

Themenhefte Geschichte 3
Reihenherausgeberin: Waltraud Schreiber



Beat Witschi (Hg.)

Geschichte spielen

Simulationsspiele im Geschichtsunterricht

UBE1027106574906



ars una

00 / NB 8130 W 26

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

CD-ROM Nr.: 200/113...

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

ISBN 10: 3-89391-742-X
ISBN 13: 978-3-89391-742-6

Korrektur: Katja Lehmann, Anna Wenzl

Layout: Beate Brosig

Satz: Anna Wenzl, Beate Brosig

Umschlagentwurf: Thomas Wilm

31021 445 115
Umschlagentwurf
Eichblatt
06 eued - 430

© 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

<i>Beat Witschi/Waltraud Schreiber</i>		<i>Urs Hugelshofer</i>	
Vorwort und Dank	4	Braucht Deutschland Kolonien? – Spielmodul: Zeitungskommentare zu strittigen Fragen vorbe- reiten	84
<i>Waltraud Schreiber</i>		<i>Peter Swizgebel</i>	
Grundlegung: Förderung historischer Kompetenz im spielerischen Umgang mit Geschichte	5	Das Potsdamer Abkommen 1945. Zwischen Kooperation und Konfrontation – Spielmodul: Eine Konferenz vorbereiten	91
<i>Beat Witschi</i>		<i>Beat Witschi</i>	
Vom Menschen und vom Spielen – Überlegungen zur Förderung des Geschichts- bewusstseins mit Simulationsspielen	18	Arbeiterhaushalt und Arbeiterleben im 19. Jahr- hundert – Spielmodul: Sozialgeschichte als Familiengeschichte erleben	106
<i>Beat Witschi</i>		Autorenverzeichnis	115
So gestaltet man Spiele – Anleitung zur Konstruktion von Spielanlagen (Spielmodule)	27		
<i>Monika Anklin</i>			
Zensuriert! – Spielmodul: Als Zensurbehörde eingreifen	31		
<i>Barbara Baldinger</i>			
Battista – Die Italiener sind da! – Spielmodul: Eine Biografie als Fotoalbum gestalten	42		
<i>Barbara Baldinger</i>			
Plädoyer für die Arbeit mit gegenständlichen Quellen und einen sinnlichen Geschichtsunter- richt	56		
<i>Bettina Betschart</i>			
„Sauberes Rütli, braunes Kreuz“ – Rechtsradi- kalismus und Neonazismus am Nationalfeiertag – Spielmodul: Eine Expertenkommission einsetzen .	58		

Vorwort und Dank

Beat Witschi/Waltraud Schreiber

Denn um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.

(Schiller 1793/94)

Der Band „Geschichte spielen – Simulationsspiele im Geschichtsunterricht“ ist der dritte in der Reihe Themenhefte Geschichte, die sich mit den Möglichkeiten eines Geschichtsunterrichts befassen, der einen reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte zum Ziel hat.

Mit sechs konkreten Spielvorschlägen soll gezeigt werden, wie in einem lebendigen und kreativ gestalteten Unterricht Lernende motiviert werden können, Fragen an die Vergangenheit, nach den Zusammenhängen zwischen dem Vergangenen und ihrer Gegenwart sowie sich selbst zu stellen, also der Geschichte reflektiert und selbstreflexiv zu begegnen.

Neben dem grundlegenden Beitrag zur Didaktik des Geschichtsunterrichts von Waltraud Schreiber und meinen Überlegungen zur Förderung des Geschichtsbewusstseins mit Simulationsspielen in diesem Rahmen zeigt Monika Anklin den interessanten Umgang mit Manipulieren und Manipuliertem in historischen Texten aufgrund des Spielmoduls „Als Zensurbehörde eingreifen“. Barbara Baldingers „Biografie als Fotoalbum gestalten“ bietet die attraktive Möglichkeit einer Fächer übergreifenden und höchst anschaulichen Variante des „Geschichte(n) Erzählens“, das sie in ihrem Plädoyer für diese Art des Arbeitens überzeugend begründet. Eine Auseinandersetzung mit einer aktuellen, brennenden Debatte, nämlich dem Rechtsradikalismus, hier im Simulationsspiel „Eine Expertenkommission einsetzen“ zeigt Bettina Betschart in „Sauberes Rütli, braunes Kreuz“. Als ehemaliger Redaktor einer Tageszeitung ist Urs Hugelshofer mit seinem Imperialismusthema „Braucht Deutschland Kolonien?“ sicherlich der Richtige, um auf die Möglichkeit des Zeitungskommentars als Spiel hinzuweisen. Mit dem „Potsdamer Abkommen“ gibt uns Peter Schwizgebel mit dem Spielmodul „Eine Konferenz vorbereiten“ das Beispiel der Behandlung eines großen The-

mas aus der Geschichte des kalten Krieges in geeigneter Nähe der Lernenden. Und schließlich soll mit dem Spielmodul „Familiengeschichte erleben“ ein sozialgeschichtliches Thema aus der europäischen Industrialisierung als Beispiel für eine Unterrichtseinheit vorgeführt werden, die sich entweder über einen längeren Zeitraum erstreckt oder in einer Studienwoche im Zentrum stehen kann.

Wir Autoren hoffen, unseren Kolleginnen und Kollegen vielfältige und anregende Möglichkeiten für die Gestaltung ihres Geschichtsunterrichts gegeben zu haben, an denen weitergearbeitet werden kann.

Am Entstehen eines Bandes sind viele Personen beteiligt. Daher möchten wir abschließend bei all denen Dank sagen, die die Herausgabe dieses Bandes ermöglicht haben.

Ganz herzlich bedanken wir uns bei den unterstützenden Institutionen, vor allem der Europäischen Union, welche FUER Geschichtsbewusstsein im Rahmen des Comenius 2.1.-Programms fördert. Als Implementationsmaßnahme trägt sie auch die Drucklegungen der Reihe Themenhefte Geschichte. Die Pädagogische Hochschule der FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, übernahm es, die Schweizer Arbeiten und die Anbindung der Schweizer Mitarbeiter an das EU-Projekt zu fördern.

Hinterkappelen/Eichstätt, im August 2006

*für die Reihe „Themenhefte Geschichte“
Waltraud Schreiber*

*für den Band „Geschichte spielen“
Beat Witschi*

Grundlegung: Förderung historischer Kompetenz im spielerischen Umgang mit Geschichte

Waltraud Schreiber

I. Geschichte – selbst darstellen

1. Geschichte „gemacht“

Dass Geschichte „gemacht“ wird, im Gegensatz zur Vergangenheit, die gewesen, aber nunmehr unwiederbringlich vorbei ist, ist eine grundlegende geschichtstheoretische Einsicht. In Geschichten befasst jemand sich im Nachhinein, aufgrund einer bestimmten Fragestellung, mit Vergangenen. Je nach der Absicht, die er verfolgt, will er dieses Vergangene so genau es ihm aus seiner Gegenwart heraus noch möglich ist, re-konstruieren, will er seine Gegenwart oder sich selbst besser verstehen, indem er deren „Gewordensein“ mit einbezieht, will er mit Hilfe von Geschichte Orientierung für seine Zukunft suchen, will er mit Hilfe von Geschichte etwas durchsetzen, wovon er überzeugt ist, will er sich oder andere unterhalten, etc.¹

Geschichte hat also immer einen „Autor“, der Intentionen folgt. Der lateinische Wortsinn *actor* = Urheber, Schöpfer, Förderer, Veranlasser verweist darauf, dass auch Filme, Ausstellungen, mündliche Erzählungen, Geschichtsstunden, Computerspiele „Autoren“ haben, nicht nur geschriebene Texte. Das Werk, das der Autor schafft, richtet sich an bestimmte Adressaten. Es ist an ein spezifisches Medium gebunden. Auch das „Spiel“ ist ein mögliches Medium. Jedes Medium hat seine Spezifik.

In seinen einführenden Beiträgen stellt Beat Witschi das Simulationsspiel als Medium vor, in dem speziell im Geschichtsunterricht die Auseinandersetzung mit Geschichte erfolgen kann.²

Grundbedingung für den Umgang mit Geschichte im Spiel sollte das Bewusstsein sein, dass Geschichte zwar notwendigerweise gemacht ist, dass aber nicht jede Geschichte, die dargestellt wird, „triftig“ ist: Die Vergangenheit hat ein Vetorecht im Hinblick auf die Stimmigkeit der Vergangenheitsbezüge. Aber auch ge-

genüber den Gegenwarts- und Zukunftsbezügen kann und muss ein Veto eingelegt werden, z.B. wenn die Offenheit der Zukunft missachtet wird oder wenn aus der Gegenwart Aspekte ausgeblendet werden, die für bestimmte Gruppen relevant sind. Dieses Bewusstsein ist deshalb wichtig, weil die Schüler im Spiel ihre eigenen „historischen Narrationen“ schaffen. Diese stellen z.B. ihre Lösungsvorschläge für ein historisches Problem dar bzw. ihre Sichtweise von Entwicklungen oder ihren Umgang mit „Vorgeschichten“. In allen Fällen werden die Schüler in ihren Simulationsspielen zu „Autoren“ von Geschichte. Es sollte ihnen also klar sein, dass die Triftigkeit auch ihrer Geschichten sich an den vergangenen Phänomenen und Entwicklungen und an der Alterität (Andersartigkeit) von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft messen lassen muss.

Wichtig ist, dass die Schüler sich bewusst sind oder werden, dass ihre eigenen gegenwärtigen Erfahrungen „anders“ sind, als die der damaligen Menschen, deren Rollen sie im Spiel übernehmen. Beat Witschi spricht von der Anachronismusfalle, die im Spiel notwendig lauert. Dennoch, dass müssen sich gerade auch die Gegner des Spiels mit Vergangenen bewusst machen, können die Geschichten, die die Schüler in ihren definierten Rollen entwickeln, viel mit reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein und historischer Identität zu tun haben. Gerade die Auseinandersetzung mit der Geschichtlichkeit der Erfahrung, mit Kontinuität und Wandel, mit der Abhängigkeit von spezifischen Rahmenbedingungen hilft, sich selbst besser im Kontinuum von Zeit zu verorten, zu dem Brüche und Veränderung ganz selbstverständlich dazu gehören.

In historischen Spielen kann damit die Entwicklung einer Identität unterstützt werden, die die Dialektik aushält, man selbst zu bleiben und dennoch immer anders zu werden.

¹ Vgl. hierzu den Anhang zu diesem Basisbeitrag, der das hier Angerissene unter dem Stichwort „Fokussierung“ näher erläutert.

² Vgl. die beiden folgenden Beiträge von Beat Witschi in diesem Band.

2. Geschichte nicht neben, sondern mitten im Leben

In der Realität des Schulalltags zählt „Geschichte“ zu den Nebenfächern, wobei viele Schüler Geschichte als Paukfach kennen gelernt haben, 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 der eigenen Identität hat das, so die Wahrnehmung vieler Schüler, wenig zu tun. Mit Kreativität, Vertiefung, experimentellem, spielerischem Erproben möglicher Problemlösungen, mit dem Verwerfen der eigenen Vorstellungen aufgrund einer Triftigkeitsprüfung erst recht nicht.

Was vielen Schülern, obwohl sie jahrelang den Geschichtsunterricht besucht haben, ebenso wenig bewusst wird wie die Gemachtheit von Geschichte, 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. Das heißt aber: Es gehen längst nicht nur die Historiker mit Geschichte um. Lebensweltlich greift, wer sich in seiner Gegenwart und für die Zukunft orientieren will, häufig auf vergangene Erfahrungen zurück. Dabei gilt, dass nicht nur im Spiel ein und dasselbe Ereignis unterschiedlich dargestellt wird, auch Zeitzeugen „erinnern“ z. B. Vergangenes unterschiedlich und stellen es verschieden dar. Autoren von Dokumentationen (Filme, Sachbücher, Kurzschriften des Wissenschaftsjournalismus ...) verbinden mit ihren Texten ganz unterschiedliche Intentionen. Das gilt auch für andere Bereiche der Geschichtskultur, einschließlich der Geschichtswissenschaft. Die Darstellungen können auf vielfältige Weise variieren. Dies hängt z.B. von der Fragestellung ab, die verfolgt wird oder vom Medium, in dem die Geschichte erzählt wird oder von der Bedeutung, die der emotionalen bzw. der ästhetischen Dimension gegeben wird.

Schon aus diesen kurzen Hinweisen ergibt sich die Notwendigkeit, zu lernen, mit den Geschichten, die einem begegnen, kritisch umzugehen, sie zu de-konstruieren. Ebenso leitet sich daraus die Notwendigkeit ab, selbst historische Fragen stellen und beantworten zu lernen, also Vergangenes selbst re-konstruieren zu können. 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, damit ein Umgang, der die Bedeutung von Geschichte für die eigene Person und Gruppe im Blick behält. Das Leitziel ist dann, die Entwicklung historischer Kompetenzen zu fördern. „Wissen“ ist dabei nicht Selbstzweck, es wird vielmehr zum Werkzeug.

Geschichtsunterricht ist prädestiniert dafür, die historische Kompetenz der Schüler zu fördern. Das u.a. von der EU³, dem Stifterverband der Deutschen Wissenschaft und dem Zukunftsfonds geförderte Forschungsprojekt „FUER Geschichtsbewusstsein“ will einen Geschichtsunterricht unterstützen, der diese Ziele anstrebt. Dies geschieht durch Grundlagenforschung⁴ ebenso wie durch unterrichtsbezogene Sammelbände⁵ oder durch die systematisch angelegte Reihe „Themenheft Geschichte“.⁶

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 erscheint: 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 – Die De-Konstruktion von Schulbüchern, Eichstätt 2005 (Themenhefte Geschichte 1); Krammer, R./Ammerer, H.: (Hgg.): Mit Bildern arbeiten – Historische Kompetenzen erwerben, Neuried 2006 (TH. 2); Witschi, B. (Hg.): Geschichte spielen – historische Kompetenzen entwickeln, Neuried 2006 (TH. 3); Schreiber, W./Arkossy, K. (Hgg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten – historische Kompetenzen schulen, Neuried 2006 (TH. 4); Melichar, F. (Hg.): Geschichte im Längsschnitt – Materialien zur Förderung historischer Kompetenz, Neuried 2006 (TH. 5); Körber, A./Baack O. (Hgg.): Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion, Neuried 2006 (TH. 6); Schreiber, W./Wenzl, A. (Hgg.): Geschichte im Film – Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz, Neuried 2006 (TH. 7); Lehmann, K. (Hg.): Szenisches Spiel im Geschichtsunterricht, Neuried 2006 (TH. 8); Schreiber, W. (Hg.): Geschichte vor Ort. Historische Kompetenzen durch den Umgang mit historischen Stätten schulen, Neuried 2007 (TH. 9); Borries, B. v. (Hg.): Ausgestellte Geschichte. Historische Kompetenz im Umgang mit Museen und Ausstellungen aufbauen, Neuried 2007 (TH. 10).

In der hier verfolgten Konzentration auf den Aspekt „Geschichte spielen“ können alle Kompetenzbereiche gefördert werden. Im Zentrum stehen dabei aber jeweils produktive, kreative Operationen bzw. Strukturierungsleistungen. In den meisten Fällen schaffen die Schüler im Spiel ihre eigenen historischen Narrationen; sie werden also in ihrer Re-Konstruktionskompetenz gefördert. Dass bei dieser Auseinandersetzung mit den Fragestellungen weder die Triftigkeitsprüfung außen vor bleiben muss, noch die Theoriereflexion, darf nicht außer Acht bleiben. Wenn, was unerlässlich ist, die eigenen Narrationen in Reflexionsphasen hinterfragt werden, kann in besonderem Maße die De-Konstruktionskompetenz gefördert werden.

Die kurzen Hinweise sollten bewusst machen: Nicht das Medium, in dem dargestellt wird, nicht die Beachtung des Ästhetischen oder Emotionalen bestimmt darüber, ob der Umgang mit Geschichte reflektiert und (selbst-)reflexiv erfolgt, sondern der, der sich mit Geschichte befasst, bzw. der, der den Umgang mit Geschichte anleitet.

II. Der zu Grunde liegende Geschichtsbegriff

1. Geschichte – zwischen Vergangenheit und Gegenwart/Zukunft

a) Zur Differenz zwischen Vergangenheit und Geschichte

Entscheidend, das klang in der Einleitung bereits an, 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 Narration⁷ dargestellt. Diese „Geschichten“ können schon deshalb

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), Geschichtsdidak-

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 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 verfolgt, 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.

tikern (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 1997, 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, Neuried 2006, v.a. S. 21f. Vgl. auch Schöner, A.: Kompetenzbereich Sachkompetenz, in: Körber/Schreiber, Kompetenzen, Neuried 2006 (im Druck).

9 Auf den Begriff gebracht, geht es hier um die „Perspektivität von Quellen“: Die Funktion, die der Urheber der Quelle zugeordnet 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, Neuried 2006, S. 21f. und Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenz, Neuried 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., Hist. Denken, Neuried 2006, v.a. S. 21f. sowie Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenz, Neuried 2006.

b) Gegenwartsgebundenheit des Re-Konstruierenden

Geschichte ist notwendig und unerlässlichweise 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

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

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.

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 1970-er und 1980-er 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 R. 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.

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.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: Ausgangspunkt 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.

15 Vgl.: Schreiber, W.: Kompetenzbereich Orientierungskompetenz, in: Körber/Schreiber, Kompetenzen, Neuried 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 2005, S. 151-196; Melichar, Geschichte im Längsschnitt, 2006.

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 zusammen geführt 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.

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 Identität¹⁷ ebenso wie um Fremd- und Weltverstehen¹⁸. 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 Systemati-

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.

sierung von ex post zu betrachtenden, abgeschlossenen Entwicklungen. Bekannt und wirkungsmächtig sind die Versuche der Strukturierung der Universal-kategorien 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, unumgebar 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

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.; Schönermann, 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.

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.

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

1. Überlegungen zu einem „kompetenzorientierten Geschichtsunterricht“

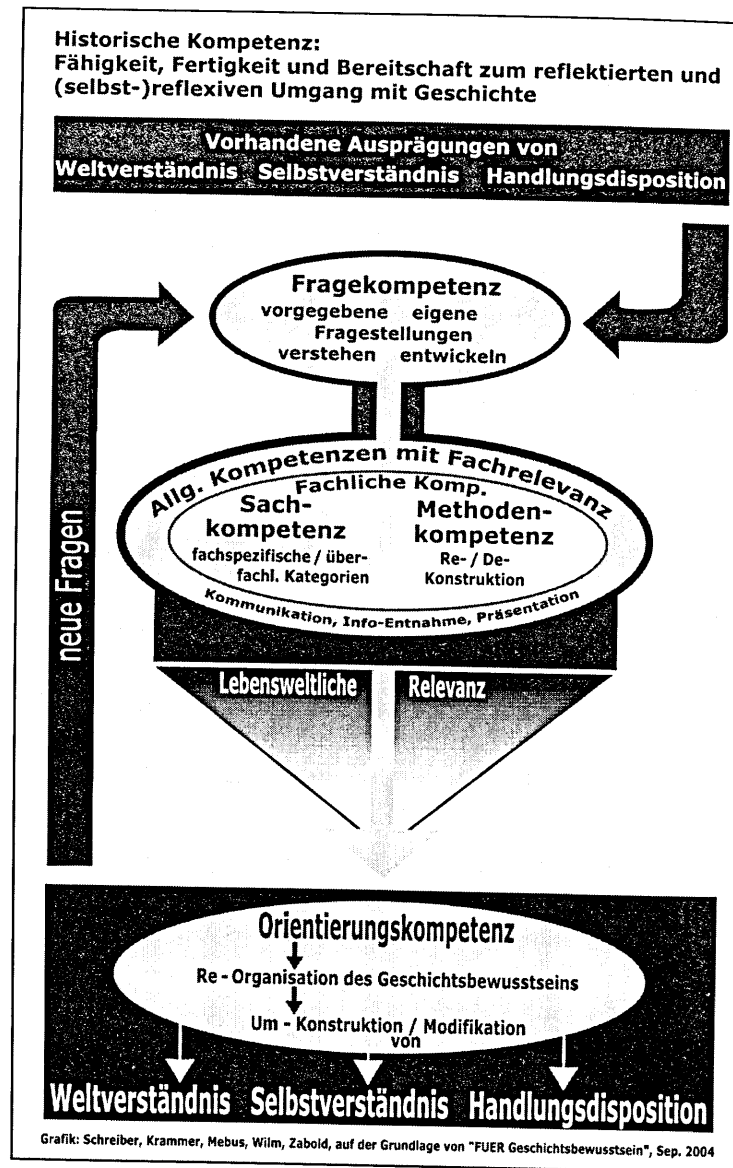
Geschichtsunterricht verbinden viele mit dem Pauken von Jahreszahlen, Namen, Ereignissen, die längst vorüber sind und nichts mit einem selbst zu tun haben. Das Wieder-Vergessen ist vorprogrammiert. Dem steht ein Unterrichtskonzept gegenüber, das bewusst macht, dass Geschichte überall ist (s. o.) und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

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

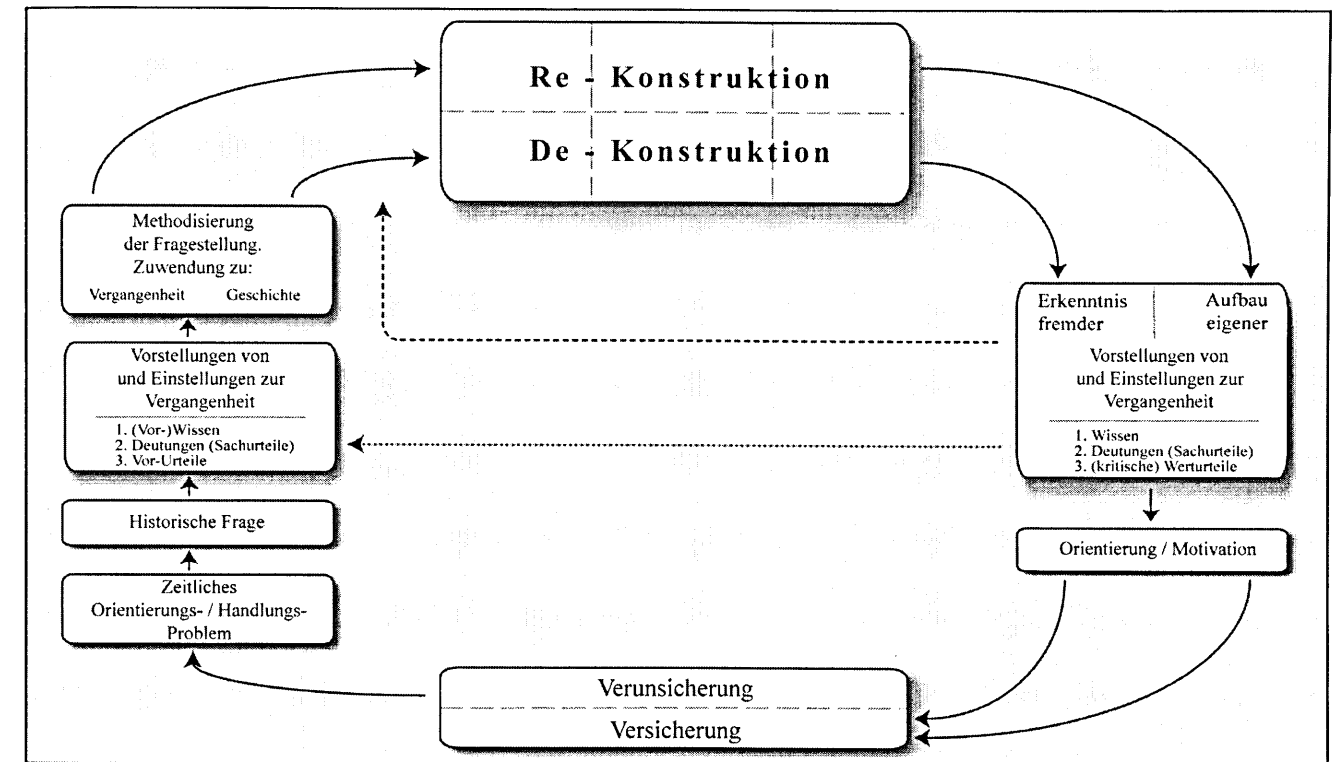
²³ Vgl. hierzu auch die Beiträge in Mebus, S./Schreiber W. (Hgg.): Geschichte denken statt pauken, Meißner 2005.

²⁴ Zu diesem Leitmotiv des Projekts FUER Geschichtsbewusstsein vgl. ZGD (2003), hier: Das Theoriefundament zu „FUER Geschichtsbewusstsein“, Kap. III, S. 10-37.

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, Neuried 2006 (im Druck).



- 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).



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

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 entspricht, 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 Schülern 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. spiralförmigen Verständnis historischen Denkens ab, wie Jörn Rüsen es in der „disziplinäre Matrix“²⁶ dargestellt hat. Das Konzept ist inzwischen mehrfach ergänzt und überarbeitet worden²⁷. Die nachfolgende Grafik geht auf die Überlegungen Wolfgang Hasbergs und Andreas Körbers zurück und visualisiert ein Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung.

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.

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 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. Lehrer, die ihren Schülern bewusst machen wollen, dass Geschichte mit ihnen zu tun hat, sind hier größtenteils auf sich gestellt.

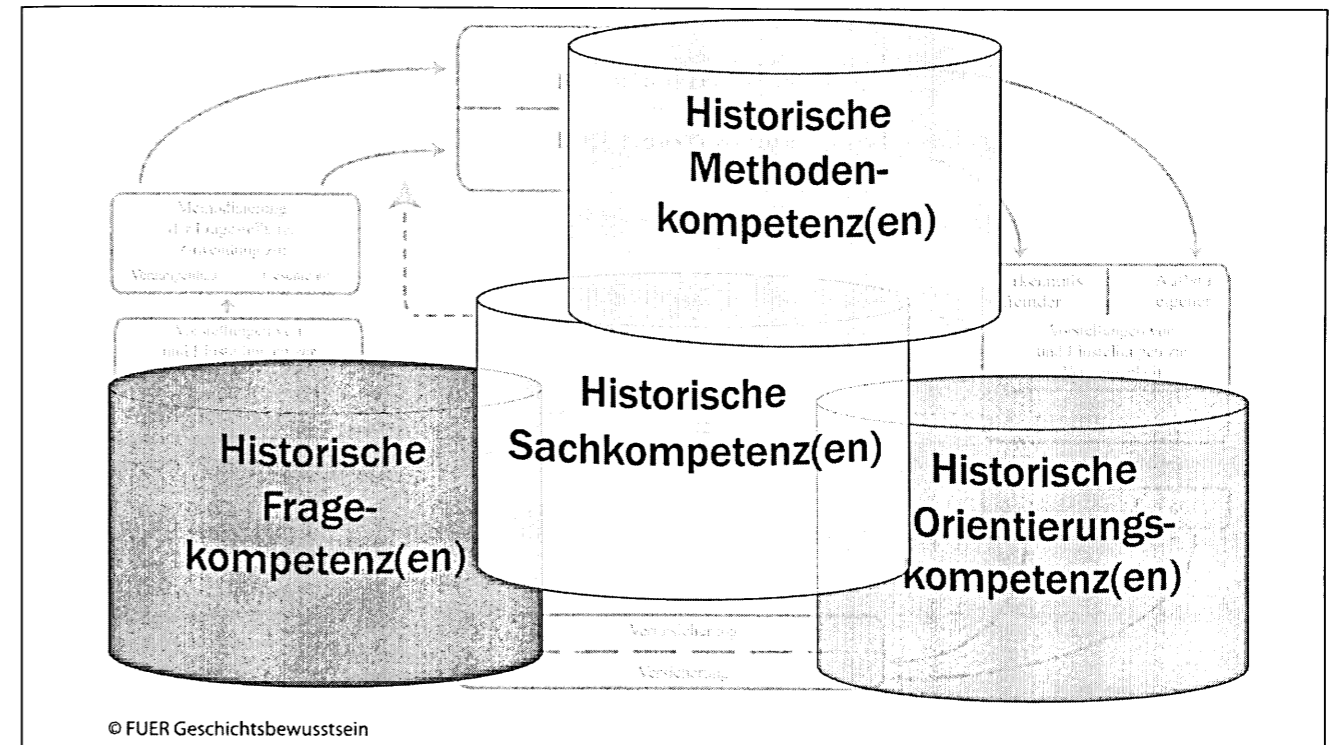
Die Kernkompetenz **De-Konstruktion** trägt dem Umstand Rechnung, dass in der Lebenswelt viel häufiger auf „fertige Geschichten“ zurückgegriffen wird, als auf Quellen. De-Konstruktionskompetenz besitzt der, der die Tiefenstruktur einer historischen Narration erfassen und diese in begründeter Weise beurteilen 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.

(3) Historische Orientierungskompetenz(en):

Dieser Kompetenzbereich bezieht sich auf die Lebenspraxis des Einzelnen, damit auch auf die Welt, in der die Schüler leben und auf die Mitmenschen, mit denen sie leben. Es geht darum zu erkennen, zu

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.



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, Prägnungen 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 des Lehrers, die Entwicklung der Orientierungskompetenz ihrer Schüler zu fördern, sind begrenzt, aber durchaus vorhanden. Vergleichbar mit der politischen Bildung dürfen sie nicht zur „Beeinflussung/Überwältigung“³⁰ der Schüler führen.

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

(4) 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

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

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 Vergangenen/mit Geschichte kommunizierbar zu machen. Andererseits umfasst Sachkompetenz das Verfügen über strukturierende Begriffe, d.h. epistemologische Prinzipien, subjektbezogene Konzepte, inhaltsbezogene Kategorien und (forschungs-) methodische Verfahrensskripts, um die Domäne des Historischen zu systematisieren. – Geschichtsunterricht, der die Sachkompetenz der Schüler 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 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

IV. Resümee

Geschichtsunterricht, der sich zum Ziel setzt, die Schüler in der Entwicklung historischer Kompetenzen bzw. fachspezifisch gewendeter allgemeiner Kompetenzen zu fördern, lehrt Denken und trägt zur (historischen) Bildung der Schüler 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 und Lehrer. 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 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 und Schüler 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. Auf ein Phänomen, das Geschichtslehrer und Schüler immer wieder betonen, die diese Art des Umgangs mit Geschichte im Unterricht erproben, will ich abschließend hinweisen, nämlich, dass dieser anspruchsvolle, die Schüler und die Welt in der sie leben ernst nehmende Geschichtsunterricht auch noch Spaß macht.³²

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

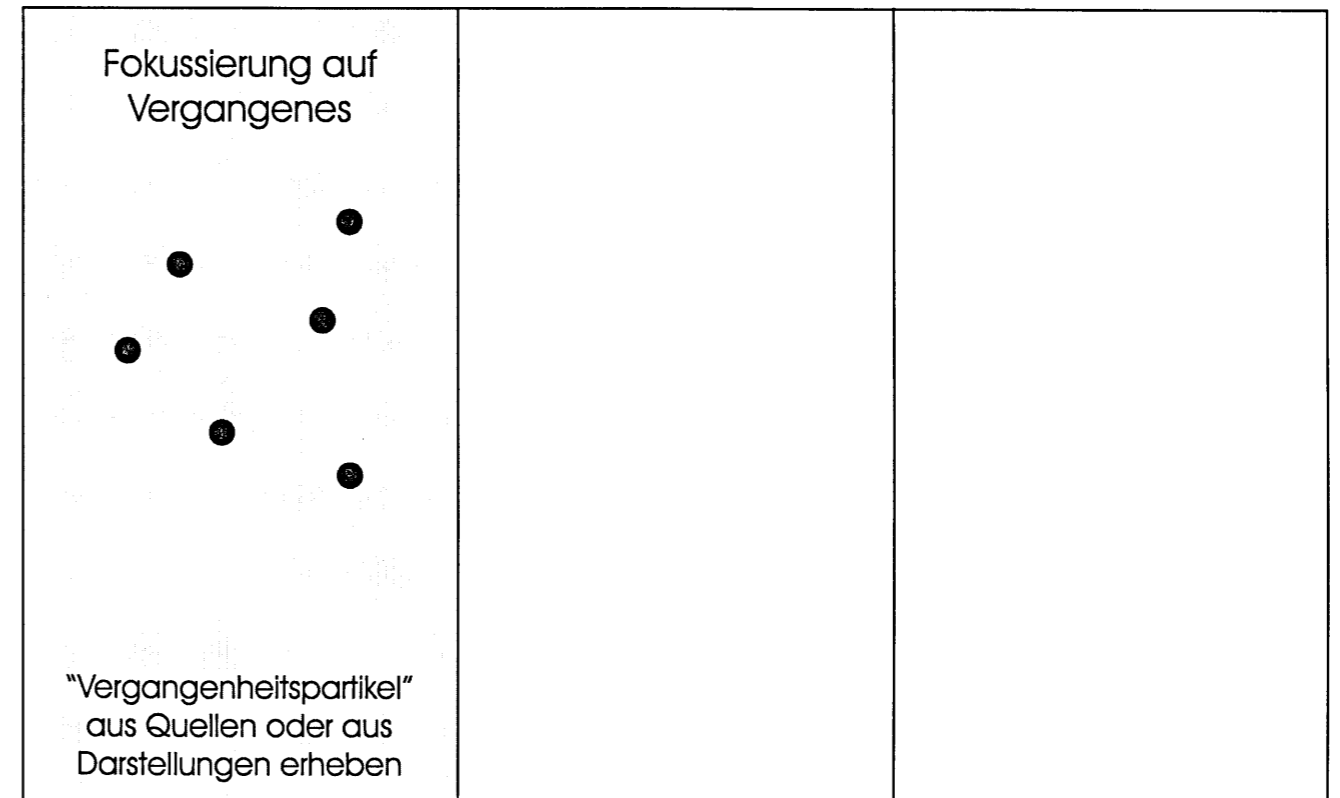
³² Vgl. hierzu die Schüleräußerungen in: Gruner, C./Schreiber, W. (Hgg.): Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel Wende 1989, Neuried 2006 (in Vorbereitung).

Exkurs: Fokussierungen, Basisoperationen

Die Beschäftigung mit Historie erfolgt immer im Nachhinein (ex post), wenn die Ereignisse vorbei, die Veränderungen erfolgt sind, die Zustände sich gewandelt haben, wenn nur noch Nachwirkungen zu erfahren sind, aber nicht mehr die unmittelbaren Auswirkungen. Idealtypisch gesehen kann der in seiner Gegenwart Lebende sich der Geschichte in drei Weisen zuwenden:

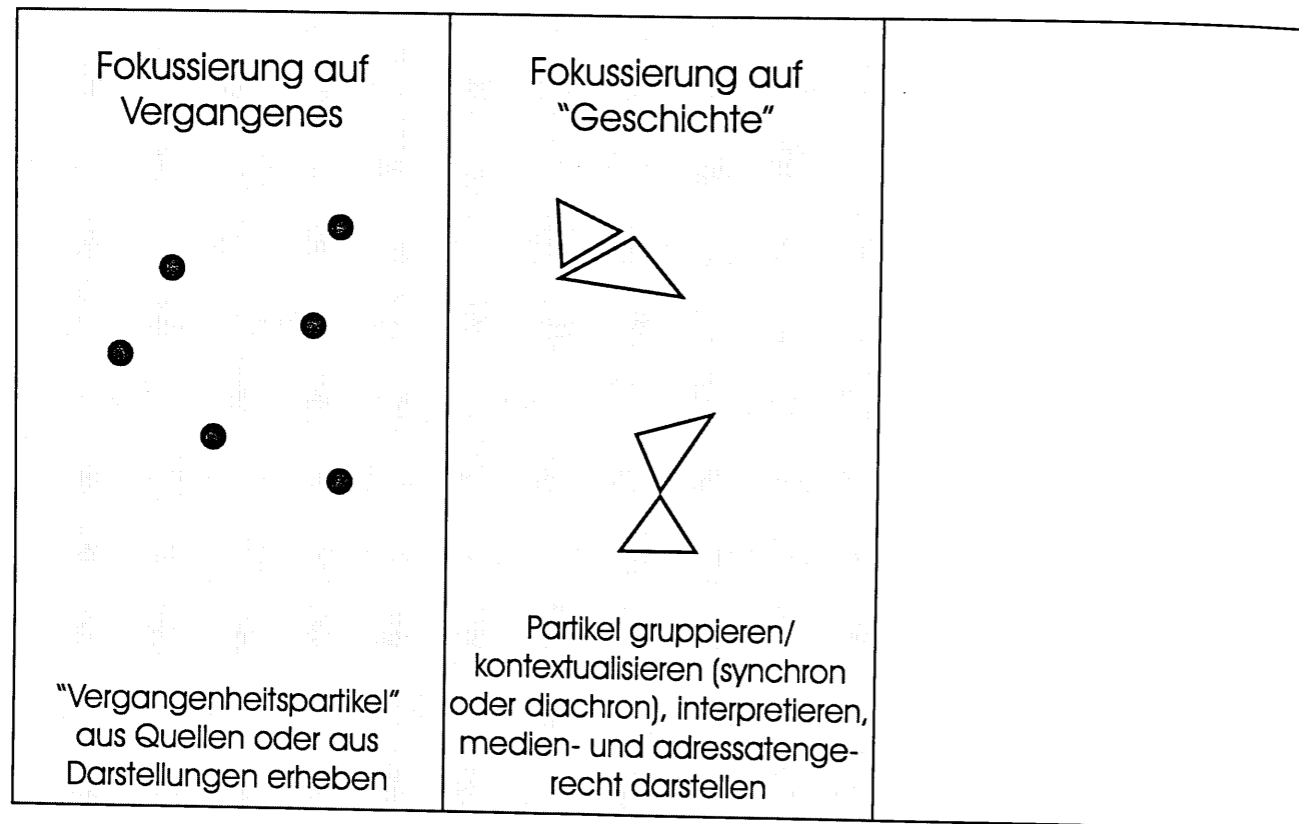
1. Er/Sie kann an der damaligen Vergangenheit interessiert sein und versuchen wollen, zu bestimmten Aspekten mit Hilfe der Quellen, die sich erhalten

haben und mit Hilfe von Darstellungen über sie soviel wie möglich über damaliges Leben, seine Rahmenbedingungen, seine strukturellen Prägungen zu erfahren. In der **Fokussierung auf Vergangenes** stellt er/sie Vergangenheitspartikelchen fest, fragt, wie gesichert sie sind, zieht deshalb unterschiedliche Quellen und Darstellungen hinzu und bezieht sie aufeinander.



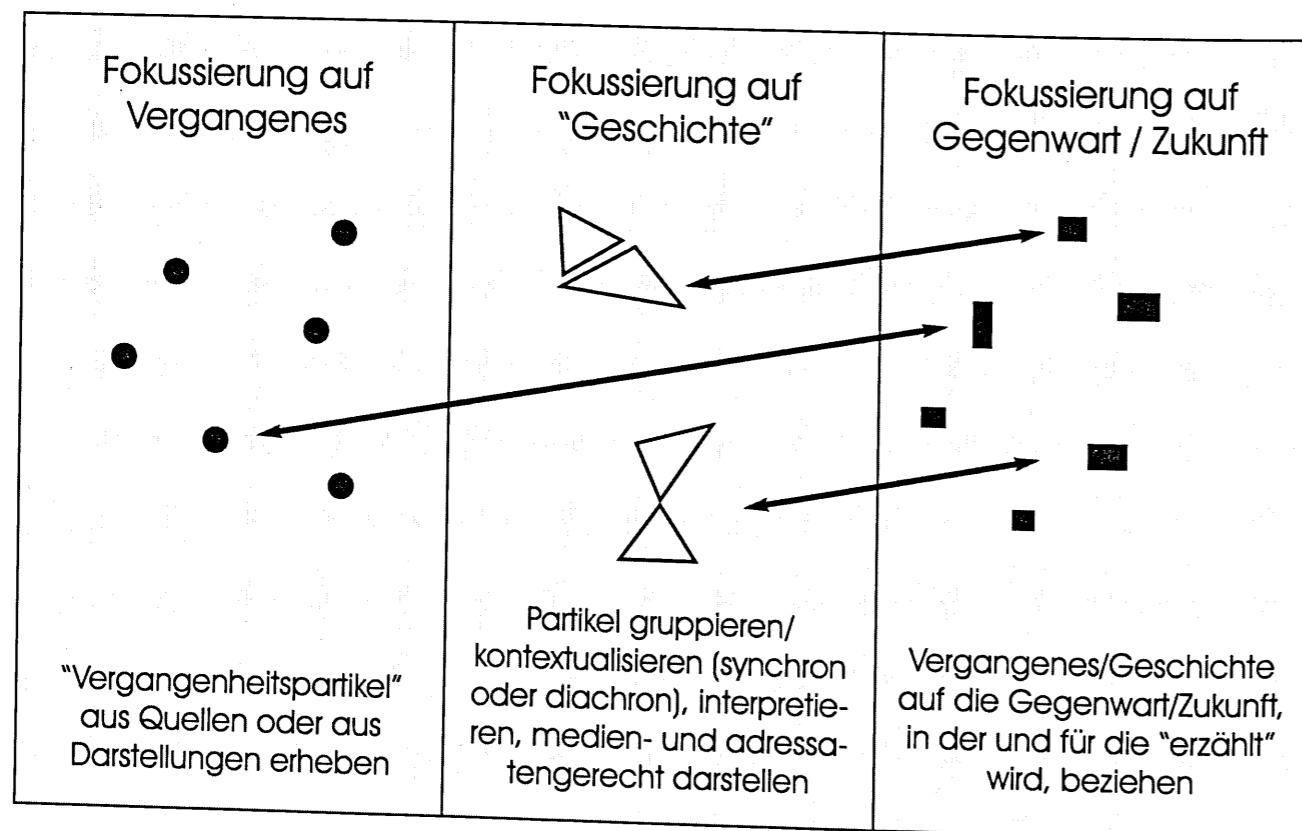
2. An vielen Stellen wird erkennbar, dass Interpretationen und Deutungen notwendig sind, um die Fragen zu beantworten, die interessieren. „Geschichte“ kann eben nicht „Vergangenes“ identisch abbilden. Sie ist Erzählung über Vergangenes, historische Narration. Dabei gilt: Historisches kann auf unterschiedliche Weise erzählt, beschrieben, erklärt und eingeordnet werden. In der **Fokussierung auf Geschichte** interessieren gerade die Deutungen, Interpretationen, die Kontexte, in die Vergangenes eingeordnet wird, die Theorien, die dabei

zur Anwendung kommen, die kulturellen Prägungen, die bei der Interpretation sichtbar werden etc. In den Blick kommen aber auch die Medienabhängigkeit der Darstellung und der Adressatenbezug, der sich in der Art spiegelt, in der Geschichte erzählt wird.



3. Wer sich schließlich in der **Fokussierung auf die eigene Gegenwart/Zukunft** mit Geschichte befasst, hat das Hauptinteresse, die Welt, in der er/sie lebt (und sich und seine Mitmenschen als Teil dieser Welt), besser zu verstehen. Vergangenes und

Geschichte interessieren „nur“ insofern, als sie z.B. dabei unterstützen, zu verstehen, warum etwas so geworden ist, wie es ist, als sie Orientierungshilfen geben, die Handlungen in der Gegenwart und Entscheidungen für die Zukunft besser absichern.



Ob die Beschäftigung mit historischen Phänomenen in der Fokussierung auf Vergangenes oder in der Fokussierung auf die eigene Gegenwart/Zukunft geschieht, hat Auswirkungen auf die Deutung und Interpretation (die in der Fokussierung auf Geschichte sichtbar werden). Die Fokussierungen, die man einnimmt, können gewechselt werden: Wenn ein/e Schüler/-in im Geschichtsunterricht historische Phänomene in der Fokussierung auf Vergangenes kennen lernt, kann er/sie dabei auf ihre Bedeutung für die eigene Gegenwart aufmerksam werden und sich im Folgenden vor allem dafür interessieren. Wenn jemand hört, wie ein Politiker Geschichte nutzt, um seine Gegenwartsziele zu begründen, kann ihn das historische Phänomen, von dem die Rede ist, in der Fokussierung auf Vergangenes interessieren. Wenn Schüler/-innen feststellen, dass Geschichtsbücher, historische Filme oder Comics unterschiedlich deuten, kann es sie interessieren, wie dabei vorgegangen wird (Fokussierung auf Geschichte).

Re- und De-Konstruktion als Basisoperationen: Betrachtet man die Operationen, die bei der Beschäftigung mit Geschichte erfolgen, so lassen sich als Basisoperationen das Re-Konstruieren und das De-Konstruieren unterscheiden. Re-Konstruktion steht für eine Syntheseleistung: Einer Fragestellung folgend werden

(in der Fokussierung auf Vergangenes) Vergangenheitspartikel erhoben (z.B. durch den Umgang mit Quellen, indem diese ausgewertet und interpretiert werden). Die Partikel werden dann in Zusammenhänge gesetzt (Fokussierung auf Geschichte), und zwar z.B. durch Bezug auf den historischen Kontext, durch die Anwendung von Theorien, aber auch durch Vergleich mit gegenwärtigen Erscheinungsformen und Problemen. Es wird eine Erzählung geschaffen, die dem gewählten Medium und den Adressaten entspricht. In dieser Narration spiegeln sich die historische Kompetenz des Erzählenden, aber auch dessen verfolgte Intentionen. Schließlich kann explizit oder implizit festgestellt werden, inwiefern das historische Phänomen, die Geschichte, in dem es eine Rolle spielt, Orientierung für Gegenwart und Zukunft geben kann (Fokussierung auf Gegenwart und Zukunft). Dabei kann der Autor explizit begründen, er kann aber auch subtil steuern wollen oder unbewusste Botschaften aussenden. Die Basisoperation der De-Konstruktion geht den umgekehrten Weg. Es handelt sich um analytische Leistungen, deren Ziel es ist, die Tiefenstruktur bereits vorliegender historischer Narrationen zu erschließen. In der „**Sechsermatrix**“ wird das bislang Dargestellte visualisiert:

