

WALTRAUD SCHREIBER

Wie bilden Geschichte und Geschichtsunterricht heute?

Aktuelle Überlegungen aus der Geschichtsdidaktik

1. Geschichte – ein ganz besonderes Schulfach

1.1 Was macht die Besonderheit aus? Ein klärender Blick zurück

Das Fach Geschichte steht im Blick, seit zu Beginn des 19. Jahrhunderts – im Zuge großer Bildungsreformen – darüber nachgedacht wird, welche Schulfächer es in den Volksschulen und weiterführenden Schulen geben soll und was Schulfächer für die Bildung der Lernenden leisten müssen. Die angesprochenen Reformen sind als Reaktion auf die (politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen, technischen) Umbrüche der Sattelzeit (Reinhart Koselleck¹) zu sehen.

Es wäre außerhalb jeder Gepflogenheit, die Bildungsreformen des 19. Jahrhunderts zu thematisieren, ohne sich dabei auf Wilhelm von Humboldt (1767–1835) und sein Ziel einer allgemeinen Bildung zu beziehen. Häufig wird sein Bericht als Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht im preußischen Ministerium des Inneren an König Friedrich Wilhelm III. (1770–1840) aus dem Jahr 1809 zitiert: »*Es giebt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Giebt ihm der Schulunterricht, was hiezu erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher sehr leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum andern überzugehen.*«²

Als grundlegend für eine derart allgemeine Bildung erachtet Humboldt die drei Fachbereiche Mathematik, Sprachen und – Geschichte. Dabei geht es ihm neben dem Wis-

1 Reinhart KOSELLECK, Einleitung, in: *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd. 1, hrsg. v. Otto BRUNNER, Werner CONZE u. Reinhart KOSELLECK, Stuttgart 1979, XV. – Sattelzeit steht für den Übergang zur Moderne, der durch Zeiterfahrungen, nicht zuletzt der Französische Revolution und ihrer Folgen, des Beginns der Industrialisierung und Technisierung oder neuer Wege in der Literatur, Kunst, Ästhetik markiert ist, die das bislang Gewohnte aufbrechen. Das Ergebnis, so Koselleck, ist auch ein neues Geschichtsverständnis, das Wandel und Veränderung betont und damit neben Vergangenheit auch Zukunft als historisch relevante Zeitdimension in den Blick rückt.

2 Bericht der Sektion des Kultus und des Unterrichts an den König, Dezember 1809, in: Wilhelm von HUMBOLDT, *Werke in fünf Bänden*, Bd. IV: *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, hrsg. v. Andreas FLITNER u. Klaus GIEL, Darmstadt 1982, 210–238, hier: 218.

senserwerb immer auch um das Lernen des Lernens³. Die historischen Fächer sollen zu einem Denken befähigen, das sich zum einen auf Erfahrungen – modern gesprochen – unterschiedlicher Individuen und Gruppierungen bezieht, die diese in verschiedenen Zeiten und Räumen gemacht haben und zum anderen auf (an Logiken gebundene) Weisen, nach einem möglichen Sinn zu fragen, der in diesen Erfahrungen sichtbar wird.

Nach Klaus Giel ist in den Humboldtschen Überlegungen das bereits in der Antike entstandene *Trivium* wiederzuerkennen. Es handelt sich dabei um die erste Gruppe der *Artes Liberales*, die zusammen mit dem *Quadrivium* die sieben freien Künste bilden. In summa haben diese zum Ziel, einen freien Menschen zu lehren als solcher zu denken. Der Aufbau von Wissen ist demgegenüber nachrangig und eher Mittel zum Zweck⁴. Im *Trivium* wird insbesondere die Befähigung zur Kommunikation entwickelt; dem dienen Grammatik, Logik und Rhetorik. Das darauf aufbauende *Quadrivium* besteht aus Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie. Hier geht es um das (vorrangig mathematische) Erschließen der Welt in Raum und Zeit. Giel arbeitet in seiner Darstellung der Humboldtschen Überlegungen zu den Schulfächern die »Dialektik in der Verbindung von Mathematik und formaler Logik«; die *Grammatik* in der vertieften Form einer »Philosophischen Grammatik« heraus und »die *Rhetorik* als Einübung des Zur-Sprache-Bringens von Erfahrungen (historische Studien in Verbindung mit den beiden anderen)«⁵.

Dem Schulfach Geschichte wird also in den Humboldtschen Reformüberlegungen zugeordnet, bildend und lebensorientierend zu wirken und junge Menschen dabei zu unterstützen, sich in der Welt zurecht zu finden. Dazu bedarf es, wie Jörn Rüsen das später nennen wird, der *Sinnbildung über Zeiterfahrung*⁶, wobei er vier Formen der Sinnbildung unterscheidet. (1) Die *traditionale*, die Kontinuitäten sucht und deren Bedeutung für historische Orientierung betont, (2) die *exemplarische*, die Beispiele aus der Vergangenheit als orientierend für heute und morgen aufgreift und Geschichte als *magistra vitae* versteht, (3) die *kritische Sinnbildung*, die bestehende Orientierungen und Vorstellungen außer Kraft setzt und neuen Sinn sucht, schließlich (4) die *genetische Sinnbildung*, die Veränderung und Wandel als konstitutiv für Mensch und Welt versteht und danach trachtet, durch die triftige Analyse von Entwicklungen sinnbildend die Richtung dieser Veränderung heraus zu arbeiten.

Es hängt vom vorherrschenden Geschichtsverständnis und den epochalen Rahmenbedingungen ab, welche Sinnbildungsmuster dominieren und wie das Verhältnis von his-

3 »Der Schüler ist reif, wenn er so viel bei anderen gelernt hat, dass er nun für sich selbst zu lernen im Stande ist. Sein Sprachunterricht z. B. ist auf der Schule geschlossen, wenn er dahin gekommen ist, nun mit eigener Anstrengung und mit dem Gebrauch der vorhandenen Hilfsmittel jeden Schriftsteller, insoweit er wirklich verständlich ist, mit Sicherheit zu verstehen, und sich in jede gegebene Sprache, nach seiner allgemeinen Kenntnis vom Sprachbau überhaupt, leicht und schnell hinein zu studieren.« (FLITNER / GIEL, Wilhelm von Humboldt [wie Anm. 2], 169f.).

4 Deshalb ist auch die Rede von »artes« (Künsten): das Können steht im Zentrum, nicht das Wissen.

5 Klaus GIEL, Zur Philosophie der Schulfächer, in: Über die Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens, Bd. I: Grundlagen und Begründungen, hrsg. v. Ludwig DUNCKER u. Walter POPP, Heinsberg 1997, 33–71, hier: 44. – Am Schulfach Geschichte wird also betont – wieder in moderne Sprache übersetzt – dass es vergangene Erfahrungen, die re-konstruiert und dabei mit Sinn für den Menschen erfüllt werden, zur Sprache bringt und damit diskutierbar macht.

6 Vgl. u. a. Jörn RÜSEN, Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Grundzüge einer Historik, Bd. I, Göttingen 1983; DERS., Historisches Erzählen, in: Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte, hrsg. v. DEMS., Köln 2001, 43–106; DERS., Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln 2013.

torischem Wissen und historischem Denken-Können gefasst wird. Eine gemeinsame, zeitenüberschreitende Basis bildet aber die Überzeugung, dass die Fähigkeit, mit Geschichtlichkeit umzugehen, ein Spezifikum des Menschen ist. Allerdings zeigt sich, dass auch das Verständnis von Historizität zeit- und kulturspezifisch ist⁷. Im 19. Jahrhundert z. B. wird Wandel als Prinzip erkannt. Damit einher geht die Einsicht in die Notwendigkeit, u. a. durch Geschichte, Orientierung für eine zunehmend als unbestimmt wahrgenommene Zukunft zu schaffen.

Was also ist das Besondere des Schulfaches Geschichte?

Das Besondere, damals wie heute, ist demzufolge, dass das Fach auf der anthropologischen Grundlage der Historizität von Mensch und Welt aufsetzen kann, insbesondere des Wesensmerkmals des Menschen, mit Geschichtlichkeit umgehen zu können. Der Mensch ist zu historischer Orientierung fähig; ja, er kann sein Leben nicht leben, ohne sich (auch) historisch zu orientieren.

Warum er im konkreten Fall Orientierung sucht, auf welche Vergangenheit er dabei wie zurückgreift, ist aber individuell unterschiedlich und nicht zuletzt abhängig von der umgebenden Kultur und Gesellschaft und deren Bedingungen⁸. Erkennbar ist darüber hinaus, dass auch Gruppen und Gesellschaften als Ganze Orientierungsbedürfnisse haben. Nicht zuletzt darauf fußen die sich in Raum und Zeit unterscheidenden Zielsetzungen, die durch das Schulfach Geschichte erreicht werden sollen.

Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen, die im 21. Jahrhundert für den Geschichtsunterricht in Deutschland (und in vergleichbaren Ländern) vorherrschen, skizziert, um der zu beantwortenden Frage nachzugehen zu können, wie der Beitrag des Geschichtsunterrichts heute zur Bildung der Schüler/-innen aussehen könnte und sollte.

1.2 Was sind die Rahmenbedingung für Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert?

1.2.1 Das narrativ-konstruktivistische Geschichtsverständnis

Weltweit dominiert seit einiger Zeit ein narrativ-konstruktivistisches Geschichtsverständnis⁹. Dabei wird zwischen Vergangenheit und Geschichte unterschieden, wobei

7 Wird unter Historizität »nur« verstanden, dass alles was ist, geworden ist, und der Blick in die Vergangenheit die Gegenwart (besser) verstehbar macht? Werden dabei bestimmte Zusammenhänge als gültig und verbindlich gesetzt bzw. wird gerade dies zurückgewiesen, z. B. deshalb, weil die Geschichtlichkeit jeder Gegenwart und jedes Vergangenheitsbezugs betont wird? Wird Geschichtlichkeit als »Seinsverfassung« nicht nur jedes Handelns, sondern auch allen Denkens und Kommunizierens angenommen?

8 Das Leben in, mit und durch Geschichte wird auch als Geschichtskultur bezeichnet. Vgl. hierzu aktuell das Themenheft »Geschichtskultur« der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (ZGD 2017), hrsg. v. Béatrice ZIEGLER.

9 Vgl. hierzu u. a. Arthur C. DANTO, *Analytische Philosophie der Geschichte*, Frankfurt a. M. 1974 (Original: Arthur C. DANTO, *Analytical Philosophy of History*, Cambridge 1965); Paul RICOEUR, *Zeit und Erzählung*, Bd. 1: *Zeit und historische Erzählung*, München 1988 (Original: *Temps et récit*, Paris 1983); Hans-Michael BAUMGARTNER, *Narrative Struktur und Objektivität. Wahrheitskriterien im historischen Wissen*, in: *Historische Objektivität. Aufsätze zur Geschichtstheorie*, hrsg. v. Jörn RÜSEN u. Hans-Michael BAUMGARTNER, Göttingen 1975, 45–67; DERS.: *Narrativität*, in: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, hrsg. v. Klaus BERGMANN u. a., Seelze-Velber 1997, 157–160; Jörn RÜSEN, *Die vier Typen des historischen Erzählens*, in: *Formen der Geschichtsschreibung*, hrsg. v. Reinhart KOSELLECK, Heinrich LUTZ u. Jörn RÜSEN, München 1982, 514–606; DERS., *Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Grundzüge einer Historik*, Bd. I, Göttingen 1983;

Vergangenheit für die Wirklichkeit früherer Zeiten steht, die unwiederbringlich vorbei ist und Geschichte »für diejenige grundsätzlich narrative Form, in welcher Vergangenes [...] allein dargestellt werden kann.«¹⁰

Damit setzt sich das narrativ-konstruktivistische Geschichtsverständnis von einer älteren Vorstellung von Geschichte ab, die von einem festen und als richtig ausweisbaren Bestand an Wissen über die Vergangenheit ausging. Mit diesem Wandel verbindet sich zugleich eine grundsätzlich hinterfragende Haltung gegenüber jeglicher Art von verbindlichen, identitätsstiftenden Erzählungen. Stattdessen wird von einer prinzipiellen Mehrzahl konkurrierender und dennoch schlüssiger Narrationen über gleiche Gegenstände ausgegangen – bei gleichzeitiger Ablehnung eines theorie- und methodenlosen Relativismus.

Hieraus ergibt sich der Bedarf nach *strukturellen (statt nur inhaltlichen) Qualitätskriterien*, nach denen historische Aussagen für triftig gehalten werden. International breit als Qualitätskriterien anerkannt sind die von Jörn Rüsen entwickelten Triftigkeitskriterien. Er unterscheidet, z. B. in Rüsen 2013

- die *empirische Triftigkeit / Plausibilität* als Kriterium, inwiefern eine Geschichte nachvollziehbar auf der Überlieferung von Erfahrungen aus der Vergangenheit beruht. Zumindest im wissenschaftlichen / wissenschaftsbasierten Feld erfolgt dafür die Benennung der als Grundlagen herangezogenen Quellen. Deren Auswahl sollte offengelegt, die Relevanz und Aussagekraft der Quellen nicht nur behauptet, sondern argumentativ dargelegt werden.
- die *normative Triftigkeit / Plausibilität* als Kriterium für die Zustimmungsfähigkeit zu den gewählten Relevanz-, Auswahl- sowie Urteilkriterien. Dabei geht es auch um die Art und Weise, wie der Zusammenhang zwischen in der Vergangenheit geltenden und aktuellen bzw. für die Zukunft antizipierten Normen hergestellt wird. Ein Gütekriterium historischer Narrationen in einer von Diversität geprägten Gesellschaft ist, unterschiedliche Zielgruppen mit unterschiedlichen Perspektiven dadurch anzusprechen, dass ihre unterschiedlichen Perspektiven in der Narration berücksichtigt werden (Perspektivenerweiterung).
- die *narrative Triftigkeit / Plausibilität* als Kriterium für die Nachvollziehbarkeit der narrativen Konstruktion. Sie kann sichergestellt werden durch passende Anwendungen allgemein anerkannter Regeln für die Darstellung von Erklärungen und Zusammenhängen, wobei diese durchaus abhängig vom gewählten Medium sind, ebenso von den Adressaten.

DERS., Rekonstruktion der Vergangenheit. Die Prinzipien der historischen Forschung. Grundzüge einer Historik, Bd. II, Göttingen 1986; DERS., Lebendige Geschichte. Formen und Funktionen des historischen Wissens. Grundzüge einer Historik, Bd. III, Göttingen 1989; DERS., Historische Orientierung. Über die Art des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Köln 1994; DERS., History. Narration – Interpretation – Orientation, New York 2005; DERS., Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln 2013.

¹⁰ Ulrich TRAUTWEIN u. a., Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts »Historical Thinking – Competencies in History« (HiTCH), Münster 2017, 15. – Der nachfolgende Text lehnt sich, z. T. bis in einzelne Formulierungen, an Kapitel 2 dieser Publikation an. Diese ist in Autorenschaft zahlreicher Geschichtsdidaktiker entstanden (C. Bertram, B. von Borries, N. Brauch, M. Hirsch, A. Körber, C. Kühberger, J. Meyer-Hamme, H. Neureiter, W. Schreiber, M. Waldis, M. Werner, B. Ziegler, A. Zuckowski) und gibt deshalb einen common sense der Geschichtsdidaktik wider. Das Kapitel 2 wurde zudem redaktionell von mir betreut.

1.2.2 Wirksame Kontextualisierung für ein narrativ-konstruktivistisches Geschichtsverständnis

Die Kontextualisierungen, in denen ein narrativ-konstruktivistisches Geschichtsverständnis wirksam werden kann, sollen abschließend noch näher bestimmt werden:

- Das narrativ-konstruktivistische Geschichtsverständnis mit seinen reflexiv-kritischen Komponenten ist vor allem auf demokratische Gesellschaften und politische Bewegungen bezogen, die sich z. B. auf die allgemeinen Menschenrechte berufen.
- Notwendig – zumindest hilfreich – sind auch der unbehinderte Zugang zu historischem Wissen, die Möglichkeit, das Verfügen über *historische Methoden* lernen zu können, ebenso Einsichten in die *epistemologischen Prinzipien* gewinnen zu können. Damit kommt der *Zugang zu »Bildung« in den Blick*.
- Von Relevanz ist auch das Bewusstsein für die Bedeutung der *Geschichtskultur* für Gegenwart und Zukunft. Dies ist die Bedingung dafür, sich über die *Zeitdimensionen* Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft hinweg historisch orientieren zu können und zu wollen. Dabei geht es um die *Lebenswirksamkeit von (historischer) Bildung*. Damit kommt implizit die Frage der *Kompetenzen* in den Blick, also die Frage nach den Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, über die man verfügen können muss, um mit auftretenden Fragen und Problemen auf eine reflektierte und selbstreflexive Weise umgehen zu können¹¹.

Sofern Geschichtsunterricht das Ziel verfolgt, Schüler/-innen zu einem historischen Denken zu befähigen, das einen reflektierten und selbstreflexiven Umgang mit Geschichte ermöglicht und damit eine geschichtsbewusst-kritische Teilhabe am Leben einer Gesellschaft, müsste ihm ein narrativ-konstruktivistisches Geschichtsverständnis zugrunde liegen. Dafür sprechen auch die Aussagen in den Präambeln der Lehrpläne der allermeisten deutschsprachigen Länder. Hier ist regelmäßig die Rede von kritischem Geschichtsbewusstsein, Multiperspektivität, Gegenwartsbezug oder Orientierungsfähigkeit.

Die wenigen Studien, die die Wirksamkeit des damit angezielten Paradigmenwechsels überprüfen, kommen oft zu einem ernüchternden Ergebnis. Dies gilt sowohl für Studien, die nach Wissen fragen¹², als auch für Studien, die das Geschichtsbewusstsein Jugendli-

11 Zu Kompetenzorientierung und historischer Orientierung vgl. Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, hrsg. v. Andreas KÖRBER, Waltraud SCHREIBER u. Alexander SCHÖNER, Neuried 2007; dort auch zahlreiche weiterführende Beiträge zur Kompetenzorientierung, jeweils mit vertiefender Literatur.

12 Breitenwirksamkeit erzielten v.a. die Schröder-Studien, die Mängel bei zeitgeschichtlichen Kenntnissen und Urteilen bezogen auf die NS-Zeit, die DDR und die Bundesrepublik Deutschland diagnostizieren (vgl. u. a. Klaus SCHROEDER, Monika DEUTZ-SCHROEDER, Rita QUASTEN u. a., Später Sieg der Diktaturen. Zeitgeschichtliche Kenntnisse und Urteile von Jugendlichen, Frankfurt a. M. 2012). – Die teilweise heftige Kritik an den Studien wie an ihrer politischen Rezeption machte dabei deutlich, welche theoretischen und methodischen Probleme Versuche mit sich bringen, punktuelle Zustimmung zu komplexen, voraussetzungsvollen Aussagen, die zudem Kenntnisse, Sach- und Werturteile vermengen, als valide und reliable Messungen von (orientierungsrelevantem) historischem »Wissen« zu interpretieren. (Bodo VON BORRIES, 1989 – Erinnerung für die Zukunft, in: Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem »Förderprogramm Demokratisch Handeln«, hrsg. v. Wolfgang BEUTEL u. Peter FAUSER, Schwalbach/Ts. 2013, 163–196; Cornelia SIEBECK, Später Sieg des Kalten Krieges, in: Gedenkstättenrundbrief Nr. 169 (3/2013), 44–54; Johannes MEYER-HAMME, Im Spannungsfeld historischer Uneindeutigkeit, notwendiger Exaktheit und sozialer Erwünschtheit. Eine Re-Analyse von Fragebogen- und Testkonstruktionen in quantitativen Studien zum Geschichtsbewusstsein und historischem Lernen, in: Methoden geschichtsdidaktischer

cher untersuchen¹³, als auch für Studien, die danach trachten, Kompetenzausprägungen zu messen¹⁴. Damit stellt sich die Frage:

*1.3 Woran liegt es, dass konkreter Geschichtsunterricht
den bestehenden Rahmen oft (noch) nicht hinreichend nutzt?*

Evidenzbasierte Antworten auf diese Frage können derzeit eigentlich noch nicht gegeben werden, auch wenn erste Ergebnisse empirischer Studien in die nachfolgenden Antwortversuche eingebunden werden können.

Unterrichtsforschung, hrsg. v. Holger Thünemann u. Meik ZÜLSDORF-KERSTING, Schwalbach/Ts. 2016, 89–113.). – Eine Erfassung eigenständigen kritischen Könnens im Bereich des historischen Denkens war mit den Schröder-Studien gar nicht erst geplant.

13 Geschichtsbewusstsein wurde anfangs im Sinne von Haltungen, Vorlieben, Überzeugungen, Selbstdefinitionen und Dispositionen als Ergebnisse historischer Sozialisation verstanden (Bodo VON BORRIES, Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988; Geschichtsbewusstsein empirisch, hrsg. v. DEMS., Hans-Jürgen PANDEL u. Jörn RÜSEN, Pfaffenweiler 1991. – Erst in den folgenden, maßgeblich von von Borries getragenen Studien wurden auch »Fähigkeiten« (Konzeptbeherrschung, Transferleistungen, Denkstrategien) in den Blick genommen (Bodo VON BORRIES, Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim–München 1995; DERS./Claudia FISCHER/Sibylla LEUTNER-RAMME u. a., Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002, Neuried 2005).

14 Einen umfassend auf die Erhebung »Kompetenzen historischen Denkens« gerichteten Test legte die HiTCH-Gruppe im von Trautwein, Schreiber und Körber geleiteten BMBF-Projekt vor. Ulrich TRAUTWEIN u. a., Kompetenzen historischen Denkens (wie Anm. 10). – Studien insbesondere aus dem englischen Sprachraum konzentrieren sich auf die Beherrschung historischer Methoden. Vgl. hierzu Sam WINEBURG u. a., Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past, Philadelphia 2001, und sein Team (vgl. u. a. Christine BARON, Understanding historical thinking at historic sites. Journal of Educational Psychology 104 [3/2012], 833–847; Jean-François ROUET/Monik FAVART/Anne M. BRITT u. a., Studying and using multiple documents in history. Effects of discipline expertise. Cognition and Instruction 15 [1/1997], 85–106). – Mehrere Studien fokussieren auf einzelne Aspekte der Methodenkompetenz (vgl. z. B. Christiane BERTRAM/Wolfgang WAGNER/Ulrich TRAUTWEIN, Learning Historical Thinking With Oral History Interviews. A Cluster Randomized Controlled Intervention Study of Oral History Interviews in History Lessons. American Educational Research Journal, online verfügbar: <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0002831217694833> (Stand: 09.11.2018); Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel »Spielfilm«. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise, hrsg. v. Christoph KÜHBERGER, Innsbruck–Wien 2013. – Einige Studien befassen sich mit Fragekompetenz (Albert LOGTENBERG, Questioning the past. Student questioning and historical reasoning, Doctoral Dissertation, University of Amsterdam 2012, Retrieved from <http://dare.uva.nl/document/2/105943> [Stand: 12.11.2018]; Annemarie KRAUS, Kategoriale Inhalts- und Strukturanalyse zur Auswertung von Schüleräußerungen zu Zeitzeugen. Wirksamkeitsforschung für kompetenzorientierten Geschichtsunterricht an Hauptschulen, in: Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik, hrsg. v. Waltraud SCHREIBER, Alexander SCHÖNER u. Florian SOCHATZY, Neuried 2013, 194–211). – Orientierungskompetenz steht im Zentrum (u. a. bei K. LEHMANN, Lernaufgaben zur Förderung historischer Kompetenzen mittels historischer Theaterarbeit, in: Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik, Bd. 13 (Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch« 13), hrsg. v. Monika WALDIS u. Beatrice ZIEGLER, Bern 2015, 205–215).

1.3.1 Komplexität eines auf einem narrativ-konstruktivistischen Geschichtsverständnis beruhenden Geschichtsunterrichts

Es kann vermutet werden, dass die hohe Komplexität eines auf die Förderung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins und die Entwicklung historischer Kompetenzen ausgerichteten Geschichtsunterrichts eine Rolle spielt¹⁵. Unterrichtstaugliche Operationalisierungen des Ansatzes stellen zweifelsohne eine Herausforderung dar. Insofern ist die Qualität der auf Pragmatik bezogenen Beispiele, die v. a. in Zeitschriften und Sammelbänden erscheinen, durchaus unterschiedlich. Dasselbe gilt für Unterrichtsmaterialien, die in großer Zahl vorgelegt werden, als gedruckte Schulbücher¹⁶ oder als digitales Schulbuch¹⁷ bzw. weitere Arbeitsmaterialien, die ebenfalls in gedruckter oder digitaler Form vorliegen, kommerziell oder als OER (Open Educational Resources)¹⁸.

1.3.2 Anforderung an Geschichtslehrerkompetenzen

Eng mit der Komplexität eines auf die Förderung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins und historischer Kompetenzen ausgerichteten Geschichtsunterrichts verbunden ist ein weiterer Grund, der in der Ausprägung der Geschichtslehrerkompetenzen anzunehmen ist. Es geht hier um einen wiederum hochkomplexen Zusammenhang¹⁹ aus historischen, geschichtsdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Kompetenzen²⁰.

15 Zur Verdeutlichung der Komplexität vgl. TRAUTWEIN u. a., Kompetenzen historischen Denkens erfassen (wie Anm. 10); und ausführlicher in: KÖRBER/SCHREIBER/SCHÖNER, Kompetenzen historischen Denkens (wie Anm. 11); Christian H. SPIESS, Theorie des Geschichtsunterrichts Frankfurt a. M. 2018.

16 In Bezug auf österreichische Schulbücher vgl. die Ergebnisse der breit angelegten CAOHT-Studie (Competence and Academic Orientation in History Textbooks), die aktuell (2018) abgeschlossen wird.

17 Vgl. Waltraud SCHREIBER/Florian SOCHATZY/Marcus VENTZKE, Das multimediale Schulbuch – kompetenzorientiert, individualisierbar und konstruktionstransparent, in: Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik, hrsg. v. Waltraud SCHREIBER, Alexander SCHÖNER u. Florian SOCHATZY, Stuttgart 2013, 212–232; Florian SOCHATZY, Das multimediale Schulbuch (mBook) – von der Theorie in die Praxis. Konzeption, Produktion und empirische Überprüfung eines multimedialen Geschichtsschulbuches, Eichstätt 2015.

18 Für OER vgl. exemplarisch Christoph PALLASKE, Segu Geschichte (selbstgesteuert entwickeln der Geschichtsunterricht), online verfügbar: www.segu-geschichte.de (Stand: 10.11.2018); oder Waltraud SCHREIBER/Robert TRAUTMANNBERGER/Ina OBERMEYER, DIMIL (digitale Module für inklusives Lernen), online verfügbar: www.Dimil.de (Stand: 10.11.2018). – Vgl. hierzu auch: Waltraud SCHREIBER/Robert TRAUTMANNBERGER, Empowerment und Partizipation als Ziele inklusiven Fachunterrichts. Digitale Module zur Unterstützung von Lehrkräften und SchülerInnen, in: Ulrich BARTOSCH/Waltraud SCHREIBER/Joachim THOMAS, Inklusives Leben und Lernen in der Schule. Berichte aus dem Forschungsverbund zu Inklusion an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Bad Heilbrunn 2018, 207–244.

19 Vgl. u. a. Waltraud SCHREIBER/Stefanie ZABOLD, Reform der Lehrerbildung. Zwischen Zwängen der Praxis, Erkenntnissen der Theorie und Evidenzen der Empirie, online verfügbar: <http://edoc.ku-eichstaett.de/16809/> (Stand: 10.11.2018).

20 Christian HEUER/Mario RESCH/Manfred SEIDENFUSS, Geschichtslehrerkompetenzen? Wissen und Können geschichtsdidaktisch, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 7 (2/2017), 158–176; Monika WALDIS/Philipp MARTI/Martin NITSCHKE, Angehende Geschichtslehrpersonen schreiben Geschichte(n). Zur Kontextabhängigkeit der Erfassung narrativer Kompetenz, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 14 (2015), 63–86; Waltraud SCHREIBER/Ulrich

1.3.3 Zunehmende Diversität der Schülerschaft

Und drittens ist zu vermuten, dass gerade auch die Herausforderungen aufzuführen sind, die aus der lebensorientierenden Bedeutsamkeit von Geschichte (vgl. auch Kapitel 1.1) in einer zunehmend diversen Gesellschaft für den Geschichtsunterricht erwachsen. Lehrkräfte wie Schüler/-innen haben mit den weit auseinanderliegenden Orientierungen und Orientierungsbedürfnissen, mit breit gefächerten Lern- und Leistungsvoraussetzungen zu tun.

Es ist an sich leicht einzusehen, dass es angesichts dieser Vielfalt wenig Sinn ergibt, für alle Schüler/-innen dieselbe Unterrichtsstunde zu halten. Dennoch scheint gerade im Geschichtsunterricht noch kaum differenziert zu werden. Dies legen zumindest die vorhandenen Videographien von Geschichtsstunden nahe (Geschichtsstunden aus der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgien²¹, aus der Schweiz²², aus Österreich und Deutschland²³).

Ebenso naheliegend wäre die Notwendigkeit, mit unterschiedlichen Orientierungsbedürfnissen und unterschiedlichen Deutungen und Interpretationen umgehen zu lernen und eigene und fremde Geltungsbehauptungen überprüfen zu lernen. Doch auch dies scheint im Geschichtsunterricht nur selten gefördert zu werden. Erste Ergebnisse aus der breit angelegten Reformstudie Belgien²⁴ weisen darauf hin, dass nur die Lehrkräfte, die selbst über gut ausgeprägte historische Kompetenzen verfügen, insbesondere sich auch mit historischer Orientierungs- und Fragekompetenz auseinandergesetzt haben, ihren Schüler/-innen einen Geschichtsunterricht anbieten, der auf einem narrativ-konstruktivistischen Geschichtsverständnis aufbauend, die Kompetenz der Lernenden fördert, sich historisch zu orientieren und mit unterschiedlichen Perspektiven auf ein und dieselbe Vergangenheit umzugehen.

1.3.4 Was folgt daraus?

Aus den Beobachtungen ergibt sich, dass obwohl Geschichte per se lebensdienlich, weil Orientierung ermöglichend ist, und obwohl es mit dem narrativ-konstruktivistischen

TRAUTWEIN/Wolfgang WAGNER u. a., Reformstudie Belgien. Eine Effektstudie zur Einführung von Rahmenplan und mBook, in: *Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte*. Tagungsband, hrsg. v. Waltraud SCHREIBER, Béatrice ZIEGLER u. Christoph KÜHBERGER, Münster 2019 (im Druck).

21 Waltraud SCHREIBER/Christiane BERTRAM, Ein multimediales Schulgeschichtsbuch in der Anwendung. Wie empirische Studien helfen können, Geschichtsunterricht besser zu verstehen, in: »Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung« (Beih. ZfGD, 17), hrsg. v. Thomas SANDKÜHLER u. a., Göttingen 2018; ausführlicher: Stefanie HÖLZLWIMMER, Welchen Einfluss hat das mBook auf den Geschichtsunterricht? Inhaltsanalytische Auswertung von 23 videographierten Unterrichtsstunden, Eichstätt 2018 (Bachelorarbeit).

22 Monika WALDIS/Corinne WYSS, Förderung historischer Kompetenzen im Geschichtsunterricht. Erfahrungen einer videogestützten Lehrpersonenweiterbildung, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 32 (2/2014), 221–234; Monika WALDIS/Martin NITSCHKE/Philipp MARTI u. a., »Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet«. Theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13 (2014), 32–49.

23 VON BORRIES/FISCHER/LEUTNER-RAMME u. a., Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse (wie Anm. 13).

24 Waltraud SCHREIBER/Ulrich TRAUTWEIN/Wolfgang WAGNER u. a., Reformstudie Belgien. Eine Effektstudie zur Einführung von Rahmenplan und mBook, in: SCHREIBER/ZIEGLER/KÜHBERGER, *Kompetent machen* (wie Anm. 20).

Geschichtsverständnis einen entsprechenden theoretischen Ansatz gibt, Geschichtsunterricht nicht auf jeden Fall die Entwicklung historischer Kompetenzen der Schüler/-innen unterstützt und so deren historische Bildung ermöglicht.

Die Überlegungen Jörn Rüsens zum Zusammenhang von Bildung und Kompetenz(en) sind hilfreich, wenn man über Zielperspektiven des Geschichtsunterrichts der Zukunft nachdenkt: »Bildung (self-cultivation) ist ein dynamischer Prozess der Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit. Er schließt organisierte Erziehungsprozesse und deren Ziele (Erzeugung von Kompetenzen zur Bewältigung lebenspraktischer Aufgaben und Probleme) ein, geht aber darüber hinaus: Bildung umgreift und fundiert diese Kompetenzen mit einer umfassenderen, die die maßgebenden kulturellen Orientierungen der gesellschaftlichen Praxis und der Individualisierung des Menschen betrifft. *Bildung ist Kompetenz für diese Orientierung.*« (Formatierung: W.S.). Es handelt sich um die Fähigkeit, die das menschliche Leben in den unterschiedlichsten Praxisbereichen nachhaltig bestimmenden Erfahrungen, normativen Einstellungen, Werte und Deutungsmuster wahrzunehmen, sie sich kritisch zu eigen zu machen, sie diskursiv zu verhandeln und bewusst im eigenen Handeln zur Geltung zu bringen.

Wissenschaft und Kunst spielen dabei eine wichtige Rolle. Es geht allerdings nicht um die Akkumulation von Wissensbeständen, sondern um einen wissens- und erfahrungsbasierten Umgang mit den wesentlichen Gesichtspunkten der menschlichen Lebensführung.

Auf fünf Qualitäten der kulturellen Fähigkeit der Sinnkompetenz kommt es dabei an: auf die Fähigkeit der differenzierten Wahrnehmung realer und komplexer Lebensverhältnisse; auf die Fähigkeit, sie zu verstehen und zu deuten; auf die Fähigkeit, diese Deutung in sozialen Kontexten argumentativ zur Geltung zu bringen; auf kritisches Urteilsvermögen im Verhältnis zu sich selbst und zu den Anderen; und schließlich auf die Fähigkeit der Empathie, sich auf den Standpunkt der Anderen stellen und damit den eigenen relativieren zu können²⁵.

Was bedeutet dies konkret für den Geschichtsunterricht der Zukunft?

2. Was kann getan werden?

2.1 Die (Weiter-) Entwicklung der Kompetenzen historischen Denkens, mit der Absicht historische Bildung zu fördern

Wenn der Aufbau von für historische Orientierung notwendigen Kompetenzen sowohl von Schüler/-innen als auch von Lehrkräften explizit gelernt werden muss, ist ein auf die Ermöglichung von (Selbst-)Bildung gerichteter, kompetenzorientierter Geschichtsunterricht kein vorübergehendes und von außen gesetztes Zeitphänomen, sondern eine Notwendigkeit. Dies gilt gerade in einer zunehmend diversen Gesellschaft wie der unseren, in der unterschiedliche Deutungen und Positionen aufeinander prallen. Durch die Berücksichtigung ihrer Historizität lassen sich nicht nur die Entstehung und Ausrichtung der Interpretationen besser verstehen. Es fällt auch leichter, mit den unterschiedlichen Positionen umzugehen und sich selbst auf eine triftige Weise zu positionieren bzw. bei Bedarf eigene Positionen zu verändern und Handlungsoptionen zu erweitern.

25 Jörn RÜSEN, Einige Schlüsselbegriffe. Manuskript, 2018.

›Ohne Wolle kann man nicht stricken‹ (lernen). Auf den Geschichtsunterricht gewendet sind Inhalte die Wolle, und die Fähigkeit, mit ihnen umzugehen, ist das Stricken-Können. Grundsätzlich kann man an allen Inhalten historisch denken lernen. Es ist der Lebensdienlichkeit der Geschichte geschuldet, dass es für den Einzelnen nicht ohne Belang ist, an welchen Inhalten er/sie die Kompetenzen historisch zu denken entwickelt. Es gibt gute Gründe anzunehmen, dass das »*mea res agitur*«, also das, was man als relevant für das eigene Leben erachtet, Rückwirkungen auch auf das Lernen des Umgangs mit Geschichte hat. Ebenso gute Gründe gibt es, die Spannungsfelder (Jörn Rüsen), die von Gegensätzen wie ›oben und unten‹, ›arm und reich‹, ›Mann und Frau‹, ›Zentrum und Peripherie‹, aufgemacht werden²⁶, zu betrachten, in denen das menschliche Leben sich vollzieht. »Der Mensch muss mit ihnen fertigwerden, sich in ihnen einrichten. Dies geschieht stets (auch) in einer sinnbildenden Aktivität, die sein Handeln und Unterlassen bestimmt. Sie sind es, die die menschlichen Lebensformen zeitlich dynamisieren.«²⁷

Damit lautet die Frage: An welchen Themen soll der auf Orientierungsfähigkeit gerichtete Kompetenzaufbau geschehen?

2.1.1 Überlegung zur Auswahl der Inhalte

Angesichts der hohen Heterogenität der Schülerschaft wäre es illusorisch zu fordern, alle unterschiedlichen Vergangenheiten zu thematisieren, die für die Sozialisation und Identitätsbildung der Schüler/-innen einer Klasse von Bedeutung sind. Ein naheliegender Weg ist, den inhaltlichen Fokus auf Themen zu legen, die in der Geschichtskultur²⁸ des Landes von Bedeutung sind, in dem – zumindest aktuell – alle Schüler/-innen zusammen leben.

Allerdings muss dabei Geschichte als das bewusst gemacht werden, was sie ist: Als Narration, die im Nachhinein, aufgrund bestehender Orientierungsbedürfnisse, konstruiert wird. Es muss den Schüler/-innen klar werden, dass es *deshalb* unterschiedliche Geschichten zu ein und demselben vergangenen Phänomen gibt und ebenso unterschiedliche Orientierungsbedürfnisse und Orientierungsangebote, *weil* Vergangenes unterschiedlich gedeutet wird und unterschiedliche Zusammenhänge zwischen den Zeitdimensionen hergestellt werden. Dies schließt ein, dass es Gruppen in den Klassen gibt, für die die in der deutschen Geschichtskultur gängigen Orientierungsangebote ohne Bedeutung sind; andere Orientierungsangebote aber ggfs. von Relevanz wären. Schließlich kommt die Notwendigkeit hinzu, die Triftigkeit der vorfindlichen Orientierungsangebote und der eigenen Sinnkonstruktionen einschätzen zu lernen.

Im Zentrum des Geschichtsunterrichts in Deutschland können also sehr wohl die Themen stehen, die in der deutschen Geschichtskultur stark präsent sind. Es muss aber zugleich verdeutlicht werden, warum sie präsent sind und dass die jeweiligen Themen für

26 DERS., *Historik* (wie Anm. 6), 116f.

27 Ebd., 118.

28 Jörn RÜSEN, Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*, hrsg. v. Jörn RÜSEN u. a., Köln 1994, 3–26; Bernd SCHÖNEMANN, Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur, in: *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik*, hrsg. v. DEMS., Bernd MÜTTER u. Uwe UFFELMANN, Weinheim 2000, 26–58; Hans-Jürgen PANDEL, Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik. Viel zu wissen ist zu wenig, in: *Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*, hrsg. v. Hans-Jürgen PANDEL u. Vadim OSWALT, Schwalbach/Ts. 2009, 19–33; vgl. aktuell auch das Themenheft der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 16 (2017), moderiert von Béatrice ZIEGLER; dort insbesondere auch Béatrice ZIEGLER, Einleitung, 5–16.

Menschen, die hier in Deutschland zusammenleben, unterschiedliche Bedeutung haben können. Die Konsequenz, die sich daraus ergibt, müsste eigentlich ein Konzept des ›gemeinsamen Lernens am gemeinsamen Gegenstand‹²⁹ sein, das unterschiedliche Zugänge zu Inhalten zulässt³⁰, ohne auf ein gemeinsames Wissensfundament zu verzichten³¹, dieses jedoch so aufbaut, dass nicht das konkrete Fallwissen im Zentrum steht, sondern Verallgemeinerungen und Kontextualisierungen, in die sowohl die vergangenen Geschehnisse, als auch deren Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz eingeordnet werden können³².

2.1.2 Kompetenzaufbau: theoretische Fundierung durch das FUER-Modell

Ein Austausch über unterschiedliche Fragestellungen, ausgelöst z. B. durch je spezifische Orientierungsbedürfnisse, unterschiedliche Interpretationen und Bedeutungszuweisungen, abhängig von den getätigten Sinnbildungen, kann besser gelingen,

- 1) wenn methodische Regularien der Re- und De-Konstruktion bekannt sind (→ Aufbau von historischer Methodenkompetenz),
- 2) wenn fallbezogene und zeitbezogene Inhalte abstrahiert und kategorisiert werden können (→ vgl. Aufbau von historischer Sachkompetenz),
- 3) wenn unterschiedliche, jeweils triftige Positionen nebeneinander stehen dürfen, zugleich aber nicht-triftige Positionen argumentativ zurückgewiesen werden können (→ Aufbau von historischer Orientierungskompetenz) bzw.
- 4) wenn derartige Unterschiede auch als Grundlage für die Entwicklung neuer Fragestellungen genutzt werden können (→ Aufbau von historischer Fragekompetenz).

Die hier genannten Bedingungen sind Ausdruck eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins und der dafür notwendigen Kompetenzausprägungen. Die Förderung des Kompetenzaufbaus muss alters- und entwicklungsspezifisch erfolgen. ›Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand‹, das dennoch zu individueller Orientierung und auf die je eigenen Möglichkeiten abgestimmte gesellschaftlich-kulturelle Teilhabe befähigt, bedarf aber einer gemeinsamen Theoriebasis als Grundlage. Breit ge-

29 Der Terminus stammt von Georg Feuser, wird hier aber in fachlicher Wendung genutzt (vgl. hierzu: SCHREIBER/TRAUTMANNBERGER, Empowerment und Partizipation [wie Anm. 18]).

30 Vgl. hierzu den Ansatz Benjamin Bräuers, die Entwicklung von Orientierungskompetenz im Geschichtsunterricht durch das Anbieten unterschiedlicher Orientierungsgelegenheiten zu fördern (vgl. u. a. Benjamin BRÄUER, Diversität als Motor von Lernprozessen. Über die »Irritation« durch »fremde« Umgangsweisen mit Geschichte und deren Nutzen für die Entwicklung der Kompetenzen historischen Denkens, in: BARTOSCH/SCHREIBER/THOMAS, Inklusives Leben und Lernen in der Schule (wie Anm. 18).

31 Exemplarisch wird dies am Inhaltsfeld »Altes Ägypten« verdeutlicht in: Waltraud SCHREIBER/Benjamin BRÄUER, Praxismodule als »Ort«, Unterrichten und Forschen zu lernen. Das Konzept »Orientierungsgelegenheiten« erproben und Wirksamkeitsforschung vorbereiten, in: Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung, hrsg. v. Monika FENN, Frankfurt a. M. 2017, 239–269.

32 Vgl. hierzu u. a.: RÜSEN, Historik (wie Anm. 6); DERS./Waltraud SCHREIBER, Historische Begrifflichkeit, in: SCHREIBER/ZIEGLER/KÜHBERGER, Kompetent machen für ein Leben (wie Anm. 20); Michael WERNER, Wissens-Werte Geschichten. Zum Wert heterogener Wissensausprägungen für inklusives historisches Lernen, in: BARTOSCH/SCHREIBER/THOMAS, Inklusives Leben und Lernen in der Schule (wie Anm. 18), 153–182.

nutzt wird dafür das FUER-Modell³³, ein Kompetenzstrukturmodell historischen Denkens, das sich auch im internationalen Vergleich als tragfähig erwiesen hat³⁴.

In dieser Modellierung werden drei *prozedurale Kompetenzbereiche* unterschieden, die historischen Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenzen und ein vierter, *kategorisierender* (»historische Sachkompetenzen«).

- *Historische Sachkompetenzen* umfassen die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, vergangene und gegenwärtige Phänomene begrifflich zu fassen, Kriterien zu finden und zu benennen, mit deren Hilfe Verallgemeinerungen und Vergleiche, auch über Zeiten hinweg, möglich werden³⁵. Die Kategorisierungsfähigkeit bezieht sich auf inhaltliche, methodische, theoretische und subjektbezogene Aspekte³⁶.
- *Historische Fragekompetenzen* betreffen zum einen die »Kernkompetenz« »Interesse/Verunsicherung/Irritationen« in inhalts-, methoden-, theoriebezogene Fragen zu übersetzen. Dabei können die Fragen sich an die Vergangenheit richten, aber auch Entwicklungen und Veränderungen oder historische Orientierung für Gegenwart und Zukunft betreffen. Die zweite Kernkompetenz betrifft die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zu erfassen, welche Fragestellungen hinter vorliegenden historischen Narrationen/Geschichten stehen. Diese können in unterschiedlicher medialer Präsentation vorliegen, als geschriebener Text, als Film, als Ausstellung, als Karikatur, als alltagsweltlicher oder wissenschaftlicher Disput, etc.³⁷.
- Die historische Methodenkompetenz bezieht sich auf die beiden Basisoperationen der Re-Konstruktion und De-Konstruktion. *Re-konstruktive* Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zielen darauf, entsprechend einer Fragestellung Vergangenes (möglichst methodisch geleitet) zu re-konstruieren und in historische Narrationen zu fassen. Dabei geht es um Heuristik (geeignete Quellen und Darstellungen finden), Analyse und Interpretation, also darum, Zusammenhänge, Abhängigkeiten etc. aus den Quellen zu erschließen und in historische Kontexte einzuordnen. Schließlich muss nach Ansätzen für historische Orientierung gesucht werden und abschließend gilt es, das Re-konstruierte in einer sinnvollen Geschichte darzustellen. Dabei müssen Adressaten und das gewählte Darstellungsmedium berücksichtigt werden. Die De-Konstruktion als zweite Kernkompetenz umfasst den methodisch regulierten Umgang mit fertig vorliegenden Narrationen. Diese müssen in ihrer Struktur erschlossen und in ihrer Triftigkeit überprüft werden³⁸. Matthias Hirsch machte kürzlich zurecht darauf aufmerksam, dass mit historischem Lesen ein weiterer Aspekt der historischen Methodenkompetenz bislang unterbelichtet geblieben ist³⁹.

33 KÖRBER/SCHREIBER/SCHÖNER, Kompetenzen historischen Denkens (wie Anm. 11).

34 TRAUTWEIN u. a., Kompetenzen historischen Denkens erfassen (wie Anm. 10); Carla VAN BOXTEL, Reflections on the FUER model of historical thinking, in: SCHREIBER/ZIEGLER/KÜHBERGER, Kompetent machen für ein Leben (wie Anm. 20).

35 Vgl. RÜSEN/SCHREIBER, Historische Begrifflichkeit (wie Anm. 32); WERNER, Wissens-Werte Geschichten (wie Anm. 32).

36 Alexander SCHÖNER, Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in: KÖRBER/SCHREIBER/SCHÖNER, Kompetenzen historischen Denkens (wie Anm. 11), 265–314.

37 Waltraud SCHREIBER, Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen, in: Ebd., 155–193.

38 Waltraud SCHREIBER, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen, in: Ebd., 194–235.

39 Matthias HIRSCH, Geschichte (er-)lesen. Fachspezifisch-historisches Lesen. Modi und Strategien. Poster anlässlich der Postersession an der Tagung GDT-Eichstätt vom 15. November 2017, online verfügbar: <https://www.gdt-eichstaett.de/poster/> (Stand: 16.08.2018).

- Die *historischen Orientierungskompetenzen* stehen für Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, das eigene Welt-, Fremd- und Selbstverständnis zu reflektieren, gegebenenfalls zu revidieren, aus dem heraus Vergangenheit gedeutet, Gegenwart verstanden und Zukunft gestaltet wird.⁴⁰



Abb. 1: FUER-Modell »Kompetenzen historischen Denkens«⁴¹

Die Kompetenzbereiche werden in den so genannten *Kernkompetenzen* operationalisiert. Diese »strukturieren den jeweiligen Kompetenzbereich, sind systematisch abgeleitet und deshalb eindeutig zuzuordnen«⁴².

40 Waltraud SCHREIBER, Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen, in: KÖRBER / SCHREIBER / SCHÖNER, Kompetenzen historischen Denkens (wie Anm. 11), 236–264.

41 DIES./Andreas KÖRBER/Bodo VON BORRIES u. a., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Kompetenzen. Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 1, Neuried 2006, 30.

42 Ebd., 58.

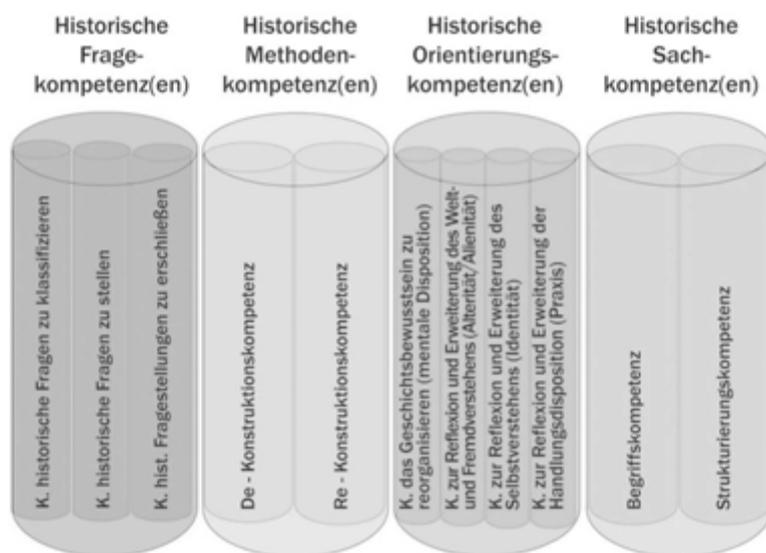
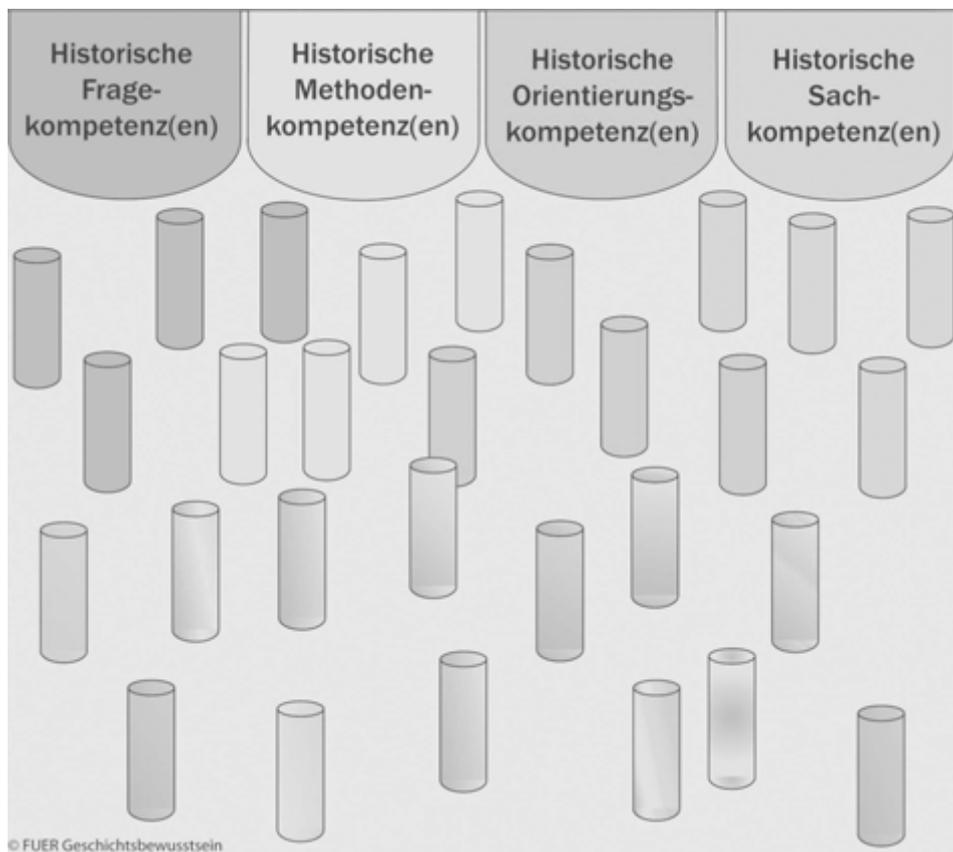


Abb. 2: Kernkompetenzen zur Operationalisierung der Kompetenzbereiche des FUER-Kompetenz-Strukturmodells⁴³

Neben den theoretisch begründeten und idealtypisch modellierten Kompetenzbereichen und Kernkompetenzen stehen Einzelkompetenzen, die sich im konkreten Vollzug historischen Denkens zeigen. Einzelkompetenzen können entweder eindeutig einer Kernkompetenz zugeordnet sein oder sich auf die Überlappungsbereiche zwischen mehreren Kernkompetenzen beziehen. Ihr Ausweis kann deduktiv erfolgen, z. B. unter Bezug auf Kompetenzbereiche und Kernkompetenzen oder induktiv ausgehend vom konkreten Vollzug historischen Denkens⁴⁴.

43 Ebd.

44 Die Quellengattung »historische Karikatur« erkennen zu können, wäre eine der Sachkompetenz eindeutig zugeordnete Einzelkompetenz. Demgegenüber bezieht sich die Einzelkompetenz »Überprüfen können, inwiefern ein Autor eine zitierte Karikatur in seiner Narration triftig genutzt hat« auf mehrere Kernkompetenzen: Es gehen ein das Klassifizieren-Können von Bildern als historische Karikatur (Sachkompetenz), re-konstruierende Methodenkompetenzen für den Umgang mit Karikaturen und de-konstruierende Methodenkompetenz (De-Konstruktion) für die Analyse historischer Narrationen.

Abb. 3: Einzelkompetenzen im FUER-Kompetenzstrukturmodell⁴⁵

Überlappungsbereiche

Die Kompetenzbereiche lassen sich idealtypisch klar trennen. Zwischen den Bereichen bestehen aber systematische Zusammenhänge und Überlappungen. Den Zusammenhang zwischen den prozeduralen Kompetenzen bestimmen die Abläufe des historischen Denkprozesses (Entwicklung von → Fragenstellungen; die durch → Re- und/oder De-Konstruktion methodisch reguliert bearbeitet werden und in die Narrativierung der Ergebnisse mündet. Die Ergebnisse werden → in Bezug gesetzt zu bisher vorhandenen historischen Orientierungen, verändern oder bestätigen diese und führen ggfs. zu neuen Fragen. Der reale Denkprozess kann abweichend von der idealtypischen Modellierung Vor- und Rückwärtsbewegungen enthalten. Die »Verunsicherungen«, die ihn auslösen, entstehen im realen Denkprozess nicht nur durch lebensweltlich auftretende Orien-

45 SCHREIBER/KÖRBER/VON BORRIES u. a., Historisches Denken (wie Anm. 41), 59.

tierungsbedürfnisse. Irritationen⁴⁶ können z.B. auch bei der Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen entstehen, bei der Konfrontation mit unterschiedlichen Orientierungsangeboten oder wenn aufgrund der Quellenlage die empirische Triftigkeit von an sich plausibel erscheinenden Narrationen nicht nachgewiesen werden kann.

Zusammenhänge und Überlappungen bestehen auch zwischen den prozeduralen Kompetenzen und der historischen Sachkompetenz. Die vorhandenen Ausprägungen der Sachkompetenzen beeinflussen die Qualität des Denkprozesses in den unterschiedlichen Phasen. Umgekehrt können historische Sachkompetenzen in jedem Denkprozess weiterentwickelt werden. Was zuvor fragmentiertes, nicht kategorisierbares Wissen war, kann im Prozess konkreten historischen Denkens verortet und eingeordnet, konzeptualisiert werden etc.⁴⁷.

Über welche Kompetenzausprägungen die Schüler/-innen verfügen, zeigt sich u.a. darin, inwiefern sie in der Lage sind, Triftigkeitskriterien zur Beurteilung vorliegender Narrationen bzw. zur Entwicklung eigener Narrationen anzuwenden. Es handelt sich dabei um die oben bereits angesprochenen Qualitätskriterien, die die Offenheit eines narrativ-konstruktivistischen Geschichtsverständnisses unerlässlich notwendig macht. Bislang wurden historische Kompetenzen vor allem als sprachlich-kognitive Leistung betrachtet und mit Jörn Rüsen argumentiert, dass »durch Zuwachs an argumentativer Intersubjektivität« ein »Orientierungs-Gewinn«⁴⁸ entsteht.

Historische Orientierung – die Geschichte(n), in denen sie zum Ausdruck kommen und ihren Sitz im Leben haben – hat aber über die kognitive Komponente hinaus immer auch eine das Kognitive überschreitende, ästhetisch-emotionale und damit oft non-verbale Komponente. Diese nicht zu berücksichtigen, entspräche der kognitivistischen Verengung, die der Kompetenzorientierung von ihren Gegnern immer wieder vorgeworfen wird. In der Geschichtsdidaktik herrscht Einigkeit darüber, dass bei der Auseinandersetzung mit Geschichte die Berücksichtigung von Ästhetik und Emotion eigentlich unerlässlich wäre, dennoch liegen erst wenige Arbeiten dazu vor. Es fehlen Studien bezogen auf die Theorie, auf die Pragmatik und erst recht auf die Empirie.

Gerade für einen Geschichtsunterricht in zunehmend diversen Klassen ist anzunehmen, dass das Einbeziehen der emotionalen und ästhetischen Komponente ein Weg sein könnte, Schüler/-innen in der Entwicklung ihrer historischen Kompetenzen besser zu fördern.

2.2 Kompetent mit Vergangenheit und Geschichte umgehen – Emotion und Ästhetik einbeziehen

2.2.1 Ästhetik und Emotionalität – eine Einordnung in das narrativ-konstruktivistische Geschichtsverständnis

Die Grundlagen eines narrativ-konstruktivistischen Geschichtsverständnisses werden durch das Einbeziehen des »das rein kognitive Übersteigenden« nicht in Frage gestellt.

46 Benjamin BRÄUER, Diversität als Motor von Lernprozessen. Über die »Irritation« durch »fremde« Umgangsweisen mit Geschichte und deren Nutzen für die Entwicklung der Kompetenzen historischen Denkens, in: BARTOSCH/SCHREIBER/THOMAS, Inklusives Leben (wie Anm. 18), 105–132. – Vgl. vertiefend hierzu die Dissertation von DEMS.: Historische Orientierungsgelegenheiten. Eine Theorie zur Irritation vorgängiger Orientiertheit als Triebfeder historischer Lernprozesse in heterogenen Gruppen (Arbeitstitel). Manuskript, 2018.

47 WERNER, Wissens-Werte Geschichten (wie Anm. 32).

48 RÜSEN, Historik (wie Anm. 6), 160.

Dass die Komplexität aber noch einmal zunimmt, lässt sich im Vergleich mit der in der Kunsttheorie intensiv diskutierten ästhetischen Wahrnehmung und der damit verbundenen Emotionalität verdeutlichen. Durch ästhetische Wahrnehmung machen die Rezipienten sich Kunstwerke zu eigen, einschließlich der in ihnen aufgehobenen Intentionen der Künstler/-innen. Sie nehmen sie in das Gesamt ihrer ästhetischen *Erfahrung* und ihres ästhetischen *Erlebens* hinein. U. a. Anne Hamker arbeitet *Emotionen* als wichtigstes Bindeglied zwischen der Wahrnehmung und dem Hineinnehmen in das Gesamt der Erfahrungen heraus sowie als treibende Kraft eines nicht zuletzt auf Selbsterkenntnis gerichteten Erkenntnisvollzugs⁴⁹.

Historische Narrationen haben, neben ihrer kognitiven und politischen Dimension, immer auch eine ästhetische; darauf macht Jörn Rüsen in seinen Überlegungen zur Geschichtskultur aufmerksam⁵⁰. Die ästhetische Dimension kann mehr oder weniger ausgeprägt sein, ist aber jeder historischen Narration inhärent, unabhängig davon, ob diese ausschließlich in Worte gefasst vorliegt oder ob unter Einziehung von starren oder bewegten Bildern oder von Dreidimensionalem erzählt wird oder ob es sich um Narrationen handelt, die nur »im Kopf«, ohne manifeste Repräsentation, existieren. Jörn Rüsen betont den inneren Zusammenhang der Dimensionen und ihrer maßgeblichen Sinnkriterien. Es »ist durch ein spannungsreiches Verhältnis von Gegensätzlichkeit und Angewiesenheit gekennzeichnet. Instrumentalisierungstendenzen und Ausgewogenheits-Bemühungen bestimmen die innere Dynamik des komplexen Beziehungsgeflechts. Grundsätzlich schließen sich die jeweiligen Sinnkriterien nicht gegenseitig aus, sondern sind in einigen Konstellationen geradezu aufeinander angewiesen.«⁵¹ Jede für sich ist erkenntnis-generierend und kann erkenntnisleitend sein.

Durch die Berücksichtigung der ästhetischen Dimension und der durch sie hervorgerufenen Emotionalität erfährt die Auseinandersetzung mit der Hauptintention historischer Narrationen, »Sinnbildung über Zeiterfahrung« sein, zusätzliche Vertiefungen. Die »ästhetische Qualität historischer Präsentationen der Vergangenheit« macht »historische Erinnerung eingängig«, verleiht »ihr die Lebendigkeit, mit der sie die Abständigkeit und Unwirklichkeit der Vergangenheit in die überwältigende Wirklichkeit der Gegenwart hinein vermittelt«. Ohne Ästhetik könnten historische Werke »ihre orientierende Kraft auf der Ebene der sinnlichen Wahrnehmung nicht entfalten; die Gedankenblässe der Erkenntnis hätte kein Feuer der Einbildungskraft, mit der die historische Erinnerung als Gesichtspunkt handlungsleitender Zwecksetzungen wirksam wird. Das gleiche gilt für die Umsetzung historisch formulierter politischer Absichten. Auch sie müssen sich mit der Gestaltungs- und Wirkungskraft der sinnlichen Anschauung verschwistern, um ihre praktische Funktion erfüllen zu können.«⁵²

49 Anne HAMKER, *Emotion und ästhetische Erfahrung. Zur Rezeptionsästhetik der Videoinstallationen Buried Secrets von Bill Viola, Münster 2003*, 53: »Schlägt man die Brücke von der Rezeption zur Ästhetik anhand der Emotionen, dann stehen die subjektiven, unmittelbaren Empfindungen und alle daran anknüpfenden Vorgänge im Mittelpunkt einer Rezeptionsästhetik«.

50 RÜSEN, *Was ist Geschichtskultur?* (wie Anm. 28). – In RÜSEN, *Historik* (wie Anm. 6), 234–246, erweitert der Autor diese drei Dimensionen um die moralische und religiöse Dimension, betont aber weiterhin die besondere Bedeutung der kognitiven, ästhetischen und politischen.

51 RÜSEN, *Historische Vernunft* (wie Anm. 6), 241f.

52 RÜSEN, *Was ist Geschichtskultur?* (wie Anm. 28), 13.

Jede Rezeption historischer Narrationen (auch jede Rezeption von Quellen) wird »mit den Sinnen vollzogen und von emotionalen Befindlichkeiten begleitet, die nicht ohne Folgen für die Qualität des Rezipierten bleiben.«⁵³

Dimension	anthropologische Grundlage	dominantes Sinnkriterium
kognitiv	Denken	Wahrheit
ästhetisch	Fühlen	›Schönheit‹
politisch	Wollen	Legitimität
moralisch	Werten	Gut und Böse
religiös	Glauben	Erlösung

Abb. 4: Die fünf Dimensionen der Geschichtskultur nach Rösen, 2013⁵⁴

Aufgrund der ästhetischen Qualität jeder historischen Narration gilt (vermutlich), was Hamker in Bezug auf Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung sagt, auch für die Wahrnehmung historischer Narrationen in ihrer orientierenden Funktion, nämlich dass gerade »die Störung von Selbst-Welt-(Re-)Konstruktionen das Erleben in den Vordergrund der Aufmerksamkeit rücken und zur Reflexion animieren.« Hamker betont die Bedeutung, die das Bewusstsein des eigenen emotionalen Zustandes hat. Indem wir uns selbst »beobachten«, setzen wir Emotion in Beziehung zu »den augenblicklichen Interessen, Erwartungen, Werten, Zielen, Standards und Handlungsmöglichkeiten, schließlich in selbsterklärender Weise zum (hier operierbaren, reflexiven) Bewusstsein von uns selbst als identische Person. Erfahrungen von Inkonsistenz und Diskontinuität der Identität werden damit zum Gegenstand der Reflexion (das Wissen, *dass* wir uns betroffen fühlen und darüber hinaus *warum* wir uns so fühlen).«⁵⁵

Im Folgenden erfolgt eine Verortung von Ästhetik und Emotion in den oben vorgestellten geschichtsdidaktischen und geschichtstheoretischen Kontexten.

2.2.2 Emotion und Ästhetik und die Sechs-Felder-Matrix der FUER-Gruppe

Die sechs Felder der Matrix ergeben sich aus den beiden Basisoperationen des historischen Denkens (Re-Konstruktion und De-Konstruktion) und den drei Fokussierungen, unter denen historische Narrationen betrachtet werden können, der Fokussierung auf Vergangenes, auf die jeweils erzählte Geschichte und auf historische Orientierung in

53 Wolfgang HASBERG, Emotionalität historischen Lernens. Einblicke in und Ausblicke auf empirische Forschung, in: Juliane BRAUER / Martin LÜCKE, Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen 2013, 47–73, hier: 47; Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption, hrsg. v. Bernd MÜTTER u. Uwe UFFELMANN, Hannover ³1996.

54 RÜSEN, Historik (wie Anm. 6), 241. – Ähnlich in: Wolfgang HASBERG, Erinnerungs- oder Geschichtskultur? Überlegungen zu zwei (un)- vereinbaren Konzeptionen zum Umgang mit Gedächtnis und Geschichte, in: Museum und Geschichtskultur. Ästhetik – Politik – Wissenschaft, hrsg. v. Olaf HARTUNG, Bielefeld 2006, 32–59, hier: 50.

55 HAMKER, Emotion und ästhetische Erfahrung (wie Anm. 49), 53.

Gegenwart und Zukunft. Die Re-Konstruktion zielt auf die Entwicklung einer eigenen historischen Narration, auf der Basis einer Frage an die Vergangenheit, der im Idealfall methodisch reguliert nachgegangen wird. Die De-Konstruktion zielt auf die Analyse bereits vorliegender Narrationen.

	Fokussierung auf Vergangenheit Vergangenes feststellen	Fokussierung auf Geschichte Vergangenes in Kontexte setzen und als Geschichte darstellen	Fokussierung auf Gegenwart / Zukunft Geschichte auf Gegenwart und Zukunft beziehen
Umgang mit Vergangenheit	Vergangenes aus Quellen rekonstruieren Feststellen von: - Daten, Ereignissen, Handlungen, Personen ("Fakten") - Bedeutungen, die in der Vergangenheit den Fakten zugewiesen wurden - Motiven, Kausalbeziehungen, die zwischen wurden	Vergangenes auf spezifische Weise in einer Geschichte darstellen Berücksichtigung finden z.B. - Funktionen, die der Narration zugewiesen werden (Erklärung, Legitimation, Identitätsbildung...) - fachspezifische und überfachlich relevante Theorien - Spezifika der Adressaten - Besonders, d. gewählt, Darstellungsmediums synchrone Kontextualisierungen (Zustände) diachrone Kontextualisierungen (Zustandsaufreife)	Durch Bezüge auf Vergangenes / Geschichte der eigenen Gegenwart / Zukunft historische Werte geben Konstruieren von: - Kontinuitätsvorstellungen (Ursachen-, Sinnzusammenhänge) - Vorstellungen von Wandel - Historischer Identität - Orientierung für zukünftiges Handeln
Re-Konstruktion von Geschichte			
BASISOPERATIONEN DES GESCHICHTSBEWUSSTSEINS			
De-Konstruktion von Geschichte	Feststellen, was die Narrationen über Vergangenes aussagen - Abbilden der fachlichen Tätigkeit des Berichteten - Klären der Repräsentanz des über das historische Phänomen Berichteten	Offenlegen: - der zu Grunde liegenden Fragestellungen - der Argumentationsstruktur der Narration - der angewandten Theorien und Alltagshypothesen - der äußeren Zwänge - der Perspektive - des Standorts feststellen, in welche Kontextualisierungen die Wurzelsachverhalte in der jeweiligen Geschichte gestellt werden, auf welche Weise die Geschichte erzählt wird	Erschließen von: - Botschaften - Orientierungsangeboten - Sinnbildungsmustern - Orientierungslinien, die hinter der Darstellung stehen - Normen und Werten, die vertreten oder abgelehnt werden - kulturellen Präferenzen
Umgang mit Geschichte	Ertönen, was historische Narrationen über Vergangenes aussagen		Feststellen, welche Gegenwartsbezüge in der Geschichte hergestellt werden, welche Orientierungsangebote gegeben werden

Abb. 5: Die Sechs-Felder-Matrix⁵⁶

In allen sechs Feldern der Matrix können Emotionen eine Rolle spielen, eigene und fremde. Das Problem, das sich beim Versuch stellt, »Emotion« heuristisch zu nutzen, ist, dass eine konzise Auseinandersetzung mit der Dimension der Emotion in geschichtsdidaktischer Wendung noch fehlt.⁵⁷ Zurückzugreifen ist am ehesten auf die Zusammenstellung Wolfgang Hasbergs, der herausarbeitet, dass Emotionen im Prozess des historischen Denkens auf drei Arten vorkommen: Als Emotionen der sich mit Geschichte Befassenden, als Emotionen, die im Gegenstand an dem/mit dem gelernt werden soll, vorfindlich sind, schließlich als Emotionen, die gezielt bei der Vermittlung von Geschichte genutzt/ eingesetzt werden.

56 SCHREIBER/KÖRBER/VON BORRIES, Historisches Denken (wie Anm. 41), 57.

57 Dass die Lücke bald geschlossen wird, lässt die Dissertation Katja Lehmanns erhoffen, die aktuell, aber erst in einer Manuskriptfassung vorliegt.

Objektdimension der Emotionalität Emotionen in Vergangenheit/ Geschichte	Subjektdimension der Emotionalität Emotionen des erkennenden Subjekts
1. Emotionen in Vergangenheit/ Geschichte a) Gefühle historischer Akteure b) Gefühle als explanative Faktoren c) Gefühlskonzepte in der Vergangenheit als Ausdruck zeitlicher Verlaufsvorstellungen d) Historizität von Gefühlen	2. Emotionen beim Umgang mit Vergangenheit/ Geschichte a) Gefühle als (emotionale) Folie historischen Denkens b) Gefühle in Bezug auf geschichtliche Phänomene und ihre mediale Darstellung c) Gefühle in Bezug auf kognitive Operationen im Umgang mit Vergangenheit/ Geschichte
3. Einfluss von Emotionen auf Vermittlung und Rezeption, Lehren und Lernen, von Vergangenheit/ Geschichte	

Abb. 6: Dimensionen historischer Emotionalität nach Wolfgang Hasberg⁵⁸

Im Folgenden wird versucht, »Emotion« auf die Sechsermatrix zu beziehen, um zu zeigen, dass Emotionen in einem auf Kompetenzförderung ausgerichteten Geschichtsunterricht an sehr unterschiedlichen Stellen und in unterschiedlicher Weise aufgegriffen werden könnten. Dabei wird nicht nur das Ziel der Kompetenzförderung nicht aus den Augen verloren; es werden sogar mehr Schüler/-innen Möglichkeiten eröffnet, Geschichte als orientierungsrelevant zu erfahren und in der Auseinandersetzung mit fremden und eigenen Emotionen ihre Kompetenzen historischen Denkens weiter zu entwickeln.

2.2.3 Heuristische Nutzung von »Emotion« – für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht

2.2.3.1 Fokussierung auf Vergangenes, re- und de-konstruierend

In der *Fokussierung auf Vergangenes* kann die Emotion der Handelnden und Leidenden von damals ins Zentrum gerückt werden. (Objektdimension: Welche Emotionen charakterisieren die Handlungen unterschiedlicher Akteure bei »Revolutionen« bzw. bei einer bestimmte Revolution). Die entsprechenden Emotionen können aus Quellen unterschiedlicher Materialität und Art (wie Bild-, Text- oder Filmquellen) eruiert werden – wie andere Gegebenheiten⁵⁹ auch.

Empathie als Einfühlung und Perspektivenübernahme über die Zeiten hinweg ist gefordert⁶⁰. In der Geschichtsdidaktik wird in dieser Hinsicht auch von »historischer Ima-

58 HASBERG, Emotionalität historischen Lernens (wie Anm. 53), 49.

59 Wolfgang Hasberg spricht von »data«. (Wolfgang HASBERG, *Wie der Käse ... so die Geschichte*, in: SCHREIBER/ ZIEGLER/ KÜHBERGER, *Kompetent machen* (wie Anm. 20).

60 Frank BARING, *Empathie und historisches Lernen. Eine Untersuchung zur theoretischen Begründung und Ausformung in Schulgeschichtsbüchern*, Frankfurt a.M. 2011; *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*, hrsg. v. Juliane BRAUER u. Martin LÜCKE, Göttingen 2013; *Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption*, hrsg. v. Bernd MÜTTER u. Uwe UFFELMANN, Hannover ³1996.

gination« gesprochen⁶¹. Gerade grundlegende Emotionen (wie z. B. Angst) haben Merkmale von Überzeitlichkeit. Dies erleichtert ›Empathie über die Zeiten hinweg‹ und kann manchen Schüler/-innen einen ersten Zugang zur Vergangenheit eröffnen. Die eigenen Emotionen werden dabei als Bezugspunkt herangezogen, um Ereignisse, die damals für die von ihnen Betroffenen emotional besetzt waren, zu erschließen. Dies legt eine *exemplarische, von der Gegenwart her kommende Sinnbildung* nahe.

Dabei wird allerdings übersehen, dass Gefühle auch selbst eine Geschichte haben und in zeitspezifischen Formungen auftreten. Auch dies kann man sich leicht am Beispiel von ›Angst‹ verdeutlichen. (Wer zeigt wie, dass er/sie sich ängstigt, vor was, warum?) Für manche Schüler/-innen kann gerade die Diskrepanz zwischen einer vorerst unkritisch angenommenen Überzeitlichkeit und den bei näherer Beschäftigung erkennbar werdenden zeitspezifischen Ausprägungen das Irritationspotential haben, das Geschichte für sie lebensdienlich macht. Im Zentrum steht bei dieser Art der Auseinandersetzung mit Emotionen eine *genetische, Veränderungen prinzipiell mit berücksichtigende Sinnbildung*.

Zusammenfassung:

»Emotion« wird in dieser Fokussierung als Erkenntnisinstrument genutzt. Es erfolgt in erster Linie ein Lernen »über Emotionen«⁶² in der Vergangenheit. Dies bedarf einerseits der Fähigkeit zu historischer Imagination. Inwiefern es dafür hilfreich ist, dass Emotionen in bestimmten Hinsichten überzeitlich sind, muss reflektiert werden, denn zugleich ist zu bedenken, dass der Umgang mit Emotionen zeitspezifisch ist und Erfahrungen wie Erleben der Schüler/-innen sich von denen der Menschen in anderen Zeiten, Räumen und kulturellen Kontexten unterscheidet. Weil das Lernen über Emotionen zugleich Methodenkompetenzen und Sachkompetenzen verlangt, verbindet die Auseinandersetzung mit »Emotionen in der Vergangenheit« die kognitive mit der emotional-sinnlichen Dimension und bereitet den Weg für kognitive Erweiterungen oder Vertiefungen.

2.2.3.2 Fokussierung auf Geschichte, re- und de-konstruierend

In der *Fokussierung auf Geschichte* stehen die Narrationen im Zentrum, und zwar sowohl die selbst zu erarbeitenden Narrationen (→ Re-Konstruktion) als auch bereits von anderen Urhebern geschaffenen (→ De-Konstruktion). Die Herausforderung sowohl in Bezug auf die eigene Re-Konstruktion als auch auf die de-konstruierende Analyse besteht in der Frage,

- welche Sinnbildungen warum mit den vergangenen Ereignissen/Entwicklungen verbunden werden sollen, und wie triftig die Kontextualisierungen jeweils sind,
- zudem, welche Darstellungsweisen dafür gewählt werden sollen.

In diesen Fragen spiegeln sich die drei Dimensionen, die in jeder Narration enthalten sind, die kognitive, ästhetische und die politische.

Dem Vergleich kommt bei der de-konstruierenden Auseinandersetzung mit Narrationen eine große Bedeutung zu. Der in den Narrationen sichtbar werdende Umgang mit Emotionen kann einen Ansatzpunkt für Vergleiche liefern. Es kann z. B. danach gefragt werden, welche Emotionen explizit dargestellt werden und warum gerade diese (bei einer

61 Rolf SCHÖRKEN, *Historische Imagination und Geschichtsdidaktik*. Paderborn und Zürich 1994; DERS., *Begegnungen mit Geschichte. Vom außerwissenschaftlichen Umgang mit der Historie in Literatur und Medien*, Stuttgart 1995.

62 BRAUER/LÜCKE, *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen* (wie Anm. 60), 14.

Darstellung zum Ersten Weltkrieg z.B. Kriegsbegeisterung – Pazifismus – Patriotismus – Nationalismus ...). Die zu einer tieferen Beschäftigung motivierende Irritation könnte in diesem Fall in der unterschiedlichen Deutung ein und desselben Großereignisses liegen. Dass dafür Emotionen, die sich konträr gegenüberstehen, genutzt werden können, jeweils eingebunden in in sich plausible Erzählungen, kann die Irritation und in Folge davon die Bereitschaft zu Reflexion und vertiefter »Triftigkeitsprüfung« verstärken.

Verglichen werden kann auch, wie durch entgegengesetzte Emotionen gekennzeichnete Positionen dargestellt werden. Vergangenheitsbezogen kann dabei gefragt werden, wie »vergangene emotionale Gemeinschaften«⁶³ (die Kriegsbegeisterten, die Pazifisten, die Patrioten) konstruiert und dargestellt werden. Auf den Autor und die von ihm angesprochenen Rezipienten bezogen, können typische Stilmittel betrachtet werden. In der geschichtsdidaktischen Literatur werden in dieser Hinsicht Schulbücher, Ausstellungen, Gedenkstätten, historische Filme und vieles mehr auf die gewählten (auch ästhetischen und auf Emotionalisierung zielenden) Darstellungsweisen hin untersucht. Erst seit kurzem und in seltenen Fällen wird dabei auch untersucht, dass und wie Schüler/-innen (oder Besucher/-innen von Ausstellungen/Gedenkstätten oder Filmvorführungen) sich mit der ästhetischen Gestaltung historischer Darstellungen und der damit intendierten Emotionalisierung befassen oder mit den bei ihnen dadurch hervorgerufenen Emotionen.

Angesichts des Bewusstseins der Bedeutung der emotionalen Dimension für das individuelle Geschichtsbewusstsein und vor allem auch für die »Externalisierung des Geschichtsbewusstseins in der Geschichtskultur«⁶⁴ ist das Desiderat erstaunlich. Die Rolle der ästhetischen (und emotionalen) Dimension im Wechselspiel mit der auf Verstehen ausgerichteten Kognition und der auf Handlung, Legitimation und Steuerung ausgerichteten politischen Dimensionen müsste dringend mehr Beachtung finden, in der Forschung wie der Praxis, nicht zuletzt in der Praxis des Unterrichts.

Zusammenfassung

»Emotion« wurde auch in Bezug auf diese Fokussierung heuristisch genutzt. Es erfolgt in erster Linie ein Lernen über Emotionen in historischen Darstellungen⁶⁵. Die Objektebene (Emotionen als Objekt des Lernens) wird also noch nicht verlassen. Die Fähigkeit zu historischer Imagination spielt jetzt aber eine eher untergeordnete Rolle, weil die Darstellung dieser Emotionalität ins Zentrum rückt. Es geht darum, Stilmittel für Darstellungen zu erkennen oder Quellenbezüge zu identifizieren, in denen Emotionen zum Ausdruck kommen sowie Kriterien für deren Auswahl und das Arrangieren. Diese auf Emotionen bezogenen kognitiven Leistungen bilden die Grundlagen, um Narrationen in Hinblick auf Emotionen zu de-konstruieren. Im Zentrum steht dabei die politische Dimension historischer Narrationen, der über Kognition und den Bezug auf Ästhetik und Emotion nachgegangen werden soll.

Dennoch wird auch ein Übergang zur eigenen Emotionalität (Subjektdimension) als Aspekt des historischen Denkens und Lernens sichtbar, nämlich dann, wenn es darum geht, was die angelegte Emotionalisierung mit einem selbst macht. Die kognitive Frage

63 Der Terminus ist von Martin Lücke übernommen (u. a. Martin LÜCKE, Fühlen – Wollen – Wissen. Geschichtskulturen als emotionale Gemeinschaften, in: BRAUER/LÜCKE, Emotionen, Geschichte und historisches Lernen [wie Anm. 53], 102), der sich wiederum auf Barbara H. Rosenwein bezieht [Barbara H. ROSENWEIN, Emotional Communities in the Early Middle Ages, Ithaca 2006]).

64 Diese Formulierung prägte Bernd Schönemann in seinen Publikationen zu Geschichtskultur.

65 Julia BRAUER/Martin LÜCKE, Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen, in: DIES., Emotionen, Geschichte und historisches Lernen (wie Anm. 53), 14.

nach den gewählten Perspektiven und Darstellungsweisen wird verbunden mit Selbstreflexion, die sich auch auf Anregungen zum Handeln in Gegenwart und Zukunft beziehen kann.

2.2.3.3 Fokussierung auf Gegenwart und Zukunft, re- und de-konstruierend

In der dritten Fokussierung geht es nicht zuletzt um die je individuelle Bedeutungszuweisung von Vergangenem für die Orientierung in der eigenen Gegenwart und Zukunft. Fragt man auch hier danach, wie Emotionen ins Zentrum von Unterricht rücken könnten, dann geht es hier um die Auseinandersetzung der Schüler/-innen mit den eigenen Emotionen.

Hamker stellt in Bezug auf ästhetische Erfahrungen heraus, wie entscheidend das »Bewusstsein des eigenen emotionalen Zustandes« ist, um sich »auf einer höheren kognitiven Ebene zu beobachten« und »das Wissen, dass wir uns betroffen fühlen« für die Auseinandersetzung mit der Frage »warum wir uns so fühlen« zu nutzen⁶⁶.

Zwei zentrale Fragen stellen sich für die Wendung der Überlegungen Hamkers auf die Förderung historischen Denkens, insbesondere historischer Orientierung, im Geschichtsunterricht: Zum einen, welche Möglichkeiten gibt es, die Schüler/-innen anzuregen, sich mit ihrem eigenen emotionalen Zustand auseinanderzusetzen und sich dessen bewusst zu werden? Dann: Wie lässt sich der Schritt gehen von »Warum fühle ich mich so?« zu »Welche Konsequenzen ziehe ich daraus für meine Orientierung und mein Handeln in Gegenwart und Zukunft?«

In der dritten Fokussierung gilt es also, den Umgang mit Emotionen um die Selbstreflexion der Schüler/-innen zu erweitern. Dazu muss Raum geschaffen werden, die eigenen emotionalen Eindrücke zuerst einmal bewusst wahrzunehmen. Zudem muss die Fähigkeit unterstützt werden, diese zum Ausdruck zu bringen. Um die Reflexion über die eigenen Emotionen zu unterstützen, werden in der Geschichtsdidaktik, z. B. von Katja Lehmann⁶⁷ oder Beat Witschi⁶⁸, dafür Möglichkeiten der Theaterarbeit bzw. des historischen Planspiels reflektiert. Ein eigener Schritt ist dabei, über Emotionen und ihre Wirksamkeit für das Sich-Orientieren und ggfs. Handeln nachzudenken.

Weil das auf historische Orientierung fußende Handeln immer auch auf gesellschaftlich-kulturelle Teilhabe zielt, spielt der Austausch mit anderen eine wichtige Rolle, auch über Emotionen und ihre Wirksamkeit. Diese Kommunikation über Emotionen und ihre Wirkungen muss gelernt werden; sie ist einer Vertiefung der historischen Sachkompetenz zuzuordnen. Diese ist bedeutsam, gerade in Zeiten, in denen Eventkultur breiten Raum einnimmt, in denen von postfaktischer Orientierung die Rede ist oder real vorhandene Komplexität durch Simplifizierung missachtet wird. Es geht dabei letztlich um eine Rationalisierung der Fähigkeit zur historischen Orientierung.

66 HAMKER, Emotion und ästhetische Erfahrung (wie Anm. 49), 53.

67 Katja LEHMANN, Theater spielen im Geschichtsunterricht. Spielformen, Methoden, Anwendungen und deren didaktische Reflexion, Neuried 2006; DIES., Lernaufgaben zur Förderung historischer Kompetenzen (wie Anm. 14); DIES., Faszination Grauen. Über den Schauer zum Schauen, in: Ausstellungen anders anpacken. Event und Bildung für Besucher. Ein Handbuch, hrsg. v. Waltraud SCHREIBER, Katja LEHMANN, Simone UNGER u. a., Neuried 2004, 289–307; DIES./Stefanie ZABOLD, Hexe, Henker, Hochgericht – Kinder machen Theater, in: Ebd., 563–581; Katja LEHMANN, Theaterarbeit und historisches Lernen an der Förderschule, in: Inklusiv – Exklusiv. Historisches Lernen für alle, hrsg. v. Sebastian BARSCH u. Wolfgang HASBERG, Schwalbach/Ts. 2014, 115–152.

68 Geschichte spielen – Simulationsspiele im Geschichtsunterricht, hrsg. v. Beat WITSCHI, Neuried 2006.

2.2.4 Körperlichkeit / Leiblichkeit

In der Emotionsforschung, zum Teil auch der Diversitätsforschung, werden Wege beachtet, die Reflexion auf dem Weg über Sprache zu ergänzen, in manchen Ansätzen auch sie zu ersetzen. Einige Geschichtsdidaktiker plädieren dabei dafür, die Körperlichkeit / Leiblichkeit stärker zu berücksichtigen. Martin Lücke schlägt z. B. vor, das Konzept des *mindful body* von Nancy Scheper-Hughes und Margaret M. Lock⁶⁹ aufzugreifen⁷⁰. Bärbel Völkel spricht in Anlehnung an Merleau-Ponty⁷¹ vom »schweigenden cogito«⁷². Gemeinsam ist den Bemühungen, sowohl die Modi der Rezeption als auch der Reflexion von Geschichte zu erweitern und die Bindung von Emotion an den Körper / Leib zu betonen. Den Schüler/-innen sollen so weitere Möglichkeiten für Reflexionen eröffnet werden. Offen bleibt allerdings, ob Reflexion stattfindet, wenn z. B. aufgrund komplexer Mehrfachbehinderung jede Form sprachlichen Austauschs unmöglich ist.

Auch in diesen Ansätzen wird »Emotion« als Erkenntnisinstrument genutzt. Ein Lernen »durch und über Emotion« wird angestrebt, wobei der Weg über die Verschränkung von Emotion mit der kognitiven und politischen Dimension, um zu historischer Orientierung zu befähigen, bislang wenig beachtet wurde.

3. Ausblick: Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht – ein Feld verkannter Möglichkeiten

Religion im Privaten zu verorten, galt lange Zeit als charakteristisch für die Epoche der Moderne und zog u. a. die Konsequenz nach sich, dass die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht immer weniger vorkam. Der Befund Bernd Schönemanns aus dem Jahr 2000, erarbeitet an den damals zugelassenen Schulbüchern, dass es kaum Themenblöcke gibt, bei denen die religiöse Dimension im Zentrum steht⁷³, lässt sich auch an der neuen Generation von inzwischen kompetenzorientierten Schulbüchern bestätigen⁷⁴.

69 Nancy SCHEPER-HUGHES / Margaret M. LOCK, *The Mindful Body. A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology*, in: *Medical Anthropology Quarterly* 1 (1/1987), 6–41.

70 »Emotionen entstehen in den alltäglichen Praktiken des »wissenden Körpers«; er gestaltet und kommuniziert Emotionen. Gleichzeitig schreiben sich Wahrnehmungen dem Leib ein, die von eingeübten Verhaltensweisen, Haltungen, Denkgewohnheiten und Neigungen geprägt ist« (Juliane BRAUER / Martin LÜCKE, *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen*, in: DIES., *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen* [wie Anm. 53], 18f.).

71 Maurice MERLEAU-PONT, *Phänomenologie der Wahrnehmung*, München 1966.

72 B. VÖLKELE, *Wo die Füße gehen – Diversität und inklusive Geschichte*, in: SCHREIBER / ZIEGLER / KÜHBERGER, *Kompetent machen für ein Leben* (wie Anm. 20).

73 B. SCHÖNEMANN, *Die Dimension des Religiösen. Historisch-didaktische Befunde und Reflexionen*, in: *Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt*, hrsg. v. Waltraud SCHREIBER, Neuried 2000, 411–431.

74 Vgl. u. a. kategoriale Inhaltsanalysen zum digital-multimedialen Schulbuch mBook Belgien (mBook Geschichte, Bde. 1 bis 5 für die Oberstufe des Gymnasiums in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, hrsg. v. Marcus VENTZKE, Florian SOCHATZY u. Waltraud SCHREIBER, Eichstätt 2013), durchgeführt im Rahmen der Reformstudie Belgien (vgl. Waltraud SCHREIBER / Ulrich TRAUTWEIN / Wolfgang WAGNER u. a., *Reformstudie Belgien. Eine Effektstudie zur Einführung von Rahmenplan und mBook*, in: SCHREIBER / ZIEGLER / KÜHBERGER, *Kompetent machen für ein Leben* [wie Anm. 20]).

Mir erscheint es wichtig, dies neu zu bedenken – gerade heute, gerade in Europa, beim politischen Missbrauch der Rede von der christlich-abendländischen Tradition, beim hohen Anteil an nicht »christlich-abendländisch« geprägten Schüler/-innen und beim hohen Anteil an konfessionslosen »autochthonen« Kindern und Jugendlichen in den Klassenzimmern, vor allem aber auch angesichts der Vielfalt der Prozesse, »die die gegenwärtigen Formen von Religion hervorgebracht und das Verhältnis zwischen Religion und anderen sozialen Feldern (Politik, Recht, Wissenschaft, Wirtschaft, Kunst usw.) geprägt haben.«⁷⁵

3.1 Religiöse Dimension aktiv aufgreifen

Rüsen zählt unter den Spannungsfeldern, die er als Motoren der Entwicklung im Leben von Menschen ansieht (vgl. oben Kapitel 1.2.1), auch »die Spannung zwischen Innerweltlichkeit und Transzendenz« auf. Und er konkretisiert: »hier bilden sich grundlegende Strukturen der Deutung von Mensch und Welt aus und wird zwischen religiösen und säkularen Dimensionen des Weltverständnisses unterschieden«⁷⁶.

Themen aus dem Feld des Religiösen kommt danach grundsätzliche Orientierungsrelevanz zu, wobei die Auseinandersetzung kognitive, wie emotionale, wie politische Aspekte umfasst. Mit allen dreien sollen die Schüler/-innen umgehen lernen, um eigene Orientierungen zu gewinnen, ähnliche und unterschiedliche Orientierungen anderer Menschen wahrnehmen zu können und sich mit den jeweils damit verbundenen Geltungsbehauptungen auseinandersetzen zu können.

Heute kann die verstärkte Berücksichtigung der religiösen Dimension auch als Möglichkeit gesehen werden, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Kulturen zu thematisieren und diese besser zu verstehen.

Weil Lehrpläne lange Lebenszyklen haben, ist eine interessante Frage, inwiefern an Inhalten, für deren Verständnis die religiöse Dimension nicht (notwendig) zentral ist, die in den jetzt gültigen Lehrplänen aber Grundlage für die Entwicklung historischer Kompetenz sind, ein den heutigen Anforderungen für den Umgang mit dem Spannungsfeld des Religiösen entsprechender Kompetenzaufbau möglich ist. Ein solcher Themenblock sind frühe außereuropäische »Hochkulturen«. Deshalb frage ich abschließend, inwiefern an diesem Inhalt mit den jungen Lernern der Sekundarstufe 1, für die es vorgesehen ist, ein lebensdienlicher und orientierungsrelevanter Kompetenzaufbau an der und zur Kategorie Religion geleistet werden kann. Dabei greife ich die kognitive, ästhetische und politische Seite des Umgangs mit dem Religiösen auf.

3.2 Kognition und religiöse Dimension

Der kognitiven Dimension zuzurechnen ist, mit historischen Begrifflichkeiten unterschiedlicher Reichweite umgehen zu können. Begriffskompetent zu sein erleichtert es u. a., sich orientieren zu können und den Vergleich mit Orientierungen anderer ziehen zu können.

*Exkurs: Historische Begrifflichkeit*⁷⁷

Historische Begriffe haben unterschiedliche Komplexität und Reichweite. Die höchste Reichweite haben *Kategorien*. Sie grenzen das Feld der historischen Erfahrung von ande-

75 Aus dem Vorwort der Münsteraner Schriftenreihe »Religion und Moderne«.

76 RÜSEN, Historik (wie Anm. 54), 117.

77 RÜSEN/SCHREIBER, Historische Begrifflichkeit (wie Anm. 32).

ren Erfahrungsbereichen ab. Beispiele sind »Religion« oder »Diesseits- und Jenseitsvorstellung«; sie markieren das Feld der Spannung zwischen Innerweltlichkeit und Transzendenz und haben zeitungspannende Relevanz.

Am wenigsten komplex sind demgegenüber *Bezeichnungen konkreter und je einmaliger historischer Gegebenheiten oder Begebenheiten* (11. April 1963 als Tag der Verkündung der Enzyklika *Pacem in terris*; Mekka als Geburtsstadt Mohammeds).

Dazwischen stehen *historische Begriffskonzepte, die sich aus historischen Theoriebildungen ergeben*. »Während Kategorien den Erfahrungsbereich des Historischen im Ganzen umreißen, ordnen Theorien ihn im Inneren.«⁷⁸ Sie können sich auf Ereigniszusammenhänge in der Vergangenheit beziehen (Reformation) oder für den Vergleich über Zeitdimensionen hinweg von Bedeutung und durch je zeitspezifische Ausprägungen gekennzeichnet sein (Religionskriege, Missionierung, Sünde).

Was heißt das für den Themenblock »Altes Ägypten«?

In der Planung und Durchführung die Unterrichts muss die Lehrkraft sich mit der Frage auseinandersetzen, welche Begrifflichkeiten die Schüler/-innen nach der Unterrichtssequenz kennen sollen und mit welchen sie aktiv (zeitenverbindend, Vergangenes deutend, Gegenwärtiges verstehend, Zukünftiges erwartend) umgehen lernen sollen. Eine Rolle sollten auf jeden Fall die das Gegenstandsfeld abgrenzenden *Kategorien* spielen, in unserem Fall also »Religion« und »Diesseits-Jenseitsvorstellungen«. In der 6. Jahrgangsstufe kann die Auseinandersetzung mit Jenseitsvorstellungen am Beispiel des Alten Ägyptens ein erster Schritt sein, um sich mit Transzendenz zu befassen und dem Zusammenhang mit diesseitigem Leben. Das Verständnis kann später gezielt vertieft werden.

Welche *theoriegebundenen Konzepte* damit verbunden werden und welche *Fallbeispiele*, ist die nächste Entscheidung, die die Lehrkraft treffen muss. In erster Hinsicht sollte es sich um Begriffskonzepte handeln, die für Vergleiche, möglichst bis in die eigene Gegenwart, tragfähig sind. Am Beispiel des Alten Ägyptens kann das *Tod und Totenriten* sowie Vorstellungen eines *Totengerichts* sein. – Wie auch immer geartete Vorstellungen, nach denen eine Bilanz über das diesseitige Leben gezogen wird, können als gemeinsamer Aspekt auch in heutigen Religionen erkannt werden. Ihre lebensdienliche Bedeutung kann reflektiert werden.

Als letztes muss die Lehrkraft überlegen, welche konkreten Fälle sie zur Konkretion heranziehen will, und wie mit den Namen und Fachbegriffen umgegangen werden soll, die dadurch ins Spiel kommen. Dabei gilt es sich bewusst zu halten, dass gerade junge Lerner/-innen erst in Ansätzen über Begriffshierarchien verfügen und auch das Kategorisieren erst erlernen müssen. Die Entscheidung einer Lehrkraft, sich z. B. auf das *Totenbuch des Ani* zu beziehen, zieht eine Flut möglicher Begriffe nach sich, aus denen nicht nur ausgewählt werden muss, an denen vielmehr gerade auch gelernt werden muss, den Bezug zu den dem Unterricht zugrunde gelegten Kategorien und Konzepten herzustellen. Fälle sind eben kein Selbstzweck. Durch die Beschäftigung mit ihnen werden vielmehr der angestrebte Kompetenzaufbau unterstützt und die vergangenheitsbezogene Basis für die historische Orientierung geschaffen. Das Totenbuch des Ani steht in diesem Sinne als Beispiel für die Fürsorge im Diesseits für das Jenseits.

78 Ebd.

3.3 Ästhetik/Emotion und die religiöse Dimension

Die ästhetische, Emotionen hervorrufende Dimension spielt eine herausgehobene Rolle bei allen bildlichen oder filmischen Darstellungen, Ausstellungskonzepten, aber auch z. B. bei symbolischen Kulthandlungen. Emotion und Kognition mit dem Ziel zu verbinden, das historisch-Denken-Lernen über die »Religiöse Dimension« zu fördern, ist am Beispiel der ägyptischen Pyramidenbilder oder Totenbücher sehr naheliegend. Es genügt dabei keinesfalls, z. B. bei Bildanalysen stehen zu bleiben oder die Merkmale der abgebildeten »Götter« zu benennen. Es geht um den Sinn dahinter und im nächsten Schritt um die Frage, »Hat das noch was mit mir/ mit uns zu tun?«.

Dass Emotionen (eigene und durch Empathie erschlossene fremde) genutzt werden können, um Selbstreflexion auszulösen, zeigte sich z. B. im Projekt »Museumspädagogik zur Ausstellung ›Pharao‹ im Loksuppen Rosenheim«, das 2017 von meiner Professur durchgeführt wurde. Am Beispiel »Totengericht« sollten Emotionen im Sinne der Objektdimension, also der Auseinandersetzung mit damaligen Emotionen eine Rolle spielen. In den meisten der knapp 40 beteiligten Klassen wurde der Zugriff von den Schüler/-innen um die Subjektdimension erweitert – in unterschiedlicher Tiefe und Reichweite. Sie nutzten den Weg über die Emotionen der damaligen Menschen, um sich selbst mit Transzendenz und den für sie damit verbundenen Emotionen zu befassen. Die Frage, ob die Berücksichtigung von Emotionen Auswirkungen auf die Nachhaltigkeit des Lernens hat, wird in der Auswertung der Studie derzeit überprüft⁷⁹.

3.4 Religiöses und die politische Dimension

Der *politischen Dimension* sind Machtfragen und Legitimationsbemühungen in religiösen Kontexten zuzurechnen. Diese lassen sich auch am Beispiel des Alten Ägypten stellen, z. B. wenn man betrachtet, welche Rolle Priester oder Pharaonen gegenüber anderen Menschen spielten. Dabei bietet es sich an, Narrationen, die unterschiedliche Interpretationen enthalten, vergleichend nebeneinander zu stellen.

Dass auch Priestertum bzw. religiöse Führerschaft von zeitübergreifender Bedeutung sein könnte, wurde im eben angesprochenen Museumsprojekt erst zum Thema, wenn es von außen, von Lehrkräften oder Museumspädagog/-innen, an die Schüler/-innen herangetragen wurde. Und auch dann hatte die Thematisierung nur für wenige der Kinder und Jugendlichen Orientierungspotential; die Erfahrungsferne war für die meisten wohl zu groß. Demzufolge wäre dieser Zugriff wohl auch wenig geeignet, um die Entwicklung der De-Konstruktionskompetenz und Orientierungskompetenz zu fördern. Es wäre also gut zu überlegen, ob überhaupt und wenn ja wie, bei jungen Lernern und am Thema Ägypten die politische Dimension des Religiösen aufgegriffen werden sollte.

79 Die Kernfrage der Studie ist, inwiefern unterschiedliche Museumspädagogische Konzepte Auswirkungen auf die Wissens- und Kompetenzentwicklung bei den Schülern zeigen (vgl. Förderantrag Ägyptenstudie, ProFor 6, 2017).