UB EICHSTAETT-INGOLSTADT 027007088418

Themenhefte Geschichte 1

FUER GESCHICHTSBEWUSSTSEIN

Waltraud Schreiber/Sylvia Mebus (Hgg.)

Durchblicken

Dekonstruktion von Schulbüchern

2., überarbeitete und aktualisierte Auflage

ars una

50/ NB 9500 S378 (2)

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

CD-ROM s.: 20/NB...

ISBN 10: 3-89391-740-3
ISBN 13: 978-3-89391-740-2

Die 1. Auflage ist unter der ISBN 3-00-016163-5 im Eigenverlag erschienen.

Redaktion und Lektorat: Veronika Hain, Simone Ming, Simone Unger, Anna Wenzl

Layout und Satz: Beate Brosig

Umschlagentwurf: Thomas Wilm

BV021 773601
Universitätsbibliothek Eichstätt
06 emed - 427

© 2006 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 fotomechanischem Wege (Fotokopie, Mikrokopie, Xerokopie) zu vervielfältigen.

Druck und Bindung: TZ-Verlag & Print GmbH, Roßdorf

INHALTSVERZEICHNIS

Waltraud Schreiber, Eichstätt/Sylvia Mebus, Dresden
Vorwort zur 1. Auflage 5

Waltraud Schreiber, Eichstätt/Sylvia Mebus, Dresden
Vorwort zur 2. Auflage 7

Grundlagen

Waltraud Schreiber, Eichstätt
BASISBEITRAG: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen 8

Alexander Schöner/Waltraud Schreiber, Eichstätt
De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftcher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht 21

Christian Karl/Ina Wester unter Mitarbeit von Christof Klebl, Eichstätt
Aufbau und Struktur eines Schulbuchkapitels, verdeutlicht am Beispiel des Lehrwerks Klett – Zeitreise 5/6, Brandenburg 33

Unterrichtsbeispiele

Sylvia Mebus, Dresden
A. Wie „wahr" ist Geschichte im Lehrbuch? Zur De-Konstruktion von Darstellungen in Geschichtslehrbüchern als Aufgabe des Geschichtsunterrichts – mit einem Leitfaden für die Hand der Lehrer/-innen und der Schüler/-innen 36

Sylvia Mebus, Dresden
B. Beispiel I: Reichswehreinmarsch in Sachsen 1923
– Inwiefern war das rechtens? (Sekundarstufe I)
– Inwiefern war die Maßnahme verfassungskonform? (Sekundarstufe II) 44

Sylvia Mebus, Dresden
C. Beispiel II: Gleichschaltung der Länder im Nationalsozialismus – das Aus für die Landesidentität? Das Beispiel Sachsen. 83

D. Schlussüberlegungen 103

Michael Erber, Ingolstadt
Viele Väter, viele Mütter ...
De- und Re-Konstruktion von Darstellungen zur deutschen Einheit 1989/90 in Geschichtslehrbüchern – ein Unterrichtsbeispiel 104

Janos Flodung, Pecs/Waltraud Schreiber, Eichstätt
Blick auf Deutschland: 1989/1990 im ungarischen Geschichtsbuch 116

Empirische Befunde

Bodo von Borries, Hamburg (unter Mitarbeit von Johannes Meyer-Hamme, Hamburg)
Fähigkeiten zur De-Konstruktion von Geschichts-Schulbüchern. Empirische Befunde (2002) und fachdidaktische Vorschläge (2004) 125

Autorenverzeichnis 133

BASISBEITRAG: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen

Waltraud Schreiber, Eichstätt

I. Geschichte – keine Nebensache

Unter den Schulfächern zählt „Geschichte" zu den Nebenfächern. Viele Schüler/-innen haben Geschichte als Paukfach kennen gelernt, dessen Ziel es ist, einen Überblick über die Vergangenheit zu erarbeiten. In chronologischer Abfolge wird eine Epoche nach der anderen thematisiert. Mit der eigenen Lebenswelt oder gar mit einem selbst hat das, so die Wahrnehmung vieler Schüler/-innen, wenig zu tun. „Fehlen" einem bestimmte Zusammenhänge, hat das keine wirklichen Konsequenzen: Anders als z. B. in Mathematik (wer das Potenzrechnen nicht beherrscht, kann nicht Wurzelziehen) oder Latein scheint es in Geschichte keine „Progression" zu geben. Was ist dann „wichtig"? Hier scheint eine weit verbreitete Schülerwahrnehmung zu sein, dass es in allen Epochen „wichtige" Daten, Personen, Ereignisse, Entwicklungen gibt, die die Historiker aus den Quellen erarbeitet haben. Unterstützt von ihren Geschichtslehrer/-innen und den Geschichtsbüchern sollen die Schüler/-innen „die wichtigsten davon" kennen lernen, durchaus im Rückgriff auf „die" Quellen. Warum etwas „wichtig" ist, wer festlegt, dass das eine „wichtiger" als das andere ist, solche Fragen werden im Geschichtsunterricht selten gestellt und thematisiert.

Was vielen Schüler/-innen, obwohl sie jahrelang Geschichtsunterricht besucht haben, nicht bewusst wird, ist, dass „Geschichte" in ihrem Leben ständig präsent und von Bedeutung ist: Der Mensch selbst und die Welt, die ihn umgibt, sind zutiefst historisch. Vergangene Erfahrungen wirken nach, werden aufgeladen mit Neuem. In den großen und kleinen Veränderungen und Entwicklungen der Welt/des eigenen Lebens spiegeln sich damit Kontinuität und Wandel. Es ist eine täglich neu zu bestehende Herausforderung für Individuen und Gruppen, mit der durch Geschichtlichkeit geprägten Welt und mit sich selbst als historischen Wesen zurecht zu kommen, sich zu orientieren. – Das gilt für Menschen, die als Politiker, Unternehmer, Wissenschaftler, Journalisten oder Lehrer Verantwortung für die Gesellschaft tragen, ebenso wie für jeden Einzelnen in seiner Lebenswelt. Das Problem steckt darin, dass bei aller Geprägtheit und Gewordenheit der Gegenwart die Zukunft immer offen ist. „Erstens kommt es anders, zweitens als man denkt", sagt Wilhelm Busch und beschreibt damit meisterhaft das Phänomen der „Kontingenz", das die Historizität von Mensch und Welt immer durchdringt. – Wer sich in seiner Gegenwart und für die Zukunft orientieren will, kann sich also auf vergangene Erfahrungen nie ganz verlassen. Umgekehrt: Wer vergangene Erfahrungen nicht kennt, erfindet „das Rad jeden Tag neu", wer vergangene Erfahrungen nicht einbezieht, „fasst immer wieder auf die Herdplatte". Wer sich nicht bewusst hält, dass Vorerfahrungen und kulturelle Prägungen, die zum Teil sehr weit zurückreichen und über Erziehung und Sozialisation gestützt werden, die Weltsicht ebenso wie die Fremd- und Selbstwahrnehmung prägen, hat Schwierigkeiten mit anderen zu kommunizieren und zu (inter-)agieren, andere (und sich selbst) zu verstehen.

Das ist der Grund, warum „Geschichte" einem in der eigenen Gegenwart auf Schritt und Tritt begegnet, warum die Gegenwart der Ort ist, an dem Orientierung notwendig ist, Orientierung, die zurück- und nach vorne schaut, Orientierung, die Zeitdimensionen verknüpft, indem sie z. B. vergangene Erfahrungen nutzt um zukünftige zu planen. Im menschlichen Leben ist Geschichte also keine unwichtige Nebensache. Retrospektiv, also rückschauend, befassen Menschen sich mit Vergangenem. Sie tun das aus ganz unterschiedlichen Gründen, oft, weil sie Orientierung für zukunftsbezogene Entscheidungen suchen.

Wer durch den Bezug auf Vergangenes Antworten auf seine Fragen sucht, bleibt selbstverständlich „Teil" seiner Gegenwart. Die Vergangenheit ist unwiederbringlich vorbei und abgeschlossen. Durch nichts und niemanden lässt sie sich „so wie sie gewesen" war wiederbeleben. Möglich ist nur eine re-konstruierende Annäherung. Vergangenheit wirkt aber in der Gegenwart nach. Am augenfälligsten wird dies an Mitmenschen, die voll von vergangenen Erfahrungen stecken, oder an materiellen Überresten aus früheren Zeiten, die erhalten geblieben sind und in die Gegenwart hineinragen.

Erst diese Präsenz von aus der Vergangenheit Stammendem in der Gegenwart ermöglicht die Rekonstruktion: Erinnerungen und materielle Überreste (gegenständlicher, bildlicher, sprachlicher Natur) können als Quellen genutzt werden, um sich an Vergangenes im Nachhinein, aus der jeweiligen Gegenwart heraus, anzunähern. Der Konstruktcharakter liegt auf der Hand: Schon weil Vergangenes sich nur bruchstückhaft in Quellen niedergeschlagen und überliefert hat, schon weil Quellen notwendig „perspektivisch" sind, müssen Interpretation und Deutungen Teil der „Geschichten" sein, die über Vergangenes erarbeitet und erzählt werden können. Deutung und Interpretation sind auch deshalb konstitutiv für Geschichte, weil die Fragen an die Vergangenheit aus der Gegenwart heraus gestellt werden, oft aus Gründen der Orientierung für die Zukunft. – Perspektivisch ist also auch der Blick zurück.

An solche deutenden Re-Konstruktionen knüpfen sich in der Regel Absichten. Diese kommen bereits in der Fragestellung zum Ausdruck, die bewusst bestimmte Aspekte in den Blick nehmen will. In der Lebenswelt geht es häufig um Orientierung für Gegenwart und Zukunft, auch um den Versuch, andere mit Hilfe historischer Argumentationen zu überzeugen.[1] Dass bei den Geschichten, die uns in der Lebenswelt begegnen, die Haltbarkeit („Triftigkeit") der Vergangenheits- und Gegenwarts- und Zukunftsbezüge nicht unbedingt gewährleistet ist, liegt auf der Hand.

„Triftig" wollen dagegen die meisten Historiker/-innen bei ihren Re-Konstruktionen vorgehen. Eine eindeutige Re-Konstruktion ist aber aus prinzipiellen Gründen auch den Experten für den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte nicht möglich. Ihre Professionalität ist vielmehr durch methodische Reguliertheit gekennzeichnet, durch plausible Argumentationen, transparente Schlüsse, Kenntnisreichtum, innerdisziplinären Austausch und interdisziplinäre Kommunikation.[2] Dadurch ergeben sich „Schnittmengen" bei der Re-Konstruktion, über die Konsens herrscht. Es bleiben aber immer Unterschiede in der Fragestellung, der Auswahl der „Partikel", die für relevant gehalten werden. Die „Kontextualisierung", also der Zusammenhang der hergestellt wird, differiert. Unterschiede bestehen vor allem auch auf der Ebene der Deutung, Beurteilung und Bewertung.

Schon aus diesen kurzen Hinweisen ergibt sich die Notwendigkeit, mit den Geschichten, die einem begegnen, umgehen zu lernen, ebenso wie die Notwendigkeit, selbst historische Fragen stellen und beantworten zu lernen, also Vergangenes selbst re-konstruieren zu können. Wo aber soll man das lernen? Es liegt nahe, dass die Schule dieser Ort sein sollte. Dann allerdings muss manches am Geschichtsunterricht sich ändern.

Es ist ein **reflektierter** Umgang mit Geschichte, der angestrebt werden sollte, ein Umgang also, der sich an den Methoden und Ergebnissen historischer Forschung orientiert, und es ist ein **(selbst-)reflexiver** Umgang, der erlernt werden soll, ein Umgang, der die Bedeutung von Geschichte für die eigene Person und Gruppe im Blick behält. Der zugrunde liegende Geschichtsbegriff wird in Abschnitt II näher erläutert.

Das Leitziel des Geschichtsunterrichts wäre es dann, die Entwicklung historischer Kompetenzen bei den Schüler/-innen zu fördern. „Wissen" ist dann nicht das eigentliche Ziel, es wird vielmehr zum Werkzeug. Die „Kompetenzbereiche", auf die die Förderung sich beziehen muss, werden in Abschnitt III kurz vorgestellt.

Das u.a. von der EU[3], dem Stifterverband der Deutschen Wissenschaft und dem Zukunftsfonds geförderte Forschungsprojekt „FUER Geschichtsbewusstsein" will einen Geschichtsunterricht unterstützen, der diese Ziele anstrebt. Dies geschieht durch Grundlagenforschung[4] ebenso wie durch unterrichtsbezogene Sammelbände[5] oder durch die systematisch angelegte Reihe „Themenheft Geschichte".[6]

1 Dazu spielen Unterhaltung und Kommerz eine Rolle. Daneben kann man aber ebenso auf ein weitgehend wertfreies Interesse an vergangenem Leben und historischen Entwicklungen stoßen.

2 Man könnte in Anlehnung an den Philosophen Hermann Lübbe von Begründungs-, Konsens- und Konstruktionsobjektivität sprechen.

3 Es handelt sich vorrangig um Förderungen des Comenius 2.1 Programms.

4 Aktuell erschienen ist die prägnante Darstellung eines Kompetenz-Strukturmodells historischen Denkens (Schreiber, W./Körber, A./Borries, B. v./Krammer, R./Leutner-Ramme, S./Mebus, S./Schöner, A./Ziegler, B.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006). Noch 2006 wird erscheinen Körber, A./Schreiber, W. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards, Neuried 2006. Zum Teilprojekt Schulbuchforschung erscheint Anfang 2007 Schöner, A./Schreiber, W.: Schulbücher analysieren: Grundlagen – Methoden – Praxis.

5 Melichar, F. G./Mascher, D. K. (Hgg): Quer denken. Tirol im 20. Jahrhundert. Materialien und Anregungen, Wien 2004; Mebus S./Schreiber, W. (Bearbeiter): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Meißen 2005; Stadt Wien (Hg.): Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage. Didaktisches Material bearbeitet vom Wiener FUER Arbeitskreis, Wien 2005; Arand, T./Borries, B. v./Körber, A./Schreiber, W./Wenzl, A./Ziegler, B. (Hgg.): Geschichtsunterricht im Dialog. Fächerübergreifende Zusammenarbeit, Münster 2006.

6 Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken – Dekonstruktion von Schulbüchern, Eichstätt (Themenhefte Geschichte 1)

II. Der zu Grunde liegende Geschichtsbegriff

1. Geschichte – Zwischen Vergangenheit und Gegenwart/Zukunft

a) Zur Differenz zwischen Vergangenheit und Geschichte

Entscheidend ist die Einsicht in die grundsätzliche Differenz zwischen Vergangenem und seiner Re-Konstruktion in einer Geschichte: Vergangenheit ist dadurch charakterisiert, dass sie vorbei und der unmittelbaren Erfahrung nicht mehr zugänglich ist. Sie kann im Nachhinein nur noch re-konstruiert werden, auf der Grundlage persönlicher Erinnerung oder „materialisierter" Überreste (Quellen). Die Ergebnisse dieser Re-Konstruktion werden in einer historischen Narration[7] dargestellt. Diese „Geschichten" können schon deshalb nicht mehr als eine Annäherung an Vergangenheit sein, weil sich nicht alles, was gewesen ist, überliefert hat.[8] Zudem bilden die Quellen, die sich erhalten haben, die Vergangenheit nicht ab, wie sie gewesen ist, sondern sind gebunden an den, der die sie jeweils geschaffen hat, und an die Rahmenbedingungen, innerhalb derer sie entstanden sind.[9] – Nicht übersehen werden darf, dass historische Narrationen die Vergangenheit auch gar nicht eins zu eins abbilden wollen und sollen: Der Re-Konstruierende setzt durch die Fragestellung, die er vorfolgt, Akzente. Er trifft Auswahlentscheidungen, beleuchtet vergangene Entwicklungen z.B. unter dem Aspekt ihrer späteren Wirkung und Bedeutung.[10]

Wenn es aber aus prinzipiellen Gründen nicht möglich ist, ein historisches Phänomen, historische Entwicklungen in allen Facetten zu re-konstruieren, wenn das auch gar nicht so gewollt ist, dann bekommt der Re-Konstruierende in seiner Standorts- und Gegenwartsgebundenheit und seiner möglichen Zukunftsbezogenheit Gewicht:

b) Gegenwartsgebundenheit des Re-Konstruierenden

Geschichte ist notwendig und unerlässlicherweise an die Gegenwart dessen gebunden, der re-konstruiert. Wie der Urheber die Quelle, so prägt der Re-Konstruierende die Geschichte, die dem Rezipienten schließlich als historische Narration vorliegt: Seine Fragestellung entscheidet, was aus der Vergangenheit in welchen Hinsichten betrachtet wird. Er nimmt Einordnungen und Bedeutungszuweisungen vor.[11]

---

²2006; Krammer, R./Ammerer, H.: (Hgg.): Mit Bildern arbeiten – Historische Kompetenzen erwerben, Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte 2); Witschi, B.: (Hg.): Geschichte spielen – Simulationsspiele im Geschichtsunterricht, Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte 3); Schreiber, W./Arkossy, K. (Hgg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten – historische Kompetenzen schulen (Themenheft Geschichte 4), Neuried 2006; Melichar, F. (Hg.): Geschichte im Längsschnitt – Materialien zur Förderung historischer Kompetenz (Themenheft Geschichte 5), Neuried 2006; Körber, A./Baeck O. (Hgg.): Der Ungang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion (Themenheft Geschichte 6), Neuried 2006; Schreiber, W./Wenzl, A. (Hgg): Geschichte im Film – Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz (Themenheft Geschichte 7), Neuried 2006; Lehmann, K. (Hg.): Geschichts-Theater (Themenheft Geschichte 8), Neuried 2006; Schreiber, W. (Hg.): Geschichte vor Ort. Historische Kompetenzen durch den Umgang mit historischen Stätten schulen (Themenheft Geschichte 9), Neuried 2007; Borries, B. v./Unger, S. (Hgg.): Ausgestellte Geschichte. Historische Kompetenz im Umgang mit Museen und Ausstellungen aufbauen (Themenheft Geschichte 10), Neuried 2007.

7 Unter historischer Narration wird die der Geschichte eigene Struktur verstanden. In einer Narration wird zum Ausdruck gebracht, was sich zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 entwickelt. Vgl. die Publikationen zur Narrativität von Geschichte von (Geschichts-)Philosophen (z.B. Arthur Danto oder Hans-Michael Baumgartner), Geschichtstheoretikern (z.B. Jörn Rüsen), Historikern (z.B. Ute Daniel), Geschichtsdidaktikern (z.B. Hans-Jürgen Pandel oder Wolfgang Hasberg), aber auch Literaturwissenschaftlern (z.B. Hayden White). Eine prägnante Darstellung legte Hans-Michael Baumgartner im Handbuch der Geschichtsdidaktik vor: Baumgartner, H.-M.: Narrativität, in: Handbuch der Geschichtsdidaktik, hgg. v. K. Bergmann u.a., Seelze-Velber ⁵1997, S.157-160. Grundlegend sind die Ausführungen Dantos über „erzählende Sätze", in: Danto, A.C.: Analytische Philosophie der Geschichte. Frankfurt/M. 1974, S. 232-291. Vgl. hierzu auch die prägnante Darstellung in Barricelli, M.: Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005.

8 Das Stichwort „Partialität der Überlieferung" fasst diesen Sachverhalt. Es ist in den Prinzipien historischen Denkens, wie sie bei Baumgartner, Narrativität, 1997 gefasst sind, unter dem Prinzip der „Partikularität" einzuordnen. Vgl. hierzu zusammenfassend Schreiber u.a., Historisches Denken, 2006, v.a. S. 21f. Vgl. auch Schöner, A.: Kompetenzbereich Sachkompetenz, in: Körber/Schreiber, Kompetenzen, 2006 (im Druck).

9 Auf den Begriff gebracht geht es hier um die „Perspektivität von Quellen": Die Funktion, die der Urheber der Quelle zugewiesen hat, die Absichten, die er in der Entstehungssituation der Quelle verfolgte, seine Kompetenz, seine Nähe zum Geschehen, seine kulturelle Prägung, insgesamt die herrschenden Rahmenbedingungen – all das „steckt" mit in der Quelle. Vgl. wiederum Schreiber u.a., Historisches Denken, 2006, S. 21f. und Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenz, 2006.

10 Mit „Selektivität" wird dieser zweite Aspekt, die Auswahlentscheidung, auf den Begriff gebracht, den Baumgartner unter das Prinzip der „Partikularität" subsumiert. Vgl. hierzu wiederum Schreiber u.a., Historisches Denken, 2006, v.a. S. 21f. sowie Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenz, 2006.

11 Die Geschichtswissenschaft versucht, auch mit der Gegenwartsgebundenheit des Autors methodisch reguliert umzugehen. Allerdings ist eine Ausdifferenzierung, wie sie für den Umgang mit Quellen erarbeitet wurde, für die Erschließung der „Autorenfaktoren" bislang noch nicht erfolgt. Die Darstellung des Forschungsstandes, die Standortreflexion, die Begründung der Fragestellungen sind aber Schritte auf diesem Weg.

In der Geschichte, die der „Autor" verfasst, schlägt sich seine Kompetenz nieder, seine kulturelle Prägung, möglicherweise die Bindung an bestimmte Institutionen oder Auftraggeber.[12] Gegenwartsgebundenheit kommt darüber hinaus auch durch die Adressaten ins Spiel, für die der Autor „seine" Geschichte erzählt. Die Narrationen sollen für ihre Adressaten verständlich sein, sollen von ihnen als zutreffend, als „triftig"[13] eingeschätzt werden. Zudem orientiert sich die Präsentation der Geschichte in einem bestimmten Medium in aller Regel an zeit-, kultur, medien- und adressatenspezifischen Konventionen.[14]

c) Kontextualisierung von Geschichte

Vergangenheitsbezüge erfolgen immer intentional. Sie können vom Bedürfnis motiviert sein, sich in Gegenwart und Zukunft zu orientieren (vgl. die Hinweise unter d.), sie können aber auch zum Ziel haben, vergangene Entwicklungen oder Zustände, quasi aus der Zeit heraus, zu verstehen (vgl. die Hinweise unter e)).[15] Die Trennung ist zwar idealtypisch – in aller Regel fließen die Zielsetzungen immer wieder ineinander –, dennoch können historische Narrationen stärker auf Vergangenheit oder stärker auf Gegenwart bzw. Zukunft fokussiert sein. Dabei lassen sich verschiedene Verfahrens- und Strukturierungsweisen unterscheiden, die auch in Geschichtsunterricht Anwendung finden und sich in Schulbüchern spiegeln.[16]

- Der **Chronologie** folgend werden unterschiedliche Vergangenheiten verknüpft und Entwicklungen/Veränderungen festgestellt, dargestellt, erklärt. Unterschiedliche Kategorien, Zeitverlaufsvorstellungen, Vermutungen über den damals gebildeten Sinn kommen dabei zum Tragen. Im Zentrum des Interesses steht hier die Vergangenheit.
- Die Fokussierung ist beim **regressiven Vorgehen** dagegen weniger eindeutig: Ausgangspunkte können sowohl Phänomene der Gegenwart sein, als auch Phänomene einer bestimmten Vergangenheit. Gefragt wird nach Ursprüngen, nach stattgefundenen und unterdrückten Verläufen, nach hemmenden und fördernden Rahmenbedingungen oder Einflüssen.
- Das **progressive Verfahren** dagegen lässt sich eindeutig verorten: Es geht um Orientierung für Gegenwart und Zukunft mit Hilfe vergangener Erfahrungen. Die Probleme der Gegenwart und Zukunft bestimmen die Fragestellungen.
- Eine Mischform stellen die so genannten **Längsschnitte** dar. Ihr Merkmal ist, dass bestimmte Phänomene durch die Zeit hindurch betrachtet werden, wobei zeitspezifische Ausprägungen ebenso in den Blick genommen werden können wie Kontinuitäten und Transformationen.

Abhängig von der Fragestellung und den gewählten Verfahrens- bzw. Strukturierungsweisen kann damit ein und derselbe „Vergangenheitspartikel" in ganz verschiedenen Kontexten eine Rolle spielen. Der „Autor" entscheidet darüber, welche Aspekte aus der Vergangenheit, oft auch aus unterschiedlichen Vergangenheiten, beleuchtet und in welchen Hinsichten sie zusammengeführt werden. – Der Beliebigkeit ist dadurch aber nicht Tür und Tor geöffnet (vgl. Abschnitt 2.) Die Plausibilität und Triftigkeit der Konstruktionen kann – und muss – überprüft werden.

---

12 Verlagsphilosophien drücken den Publikationen, nicht nur auf dem Schulbuchmarkt, ihren Stempel auf; die Vorgaben von Sendern prägen Spiel- wie Dokumentarfilme; die „Schule", der Historiker sich zugehörig fühlen, bestimmt ihre Sichtweisen mit.

13 Zu Triftigkeit vgl. u.a. Rüsen, J.: Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983, v.a. S. 85-116. Vgl. aber auch die Beiträge zu „Objektivität", die in den 1970er und 1980er Jahren in großer Zahl erschienen sind. U.a. Reinhard Koselleck, Wolfgang Mommsen, Jörn Rüsen, Thomas Nipperdey, Hans-Michael Baumgartner, Jürgen Kocka, Kurt Röttgers verfassten wichtige Texte. Verwiesen sei ausdrücklich auch auf philosophische Überlegungen, wie sie u.a. Hermann Lübbe oder Hans-Georg Gadamer, aber auch Karl Raimund Popper vorlegten.

14 Das gilt für die Darstellung von Geschichte im Medium Bild ebenso wie für die Darstellung von Geschichte im Sach- oder Schulbuch oder in der Historiographie, etc..

15 Vgl: Schreiber, W.: Kompetenzbereich Orientierungskompetenz, in: Körber/Schreiber, Kompetenzen, 2006. Hier wird, in Anlehnung an Rüsen, zwischen der auf die Zukunft gerichteten „Sinnbildung über Vergangenes" und „Sachurteilen" über Entwicklungen zwischen in der Vergangenheit gelegenen Zeitpunkten unterschieden. Dies erfolgt in Anlehnung an Karl Ernst Jeismann.

16 Vgl. hierzu u.a. Schmid, H.D.: Verfahrensweisen im Geschichtsunterricht, in: Rohlfes, J./Jeismann, K.-E. (Hgg.): Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele, Stuttgart 1974, S. 53-64; Rohlfes, J.: Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen 1986, S. 235-248; Erdmann, E. (Hg.): Thematische Längsschnitte für den Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe, Neuried 2003; Günther-Arndt, H.: Methodik des Geschichtsunterrichts, in: Günther-Arndt, H. (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin ²2005, S. 151-196; Melichar, Geschichte im Längsschnitt, 2006.

d) Geschichte als Orientierung für Gegenwart und Zukunft

Bei der Triftigkeitsprüfung müssen auch die Funktionen geklärt werden, die der Beschäftigung mit Vergangenheit und Geschichte für die Gegenwart und Zukunft zugewiesen und zugetraut werden. Es geht dabei um Selbstverstehen, also um historische Identität[17] ebenso wie um Fremd- und Weltverstehen.[18] Die Orientierungsfunktionen reichen von „Gegenwärtiges besser verstehen", indem man dessen Gewordensein einbezieht, über „Orientierung mit Hilfe von Geschichte gewinnen", indem man Weichenstellungen und Prägungen mitbedenkt, zu „mit Hilfe von Geschichte legitimieren" oder „mit Hilfe von Geschichte manipulieren", indem die Vergangenheit und ihre Deutungen als Steinbruch für die Unterstützung gegenwartsbestimmter Intentionen genutzt werden. Ins Spiel kommt auch die Frage, welche Reichweite unbewusste oder bewusste Traditionen haben. Zudem geht es um die Bedeutung, die Kontinuität und Wandel von Werten und Normen für die Konstruktion der Geschichten haben.

e) Geschichte und „Orientierung in der Vergangenheit"

Hier geht es nicht mehr um Orientierung in einer prinzipiell offenen Zukunft, sondern um die Systematisierung von ex post zu betrachtenden, abgeschlossenen Entwicklungen. Bekannt und wirkungsmächtig sind die Versuche der Strukturierung der Universalkategorien Zeit und Raum durch „Epochenbegriffe"[19] und durch Raumkonstruktionen.[20] Daneben steht die Systematisierung der durch menschliche Aktivitäten ausgelösten Phänomene mit Hilfe historischer Fachtermini und der zugehörigen Konzepte.[21] Die kategoriale Strukturierung ihrerseits ist zeit- und kulturabhängig. Sie muss es sein, weil die Gegenwartsgebundenheit dessen, der sich mit Geschichte befasst, unhintergehbar ist. Außer Zweifel steht zudem, dass die für die Vergangenheit erarbeiteten Konzepte auch für Sinnbildungen in die Gegenwart und Zukunft hinein genutzt werden können. Diese gilt für traditionale, exemplarische und telische Sinnbildungsmuster wie für genetische.[22] Gewonnen wurden die Konzepte aber ex post, bezogen auf abgeschlossenen Beispiele. – Die Überprüfung der Triftigkeit der vergangenheitsbezogenen Kontextualisierungen fällt Historikern in der Regel leichter als die gegenwarts- und zukunftsbezogener, weil hier das historisch-kritische Instrumentarium besser genutzt werden kann.

2. Geschichte zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – Transparenz und Plausibilität statt Relativismus

Es ist schon mehrfach angeklungen: Die Konsequenz daraus, dass Geschichte notwendig mit Vergangenheit und mit Gegenwart/Zukunft zu tun hat, darf nicht Relativismus sein. Es geht vielmehr gerade darum, Plausibilität und Triftigkeit historischer Narrationen herzustellen bzw. zu überprüfen und zwar sowohl des Vergangenheits- als auch des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs. Neben der fachlichen Stimmigkeit sollten auch die narrative und die normative Triftigkeit geprüft werden, also die Schlüssigkeit und Akzeptierbarkeit der Argumentation und ihrer Begründung.

Fachspezifische Kompetenzen haben auch für die Triftigkeitsprüfung Bedeutung. Im Folgenden wird kurz erklärt, was unter einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht zu verstehen ist. „Denken statt Pauken"[23] ist dann die Devise. Um zu verdeutlichen, welche Kompetenzbereiche entwickelt werden sollen, wird das zu Grunde liegende Kompetenz-Strukturmodell kurz vorgestellt.

17 Eine strukturierende Zusammenfassung der Literatur zu historischer Identität findet sich aktuell bei Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenz, 2006.

18 Vgl. hierzu z.B. die geschichtsdidaktischen Überlegungen von Bettina Alavi, Susanne Popp oder Christoph Kühberger.

19 Vgl. Schöner, A./Bauer, J.P.: Graduierungsbeispiele zur genuin historischen Kategorie „Zeit", in: Körber/Schreiber, Kompetenzen, 2006.

20 Vgl. z. B. die Publikationen, die im Umfeld des Kieler Historikertags (2004), der unter dem Motto „Kommunikation und Raum" stand, vorgelegt wurden. Vgl. hierzu vor allem die z.T. multimedial aufbereiteten Berichte unter http://www.historikertag.uni-kiel.de/ (gesehen am 20.06.2006), sowie den Berichtsband Reitemeier, A. (Hg.): Kommunikation und Raum, Neumünster 2005.

21 Vgl. die prägnante Zusammenstellung bei Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenz, 2006.

22 Zu den Sinnbildungsmustern vgl. Quandt, S./Süssmuth, H. (Hgg.): Historisches Erzählen: Formen und Funktionen, Göttingen 1982; Rüsen, J. und aktuell ders.: Zeit deuten: Perspektiven – Epochen – Paradigmen, Bielefeld 2003; 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; ders.: Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula Schwalbach/Ts. 2005, insbes. S. 39; zur kritischen Sinnbildung vgl. die weiterführenden Gedanken bei Borries, B. v.: Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie. – Stuttgart 1988, S. 59-62.

23 Vgl. hierzu auch die Beiträge in: Mebus, S./Schreiber W. (Hgg.): Geschichte denken statt pauken, Meißen 2005.

III. Historische Kompetenzen: Grundlagen – Überlegungen zur Entwicklung und Förderung

1. Überlegungen zu einem „kompetenzorientierten Geschichtsunterricht"

Geschichtsunterricht verbinden viele mit dem Pauken von Jahreszahlen, Namen, Ereignissen, die längst vorüber sind und nichts mit einem selbst zu tun haben. – Das Wieder-Vergessen ist vorprogrammiert. – Dem steht ein Unterrichtskonzept gegenüber, das bewusst macht, dass Geschichte überall ist (s. oben), und das die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft fördern will, historisch zu denken. Anders gesagt sollen die Schüler/-innen lernen, mit Vergangenem und Geschichte reflektiert und (selbst-)reflexiv umzugehen.[24]

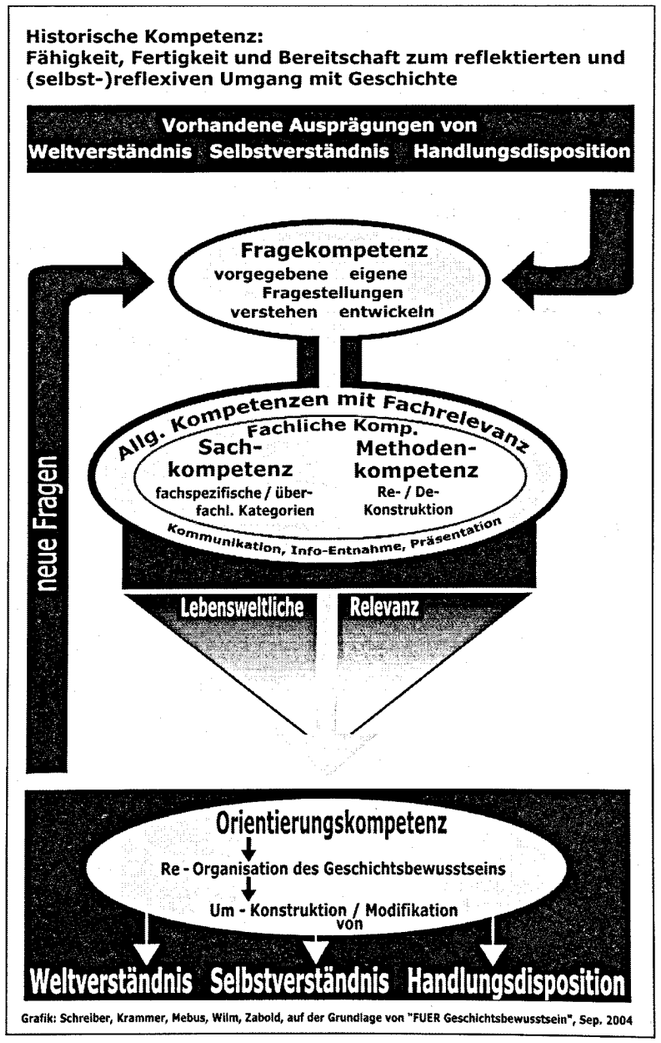
Diese Fähigkeit wird in den vier Kompetenzbereichen historischen Denkens sichtbar,[25]

- in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit historischen Fragestellungen umzugehen (historische Fragekompetenzen);
- in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Vergangenes zu rekonstruieren (Re-Konstruktionskompetenz) bzw. vorliegende historische Narrationen, die Dritte verfasst haben, zu untersuchen (De-Konstruktionskompetenz). Diese beiden Basiskompetenzen werden zusammengefasst als historische „Methodenkompetenzen" bezeichnet;
- in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit theorie-, subjekt-, inhalts- und methodenbezogenen Begriffen bzw. Prinzipien, Konzepten, Kategorien und Scripts umgehen zu können (historische Sachkompetenzen);
- in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sich mit Hilfe von Geschichte Orientierung zu verschaffen (historische Orientierungskompetenzen).

An Hand der nachfolgenden beiden Grafiken erfolgt eine kurze Erläuterung des Gesamtzusammenhangs:

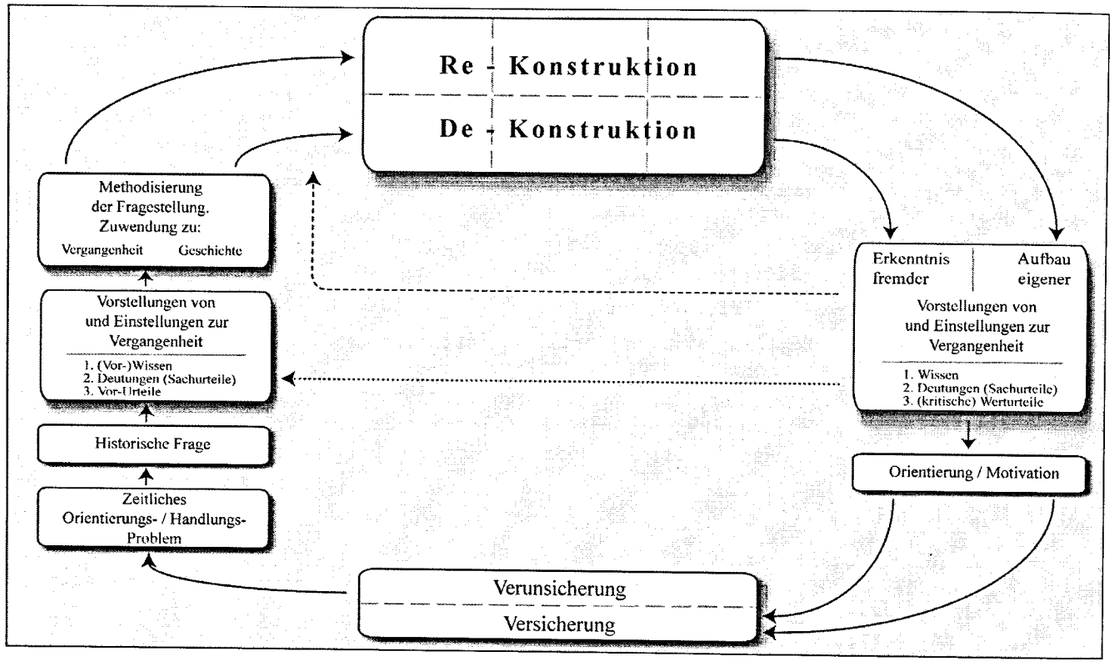
Jeder Schüler, jeder Erwachsene verfügt in einer individuellen Ausprägung über Geschichtsbewusstsein, verstanden als mentale Struktur. Sein Geschichtsbewusstsein hat Auswirkungen darauf, wie er die Welt um sich herum und sich selbst als Teil dieser Welt sieht. Auch das Handeln in der Welt hängt zum Teil vom jeweiligen Geschichtsbewusstsein ab.

Das erreichte Niveau kann ganz unterschiedlich sein: Geschichtsbewusstsein hat z. B. auch der, der sagt: „Ich lebe in meiner Gegenwart; alles was vorher war und nachher kommt, hat nichts mit mir zu tun." Dass diese Stufe nicht dem Minimalstandard ent-



24 Zu diesem Leitmotiv des Projekts FUER Geschichtsbewusstsein vgl. ZGD (2003).

25 Vgl. zum zu Grunde liegenden Kompetenz-Strukturmodell Schreiber, u. a., Historisches Denken, 2006. Zur ausführlichen Ableitung und Ausdifferenzierung der einzelnen Kompetenzbereiche sowie weiteren Beiträgen zu Kompetenzniveaus und deren Graduierung etc. siehe Körber/Schreiber, Kompetenzen, 2006 (im Druck).



Geschichtsbewusstsein dynamisch. Das Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung; nach Hasberg/ Körber, Geschichtsbewusstsein dynamisch, 2003, S. 187.

spricht, die durch Geschichtsunterricht erreicht werden soll, liegt allerdings auf der Hand. – Die wichtigste Gegenmaßnahme gegen solche wenig entwickelten Formen von Geschichtsbewusstsein ist, von der Grundschule ab die Ausprägung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins zu unterstützen, also die Methoden und Ergebnisse historischen Forschens auf eine kindgemäße Weise in den Unterricht einzubeziehen (Reflektiertheit) und den Schüler/-innen von Anfang an bewusst zu machen, dass Geschichte mit ihnen zu tun hat (Selbstreflexivität). Operationalisiert wird dies in der Förderung historischer Kompetenzen.

Die Kompetenzbereiche sind nicht zufällig definiert. Sie ergeben sich vielmehr aus geschichtstheoretischen Überlegungen zum historischen Denken. Dies kommt im Kompetenz-Strukturmodell zum Ausdruck:

2. Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens

Es leitet sich aus einem zyklischen bzw. spiraligen Verständnis historischen Denkens ab, wie Jörn Rüsen es in der „disziplinäre Matrix“[26] dargestellt hat. Das Konzept ist inzwischen mehrfach ergänzt und überarbeitet worden.[27] Die nachfolgende Grafik geht auf die Überlegungen Wolfgang Hasbergs und Andreas Körbers zurück und visualisiert ein Prozessmodell historischen Denkens/ historischer Orientierung:

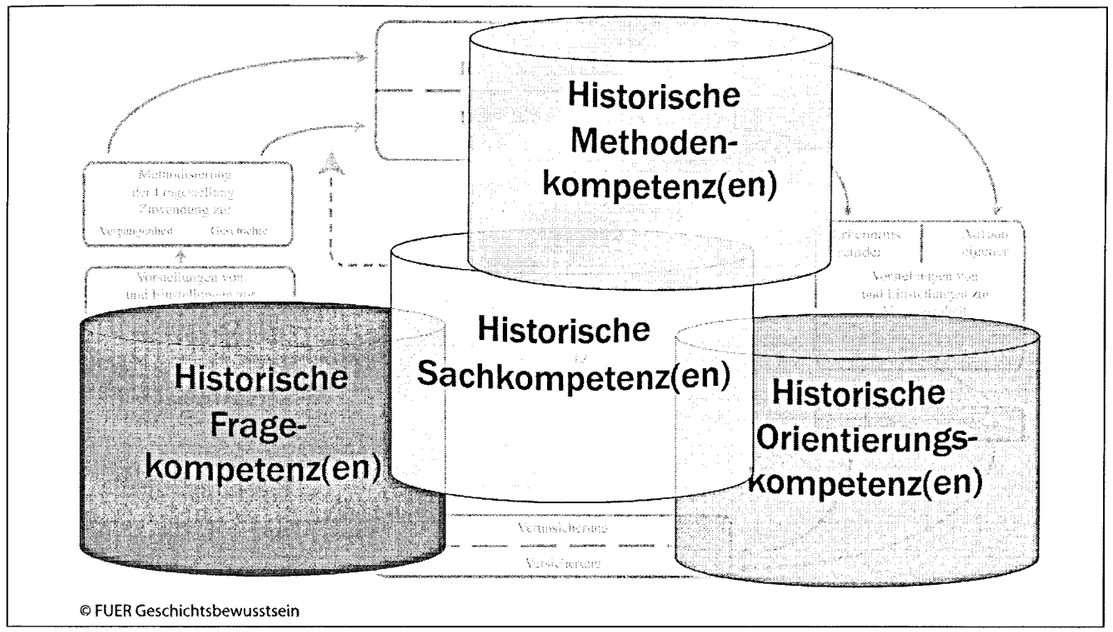
Die Kompetenzbereiche „historische Fragekompetenz(en)“, „historische Methodenkompetenz(en)“, „historische Orientierungskompetenz(en)“ konstituieren sich aus der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, über die Operationen des historischen Denkens zu verfügen. Diese Kompetenzbereiche sind verknüpft mit den „historischen Sachkompetenzen“, die das Verfügen über Prinzipien, Kategorien, Konzepte, Verfahrensskripts umfassen und somit strukturell geprägt sind.

Die Kompetenzbereiche werden im Folgenden kurz gekennzeichnet:

(1) **Historische Fragekompetenz(en):** Die Vergangenheit ist dadurch gekennzeichnet, dass sie unwiderruflich vorbei ist. Menschen aus späteren

26 Rüsen, J.: Historische Vernunft, Göttingen 1983, S. 29.

27 Vgl. z. B. Körber, A.: Gustav Stresemann als Europäer, Patriot, Wegbegleiter und potentieller Verhinderer Hitlers: historisch-politische Sinnbildungen in der öffentlichen Erinnerung, Hamburg 1999 oder Hasberg, Wolfgang/Körber, Andreas: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körber, A. (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2003, S. 179-202.



Zeiten können aber Fragen an sie stellen, Fragen, die mit der eigenen Gegenwart zu tun haben, mit Verunsicherungen, Zukunftsentscheidungen oder mit dem Interesse an vergangenen Phänomenen. – Nicht alle Fragenden rekonstruieren dabei selbst und erzählen eigene Geschichte(n) über Vergangenes. Viel häufiger sucht man als Antwort auf die eigenen Fragen Geschichte(n), die andere bereits recherchiert und erzählt haben. Man liest nach, sucht im Internet, fragt Experten. – Dabei ist es hilfreich zu erkennen, ob die Erzählung des Anderen wirklich die Fragen beantwortet, die einen selber interessieren, oder ob sie anderen Fragestellungen folgen. – Fragekompetenz umfasst also nicht nur die Fähigkeit, selber Fragen an die Vergangenheit zu stellen, sondern auch die Fähigkeit, die Fragestellungen zu erfassen, die fremden Narrationen zu Grunde liegen.

(2) **Re-Konstruktions- und De-Konstruktionskompetenz (Historische Methodenkompetenz(en)):** Die methodische Fähigkeit des Re- bzw. De-konstruierens schließt sich an das Fragen nahtlos an: Es geht dabei um die Suche nach Antworten. Dazu werden Quellen oder Darstellungen recherchiert. Beim **Re-Konstruieren** wird mit Hilfe von Quellen eine Annäherung an die Vergangenheit versucht. Das verlangt analytische und kritische Fähigkeiten: Die Quellen bilden die Vergangenheit nicht ab, aus der sie stammen. Wir sehen das vergangene Ereignis vielmehr immer mit den Augen dessen, der die Quelle überliefert hat.

Die historische Forschung hat mit der Quellenkritik ein Instrumentarium für die Arbeit mit Quellen entwickelt. Jeder Geschichtsstudent lernt, mit Quellen zu arbeiten. Weil der Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht aber nicht unmittelbar vom Umgang in der Forschung abzuleiten ist, steht der Geschichtslehrer vor einer eigenen Herausforderung.

Das, was mit Hilfe der Quellen über Vergangenes festgestellt wurde, muss im nächsten Schritt eingeordnet und kontextualisiert werden.[28] An sich handelt es sich dabei aber um ein Herzstück historischen Arbeitens, um die Schaffung einer historischen Narration.[29] Im Gegensatz zur Quellenarbeit sind diese Prozesse von der Wissenschaft noch recht wenig methodisiert. Das gilt auch für das Herstellen des Zusammenhangs zwischen Vergangenheit/Geschichte und der eigenen Gegenwart oder Zukunft. Bislang hat die Geschichtswissenschaft diesen diffizilen, lebensbedeutsamen Aspekt des Umgangs mit Geschichte weitgehend ausgeblendet. Lehrkräfte, die ihren Schüler/-innen bewusst machen wollen, dass Geschichte mit ihnen zu tun hat, sind hier weitgehend auf sich gestellt.

28 Im Projekt FUER Geschichtsbewusstsein sprechen wir von der Fokussierung auf die Geschichte, die erzählt werden soll. Vgl. hierzu den Exkurs am Ende dieses Beitrags.

29 Einige Kollegen weisen deshalb die „narrative Kompetenz“ als eigene Kompetenz, zum Teil als die zentrale historische Kompetenz aus. Vgl. Jörn Rüsen, Hans-Jürgen Pandel, Michele Barricelli.

Die Kernkompetenz **De-Konstruktion** trägt dem Umstand Rechnung, dass in der Lebenswelt viel häufiger auf „fertige Geschichten" zurückgegriffen wird als auf Quellen. De-Konstruktionskompetenz besitzt der, der die Tiefenstruktur einer historischen Narration erfassen und diese in begründeter Weise beurteilen kann. Welche Behauptungen über Vergangenes werden getroffen, welche Vergangenheitspartikel werden auf welche Weise kontextualisiert und zu „Haupt- und Nebengeschichten" zusammengefasst, welche Interpretationen und Deutungen erfolgen, welche Botschaften für die Zukunft werden ausgesprochen? Die De-Konstruktionskompetenz steht also für analytische Fähigkeiten. Eine vorhandene historische Narration wird in ihrer Struktur erschlossen. Sie wird nach ihrer Bedeutung für das Welt- und Selbstverstehen befragt.

- **Historische Orientierungskompetenz(en):** Dieser Kompetenzbereich bezieht sich auf die Lebenspraxis des Einzelnen, damit auch auf die Welt, in der die Schüler/-innen leben, und auf die Mitmenschen, mit denen sie leben. Es geht darum zu erkennen, zu akzeptieren und zu nutzen, dass Geschichte einen Beitrag dafür leisten kann, sich zu orientieren, das eigene Tun und Lassen plausibler zu begründen, bzw. die eigenen (Vor-) Urteile, Einstellungen, Prägungen zu hinterfragen. Orientierung ist ohne Selbstreflexion und ohne die Bereitschaft, sich gegebenenfalls zu verändern, nicht möglich. Historische Orientierungskompetenz beinhaltet deshalb auch die Modifikation des eigenen Geschichtsbewusstseins.

Die Möglichkeiten der Lehrerkraft, die Entwicklung der Orientierungskompetenz ihrer Schüler/-innen zu fördern, sind begrenzt, aber durchaus vorhanden. Vergleichbar wie in der politischen Bildung dürfen sie nicht zur „Beeinflussung/Überwältigung"[30] der Schüler/-innen führen.

Wenn die Fragen, die an die Vergangenheit/Geschichte gerichtet wurden, die Gegenwart und Zukunft der Schüler/-innen mit berücksichtigen, können die Antworten die Entwicklung von Orientierungskompetenz unterstützen.

- **Historische Sachkompetenz(en):** Statt auf die Befähigung, Operationen des historischen Denkens durchzuführen (z. B. des Re- und De-Konstruierens), kann man den Blick auch auf die Fähigkeit wenden, mit den Ergebnissen dieser Prozesse umzugehen. Es geht dann um Sachkompetenz. Sie umschließt einerseits die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Domäne des Historischen mit Hilfe von domänenspezifischen Begriffen zu erschließen. Dies ermöglicht auch, den Umgang mit Vergangenem/mit Geschichte kommunizierbar zu machen. Andererseits umfasst Sachkompetenz das Verfügen über strukturierende Begriffe, d.h. epistemologische Prinzipien, subjektbezogene Konzepte, inhaltsbezogene Kategorien und (forschungs-) methodische Verfahrensscripts, um die Domäne des Historischen zu systematisieren. – Geschichtsunterricht, der die Sachkompetenz der Schüler/-innen fördern will, muss stärker als bisher kategorial angelegt werden und sich z. B. an epochenübergreifenden und epochenspezifischen Leitbegriffen und den dahinter stehenden Konzepten orientieren.

Neben diesen spezifisch historischen Kompetenzbereichen spielen auch **überfachliche Kompetenzen** für historisches Denken eine Rolle, wie z.B. die Kommunikationskompetenz oder die Recherchekompetenz. Dabei geht es nicht nur um grundlegende, für alle Fächer gleiche Verhaltensweisen, wie um das Zuhören- und sich Aufeinander-Beziehen-Können oder um Suchstrategien z.B. bei Internetsuchmaschinen oder Datenbanken von Bibliotheken.

Die überfachlichen Kompetenzen kommen darüber hinaus auch in einer spezifischen Ausprägung zum Ausdruck: Reden über Geschichte stellt, jenseits der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit, besondere Anforderungen: Die Schüler/-innen müssen im Geschichtsunterricht lernen, z. B. den jeweils relevanten Fachwortschatz zu verwenden. Sie müssen sprachlich dazu in die Lage gebracht werden, unterschiedliche Kontexte herzustellen, in welche die einzelnen Vergangenheitspartikel eingebunden werden und nicht zuletzt: sie müssen im Konjunktiv denken und sprechen können.[31]

30 Vgl. den in 1970er Jahren ausgehandelten Beutelsbacher Konsens der Politikdidaktiker. Vgl.: Das Konsensproblem in der Politischen Bildung, ed. by S. Schiele and H. Schneider, Stuttgart 1977.

31 Vgl. hierzu Schöner, A./Mebus, S.: Historische Kommunikationskompetenz, in: Körber, A./Schreiber, W.: Kompetenzen, 2006.

IV. Resümee

Geschichtsunterricht, der sich zum Ziel setzt, die Schüler/-innen in der Entwicklung historischer Kompetenzen bzw. fachspezifisch gewendeter allgemeiner Kompetenzen zu fördern, lehrt Denken und trägt zur (historischen) Bildung der Schüler/-innen bei. Dass dabei auch Daten, Personen, Ereignisse, Strukturen, Prozesse gelernt werden, dazu Fach-, Leitbegriffe und Kategorien, ist selbstverständlich. Es geht aber nicht um Pauken, sondern um Entwicklung und Förderung, der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu historischem Denken.

Ein solcher Geschichtsunterricht stellt hohe Anforderungen an Schüler/-innen und Lehrer/-innen. Er ermöglicht aber auch lebensweltlich relevante Einsichten, z. B. indem er zum Umgang mit den in den Medien und anderen Sektoren der Lebenswelt vorkommenden Geschichten befähigt, indem er lehrt, sie zu analysieren, ihre Struktur zu erkennen, ihre Triftigkeit zu prüfen („De-Konstruktion"). Kompetenzfördernder Geschichtsunterricht hilft aber auch, erfahrene Verunsicherungen, erlebte Interessen in historische Fragen zu übersetzen und ihnen nachzugehen. Schüler/-innen lernen also, ausgewählte Aspekte der Vergangenheit selbst zu re-konstruieren. Die Frage, was das mit ihnen selbst zu tun hat, wird dabei aktiv gestellt und beantwortet.

Lehrer/-innen und Schüler/-innen können sofort damit anfangen, die Kompetenzförderung zum Leitziel ihres Geschichtsunterrichts zu machen. Man muss also weder warten, bis Rahmenbedingungen geändert, Lehrpläne neu gemacht und andere Schulbücher geschrieben werden. Die Spielräume bestehen schon heute. Die Präambeln der allermeisten Lehrpläne fordern dieses Ziel sogar ein. Schulbücher ermöglichen explizit oder implizit kompetenzfördernden Geschichtsunterricht. Anregungen zu einem kompetenzfördernden Umgang mit Geschichtsbüchern will dieses Themenheft geben.

Auf ein Phänomen, das Geschichtslehrer/-innen und Schüler/-innen immer wieder betonen, die diese Art des Umgangs mit Geschichte im Unterricht erproben, will ich abschließend hinweisen, nämlich, dass dieser anspruchsvolle, die Schüler/-innen und die Welt in der sie leben, ernst nehmende Geschichtsunterricht macht auch noch Spaß macht.[32]

32 Vgl. hierzu die Schüleräußerungen in: Gruner, C./Schreiber, W. (Hgg.): Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel Wende 1989, Neuried 2006 (in Vorbereitung).