

DURCH VERGLEICHE LERNEN – VERGLEICHEN LERNEN

Waltraud Schreiber

Den Überlegungen zum Vergleich im Geschichtsunterricht wird ein kurzer Exkurs in die Geschichtswissenschaft vorangestellt. Das Ziel ist, vorab Methode und Prinzip näher zu umreißen:

I. **Komparatistik versus Transfer- und Beziehungsgeschichte. Überlegungen zu einer aktuellen Diskussion in der historischen Forschung**

Der historische Vergleich in seiner „klassischen“ Form und seinen aktuellen Modifikationen und Erweiterungen gewinnt – ungefähr seit den 1970er Jahren – in der historischen Forschung¹ immer mehr an Bedeutung. Für den „klassischen Vergleich“ steht Helmut Kaelbles Definition. Er versteht darunter „die explizite und systematische Gegenüberstellung von zwei oder mehreren historischen Gesellschaften, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie Prozesse der Annäherungen und Auseinanderentwicklungen zu erforschen“² und zu erklären.

Durch die Beschränkung auf den Bereich „Gesellschaft“, durch die Konzentration auf „Gegenüberstellung“ und durch das Ausblenden des Gegenwartsbezugs greift dieser Ansatz nach Meinung der an Kulturtransfer-, transnationalen Beziehungen und Vernetzungen³ Interessierten zu

¹ Dieser Befund gilt nicht nur für Deutschland und Europa, sondern auch weltweit. Vgl. hierzu die einschlägigen Rezensionsorgane für historische Literatur.

² Kaelble, H.: Der historische Vergleich. Eine Einführung zum 19. und 20. Jahrhundert, Frankfurt/M. u. a. 1999, S. 12. Ähnlich äußern sich Jürgen Kocka und Heinz-Gerhard Haupt (dies. (Hgg.): Geschichte und Vergleich. Ansätze und Ergebnisse international vergleichender Geschichtsschreibung, Frankfurt/M. u.a. 1996).

³ Zur Transfer-, Beziehungs-, Verflechtungsforschung vgl. z.B. Conrad, S./Randeria, S. (Hgg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften, Frankfurt 2002; Werner, M./Zimmermann, B.: Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen, in: Geschichte und Gesellschaft 28 (2002), S. 607-636; Espagne, M.:

kurz. Ihnen geht es vorrangig um die Wandlungen, die stattfinden, wenn Kulturen sich begegnen. Solche „Übertragungen“ können durch Migration oder Reisen, durch wirtschaftliche, diplomatische oder kriegerische Kontakte, durch Kolonialisierung und Besetzung, ebenso aber auch durch Lektüre und andere Formen des mittelbaren Austausches erfolgen. Sie werden als Transfer-, Beziehungs-, Verflechtungsgeschichte erforscht.

Diese Entgegenstellung darf nicht verdecken, dass zwischen den komparatistischen und den auf Transfer/Beziehungen/Verflechtungen/Transformation gerichteten Ansätzen sehr wohl Gemeinsamkeiten bestehen:

- Beide Ansätze sind häufig transnational⁴ orientiert.
- Sie „konstruieren“ ihren Untersuchungsgegenstand, indem sie Vergleichseinheiten festlegen bzw. das durch Wandel Veränderte definieren.
- Sie haben mit den Problemen „Vergleichbarkeit“ und einer Materialwahl und -bearbeitung zu tun, die es ermöglicht, unterschiedliche Bereiche aufeinander zu beziehen.
- Die komparatistisch bzw. am Transfer arbeitenden Historiker reagieren mit ihren Fragestellungen nicht selten auf kontrovers beurteilte Situationen und Probleme ihrer Gegenwart,⁵ sind damit Forschende und Beteiligte zugleich.

Au delà du comparatisme, in: ders., *Les transferts culturels franco-allemands*, Paris 1999, S. 35-49; Osterhammel, J.: Geschichtswissenschaft jenseits des Nationalstaats. Studien zu Beziehungsgeschichte und Zivilisationsvergleich, Göttingen 2001.

⁴ Mit der transnationalen Orientierung ist zugleich die Epoche bestimmt, auf die die Arbeiten sich beziehen: Es geht um die späte Neuzeit (seit dem 18. Jahrhundert). Erst hier prägt das moderne Nationalverständnis das Denken und Handeln der Akteure. Für frühere Epochen können transkulturelle, aber nicht transnationale Beziehungen untersucht werden bzw. Vergleiche gezogen werden. – Der Gegenwartsbezug lockert sich für die früheren Untersuchungszeiträume deutlich.

⁵ Die hier beschriebene transnationale Umorientierung des Forschungsinteresses fand (und findet) in einem charakteristischen zeithistorischen Kontext statt: Globalisierung und Globalisierungssängste, wirtschaftliches Zurückfallen Europas, vor allem Deutschlands, hinter Japan, Südostasien, aber auch hinter die USA; Ausdifferenzierung transnationaler Institutionen und Machtzentren innerhalb und außerhalb Europas, Fortschreiten des Individualisierungsprozesses, Bedeutungsverlust nationaler Loyalitäten gegenüber transnationalen Werten, transnationale Kriege seit den 1990er Jahren, an denen auch Europa (und Deutschland) beteiligt waren und sind.

- In dieser Doppelfunktion werden sie von manchen Rezipienten unter Erwartungsdruck gesetzt; ihre Ergebnisse sind von einer nicht immer reflektierten „Nutzung“, ja Instrumentalisierung „bedroht“.⁶

Auch wenn der Vergleich andere Fragestellungen verfolgt und andere Antworten vorschlägt als die Transfer- und Beziehungsanalyse, können (und sollten) sich die beiden Ansätze ergänzen.⁷ Dabei gilt notwendig: Die gewählte Fragestellung entscheidet über die Methode, den Bezugsraum, die zugrunde zu legenden Theorien, Kategorien, Konzepte. Sollen z. B. die Ausgangsbedingungen für Veränderungen erhoben werden, liegen Methoden des Vergleichs nahe. Dabei können in einer diachronen Betrachtung „Vorher und Nachher“ in Beziehung gesetzt werden oder die Ausgangsbedingungen in verschiedenen Kulturen, Ländern, Sektoren gesellschaftlichen Lebens in einem synchronen Zugriff verglichen werden. – Zwischen der Wahl der Kategorien und dem, was als Veränderung beobachtet wird, besteht ein dialektisches Verhältnis. Die Veränderung bestimmt die Kriterien, an denen sie gemessen wird, die Kategorien, die betrachtet werden, systematisieren „Veränderung“.

„Transformation“ ist ein Prozess, der sich der Komparatistik weitgehend verschließt. Wenn sich etwas im Wandel befindet, liefert es – gerade wegen der Dynamik der Veränderungsprozesse – keine „statischen“ Einheiten für den Vergleich. Verglichen werden können lediglich Zwischenstände, die dann aber quasi ruhig gestellt werden.

Der Prozess der Transformation ist eher durch eine Verlaufsanalyse erfassbar oder über die „Perzeption“ (Wahrnehmung) von Veränderung. – Ein Set von Fragestellungen, von Materialien für die Antwortsuche, von Methoden für die Analyse ist wohl am ehesten geeignet, um auf die Komplexität, die sich im Austausch, in der Veränderung abzeichnet, zu reagieren. Die Komplexität der Transformation sollte sich auch in den Darstellungen spiegeln.

⁶ Mit dem Verhältnis dieser Forschungsrichtungen befassen sich z. B. Paulmann, J.: Internationaler Vergleich und interkultureller Transfer. Zwei Forschungsansätze zur europäischen Geschichte des 18. bis 20. Jahrhunderts, in: Historische Zeitschrift 267 (1998), S. 649-685; Middell, M. (Hg.): Kulturtransfer und Vergleich, Leipzig 2000, (dort: ders.: Kulturtransfer und Historische Komparatistik – Thesen zu ihrem Verhältnis); Kaelble, H./Schriewer, J. (Hgg.): Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften, Frankfurt 2003 (dort: Siegrist, H.: Perspektiven der vergleichenden Geschichtswissenschaft. Gesellschaft, Kultur, Raum und Kaelble, H.: Die interdisziplinären Debatten über Vergleich und Transfer).

⁷ Vgl. hierzu auch die anregenden Diskussionen im Fachforum Geschichte.transnational, das unter dem Dach von HSOZKULT angeboten wird.

Nur ein Aspekt wird herausgegriffen: Gerade wenn es um historisch fundierte Orientierungsangebote in einer offenen Gegenwartssituation geht, sollten in den Publikationen die Möglichkeiten und Grenzen historischer Orientierung kritisch thematisiert werden: Selbstverständlich kann auch eine transnationale, mit Vergleichen oder Verlaufsanalysen arbeitende Geschichtsschreibung den künftigen Lauf der Dinge nicht voraussehen. – Gerade wenn Gegenwartsprobleme die historischen Fragen anregen, ist es notwendig, die am vergangenen Beispiel sichtbar werdenden Veränderungsprozesse bzw. die in der Gegenwart transformierten historischen Erfahrungen, an die jeweiligen Rahmenbedingungen zu binden und die Grenzen, die in der „Alterität“ zum Ausdruck kommen, zu thematisieren.

II.

Warum sollen Schüler eigentlich „vergleichen lernen“?

Soll der Geschichtsunterricht einen Forschungsweg, der noch im Fluss ist, als fachspezifische Methode für den Unterricht nutzen? Der einzelne Geschichtslehrer ist nicht frei mit seiner Entscheidung, sich mit historischen Vergleichen, Transformationen und Beziehungen zu befassen.

Die Lebenspraxis hat ihm diese Entscheidung nämlich längst abgenommen. Vergleiche, mit denen Veränderungen erklärt werden sollen, bzw. Vergleiche, die Beziehungen zwischen den Zeiten herstellen oder Orientierung schaffen sollen, sind überall präsent. Es geht damit lediglich um die Frage, ob durch Geschichtsunterricht der pragmatische Umgang mit vergleichender Sinnbildung durch einen reflektierten, auch (selbst-)reflexiven Umgang ergänzt werden soll, der Methoden- und Theoriediskussionen – soweit diese für die Schüler erschließbar sind – einbezieht.

1. Historische Vergleiche/Transfer- und Beziehungsgeschichten: Ihr Sitz im (Schul-)Alltag

Dass historische Vergleiche (manchmal auch im Sinne von Transfer und Transformation) ständig in der (Lebens-)Welt der Schüler vorkommen, will ich mit einigen Schlaglichtern bewusst machen:

- In den Medien wird häufig mit historischen Vergleichen gearbeitet. Ich habe als Beispiel Pressemitteilungen zum 8. Mai 1945 ausgewählt, die von sehr unterschiedlichen Intentionen zeugen. Die explizit und implizit vergleichenden Passagen sind unterstrichen:

Süddeutsche Zeitung am 11. April 1995 (Heribert Prantl): Gegen das Vergessen

Der Streit um den 8. Mai spiegelt das Elend der deutschen Nachkriegsgeschichte wider: Die Flucht vor der Vergangenheit ist noch immer nicht zu Ende.

Zwar gibt es nur noch wenige Deutsche, die die Verbrechen des Nazi-Regimes leugnen. Dafür aber gibt es immer mehr, die neben diese Verbrechen das Wort einerseits schreiben und dann ein andererseits hinzufügen: Einerseits, so heißt es, endet am 8. Mai 1945 der NS-Terror, andererseits aber beginnt mit diesem Tag der Vertreibungsterror. Man tut also so, als stünde der deutschen Schuld die Schuld der anderen gegenüber. Diese seltsame Aufrechnung wird in großen Zeitungsanzeigen mit den Worten übergeschrieben: Gegen das Vergessen.

In der Tat darf man nicht vergessen, Welch schwere Leiden für viele Menschen mit dem 8. Mai 1945 erst begannen. Man darf aber auch nicht vergessen, auf wen und auf welchen Tag dieses Leid zurückgeht. Die deutsche Niederlage fand nämlich nicht erst am 8. Mai 1945 statt, sondern schon am 30. Januar 1933. An diesem Tag war es rechtlich vollendet, an jenem tatsächlich beendet. Nichts und niemand vermag das Grauen dieser zwölf Jahre zu verkleinern. Das Unrecht, das nach dem 8. Mai 1945 folgte, hat darin seinen Anfang. [...]

Republikaner Herne: Pressemitteilung vom 08.05.02: Republikaner gedenken der Opfer

Am Gedenkstein der Vertriebenen in der Gräffstraße gedachten die Herner REPUBLIKANER den Opfern von Krieg, Verfolgung und Vertreibung. Der Kreisvorsitzende Arnd Schubeus betonte in seiner Rede u.a., dass nach dem 8. Mai 1945 mehr Deutsche durch Mord, Vertreibung und in Gefangenschaft ums Leben gekommen seien als während des gesamten Krieges. Aus diesem Grund könne dieser Tag nicht pauschal als Tag der Befreiung gefeiert werden. Schubeus dazu: „Für die Verfolgten war der 8. Mai selbstverständlich ein Tag der Befreiung. Es ist den Ostdeutschen, die aus ihrem Land vertrieben wurden, oder den Millionen vergewaltigten Frauen nicht zuzumuten, diesen Tag als Befreiung zu sehen.“ [...]

(<http://www.republikaner-herne.de/presse/presse-2002-2.htm>)

KPD/PDS Darmstadt:
8. Mai: Befreiung, nicht „Untergang“.
Einige Anmerkungen zum revisionistischen Film
„Der Untergang“

8. Mai 1945: Tag des „Untergangs“ ...

[...]

... oder der Befreiung?

Die Sicht der vielen Millionen Opfer der nationalsozialistischen Terrorherrschaft hingegen fehlt in Zeitungen wie Film. Produzent und Drehbuchschreiber Bernd Eichinger rühmt sogar seine Neutralität: „Es gibt keine Moral“ (Telepolis, 07.09.2004). Das Ende des faschistischen Deutschland wird in dem Kino-Machwerk nicht als Befreiung dargestellt, sondern als „Untergang“. Diese revisionistische Sichtweise entspricht exakt der Perspektive von Alt- wie Neonazis. Zu befürchten ist, dass der Film vor allem Mitleid und Verständnis mit dem Nazi-Regime erregt, Faschisten in ihrer Ideologie bestätigt und Jugendlichen den Kopf verdreht.

(<http://www.dkp-darmstadt.de/antifa/antifa-wurzburg-zu-hitlerfilm-der-untergang.htm>)

Dortmund gegen rechts Presseinformation, Dortmund,
5. Mai 2003

[...] Am 8. Mai 1945 endete mit der Kapitulation der deutschen Wehrmacht ein fast sechs Jahre dauernder Eroberungs- und Vernichtungskrieg. 55 Millionen Menschen starben im Krieg oder wurden in Konzentrationslagern und Zwangsarbeit planmäßig vernichtet. In deutsch-nationalen und rechtsextremistischen Kreisen steht an diesem Tage jedoch weniger die Befreiung, als vielmehr das Bedauern der Niederlage und des Scheiterns großdeutschen Vormachtstrebens im Vordergrund.

Seit letztem Jahr versucht ein „Nationales Ehrenkomitee 8. Mai“ um den Hamburger Nazikader Thomas Wulff, diesen Tag zu einem „Tag der Ehre“ umzudefinieren. „Das junge Deutschland“ soll „die Ehre des alten Deutschlands wiederherstellen“. An solchen „Ehrendiensten“ haben sich auch Dortmunder Rechtsextremisten beteiligt: [...]

(http://www.free.de/bgr-do/bgr_presse.htm)

- Der historische Vergleich bestimmt auch die Auswahlentscheidungen der Lehrplankommissionen mit. Speziell in den Präambeln werden lebensweltliche Erfahrungen in Bezug zu den für die jeweilige Jahrgangs- und Schulstufe ausgewählten Inhalten und Themen gesetzt.

Stand: 27.04.2004	Entwurf Gymnasium 8	Jahrgangsstufe 6
		Geschichte
6	Geschichte	2
<p>Von den ersten Menschen bis zum Reich der Franken Ausgehend von der Beschäftigung der Schüler mit Geschichte im außerschulischen Bereich und ihrer altertypischen Neugier auf Unbekanntes und Fremdes wird ihnen ein anschaulicher und systematischer Zugang zur Vergangenheit vermittelt. Sie werden an Bedingungen geschichtlichen Wissens sowie an die Vorgehensweise des Faches Geschichte und an seine Kategorien herangeführt. Sie erkennen auch, welche Bedeutung die Beschäftigung mit der Geschichte für den Menschen besitzt. Die Schüler beobachten die Entwicklung früher Kulturen in der Auseinandersetzung mit ihrer natürlichen Umwelt. Bei der Beschäftigung mit Griechenland und dem römischen Reich begegnen sie Fragestellungen und Phänomene, die auch in späteren Epochen immer wieder von Bedeutung sind. Den Übergang von der Antike zum Mittelalter erkennen sie als eigenständigen Zeitraum, der von Kontinuität und Wandel geprägt ist.</p>		
Aus: Präambel des Lehrplans für Gymnasien in Bayern		

Mittelschule	
<p>Ziele und Aufgaben des Faches Geschichte</p>	
<p>Beitrag zur allgemeinen Bildung</p>	<p>Im Fach Geschichte steht ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein der Schüler im Mittelpunkt. Es verbindet Wissen über Vergangenes und dessen Darstellung als Geschichte mit Erfahrungen der Gegenwart und mit Zukunftsperspektiven.</p> <p>Die Schüler erarbeiten sich ein Verständnis für das historisch gewachsene Zusammenleben der Menschen sowie Vorstellungen von Zeit und Zeitverlauf. Dabei setzen sie sich mit der Vielfalt der Werte, Normen und Traditionen auseinander, erkennen zeittypische Bedingungen, analysieren und beurteilen Veränderungsprozesse und die in ihnen wirkenden Faktoren und Handlungsträger.</p> <p>Geschichtsunterricht trägt somit zur Identitätsfindung sowie zu Entwicklung von Urteilsfähigkeit und selbstbestimmtem Handeln bei. Er bietet Orientierungshilfen für Gegenwart und Zukunft und eröffnet zahlreiche Angebote zur Entfaltung von Interessen und Neigungen.</p> <p>Erkenntnisintensive Denkprozesse und eine selbstständige Nutzung von fachspezifischen und fachübergreifenden Arbeitsweisen werden durch den Geschichtsunterricht gefördert. Er leistet damit Beiträge zur Entwicklung von Lernkompetenz und beruflicher Ausbildungsfähigkeit.</p>
<p>allgemeine fachliche Ziele</p>	<p>Daraus ergeben sich für das Fach Geschichte folgende allgemeine fachliche Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entwickeln eines Verständnisses für zeittypische Bedingungen und Veränderungsprozesse in Vergangenheit und Gegenwart - Erlernen fachspezifischer Arbeitsmethoden - Einsicht in die Bedeutung von Geschichte für das eigene Leben - Entwickeln der Fähigkeit, begründete Urteile über Vergangenes, über Gesichtsdarstellungen und über Geschichtsbezüge der Gegenwart zu fällen - Entwickeln der Bereitschaft zur Mitgestaltung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung
Aus: Erster Abschnitt des Lehrplans für die Mittelschule in Sachsen, Geschichte.	

- Der historische Vergleich steckt explizit und implizit in den Unterrichtsmaterialien, z.B. in Schulbüchern:

Surfen durch die Geschichte

Elizabeth Ruxbaum
Franz Melicher
Irmgard Pötner
Gerhard Wanner

Erlebnis Zeitreise 1

Geschichte und Sozialkunde für die 2. Klasse an Höhere Schulen und allgemeinbildenden höheren Schulen

öbv&hpt, Wien
In Verlagsgemeinschaft mit:
Ed. Hörlzel, Wien
Verlag Jugend & Volk, Wien
www.e-usa.at/schulbuchplus/

Surfen innerhalb einer Epoche

Ein Erzählung beginnt man bei Seite 1 zu lesen; mit der letzten Seite einer Kapitel kann man wieder zurück in die vorherige Epoche surfen. Aber dieses Buch kann noch mehr: du kommt von Themen zu Themen hüpfen, quer durch die Kapitel. Ein Beispiel:

◀ Dieser Bäuerin begegnest du auf Seite 34.

Gehe zu Seite 34 Kapitel Gesellschaft und Umwelt

Gehe zu Seite 54 Kapitel Wirtschaft und Technik

Gehe zu Seite 99 Kapitel Religion und Philosophie

Gehe zu Seite 116 Kapitel Kultur und Bildung

Gehe zu Seite 84 Kapitel Herrscher und Reichen

Hinweise in den einzelnen Kapiteln helfen dir, die Themen zu vernetzen.
So und ähnlich kannst du auch noch forschen:
Wie die FRAUEN leben ...
... Surfen von Epoche zu Epoche

in Hörlzel Seite 30, 32, 34, 58, 83 während der Irakkr. Seite 13, 15

in früher Hochkulturen Seite 20

Seit im Personen- und Sozial- wort noch nach zu welchen Kapiteln ih noch „surfen“ können.

- Die Materialien des „Nachmittagsmarktes“ beziehen sich vergleichend auf das „Vorwissen“ der Spieler:

Die Siedler

Sie wollten schon immer Ihr eigener Herr sein? Lassen Sie sich entführen in die Welt der Siedler. Sie allein bestimmen, wie Sie Ihr Reich gestalten, wie groß es wird, ob Sie sich in aller Ruhe auf Ackerbau, Viehzucht und Fischfang beschränken oder die industrielle Revolution starten.

Sie entscheiden, wo ihre Siedler Gebäude errichten, wie die Wege verlaufen, wo nach Bodenschätzen gesucht wird und wo Gegner angegriffen werden. Ihre Siedler fällen Bäume und arbeiten in Bergwerken, stellen Waffen und Werkzeuge her und transportieren Baumaterial.

Ihr Ziel ist es, eine erfolgreiche und funktionierende Siedlung aufzubauen und mit dieser die gegnerischen Siedlungen zu besiegen. Das klingt recht einfach, ist es aber nicht. Denn: Um feindliche Burgen zu besiegen, brauchen Sie zum Beispiel gut kämpfende Ritter. Für deren Moral benötigen Sie wiederum Gold, zur Herstellung der Waffen aber Eisen, Kohle und einen Schmied. Für die Nahrungsversorgung brauchen Sie Fischer und Bauern, zum Errichten der Häuser Baumaterial und Bauarbeiter.

Erschaffen Sie Ihr eigenes Reich, bestehend aus vielen tausend Siedler-Männchen! Sorgen Sie für das Wohlergehen Ihrer eigenen Untertanen!

ACK TO GAMES' PC CD-ROM
Die Siedler
STRATEGY

Der historische Vergleich, so meine Hypothese, dringt auf jeden Fall in den Geschichtsunterricht ein, sei es auf dem Weg amtlicher Vorgaben und Unterrichtsmaterialien, sei es über die Historiographie, die als Regulativ den Geschichtsunterricht mitprägt, sei es über die Schüler und ihre außerschulischen Begegnungen mit Geschichte.

Meine Beobachtung ist, dass zudem viele Lehrer aus unterrichtsmethodischen Gründen vergleichen: Um ihren Schülern den Zugang zur Vergangenheit zu erleichtern, wird mit gegenwärtigen Erfahrungen verglichen. Um das aktuell im Geschichtsunterricht Thematisierte besser zu verankern, erfolgen Vergleiche mit bereits aus Vorstunden Bekanntem. Manchmal werden, um die Leistung der Geschichte für Orientierung bewusst zu machen, auch Transformationen thematisiert. Bewusst oder unbewusst wird dabei oft das Sinnbildungsmuster „Fortschritt“ aufgegriffen.

Mein Vorschlag geht dahin, einen Schritt weiter zu gehen und die Schüler mit einem Instrumentarium auszustatten, um mit historischen Vergleichen, die andere vorlegen, umgehen zu können, bzw. selbst historisch vergleichen zu lernen.

2. Methoden-, inhalts- und theoriebezogene Begründungen für den Vergleich im Geschichtsunterricht

Der Titel meines Beitrags wollte zum Ausdruck bringen, dass der historische Vergleich unter der Perspektive Methode („vergleichen lernen“) und unter der Perspektive inhaltsbezogene und theoriebezogene Erkenntnis (**durch Vergleiche lernen**) betrachtet werden kann. Aus dem Geschichtsunterricht sollte keiner dieser Aspekte ausgeblendet werden:

- a) Der historische Vergleich verlangt Fähigkeiten und Fertigkeiten im Methodischen. Also müssen Schüler im Geschichtsunterricht **das Vergleichen erlernen**. Dazu gehört z.B.,
 - sich über die Zielsetzung des Vergleichs klar zu werden,
 - die zu vergleichenden Bereiche auszuwählen,
 - konkrete Parameter für den Vergleich zu erarbeiten,
 - geeignete Materialien zu suchen,
 - die Materialien unter Berücksichtigung der Parameter zu untersuchen,
 - die Ergebnisse darzustellen, dabei, neben dem Gemeinsamen und Abweichenden, auch die jeweils unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen,

- an Hand der Ergebnisse schließlich zu überprüfen, ob die Ausgangsfrage haltbar ist, inwiefern z. B. eine Vergleichbarkeit wirklich gegeben ist oder ob besser Transformation betrachtet würde.
- b) Durch historische Vergleiche können **inhaltsbezogene Erkenntnisse** aufgebaut und gesichert werden. Es geht dabei nicht in erster Linie um fallbezogenes Wissen, sondern um grundsätzliche, um „**kategoriale Erkenntnisse und Einsichten**. Damit ist der „historische Vergleich“ ein Beispiel für „sachlogisch aufgebautes, systematisches, inhaltsbezogenes Lernen“. Es trägt dazu bei, „ein wohl geordnetes, disziplinär, interdisziplinär und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen“⁸ aufzubauen.
- Weil es im Geschichtsunterricht um Geschichte, also um das Verstehen historischer Veränderungen geht, sollten solche Kategorien⁹ im Zentrum des Vergleichs stehen, die **historische Veränderungen** erklären und verstehbar machen. In der Geschichtswissenschaft werden als Hauptkategorien, mit deren Hilfe historischer Wandel erfasst werden soll, traditionellerweise Person, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur genutzt, daneben aber auch Raum, Idee, Geschlecht, Alltag, Kommunikation, Struktur oder auch „moderne“ Kategorien wie Sprache und Diskurs oder Körper.¹⁰ Die Schüler sollen Beispiele für Hauptkategorien kennen, und wissen, dass diese nach Unterkategorien ausdifferenziert werden können, die der weiteren Strukturierung und Systematisierung dienen.¹¹ – Die Funktion des kategorialen Vorgehens ist,

⁸ Weinert, F. E.: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten, in: Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, München 1998, S. 101-125, hier: S. 115.

⁹ Nach einer Definition des Münsteraner Historikers Stefan Haas wird als **Kategorie** bezeichnet, „was als letzter Argumentationsgrund für historische Wandlungen angenommen“ wird. Es handelt sich dabei um „eine begrenzte Anzahl von Begriffen“, die in Geschichte und Gegenwart der Geschichtswissenschaft benutzt worden sind, „um historische Dynamik zu erklären, ohne selbst aus einem anderen Begriff oder Phänomen abgeleitet worden zu sein“ (<http://www.geschichtstheorie.de/1906.html>).

¹⁰ Prägnante Darlegung zu diesen Hauptkategorien, aus denen sich auch „Bindestrichgeschichten“ wie Alltagsgeschichte, (neue) Kulturgeschichte, Strukturgeschichte, Politikgeschichte ableiten, finden sich auf der bereits zitierten Homepage (<http://www.geschichtstheorie.de/1906.html>). Sie geht auf ein DFG-Projekt zurück und wurde von ausgewiesenen Spezialisten erarbeitet.

¹¹ Auch für „Unterkategorien“ wird ein Beispiel angeführt, das über das Internet zugänglich ist: Die Universität Innsbruck hat im Rahmen eines mehrjährigen Projekts

ein geordnetes, kommunizierbares, auch lebenspraktisch anwendbares historisches Wissen aufzubauen.

Die (Unter-) Kategorien können als Parameter für Vergleiche genutzt werden. Damit können Vergangenheit und Gegenwart, aber auch Entwicklungen in verschiedenen Räumen, in verschiedenen Zeiten, in unterschiedlichen sozialen Gruppierungen etc. miteinander in Beziehung gebracht werden.

- c) Es ist unter dem Aspekt „inhaltsbezogenes Lernen“ bereits angeklungen, soll an dieses Stelle aber expliziert werden: Erst die **theoriebezogene Reflexion** erlaubt es, die inhaltsbezogenen „Erkenntnisse“, die sich aus Vergleichen ergeben, zu beurteilen und in ihrer Bedeutung, z.B. für die Orientierung in der Gegenwart/Zukunft, einzuschätzen. Theoriebezogene Erkenntnisse sind z.B. die Einsicht
- in den Konstruktcharakter aller Kategorien,
 - in die Grenzen der Re-Konstruierbarkeit des Vergangenen, der Erklärbarkeit des Gegenwärtigen und der Prognostizierbarkeit des Zukünftigen mit Hilfe von Geschichte,

eine kategorial strukturierte **Datenbank: Frauen(bild) und Genderaspekte in der antiken Ethnographie** entwickelt. Die Auflistung der **Suchbegriffe** gibt Hinweise auf Haupt- und Nebenkategorien, die (selbstverständlich in einer Auswahl), auch im Geschichtsunterricht zur Systematisierung genutzt werden können (<http://www.uibk.ac.at/c/c6/c616/frugae/begriffe.html>): Die Hauptkategorie „Gender“ wird auf der ersten Ebene z.B. durch die Nebenkategorie „Frauenrolle, -status“ ausdifferenziert, und auf der zweiten Ebene durch (auf die Antike bezogene!) Nebenkategorien wie „Frauen als Opfer des Krieges; Frauen auf Leben und Tod den Männern ausgeliefert; Frauenausbau, Frauen in Gefangenschaft, Frauen im Tross des Heeres, Frauen den Männern übergeordnet, Frauen von Herrschern, Töchter von Herrschern, Mütter von Herrschern, andere Verwandtschaftsgrade zu Herrschern, Frauenberufe, -tätigkeiten, Herrscherinnen, Jägerinnen, Kriegerinnen, Sportlerinnen, Religiöse Spezialistinnen, Rolle der Ehefrau, Mutterrolle, Tochterrolle, Soziales Ansehen von Frauen“. – Über das **www können eine immer größer werdende Zahl historischer Datenbanken abgerufen werden, die allesamt kategorial erschlossen sind.**

Außer aus historischen Datenbanken können wertvolle Hinweise für Haupt- und Nebenkategorien aus **Systematiken für historische Fachbibliotheken** (vgl. auch: OPAC Kategorien) oder aus **Einführungen in das Studium der Geschichte** gewonnen werden. Vgl. z. B. Landwehr, A./Stockhorst, S.: Einführung in die Europäische Kulturge schichte, Paderborn 2004. Der Gegenstandsbereich der Kulturgeschichte wird hier mit Hilfe zentraler Begriffspaare organisiert: Natur und Umwelt, Kommunikation und Medien, Wissen und Wissenschaft, Staat und Nation, Identität und Alterität, Körper und Geschlecht sowie Wahrnehmung und Gedächtnis. Vgl. auch Eibach, J./Lottes, G. (Hgg.): Kompass der Geschichtswissenschaft, Göttingen 2002. Das Handbuch ist in fünf Abschnitte gegliedert: Sozialgeschichte, Politik- und Verfassungsgeschichte, Neue Ideengeschichte, Neue Kulturgeschichte sowie Geschichte und Postmoderne. Jedem dieser Abschnitte ist ein historisch-synthetisierender Überblick vorangestellt, dem insgesamt 19 Aufsätze zu den wichtigsten Strömungen folgen.

- in die Gegenwarts- und Kulturgebundenheit aller historischen Fragen und Antworten sowie der Rezeption.

Eine Beschäftigung mit Geschichte, die das theoretische Fundament, auf dem die Auseinandersetzung mit Vergangenem und Geschichte aufruht, nicht mit einbezieht, droht sich in Detailergebnissen zu verlieren, ist in Gefahr, diese zu verabsolutieren anstatt sie in ihren Abhängigkeiten zu sehen. Für den Vergleich wie für die Transformations- oder Beziehungsgeschichte, die Aspekte auf einander beziehen, die sie vorher bestimmen/konstruieren, gilt das in besonderem Maße.

Die Essenz des eben Gesagten kann man auch ganz anders formulieren: Die Auseinandersetzung mit Vergleichen sollte so erfolgen, dass die Entwicklung historischer Kompetenzen das Leitziel bleibt.

3. Zur Einordnung: Leitziel des Geschichtsunterrichts: Den Aufbau historischer Kompetenzen fördern

Zu Grunde wird ein Kompetenzmodell gelegt, das die Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte als Leitziel verfolgt. Es konkretisiert sich

- in der Fähigkeit mit historischen Fragestellungen umzugehen (**Fragekompetenz**),
- in der Fähigkeit, Vergangenes zu re-konstruieren (**Re-Konstruktionskompetenz**) bzw. vorliegende historische Darstellungen (**Narrationen**), die Dritte verfasst haben, zu entschlüsseln (**De-Konstruktionskompetenz**). Diese beiden Basiskompetenzen bilden zusammengefasst die „fachspezifische **Methodenkompetenz**“,
- in der Fähigkeit, mit inhalts- und theoriebezogenen Kategorien, Begriffen, Theorien, Diskursen umzugehen (diese Kompetenzen können zusammenfassend als „**Sachkompetenz**“ bezeichnet werden),
- in der Fähigkeit, sich selbst mit Hilfe von Geschichte Orientierung zu verschaffen (**Orientierungskompetenz**).

Weil bereits an anderem Ort,¹² auch in den Publikationen des Eichstätter Kontaktstudiums zum Geschichtsunterricht,¹³ begründet ist, warum die

¹² Aktuell vgl. Schreiber, W.: Geschichte denken statt pauken. Theoretische Grundlegungen für ein praktisches Konzept. Basisbeitrag, in: Mebus, S./Schreiber, W.: Ge-

Entwicklung historischer Kompetenzen das Ziel des Geschichtsunterrichts sein sollte, wird an dieser Stelle darauf verzichtet. Es wird auch auf die Ableitung des Kompetenzmodells verzichtet,¹⁴ und darauf, die Teilkompetenzen im Detail auszuweisen.¹⁵

Der **methodenkompetente Schüler**, der für die Intentionen und die Methoden des Vergleichs, aber auch für seine Grenzen sensibilisiert ist, kann mit Hilfe des Vergleichs in vielerlei Hinsichten seine **Sachkompetenz weiterentwickeln**. Durch das Aufeinanderbeziehen von Methodischem und Inhalts-/Theoriebezogenem wird er in besonderem Maße auch im Aufbau seiner **Orientierungs- und Fragekompetenz** gefördert.

Die Komplexität, die sich aus der Verquickung von Methodischem und Inhalts-, Theoriebezogenem ergibt, wird den einen oder anderen Geschichtslehrer geneigt machen, den methodisch kontrollierten Vergleich für den Geschichtsunterricht abzulehnen. Jeder von uns kennt die Argumente „Zu wenig Zeit, zu viel Stoff, zu kompliziert, zu theorielastig“. Dabei handelt es sich aber um Scheinargumente: **Historische Vergleiche haben ihren Sitz im Leben**. Gerade deshalb ist es die Aufgabe des Geschichtsunterrichts, die Schüler, bezogen auf den Vergleich, mit einem Fundament an historischer Kompetenz auszustatten.

Ich werde im Folgenden Aspekte konkretisieren, die in Bezug auf den Geschichtsunterricht von Bedeutung sind. Dabei konzentriere ich mich auf Zielsetzungen für Vergleiche, auf Bereiche, die verglichen werden, auf Parameter des Vergleichs.

schichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Dresden 2005.

¹³ Schreiber, W.: Zu den Zielperspektiven des Geschichtsunterrichts, in: dies. (Hg.): Vom Imperium Romanum zum Global Village. Globalisierungen im Spiegel der Geschichte (= Eichstätter Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht, Band 1), Neuried 2000, S. 335-348; Schreiber, W.: Beschäftigung mit dem Fremden in der Geschichte – Orientierung in der multikulturellen Gesellschaft von heute? In: dies. (Hg.): Kontakte – Konflikte – Kooperationen. Der Umgang mit Fremden in der Geschichte (= Eichstätter Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht, Band 2), Neuried 2001, S. 317-357; Schreiber, W.: Geschichtsunterricht – mehr als Lernen über Vergangenes. Der Beitrag zur Entwicklung von Reflektionsfähigkeit und Reflexivität, in: Michler, A./Schreiber, W.: (Hgg.): Blicke auf Europa – Kontinuität und Wandel (= Eichstätter Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht, Band 3), Neuried 2003, S. 285-436.

¹⁴ Vgl. hierzu demnächst v. Borries, Hasberg, Körber, Krammer, Schreiber: Ein Kompetenzmodell für den Umgang mit Geschichte (Arbeitstitel), Neuried 2005.

¹⁵ Bezogen auf den Geschichtsunterricht sind die Teilkompetenzen am ausführlichsten und eingängigsten ausgewiesen in: Mebus, S./Schreiber, W.: Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Dresden 2005.

III.

Zielsetzungen für Vergleiche – Bereiche, die verglichen werden – Parameter des Vergleichs

Dass Vergleich eben nicht Vergleich ist, wird auch in den in diesem Band vorliegenden Beiträgen exemplarisch verdeutlicht. Die ausgewählten Beispiele spiegeln eine räumliche und zeitliche Begrenzung der einzelnen Vergleiche. Für die Beurteilung bildet das „*tertium comparationis*“, das gemeinsame Dritte, den Dreh- und Angelpunkt. Wichtig ist insbesondere die Frage, ob die Materialien, die dem Vergleich zu Grunde gelegt werden, geeignet sind. Darauf weist auch Kaelble hin, wenn er mahnt zu überprüfen, „ob nicht die Unterschiede, die man zwischen den verglichenen Gesellschaften gefunden hat, etwas mit den unterschiedlichen Quellen zu tun haben.“¹⁶

1. Beispiele für Zielsetzungen von Vergleichen

Einige Zielsetzungen des Vergleichs werden im Folgenden umrissen; die Beiträge des vorliegenden Bandes dienen zur Verdeutlichung. Wenn es um **Typusbildung** geht, ist die **Herausarbeitung von Ähnlichkeiten** das Ziel. Über Epochen hinweg wird nach Gemeinsamem gesucht (→ Hartmann, Trauerrituale). Die Erklärungen, die versucht werden, das macht Hartmann deutlich, dürfen die jeweiligen Rahmenbedingungen nicht aus dem Blick verlieren.

Ziel des Vergleichs kann aber auch sein, das in bestimmten Hinsichten Vergleichbare **abzugrenzen und zu differenzieren**. Unterschiede im Detail werden gesucht, beschrieben, begründet (→ Luks, Bolschewismus – Faschismus – Nationalsozialismus).

Vergleiche können diachron ansetzen und **Entwicklungen** in den Blick nehmen (→ Heydenreuter, Stadtrecht). Dabei können Strukturen oder andere Kategorien und ihr Vor- und Nachher im Zentrum stehen. Midell

¹⁶ Kaelble, H.: Der historische Vergleich. Eine Einführung zum 19. und 20. Jahrhundert, Frankfurt/M. u. a. 1999, S. 150. Trotz dieser Mahnung resümiert er den Vergleich positiv: Er schärfe das analytische Instrumentarium des historischen Verstehens und Erklärens. Er ermögliche die präzisere Erfassung historischer Ursachen, die Erschließung der Vielfalt und Widersprüchlichkeit historischer Prozesse. Wird Eigenes mit Fremdem verglichen, so könne dadurch sowohl der Zugang zu fremden Gesellschaften erleichtert werden, als auch Distanz zum eigenen Lebenskontext geschaffen und damit die Entwicklung auch einer historischen Identität erleichtert werden. Irrtümlche durch die Konzentration auf einen Fall begründete Erklärungen können revidiert werden.

weist in Bezug auf diese Form des Vergleichs auf den nicht zu vermeidenden Anachronismus hin, der sich ergibt, „wenn sie soziale Konfigurationen so abstrahieren will, dass sie über mehrere Messpunkte hinweg vergleichbar gehalten werden“, und wenn für den „Vergleich von Strukturen notwendigerweise Korrelationen“ gebildet werden müssen, „die mit Annahmen darüber verbunden sind, welche gesellschaftliche Veränderungen Folgen in anderen Sektoren der Gesellschaft haben.“¹⁷ Notwendig gehen dabei Vorannahme, Deutungsmuster, Theoriebildungen mit ein. – Der diachrone Vergleich, der von Gemeinsamem ausgeht, dabei aber epochenspezifische Ausprägungen beobachtet, wird, bezogen auf den Geschichtsunterricht als **Längsschnitt** bezeichnet.¹⁸ Eine Sonderform des diachronen Vergleichs ist es, Vergangenes und Gegenwärtiges aufeinander zu beziehen. Die Hauptfunktion dieses Vergleichs ist dann die Orientierung für Gegenwart und Zukunft.

Vergleiche können aber auch in einer Zeitschicht bleiben, und das Ziel haben, **Epochenspezifik bzw. strukturelle Zusammenhänge** zu kennzeichnen. Verglichen wird dann z. B., wie ein Phänomen, das in verschiedene Sektoren hineinreicht, sich dort auswirkt und wie die Rahmenbedingungen auf es zurückwirken (Amerikanisierung in der Nachkriegszeit in den Sektoren Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Musik, Literatur, Wohn- und Essensgewohnheiten etc.). Der horizontale Vergleich wird, bezogen auf den Geschichtsunterricht, manchmal als **Querschnitt** bezeichnet. Während „Transformation“ erfasst werden kann, wird diachrone „Veränderung“ – dieses zentrale Merkmal der Geschichte – im horizontalen Vergleich eher ausgeblendet.

Eine Chance, die Schwächen, die Längs- und Querschnitt haben, zu kompensieren, besteht darin, beide Ansätze zu verknüpfen, also ein Phänomen in seiner Entwicklung zu verfolgen, dann aber einschneidende Veränderungen als Schnittstellen für Querschnitte zu nutzen. Mit diesem Ansatz experimentieren z. B. Franz Melichar und sein Tiroler Lehrer-team.¹⁹

¹⁷ Vgl. Midell, in diesem Band, S. 14. Die Kritik wird hier eingebunden in eine exemplarische Auseinandersetzung mit der Geschichte des historischen Vergleichs.

¹⁸ Vgl. Erdmann, E. (Hg.): Thematische Längsschnitte für den Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe, Neuried 2002; vgl. Melichar F./Mascher, K.D. (Hgg.): Quer Denken. Tirol im 20. Jahrhundert. Materialien und Anregungen, Wien 2004; vgl. Melichar F. (Hg.): Quer Denken +. Tirol im 20. Jahrhundert. Materialien und Anregungen, Innsbruck 2005; vgl. demnächst auch: Melichar, F. (Hg.): Längsschnitte im Geschichtsunterricht (Arbeitstitel), Neuried 2006.

¹⁹ Vgl. Melichar, F.: Das „Anderl“ und sein Ende. Der Kult des Andreas von Rinn und seine offizielle Abschaffung, in: ders./Mascher, K. D. (Hgg.): Quer denken. Tirol im

2. Beispiele von Bereichen für Vergleiche

a) Raum als Bezugspunkt

Dass auch die Bereiche, auf die Vergleiche sich beziehen, variieren, wird am Beispiel der unterschiedlichen **Räume, die in thematischer Hinsicht** verglichen werden, deutlich. Gefragt werden kann nach dem Analogen wie nach dem Spezifischen, Unterscheidenden. Üblich war lange Zeit, den Raum vor allem über „**Nation**“ zu definieren. Nicht selten stand der „Sieger“ des Vergleichs durch die Fragestellung und die Wahl der Kriterien von Anfang an fest. – Seit die Ausrichtung auf die Geschichte einer Nation von vielen als nicht mehr hinreichend orientierungsmächtig angesehen wird, werden in den vergleichend ansetzenden Arbeiten Räume aufgegriffen, die kleiner oder größer als die nationalen sind.

Ein aktuelles Beispiel ist der Bezug auf den Raum „Europa“; die gegenwartsbezogene Bedeutung ergibt sich z. B. aus den Diskussionen um die EU und ihre Erweiterung. Ebenfalls aus der Analyse der Gegenwart heraus geboren können universal- und weltgeschichtliche angelegte Vergleiche sein. [→ Zschaler, Wirtschaftskulturen, → Rinke, Auswanderung nach Nord- und Südamerika]. Weil die Regionalisierung eine der Kehrseite der Globalisierung ist, kann auch der Vergleich von kleinen Räumen untereinander, bzw. von kleinen und großen Räumen lebensweltlich relevant sein.

b) Raumbezogene Vergleiche im Geschichtsunterricht – ihre Probleme und einige Lösungsansätze dafür

Auch bezogen auf den Geschichtsunterricht bietet sich der Weg der raumbezogenen Vergleiche an, um die in aller Regel vorherrschende **nationale Perspektive zu erweitern**. Die Entscheidung, welche Räume, damit verbunden, welche anderen Kulturen, für Vergleiche herangezogen werden, sollte von den Lehrplänen den Geschichtslehrern überlassen werden. Es bietet sich an, auf Grund der Zusammensetzung und der Situation der Klasse oder auf Grund aktueller Gegebenheiten zu entscheiden.

Allerdings ist dabei ein Problem zu bedenken, das sich auch in der wissenschaftlichen Historiographie spiegelt: die Frage, woher Lehrende die Kompetenz für solche Vergleiche nehmen sollen. Betrachten wir zuerst die Wissenschaft: Bislang sind die allermeisten „raum-vergleichen-

20. Jahrhundert. Materialien und Anregungen, Wien 2004, S. 29-37, insbesondere S. 33; vgl. weitere Ansätze in Quer Denken und in Quer Denken + (vgl. vorige Fußnote).

den“ Studien als Sammelbände erschienen, in denen sich Spezialisten zu unterschiedlichen Räumen und Kulturen äußern. Nicht selten stehen ihre Studien unverbunden nebeneinander und liefern so eigentlich erst das Material für Vergleiche. (*Der Umgang mit dem 8. Mai 1945 in der Presse Dänemarks, Deutschlands, Rumäniens und Ungarns*). In den Einleitungsbeiträgen, die die Vergleichskriterien begründen, zum Teil auch in Kommentaren, die die Teilkapitel abschließen, werden dann vorsichtig erste Tendenzen dargestellt, die sich aus der Zusammenschau der Einzelbeiträge ergeben. – Der Blick auf diese Studien macht bewusst, dass von Lehrern nicht verlangt werden kann, was von Wissenschaftlern aus gutem Grunde nicht erwartet wird, nämlich „Experten für alle Bereiche“ zu sein.

– Was ist die Konsequenz?

Es kann nicht angehen, dass im Geschichtsunterricht all die Vergleiche nicht stattfinden, für die die Geschichtslehrer durch ihr Studium nicht ausgebildet sind. Der Beitrag des Geschichtsunterrichts in einer multinationalen Gesellschaft, in einer immer globaler werdenden Welt ist gerade, den Schüler den (aktuell) gemeinsam belebten Lebensraum in seinem Gewordensein bewusst zu machen, Vergleiche mit den Herkunftsländern der Schüler, mit Orten, in denen „man“ auch schon gelebt hat, zu ermöglichen und Historizität dadurch zum Weltverstehen, vielleicht auch zum Selbstverständen oder gar im Sinne der „Handlungsorientierung“ zu nutzen.

Möglichkeiten eröffnen sich überall: Dadurch, dass es im Geschichtsunterricht häufig „nur“ darum geht, das Prinzip zu verdeutlichen und auf Fragestellungen einzelne (besonders grundlegende) Antworten zu finden, nicht aber möglichst große Vollständigkeit zu erreichen, ist das Problem für den Unterricht weniger groß als in der Forschung: Lehrer sollten den Mut haben, Thematisierungen zuzulassen und anzupacken, mit denen sie sich bislang nicht auseinander gesetzt haben. Sie sollten sich dabei ganz selbstverständlich auch die Möglichkeit der Nachfrage bei Experten einräumen. – An zwei Beispielen, die jeweils im Rahmen von FUER Geschichtsbewusstsein²⁰ zu verorten sind, wird das im Folgenden verdeutlicht.

²⁰ Zu diesem Forschungsprojekt zum Geschichtsunterricht, das in Eichstätt koordiniert wird, vgl. www.fuer-geschichtsbewusstsein.de.

c) Beispiele für „mutige“ Vergleiche

Das barocke Stadtbild Eichstätts, das Jugendliche kennen, die in Eichstätt zur Schule gehen, sollte im Geschichtsunterricht als Ergebnis der Zerstörungen des Dreißigjährigen Kriegs bewusst gemacht werden. Das könnte den Schülern Anlass für weiterführende Vergleiche sein.

- Eine Schülergruppe könnte die Hypothese verfolgen: „Barockes Stadtbild = Folge von Zerstörungen des Dreißigjährigen Kriegs“. Recherchiert wird in den Herkunfts- oder Urlaubsländern der Schüler, und zwar über das Internet, Reiseführer, Stadthandbücher etc. Aus der Feststellung, dass die Hypothese nur fallweise zutreffend ist, kann die Folgefrage nach anderen Gründen für die Barockisierung entstehen. – Geschichts-, Kunst- und Deutschunterricht stellen Unterrichtszeit zur Verfügung und partizipieren davon, dass Schüler Stilmerkmale nicht nur gezwungenermaßen auswendig lernen, sondern in ihrem Quellenwert verstehen. – Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die man sich erklären kann, bleiben viel eher als Anker für neue Lernerfahrungen verfügbar als auswendig Gelerntes.
- Ausgehend von Eichstätt nach dem Dreißigjährigen Krieg könnte eine andere Gruppe dem Thema „Kriegszerstörungen“ nachgehen, und epochenübergreifend nach Wiederaufbau bzw. Neugestaltung von zerstörten Städten fragen. Der Ansatz ist jetzt diachron und gibt z. B. rumänisch- und ungarischstämmigen Schülern die Möglichkeit, die Gestalt ihrer Heimatstadt mit den Zerstörungen am Ende der Türkenzzeit in Verbindung zu bringen, Schülern aus deutschen Großstädten mit der baulichen Bewältigung des Zweiten Weltkriegs.
- Den „italienischen Barockbaumeister“ als Individuum und als Teil von Kollektiven zu betrachten, ist ein anderer Weg, sich mit barocken Stadtbildern auseinanderzusetzen. Der Vergleich legt jetzt die Nutzung anderer Parameter nahe: Migration, Mentalität, Wirtschaft, Kommunikation, Kulturtransfer und Transformation.²¹

Neben der Steigerung der fachspezifischen Sachkompetenz, der überfachlichen Recherche- und Präsentationskompetenz, können auch das fachspezifische Re- oder De-Konstruieren ins Zentrum gerückt werden (Vergangenheitsbezüge in der Architektur entdecken und deuten, Quellenmerkmale „am Bau“ lesen lernen; Hinweise auf einen Baumeister an

²¹ Vgl. hierzu demnächst (2005/2006) eine beim ISB Bayern erscheinende Handreichung für den Geschichtsunterricht; Paul Wotka stellt dort ein entsprechendes Unterrichtsprojekt vor.

Gebäuden, in Rechnungsbüchern, in Ratsprotokollen, Kirchenbüchern etc. verfolgen). – Es ist nicht der Inhalt allein, der bestimmt, was im Geschichtsunterricht „gemacht“ wird. Es kann auch um die Förderung von Methodenkompetenz oder Orientierungskompetenz gehen.

Nicht immer reicht die Kompetenz des Geschichtslehrers aus, um die Schüler bei der Erschließung der historischen Hintergründe und Zusammenhänge zu unterstützen. Ich schildere eine weitere Erfahrung aus FUER Geschichtsbewusstsein: Ein Schulbuchvergleich, den sächsische Lehrer und ihre Klassen zum Reichswehreinmarsch 1923 in Sachsen und Thüringen durchführten, erbrachte weit auseinander liegende Tatsachenbehauptungen und Beurteilungen.²² Genau das war der Ausgangspunkt für die Unterrichtseinheit. Den Geschichtsunterricht so zu planen, dass die Schüler die Unterschiede in den Schulbuchdarstellungen bestimmten lernten, fiel den Lehrergruppen noch recht leicht.²³ Teilweise überfordert waren sie aber mit der Suche nach Materialien, durch die die Schüler die Deutungen ihrer Schulbücher einordnen und überprüfen konnten. Unter anderem war zum Vergleich mehrfach die Lage in Bayern angesprochen. – In so einem Fall tut sich ein Feld auf, in dem Historiker sich zuständig fühlen müssten. Sowohl sächsische als auch bayerische Landeshistoriker erklärten sich bereit, die Lehrer bei der begründeten Auswahl von Quellen zu unterstützen und Beiträge aus der Historiographie zu benennen, in denen aktuelle Forschungsdiskurse sichtbar werden. – Wissenschaftler erbrachten also Zuarbeiten für Lehrer und leisteten so ihren Beitrag für die historische Bildung der nächsten Generation.

Hier zeigt sich, ob Historiker anerkennen können, dass Geschichtsunterricht nicht von einer Abbildidaktik geprägt ist, in dem Sinne, dass „abgebundene“ Ergebnisse der Forschung in elementarer Form an die Schüler weitergegeben werden, dass Geschichtsunterricht vielmehr eigene Zielsetzungen verfolgt, die sich notwendig von denen der Forschung unterscheiden.

Die Historiker akzeptierten also die Absicht der Lehrer, ihre Schüler mit Hilfe dieses Themas zu einem reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte zu befähigen, der auf die eigene Lebenswelt angewandt werden kann. Sie unterstützten die Lehrer vor allem dadurch,

²² Vgl. Mebus, S.: Beispiel I: Reichswehreinmarsch in Sachsen 1923, in: dies./Schreiber, W. (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern, Eichstätt 2005, S. 36–74.

²³ Vgl. Mebus, S.: Wie „wahr“ ist Geschichte im Lehrbuch? In: dies./Schreiber, W. (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern, Eichstätt 2005, S. 28–35.

dass sie eine überschaubare Zahl von Materialien begründet auswählten, exakt auswiesen und einordneten. – Mit historischer Forschung hat das nichts zu tun. Im Zentrum steht vielmehr eine spezifische Problematik des Geschichtsunterrichts, die Frage, wie man mit Hilfe weniger, nach klaren Kriterien ausgewählten Materialien Schülern den Weg zu (eigenen) Erkenntnissen eröffnet.

Hier von „**didaktischer Reduktion**“ zu sprechen, bedeutet, die Größe der Aufgabe nicht zu sehen. Reduzieren bedeutet, eine Schmalspurversion zu liefern. Darum geht es aber nicht: Es geht vielmehr darum, **Komplexes auf den Punkt** zu bringen. Dabei muss ausgeblendet und konzentriert werden. Prinzipien zu finden, die der Sache und den Schülern entsprechen, ist die Kunst dabei. Bezieht man diese Aussage auf historische Vergleiche, geht es nicht nur um die Zielsetzungen und die Bereiche, die verglichen werden, sondern vor allem auch um die Wahl der Parameter.

3. Parameter: deduktiv und induktiv entwickeln

a) Neue Fragestellungen, neue Vergleichsparameter

Ich gehe wiederum von der Forschung aus: Seit neben die politische Geschichte verstärkt andere Sektoren getreten sind, haben Vergleiche, die sich auf solche Sektoren beziehen, Konjunktur.²⁴ Die aktuelle Blickwendung auf die Mentalitäten, damit auf die Subjekte, brachte es z. B. mit sich, dass „Strukturen“ und „Institutionen“, die häufig als Parameter herangezogen wurden, um äußere Rahmenbedingungen zu erfassen, nicht mehr „passten“.

Der Prozess, geeignete Fragestellungen zu entwickeln, eine aussagekräftige Quellengrundlage zu bestimmen und durch Editionen zu sichern, Kategorien zu entwickeln, ist hier noch nicht abgeschlossen. Insbesondere ist eine offene Frage zu bedenken: ob der kontrastive Vergleich überhaupt der richtige Weg ist, ob nicht vielmehr Verflechtungen und Beziehungen im Zentrum stehen müssten (vgl. Kapitel 1 dieses Beitrags).

Am Beispiel Migration kann man sich das sehr gut verdeutlichen: Wenn das Neue interessiert, das z. B. in Folge der Vertreibungen nach dem 2. Weltkrieg entsteht, ist es wenig ergiebig, sich getrennt mit Einheimischen und Flüchtlingen/Vertriebenen zu befassen. Es sind vielmehr

²⁴ Die von der DFG und anderen Forschungsförderungsinstitutionen unterstützten Vorhaben belegen dies augenfällig.

Parameter zu suchen, mit denen bezogen auf das Vorher, Veränderungen erfassbar sind.

Unabgeschlossen ist auch in einem anderen aktuellen Forschungsfeld das Nachdenken über Kategorien des Aufeinanderbeziehens. Ich meine den inner- und außerwissenschaftlichen Umgang mit Geschichte. In den vergleichenden Studien zu Historiographiegeschichte, zu Geschichtspolitik, zu geschichtskulturellen Manifestationen kommt nicht nur eine neuere Erweiterung des Forschungsgegenstands zum Ausdruck. Gerade hier fällt eine neue Funktionszuweisung an die komparatistische Forschung auf: Es geht (auch) um Selbstvergewisserung der Geschichtswissenschaft. Nicht zuletzt wird dafür die Frage nach dem lebensweltlichen Sinn, sich mit Vergangenheit und Geschichte zu befassen, untersucht.

b) Subjektorientierte Vergleiche und Geschichtsunterricht

Diese oben genannte Sinnfrage ist auch der Grund, weshalb der subjektorientierte Vergleich in den Geschichtsunterricht aufgenommen werden sollte – auch wenn sich noch kein mainstream der Forschung abzeichnet, an dem Unterricht sich orientieren könnte.

Erste Unterrichtserfahrungen liegen vor; einige Unterrichtsmodelle sind u. a. im Rahmen von „FUER Geschichtsbewusstsein“ publiziert. Eine Fundgrube ist der von Franz Melichar und Daniel Mascher herausgegebene Band „Quer Denken. Tiroler Geschichte des 20. Jahrhunderts, Wien 2004“. Hier finden sich zahlreiche auf Vergleiche abzielende Unterrichtsvorschläge, gerade auch solche, die den unterschiedlichen Umgang mit Geschichte zu unterschiedlichen Zeiten oder in unterschiedlichen Räumen thematisieren. Nur einige Beispiele sollen dies verdeutlichen: Aufgegriffen wird z. B. der Umgang mit dem zum Freiheitshelden stilisierten Andreas Hofer. Ein anderer Unterrichtsvorschlag befasst sich mit dem Vergleich der (Geschichts-) Kultur seit 1945 in Nord- und Südtirol. Ein weiteres Beispiel thematisiert, wie unterschiedlich die beiden Tirol in der Rezeption mit der „Option“ als Sonderform der „ethnischen Säuberung“ umgehen.

IV. Im Geschichtsunterricht den reflektierten Umgang mit historischen Vergleichen fördern

1. Mögliche Erträge

Ich will den Beitrag abschließen, indem ich noch einmal nach dem Ertrag frage, der sich daraus ergibt, im Geschichtsunterricht Zielsetzungen, Bereiche, Parameter des Vergleichs zu thematisieren. Es gibt eine Reihe von Antworten auf diese Frage:

- Die **Gegenwartsgebundenheit und Gegenwartsbezogenheit, die Konstruiertheit** von Geschichte kann den Schülern bewusst gemacht werden. – Schulbuchvergleiche sind ein guter Weg, das sichtbar zu machen.
- Dazu kommt sofort, dass Schüler, wenn sie mit verschiedenen Deutungen des vergangenen Phänomens/der historischen Veränderung konfrontiert sind, **motiviert** werden könnten, sich intensiver mit diesem Vergangenen, den damaligen Rahmenbedingungen und den mit der Auseinandersetzung verbundenen Interessen zu befassen.
- Im Zusammenhang mit Vergleichen **trainieren** Schüler die **Basisoperationen** des Umgangs mit Geschichte, das Re-Konstruieren²⁵ und das De-Konstruieren.²⁶
- Außerdem werden durch den Vergleich **inhaltsbezogene Kategorien gesichert**, erweitert, hinterfragt. – Besonders um diese Funktionen geht es den bayerischen oder sächsischen Lehrplänen, wenn sie davon sprechen, dass „Längs- und Querschnitte“ dazu beitragen sollen, Ergebnisse des Geschichtsunterricht zu sichern, zu vertiefen und zu erweitern.
- Vergleiche können **dominante Zugriffe** von Lehrplänen und Schulbüchern sichtbar machen und um andere **erweitern**. Am Beispiel der Räume ist das bereits angeklungen: Die in vielen Hinsichten durchaus

²⁵ Erschließen von Vergangenem auf der Grundlage von Quellen und Literatur – Schaffen begründeter Kontextualisierungen, Herstellen von Bezügen zur eigenen Gegenwart. Schreiber, W.: Einführungsbeitrag: Re-Konstruktionskompetenz, in: Mebus, S./Schreiber, W.: Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Dresden 2005.

²⁶ Klären der Tiefenstruktur von historischen Narrationen, vgl. Waltraud Schreiber u. a.: Leitfaden De-Konstruktion in: Mebus, S./Schreiber, W.: Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Dresden 2005.

- sinnvolle nationale Schwerpunktsetzung von Geschichtsunterricht²⁷ kann als eine mögliche dargestellt werden, der exemplarisch andere Zugriffe entgegengestellt werden.
- Eine weitere Erkenntnis, die Schülern an Vergleichen eröffnet werden kann, ist, dass sich mit den Fragestellungen die **heranzuziehenden Materialien** verändern, z. T. auch die zu ihrer Bearbeitung notwendigen Methoden.

2. Unterrichtsmethodische Überlegungen

Um den Schülern solche Prinzipien zu verdeutlichen, genügt es, an wenigen Stellen vertiefend mit Vergleichen zu arbeiten. Allerdings handelt es sich dabei um einen Lernprozess, der begleitet, auch gestuft werden muss.

Damit die Schüler vergleichen lernen können, wird der Lehrer nicht nur jüngeren Schülern vor-ausgewählte Materialien vorlegen (müssen). Für alle Jahrgangsstufen und Schularten gilt, dass eine sorgfältige Erläuterung der Quellen und Darstellungen, ihrer Autoren, des Entstehungszusammenhangs, der Adressaten²⁸ es den Kindern und Jugendlichen erleichtert, die für das Vergleichen notwendige Re- oder De-Konstruktionsarbeit zu leisten.

Das ist aber nicht das Entscheidende: Es müssen vor allem die Bereiche, die verglichen werden sollen und die Parameter für den Vergleich schlüssig ausgewiesen werden. Vor allem ihr analytischer Wert muss dargestellt werden. Parameter, die bezogen auf eine Region, auf eine Nation, auf eine Kultur von Bedeutung sind, können z.B. nicht umstandslos als Vergleichskriterium für die Beschäftigung mit anderen Räumen etc. genutzt werden, sonst läuft man Gefahr, „Mängel“ zu erheben, die sich vorrangig daraus ergeben, dass „fremde“ Kriterien angewandt wurden. – Wenn die Schüler lernen sollen, mit historischen Vergleichen umzugehen, kommt diesem Schritt sogar besondere Bedeutung zu. Die ex-

²⁷ Solange „Nation“ ein gegenwartsrelevantes Konstrukt ist, das die Welt, in der die Schüler leben, erklärt, sollte Nationalgeschichte durchaus eine Rolle im Geschichtsunterricht spielen. Zu bedenken ist allerdings, dass z.B. die deutsche Geschichte für immer weniger Schüler in deutschen Klassenzimmern die eigene Geschichte ist. Für die Schüler mit Migrationshintergrund erklärt „deutsche Geschichte“ den Lebensraum, in dem Schüler aktuell leben.

²⁸ Auf den Ausweis der Materialien sollte nur in begründeten Ausnahmefällen verzichtet werden, etwa in unterrichtsmethodischen, wenn die Schüler z. B. bei Lernzielkontrollen die Provenienz von Materialien bestimmen sollen.

plizite Auseinandersetzung mit den Parametern unterstützt die Schüler bei der Entwicklung ihrer Methoden- und Sachkompetenz.

a) Zeitgebundenheit und Zeitabhängigkeit

Es muss den Schülern bewusst sein, dass das Gemeinsame zweier oder mehrerer Bereiche nicht das Gleiche ist, auch wenn die begriffliche Identität der Vergleichsparameter zu dieser Annahme verführt. Dies gilt in Bezug auf die Kategorien, die in den Quer- und Längsschnitten des Geschichtsunterrichts zur Anwendung kommen, („Hochkulturen“, „Menschenrechte“, „Demokratie“) wie für die komparatistische Forschung in der Geschichtswissenschaft. – Immer sind die Parameter, mit deren Hilfe verglichen wird, das zeitgebundene Ergebnis von Analyse, Kontextualisierung, Interpretation und Diskurs. Die Rolle des fragenden bzw. einordnenden Historikers – oder Lehrers oder Schülers – haben uns der „linguistic and cultural turn“ der Geschichtswissenschaft sehr bewusst gemacht. Ganz neu, das sei nur in der Klammer angemerkt, sind die Hinweise dem Historiker nicht. Allerdings scheint diese von der Sprachwissenschaft und der Kulturwissenschaft angestoßene Blickweitung mit dazu beigetragen zu haben, dass in der Geschichtswissenschaft ein gemäßigter Konstruktivismus Raum greift.

Weil er der Geschichte in hohem Maße entspricht, sollte er in elementarer Form auch den Geschichtsunterricht mittragen: In der Auseinandersetzung mit kategorial strukturierten Themen, unterstützt von altersgemäßen Unterrichtsmethoden, sollten die Schüler nicht nur Möglichkeiten der **inhaltbezogenen** Strukturierung und Systematisierung kennen lernen, sondern zugleich auch fachspezifische **Methoden** des Umgangs mit Geschichte und **theoriebezogene** Kategorien.

Inhaltsbezogenes

Die kategoriale Ausrichtung des Geschichtsunterrichts ermöglicht den Schülern, den konkreten Fall einzuordnen (synchron in seine historischen Rahmenbedingungen und diachron in Entwicklungen). Der kategoriale Vergleich unterstützt die Kompetenz, inhaltsbezogen zu strukturieren, zu systematisieren, mit ordnenden Kategorien umzugehen, den konkreten Einzelfall sowohl in seiner Spezifik als auch in seiner Typik zu erkennen.

Theoriebezogenes

Er sollte einhergehen mit dem Wissen um den Konstruktcharakter solcher Kategorien, aber auch mit der zunehmenden Einsicht in historische Prinzipien und der Fähigkeit sie anzuwenden und zum Verstehen von „Mensch und Welt“ zu nutzen. Vorrangig geht es dabei um

- die Differenz zwischen Vergangenheit und ihrer Re-Konstruktion in einer Geschichte,
- die Unmöglichkeit, vergangene Wirklichkeiten, aber auch die gegenwärtige Wirklichkeit „objektiv“ zu erfassen,
- die unhintergehbare Perspektivität der Quellen, der Re-Konstruktion, der Rezeption,
- die Selektivität, die notwendig durch die verfolgten Fragen ins Spiel kommt,
- die notwendige Gegenwartsgebundenheit, häufig aber auch die Gegenwartsbezogenheit dieser Fragen,
- die narrative Form, in der Antworten gegeben werden müssen,
- der Einfluss des jeweiligen Mediums und der Adressaten, aber auch des Autors auf die historische Narration, die entsteht.

Methodisches

Die methodenbezogene Komponente, die vor allem die Befähigung zur Re- und De-Konstruktion umfasst, aber auch die Befähigung, überfachlich bedeutsame Operationen auf Geschichte zu beziehen, ist für (gemäßigt) konstruktivistische Auffassungen von Geschichte konstitutiv. Sie betonen den Prozess der Entstehung von Narrationen (→ Re-Konstruktion) bzw. unterstützen dabei, die Struktur historischer Narrationen zu erkennen (→ De-Konstruktion). Gerade auch überfachliche Operationen spielen eine Rolle, wenn es um den Diskurs über Geschichte, um Reflexionen auf der Metaebene geht.

b) Konstruktion von Vergleichskriterien überprüfen: mit der Selbstwahrnehmung vergleichen

Die Parameter des Vergleichs greifen, ich setze noch einmal an diesem Gedanken an, zugleich Ergebnisse historischer Forschung auf und sind Inputs für neue Erkenntnisse. In ihnen operationalisieren sich Fragestellungen. Sie sind notwendig abhängig von den zeitlichen, kulturellen Rahmenbedingungen, aber auch von der Person der Forschenden. Sie werden **ex post an die zu vergleichenden Einheiten herangetragen**. Manche Autoren sprechen von der „Konstruktion der Vergleichswirklichkeit“, andere bezeichnen sie, um zu kennzeichnen, dass sie das Ergebnis von Abstraktion und Interpretation von Dritten sind, als **von außen herangebrachten**.

Auch das lässt sich am vorliegenden Band verdeutlichen: Heydenreuter hat als Parameter rechtliche Kategorien gewählt und als Material, in

dem sie sich spiegeln, die Stadtrechte. Die Kirche spielt bei ihm so gut wie keine Rolle, auch weil sie in Stadtrechten nur am Rande auftaucht.

Eine mögliche, und wie ich finde sinnvolle Reaktion auf die Einsicht, dass Parameter Wirklichkeit konstruieren (können), ist, ihre Trifftigkeit von den zu vergleichenden Einheiten, **ihrer Selbstwahrnehmung und den überlieferten Selbstbezeichnungen her**, zu überprüfen. Selbstverständlich bleibt auch dieser Versuch an den gebunden, der ihn unternimmt. Die Blickrichtung ist aber eine andere: Am Beispiel: Das von Europäern konstatierte Phänomen der „Europäisierung der Welt“, und die Parameter, die aus europäischer Sicht gewählt werden, werden überprüft, wenn aus der Sicht z. B. Lateinamerikas gefragt wird, welche Vorstellung von Europa dort vorherrschte, was wer von Europa wollte, welche kulturelle Adaption „des Europäischen“ schließlich das Ergebnis war und welche wechselseitige Beeinflussung zwischen Autochthonem und Fremdem erfolgte.²⁹ Auf diese Weise werden andere Parameter des Vergleichs nahe gelegt, der Blick wird möglicherweise auf Transformationen gelenkt.

Das Bewusstsein, dass Vergleiche einen Wirklichkeit-konstruierenden Charakter haben (können), soll auch im Geschichtsunterricht geweckt werden. Dies ist schon deshalb sinnvoll, weil Schüler lebensweltlich immer wieder mit Vergleichen konfrontiert werden, die durch die Wahl der Vergleichskriterien zu beeinflussen versuchen. Der Versuch von rechts, das Gedenkjahr 1945 zu instrumentalisieren („Bombenholocaust“), ist ein Beispiel, das sich auch in den Vergleichen der einleitend wiedergegebenen Pressebeiträge spiegelt.

Der Versuch, die **Parameter für Vergleiche z.B. an der Selbstwahrnehmung der zu vergleichenden Gruppen zu überprüfen**, unterstützt die Schüler dabei, den öffentlichen Diskurs über Geschichte zu durchschauen und an ihm bewusst und reflektiert teilzunehmen. Zudem werden auf diese Weise unterrichts- und schulspezifische Ziele wie die Erziehung zu Fremdverstehen und Toleranz operationalisiert: Wer gelernt hat, Außen- und Innensichten, Fremdes und Eigenes zu unterscheiden und aufeinan-

²⁹ Vgl. u. a. König, H.-J.: Europa in der Sicht Lateinamerikas, in: Michler, A./Schreiber, W.: (Hgg.): Blicke auf Europa – Kontinuität und Wandel (= Eichstätter Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht, Band 3), Neuried 2003, S. 331-384; oder: König, H.-J.: Die Alte und die Neue Welt: (Latein-)Amerika als Feld europäischer Alteritätserfahrungen in: Schreiber, W. (Hg.): Kontakte – Konflikte – Kooperationen. Der Umgang mit Fremden in der Geschichte. (= Eichstätter Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht, Band 2), Neuried 2001, S. 153-203 und Rinke, S.: Das andere Amerika: Alteritätserfahrungen zwischen den Amerikas im 19. Jahrhundert, ebd. S. 205-240.

der zu beziehen, hat seine Möglichkeiten zu einem auf plausible Urteile gestützten Handeln erweitert.

c) Analytisch mit „Geschichten“ umgehen lernen

Eine gewisse Gefahr besteht darin, eine Sichtweise durch die andere zu ersetzen. Es geht aber nicht um das Ersetzen, sondern um die gegenseitige Ergänzung, um die Differenzierung der Perspektiven. Was die Schüler lernen sollen, ist der **analytische Umgang mit den „von außen und von innen“ re-konstruierten Geschichten**.

Der Vergleich von Materialien und die gemeinsame Entscheidung für Parameter des Vergleichs ist ein möglicher Weg zu diesem Ziel. Teil der Aufgabe ist auch, zu erkennen, wann noch mehr Informationen gebraucht werden. Festzustellen, wann das angebotene Material nicht ausreicht, wann Parameter für Vergleiche erweitert und Materialien ergänzt werden müssen, ist keine Selbstverständlichkeit. Diese Lernleistung kann z. B. durch die Wahl von Themen, Materialien und Zielsetzungen erleichtert werden: So legt z. B. die Aufgabe, die Darstellung des 17. Juni 1953 in der Ost- und der Westpresse zu vergleichen, die Einsicht nahe, dass zusätzliche, vertiefende Informationen notwendig sind. Um zu erkennen, welche Informationen ergänzt werden müssen, ist eine vertiefende Analyse der Materialien notwendig. Dazu gehört das **Herausarbeiten der „Vergangenheitspartikel“**, die von den einzelnen Seiten festgestellt werden und das **Erkennen der unterschiedlichen Bedeutungszuweisungen**, Kontextualisierungen, Deutungen und damit der unterschiedlichen Perspektiven. (*Warum entsteht – nach der jeweiligen Darstellung – der Aufstand?*)

Gelernt werden muss auch das bewusste **Einbeziehen der eigenen Gegenwart**, die Auseinandersetzung mit den eigenen und den kollektiven Bewertungen und Bedeutungszuweisungen, auch mit den Positionen gegenüber dem jeweiligen historischen Phänomen.³⁰ Das ist gerade – aber nicht nur – für Schüler ein Problem. Gegenwartsbezüge für den Umgang mit Geschichte nutzen zu können, setzt voraus, sowohl seine eigene Gegenwart zu „kennen“ als auch das historische Phänomen in seine Zeit einbetten zu können. Wer „Historizität“ nicht als Rahmenbedingungen für das Verstehen von Gegenwart und Vergangenheit mitdenken kann, kann „Veränderung“ nicht zureichend erfassen. Er konstruiert durch den Vergleich untrifftige Parallelen. (*In einer Klasse wurde z. B. „Normerhö-*

³⁰ Diese Operationen sind wichtige Aspekte der Basisoperation des De-konstruierens.

hung“ von 1953 und „Produktivität“ im heutigen Verständnis (→ Zscharler), aufeinander bezogen).

Sowohl Schüler-Vergleiche, die den Kern nicht treffen, (*Das ist doch normal, dass die Produktivität erhöht werden muss! Das ist doch bei uns auch so!*) als auch die Differenzen, die Vergleiche von Darstellungen ergeben (der 17. Juni in der Presse, in Filmen oder in Schulbüchern), können produktiv genutzt werden. Aufgabe ist, die Sachverhalte, die umstritten sind, so exakt wie das im Geschichtsunterricht möglich ist, zu rekonstruieren.

Ein oft unterschätzter **motivationaler Wert** von Vergleichen besteht gerade hierin: Schüler³¹ erkennen am konkreten Fall die Notwendigkeit, sachkompetent zu sein, um sich orientieren zu können. Am konkreten Beispiel erkennen sie auch die Bedeutung des Methodenlernens. Das Bewusstsein von „Methodenkompetenz“ als Königsweg für den lebenslangen Umgang mit Geschichte kann angebahnt werden.

d) Überlegungen zur Themenwahl

Das hat zur Konsequenz, dass im Geschichtsunterricht **die Untersuchungsfelder** besonders bewusst gewählt werden müssen. Sie dürfen keineswegs zu breit sein. Der Geschichtsunterricht macht Verdichtungen notwendig, die auch zur Konsequenz haben, dass andere Kontextualisierungen ausgeschlossen werden müssen. Die Schwerpunkte so zu setzen, dass sie dem Verständnis vergangener und gegenwärtiger „Wirklichkeit“ dienen, gehört zu den zentralen Herausforderungen für die Lehrkraft (die Schulbuchautoren, die Lehrplanmacher).

e) Konstruktion von Vergleichskriterien überprüfen: Beziehungen, Vernetzungen, Überlappungen beachten

Dem selben Ziel, nämlich eine plausible Konstruktion vergangener Wirklichkeit anzustreben, dient es, in Bezug auf die gewählten Bereiche und die gewählten Vergleichsparameter nach Beziehungen, Vernetzungen, Überlappungen zu suchen: Aus dem Vergleich des Stadtrechts in der Fassung des 13. und des 17. Jahrhunderts lässt sich mit der stärkeren

³¹ Selbstverständlich trifft das nie für alle Schüler einer Klasse zu. Alle Unterrichtsversuche zeigen aber, dass auf diese Weise mehr Schüler als im üblichen Unterricht erreicht werden können. Dies bestätigen vor allem Schülerinterviews, die nach Unterrichtseinheiten geführt werden, die den reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte fördern wollen.

Reglementierung und Kontrolle eine Änderung der Rechtsauffassung in der Frühen Neuzeit erkennen (→ Heydenreuter).

Versucht man in einer Blickwendung **den Transfer und die Transformation zum Thema** zu machen, stellt sich z. B. die Frage, ob der nun geregelte Sachverhalt im Mittelalter kein Problem darstellte, wenn doch, wie damit umgegangen wurde. Diese erfordert wiederum, die Basis zu erweitern, auf der der Vergleich aufsitzt. Für den Geschichtsunterricht müssen auch bei dieser Erweiterung eng umgrenzte, in vielen Hinsichten bedeutsame Phänomene ausgewählt werden, an denen Schüler die Transformationen verfolgen und „erforschen“ können.

Ähnliches gilt, wenn, statt einem kontrastiven Vergleich (Juden in der mittelalterlichen und der frühneuzeitlichen Stadt) der Prozess des **Kulturtransfers** zum Gegenstand vergleichender Untersuchungen gemacht werden soll (die Beziehung zwischen Juden und Nicht-Juden). Allerdings kann es sein, dass erst im kontrastiven Vergleich die Frage nach den Beziehungen entsteht. – (Stefan Rinke z. B. hat in diesem Band die Ansicht vertreten.)

Für den Geschichtsunterricht stellt sich, wegen des Zeitaufwands, die Frage nach der Realisierbarkeit. Es geht wie immer darum, zuerst das Ziel genau zu definieren. Wenn es einem sinnvoll für die Klasse erscheint, dann folgt der zweite Schritt, das Ziel auf den Punkt zu bringen, z. B. auf einen konkreten Fall, der es verdeutlicht, und dann, im dritten Schritt, nach Wegen und Materialien zu suchen, um es zu erreichen.

3. Resümee

Der historische Vergleich ist nicht „wieder etwas Neues“. Bewusst und unbewusst haben Lehrer immer schon verglichen. Wer aber über das Vergleichen nachdenkt, eröffnet sich Chancen, durch kluges Arrangement die Kompetenzentwicklung der Schüler zu fördern. – Dass dies auch den Geschichtslehrer fordert, ist deutlich geworden. Gerade die Herausforderung an die Lehrkraft scheint mir eine Voraussetzung dafür zu sein, dass Unterricht funktioniert.