

UB EICHSTAETT-INGOLSTADT 027008001768



Geschichte durchdenken

Schüler de-konstruieren internationale Schul-
bücher. Das Beispiel „1989/1990 – Mauerfall“

Herausgegeben von
Waltraud Schreiber und Carola Gruner
unter Mitarbeit von Robert Labhardt


ars una

gefördert von: **EVZ** STIFTUNG
ERINNERUNG
VERANTWORTUNG
ZUKUNFT

50/NB 9500 S 378 G38

Schreiber, Waltraud/Gruner, Carola/Labhardt, Robert (Hrsg.): Geschichte durchdenken.
Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel „1989/1990 – Mauerfall“.

ISBN 978-3-89391-822-5

Redaktion: Katja Lehmann, Carola Gruner und Waltraud Schreiber

Lektorat: Simone Ming

Layout und Satz: Simone Kleemann

Umschlagentwurf: Thomas Wilm, Nadin Plädtker und Thomas Zimmermann

BV 017391083
Universitätsbibliothek
Eichstätt
Meg-242

© 2010 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: digitalreprint GmbH, Bad Feilnbach

Gedruckt auf säurefreiem Papier

Inhaltsverzeichnis

<i>Carola Gruner/Waltraud Schreiber</i>	
Vorwort	7

Prolog

<i>Carola Gruner</i>	
„Geschichtsbilder zur ‚Wende 1989/1990‘. Schüler vergleichen internationale Schulbücher und planen Unterricht“ – Ziele, Design und Ergebnisse des Projekts	13

Kapitel 1: Zur historischen Einordnung

<i>Elena Demke</i>	
Ursachen und Voraussetzungen der Friedlichen Revolution	35

<i>Gabriele Camphausen/Katrin Passens</i>	
Grenze und Grenzerfahrungen – die Teilungsgeschichte als Lerngegenstand der Gedenkstätte Berliner Mauer	41

<i>Axel Janowitz</i>	
Herrschaftssicherung – die DDR-Staatssicherheit als Gegenstand in der BStU-Vermittlungsarbeit	49

Kapitel 2: Grundlegungen: Vom Kompetenz Strukturmodell über kategoriale Schulbuchanalysen zum Paradigmenwechsel im Geschichtsunterricht

<i>Waltraud Schreiber</i>	
Geschichte durchdenken – Schulbücher de-konstruieren	61

<i>Alexander Schöner</i>	
Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für die Praxis: Schlaglichter auf ein kategoriales, empirisch-qualitatives Grundlagenforschungsprojekt: Die Eichstätt Schulbuchanalysen	71

<i>Jakob Ackermann/Johannes Hügel</i>	
Zum schwierigen Verhältnis von Sach- und De-Konstruktionskompetenz bei SchülerInnen	89

<i>Robert Labhardt</i>	
Wie historische Kompetenzen fördern?	99

Kapitel 3: Geschichte denken: historische Kompetenzen fördern

1. Von Schülern für Schüler: Leitfäden zur De-Konstruktion

Johannes Hügel/Anna-Lena Dittrich/Viktoria Hetzl

Leitfaden zur De-Konstruktion für SchülerInnen der Sekundarstufe I (5.-9. Klasse)111

Stefan Sommerweiß/Florian Finke/Moritz Helgath

Leitfaden zur De-Konstruktion für SchülerInnen der Sekundarstufe II (ab Klasse 10)120

2. Von Studierenden für Studierende: Leitfaden zur De-Konstruktion

Patricia Allig/Jennifer Maurer

De-Konstruktion kompakt – ein Leitfaden von Studierenden für Studierende127

3. Von Lehrenden für Lehrende

Marcus Ventzke/Florian Basel

Zur Rolle der Lehrenden beim Erwerb historischer De- und Re-Konstruktionskompetenzen – eine Skizze145

Waltraud Schreiber/Carola Gruner/Florian Basel

Leitfaden De-Konstruktion. Version für theoretisch interessierte Geschichtslehrkräfte158

Kapitel 4: Geschichtsunterricht konkret: Erfahrungsberichte, Unterrichtsvorschläge, Überlegungen zur Optimierung von Unterricht

1. Überlegungen und Vorschläge von SchülerInnen zur De-Konstruktion

Kora Balmer/Oliver Stepan/Barbara Bukucs/Aurelia Bonchis

Erschließen narrativer Strukturen von Schulbuchkapiteln175

Christof Friedli/Philipp Gollnick/Teodora Miu/Balaz Nyitroi

Chronologien als Hilfsmittel im Geschichtsunterricht180

Sebastian Hartung/Doris-Michaela Murgu/Olivia Beerli/Sandra Rimek

Vorschläge für motivierende Unterrichtsformen zum Thema „Mauerfall 1989/1990“183

Pascal Urwyler/Nele Schwab/Cornelia Zwioerek unter Mitarbeit von Fatime Järza

Überlegungen zur De-Konstruktionsmethode im Unterrichtsaltag187

Florian Spieß/Patricia Allig/Susanne Balogh/Lisa Simon

Welche Materialien werden im Schulbuch ausgewählt und welche Qualität haben sie?
– Analyse der Oberflächensestruktur von Schulbuchkapiteln191

2. Unterrichtsvorschläge und Erfahrungsreflexion von Lehrkräften und Studierenden

Florian Basel

Handlungsorientierte Visualisierung des Prinzips „De-Konstruktion“199

Guido Havenith/Cécile Piel/Dorothee Schlabertz

Schulbuchvergleiche zum Thema „Die Friedliche Revolution 1989/1990 in der DDR“
aus deutsch-belgischer Perspektive: Förderung der De- und Re-Konstruktionskompetenz
im Geschichtsunterricht der deutschsprachigen Pater-Damian-Sekundarschule in Eupen203

Birgit Hirschbeck/Melanie Köppel unter Mitarbeit von Annette Siegert

„Projekttag 1989/1990“: Ein Leistungskurs macht Unterricht für 10. Klassen216

Sarolt Kabay

Erfahrungen ungarischer Studierender mit dem Schulbuch-De-Konstruktionsprojekt
zum Thema „Umbrüche 1989/1990“234

Robert Labhardt

Schulbucharbeit in drei Schritten: Erfahrungen mit einem Projekt237

Simona Lobont

„Umbrüche 1989/1990“ in rumänischen und deutschen Schulbüchern246

Sylvia Mebus/Marcus Ventzke

„Entscheiden, was von Bedeutung ist“ – Erfahrungen bei der Betreuung von SchülerInnen, die
Lehrbuch-De-Konstruktionen zum Thema einer „Besonderen Lernleistung“ gewählt haben ...252

Franz Melichar

Die „Wende 1989“ in Deutschland in österreichischen Schulbüchern – ein Projektbericht266

Stefanie Serwuschok/Regine Unger

Förderung der De-Konstruktionskompetenz im Grundschulalter – Utopie oder Realität?
Diskutiert am Unterrichtsversuch „4.-Klässler de-konstruieren Schulbuchseiten zum Thema
„Ritter““279

Ralf Skoruppa

„Mauerfall 1989“: Ein Ereignis – viele Bilder294

Andreas Stolz

„Je weiter weg, desto...“: Perspektiven verschiedener Länder303

Anselm Voigt/Sven Böhme/Marcel Spranger unter Mitarbeit von Anja Unger

De-Konstruktion von Darstellungen zur deutschen Einheit 1989/90 in Geschichtslehrbüchern –
Erfahrungen des Beruflichen Gymnasiums ODER: Wir erstellen eine Homepage306

Paul Wotka

„Können wir unseren Schulbüchern eigentlich trauen?“313

Epilog

Carola Gruner

Epilog in Bildern und Dokumenten323

Materialsammlung: Anregungen zur Weiterarbeit

Robert Labhardt

„Umbrüche 1989/1990“ in Ungarn, der DDR und Rumänien: Eine Materialsammlung
zusammengestellt von Nina Krüger (Dresden)/Robert Labhardt (Basel)/Simona Lobont
(Timisoara)/Burkhard Röhlinger (Weiden)/Gabriella Scherrer (Baja)353

CD:

- Schulbuchscans und Register
- Arbeitsbeispiel mit Legende aus: Entdecken und Verstehen 10, Cornelsen
- Materialien zu Aufsätzen
- Ergebnisbeispiel: Homepage
- Arbeitsergebnisse
- Bilder und Berichte
- Materialsammlung

Carola Gruner/Waltraud Schreiber

Vorwort

„Misstraute gelegentlich euren Schulbüchern! Sie sind nicht auf dem Berge Sinai entstanden, meistens nicht einmal auf verständliche Art und Weise, sondern aus alten Schulbüchern, die aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern...“¹

Es war weniger Erich Kästners Warnung, die uns motivierte, mit Schülern, Studierenden, Geschichtslehrern, Wissenschaftlern darüber nachzudenken, wie in Schulbüchern mit dem Thema „Mauerfall“ umgegangen wird als die Überzeugung, dass Schüler in einem zusammenwachsenden Europa in die Lage versetzt werden sollten, sich selbständig und aktiv sowohl mit der Vergangenheit Europas und ihrer Bedeutung für Gegenwart und Zukunft auseinander zu setzen als auch mit der Art und Weise, in der Geschichte jeweils dargestellt wird. In einem Europa, das einer gemeinsamen Zukunft in einer rasant sich verändernden Welt entgegen geht, das zugleich aber auch von unterschiedlichen historischen Erfahrungen und vor allem auch unterschiedlichen Erinnerungskulturen und Geschichtsbildern geprägt ist, erscheint es uns besonders wichtig, junge Menschen zu einem Umgang mit Gewordensein und Werden zu befähigen, der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zusammendenkt.

Ein Geschichtsunterricht, der in diesem Sinne zu historischem Denken befähigen will, darf sich nicht darin erschöpfen, nur über Vergangenes zu informieren, indem er fertige Geschichtsbilder vermittelt. Ob Geschichtslehrer, Schulbuchautor oder Historiker: Wer immer Geschichte darstellt und dabei Vergangenes auf eine bestimmte Weise kontextualisiert, urteilt über die Vergangenheit und gibt Botschaften für die Entwicklung von Gegenwart und Zukunft. Dies sollen Schüler lernen, zu erkennen. Sie sollen darüber hinaus lernen, nachzufragen, zu hinterfragen und sich zu positionieren.

Ein derartiger Geschichtsunterricht muss sich erst etablieren; Hindernisse müssen überwunden werden. Lehrkräften scheint es oft so, als wollten Schüler von ihnen klare Aussagen bekommen. Nicht selten schwingen aber in Fragen wie „Wie war es wirklich?“ auch andere Fragen mit, die reichen können von „Das kenne ich aber anders, was stimmt denn nun?“ über „Wie sehen Sie selbst das?“ über „Was genau wollen Sie in der Abfrage hören?“ zu „Was hat das mit uns zu tun, warum sollen wir das lernen?“ Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht will Schüler dazu befähigen, sich mit der Frage nach dem „Warum“ und der Auswahl des „Was“ auseinander zu setzen. Zudem sollen sie das „Wie“ eines selbständigen Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte lernen.

Für „Mauerfall“ als Thema haben wir uns entschieden, weil er die Öffentlichkeit bewegt (die vielfältigen Niederschläge in der Geschichtskultur belegen dies). Er hat eine Vorgeschichte, die prägend für Europa ist, er bestimmt mit, wie Europa sich entwickeln wird und hat somit Auswirkungen auch auf das Leben der Schüler. Dass Geschichte nicht nur mit „gestern“, sondern auch mit „heute und morgen“ zu tun hat, können die Schüler daran erkennen, dass mit der Interpretation der Ereignisse als „Wende“ oder als „friedliche Revolution“ nicht nur Vergangenes strukturiert wird, sondern auch Politik gemacht und Sinn für Gegenwart und Zukunft gebildet wird.

Das von der Stiftung „Erinnerung – Verantwortung – Zukunft“ geförderte Projekt „Geschichtsbilder zur ‚Wende 1989/1990‘. Schüler vergleichen Schulbücher und planen Unterricht“ hatte das Ziel zu

¹ Erich Kästner: Was nicht in Euren Chemiebüchern steht: Ansprache zum Schulbeginn, S.180-184; 1952, zitiert nach: <http://www.altenforst.de/cms/mpcms/itemID/3536/index.html>.

Leitfaden De-Konstruktion. Version für theoretisch interessierte Geschichtslehrkräfte

Die Basisoperation „De-Konstruktion“ ist die spiegelverkehrte Operation zur Re-Konstruktion. Sie bezieht sich ausschließlich auf „fertige Geschichten“², also auf historische Narrationen, die ein Autor im Nachhinein, auf Grund einer historischen Fragestellung, durch Operationen der Re-Konstruktion geschaffen hat. Bei der De-Konstruktion handelt es sich um einen Analyseprozess, dessen Ziel es ist, nicht nur die Oberflächen-, sondern vor allem die Tiefenstruktur der vorliegenden historischen Narration zu erschließen.

Im Folgenden wird dargestellt, in welchen Teilschritten die De-Konstruktion historischer Narrationen ablaufen könnte. Es geht also um eine Methodik der De-Konstruktion. Vorrangige Adressaten des Textes sind Geschichtslehrer, die in ihrem Geschichtsunterricht ihre Schüler mit dieser Basisoperation des historischen Denkens bekannt und vertraut machen wollen.

Der Leitfaden kann auf alle historischen Narrationen angewendet werden. Auf die Hauptpunkte sollte im Geschichtsunterricht nicht verzichtet werden; die vorgestellte Abfolge der Schritte ist nicht bindend, aber logisch. Die Unterpunkte dienen der Konkretisierung. Sie sollen als „Bausteine“ Anwendung finden, können modifiziert werden und müssen aber nicht zwingend Beachtung finden.

Eine Auswahl konkreter Arbeitsanweisungen für die De-Konstruktion von Schulbuchkapiteln zum Thema „Wende“ ist in den Kästchen zu den einzelnen Kapiteln zu finden. Diese Arbeitsaufträge geben unterstützende Anregungen für den Geschichtsunterricht. Sie müssen selbstverständlich nicht alle abgearbeitet werden; selbstverständlich sind auch Erweiterungen möglich.

1. Festlegen, was de-konstruiert werden soll

Die im Geschichtsunterricht zu de-konstruierenden historischen Narrationen liegen in aller Regel manifest³ vor, als geschriebener Text, als Geschichtsfilm, als historische Ausstellung, als Gedenkstätte, als Denkmal, als historisches Bild, als Zeitzeugeninterview, als Unterrichtsplanung für Geschichtsunterricht oder eben als Schulbuchkapitel. Gerade, wenn die Schüler Neulinge sind, was die De-Konstruktion historischer Narrationen betrifft, sollte bei der Auswahl der zu de-konstruierenden Sinn-

¹ An der Diskussion waren beteiligt: Bodo v. Borries, Wolfgang Hasberg, Andreas Körber, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Mitarbeiter des Eichstätter Schulbuchprojekts (Michael Erber, Alexander Schöner), Eichstätter Mitarbeiter des Comenius 2.1. Projekts (Katja Lehmann, Simone Unger, Anna Wenzl), Lehrer der FUER-Arbeitskreise und der Geschichtswerkstätte.

² „Fertige Geschichten“ sind historische Narrationen, die die „Autoren“ von schriftlichen Texten, Bildern, Filmen, Ausstellungen, mündlichen Erzählungen usw. auf Grund historischer Fragen im Nachhinein in Prozessen der Re-Konstruktion verfasst haben. Historische Narrationen sind spezifische Formen von Erzählungen, die zeitliche Veränderungen in ihren Motiven, Abläufen, Wirkungen erläutern. Eine solche Verlaufsgeschichte hat immer einen Anfang, ein Ende und einen Mittelteil, der neben empirisch gestützten Vergangenheitsbezüge notwendig Deutungen enthält, um die Veränderungen zu erläutern. Diese sind im Idealfall plausibel, transparent und wurden methodisch reguliert entwickelt. Ohne Hypothesenbildung, ohne Imagination, ohne Sinnbildungen können historische Erzählungen aber nicht auskommen. Vgl. hierzu Baumgartner, H.-M.: Narrativität, in: Bergmann, K. u.a. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. überarb. Aufl., Seelze-Velber 1997, S.157-160; Pandel, H.-J.: Historisches Erzählen, in: Geschichte Lernen, Heft 2 (1988), S.8-13; Rüsen, J.: Historisches Erzählen, in: Handbuch der Geschichtsdidaktik, S.57-63.

³ De-konstruierbar sind aber auch Geschichtsdeutungen, die nicht manifest sind, also nur im Bewusstsein von Individuen oder Kollektiven vorliegen. Vgl. z.B. die Deutung der Ereignisse aus dem Jahr 1989/1990 als „Wende“, als „Revolution“, als „Erlösung“ (vgl. Ventzke/Basel: Zur Rolle der Lehrenden beim Erwerb historischer De- und Re-Konstruktionskompetenzen – eine Skizze, in diesem Band.)

einheit berücksichtigt werden, dass der Autor sich erkennbar in allen drei Fokussierungen⁴ mit den historischen Entwicklungen auseinandersetzt.

1.1 Charakteristik der Narration

Eine kurze, beschreibende, möglichst nicht bewertende Charakteristik der Narration bildet den Ausgangspunkt für die De-Konstruktion. Es wird festgehalten,

- um welche **Gattung** von Darstellung es sich handelt und in welchem **Medium** die historische Narration erfolgt,
- mit welchem historischen Inhalt/Thema sie sich befasst,
- wer sie, ggf. in wessen Auftrag, entwickelt hat,
- wo sie sich finden lässt,
- an wen sie sich wendet,
- welche weiteren offensichtlichen Besonderheiten vorliegen.

Damit ergeben sich Beschreibungen wie beispielsweise:

- „Im Zeichen der Wende – Der 9. November 1989“. Ausstellung im Besucherzentrum der „Gedenkstätte Deutsche Teilung Marienborn“, oder
- Teilkapitel „...“ im Gesamtkapitel „...“ im Schulbuch „xy“, für Schulart ..., Klasse...

In welchen Kontext stellen die Schulbücher das Thema Wende 1989/90 ?

- In welche Sinnabschnitte ist der Text formal gegliedert (Kapitelüberschrift, Überschrift über Teilkapitel, Zwischenüberschriften über Abschnitte usw.)?
- Ist das Thema lediglich ein Teilabschnitt eines Oberthemas oder wird es in einem eigenen Großkapitel abgehandelt?
- Welches Thema wird davor, welches danach behandelt?
- ...

1.2 Auswahl des zu de-konstruierenden Ausschnitts

Oft ist es nicht möglich, eine vorliegende Narration vollständig im Unterricht zu de-konstruieren. Gerade, wenn Schüler erst lernen, über die Basisoperation des De-Konstruierens zu verfügen, sollte bei der Auswahl eines Ausschnitts/Sinnabschnitts darauf geachtet werden, dass eine Entwicklung im Zentrum steht, für die Anfang und Ende erkennbar sind und dass alle drei Fokussierungen berücksichtigt werden.

Bei den für die De-Konstruktion ausgewählten Sinneinheiten kann es sich um Schlüsselstellen in der Darstellung handeln, um kontrovers Diskutiertes, um im Geschichtsunterricht in anderen Hinsichten Bearbeitetes, um aktuell Bedeutsames, um von der Art der Narration her Interessantes, um Passagen, die die Schüler/innen ansprechen etc. Das „Ganze“ sollte auf geeignete Weise berücksichtigt werden, in einer Kurzzusammenfassung der Lehrkraft oder indem das Inhaltsverzeichnis, die Szenenfolge des Films oder der Gesamtplan der Ausstellung einbezogen werden. Innerhalb der ausgewählten Passagen sollten keineswegs Kürzungen erfolgen. Das würde zu weit in die Struktur der Narration eingreifen.

Für das Projekt „Wende 1989/90“ wurden Auszüge aus Schulbuchkapiteln auf einer CD zur Verfügung gestellt. Wir haben eine thematische Vor-Auswahl getroffen. Die (Teil-)Kapitel, in denen der 9. November 1989 thematisiert wird, wurden eingescannt. Es war den Lehrern unbenommen, weitere Eingrenzungen vorzunehmen bzw. andere Bücher hinzuzunehmen.

⁴ Es sind drei Arten der Fokussierung möglich: Vergangenheit, Geschichte, Gegenwart/Zukunft. Näheres dazu im Folgenden, v.a. in Punkt 2.3, in diesem Aufsatz.

- Welche Passage der Gesamtnarration wird de-konstruiert? (Angabe von Anfangs- und Endpunkt)
- Mit welcher Begründung wurde diese Auswahl vorgenommen?
- ...

2. Bestandsaufnahme zur Oberflächenstruktur und zu ersten inhaltsbezogenen Analysen (Tiefenstruktur I)

2.1 Die formale Aufnahme der gattungs- und medienspezifischen Einzelelemente (Oberflächenstruktur)

Die Analyse einer historischen Narration setzt immer eine möglichst präzise Bestandsaufnahme voraus. So können vorschnelle Bewertungen verhindert und die Grundlage für fundierte Beurteilungen gelegt werden. Sinnvoll ist es dabei, vorab ganz formal die in der Narration auftauchenden Elemente zu benennen und in einer Übersicht aufzunehmen.

Besonders für Vergleiche ist es hilfreich, mit einem Raster zu arbeiten, das zentrale Elemente enthält;⁵ auf diese Weise können auch fehlende Elemente ausgewiesen werden. Bei der Entwicklung des Rasters kommt zum Tragen, um welche Gattung⁶ es sich handelt, welche Merkmale dieser Gattung charakterisieren und in welchem Medium die Darstellung erfolgt ist.⁷ Das Raster für die Oberflächenanalyse sollte die jeweils typischen Elemente der gewählten Gattung und des gewählten Mediums enthalten; Besonderheiten der jeweiligen Narration müssen zusätzlich aufgenommen werden.

Die einzelnen in der Oberflächenanalyse aufgefundenen Elemente können dann genauer in Augenschein genommen werden. Es handelt sich dabei um die ersten in die Tiefe gehenden Analysen (=Tiefenstruktur I). Eine für Schulgeschichtsbücher, Unterrichtsmaterialien, historische Ausstellungen und Filme gleichermaßen wichtige Frage ist z.B., ob die nicht vom Autor verfassten Materialien nach ihrer Provenienz ausgewiesen werden. Eine andere betrifft die Stringenz der Strukturierung, die der Autor seiner historischen Narration gibt (vgl. im Folgenden: inhaltsbezogene Analysen).

⁵ In Ausstellungen wären das z.B. Exponate, Texte (Exponattext, Unterabteilungs- und Abteilungstext), Arrangements und Inszenierungen (vgl. Zabold, S./Schreiber, W.: Mit Geschichte in Ausstellungen umgehen lernen, in: Schreiber, W./Lehmann, K./Unger, S./Zabold, S.: Ausstellungen anders anpacken. Event und Bildung für Besucher – ein Handbuch, Neuried 2004, S.197-224); im Film: Bild, Musik/Geräusch, Text, filmische Mittel (vgl. Schreiber, W.: Zeitzeugenportraits im historischen Dokumentarfilm und Bestandsaufnahme zum Film „Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage“, in: Dmytrasz, B./Oehl, F. (Hgg.): Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage, Wien 2005, S.34-39 und 40-52); im Schulbuch: Autorentext, Materialien, Arbeitsaufträge, gliedernde organisierende Einheiten (vgl. Karl, C./Wester, I.: Aufbau und Struktur eines Schulbuchkapitels, verdeutlicht am Beispiel des Lehrwerks Klett-Zeitreise 5/6, Brandenburg, in: Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern, Neuried 22006, S.33-35).

⁶ Geschriebene historische Narrationen können z.B. als Historiographie, als Schulbuchtext, als Sachtext, als Presseartikel vorliegen.

⁷ Gedruckt als Publikation, als interner Textauszug, im Internet.

- Aus welchen einzelnen, für ein Schulbuch typischen Elementen ist das jeweilige Schulbuchkapitel zusammengesetzt (Lehrtext, Bild- und Textmaterial sowie dessen Verwendung als Quelle oder Darstellung, Begleittext zu den Materialien, Arbeitsaufträge, verständnisfördernde Einheiten (z.B. Glossare, Lexikonboxen), sichernd-prüfende Einheiten (z.B. Merk-, Grundwissensboxen, Zusammenfassungen))?
- Wieviel Raum gibt das ausgewählte Schulbuch dem Thema?
 - Länge des Autortextes?
 - Anzahl der Materialien?
 - Wie viele Quellen, wie viele Darstellungen?
 - Wie viele sonstige Elemente (Arbeitsaufträge, verständnisfördernde Elemente, strukturierend-prüfende Elemente...)
- Bekommen die Schüler Informationen über die Materialien?
- ...

2.2 Inhaltsbezogene Analyse Bestandsaufnahme zur Tiefenstruktur

Weil jede historische Narration inhaltlich gefüllt ist, spielen für jede De-Konstruktion folgende Fragen eine wichtige Rolle.

- Welche „Vergangenheitspartikel“ werden erwähnt?
- Mit Hilfe welcher Deutungen werden sie zu Kontextualisierungen zusammengefügt?
- Welche Gegenwarts- und Zukunftsbezüge werden hergestellt?

In den Fragestellungen spiegeln sich die möglichen Fokussierungen, in denen die Beschäftigung mit Vergangenheit/Geschichte erfolgen kann. Im nächsten Schritt, in den mehr in die Tiefe gehenden Analysen (Tiefenstruktur II),⁸ können die Fokussierungen als Grundlage für ein systematisches Vorgehen genutzt werden.

Im hier vorzustellenden ersten Schritt sollten die Schüler sich einen Überblick über die in der historischen Narration thematisierten Inhalte verschaffen. Die Herausarbeitung der Hauptgeschichte, die erzählt wird, der zentralen Deutungsmuster, die verwendet werden, des sich daraus ergebenden Leitmotivs ist die erste Aufgabe. Ein Weg ist, dass die Schüler überprüfen, ob die formal vorgegebenen Sinneinheiten (Hauptüberschrift, Unterkapitel, Absätze) auch inhaltlich erfüllen, was z.B. in den Überschriften behauptet wird oder ob andere Leitmotive vorliegen. Die auf diese Weise sichtbar werdende Textstruktur kann z.B. in einer concept-map festgehalten werden.

Die inhaltlichen Aussagen lassen sich weiterhin systematisieren, indem z.B. nach den **Trägern** der Handlungen, nach den von ihren Handlungen jeweils **Betroffenen**, nach den in der Narration vorgestellten **Motivationen** gefragt wird, indem die „**kategorialen**“ **Hintergründe** für geschilderte Zustände, für vorgestellte Veränderungen, für Absichten zusammengestellt werden: Wird die Kategorie „Politik“ als das Leitmotiv zur Erklärung genutzt oder andere Kategorien, wie „Gesellschaft“, „Wirtschaft“, „Religion“, „Kommunikation“, „Raum“ etc. oder werden Kombinationen als entscheidend dargestellt?

Hilfreich ist, die Feststellungen **chronologisch** anzuordnen und/oder **thematisch/kategorial** zu systematisieren. Schon bei dieser ersten inhaltsbezogenen (Tiefen-)Analyse, die noch „Bestandsaufnahme“ ist, zeichnen sich Deutungs- und Sinnbildungsmuster ab, die in späteren Schritten (Tiefenanalyse II) ausdifferenziert werden (vgl. Kapitel 2.3).

⁸ Vgl. u.a. Schöner, A./Schreiber, W.: Kategoriale Inhaltsanalysen am Beispiel von Schulgeschichtsbüchern: Grundlagen – Methoden – Praxis. (in Vorbereitung).

Tiefenstruktur I/inhaltsbezogene Bestandaufnahme:

- Welche **Personen** werden den Schülern durch die Autorentexte und Materialien vorgestellt (auf Karikaturen, auf Fotos, auf Gemälden, als Sprecher in abgedruckten Reden, als Verfasser von abgedruckten Quellen...)?
- Welche historischen **Daten/Ereignisse** werden vom jeweiligen Schulbuch angegeben (Erfassung in chronologischer Tabelle)?
- Wer wird als **Träger** von Handlungen dargestellt, wer als davon **Betroffene** (Erfassen in mindmaps oder Tabellen)?
- Welche **Systematisierungen** werden vorgenommen, welche **Kategorien** werden als wichtig herausgestellt (Erfassen in zusätzlichen Spalten der Tabellen, in concept-maps)?
- Welche Deutungsmuster werden eigens erklärt? Gibt es daneben andere Deutungsmuster, die nicht erläutert, aber angewandt werden?
- Werden deutlich erkennbar Lehren für die Zukunft gezogen?
- ...

2.3 Tiefergehende Analysen in Orientierung an die Fokussierungen (Tiefenstruktur II)

Um die tiefergehenden Analysen der historischen Narration zu systematisieren, bietet sich der Bezug auf die möglichen Fokussierungen an, die im Umgang mit Vergangenem/Geschichte eingenommen werden können. Es ist also danach zu fragen,

- was der Autor über Vergangenes feststellt und wie er dabei vorgeht (*Fokussierung auf Vergangenes*),
- in welche Kontexte er diese Aussagen stellt, inwiefern er seine Entscheidungen begründet, ob sich auch für die nicht explizit erläuterten Kontextualisierungen aus der historischen Narration heraus Erklärungen erschließen lassen (*Fokussierung auf Geschichte(n)*),
- welche Gegenwarts-/Zukunftsbezüge der Verfasser herstellt, welche Sichtweisen einerseits von Gegenwart und Zukunft und andererseits von Vergangenheit/Geschichte dabei zum Ausdruck kommen und welche Gegenwarts- und Zukunftsfragen er durch Bezüge auf Vergangenes explizit, implizit oder latent beantworten will (*Fokussierung auf die eigene Gegenwart/Zukunft*);
- inwiefern er die drei Fokussierungen zusammenschließt und damit einen vollständigen, im Idealfall reflektierten und (selbst-)reflexiven historischen Denkprozess vollzieht.

Die Systematisierung nach den Fokussierungen muss idealtypisch sein. Das kann man sich sofort verdeutlichen, indem man sich z.B. klar macht, dass Fragen an die Vergangenheit immer aus einer Gegenwart heraus gestellt werden und deshalb *immer irgendwie* mit gegenwärtigen Erfahrungen verknüpft sind, dass Vergangenes nie so „wie es gewesen“ rekonstruiert werden kann, dass vielmehr Interpretation und Deutung unerlässliche Bestandteile historischer Narrationen sind, dass jeder Rezipient jede historische Narration nutzen kann, um sich mit ihrer Hilfe die für die eigene Orientierung relevanten Fragen zu beantworten.⁹ Dennoch lassen sich in historischen Narrationen vergangenheitsbezogene Feststellungen und einordnende, interpretierende Deutungen über Vergangenes und Botschaften für Gegenwart/Zukunft, Verknüpfungen zwischen den Foki unterscheiden und als Grundlage für Analysen nutzen.

⁹ Vgl. Schreiber, Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen, historische Methodenkompetenzen, historische Fragekompetenzen: Schöner, historische Sachkompetenzen, in: Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007.

2.3.1 Fokussierung auf Vergangenes

Das Ziel der Analysen zur Tiefenstruktur II geht über die reine Bestandaufnahme (was wird vom Autor explizit und eigens als vergangenheitsbezogener „Fakt“ festgestellt?) hinaus. Es werden z.B. historische Einordnungen mitberücksichtigt, die der Autor vollzieht; Vergangenheitspartikel werden auch aus Deutungen und Sinnbildungen herausgelöst.

Um das Ergebnis festzuhalten, können chronologische Reihungen erstellt werden, kann mit Tabellen gearbeitet werden, die sowohl eine chronologische als auch eine thematische Ordnung ermöglichen, kann in Grafiken festgehalten werden, wie die Vergangenheitspartikel erschlossen wurden.

Wichtig ist die Feststellung, dass an dieser Stelle noch nicht die Bewertung der fachlichen Trifftigkeit des vom Autor Behaupteten das Ziel ist, sondern, dass es erst darum geht, herauszuarbeiten, auf welche Vergangenheitspartikel er sich bezieht.

- Welche Personen, Ereignisse, Zusammenhänge werden explizit dargestellt?
- Wie ist die chronologische Abfolge?
- Welche Kategorien werden genutzt, um Zustände, Entwicklungen, Veränderungen zu beschreiben und zu erklären, „Politik“, „Gesellschaft“, „Wirtschaft“, „Kommunikation“, „Raum“, andere Kategorien? Werden Kombinationen herangezogen?
- Welche Überschneidungen und Unterschiede lassen sich hier zwischen den gewählten Schulbüchern feststellen?
- ...

2.3.2 Fokussierung auf Geschichte(n)

Hier erfolgt die intensivere, über die Bestandaufnahme hinausgehende Auseinandersetzung mit den **Kontextualisierungen**, die der Autor herstellt und mit den in sie eingehenden Interpretationen und Deutungen. Es geht dabei um die Zusammenhänge, die er mit Hilfe der von ihm thematisierten Vergangenheitspartikel herstellt. Idealtypisch sind einmal **synchrone Kontexte** zu unterscheiden, mit denen Zustände und Situationen zu bestimmten Zeiten beschrieben und erklärt werden, zum anderen **diachrone Kontextualisierungen**, die zeitübergreifende Zusammenhänge betrachten und Entwicklungen beschreiben, erklären, kennzeichnen. In den konkreten historischen Narrationen verschlingen sich synchrone und diachrone Elemente. Autoren können z.B. versuchen Entwicklungen zu erläutern, indem sie Zustände in bestimmten Phasen beschreiben und zum Vergleich anregen.

Mit Hilfe der Kontextualisierungen stellt der Autor die **Motive und Antriebskräfte**, die **Rahmenbedingungen**, auch die Zufälle (**Kontingenzen**) dar, die er für das jeweilige historische Phänomen für entscheidend hält und rückt sie in den Blick der Rezipienten. Nicht alle Bewertungen vollzieht der Autor bewusst; z.T. schlagen sich in den historischen Narrationen kulturelle Prägungen nieder, die zu subtilen Deutungen und Orientierungsangeboten führen. Kontextualisierungen können durchaus auch in manipulativer, ideologischer Absicht entwickelt werden.

Bei der Kontextualisierung greifen die Autoren notwendig auf **Methoden und Erkenntnisse, Theorien und Modellvorstellungen, Deutungs- und Sinnbildungsmuster** zurück, die in anderen Disziplinen als der Geschichtswissenschaft entstanden sind. Diese werden auf den Umgang mit Zeitdifferenzen und auf historische Orientierung bezogen, also historisch aufgeladen. Sie systematisieren und kategorisieren Zeitverläufe, und ermöglichen es zu vergleichen, zeit- und kulturbedingte Transformationen zu erkennen, Aufladungen (Hybridisierungen) und Akzentverschiebungen wahrzunehmen und zu bezeichnen.

- Welches Leitmotiv wird/welche Leitmotive werden explizit über den für die De-Konstruktion ausgewählten Ausschnitt gestellt?
- Welche Phänomene, welche konkreten Situationen, welche als typisch erachteten Merkmale/Rahmenbedingungen werden ausgewählt?
- Wie werden sie kategorisiert (z.B. wirtschaftlich, politisch, religiös etc.)?
- Wer/Was wird dabei als Handlungsträger, Triebkraft der Veränderung im Einzelnen gesehen?
- Worauf oder auf wen wirken diese verändernd?
- Welche Räume (Natur-, Kultur-, Sozialräume) werden berücksichtigt?
- Welche Zeiträume werden betrachtet, wie werden ihnen einzelne Ereignisse zugeordnet?
- Welche (räumlichen, zeitlichen) Schwerpunkte werden explizit gesetzt?
- Welche Sinnzusammenhänge zwischen Vergangenem werden hergestellt und welche zu Gegenwärtigem/Zukünftigem?
- Dominieren vergangenheits- oder eher gegenwartsorientierte Argumentationen?
- Wo werden Kontinuitäten und wo Veränderungen behauptet und wie werden sie gedeutet? (Beginn einer neuen Epoche? Ende einer Ära? Phase eines Umbruchs? Plötzliche Revolution? Andauernde Evolution? Aufbruch in eine bessere Zukunft? Erwartung zahlreicher Probleme? ...)?
- Werden überzeitliche Werte bzw. anthropologische Grundkonstanten angenommen, wenn ja, welche?
- Welche Teilgeschichten werden erzählt (welche Hauptgeschichte, welche Nebengeschichten)?
- Werden Vergleiche gezogen (inhaltlich, räumlich, zeitlich)? Wenn ja, welche?
- Wird an Fallbeispielen konkretisiert? Wenn ja, wie?
- Welche Bewertungen fließen implizit ein?
- ...

Nicht nur das „Was“, sondern auch das „Wie“ der Darstellung wird in der Fokussierung auf Geschichte intensiver und detaillierter betrachtet, als in der ersten Bestandaufnahme. Akzentsetzungen und Besonderheiten im Umgang mit der gewählten Gattung und dem gewählten Medium werden analysiert. Hierzu zählen auch Entscheidungen, die dem Bezug auf konkrete Adressatengruppen geschuldet sind. Nicht immer sind diese dem Autor bewusst.

Die Analysen können auf Methoden und Erkenntnisse aus den Sprachwissenschaften, der Kommunikationswissenschaften, der Medienwissenschaften zurückgreifen, die Rückwirkungen der Darstellungsweise auch auf inhaltliche Aussagen erschließen helfen. Um die **gattungs-, medien- und adressatenspezifischen** Konstruktionsprinzipien und Ausdrucksformen zu analysieren, können Schüler auf die Textanalyse-Erfahrungen aus dem Deutschunterricht, z.T. auch aus dem Kunstunterricht zurückgreifen.

- Was ist die Funktion der für ein Schulbuch *typischen* Elemente (vgl. Analyse der Oberflächenstruktur) im ausgewählten Kapitel?
- Bestehen Kohärenzen (Zusammenhänge) zwischen Autorentext und Materialien, wenn ja, welche?
→ D.h. in welcher Beziehung stehen die oben beschriebenen Elemente des Schulbuchs (z.B. Arbeitsauftrag ↔ Text- und Bildmaterial, Arbeitsauftrag ↔ Lehrtext) und welche Funktion erfüllen diese?
- An welchen Stellen versuchen die Autoren auf Schüleralter und Schulart bezogen zu schreiben oder auszuwählen?
- ...

2.3.3 Fokussierung auf die eigene Gegenwart und Zukunft

Über die expliziten, schon in den ersten Analysen erhobenen **Bezüge zur eigenen Gegenwart und Zukunft** hinaus werden in diesem Schritt auch implizite und latente Gegenwartsbezüge erschlossen. Dabei sollte auch nach Hinweisen gefragt werden, welche Rolle der Autor der Vergangenheit für die Orientierung von Gegenwart/Zukunft zuweist.

In der Fokussierung auf die eigene Gegenwart/Zukunft steht also die Orientierungsleistung von Geschichte im Blick, damit letztlich der Grund jeder Beschäftigung mit Vergangenem. Es geht um den Beitrag zum Welt-, Fremd- und Selbstverstehen, um Identitätsbildung, um historisch fundierte Handlungsdispositionen.¹⁰ Im konkreten Geschichtsunterricht wird gerade der Orientierungsfunktion zu wenig Raum gelassen, in der Geschichtskultur steht sie dagegen im Zentrum. Ohne die Fähigkeit zur De-Konstruktion bleiben gerade die subtilen, bewusst und unbewusst unter der Oberfläche angesiedelten historischen Orientierungen im Verborgenen. Dies widerspricht dem Ziel, Schüler für ein Leben als mündige Bürger vorzubereiten.

- Welche Sinnzusammenhänge zwischen Vergangenem werden hergestellt und welche zu Gegenwärtigem/Zukünftigem?
- Dominieren vergangenheits- oder eher gegenwartsorientierte Argumentationen?
- Werte bzw. anthropologische Grundkonstanten angenommen, wenn ja, welche?
- Welche konkrete Rolle weist das Schulbuch der Vergangenheit zur Orientierung in Gegenwart und Zukunft zu?
- Welche Überschneidungen und Unterschiede lassen sich hier zwischen den gewählten Schulbüchern feststellen?
- Wo werden Kontinuitäten und wo Veränderungen behauptet und wie werden sie gedeutet? (Beginn einer neuen Epoche? Ende einer Ära? Phase eines Umbruchs? Plötzliche Revolution? Andauernde Evolution? Aufbruch in eine bessere Zukunft? Erwartung zahlreicher Probleme? ...)?
- Werden überzeitliche Werte bzw. anthropologische Grundkonstanten angenommen, wenn ja, welche?
- ...

3. Analyse der Wahrnehmung der Rezipienten (Selbst-)Reflexivität

Im Sinn eines (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte sollte auf jeden Fall gefragt werden

- nach der Wirkung der Narration auf die Schüler,
- nach der Bedeutung für sie,
- nach der vermuteten Wirkung und Bedeutung für andere Gruppen,
- nach gesellschaftlichen Begründungen für die zu Grunde liegenden Auswahlentscheidungen.

Weil hier die Textarbeit überschritten wird, ist es besonders wichtig, dass die Schüler begründen, was, warum, wie die historische Narration auf sie (oder auf andere) wirkt. Die Wirkung auf einen selbst als Rezipienten kann z.B. aus der Art und Weise der Darstellung erklärt werden oder aus der eigenen kulturellen Prägung oder aus Erfahrungen/Vorerfahrungen. Auch für die vermuteten Wirkungen auf andere müssen Indikatoren und Begründungen angeführt werden.

¹⁰ Vgl. Schreiber, Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen, und Körber u.a. Graduierungslogiken der Kernkompetenzen im Kompetenzbereich „historische Orientierungskompetenz(en)“, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007.

- Welche Wirkung löst das Kapitel bei den Schülern aus (mit Begründung)?
- Welche Bedeutung messen die Schüler dem Kapitel persönlich bei (mit Begründung)?
- Welche Bedeutung könnte dieses Kapitel für andere gesellschaftliche Gruppen haben (mit Begründung)?
- ...

4. Die Triftigkeit der historischen Narration überprüfen

Die Hinweise, die sich durch die Bestandsaufnahme, durch die Analyse der Tiefenstruktur und durch (Selbst-)Beobachtung ergeben haben, müssen in einem eigenen Schritt auf Tragfähigkeit überprüft werden: Unter Triftigkeit wird eine grundsätzliche, die wesentlichen Kernpunkte umfassende Plausibilität/Richtigkeit verstanden. Die Analysierenden überprüfen die Triftigkeit der in der historischen Narration getroffenen Aussagen, indem sie ggf. zusätzliche Materialien heranziehen.

Wieder gilt, dass nicht alle Aussagen überprüft werden können und müssen. Ein wichtiges Auswahlkriterium ist die Bedeutung, die die Aussage hat (innerhalb der historischen Narration, für den Rezipienten, im fachlichen Diskurs,...). Geprüft werden soll die Triftigkeit in drei für das Erfassen einer historischen Narration bedeutsamen Hinsichten:

1. In Hinsicht auf die **fachliche Triftigkeit**: Geprüft werden Geltungssicherheit bzw. fachliche Haltbarkeit der getroffenen Aussagen.¹¹
2. In Hinsicht auf die **narrative Triftigkeit und die sprachliche Stimmigkeit**: Geprüft werden die Erzählstruktur und die Konstruktionsprinzipien der historischen Narrationen sowie die sprachliche Bewältigung der Erzählung.¹²
3. In Hinsicht auf die **normative Triftigkeit**: Geprüft werden die für die Auseinandersetzung mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu Grunde gelegten Normen und Werte und die Akzeptanz, die die historische Narration für die Orientierung in Gegenwart und Zukunft erfährt.¹³

Weil der reflektierte/(selbst-)reflexive Umgang mit Vergangenem/Geschichte das Leitziel für Geschichtsunterricht sein sollte, wird die Entscheidung, ob etwas mehr oder weniger triftig ist, bezogen auf einen methodengeleiteten, theoretisch fundierten Umgang mit Geschichte getroffen.

Bei historischen **Narrationen, die nicht aus der aktuellen Gegenwart stammen**, müssen Entstehungszeit und -kontext berücksichtigt werden. Da zwischen Schulbüchern, die Anfang der 1990er Jahre die Wende thematisierten und denjenigen, die 2007 darüber geschrieben werden, notwendig ein Unterschied besteht, können sie auch nicht nach denselben Maßstäben beurteilt werden. Obwohl historische Narrationen im Horizont ihrer Entstehung betrachtet werden müssen, kann zusätzlich nach der Gültigkeit der getroffenen Aussagen auch für heute gefragt werden.

Der Vergleich ist eine wichtige Methode, um die Triftigkeit der jeweils betrachteten Aspekte zu überprüfen. **Vergleiche gehen notwendig über den zu de-konstruierenden „Text“ hinaus**, weil sie weitere historische Narrationen oder Quellen mit einbeziehen müssen. Der Vergleich ergibt vollständige oder teilweise Übereinstimmungen bzw. Abweichungen zwischen der zu de-konstruierenden Narration und den zur Beurteilung ihrer Triftigkeit herangezogenen anderen Materialien. Besonders aus den Abweichungen entsteht Erklärungsbedarf.

¹¹ Der Terminus „fachliche Triftigkeit“ wurde in Kenntnis und Anlehnung an die Prinzipien der „empirischen Triftigkeit“ nach Jörn Rüsen und die Regeln der Begründungsobjektivität, die dieser im Anschluss an Hermann Lübbe daraus ableitet, entwickelt (vgl. Rüsen, J.: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt/M. 1990).

¹² Angelehnt an die Prinzipien der „narrativen Triftigkeit“ nach Jörn Rüsen und an die Regeln der Konstruktionsobjektivität (Lübbe); vgl. dazu auch Fußnote 11.

¹³ Angelehnt an die Prinzipien der „normativen Triftigkeit“ nach Jörn Rüsen und an die Regeln der Konsensobjektivität (Lübbe); vgl. dazu auch Fußnote 11.

Zu 1.: Überprüfung der fachlichen Triftigkeit

Vorab ist zu überprüfen, ob die Entstehungszeit der historischen Narration und ihre Rezeption zeitlich (cum grano salis) zusammenfallen oder nicht: Ist die Narration in einem anderen Zeitkontext entstanden, so ist vorab ihre Stimmigkeit in Bezug auf ihre Entstehungszeit zu klären. In einem zweiten Schritt sollte die Triftigkeit auch aus heutiger Sicht geprüft werden.

Zur Überprüfung der fachlichen Triftigkeit werden, abhängig von der gewählten Fokussierung, unterschiedliche Materialien herangezogen: Das in der **Fokussierung auf Vergangenes Festgestellte** wird z.B. durch den Rückgriff auf Quellen („Vetorecht der Quellen“) oder durch den Vergleich mit in der Geschichtswissenschaft anerkannten Werken der Historiographie überprüft.

Bezüge auf Kategorien, Symbole, Theorien, Modelle, die im Zuge der **Kontextualisierungen** hergestellt werden, können Schüler durch das Einbeziehen der jeweiligen Fachliteratur, durch Nachschlagen in Lexika und anderen Nachschlagewerken, durch das Einholen von Expertenmeinungen prüfen. **Behauptungen zur (damaligen) Gegenwart und Zukunft** können durch das Einbeziehen von Gegenwartsanalysen oder Zukunftsprognosen unterschiedlicher Provenienz überprüft werden.

- Wann ist die historische Narration entstanden? Inwiefern hat das Auswirkungen auf die fachliche Stimmigkeit?
- Entsprechen die im Fokus auf Vergangenes/Fokus auf Geschichte/Fokus auf eigene Gegenwart und Zukunft gemachten Aussagen des Buches dem „common sense“ der Fachleute, wo ergeben sich Abweichungen davon, finden sich die Abweichungen auch in der Historiographie wieder, finden sich die Abweichungen in der Geschichtskultur wieder?
- Gibt es Unterschiede zwischen den gewählten Schulbüchern, was die fachliche Triftigkeit angeht?
- ...

Zu 2.: Überprüfung der narrativen Triftigkeit und der sprachlich-textuellen Stimmigkeit

Die narrative Triftigkeit und sprachliche Stimmigkeit können weitgehend textimmanent geklärt werden, allerdings sind dafür textanalytische, erzähltheoretische, linguistische, literatur- und medienwissenschaftliche Kenntnisse von Vorteil. In der Phase der Bestandsaufnahme sind die Bausteine der Narration zusammengestellt worden, in den Analysen der Tiefenstruktur wurden die Kontextualisierungen erschlossen. Jetzt geht es um die Überprüfung, ob die Erzählstruktur insgesamt, ob die sprachliche Bewältigung „plausibel“ und in sich stimmig sind.

Die **Erzählstruktur** der Narration zeigt sich u.a., wenn gefragt wird, wie Vergangenes und Gegenwärtiges bzw. wie unterschiedliche Phasen vergangenen Geschehens aufeinander bezogen werden,¹⁴ wie Zeitverläufe dargestellt werden,¹⁵ welche Deutungsmuster für Entwicklungen ausgewählt werden,¹⁶ wie die erzählte Zeit gegliedert wird.¹⁷ Aus geschichtstheoretischer Sicht ist für die Einschätzung einer Darstellung als „narrativ triftig“ von besonderer Bedeutung, ob die **Differenz zwischen Vergangenheit und Geschichte** zum Ausdruck kommt und ob **Perspektivitäten** sichtbar gemacht werden.

¹⁴ Es geht dabei dann um genuin historische Kategorien, also solche, die Veränderung und Entwicklung erklären.

¹⁵ Kriterien wie Kontinuität und Wandel, Bruch und Umbruch, Restauration und Revolution können genutzt werden.

¹⁶ Fortschritt oder Niedergang, Erlösung oder Selbstfindung.

¹⁷ Epochengliederungen, Ausweisen von Umbruchs- und Übergangsphasen.

- Woran lässt sich die Einordnung und Deutung der Ereignisse zum Thema "Wende 1989/90" festmachen? Werden diese transparent und plausibel gemacht?
- Wird die Einordnung und Deutung durch die formale Gliederung des Kapitels unterstützt?
- Wird die Differenz zwischen Vergangenheit und Geschichte deutlich gemacht? Wenn ja, wie?
- Werden unterschiedliche Perspektiven sichtbar? Wie ist der Umgang mit den Perspektiven zu beurteilen?
- ...

Die Konstruktionsprinzipien, mit deren Hilfe Veränderungen erklärt werden sollen, verweisen auch auf die inhaltsbezogenen Kategorien.¹⁸ Es ist bereits festgestellt worden, dass diese Kategorien z.T. von anderen Disziplinen übernommen und auf den Umgang mit Zeitdifferenz bezogen werden (Beispiele wären „Politik“, „Alltag“, „Diskurs“, „Idee“, „Wirtschaft und Technik“, „Kultur“, „Raum“) und dass Kontextualisierungen sich kategorial erklären lassen. Bei der Feststellung der narrativen Trifftigkeit geht es um die Frage, wie stringent bei der Erklärung historischer Veränderung vorgegangen wird und ob für den Rezipienten der rote Faden der Narration erkennbar bleibt.

- Was ist der „rote Faden“ der historischen Narration, wird er durch eine inhaltsbezogene Kategorie bestimmt?
- Unter welcher Kategorie wird das Thema primär eingeordnet und damit kontextualisiert? (Politik? Wirtschaft? Religion? Gesellschaft? ...)? Erfolgt diese Darstellung transparent, ist sie in ihrer Argumentation plausibel?
- Wer wird für die Ereignisse bis zur „Wende 1989/90“ als agierende Person/Gruppe/Institution dargestellt? Ist diese Entscheidung bezogen auf die gesamte Darstellung plausibel?
- Welche Personen/Gruppen/Institutionen werden als durch die Ereignisse beeinflusst und zum Handeln gezwungen dargestellt? Ist diese Entscheidung bezogen auf die gesamte Darstellung sinnvoll?
- Welche Deutungs- und Sinnbildungsmuster tauchen auf, prägen sie die Textstruktur, gibt es Brüche?
- Werden in der historischen Narration alle Zeitdimensionen mit Hilfe der zentralen Kategorien verknüpft?
- Werden Handlungsdispositionen für Gegenwart und Zukunft eröffnet? Werden sie vorgeschlagen oder als Verpflichtung dargestellt?
- ...

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass historische Darstellungen z.B. dann „narrativ triftig“ sind wenn sie

- in ihrer Argumentationsweise kategorial ansetzen,
- dabei schlüssig bleiben,
- den z.B. durch Überschriften und andere gliedernde Einheiten signalisierten Aufbau realisieren,
- transparent (eventuell aufgeraut¹⁹) erzählen und so Grundprinzipien historischen Denkens nachvollziehbar machen.

- Welche Gemeinsamkeiten/Unterschiede hinsichtlich der Erzählstruktur tauchen in den gewählten Büchern auf? (vgl. alle vorhergehenden Fragen sowie oben stehende Hinweise)
- Wie plausibel ist dementsprechend die Erzählstruktur der ausgewählten Darstellungen?
- ...

¹⁸ „Als Kategorien werden die allgemeinsten Begriffe bezeichnet, auf die sich eine Anschauung und Analyse von (historischer) Wirklichkeit beziehen kann.“ Nach Stefan Haas, www.geschichtstheorie.de/1906.html. Vgl. hierzu Schöner, Kompetenzbereich historische Sachkompetenz, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen 2007, S.265-314.

¹⁹ Vgl. Schörken, R.: Das Aufbrechen narrativer Harmonie. Für eine Erneuerung des Erzählens mit Augenmaß, in: GWU 48 (1997), S.727-735.

Adressatenbezug und Medienspezifität:

Um die historische Kompetenz der Schüler fördern zu können, müssen Schulbuchtexte für die Schüler verständlich, also nicht zuletzt inhaltlich und in der Erzählweise adressatengerecht sein. Die Analyse der sprachlichen Form macht sichtbar, wie erfolgreich dieses Bemühen war.

Die Verständlichkeit des Lehrbuchtextes hängt nicht zuletzt von seiner **sprachlichen Stimmigkeit** ab. Unterstützt wird diese v.a. durch einen logischen und kontinuierlichen Sinn- und Informationsfluss, sowohl auf gesamttextlicher als auch auf Satzebene. Unpassend sind z.B. eine „kindertümliche“ Sprache, wo Erklärung gefordert wird oder Handbuchstil, wo die Lebenswelt von Schülern thematisiert wird.

Zu den Kriterien, die bei der Sprachanalyse zu berücksichtigen sind, gehören der Abstraktionsgrad der Darstellung, aber auch Satzlängen/Satzbau sowie Wortwahl/Wortstruktur. Hier ist ein wichtiger Indikator die Verwendung von **Fremdwörtern und Fachbegriffen**: Es trägt zur Verständlichkeit bei, wenn Fachbegriffe dezidiert eingeführt und so eingesetzt werden, dass sie konkrete Erscheinungsweisen und Abläufe beschreiben und erfassen helfen, wenn sie so Theorie-Elemente und Modellvorstellungen „auf den Begriff bringen“. Unmotivierte Verwendung von Fremdwörtern wirkt sich dagegen negativ auf die Verständlichkeit aus.

Auch die gewählte **syntaktische Struktur** hat Rückwirkungen auf die Textverständlichkeit. Nur scheinbar ist es dabei so, dass „einfache“, d.h. fast ausschließlich parataktisch strukturierte Texte auch automatisch leichter zu verstehen sind. Sie schaffen nicht selten eine zu hohe Faktendichte und stehen durch fehlende Redundanz dem Schaffen von Vorstellungen/Imaginationen im Weg.

Dass auch das **Medium**, in dem die Auseinandersetzung mit Geschichte erfolgt (hier das Medium Schulbuch) Rückwirkungen auf die Struktur des Textes hat, darf nicht übersehen werden. Die schon bei der Oberflächenanalyse erhobenen Elemente müssen stimmig ineinander greifen, d.h. z.B., dass, was in Marginalien erklärt worden ist, im Lehrtext bzw. in Materialien oder Arbeitsaufträgen aufgegriffen werden sollte. Insgesamt ist die **Kohärenz**, die zwischen den einzelnen medienspezifischen Elementen besteht, von großem Aussagewert für die sprachliche Stimmigkeit und narrative Triftigkeit der historischen Narration.

- Werden durch die gewählte sprachliche Form die Schüler als Leser berücksichtigt? Wenn ja, wie?
- Inwiefern sind die Eigenheiten des Mediums Schulbuch beim Aufbau der historischen Narration und bei der sprachlichen Gestaltung der Darstellung berücksichtigt worden?
- Werden im Kapitel Fremdwörter und Fachbegriffe verwendet? Wenn ja, welche?
 - Wie werden Fremdwörter und Fachbegriffe für Schüler vermittelt/eingeführt?
 - Zu welchem Zweck werden Fremdwörter und Fachbegriffe verwendet? Ist diese Verwendung notwendig und (in Bezug auf die Adressaten) sinnvoll?
 - Welche Auswirkungen hat dies (vgl. vorherige Fragen) auf die Verständlichkeit des Textes?
- Wie abstrakt ist die Darstellung? Woran lässt sich dies erkennen?
- Welche Auswirkungen haben Satzlängen, Satzbau und Wortlängen auf die Verständlichkeit des Textes?
- ...

Zu 3.: Überprüfung der normativen Triftigkeit

Sinn-Zumessungen an Vergangenes und Geschichte erfolgen vorrangig im Fokus Gegenwart/Zukunft, denn hier bekommt die Beschäftigung mit Vergangenheit/Geschichte orientierende und handlungsleitende Funktionen. Deshalb erfolgt die Überprüfung der normativen Triftigkeit v.a. in dieser Fokussierung. Allerdings werden Bedeutungszumessungen durchaus auch in der Fokussierung auf Geschichte sichtbar. Bezogen auf Deutungsmuster ist z.B. zu prüfen, ob für vergangenheitsbezogene Sachurteile gegenwärtige Normen genutzt werden. Solche auf vergangene Welten bezogene Deutungen entbehren der normativen Triftigkeit, weil sie Zeitabständigkeit und Alterität vergangenen Geschehens nicht beachten.

- Werden den Sinnbildungen über Vergangenes, die für die Gegenwart/Zukunft erfolgen, Normen und Werte jeweils in **zeittypischer Ausprägung** zu Grunde gelegt? Wird also die Alterität auch der Normen und Werte bedacht, wenn Sinn für die Gegenwart gebildet werden soll?
- Werden überzeitliche Ausprägungen von Normen und Werten angenommen? Inwiefern erfolgt dies argumentativ? Ist die Entscheidung plausibel?
- Wie groß sind die Gruppen, die die der Narration zu Grunde gelegten Normen als gültig und bindend („triftig“) empfinden/empfanden?
- Haben ggf. Bewertungen, die für eine andere Zeit getroffen wurden, auch heute noch Bedeutung?
- ...

Anmerkung: Verschränkung der Triftigkeiten

Die Trennung der Triftigkeitsbereiche ist wiederum eine idealtypische; mit Überschneidungen ist in Bezug auf die konkrete Situation ständig zu rechnen.

5. Darstellung der Ergebnisse der De-Konstruktionsarbeit

5.1 Präsentation der Ergebnisse der De-Konstruktion

Die (Teil-)Ergebnisse der De-Konstruktionsoperationen sollen versprachlicht werden. Dabei sollen die Schüler sich deutlich auf die zu de-konstruierende Darstellung beziehen. Die Ergebnisse sollten enthalten:

- methodenbezogene Komponenten,
- theoriebezogene Komponenten,
- die Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Inhaltlichem,
- die Auseinandersetzung mit zu Grunde gelegten Konstruktionsprinzipien,
- die Auseinandersetzung mit den aufscheinenden Deutungsmustern,
- Stellungnahmen zu den Sinnbildungsmustern und Orientierungsangeboten,
- Hinweise auf die Bedeutung der Ergebnisse für einen selbst.

5.2 Vergleich der eigenen Ergebnisse mit anderen Interpretationen/Darstellungen

Die eigenen Ergebnisse sollten gemessen werden an Interpretationen anderer Rezipienten, aber auch an Aussagen des Autors über die eigene Darstellung.

5.3 Entwicklung einer eigenen historischen Narration

Die Ergebnisse der De-Konstruktion **können** die Grundlage für eigene Re-Konstruktionen bilden. Dies ist sogar sehr häufig der Fall: Wer Antworten auf eine historische Frage sucht, klärt nämlich in einem ersten Schritt, ob andere Autoren bereits einschlägige Antworten gegeben haben. Historiker sprechen von der Feststellung des Forschungsstandes. Die dazu notwendige Methode ist die der De-Konstruktion.

Schüler werden immer häufiger im Internet recherchieren. Gerade in Bezug auf die im world wide web vorfindlichen historischen Narrationen ist De-Konstruktions-Kompetenz dringend notwendig.

Abschlussbemerkung

Die Kompetenz, die Basisoperation der De-Konstruktion durchführen zu können, ist ein wichtiger Aspekt beim reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Vergangenen/Geschichte. Die lebenspraktische Bedeutung steht außer Frage: Es sind die „fertigen Geschichten“, die einem tagtäglich begegnen. Sie zu durchblicken,²⁰ bedeutet ein Mehr an Mündigkeit!

²⁰ Vgl. Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern, Neuried² 2006 (Themenhefte Geschichte Bd. 1).