

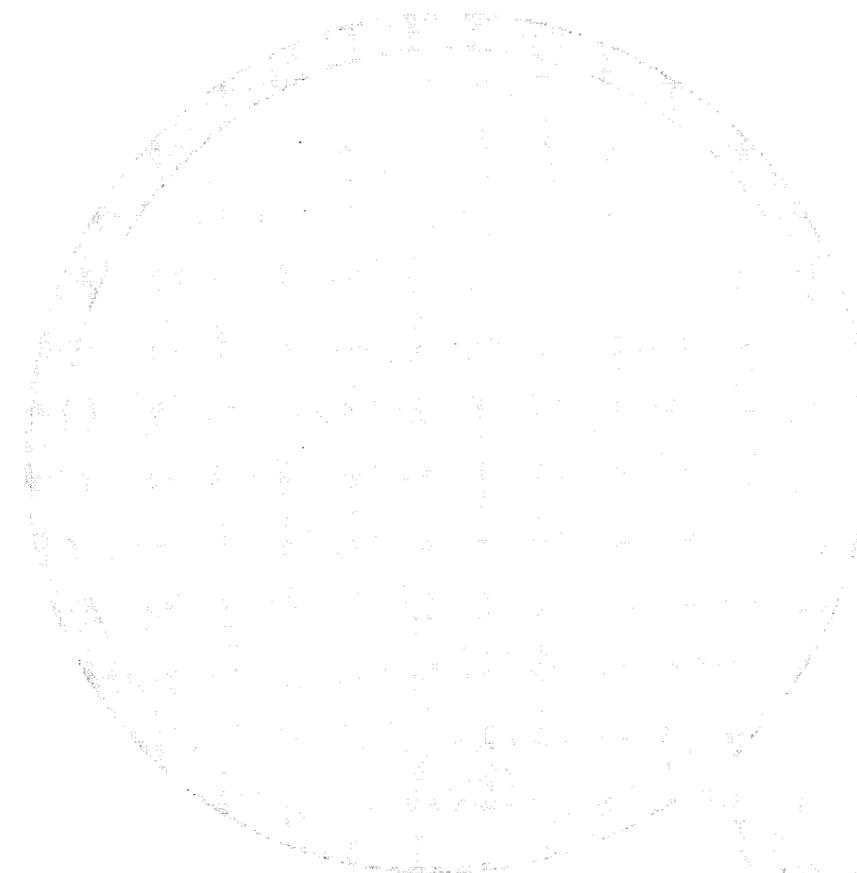
Themenhefte Geschichte 6
Reihenherausgeberin: Waltraud Schreiber



Andreas Körber/Oliver Baeck (Hgg.)

Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten

Anregungen zur De-Konstruktion



UB EICHSTAETT-INGOLSTADT 027007460998

UB EICHSTAETT-INGOLSTADT



50 / NB 9100 K 78 U5

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

CD-ROM s. 20 / NB ...

ISBN 10: 3-89391-782-9

ISBN 13: 978-3-89391-782-2

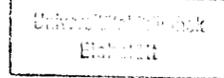
Lektorat: Simone Ming, Veronika Hain

Layout: Beate Brosig

Satz: Anna Wenzl

Umschlagentwurf: Thomas Wilm

37022 220436



07.06.2006

© 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>Andreas Körber/Oliver Baeck</i>		<i>Jens Michelsen/André Heinker</i>	
Vorwort	4	Fragestellungen zur De-Konstruktion von Zeitzeugen-Narrationen als Aufgabe und Beitrag zum historischen Lernen	62
<i>Waltraud Schreiber</i>		<i>Ingo Otto/Christiane Tichy</i>	
Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenzen aufbauen. Ein Paradigmenwechsel im Geschichtsunterricht .	11	Zur Dekonstruktion von Presseartikeln	80
<i>Oliver Baeck</i>		<i>Andreas Körber/Claudia Lenz</i>	
Zur De-Konstruktion von Gedenken	23	Das eigene Gedenken und das der Anderen. Eine Projektskizze zum interkulturellen Ver- gleich von und zum interkulturellen Lernen an Erinnerungsnarrativen in Gedenkstätten	84
<i>Detlef Garbe</i>		<i>Bodo von Borries</i>	
Neuengamme – Vom Konzentrationslager zur KZ-Gedenkstätte	30	Denkmäler als Angebote historischer Orien- tierung und ihre Erkundung als Erwerb histo- rischer Kompetenz. Am Beispiel eines Spa- ziergangs in Hamburg	97
<i>Christiane Tichy</i>		Autorenverzeichnis	114
„Spontane Formen“ des Umgangs mit Gedenken und Gedenkenden – Wie Schüler Narrationen in einer Gedenkveranstaltung erheben und verarbeiten	38		
<i>Thomas Storrer</i>			
Gedenken an das Hamburger Konzentrations- lager Neuengamme in Reden zum Jahrestag seiner Befreiung am 4. Mai 1945	43		

de in diesem Stadtviertel) in den letzten Jahren verlegten „Stolpersteinen“ werden zudem in diesem Beitrag auch Dokumente öffentlicher Erinnerung thematisiert, die nicht erst eigens an einer besonderen Stätte aufgesucht werden müssen, sondern die im Bereich des alltäglichen Lebens präsent sind (vgl. zuletzt Meyer 2006).

Keineswegs kann der vorgelegte Band alle gesellschaftlich bedeutenden Formen gedenkenden Bezugs auf die Vergangenheit präsentieren, sie diskutieren und ausgefeilte methodische Anleitungen bereitstellen. Wir hoffen jedoch, zum Einen mit der Unterschiedlichkeit der Materialien einerseits, d. h. der Berücksichtigung offizieller (Bürgermeister-Reden), öffentlicher (Presse) und individueller, z. T. gar privater Bezüge (Besucher-Interviews) sowie weiteren Perspektiven, und zum Anderen durch die verschiedenen Methodisierungsvorschläge den an der Nutzung des dekonstruierenden Ansatzes interessierten Kolleginnen und Kollegen Anregungen und Hilfestellungen zu eigenen Weiterentwicklungen an die Hand zu geben.

Unser Dank gilt neben den Autoren und dem Leiter sowie den Mitarbeitern der Gedenkstätte Neuengamme allen Interviewpartnern, den beteiligten Schülerinnen und Schülern, sowie dem Redaktionsteam der Themenhefte an der Professur von Waltraud Schreiber in Eichstätt, insbesondere Anna Wenzl.

Literatur

Assmann, A./Freyer, U.: *Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit – vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*, München 1999.

Cornelissen, Christoph: Was heißt Erinnerungskultur? Begriff – Methoden – Perspektiven, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 54,10 (2003); S. 548-563.

Demantowsky, Marko: *Geschichtskultur und Erinnerungskultur – zwei Konzeptionen des einen Gegenstandes. Historischer Hintergrund und exemplarischer Vergleich*, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 33,1-2 (2005); S. 11-20.

Frei, Norbert: *1945 und wir: Das Dritte Reich im Bewusstsein der Deutschen*, München 2005.

Hasberg, Wolfgang: *Erinnerungs- oder Geschichtskultur? Überlegungen zu zwei (un-)vereinbaren Konzeptionen zum Umgang mit Gedächtnis und Ge-*

schichte, in: Hartung, Olaf (Hg.): *Museum und Geschichtskultur. Ästhetik – Politik – Wissenschaft*, Verlag für Regionalgeschichte, Bielefeld 2006, S. 32-59.

Hasberg, Wolfgang/Körber, Andreas: *Geschichtsbewusstsein dynamisch*, in: Körber, Andreas (Hg.): *Geschichte – Leben – Lernen*. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2003, S. 179-203.

Schreiber, Waltraud/Körber, Andreas/Borries, Bodo von/Krammer, Reinhard/Leutner-Ramme, Sibylla/Mebus, Sylvia/Schöner, Alexander/Ziegler, Béatrice: *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*, Neuried 2006.

Meyer, Beate: *Die Verfolgung und Ermordung der Hamburger Juden 1933 - 1945*, Göttingen 2006.

Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen. Ein Paradigmenwechsel im Geschichtsunterricht

Waltraud Schreiber

I. Geschichte – keine Nebensache

Unter den Schulfächern zählt „Geschichte“ zu den Nebenfächern. Viele Schüler 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 „durchgenommen“. Mit der eigenen Lebenswelt oder gar mit einem selbst hat das, so die Wahrnehmung vieler Schüler, wenig zu tun. Zudem erkennen Schüler schnell, dass es, anders als z.B. in Mathematik (wer das Potenzrechnen nicht beherrscht, kann nicht Wurzelziehen), im Geschichtsunterricht keine wirklichen Konsequenzen hat, wenn einem bestimmte Zusammenhänge „fehlen“. So gesehen, scheint es in Geschichte keine „Progression“ zu geben.

Was ist dann aber „wichtig“? Solche Fragen werden im Geschichtsunterricht selten gestellt und thematisiert. Schüler scheinen davon auszugehen, dass es in allen Epochen eben wichtige Daten, Personen, Ereignisse, Entwicklungen gibt, die die Historiker aus den Quellen erarbeitet haben, und die in der Folge, angeleitet von den Geschichtslehrern, mit Hilfe von Materialien, z.B. von Geschichtsbüchern, im Geschichtsunterricht gelernt werden müssen. Selbstverständlich ist dann auch, dass der Nationalsozialismus und der Holocaust zu diesen fraglos wichtigen Themen gehören. Was vielen Schülern, 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. – Für „heiße Geschichten“, wie die des Nationalsozialismus und der systematischen Ermordung ganzer Volksgruppen, gilt diese Präsenz in besonderem Maße.

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 Problem steckt insbesondere darin, dass bei aller Geprägtheit und Gewordenheit der Gegenwart die Zukunft immer offen ist. „Erstens kommt es an-

ders, 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 zurück reichen und über Erziehung und Sozialisation gestützt werden, die Weltsicht, ebenso die Fremd- und Selbstwahrnehmung, prägen, hat Schwierigkeiten mit anderen zu kommunizieren und zu (inter-)agieren, andere (und sich selbst) zu verstehen. Wer nicht weiß, dass plötzlich historische Aspekte „wichtig“ werden können, denen bislang keine Bedeutung für die Gegenwart zugewiesen wurde, vereinfacht die Zusammenhänge zwischen den Zeiten. Sie sind nicht linear und gegeben, sie werden konstruiert. Dabei kann retrogressiv in die Vergangenheit hinein argumentiert werden, aber auch progressiv, „aus der Vergangenheit heraus“.

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. Der Konstruktcharakter jeder historischen Narration 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. An solche deutenden Re-Konstruktionen knüpfen sich in der Regel Absichten. Dies gilt auch für die hier untersuchten Geschichten, die sich als Formen des Gedenkens manifestiert haben.

Schon aus diesen kurzen Hinweisen ergibt sich die Notwendigkeit, mit den Geschichten, die einem begegnen, umgehen zu lernen, ebenso wie die Notwen-

digkeit, selbst historische Fragen stellen und beantworten zu lernen. Wo aber soll man das lernen? Es liegt nahe, dass die Schule dieser Ort sein sollte. Dann allerdings muss Geschichtsunterricht sich ändern. Ein Paradigmenwechsel ist notwendig:

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 Schülern 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 EU¹, dem Stifterverband der Deutschen Wissenschaft und dem Zukunftsfonds geförderte Forschungsprojekt „FUER Geschichtsbewusstsein“ will einen Geschichtsunterricht unterstützen, der diese Ziele anstrebt. Dies geschieht durch Grundlagenforschung² ebenso wie durch unterrichtsbezogene Sammelbände³ oder durch die systematisch angelegte Reihe „Themenheft Geschichte“.⁴

- 1 Es handelt sich vorrangig um Förderungen des Comenius 2.1 Programms.
- 2 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.
- 3 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.
- 4 Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken – Die De-Konstruktion von Schulbüchern (Themenhefte Geschichte 1), Eichstätt 2005; Krammer, R./Ammerer, H.: (Hgg.): Mit Bildern arbeiten – Historische Kompetenzen erwerben (Themenhefte Geschichte 2), Neuried 2006; Witschi, B.: (Hg.): Geschichte spielen – historische Kompetenzen entwickeln (The-

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 Narration⁵ dargestellt. Diese „Geschichten“ können schon deshalb nicht mehr als eine Annäherung an Vergangenheit sein, weil sich nicht alles, was gewesen ist, über-

menhefte Geschichte 3), Neuried 2006; 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. (Hg.): Der Umgang 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 Städten schulen (Themenheft Geschichte 9), Neuried 2007; Borries, B. v./Schreiber, W. (Hgg.): Ausgestellte Geschichte. Historische Kompetenz im Umgang mit Museen und Ausstellungen aufbauen (Themenheft Geschichte 10), Neuried 2007.

- 5 Unter historischer Narration wird die der Geschichte eigene Struktur verstanden. In einer Narration wird zum Ausdruck gebracht, was sich zwischen den Zeitpunkten t1 und t2 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-Velber⁵ 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.

liefert hat.⁶ 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.⁷ – 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.⁸

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.⁹

In der Geschichte, die der „Autor“ verfasst, schlägt sich seine Kompetenz nieder, seine kulturelle Prägung, möglicherweise die Bindung an bestimmte Institutio-

- 6 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).
- 7 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.
- 8 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.
- 9 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.

nen oder Auftraggeber.¹⁰ 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“¹¹ eingeschätzt werden. Zudem orientiert sich die Präsentation der Geschichte in einem bestimmten Medium in aller Regel an zeit-, kultur-, medien- und adressatenspezifischen Konventionen.¹²

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)).¹³ 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.

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 Vergan-

- 10 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.
- 11 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.
- 12 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.
- 13 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.

genheiten, 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.

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 Identität¹⁴ ebenso wie um Fremd- und Weltverstehen¹⁵. Die Orientierungsfunktionen reichen von „Gegenwärtiges besser verstehen“, indem man dessen Gewordensein einbezieht, über „Orientierung mit Hilfe von Geschichte gewinnen“, indem man Weichenstellungen und Präzisionen 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.

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“¹⁶ und durch Raumkonstruktionen.¹⁷ Daneben steht die Systeme-

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

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

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

17 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 Berichtband Reitemeier, A. (Hg.): Kommunikation und Raum, Neumünster 2005.

matisierung der durch menschliche Aktivitäten ausgelösten Phänomene mit Hilfe historischer Fachtermini und der zugehörigen Konzepte.¹⁸ Die kategoriale Strukturierung ihrerseits ist zeit- und kulturabhängig. Sie muss es sein, weil die Gegenwartsgebundenheit dessen, der sich mit Geschichte befasst, unhintergebar 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.¹⁹ 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.

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

19 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.

3. Überlegungen zu einem „kompetenzorientierten Geschichtsunterricht“

Bezieht man das Gesagte auf Geschichtsunterricht, so geht es um ein Unterrichtskonzept, das die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft fördern will, historisch zu denken. Anders gesagt sollen die Schüler lernen, mit Vergangenem und Geschichte reflektiert und (selbst-)reflexiv umzugehen.²⁰

Diese Fähigkeit wird in den vier Kompetenzbereichen historischen Denkens sichtbar,²¹

- in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit historischen Fragestellungen umzugehen (historische Fragekompetenzen);
- in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Vergangenes zu rekonstruieren (Rekonstruktionskompetenz) 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).

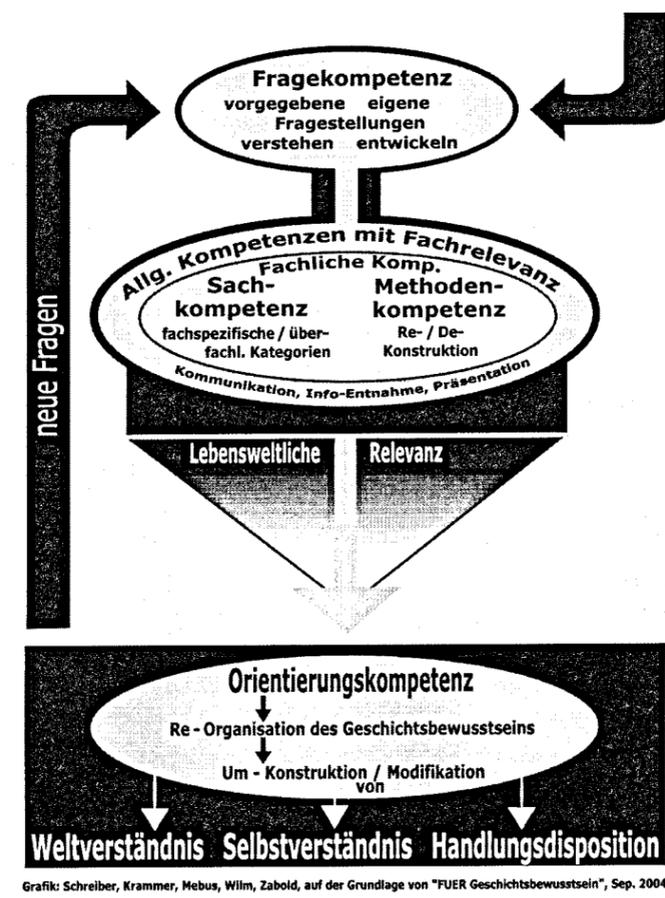
Die Kompetenzbereiche sind nicht zufällig definiert. Sie ergeben sich vielmehr aus geschichtstheoretischen Überlegungen zum historischen Denken. Dies kommt im Kompetenz-Strukturmodell zum Ausdruck:

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

21 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).

Historische Kompetenz:
Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zum reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte

Vorhandene Ausprägungen von
Weltverständnis Selbstverständnis Handlungsdisposition

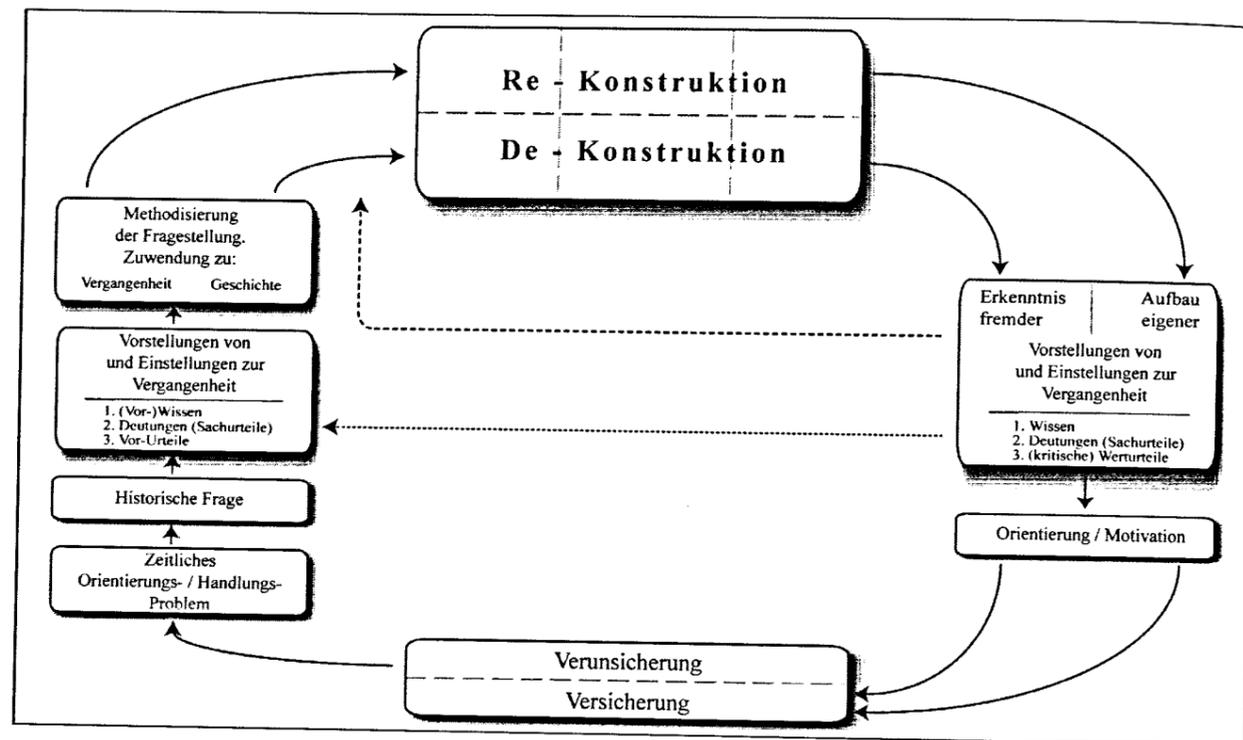


III. Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens

Es leitet sich aus einem zyklischen bzw. spiraligen Verständnis historischen Denkens ab, wie Jörn Rüsen es in der „disziplinäre Matrix“²² dargestellt hat. Das Konzept ist inzwischen mehrfach ergänzt und überarbeitet worden.²³ Die nachfolgende Grafik geht auf die Überlegungen Wolfgang Hasbergs und Andreas Körbers zurück und visualisiert ein Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung:

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

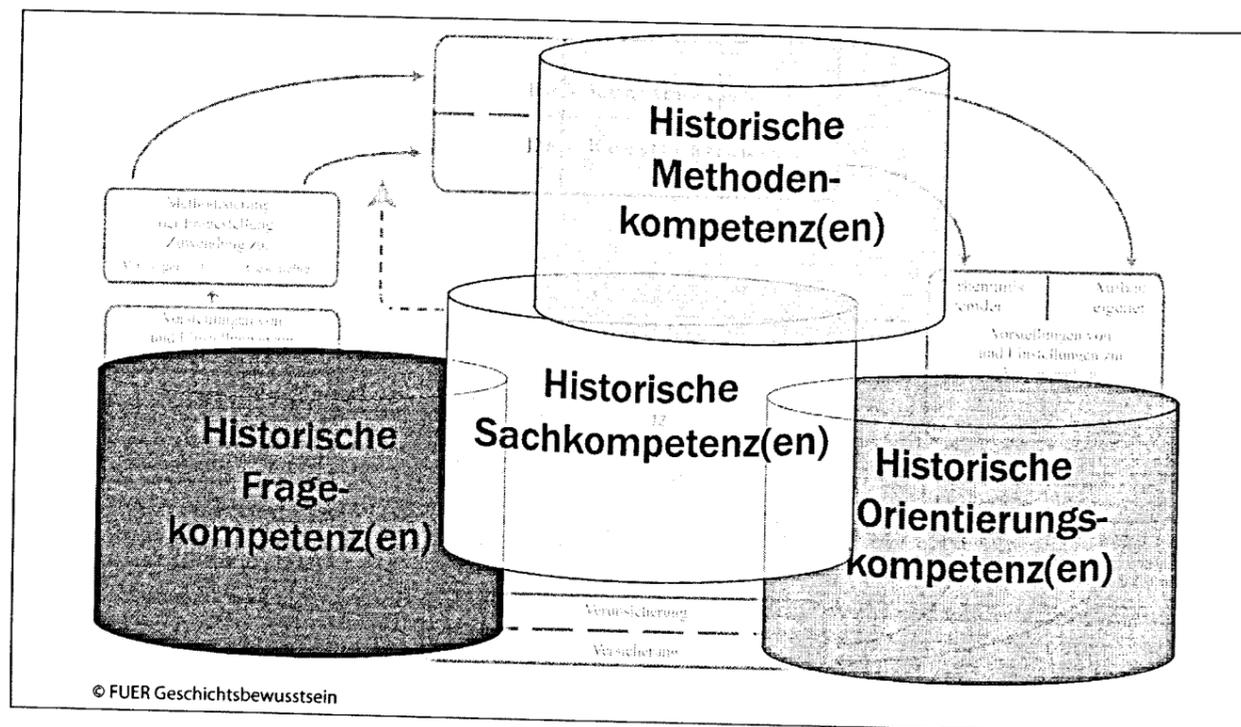
23 Vgl. z. B. Körber, A.: Gustav Stresemann als Europäer, Patriot, Wegbegleiter und potentieller Verhinderer Hitlers: historisch-politische Sinnbildungen in der öffentlichen Erinnerung, Hamburg 1999, oder Hasberg, Wolfgang/Körber, Andreas: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körber, A. (Hg.): Geschichte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



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

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 ver-

fügen. 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 historische Fragen stellen, 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 erarbeiten 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 folgt. – 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.²⁴ An sich han-

delt es sich dabei aber um ein Herzstück historischen Arbeitens, um die Schaffung einer historischen Narration.²⁵ 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 Schüler bewusst machen wollen, dass Geschichte mit ihnen zu tun hat, sind hier weitgehend 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 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.

²⁴ Im Projekt FUER Geschichtsbewusstsein sprechen wir von der Fokussierung auf die Geschichte, die erzählt werden soll. Vgl. hierzu den Exkurs am Ende dieses Beitrags.

²⁵ 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 Möglichkeiten des Lehrers, die Entwicklung der Orientierungskompetenz ihrer Schüler zu fördern, sind begrenzt, aber durchaus vorhanden. Vergleichbar wie in der politischen Bildung dürfen sie nicht zur „Beeinflussung/Überwältigung“²⁶ der Schüler führen.

Wenn die Fragen, die an die Vergangenheit/Geschichte gerichtet wurden, die Gegenwart und Zukunft der Schüler mit 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 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 Vergangem/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 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

²⁶ Vgl. den in 1970er Jahren ausgehandelten Beutelsbacher Konsens der Politikdidaktiker. Vgl.: Schiele, S./Schneider, H. (Hgg.): Das Konsensproblem in der Politischen Bildung, Stuttgart 1977.

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 der Lage gebracht werden, unterschiedliche Kontexte herzustellen, in welche die einzelnen Vergangenheitspartikel eingebunden werden und nicht zuletzt: Sie müssen im Konjunktiv denken und sprechen können.²⁷

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. Anregungen zu einem kompetenzfördernden Umgang mit Geschichtsbüchern will dieses Themenheft geben.

²⁷ Vgl. hierzu Schöner, A./Mebus, S.: Historische Kommunikationskompetenz, in: Körber, A./Schreiber, W.: Kompetenzen, 2006.

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 an-

spruchsvolle, die Schüler und die Welt, in der sie leben, ernst nehmende Geschichtsunterricht auch noch Spaß macht.²⁸

²⁸ Vgl. hierzu die Schüleräußerungen in: Gruner, C./Schreiber, W. (Hgg.): Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren

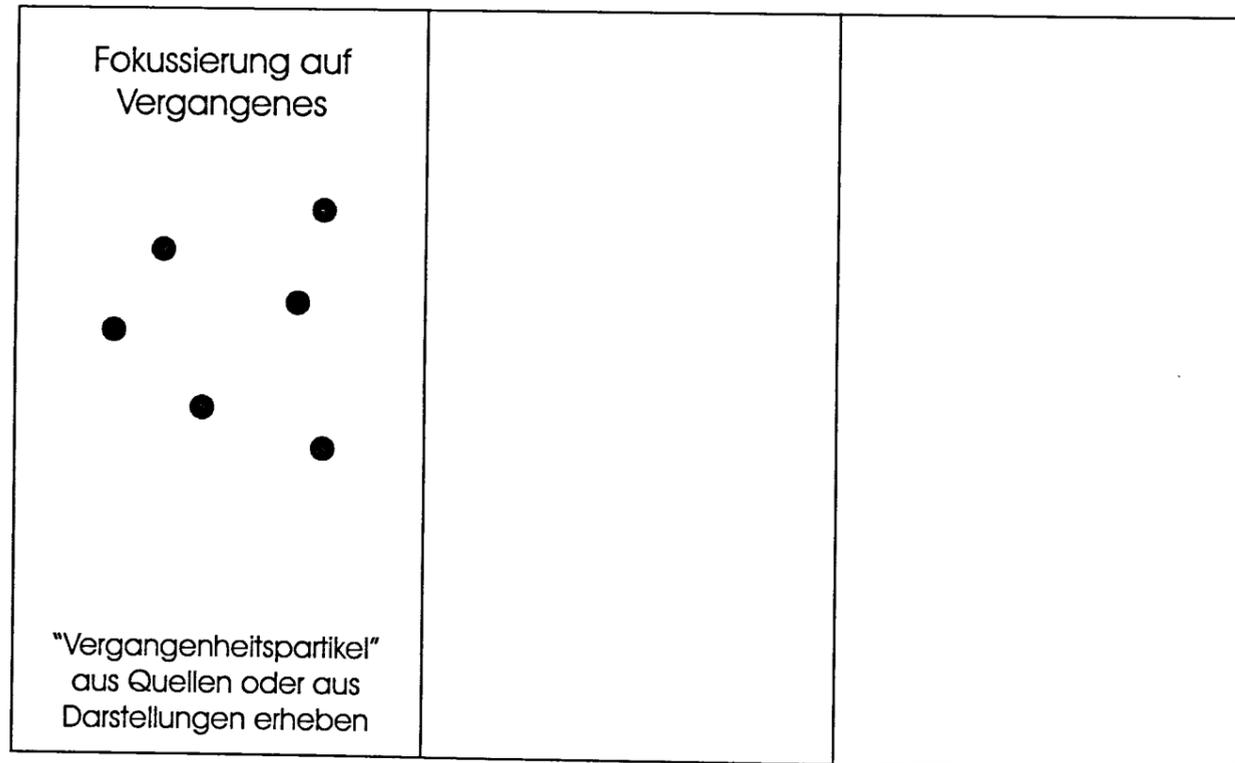
internationale Schulbücher. Das Beispiel Wende 1989, Neuried 2007 (in Vorbereitung).

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:

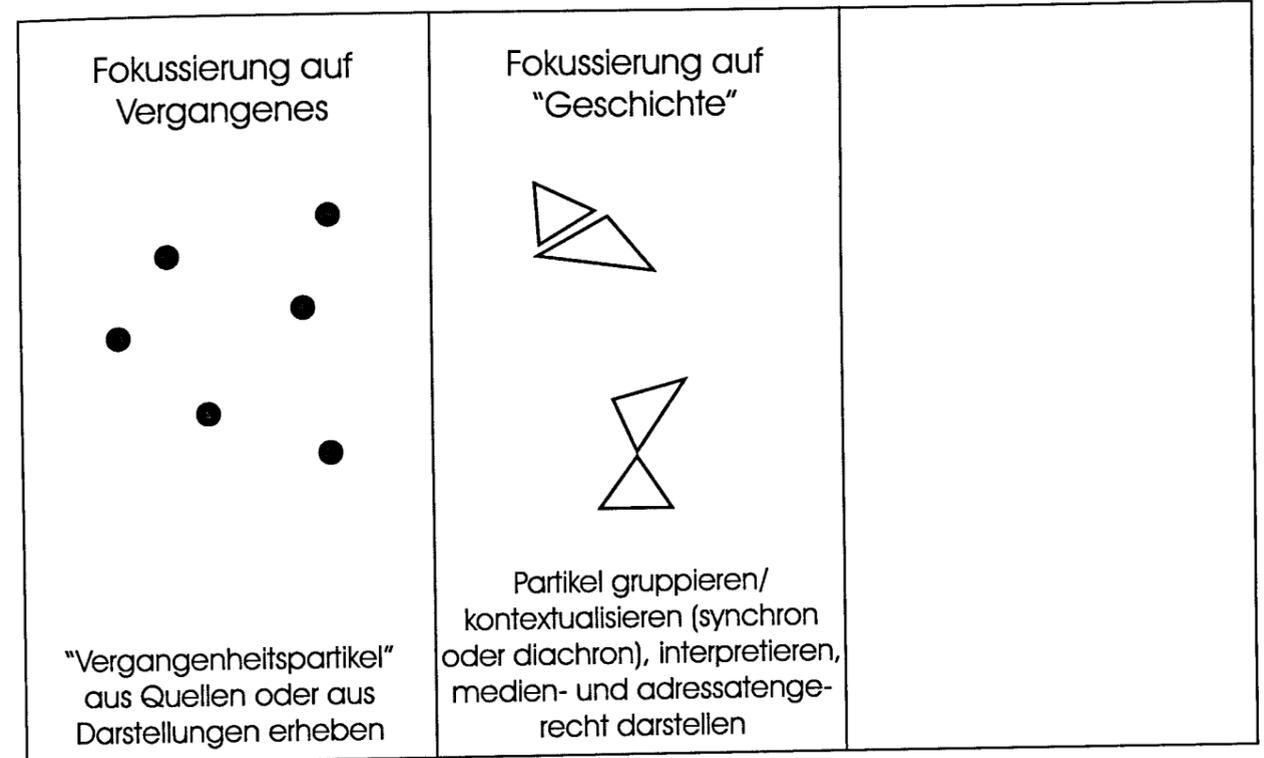
1. Er/Sie kann an der damaligen Vergangenheit interessiert sein und versuchen wollen, zu bestimmten Aspekten mit Hilfe der Quellen, die sich erhalten

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.



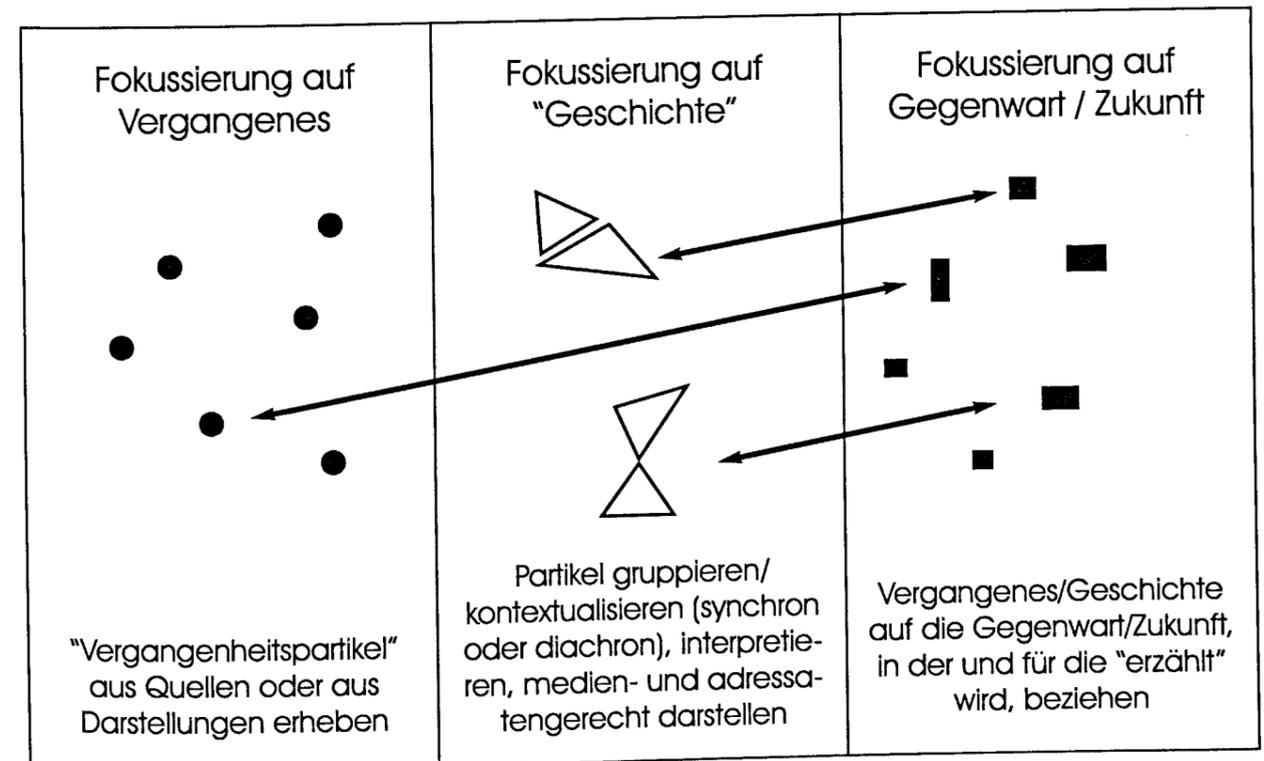
2. An vielen Stellen wird erkennbar, dass Interpretationen und Deutungen notwendig sind, um die Fragen zu beantworten, die interessieren. „Geschichte“ kann eben nicht „Vergangenes“ identisch abbilden. Sie ist Erzählung über Vergangenes, historische Narration. Dabei gilt: Historisches kann auf unterschiedliche 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/eine 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:

	Fokussierung auf Vergangenheit Vergangenes feststellen	Fokussierung auf Geschichte Vergangenes in Kontexte setzen und als Geschichte darstellen	Fokussierung auf Gegenwart / Zukunft Geschichte auf Gegenwart und Zukunft beziehen
Umgang mit Vergangenheit	<i>Vergangenes aus Quellen re-konstruieren</i> Feststellen von - Daten, Ereignissen, Handlungen, Personen („Fakten“) - Bedeutungen, die in der Vergangenheit den Fakten zugewiesen wurden - Motiven, Kausalbeziehungen, die zugewiesen wurden	<i>Vergangenes auf spezifische Weise in einer Geschichte darstellen</i> Berücksichtigung finden z.B. - Funktionen, die der Narration zugewiesen werden (Erklärung, Legitimation, Identitätsbildung...) - fachspezifische und überfachlich relevante Theorien - Spezifika der Adressaten - Besonderh. d. gewählt. Darstellungsmediums synchrone diachrone Kontextualisierungen Kontextualisierungen (Zustände) (Zeitverläufe)	<i>Durch Bezüge auf Vergangenes / Geschichte der eigenen Gegenwart / Zukunft historische Tiefe geben</i> Konstruieren von - Kontinuitätsvorstellungen (Ursachen-, Sinnzusammenhänge) - Vorstellungen von Wandel - historischer Identität - Orientierung für zukünftiges Handeln
Re-Konstruktion von Geschichte			
De-Konstruktion von Geschichte	- Feststellen, was die Narrationen über Vergangenes aussagen - Abklären der fachlichen Trifftigkeit des Berichteten - Klären der Repräsentativität des über das historische Phänomen Berichteten	Offenlegen - der zugrunde liegenden Fragestellungen - der Argumentationsstruktur der Narration - der angewandten Theorien und Alltagshypothesen - der äußeren Zwänge - der Perspektivität - des Standorts synchrone diachrone Kontextualisierungen Kontextualisierungen (Zustände) (Zeitverläufe)	Erschließen von: - Botschaften - Orientierungsangeboten - Sinnbildungsmustern - Orientierungsfragen, die hinter der Darstellung stehen - Normen und Werten, die vertreten oder abgelehnt werden - kulturellen Prägungen
Umgang mit Geschichte	<i>Erheben, was historische Narrationen über Vergangenes aussagen</i>	<i>Feststellen, in welche Kontextualisierungen die Vergangenheitspartikel in der jeweiligen Geschichte gestellt werden, auf welche Weise die Geschichte erzählt wird</i>	<i>Feststellen, welche Gegenwartsbezüge in der Geschichte hergestellt werden, welche Orientierungsangebote gegeben werden</i>

Zur De-Konstruktion von Gedenken

Oliver Baeck

Im Jahre 2005, sechzig Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, ist mit Händen zu greifen, dass Gedenken¹ uns und unseren SchülerInnen vielfältig als alltagsweltliches Faktum entgegentritt. Offensichtlich geht es dabei um Geschichte, aber nicht in dem Sinne, dass zu erzählen wäre, was „damals wirklich geschah“. Und es hilft unseren SchülerInnen auch wenig, wenn sie in der Lage sind, auf der Basis geeigneter Quellen eine „wirklich wa(h)re“ Geschichte zu erzählen. Was sie brauchen, ist die methodische Fähigkeit, die im Gedenken erzählte fertige Geschichte zu verstehen und kritisch zu hinterfragen. Und dazu gehört insbesondere auch zu erkennen, wie aus Vergangenen Sinn und damit eine Perspektive zukünftigen Handelns entworfen wird. Einen solchen Zusammenhang herzustellen ist nicht alternativlos, sondern Interessen unterworfen. Gedenken ist damit grundsätzlich instrumentalisierbar für politische Zwecke, und nur wer die Konstruiertheit des dabei hergestellten Zusammenhangs zwischen Vergangenheit und Zukunft durchschaut, kann eventuelle politische Zumutungen zurückweisen oder ihnen um so entschiedener zustimmen.

1. Re-Konstruktion und De-Konstruktion als Methoden- und Sachkompetenz²

Re-Konstruktion und De-Konstruktion bilden zusammen die dafür nötige Methodenkompetenz. Das Wissen um diese Methoden, ihren theoretischen Platz, ihr Zusammenwirken und ihre jeweilige innere Struktur ist ein unverzichtbarer Teil der Sachkompetenz: So erst entsteht aus methodisch sauberem Tun *reflektiertes und (selbst-)reflexives* Geschichtsbewusstsein. Daher hier zunächst ein Blick auf die Theorie:

Jede Geschichtserzählung versucht der Vergangenheit in Form einer Geschichte Sinn zu geben, indem sie

bestimmte Partikel aus der Vergangenheit auf der Basis gegenwärtiger Normen des Erzählers auswählt und anordnet und so das Handeln der Menschen in Richtung einer zunächst offenen Zukunft orientiert (so das u.a. auf Jörn Rüsen rekurrende Theoriemodell von FUER Geschichtsbewusstsein). Abbildung 1 (s. auch CD) versucht diesen Zusammenhang zwischen dem zu untersuchenden Vergangenen, der durch den Autor zu erstellenden Geschichte und seinem Orientierungsangebot für Gegenwart/Zukunft des sich mit Geschichte Befassenden unter Beachtung der unterschiedlichen Zeitebenen (t₁) und Fokussierungen prägnant darzustellen. Im vielleicht einfachsten Fall wähle „ich heute“ (t₂) auf der Basis meiner Wertvorstellungen, Interessen und Zeitumstände Partikel der Vergangenheit (Fokus I, Zeitebene t₁±Δt) aus und verknüpfe sie zu einer Geschichte (II), die geeignet ist, aus der Vielfalt möglicher Handlungen in der Zukunft einige vernünftiger erscheinen zu lassen als andere (Orientierung III). Diese gedankliche Operation nennen wir im Projekt FUER Geschichtsbewusstsein *Re-Konstruktion*. Dieselbe Operation kann aber bereits ein anderer Autor zu einem früheren Zeitpunkt t₂ (also in seiner Gegenwart) durchgeführt haben – natürlich mit einer anderen Geschichte als Ergebnis, weil sie ein anderer Autor zu einer anderen Zeit mit vielleicht anderen Wertvorstellungen in einem anderen gesellschaftlichen Umfeld gefertigt hat. Die Operation, mit der „ich heute“ eine solche fertige Geschichte, also das Ergebnis einer früheren Re-Konstruktion, in ihre drei konstituierenden Bestandteile (I, II, III) zerlege, nennen wir *De-Konstruktion*. Man wird wohl als Normalfall annehmen dürfen, dass die eigene Re-Konstruktion durch De-Konstruktionen fremder Re-Konstruktionen angeregt wird.

1 Auf eine genaue Abgrenzung der Begriffe Gedenken, Erinnern, Mahnen u.a. wird hier verzichtet und in einem summarischen Sinne meist von Gedenken oder Erinnern gesprochen.
2 Vgl. Historisches Denken. Ein Kompetenzstrukturmodell. Hg. v. Waltraud Schreiber u.a. Neuried 2006, insb. S. 22ff.