

Katja Lehmann (Hg.)

Theater spielen im Geschichtsunterricht

Spielformen, Methoden, Anwendungen
und deren didaktische Reflexion

UB EICHSTAETT-INGOLSTADT 027007259937



*

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

ISBN 10: 3-89391-783-7

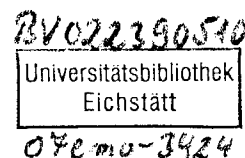
ISBN 13: 978-3-89391-783-9

Schlusskorrektur: Simone Ming

Layout: Beate Brosig

Satz: Katja Lehmann, Beate Brosig

Umschlagentwurf: Thomas Wilm



© 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>Katja Lehmann und Waltraud Schreiber</i>		<i>Beat Witschi</i>	
Vorwort	5	Streiken. Ein szenisches Spiel um den Arbeiter- alltag im 19. Jahrhundert	74
Zur Einordnung des Bandes			
* <i>Waltraud Schreiber</i>		<i>Henrike Franz</i>	
Grundlegung: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen	7	Anwendung des szenischen Spiels als Lehr-/ Lernmethode im Deutschunterricht am Beispiel von Günter Eichs „Inventur“	82
* <i>Katja Lehmann</i>		Szenisches Spiel als Basis für die Umsetzung eines historischen Bühnenstücks	
Theater spielen im Geschichtsunterricht: Chancen und Herausforderungen. Spielformen, Methoden, Anwendungen und deren didaktische Reflexion .	20	<i>Ulrike Mönch-Heinz</i>	
Unterrichtsbeispiele			
<i>Stefanie Serwuschok und Katja Lehmann</i>		„Kolumbus entdeckt Amerika“ oder von der Improvisation zum Spiel. Ein Theaterprojekt mit Schülerinnen und Schülern der Förderschule . . .	88
Auf den Spuren von Wolfram von Eschenbach: ein forschend-kreativer Ausflug in das hohe Mit- telalter. Grundschüler erarbeiten Szenen eines Ritterspiels auf der Basis von Bildquellen	31	Literarisches Rollenspiel und Forschendes Lernen: fächerübergreifendes Arbeiten mit der Methode des szenischen Spiels	
<i>Katja Lehmann und Maria Müller</i>		<i>Katalin Árkossy</i>	
Stunde Null – Generation ohne Abschied? Historisches Lernen mit den Mitteln des szeni- schen Spiels am Beispiel der Nachkriegszeit in Deutschland (1945–1949). Ein Workshop mit Schülerinnen und Schülern	44	Wolfgang Borchert: Draußen vor der Tür. Literarisches Rollenspiel und Forschendes Lernen als Chance zur Förderung des reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins	94
<i>Katja Lehmann und Maria Müller</i>		Autorenverzeichnis	
Stunde Null – Generation ohne Abschied? Methoden szenischen Arbeitens und deren didakti- sche Reflexion hinsichtlich ihrer Nutzbarkeit im Geschichtsunterricht und in außerschulischen Lernbereichen. Ein Workshop mit Studierenden .	57	99	
<i>Thorsten Schlenger</i>			
Theater stört! Chancen des szenischen Spiels für den Geschichtsunterricht. Ein Theater-Workshop mit SchülerInnen zum Thema „60er Jahre“	68		

(Sekundarstufe 2) an, in dem thematische Bereiche der deutschen Geschichte der Sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts mit verschiedenen Methoden szenischen Arbeitens erschlossen werden. Mit seiner These einer produktiven Störung des konventionellen Unterrichts durch Theater provoziert sein Beitrag zum Nachdenken über einen konstruktiven Einsatz theatraler Methoden im Schulalltag. Schlenger unterstreicht die Bedeutung kreativer Improvisationsformen, beschreibt und reflektiert Arbeitsweisen, Strategien und Herangehensweisen, die in unterschiedlichsten Unterrichtszusammenhängen flexibel genutzt werden können.

„Streiken – ein szenisches Spiel um den Arbeiteralltag im 19. Jahrhundert“, mit diesem Beitrag erschließt Beat Witschi (Schweiz) die Industrialisierung Europas im 19. Jahrhundert, die soziale Frage und die Arbeitskämpfe mit Hilfe einer zentralen Bildquelle (und bewusst gesetzter Ausschnitte aus derselben) und szenischem Spiel und weist historische und fächerübergreifende Kompetenzen aus, die im Zuge des szenischen Spiels im Geschichtsunterricht angebahnt werden können. Darüber hinaus liefert sein Beitrag unter anderem Möglichkeiten zum fächerübergreifenden Arbeiten.

Mit ihrem Artikel „Anwendung des szenischen Spiels als Lehr-/Lernmethode im Deutschunterricht am Beispiel von Günter Eichs ‚Inventur‘“ schildert Henrike Franz eine erfahrungsgesättigte und praxisorientierte Umsetzung der Technik des szenischen Spiels mit Schülern der gymnasialen Oberstufe, weist auf Chancen und Grenzen hin und skizziert eine Möglichkeit der Übertragung auf das Niveau der Mittelstufe und auf Erweiterungen zu benachbarten Fächern und dem Geschichtsunterricht im Besonderen.

Katalin Arkossy (Ungarn) widmet ihren Beitrag ebenfalls dem Thema „Stunde Null“. Ausgehend von der Fragestellung, wie Literatur das Geschichtsbewusstsein fördern kann, experimentierte sie mit Studentinnen und Studenten an einem literarischen Rollenspiel zu Wolfgang Borcherts „Draußen vor der Tür“. Ihr Beitrag nimmt, ausgehend von Annahmen des forschenden Lernens und offener Unterrichtsformen, themenzentriertes Arbeiten in den Blick. Die Verbindung intellektuell-kognitiver und emotionaler Zugriffsweisen, die Arkossy in ihrem Beitrag beschreibt, unterstreicht die besonderen Möglichkeiten des szenischen Spiels und seiner Techniken für den Deutsch- und Geschichtsunterricht in allen Schularten.

Der Beitrag „Kolumbus entdeckt Amerika“ von Ulrike Mönch-Heinz befasst sich mit den Möglichkeiten, vergangene und gegenwärtige Wirklichkeiten zu erforschen mit den Mitteln des Theaterspielens. Sie be-

schreibt die Umsetzung des historischen Stoffes in ein Theaterstück an einer Förderschule mit Kindern im Grundschulalter, nutzt das szenische Spiel also nicht unmittelbar als Unterrichtsmethode. Besondere Bedeutung hat in ihrer Arbeit die Improvisation, insbesondere mit Elementen der rhythmischen bzw. der allgemeinen musikalischen Grunderziehung an der Schule. Geräuschcollagen, Gruppenchoreographien, Bewegungsimprovisationen u.ä. sind Techniken, die sich für den Geschichtsunterricht fruchtbar machen lassen.

Die Autorinnen und Autoren hoffen, mit ihren Beiträgen interessante Anregungen für einen zeitgemäßen und produktiven Geschichtsunterricht gegeben zu haben, in dessen Zentrum das Interesse einer Förderung und Entwicklung des reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins der Schülerinnen und Schüler steht. Für Kritik und jede Form des Feedbacks sind alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter offen und dankbar. Die Publikation des Bandes ist im Rahmen des Comenius 2.1 Projektes FUER Geschichtsbewusstsein ermöglicht worden. Unser besonderer Dank gilt all jenen, die uns unterstützt und uns gute und wichtige Arbeitsimpulse gegeben haben!

Wien und Eichstätt, im September 2006

für die Reihe „Themenhefte Geschichte“

Waltraud Schreiber, Eichstätt

für den Band

Katja Lehmann, Wien

Grundlegung: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen

Waltraud Schreiber

I. Geschichte – keine Nebensache

Der Mensch selbst und die Welt, die ihn umgibt, sind zutiefst historisch. Vergangene Erfahrungen wirken nach, werden aufgeladen mit Neuem. Kontinuität und Wandel bestimmen das Dasein, große und kleine Veränderungen und Entwicklungen sind die Konsequenzen. Es ist eine Herausforderung für Individuen und Gruppen, mit der durch Geschichtlichkeit geprägten Welt und mit sich selbst als historischem Wesen zurecht zu kommen, sich zu orientieren, zumal bei aller Geprägtheit und Gewordenheit der Gegenwart die Zukunft immer offen ist. „Erstens kommt es anders, zweitens als man denkt“, sagt Wilhelm Busch und beschreibt damit meisterhaft das Phänomen der „Kontingenz“, das die Historizität von Mensch und Welt immer durchdringt.

Der Gegenwart kommt unter den drei Zeitdimensionen eine herausgehobene Bedeutung zu: An sie ist menschliches Leben unumstößlich gebunden. Kinder wie Erwachsene bewegen sich in ihr. – In und über die Gegenwart erfolgt aber zugleich die Verknüpfung mit den anderen Zeitdimensionen: Auch, wenn die Vergangenheit unwiederbringlich vorbei ist, wenn sie „abgeschlossen“ ist; sie wirkt in die Gegenwart nach. Am augenfälligsten wird dies durch Überreste, die erhalten geblieben sind und in die Gegenwart hineinragen. Sie können gegenständlicher, bildlicher, sprachlicher Natur sein und können als Quellen genutzt werden, um Vergangenes im Nachhinein, aus der jeweiligen Gegenwart heraus, zu re-konstruieren. – Die Zukunft, in die Gegenwart immer hinüber weist, ist demgegenüber offen. Doch auch, wenn sie sich der Determinierung entzieht, wenn Kontingenzen sie prägen: Vollkommen neu und ganz anders kann sie nicht werden. Das, was an Erfahrungen in den Menschen steckt, was sich in der Welt niedergeschlagen hat, verhindert dies. – Die Gegenwart ist damit der Ort, in dem Orientierung notwendig ist, Orientierung, um die Zukunft leben zu können, Orientierung, die zurück und nach vorne schaut, Orientierung, die Zeitdimensionen verknüpft, indem sie z.B. vergangene Erfahrungen nutzt, um zukünftige zu planen.

Das ist der Grund, warum in der Gegenwart „Geschichte“ auf Schritt und Tritt begegnet und warum Geschichte eben keine Nebensache im menschlichen Leben ist. Geschichte stellt den Zusammenhang zwischen den Zeitdimensionen her. Retrospektiv, aus ganz unterschiedlichen Gründen, befassen Menschen sich mit Vergangenen.

Ohne Interpretation und Deutungen ist das nicht möglich, schon deshalb nicht, weil Vergangenes sich nur bruchstückhaft in Quellen niedergeschlagen und überliefert hat und weil Quellen notwendig „perspektivisch“ sind. Deutung und Interpretation sind auch deshalb unvermeidbar, weil die Fragen an die Vergangenheit aus der Gegenwart heraus gestellt werden, oft aus Gründen der Orientierung für die Zukunft. – Perspektivisch ist also auch der Blick zurück. – Die Geschichten der Gegenwart über die Vergangenheit sind deshalb notwendigerweise Konstruktionen. Ohne Imagination, ohne Elemente von Fiktion kommen sie nicht aus, auch wenn ihre Absicht ist, mit Hilfe methodischer Mittel eine Annäherung an Vergangenes zu versuchen und Entwicklungen bzw. Veränderungen plausibel und quellenbasiert zu erklären. – Inwiefern Clio, die Muse der Geschichte, dichtet, ist eine nicht erst in den letzten Jahrzehnten gestellte Frage. Auch, inwiefern Kalliope, die Muse der Dichtung, hilft, Vergangenes zu verstehen, hat man sich gefragt – in letzter Zeit allerdings weniger intensiv. Der vorliegende Band greift diese Frage erneut auf.

An solche deutenden Re-Konstruktionen (der Dichtung wie der Historie) knüpfen sich in der Regel Absichten. In der Lebenswelt geht es häufig um Orientierung für Gegenwart und Zukunft, dabei auch um den Versuch, andere mit Hilfe historischer Argumentationen zu überzeugen. Dazu spielen Unterhaltung und Kommerz eine Rolle. Daneben kann man aber ebenso auf ein weitgehend zweckfreies Interesse an vergangenem Leben und historischen Entwicklungen stoßen. – Dass bei den Geschichten, die uns in der Lebenswelt begegnen, die Haltbarkeit („Triftigkeit“) der Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezüge nicht unbedingt gewährleistet ist, liegt auf der Hand.

„Triftig“ wollen dagegen die meisten Historiker bei ihren Re-Konstruktionen vorgehen. Aus prinzipiellen Gründen ist aber auch den Experten für den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte eine eindeutige Re-Konstruktion – Objektivität im landläufigen Sinne – nicht möglich. Ihre Professionalität ist vielmehr durch methodische Reguliertheit, plausible Argumentationen, transparente Schlüsse, Kenntnisreichtum, innerdisziplinären Austausch und interdisziplinäre Kommunikation gekennzeichnet. Man könnte in Anlehnung an den Philosophen Hermann Lübbe von „Begründungsobjektivität“ und „Konstruktionsobjektivität“ sprechen. Die Grenzen der Objektivität markieren nicht nur spektakuläre Auseinandersetzungen, die als „Historikerstreit“ in Erinnerung bleiben. Viel wichtiger sind die kleinen, das Alltagsgeschäft bestimmenden Abweichungen in den Interpretationen, die unterschiedlichen Begründungen, mit denen Veränderungen erklärt werden sollen, die verschiedenen Akzentuierungen.

Schon aus diesen kurzen Hinweisen ergibt sich die Notwendigkeit, mit den Geschichten, die einem begegnen, umgehen zu lernen, ebenso die Notwendigkeit, selbst historische Fragen stellen und beantworten zu lernen, also Vergangenes selbst re-konstruieren zu können. Der Ort, an dem idealtypisch gesehen solche Lernprozesse stattfinden sollten, ist die Schule.

Weil überhaupt nicht absehbar ist, welche Themen den Schüler/-innen jetzt und später begegnen werden, sollte es im Unterricht ganz entschieden auch um die Förderung der Fähigkeit gehen, Operationen historischen Denkens selbstständig auszuführen. Schüler sollen selbst in der Lage sein, sich mit Geschichte auseinander zu setzen.

Während es seit Jahren üblich ist, die Schüler/-innen zum Umgang mit Quellen zu befähigen, wird bislang häufig vernachlässigt, sie auch kompetent für den Umgang mit „fertigen Geschichten“ zu machen. Die oben dargestellte Beobachtung, dass Geschichte – gedeutete, interpretierte Vergangenheit – überall ist, begründet die Forderung nach einer Neuakzentuierung von Geschichtsunterricht: Wer sich in der Welt zurecht finden will, muss auch mit den Geschichten umgehen, die ihm in den Medien, in Gesprächen, in der Fach- und belletristischen Literatur, im Theater, aber auch im Geschichtsunterricht, in wissenschaftlichen Seminaren und Vorträgen begegnen.

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.

Das u.a. von der EU¹, dem Stifterverband der 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 „Themenhefte Geschichte“.⁴

Dass Geschichte nicht nur mit der Vergangenheit zu tun hat, von der sie erzählt, sondern notwendig auch

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). 2007 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 – De-Konstruktion von Schulbüchern, Eichstätt 2006 (Themenhefte Geschichte 1); Krammer, R./Ammerer, H.: (Hgg.): Mit Bildern arbeiten – Historische Kompetenzen erwerben, Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte 2); Witschi, B. (Hg.): Geschichte spielen – Simulationsspiele im Geschichtsunterricht, Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte 3); Schreiber, W./Arkossy, K. (Hgg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten – historische Kompetenzen schulen, Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte 4); Melichar, F. (Hg.): Längs Denken – Förderung historischer Kompetenzen durch Längsschnitte, Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte 5); Körber, A./Baek O. (Hgg.): Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion, Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte 6); Schreiber, W./Wenzl, A. (Hgg.): Geschichte im Film – Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz, Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte 7); Lehmann, K. (Hg.): Theater spielen im Geschichtsunterricht. Spielformen, Methoden, Anwendungen und deren didaktische Reflexion, Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte 8); Schreiber, W. (Hg.): Geschichte vor Ort. Historische Kompetenzen durch den Umgang mit historischen Stätten schulen, Neuried 2007 (Themenhefte Geschichte 9); Borries, B. v./Unger, S. (Hgg.): Ausgestellte Geschichte. Historische Kompetenz im Umgang mit Museen und Ausstellungen aufbauen, Neuried 2007 (Themenhefte Geschichte 10).

mit der Gegenwart, in der und für die sie dargestellt wird, oft auch mit der Zukunft, für die sie Orientierungsmöglichkeiten schaffen will, ist eine in der Geschichtstheorie völlig unstrittige Erkenntnis. Dass im Geschichtsunterricht die historische Kompetenz der Schüler/-innen gefördert werden muss, ist die logische Konsequenz daraus. Beides hat sich bei den für den Geschichtsunterricht Verantwortlichen noch nicht genügend durchgesetzt. – Dies mag auch damit zu tun haben, dass die zugrunde liegenden Überlegungen selten kompakt und prägnant zusammengestellt wurden. Der vorliegende Basisbeitrag versucht, diese Lücke zu schließen: Zuerst wird der zu Grunde liegende Geschichtsbegriff dargestellt (vgl. Abschnitt II), sodann wird ein Überblick über die historischen Kompetenzen gegeben, die Schüler/-innen entwickeln sollen (vgl. Abschnitt III). In den Fußnoten erfolgen Verweise auf vertiefende Literatur.

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

5 Unter historischer Narration wird die der Geschichte eigene Struktur verstanden. In einer Narration wird zum Ausdruck gebracht, was sich zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 entwickelt. Vgl. die Publikationen zur Narrativität von Geschichte von (Geschichts-)Philosophen (z.B. Arthur Danto oder Hans-Michael Baumgartner), Geschichtstheoretikern (z.B. Jörn Rüsen), Historikern (z.B. Ute Daniel), Geschichtsdidaktikern (z.B. Hans-Jürgen Pandel oder Wolfgang Hasberg), aber auch Literaturwissenschaftlern (z.B. Hayden White). Eine prägnante Darstellung legte Hans-Michael Baumgartner im Handbuch der Geschichtsdidaktik vor: Baumgartner, H.-M.: Narrativität, in: Handbuch der Geschichtsdidaktik, hgg. v. K. Bergmann u.a., Seelze-Velber 1997, S.157-160. Grundlegend sind die Ausführungen Dantos über „erzählende Sätze“, in: Danto, A.C.: Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt/M.

deshalb nicht mehr als eine Annäherung an Vergangenheit sein, weil sich nicht alles, was gewesen ist, überliefert hat.⁶ 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.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

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

b) Gegenwartsgebundenheit des Re-Konstruierenden

Geschichte ist notwendig und 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, welche Phänomene aus der Ver-

1974, S. 232-291. Vgl. hierzu auch die prägnante Darstellung in Barricelli, M.: Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005.

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.

gangenheit in welchen Hinsichten betrachtet werden. 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 Institutionen 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 adressaten-spezifischen 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

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.

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

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.¹⁴

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.

Abhängig von der Fragestellung und den gewählten Verfahrens- bzw. Strukturierungsweisen kann damit ein und derselbe „Vergangenheitspartikel“ in ganz verschiedenen Kontexten eine Rolle spielen. Der „Autor“ entscheidet darüber, welche Aspekte aus der Vergangenheit, oft auch aus unterschiedlichen Vergangenheiten, beleuchtet und in welchen Hinsichten sie zusammengeführt werden. – Der Beliebtheit ist dadurch

Entwicklungen zwischen in der Vergangenheit gelegenen Zeitpunkten unterschieden. Dies erfolgt in Anlehnung an Karl Ernst Jaismann.

¹⁴ 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, Längs Denken, 2006.

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 Identität¹⁵ ebenso wie um Fremd- und Weltverstehen.¹⁶ 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 Vergangenheitsverständnis

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“¹⁷ und durch Raumkonstruktionen.¹⁸ Daneben steht die Systeme-

¹⁵ Eine strukturierende Zusammenfassung der Literatur zu historischer Identität findet sich aktuell bei Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenz, 2006.

¹⁶ Vgl. hierzu z.B. die geschichtsdidaktischen Überlegungen von Bettina Alavi, Susanne Popp oder Christoph Kühberger.

¹⁷ Vgl. Schöner, A./Bauer, J.P.: Graduierungsbeispiele zur genuin historischen Kategorie „Zeit“, in: Körber/Schreiber, Kompetenzen, 2006.

¹⁸ 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.

matisierung der durch menschliche Aktivitäten ausgelösten Phänomene mit Hilfe historischer Fachtermini und der zugehörigen Konzepte.¹⁹ 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.²⁰ Gewonnen wurden die Konzepte aber ex post, bezogen auf abgeschlossenen Beispiele. – Die Überprüfung der Triftigkeit der vergangenheitsbezogenen Kontextualisierungen fällt Historikern in der Regel leichter, als die gegenwarts- und zukunftsbezogener, weil hier das historisch-kritische Instrumentarium besser genutzt werden kann.

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

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

Fachspezifische Kompetenzen haben auch für die Triftigkeitsprüfung Bedeutung. Im Folgenden wird

¹⁹ Vgl. die prägnante Zusammenstellung bei Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenz, 2006.

²⁰ 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.

kurz erklärt, was unter einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht zu verstehen ist. „Denken statt Pauken“ ist die Devise.²¹ Um zu verdeutlichen, welche Kompetenzbereiche entwickelt werden sollen, wird auch 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. oben), und das die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft fördern will, historisch zu denken. Anders gesagt sollen die Schüler/-innen lernen, mit Vergangenen und Geschichte reflektiert und (selbst-)reflexiv umzugehen.²²

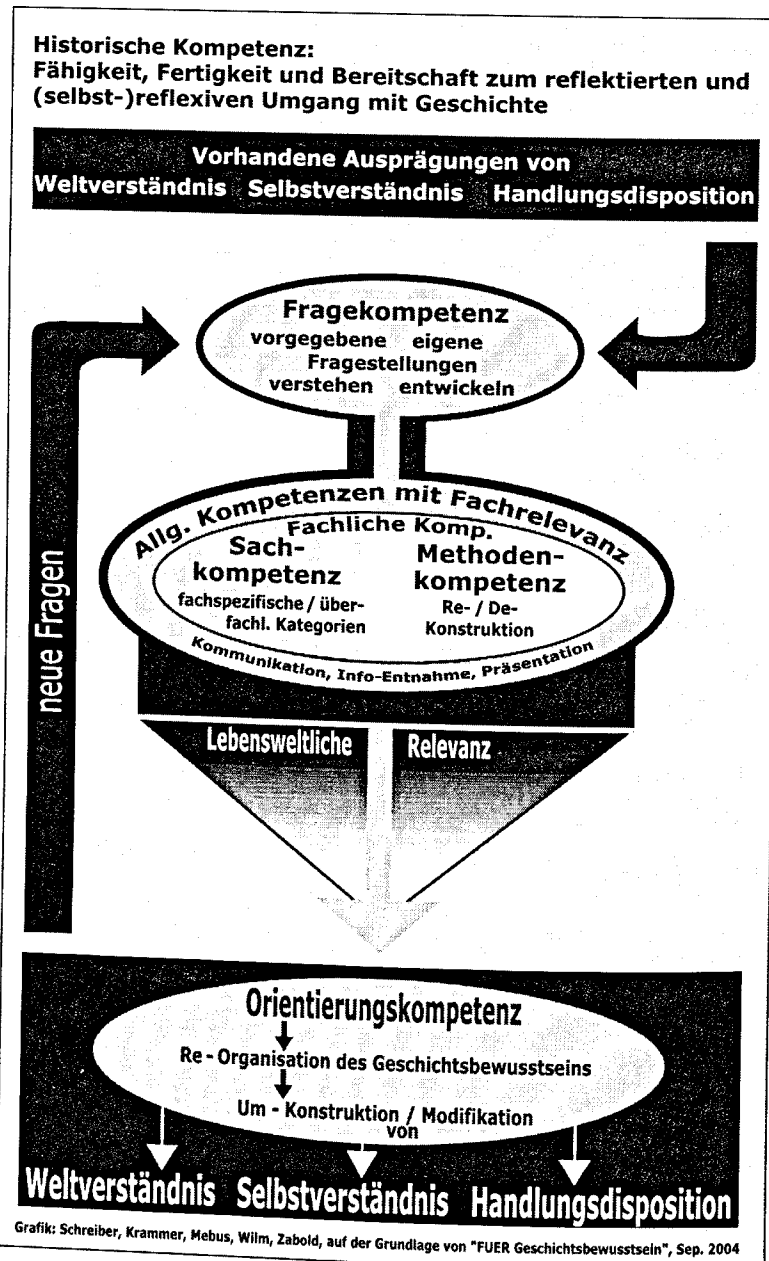
Diese Fähigkeit wird in den vier Kompetenzbereichen historischen Denkens sichtbar,²³

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

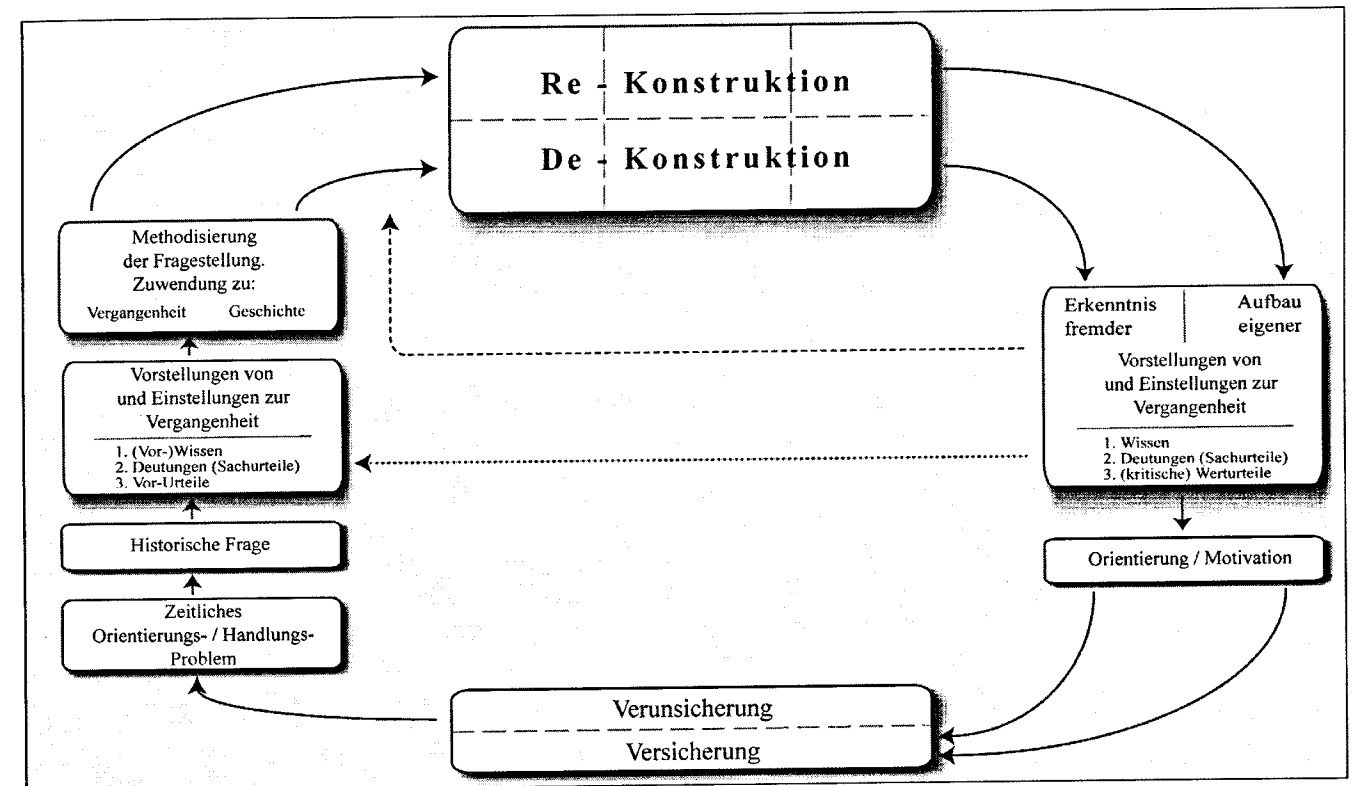
(Re-Konstruktionskompetenz) bzw. vorliegende historische Narrationen, die Dritte verfasst haben, zu untersuchen (De-Konstruktionskompetenz). Diese beiden Basiskompetenzen werden zusammengefasst als historische „Methodenkompetenzen“ bezeichnet;

- in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit theorie-, subjekt-, inhalts- und methodenbezogenen Begriffen bzw. Prinzipien, Konzepten, Kategorien und Scripts umgehen zu können (historische Sachkompetenzen);
- in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sich mit Hilfe von Geschichte Orientierung zu verschaffen (historische Orientierungskompetenzen).

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



21 Vgl. hierzu auch die Beiträge in Mebus, S./Schreiber, W. (Hgg.): Geschichte denken statt pauken, Meißner 2005.
22 Zu diesem Leitmotiv des Projekts FUER Geschichtsbewusstsein vgl. ZGD (2003).
23 Vgl. zum zu Grunde liegenden Kompetenz-Strukturmodell Schreiber, Waltraud u.a.: Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006. Zur ausführlichen Ableitung und Ausdifferenzierung der einzelnen Kompetenzbereiche sowie weiteren Beiträgen zu Kompetenzniveaus und deren Graduierung etc. siehe Körber, A./Schreiber, W. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards, Neuried 2006 (im Druck).



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

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:

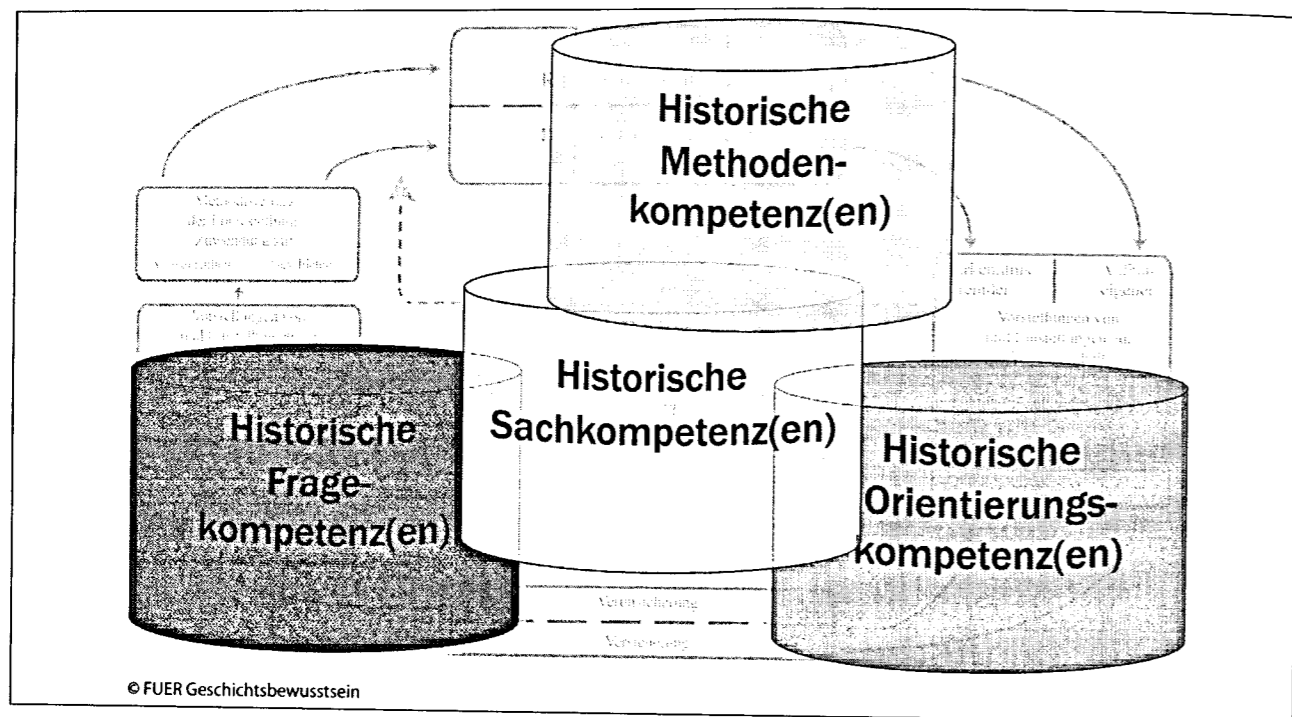
2. Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens

Es leitet sich aus einem zyklischen bzw. spiraligen Verständnis historischen Denkens ab, wie Jörn Rüsen es in der „disziplinären Matrix“²⁴ dargestellt hat. Das Konzept ist inzwischen mehrfach ergänzt und überarbeitet wurde.²⁵ Die Grafik geht auf die Überlegungen Wolfgang Hasbergs und Andreas Körbers zurück und visualisiert ein Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung.

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

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

25 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, W./Körber, A.: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körber, A. (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2003, S. 179-202.



rensskripts 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 selbst interessieren, oder ob sie anderen Fragestellungen folgen. – Fragekompetenz umfasst also nicht nur die Fähigkeit, selbst 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.²⁶ An sich handelt es sich dabei aber um ein Herzstück historischen Arbeitens, um die Schaffung einer historischen Narration.²⁷ Im Gegensatz zur Quellenarbeit sind diese Prozesse von der Wissenschaft noch

²⁶ Im Projekt FUER Geschichtsbewusstsein sprechen wir von der Fokussierung auf die Geschichte, die erzählt werden soll. Vgl. hierzu den Exkurs am Ende dieses Beitrags.

²⁷ 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.

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. 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“²⁸ der Schüler führen.

²⁸ Vgl. den in 1970er Jahren ausgehandelten Beutelsbacher Konsens der Politikdidaktiker. Vgl.: Das Konsensproblem in der Politischen Bildung, ed. by S. Schiele and H. Schneider, Stuttgart 1977.

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 Vergangenem/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 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.²⁹

²⁹ Vgl. hierzu Schöner, A./Mebus, S.: Historische Kommunikationskompetenz, in: Körber, A./Schreiber, W.: Kompetenzen, 2006.

IV. Resümee

Geschichtsunterricht, der sich zum Ziel setzt, die Schüler in der Entwicklung historischer Kompetenzen bzw. fachspezifisch gewendeter allgemeiner Kompetenz 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 hilft, sie zu analysieren, ihre Struktur zu erkennen, ihre Triftigkeit zu prüfen. 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.

Auf ein weiteres Phänomen, das Geschichtslehrer und Schüler immer wieder betonen, will ich hinweisen: Dieser anspruchsvolle, die Schüler und die Welt, in der sie leben, ernst nehmende Geschichtsunterricht macht zudem Spaß.³⁰

Die nachfolgenden Beiträge haben das Ziel, Geschichtslehrer einzuladen, den bereits eingeschlagenen Weg eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts entweder konsequent weiterzuverfolgen oder den eigenen Unterricht neu zu bedenken und anders auszurichten. Mit der Hinwendung zu den Chancen, den reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte unter Rückgriff auf die Möglichkeiten des Theaters zu fördern, wird ein Thema aufgegriffen, dem bislang wenig Beachtung geschenkt wurde.

³⁰ Vgl. hierzu die Schüleräußerungen in: Gruner, C./Schreiber, W. (Hgg.): Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren

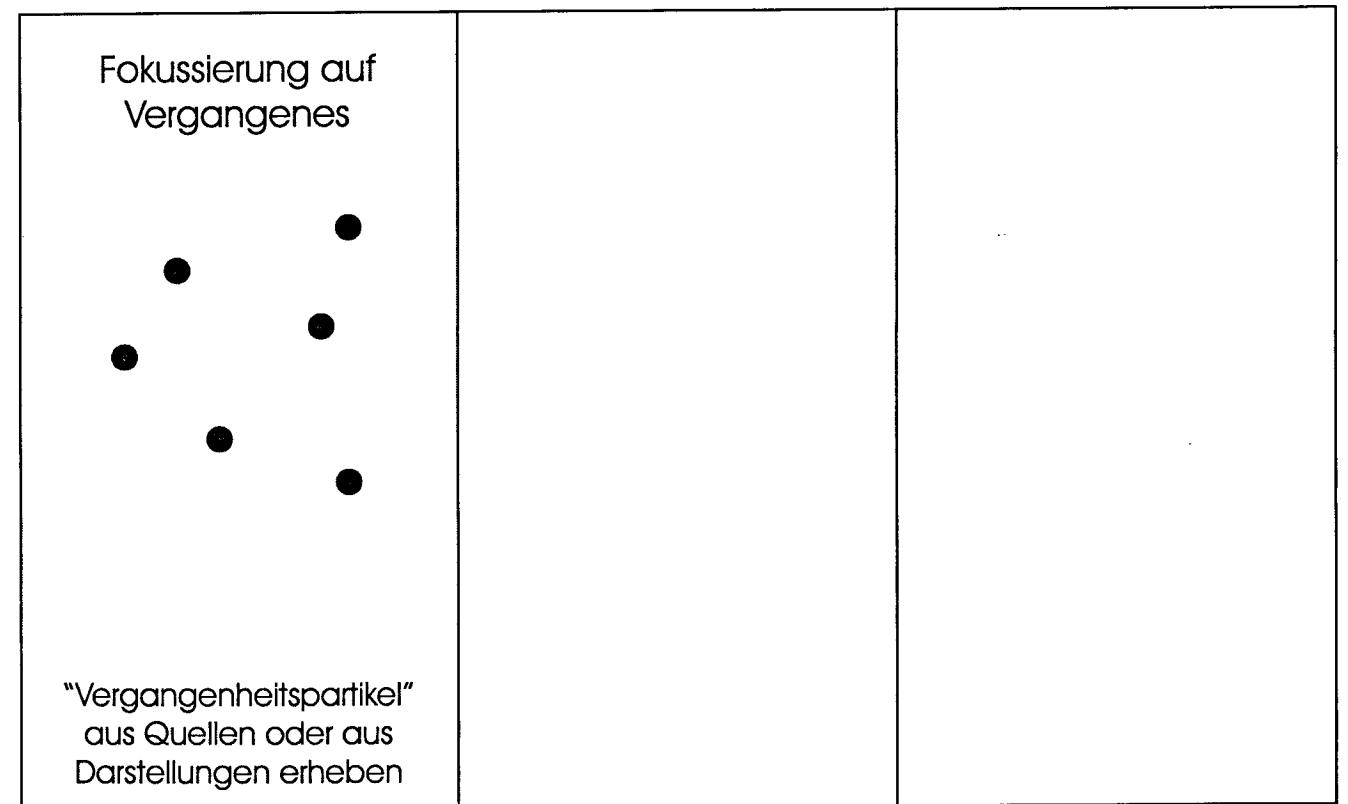
internationale Schulbücher. Das Beispiel Wende 1989, Neuried 2006 (in Vorbereitung).

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:

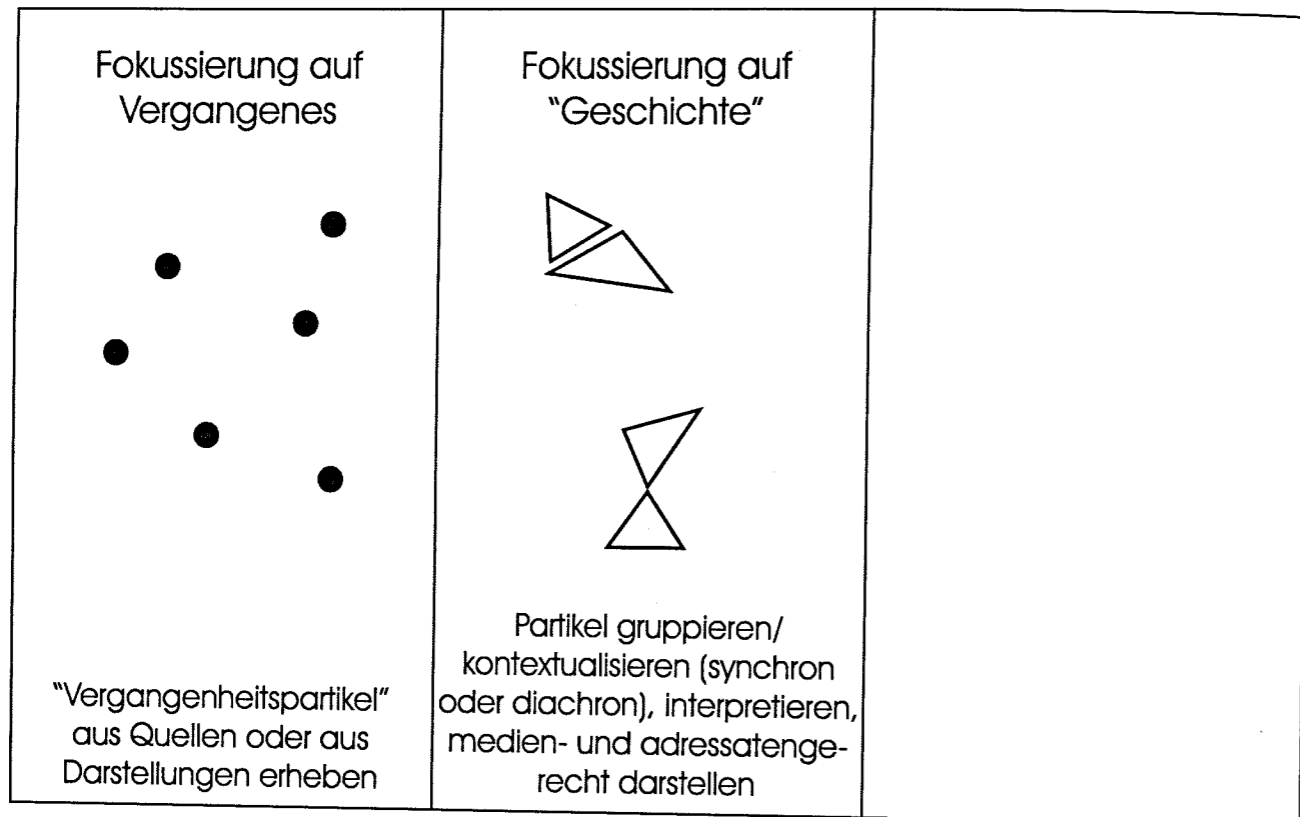
1. Er/Sie kann an der damaligen Vergangenheit interessiert sein und versuchen wollen, zu bestimmten Aspekten mit Hilfe der Quellen, die sich erhalten

haben, und mit Hilfe von Darstellungen über sie so viel 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.



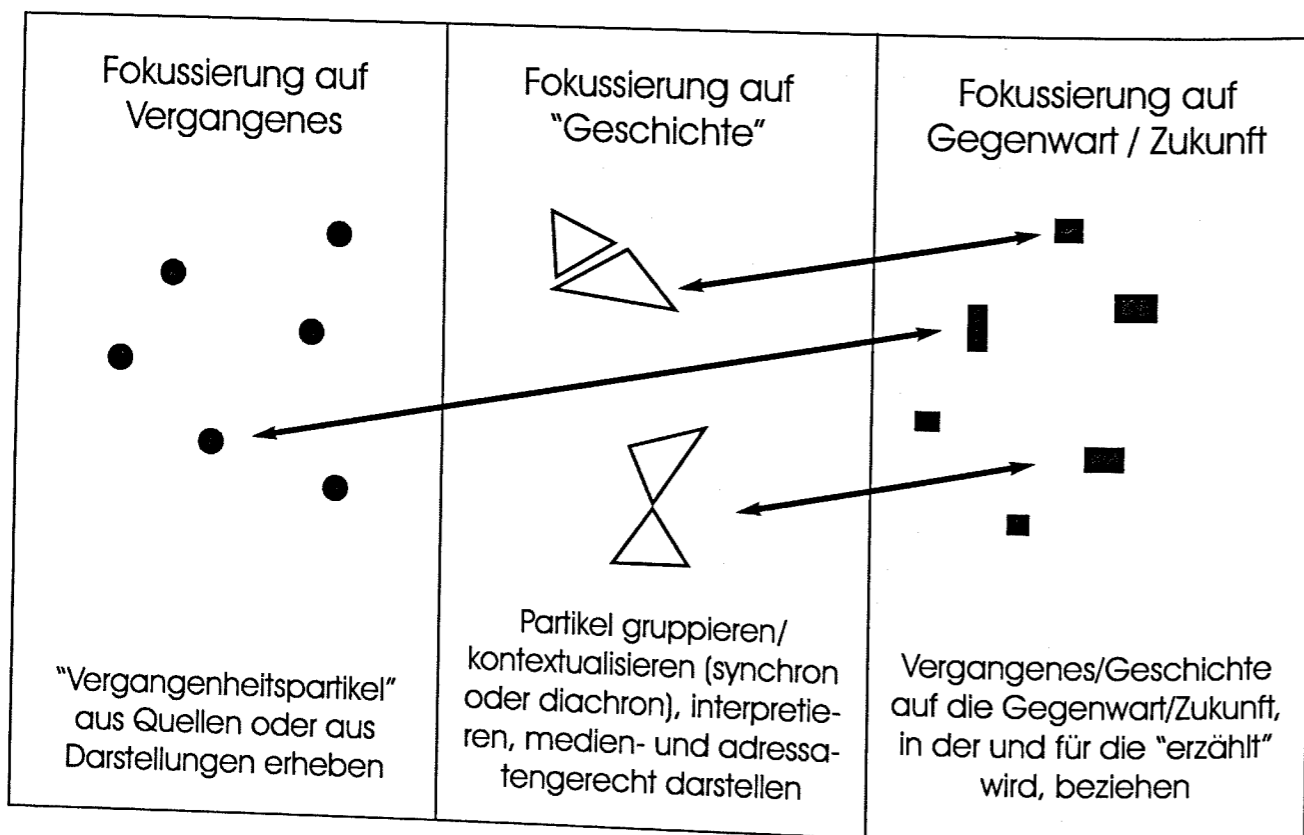
Ob die Beschäftigung mit historischen Phänomenen in der Fokussierung auf Vergangenes oder in der Fokussierung auf die eigene Gegenwart/Zukunft geschieht, hat Auswirkungen auf die Deutung und Interpretation (die in der Fokussierung auf Geschichte sichtbar werden). Die Fokussierungen, die man einnimmt, 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).

(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 „Sechser-Matrix“ wird das bislang Dargestellte visualisiert:

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

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.



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