen. – Eine besondere Schwierigkeit liegt darin, zu thematisieren, was in der jeweiligen Darstellung nicht gesagt wird, aber von der Sache her erforderlich wäre. Ohne die Sachkompetenz des Lehrers ist dies nicht zu leisten. Methodisch kann man dabei so vorgehen, dass im Unterricht Aspekte erarbeitet werden, die über das im Schulbuch, im Film etc. Gesagte hinausgehen, oder dass Passagen aus der Historiographie (z.B. aus verschiedenen Schulbüchern) ausgewählt werden, die den Schülern verdeutlichen, dass in der analysierten Darstellung bestimmte Seiten der betrachteten Vergangenheit nicht angesprochen werden, die andere Autoren für relevant halten.⁶⁵ Wichtig ist, mit den Schülern

⁶⁵ Hilfreich sind auch die Triftigkeitskriterien, die Jörn Rüsen angedacht hat, auch wenn diese ihrerseits noch zu präzisieren sind. Rüsen selbst arbeitet, wie Vorträge der letzten Jahre zeigen, an einer Ausdifferenzierung vor al-

darüber zu sprechen, was das Fehlen von Informationen eigentlich bedeutet, und darüber nachzudenken, ob Gründe für das Weglassen erkennbar sind.

An sinnvoll ausgewählten Beispielen kann den Schülern das Prinzip Selektivität verdeutlicht werden, und zwar als Selektivität der Fragestellung, als Selektivität aufgrund medialer Zwänge oder auf Grund des Adressatenbezugs und als „Geschichtspolitik“.

- b) Im Fokus „Kontextualisierung“ nach Plausibilitäten zu fragen, heißt, die den Deutungen zugrunde gelegten Konstruktionsprinzipien zu klären. Auch das ist im Geschichtsunterricht selbstverständlich nur exemplarisch zu leisten: Für die Schüler bearbeitbare synchrone oder diachrone Kontextualisierungen werden ausgewählt. Dann ist z.B. zu fragen, wie der Autor seine Argumentation aufbaut, ob er sie durch Vergangenheits-/Quellenbezüge oder durch Gegenwartsbezüge belegt, ob er aus der Zeit heraus zu „verstehen“ versucht⁶⁶ oder ob er aus der Sicht des Nachgeborenen Erklärungsmodelle entwickelt, ob er bereits entwickelte „Theorien“ und bekannte Deutungsmuster zugrunde legt oder ob er eigene Akzente setzt etc.⁶⁷

Wer nach der Plausibilität von Kontextualisierungen fragen will, muss auch die sprachliche (filmische, bildliche...) Darstellungsweise mit einbeziehen. Methoden der Nachbardisziplinen sind hilfreich, z. B. um die Erzähllogik zu hinterfragen oder Subtexte aufzudecken, die die an der Oberfläche sichtbaren Intention verstärken oder konterkarieren.⁶⁸ Sprachanalysen kön-

lem in Hinsicht auf die pragmatische Triftigkeit, die lebensweltliche Bedeutung also.

⁶⁶ Dies entspricht der Dimension „Sachurteil“ nach Jeismann.

⁶⁷ Erklärungsmodelle, Theorien, Deutungssachsen zu kennen und benennen zu können, sind übrigens ebenso Elemente von Sachkompetenz, wie Epochenspezifisches bzw. Strukturen auf den Begriff bringen zu können.

⁶⁸ Anleihen bei der Sprachwissenschaft zu nehmen ist z.B. für Schulbuchanalyse ein derzeit noch kaum bearbeitetes Forschungsdesiderat. Ursula Becher und Magdalena Telus vom Georg Eckert-Institut für Schulbuchforschung haben einige Schritte unternommen (vgl. Becher, U. A. J./Lucas, F. J.: Sprache, in: Bergmann K. u. a. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Düsseldorf 1980, S. 209-213; Becher, U. A. J.: Schulbuch, in: Schreiber, W. (Hg.): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt. Tagungsband, Neuried 2000, S. 265-277; Telus, M.: Textuelle Verfahren zur Konstruktion der Kategorien wir und nicht-wir in polnischen Schulbüchern für Geschichte in Anlehnung an das

nen auch dabei helfen, die „Autorenperspektive“ greifbar zu machen. Im Geschichtsunterricht stellt die Analyse der Darstellungsweise einen wichtigen Ort für fächerübergreifendes Arbeiten dar.⁶⁹

- c) Um die angebotenen Gegenwartsbezüge zu hinterfragen und deren Plausibilität festzustellen, können z. B. die von Jörn Rüsen herausgearbeiteten Formen historischer Sinnbildung (traditional, exemplarisch, kritisch genetisch) als Analysekriterien genutzt werden.⁷⁰ Festgestellt werden können auch „inhaltliche Ausrichtungen“, wie das Fortschrittsparadigma, die Menschenrechtsorientierung. Jeweils ist zu fragen, wie der Autor seine Angebote begründet, auf welche Vergangenheits- und Gegenwartsanalysen er zurückgreift.

Ohne Sprachanalysen kommt auch die Beurteilung der in der Fokussierung auf Gegenwart/Zukunft vorgelegten Angebote nicht aus. Von Fall zu Fall sollte auch eine Auseinandersetzung mit nicht explizit gemachten Orientierungs-Zumutungen erfolgen. Dazu müssen die subtilen Hinweise zuerst festgestellt, dann interpretiert werden.

5. Im Anschluss an die De-Konstruktionsarbeit „erzählen“ die Schüler eine Geschichte, die sie selber für plausibel halten. Sie erbringen damit eine Re-Konstruktionsleistung. Dabei sollen sie „mit rauer Oberfläche“ erzählen. Sie sollen ihre De- und Re-Konstruktionsentscheidungen also begründen. Sie sollen als „offen“ darstellen, was ihnen nicht plausibel genug begründet erscheint.⁷¹ Dazu müssen die Schüler herausarbeiten, welche Aspekte sie für unstrittig

Thema Deutsche – Polen – Juden, in: Maier, R./Stöber, G. (Hgg.): Zwischen Abgrenzung und Assimilation – Deutsche, Polen und Juden, Hannover 1996, S. 271-316).

Durch sprachwissenschaftliche Methoden könnte ev. Rüsen's Rede von narrativer, aber auch von normativer oder pragmatischer Triftigkeit operationalisiert werden.

⁶⁹ Bei der Analyse von Texten z. B. geht es um die Methodenkenntnisse, die in Deutsch-Literatur entwickelt werden, bei der Analyse von Filmen um Methoden der Medienanalyse, wie sie z. B. im Sozialkunde- im Kunst- oder wieder im Deutschunterricht erarbeitet werden.

⁷⁰ Vgl. auch die kürzlich von Hans-Jürgen Pandel vorgelegte Weiterführung (Pandel, H.-J.: Erzählen und Erzählakte. Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie, in: Demantowsky, M./Schönemann, B. (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen, Bochum 2002, S. 39-55.

⁷¹ Nach Hans-Jürgen Pandel handelt es sich dabei um Formen des rezensierenden Erzählens.

halten, welche für kontrovers diskutiert und welche für unentscheidbar. Dies verhindert einen unreflektierten Relativismus.

6. Immer wieder einmal sollte in der Klasse explizit über den erlebten Fortschritt beim Umgang mit Geschichte gesprochen werden. Es geht hier gezielt um die Förderung von Selbstreflexion. Erfahrungsgemäß betonen gerade Schüler in der Pubertät dabei die „Lust“, Dingen auf den Grund zu gehen, sie nicht unbesehen zu glauben/glauben zu sollen, Methoden des Überprüfens und Argumentierens kennen zu lernen. Darin sehen sie Relevanz, mehr als darin, jetzt genauer über Vergangenes Bescheid zu wissen.

In Orientierung an und in Ausweitung des Umgangs mit Quellen kann also an der Entwicklung einer Methodik des De-Konstruierens gearbeitet werden. Dem immanenten Erschließen sollte Zeit eingeräumt werden, auch dem Zuordnen zu den Fokussierungen. Besonders die Bewertung der aufgefundenen Behauptungen setzt Sachkompetenz voraus, häufig auch einen Wechsel zur Re-Konstruktion. Auch das „Erzählen“ einer Geschichte, auf der Grundlage der De-Konstruktion, ist eine Synthese-Leistung. Insgesamt zeigt sich die Notwendigkeit, zwischen den Feldern zu oszillieren.

Wie dringend notwendig es ist, an einer Methodik des De-Konstruierens zu arbeiten, zeigen die Ergebnisse einer Befragung, die im Rahmen des bereits angesprochenen Forschungsprojekts (FUER Geschichtsbewusstsein) Bodo v. Borries durchgeführt hat: Mit Hilfe eines Schulbuchvergleichs (verglichen wurden drei Kapitel über Bonifatius) sollte überprüft werden, inwiefern die Schüler zur De-Konstruktion in der Lage sind. Die Schulbücher sind für junge Schüler (in der Regel der 7. Jahrgangsstufe) geschrieben.⁷² Mit dem Schulbuchvergleich wurden in der Befragung Schüler der 6./7., der 9., der 11./12. Klasse sowie Geschichtsstudenten konfrontiert.

Auch, wenn die Fähigkeit zum Vergleich mit dem Alter steigt, auch wenn die Formulierung der Items noch verbesserungsfähig ist,⁷³ auch

⁷² Schöningh: „Zeiten und Menschen“, Bd. 2; Paderborn 2001, S. 28f.; Hirschgraben: „Geschichte für morgen“. Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I, Bd. 1; Frankfurt/M. 1979, S. 184f., S. 206; Lehrmittelverlag des Kantons Aargau: „Weltgeschichte im Bild“ 6, Lehrmittel der Welt- und Schweizergeschichte für das 5. und 6. Schuljahr; Buchs 2000, S. 99.

⁷³ Folgende Items kamen bislang zur Anwendung (Fassung 11./12. Klasse)

wenn die Hypothese mancher Lehrer stimmen sollte, dass das Thema „Christianisierung“ die Schüler besonders wenig interessiert, und die auf dieser Basis erhobenen Daten deshalb nicht generalisierbar seien: Deutlich wird, dass die allermeisten Schüler einen textkritischen Umgang mit den drei Schulbuchkapiteln nicht beherrschen. Im Schnitt sind kaum mehr als die Hälfte der Äußerungen als zutreffend zu bezeichnen. Die Defizite sind eklatant.⁷⁴

Die qualitative Befragung⁷⁵ einzelner Schüler und ganzer Gruppen im Anschluss an die Bearbeitung des Fragebogens ergab allerdings, dass der geforderte Schulbuchvergleich durchaus inspirierend für die Schüler war. Zum Teil eröffneten sich ihnen neue Horizonte: Auf die Idee, Schulbücher zu hinterfragen, waren viele offensichtlich noch nie gekommen. Das heißt zugleich, dass auch Lehrer darauf keinen Wert

B.1 Was haben Sie beim Durcharbeiten der Bilder und Texte zu Bonifatius in den drei Schulbüchern an angenehmen und/oder unangenehmen Gefühlen empfunden?

B.2 Die drei Berichte über Bonifatius in Buch A, Buch B und Buch C stimmen sicherlich teilweise überein, teilweise vielleicht auch nicht. Bitte beschreiben Sie einerseits Gemeinsamkeiten, andererseits Gegensätze! B.3 Noch nach 1250 Jahren berichten alle drei Schulbücher von Bonifatius. Warum – glauben Sie – haben sich Schulbuchmacher jeweils für dieses Thema entschieden?

B.4 Aus welcher Sicht (Zeitpunkt, Standort, Tendenz, ...) wird die Geschichte von Bonifatius in Buch A, in Buch B und in Buch C erzählt?

B.5 Man kann Schulbücher danach unterscheiden, inwiefern sie nur eine eindeutige Sicht darbieten und zum Lernen aufgeben oder der Schülerin/dem Schüler eigenes Weiterdenken und eigenes Entscheiden ermöglichen und zumuten. Wie schätzen Sie die drei Bücher jeweils in dieser Hinsicht ein? Begründen Sie bitte!

B.6 Versetzen Sie sich einmal – probeweise – in die Lage eines/einer damaligen friesischen Jugendlichen, der/die Bonifatius predigen hörte. Was können sie gedacht haben, was nicht? Was können sie getan haben, was nicht?

B.7 Was bedeutet der geschichtliche Fall Bonifatius für Ihr eigenes Leben heute? Welche Schlussfolgerungen ziehen Sie selbst für sich und andere?

B.8 Welches der drei Bücher finden Sie für den Unterrichtsgebrauch am besten geeignet, welches am schlechtesten? Begründen Sie bitte!

⁷⁴ Vgl. hierzu demnächst v. Borries, in ZGD 2 (2003).

⁷⁵ Fast uni sono wurde in den Interviews auch Klage über die Art der Fragestellung geführt. V. Borries zog daraus die Konsequenz, den Schulbuchvergleich bei einer Kontrollgruppe „offen“ durchzuführen, d. h. die Schüler beantworten die Fragen, ohne an vorgegebene Items gebunden zu sein. Auswertungen liegen noch nicht vor.

legen. Daraus ist vermutlich zu schließen, dass Methoden für den Umgang mit „fertigen Geschichten“ selten gelehrt werden.

Die in der Befragung vorfindlichen Items zu „Quellen“ legen zudem die Vermutung nahe, dass auch die Re-Konstruktionskompetenz für den Umgang mit Quellen nur rudimentär entwickelt ist.

Die zentralen Kompetenzen für den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte scheinen also wenig ausgeprägt. Dies ändert sich erst bei Geschichtsstudenten. Wenn man das aus geschichtstheoretischen, geschichtsdidaktischen, politischen, kulturellen, pädagogischen Gründen nicht akzeptieren will, bedeutet das zweierlei: Die Ergebnisse der Theorieentwicklung müssen für Lehrer und Schüler zugänglich gemacht, und das heißt zugleich, sie müssen elementarisiert werden. Zweitens die Entwicklung von Interventionsstrategien ist dringendes Desiderat. Voraussetzung sind Grundüberlegungen zur Methodik, wie sie oben in einem ersten Versuch vorgestellt werden. Die Anregungen werden derzeit in einigen der Arbeitskreise des Projekts „FUER Geschichtsbewusstsein“ aufgegriffen, modifiziert, elaboriert.

3. Re-Konstruktionskompetenz und Selbstreflexion

Perspektivisch gehen nicht nur „die anderen“ mit Geschichte um, sondern unweigerlich auch man selbst. Das heißt, dass nicht nur da, wo es um die Analyse von Quellen oder fertigen Re-Konstruktionen geht, das Feststellen von Perspektiven ein Leitmotiv ist, sondern auch da, wo es um die eigenen „Synthesen“, um das eigene Re-Konstruieren geht. Selbstreflexion steht deshalb im Zentrum der folgenden Anregungen für die Praxis. Die eigene Perspektivik wird den Schülern wohl am nachhaltigsten bewusst, wenn man sie am eigenen Tun sichtbar macht, im Umfeld von Operationen des Re-Konstruierens. Unterrichtsmethodisch gibt es dazu viele Möglichkeiten. Ich wähle drei Beispiele aus, die jeweils einer der drei Fokussierungen zugeordnet werden können. Gemeinsam ist den Vorschlägen, dass sie zuerst versuchen, unterschiedliche Einschätzungen zu generieren, um diese dann als Ausgangspunkt für das Nachdenken über Perspektivik zu nutzen.

- Fokus Vergangenheit: Unterschiedliche Gruppen bearbeiten dieselbe(n) „Quelle(n)“, z. B. die im Schulbuch vorgelegten Quellen zur Christianisierung (Vorgehensweisen für den Umgang mit Quellen müssen grundsätzlich bekannt sein). Die Fragestellung wird bewusst weit gehalten und bezieht den „Autor“ der Re-Konstruktion mit ein: „Versuche Dir mit Hilfe der Quellen eine Vorstellung über die

Verbreitung des Christentums zu erarbeiten“. Das Augenmerk bei der Ergebnispräsentation wird auf „Gemeinsames“ und „Unterschiedliches“ gelegt. Einen Diskurs in Gang zu setzen, der die unterschiedlichen Beurteilungen thematisiert, ist die Absicht. Dabei sollen Gründe, die in der Sache liegen und Gründe, die im Bearbeiter liegen, herausgearbeitet werden. Eine Rolle spielen dabei z. B. Vorwissen, kulturelle Prägung, Einstellung, Interesse am Fach, Kreativität, Empathievermögen. Das Sprachmuster „Ich sehe das so, weil....“ soll helfen, die Selbstreflexion anzubahnen.

- Fokus Geschichte: Nach der Auseinandersetzung mit einem vergangenen Ereignis (Ermordung des Bonifatius) werden die Schüler – wieder in Gruppen – aufgefordert, es synchron oder diachron in Kontexte einzuordnen. Der Auftrag für die eine Hälfte der Klasse könnte lauten: „Setzt die Ermordung in Beziehung zu dem, was wir bisher über die Missionsarbeit gehört haben“, der für die zweite Hälfte: „Betrachtet die Ermordung Bonifatius als einen Aspekt des langen Prozesses der Christianisierung unseres heutigen Lebensraums“. Wieder ist das Erkennen von Gemeinsamkeit und Unterschiedlichem das Ziel. Auf dieser Basis erst macht die Fragen nach Erklärungen für die Unterschiede, aber auch für die Gemeinsamkeiten der Darstellungen Sinn. Als ein Aspekt kommt dann auch die eigene Perspektivität ins Spiel. Diese Stufigkeit hat u.a. die Absicht, platten Relativismus, nach dem Motto: „Das sieht halt jeder anders“ zu vermeiden.
- Am augenfälligsten ist die eigene Perspektive im Fokus Gegenwart/Zukunft. Was ich für mich für wichtig erachte, hängt von einer Reihe, oftmals subjektiver Gründe ab, die durchaus auch für Schüler zu erkennen sind. Günstig ist es wiederum, unterschiedliche Einschätzungen als Ausgangspunkt für das Nachdenken über Perspektivik zu haben.

4. Oszillieren zwischen den Fokussierungen und Operationen Vernetzter Aufbau von Kompetenzen, am Beispiel projektorientierten Arbeitens

Sporadisch sollten die Schüler die Möglichkeit haben, einige Stunden lang einer konkreten, überschaubaren, möglichst selbst entwickelten „Frage an die Vergangenheit und/oder Geschichte“ nachzugehen, diese mit Hilfe von Quellen und/oder Auszügen aus der Historiographie und/oder anderen Materialien zu beantworten und die Ergebnisse zu präsen-

tieren.⁷⁶ In der Regel handelt es sich dabei um projektorientiertes Arbeiten.⁷⁷

Weil Projektformen nicht Unterrichtsalltag, sondern eher seltene Ausnahme sind, sollte der Lehrer die thematische Entscheidung explizit abwägen und die Schüler an den Überlegungen beteiligen: Soll ein gegenwartsbezogenes, in der eigenen Gegenwart strittiges, zwingend in die Vergangenheit weisendes, die Recherche herausforderndes Beispiel gewählt werden (z. B. im Kontext der neu sich konstituierenden „Einheit Europa“)? Soll das Beispiel die Alterität der Vergangenheit betonen, und gerade, weil es Andersartigkeit thematisiert, zur intensiven Auseinandersetzung herausfordern (z. B. ein Europabild einer anderen Epoche oder anderen Region)? Soll ein Beispiel gewählt werden, das einen absichtsvoll und gezielt zwischen Vergangenheit und Gegenwart geschlagenen Bogen hinterfragt (Europas „abendländische Tradition“)?

Im Zuge eines Workshops (Herbst 2002) im Zuge von „FUER Geschichtsbewusstsein“ mit Wiener AHS-Lehrern zum Thema: „Den reflektierten und reflexiven Umgang mit Geschichte fördern“ wurden Projektkonzepte entwickelt, und in den Folgewochen auch teilweise erprobt. Als Beispiel für Lernen mit projektorientierten Phasen sollte das Aufgreifen der Diskussion um die Benesdekrete im Zuge der Osterweiterung der EU dienen.

Lenkung und Eigenständigkeit halten sich in dem Konzept, das ich bezogen auf die Erfahrungen dieses Workshops skizziere, die Waage. Ausgangspunkt sind einige Presseartikel aus deutschen und österreichischen Tageszeitungen zu den im Jahre 2002 in Auftrag gegebenen Gutachten zum Sachstand im Spätherbst 2002: Insgesamt drei Gutachten wurden vom Europaparlament bei renommierten Völkerrechtsexperten in Auftrag gegeben.⁷⁸ Dazu kamen Gegengutachten, die von österreichischen Landsmannschaft bzw. von der bayerischen

18
11
10
76

Konstruktivisten würden sagen, die Frage ist der Anker, an dem sich die Arbeit orientiert.

77 Vgl. den Beitrag Michler in diesem Band.

78 Jochen Frowein, Max-Planck-Institut Heidelberg, Ulf Bernitz, Universität Stockholm, Lord Kingsland, Shadow Lord Chancellor im britischen Oberhaus.

79 www.europarl.eu.int/studies/default_en.htm

Staatskanzlei,⁸⁰ ebenfalls bei anerkannten Juristen veranlasst worden waren.⁸¹

Die erste Aufgabe an die Schüler ist eine heuristische. Sie sollte weitere themenbezogene Presseverlautbarungen auffinden. Für diesen Auftrag gibt es nahe liegende methodische (Archiv-Landschaft Presse kennen lernen) und inhaltliche Begründungen (Verbreiterung der Informationsbasis). Die Schüler schlugen folgende Wege ein: Sammeln aktuell erscheinender Beiträge, Recherche über Online-Archive⁸² und über traditionelle Zeitungsarchive, bzw. über Zeitungsausschnittdienste.

Auf Grund dieser „multiperspektivischen“ Textbasis, die als Objektivierung aktuellen Geschichtsbewusstseins aufgefasst werden kann, ergeben sich Fragen in allen Fokussierungen.⁸³ Dabei müsste schnell klar sein, dass, bevor man über die Dekrete reden kann, man die Texte kennen muss, und dass es sinnvoll ist, sich in der Historiographie⁸⁴ oder bei Experten über die Dekrete grob zu informieren. Bei der Suche nach den Dekreten, die die Schüler, z. B. mit Hilfe des Internet, mit Hilfe der Schulbücher und ihrer Quellenangaben, mit Hilfe der Anmerkungsapparate der Historiographie aufnehmen können, werden sie feststellen, dass häufig nur die strittigen Artikel, bzw. gar nur Auszüge aus ihnen abgedruckt sind und dass es gar nicht so leicht ist, die Verfügungen „komplett“ zu finden.⁸⁵

Das Ziel wäre dann, neben die quellenkritische Auseinandersetzung mit den politisch umstrittenen Passagen zumindest eine (arbeitsteilige) Beschäftigung auch mit anderen Artikeln treten zu lassen. Die Fragen

⁸⁰ Rudolf Dolzer, Universität Bonn; Martin Nettesheim, Universität Tübingen.

⁸¹ Dieter Blumenwitz, Universität Würzburg; vgl. www.jura.uni-wuerzburg.de/lehrestuehle/blumenwitz/index.htm. Zum Gutachten vgl. www.sudeten.de/bas/down/gutachten.pdf

⁸² Alle großen Zeitungen unterhalten solche Archive, die z. T. kostenfrei zu nutzen sind, wie das Archiv der Welt (www.welt.de).

⁸³ Dazu einige Beispiele: Fokus Gegenwart/Zukunft: „Was wollen die Autoren bezogen auf die Gegenwart jeweils erreichen?“; Fokus Geschichte: Vergleich der Kontextualisierungen; Fokus Vergangenheit: „Was sind die Dekrete eigentlich, was beinhalten sie, woher kommt ihre Wirkmacht“.

⁸⁴ Vgl. hierzu die Arbeitsbibliographie zur Geschichte von Vertreibung und Aussiedlung der Deutschen aus den böhmischen Ländern bzw. der Tschechoslowakei. Bearbeitet von Robert Luft, Collegium Carolinum, München. URL: <http://www.collegium-carolinum.de/doku/lit/bibl-vertreibung.htm>.

⁸⁵ www.psp.cz/docs/laws/dek; ausgewählte Dekrete in deutscher Sprache www.erdkunde-online.de/dokumente/#benes

sollen die Schüler aufgrund der ersten groben Sichtung selber entwickeln. Um Einordnungen sicherzustellen, sind Hintergrundreferate (z.B. über die Entstehung der Dekrete und ihre Rolle in der tschechischen Verfassungswirklichkeit) vorgesehen.

Die Auswertung dieser Arbeitsphase und das Festhalten der Ergebnisse hängt von den gewählten Fragestellungen ab. Auf jeden Fall werden die Schüler erkennen, wie unseriös die generalisierende, in Teilen der Presse gebetsmühlenhaft und undifferenziert wiederholte Forderung nach der „Abschaffung der Benesdekrete“ ist.

Die Beschäftigung mit den „Vertreibungsartikeln“ könnte als Zielsetzung die Re-Konstruktion ihrer Entstehungsabsicht haben. Wieder besteht Bedarf nach mehr Unterlagen, nach Quellen und Darstellungen. Deutlich gemacht werden soll durch projektorientiertes Arbeiten,

- wie anspruchsvoll Recherche, und kritisch-hermeneutisch vorgehende Re-Konstruktion sind,
- dass die Grenzen für „Verstehen“ schnell erreicht sind,
- wie leicht zeitgenössische und ex-post-Perspektiven sich überlappen,
- wie schwierig es ist, dem Gebot, das Eigenrecht der Vergangenheit zu beachten, nachzukommen,
- welche Ansprüche in der Forderung, multiperspektivisch zu argumentieren, stecken,
- wie herausfordernd es ist, die Forderung nach „Plausibilität“ der Argumentation und nach diskursivem Austausch tatsächlich umzusetzen.

Will man den selbstreflexiven und reflektierten Umgang mit Vergangenheit/Geschichte fördern, so müssen diese Erfahrungen explizit thematisiert und so transferierbar gemacht werden. Unerlässlich ist es, unterschiedliche Interpretationen und Re-Konstruktionen hinsichtlich ihrer Plausibilität zu hinterfragen. Es bietet sich z. B. an, zu Stellen, die von den Schülern unterschiedlich interpretiert werden, vergleichend die Gutachten heran zu ziehen, bzw. Auszüge aus der Historiographie. Dass auch die „Professionals“ Vergangenheit nicht einheitlich re-konstruieren, kontextualisieren und bewerten, gehört ebenfalls zu den wichtigen Erkenntnissen bei der Entwicklung von reflektiertem und (selbst-) reflexivem Geschichtsbewusstsein. Dabei sticht die Gebundenheit an Fragestellung und „Standort“ besonders ins Auge, aber auch, dass die Re-Konstruktion der „Vergangenheitspartikel“ viel weniger differiert, als deren Einordnung oder die Beurteilung der Gegenwartsrelevanz.

Durch die eigene Re-Konstruktionsarbeit und deren „Abgleichung“ vorbereitet, fällt die De-Konstruktion anderer Vorlagen leichter. Auf der Grundlage der eigenen Sach- und Methodenkompetenz kann die Plausibilität der Argumentation anderer Darstellungen diskutiert werden, und zwar in Bezug auf alle drei Fokussierungen. Nach eigenen Re-Konstruktionsversuchen ist es besser möglich, selber argumentativ Stellung zu beziehen. – Die auch für projektorientiertes Arbeiten typische „kreative“ Ergebnispräsentation erfordert vor allem Synthese-Leistungen, auch dadurch, dass die Bereichsspezifität des gewählten Mediums beachtet wird. Sie enthält notwendig auch Ergebnisse von De-Konstruktionsleistungen.

Ziel dieser kurzen Skizze war zu verdeutlichen, dass ein Oszillieren zwischen den sechs Feldern unerlässlich für den reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgang mit Vergangenheit/Geschichte ist, und dass das auch Schülern bewusst gemacht werden kann. Besonders intensiv ist dies in projektorientierten Unterrichtssequenzen möglich.

5. Oszillieren zwischen den Fokussierungen und Operationen: Aufbau von fachspezifischer Kommunikationskompetenz

Die Notwendigkeit zu oszillieren wird auch deutlich, wenn man die Entwicklung von fachspezifischer Kommunikationskompetenz ins Zentrum der Überlegungen stellt. Es ist damit nicht das Darstellen der Ergebnisse von Operationen der Re- und De-Konstruktion (narrative-/Darstellungs-kompetenz) gemeint, sondern ihr „Verhandeln“ im Unterricht. Gerade, weil im Abschnitt vorher von projektorientiertem Lernen die Rede war, ist festzuhalten, dass die Förderung kommunikativer (und narrativer) Kompetenz selbstverständlich auch in „gelenkten“ Unterrichtsphasen möglich ist.

Dass Schüler miteinander ins Gespräch kommen, wenn sie mit Geschichte umgehen, ist keine Selbstverständlichkeit. Motivation und Interesse müssen geweckt werden, u.a. durch offene, eigenes Denken und Tun provozierende Fragestellungen. Dazu eine Bemerkung: Es ist eine unsinnige Verkürzung von Geschichtsunterricht, und eine nicht gebotene Verabsolutierung der Fokussierung auf Gegenwart/Zukunft (wie sie z.B. Jörn Rüsen mit dem Regelkreis historischen Denkens⁸⁶ in die Diskussion gebracht hat), wenn man davon ausgeht, dass nur Kontingenzerfahrungen der Gegenwart die Beschäftigung mit Vergangenheit anregen könnten.

⁸⁶ Rüsen, Historische Vernunft, 1983, S. 29.

Kontingenzen können auch in den anderen Fokussierungen auftreten und zur Beschäftigung mit Vergangenheit und Geschichte, aber auch mit Gegenwart und Zukunft führen. Zudem: Es gibt auch über das Bedürfnis, Kontingenzen zu heilen hinaus, noch andere Motivationen, die den Umgang mit Geschichte anregen, emotionale und kognitive, personale und persönliche, unterrichtsmethodische und im jeweils betrachteten Phänomen steckende.

Eine große Chance scheint mir generell darin zu stecken, die Re- und De-Konstruktionen so offen zu lassen, wie sie von der Sache her nun einmal sind. Wenn etwas nicht einfach „so ist, wie es ist“, sondern immer abwägende Konstruktionen im Spiel sind, dann ist fachspezifische Kommunikation von „innen angelegt“ und muss nicht von außen aufgezwungen werden. – Sie kann allerdings durch Äußerlichkeiten verhindert werden.

In Kommunikationsprozessen zwischen Schülern und Materialien, zwischen Schülern und Schülern und zwischen Schülern und deren Geschichtslehrern sollte Vergangenes festgestellt und gedeutet werden, sollten Bezüge zur Gegenwart hergestellt werden. Wenn Re- oder De-Konstruktionsversuche zu abweichenden Ergebnissen führen, stellt sich eigentlich ganz selbstverständlich die Frage nach den Gemeinsamkeiten und den Unterschieden, nach Plausibilitäten und Triftigkeiten, nach Intentionen und „Nebenwirkungen“. Diese „Selbstverständlichkeit“ zu pflegen, sie wieder zur Wirksamkeit zu bringen, wenn sie verschüttet ist, ist eine Herausforderung für den Lehrer. Erst wenn die Schüler bereit sind, den Umgang mit Geschichte in der eigentlich selbstverständlichen sprachlichen Form zu pflegen, macht es Sinn sich über die Art und Weise des Kommunizierens Gedanken zu machen:

Dann aber gilt: Der methodisch kontrollierte Umgang mit Vergangenheit/Geschichte kann als Korrektiv und Regulativ auch für die Kommunikation genutzt werden. Er ermöglicht Verständigung und den Ausweis von Unstrittigem bzw. Offenem. Dabei ist es notwendig, den Schülern Hilfe dabei zu geben, Triftigkeiten festzustellen und sie zu versprachlichen.

Argumentationsmuster, die sich an den Regeln fachspezifischen Arbeitens orientieren, können bereit gestellt werden. Ich kehre noch einmal zum Beispiel Christianisierung zurück und nutze wieder die Thematisierung in Mittelstufenschulbüchern zur Konkretisierung des Gemeinten. Schüler haben den Auftrag, sich mit Hilfe der Quellen und der Darstellungen des Autorentextes eine Vorstellung von „Christianisierung zu machen“. Ich zitiere Schüleräußerungen einer 6. Klasse Gymnasium,

die allerdings nicht „naturwüchsig“ sind, sondern durch Spracharbeit gefördert wurden:

„Willibald schreibt, dass...“, „Dafür, dass das keine Erfindung ist, spricht,...“, „Ich kann mir nicht vorstellen, dass..., aber...“, „Mit diesem Satz will er zeigen, dass...“, „Hier ist eine Stelle, die irritiert mich...“, „Der Schulbuchautor sagt..., in der Quelle steht aber...“.

Entstanden ist diese Spracharbeit aus der Analyse, wie Schüler Geschichte „erzählen“.⁸⁷ Die Unzufriedenheit damit ergab erstens eine andere Profilierung von Geschichtsunterricht, die intensive Überlegungen zur Akzentuierung der Inhalte ebenso einschloss, wie deutliche Schwerpunktsetzung auf die Prozesse der Re- und De-Konstruktion. Die Mitarbeit der Schüler steigerte sich dadurch ohne weiteres Zutun. Die Qualität der Kommunikation wurde u.a. dadurch erhöht, dass ihre zentrale Rolle für Geschichte lernen explizit thematisiert wurde, und dass Sprachmuster bereitgestellt, auch trainiert wurden.

Den Analysen folgen also gezielte Überlegungen, auf welche Weise der reflektierte und reflexive Umgang mit Vergangenheit/Geschichte gefördert werden könnte. Im Projekt „FUER Geschichtsbewusstsein“ bezeichnen wir dies als Interventionsforschung.

Schulbücher, die auf die „Kommunikation“ ihrer Teile achten, unterstützen ebenfalls die Förderung kommunikativer Kompetenz. Unter „Kommunikation innerhalb eines Schulbuchkapitels“ wird hier verstanden, dass Autorentext, Quellen und Materialien miteinander korrespondieren. Sie können sich illustrieren, belegen, konterkarieren, einen neuen Aspekt ins Spiel bringen, Lebensweltbezüge herstellen, etc. Solche Kommunikationsstrukturen innerhalb eines Kapitels stellen nicht nur Anlässe für die Entwicklung von De- und Re-Konstruktionskompetenz bereit, sondern auch für fachspezifische Diskussionen.

Ich schließe mit einem Hinweis auf die PISA-Studie: Ein – viel zu wenig beachtetes – Ergebnis ist, dass Schüler, die wissen, wie sie mit Texten umgehen sollen, die „Elaborationsstrategien“ entwickelt haben, um zu verstehen, was gemeint ist, viel besser lesen, als die anderen. Dasselbe gilt für Schüler, die an der Sache interessiert sind. Von „Interesse“ wird in der Lehr-Lernforschung gesprochen, wenn ‚eine stabile Person-Gegenstandsbeziehung‘ besteht, die die ‚Beschäftigung mit dem Gegenstand subjektiv als hoch bedeutsam‘ einstuft, als potenziell identi-

⁸⁷ Wie sie z. B. auch Hans-Jürgen Pandel, Helmut Beilner, Michele Baricelli vorlegen.

tätsrelevant und als ‚emotional befriedigend‘. Damit schließe ich einen Bogen: Geschichtsunterricht, der nicht nur Informationen über Vergangenes vermitteln will, sondern zum reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgang mit Vergangenheit/Geschichte befähigen will, ist, was das Anbahnen von Interesse und von Elaborationsstrategien betrifft ebenso auf dem richtigen Weg, wie, was das Anbahnen historischer Kompetenz betrifft.

Dass Reflektiertheit und Reflexivität in empirischen Studien bislang kaum gemessen wurde, heißt nicht automatisch, dass Schüler nicht reflektiert und reflexiv mit Geschichte umgehen können. Es kann auch heißen, dass noch keine Instrumente zur Messung zur Verfügung stehen, oder dass die Förderung des reflektierten und reflexiven Umgangs bislang noch nicht als Qualitätsmerkmal von Geschichtsunterricht akzeptiert ist.

Erst wenn nach dem Versuch, das zugrundeliegende Theoriefundament zu kommunizieren und Interventionsstrategien zu entwickeln und zu erproben, die Evaluationen immer noch zeigen, dass Schüler nicht reflektiert und (selbst-) reflexiv mit Vergangenheit/Geschichte umgehen können, ist das Konzept als gescheitert zu betrachten. So lange das nicht der Fall ist, lohnt sich die Mühe, es zu verwirklichen.

Unterrichtsprojekte und ihr Beitrag zur Förderung des reflektierten und reflexiven Umgangs mit Geschichte

Von Andreas Michler

I. Zum Begriff „Unterrichtsprojekt“

Wenn im Folgenden von Unterrichtsprojekten die Rede ist, dann liegt zunächst die Assoziation zum Lernen im Projekt nahe. Damit rücken zugleich Begriffe aus dem (reform)pädagogischen Prinzipien- und Methodenkatalog wie „offenes Lernen“, „Schüler- und Handlungsorientierung“, „forschendes“ oder „entdeckendes Lernen“ in das Blickfeld. Allerdings wird die, nun schon seit gut zwei Jahrzehnten von Theoretikern und manchen engagierten Schulpraktikern erhobene, Forderung nach Einzug reformpädagogischer Konzepte in unsere Schulen von einigen Erziehungswissenschaftlern¹ und Fachdidaktikern durchaus mit wachsender Skepsis beobachtet.

Insbesondere der „Zweifel an Projekten“² – so die Überschrift eines Aufsatzes des Berliner Schulpädagogen Jürgen Diederich aus dem Jahre 1994 – wird auch vom Hamburger Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries in jüngerer Zeit immer wieder thematisiert. So versucht er etwa, anhand „empirische[r] Befunde und normative[r] Überlegungen“³ die Tauglichkeit der Projektarbeit für das historische Lernen zwischen den Polen „Größenwahn“ und „Königsweg“⁴ auszuloten. Auf der Basis seiner groß angelegten empirischen Studien aus den Jahren 1990, 1992 und 1994 schließt von Borries zum einen: „Historische Projektarbeit wird nur in einer winzigen Minderheit von Klassen (im Prozentbereich) ernsthaft realisiert.“⁵ Zum zweiten stellt er fest, „daß mit steigendem Alter und höherer Klassenstufe der Gebrauch projekt- bzw. erlebnishafter Unterrichtsmethoden eher noch zurückgeht.“⁶ Schließlich belegen seine Befra-

¹ Vgl. dazu etwa Böhm/Oelkers, Reformpädagogik, 1999; Oelkers, Reformpädagogik, 1996; Grell, Reformpädagogik, 2001.

² Diederich, Zweifel, 1994, S. 92.

³ So der Untertitel bei v. Borries, Historische Projektarbeit, 1998.

⁴ v. Borries, Historische Projektarbeit, 1997. Vgl. auch Mayer, Projektunterricht, 2001.

⁵ v. Borries, Historische Projektarbeit, 1998, S. 278.

⁶ Ebd., S. 280.