

„Nur eine Erzählung?“ – Narrative Kompetenz als Schnittstelle zwischen didaktischer Diskussion und Unterrichtspraxis

„Die Erzählung ist (...) die zentrale Form der Darstellung von Geschichte. (...) Historisches Wissen ist deshalb stets narratives Wissen.“¹

„Angestrebte Kompetenzen sind die Narrativität als ein wesentliches, an der Kompetenz des Erzählens anknüpfendes Element historischer Rekonstruktion und Ergebnispräsentation sowie die Fähigkeit zu Kritik, Argumentation, Urteilsbildung und Präsentation auf der Grundlage des fachgerechten Umgangs mit Quellen und Darstellungen.“²

Diese Zitate zeigen mehreres zugleich: Zunächst belegen sie die Aktualität des Themas, da sich renommierte Fachdidaktiker mit immer wieder neuen Veröffentlichungen um dieses Thema bemühen. Neben Hans-Jürgen Pandel seien hier Namen genannt wie Hilke Günther-Arndt oder Michele Barricelli, auf den sich die folgenden Passagen maßgeblich stützen werden. Dass es sich dabei um keine rein fachdidaktische Diskussion handelt, belegt beispielsweise der aktuelle baden-württembergische Bildungsplan, der der narrativen Kompetenz einen zentralen Stellenwert in seinen „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb“ einräumt. Dabei wird deutlich, dass hier durchaus unterschiedliche Definitionen, besser: Grundverständnisse, was denn narrative Kompetenz ausmache, vorliegen. Die Diskussion ist im Fluss, wobei sich mehr und mehr herauskristallisiert, dass narrative Kompetenz eben nicht auf eine Methode neben anderen zu reduzieren ist, sondern dass sie vielmehr eine Grundlage der Geschichtswissenschaft und Ausgangspunkt des Umgangs mit Geschichte und für das individuelle historische Denken und Geschichtsbewusstsein darstellt. Barricelli hat darauf jüngst explizit verwiesen, indem er betont, dass „alles historische Verstehen (...) narratives Verstehen und *historisches Wissen (...) immer narratives Wissen*“ [ist – B.H.], unter dem sich das gesamte Tun der Historikerinnen und Historiker subsummieren lasse, wenn man von den verschiedenen „Dimensionen“ wie „mentale[r] Operation: Erfahrung, Deutung, Orientierung; Vernunftanspruch: Wahrheit, Richtigkeit, Wahrhaftigkeit; Bewegungsrichtung: Erkenntnisfortschritt, Perspektivenerweiterung, Identitätssteigerung“³ aus an die Sache herangehe.

Dies alles klingt recht abstrakt und man fragt sich spätestens an dieser Stelle, wo hier der (konkrete) Unterricht zum Zuge kommt. Doch wenn man diese Position ernst nimmt und so den Begriff des weit über die Schule hinausreichenden *Geschichtsbewusstseins* bemüht, ergeben sich wichtige Folgerungen für den Unterricht:

„Wer Geschichte institutionell *lehren* möchte, muss also zuallererst das spezifische Organisationsprinzip „Narrativität“ und die dazu gehörenden methodischen Regularien vermitteln. Eingelöst wird auf diese Weise nebenbei eine alte Forderung der

Lernpsychologie (hier J. S. Bruners), nämlich dass Fachunterricht (...) immer etwas von der jeweiligen *structure of the discipline* abzubilden habe.“⁴

Die folgende Darstellung möchte eine Brücke schlagen zwischen der fachwissenschaftlichen „Meta“- Diskussion und einem reinen Methodenverständnis, quasi der Verkürzung der narrativen Kompetenz auf das (prozessuale) Narrativieren im Unterricht. Dazu werden im ersten Abschnitt die Kernthesen Barricellis in Grundzügen referiert, um im sich anschließenden Teil Folgerungen für den Unterricht zu ziehen. Als weiterer Schwerpunkt werden konkrete Unterrichtsbeispiele vor- und zur Diskussion gestellt. Meist bleibt es ja – vor allem in den aktuellen Schulbüchern - bei methodischen Umsetzungsvorschlägen, ohne die sich anschließende, sehr wichtige Auswertung und Reflexion der Schülerergebnisse in den Blick zu nehmen.⁵ Deshalb werden hier Einblicke in Schreibprojekte einer 6. Klasse zur Steinzeit, einer 9. Klasse zum Mauerfall 1989 und einer Kursstufe 2, ebenfalls zur friedlichen Revolution in der DDR, angeboten, die nicht nur Ergebnisse zeigen möchten, sondern auch die sich anschließende Reflexion und Auswertung.

Dabei möchte sich der Beitrag eher als ein Werkstattbericht verstanden wissen und weniger als ein Forschungsbeitrag zur Konstruktivismusdebatte oder zur Narrativen Kompetenz als solcher. Vielmehr geht es im Sinne der beiden Einstiegszitate darum, den Schülern⁶ vor Augen zu führen, was Erzählen *im historischen Sinne* bedeutet und dass solches Erzählen erst unser Fach konstituiert. Dabei wird von Anfang an zu differenzieren sein zwischen methodischen Schreibarrangements, die aktuell – leider oft sehr unreflektiert! – in großer Zahl in Schulbüchern Eingang finden, und dem wissenschaftstheoretischen Begriff des historischen Erzählens, der zum Beispiel den Arbeiten Rüsens⁷ und Pandels zugrunde liegt.⁸

1. Narrative Kompetenz als Grundlage historischen Denkens und Geschichtsbewusstseins⁹

Michele Barricelli geht in seiner Darstellung der narrativen Kompetenz als „Theorieproblem“ zunächst von der Feststellung aus, dass jeder Geschichtstext zunächst ein *Konstrukt* darstelle und diese Konstruktion von Geschichte folglich immer nur „einen Ausschnitt vergangener Wirklichkeit zum Zwecke der Vermittlung“¹⁰ repräsentiere. Vereinfacht gesagt: Über seinen Versuchsaufbau kann ein Physiklehrer den Schülern „Wirklichkeit“ demonstrieren und verdeutlichen, – nehmen wir als Beispiel den fallenden Gegenstand zur Darstellung der Fallgesetze -, während der Geschichtskollege „nur“ Quellen, Interpretationen, Wertungen und ähnliches zur – längst vergangenen – „Geschichte“ vor Augen führen kann. Diese *Zeitdifferenz* bedeutet, dass – will man von „Wirklichkeit“ sprechen – nur die gegenwärtige Repräsentation des Themas im Geschichtsunterricht „real“ ist, das Repräsentierte dagegen Vergangenheit. Die Schüler halten Quellen, Darstellungen, Überreste in ihrer Hand, Geschichte als solche muss daraus erst noch erschlossen werden und liegt per se nicht vor. An dieser

Stelle wird das *Problem der historischen Referentialität* deutlich: Es hängt maßgeblich davon ab, was man aus diesen Primär- und Sekundärquellen macht. Barricelli spricht hier von der *Gültigkeit einer solchen Repräsentation im Ganzen*¹¹. Dieser Gedankengang liegt mit Blick auf den Unterrichtsalltag auf der Hand: Schon über die Auswahl der Unterrichtsgegenstände werden Thema und Ergebnis maßgeblich gelenkt – was sollte da an Gesamtdarstellungen wie Verfasser-texten und diversen Historikermeinungen anders sein? An dieser Stelle könnte man das Prinzip der Multiperspektivität als zentrales Merkmal der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsunterrichts ins Feld führen, doch darum geht es Barricelli hier weniger. Er verweist vielmehr auf einschlägige Arbeiten Jörn Rüsens und Hans-Jürgen Pandels, die das Problem der *Fiktionalität der Darstellung von Geschichte* thematisieren. Stimmt man den bisherigen Thesen zu, so ergibt sich daraus die Tatsache, dass es nicht die *eine Wahrheit* von Geschichte – „so wie sie gewesen ist“ – geben kann, sondern immer nur verschiedene („fiktionale“) Darstellungen über sie.¹² Auf den Unterricht übertragen heißt das, dass wir es *immer* mit „Geschichten“ im Sinne von historischem Erzählen zu tun haben, sei es als Verfasser-text, Quelle oder/und Lehrer-erzählung. Es wäre also falsch, hier von Wirklichkeit zu sprechen, genau genommen unterrichten wir auch weniger „die Renaissance“ als solche als vielmehr ein Bild von ihr, wie es zum Beispiel Jacob Burckhardt vermittelte bzw. wir als Lehrende mit Bildfolgen, Überresten und anderen Quellen zu vermitteln gedenken.

Sind dann dem Relativismus Tor und Tür geöffnet, wie kritische Stimmen an dieser Stelle immer wieder einwerfen? Ist es unerheblich, zu fragen, „wie es gewesen ist“, wenn es vor allem darauf ankommt, dass sich jeder, der sich mit Geschichte beschäftigt, ein – wie auch immer geartetes – Bild von der Sache macht? Absolut nein – der Einwand ist nur ein Scheinargument. Denn schon immer wurde und wird unter dem Aspekt der *Quellenkritik* der Aus-sagewert und das „Gewicht“ einer Quelle hinsichtlich einer bestimmten historischen Frage-stellung analysiert und bei der Argumentation berücksichtigt: Allein die Quellengattung gibt bereits einschlägige Auskunft über Tendenzen, Ziele, Absichten etc. Insofern sind hier schon bloßer „Relativismus“ oder „Meinungswillkür“ nicht mehr möglich¹³. Trotzdem gibt es gerade in der Geschichtswissenschaft extrem kontroverse Ergebnisse und Positionen. Hier von *falsch* oder *richtig* zu sprechen, würde niemandem im Wissenschaftsdiskurs ernstlich einfallen, geht es doch entscheidend um die Überzeugungskraft und Plausibilität der jeweiligen Position. Jörn Rüsen prägte dafür den Begriff der *Narrativen Triftigkeit*¹⁴, die diesen Sachverhalt auf den Punkt bringt: *Glaubwürdigkeit* und *Sinngehalt* historischen Erzählens sind ausschlaggebend für die Haltbarkeit des Gesagten. Im Sinne des Satzes „Geschichte vermitteln, wie sie gewesen ist“ hieße das, „Geschichte so darzustellen, wie sie wohl am plausibelsten gewesen sein könnte“, also sich für die Darstellung zu entscheiden, die man für die am *narrativ triftigsten* hält.

Imgrunde erfordert das von jedem, der sich ernsthaft mit Geschichte beschäftigt, eine ständige Positions- und Standortbestimmung: Woher habe ich meine Informationen? Wer sind die Autoren? Was waren ihre Arbeitsmaterialien und –methoden usw. Etwas allgemeiner wird hier gerne auch von „Seriosität“ der Darstellung gesprochen, was aber nicht ausschließlich zählt: Auch hochangesehene Professoren – Experten ihres Gebiets – können mit unter-

schiedlichen Ergebnissen eher zur Verwirrung als zur Klärung einer Frage oder eines Problems beitragen, obwohl sie sehr wohl seriös zu nennen sind. Es gibt oft mehrere „seriöse“, sich widersprechende Meinungen und Positionen. Der Begriff hilft folglich nicht weiter. Die Fähigkeit des Individuums, trotz solcher Informationsfülle und Informationswidersprüchen ein eigenes und plausibles, weil „narrativ triftig“ begründetes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln, gilt es entsprechend in den Blick zu nehmen und zu schulen. Hier setzen die aktuellen Veröffentlichungen über den Kompetenzerwerb im Geschichtsunterricht und über „Historisches Denken“ an.¹⁵

Andreas Körbers Definition der narrativen Kompetenz bringt das Gesagte nochmals auf den Punkt und leitet zugleich über zur Frage nach Folgen und Folgerungen für den Geschichtsunterricht:

„ „Narrative Kompetenz“ bezeichnet in der etablierten theoretischen Fundierung der Geschichtsdidaktik die oberste, allgemeine Fähigkeit historischen Denkens. Sie bezeichnet(e) die Fähigkeit, selbst Geschichte denken und erzählen zu können. Dieser Kompetenzbegriff stellt(e) somit gewissermaßen eine Chiffre für das oberste Lernziel historischen Unterrichts dar, nämlich die Verfügung über ein nicht nur inhaltlich strukturiertes, sondern operables Geschichtsbewusstsein.“¹⁶

2. Konkrete Folgerungen für den Geschichtsunterricht

Was bedeutet dieses Geschichtsverständnis für den Geschichtsunterricht? Wie muss man den Unterricht planen und durchführen, um „nicht nur inhaltlich strukturiertes, sondern operables Geschichtsbewusstsein“ zu fördern? Es klingt doch eher utopisch, im Unterricht ständig Standortbestimmung im Sinne des oben Gesagten durchzuführen, von einer Überforderung der Schülerinnen und Schüler ganz zu schweigen. Zudem wird immer wieder auf die enorme Stofffülle verwiesen, die ja noch anwachsen würde, müsste man zusätzlich solche Denkprozesse thematisieren.

Auf den ersten Blick scheinen diese Argumente berechtigt. Doch sie zielen am Anliegen der oben genannten Geschichtsdidaktiker vorbei. Es geht nicht darum, noch mehr „Neues“ in den Unterricht zu verfrachten, sondern an den geforderten Inhalten bzw. Standards historisches Denken zu trainieren und die entsprechenden Kompetenzen zu schulen.¹⁷

Drei Beispiele zur Verdeutlichung: Nimmt man als erstes Beispiel die Frage nach den Ursachen für den Zweiten Weltkrieg, könnte man „klassisch“ alle Faktoren, die die Geschichtswissenschaft hier nennt, mit den Schülern abarbeiten. Die Schüler wären dann – im Idealfall – in der Lage, diese Aspekte zu wiederholen und richtig zu benennen. Im Sinne der narrativen Kompetenz wäre das ein wichtiger erster Schritt, aber noch nicht das eigentliche Ziel: Es geht ja darum, einen Diskurs zu führen, problemorientiert das Thema aufzubrechen und weiter zu denken. Für dieses Beispiel ist es folglich zielführender, nicht die Faktoren, die zum 1. September 1939 führten, zu thematisieren, sondern den Themenkomplex mit der Fragestel-

lung zu eröffnen, ob es sich hier um einen „Kriegsausbruch“ oder eine „Entfesselung des Krieges“ handelte. Diese Problemstellung beinhaltet dieselben Inhalte wie der klassische Unterricht, erfordert aber ein tieferes Eindringen in die Materie, weil es die Faktoren nicht nur aneinander reiht, sondern bereits hinsichtlich der Problemstellung gewichtet und bewertet. Dieses Vorgehen ist nicht neu, da unter dem Aspekt des problemorientierten Unterrichts so bereits schon lange verfahren wurde und wird. Neu ist hingegen, die Schüler mit noch mehr Autonomie hinsichtlich der Lösung dieses Problems zu versehen. Das fängt an bei der Schulung der *historischen Fragekompetenz*¹⁸. Die Lernenden stellen zunächst Fragen an die beiden Begriffe: *Wo liegen überhaupt die Unterschiede? Was passiert, wenn ein Krieg ausbricht, was, wenn er entfesselt wird? Welche Rolle spielen jeweils die Beteiligten usf?* Von hier ausgehend werden Informationen und Quellen verschiedenster Art zusammen getragen, gesichtet und bewertet. Die Sachverhalte rund um den 1. September 1939 werden *rekonstruiert* mittels entsprechender historischer Methoden und Materialien, um anschließend anhand der Problemstellung „*Entfesselung oder Ausbruch?*“ beide Positionen zu *dekonstruieren*. Körber/ Schreiber/ Schöner ordnen auf diese Weise der *historischen Methodenkompetenz* stimmig als Hauptteilbereiche die *Re- und Dekonstruktionskompetenz* zu. Das Ergebnis stellt einen wesentlichen Beitrag zur *historischen Sachkompetenz* dar, da es den Lernenden jetzt möglich ist, die Begriffe Entfesselung und Ausbruch entsprechend zu differenzieren und auf einen historischen Sachverhalt zu übertragen (*Begriffskompetenz* als Teilkomponente der *historischen Sachkompetenz*), zugleich haben sie ihr *Geschichtsbewusstsein reorganisiert*, indem sie erkannt haben, dass weniger die bloßen Daten eines Krieges relevant sind, als vielmehr die Hintergründe, die Rolle der Akteure usw. – ein zentraler Beitrag zur *historischen Orientierungskompetenz*, der es zukünftig ermöglicht, über *Kriege allgemein* in einen historischen Diskurs einzusteigen. Um dieses und ähnliche Theoriemodelle für den Schulunterricht praktikabel zu machen, führt Roland Wolf 5 Kategorien ein, die planbar und beobachtbar sind: die Apperzeption bzw. das Wahrnehmen und Fragen, die Analyse bzw. das Anwenden von Fachmethoden, das Interpretieren und Deuten, das Reflektieren und schließlich das historische Narrativieren (Synthese). Man erkennt schnell die Adaptionfähigkeit mit dem FUER-Modell, sollte beides aber nicht mischen, da das FUER-Projekt Historisches Denken allgemein in den Blick nimmt, während es Wolf vor allem um die Übertragung auf konkreten Unterricht geht.¹⁹

Welche Rolle spielt dabei die *narrative Kompetenz*?

All diese Schritte müssen von den Schülerinnen und Schülern verbalisiert oder/und verschriftlicht werden – sie *erzählen* die Geschichte rund um den Kriegsbeginn 1939. Dabei werden sie zunächst die entsprechenden Faktoren benennen, um sie anschließend problemorientiert zu reflektieren, zu gewichten und zu beurteilen. Abschließend versuchen sie eine Antwort auf die Problemstellung „*Ausbruch oder Entfesselung?*“. Im Sinne Wolfs wäre das das Synthetisieren, Barricelli verwendet die Begriffe der Rekonstruktion (= sinnstiftende und triftige Darstellung der Zusammenhänge) und Dekonstruktion (= Hinterfragung der Tiefenstruktur der Begriffe Ausbruch bzw. Entfesselung).

Das zweite Beispiel stellt eine typische Alltagssituation aus dem Geschichtsunterricht in Klasse 6 dar. Bei der Beschäftigung mit der Steinzeit taucht immer wieder die Frage auf: *Woher wissen wir das eigentlich?* Sehr eindrücklich lässt sich das bei aufmerksamen Klassen beobachten, die zum ersten Mal beispielsweise im Ur- und Frühgeschichtsmuseum Bad Buchau die dortigen jungsteinzeitlichen Häuser sehen und feststellen, dass es scheinbar zur gleichen Zeit verschiedene Baustile und -materialien gab: *Gab es damals wirklich so verschiedene Dächer, Wände ...?* An dieser Stelle bietet es sich hervorragend an, über die Arbeitsweise experimenteller Archäologie zu reden, um den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, dass man es oft auch mit Wissenslücken zu tun hat und dass diese Lücken über Vermutungen und Experimente – in diesem Falle mit verschiedenen Nachbauten – geschlossen werden. Damit werden die Lernenden frühzeitig mit einem Kernproblem der Geschichte vertraut gemacht, indem sie erkennen, dass es nicht die Geschichte als solche gibt, sondern dass es immer um ein Nachdenken und möglichst plausible Darstellungen und Präsentationen, eben narrativ triftige Rekonstruktionen, geht. Insofern erfüllt eine solche Diskussion um die „wahrscheinlichsten Bautechniken“ der Jungsteinzeit bereits eine zentrale Forderung der oben dargestellten Geschichtsdidaktik und fördert das Geschichtsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler nachhaltig. Narrative Kompetenz ließe sich hier sehr gut durch einen Bericht über den Museumsbesuch schulen, in dem die Klasse nicht nur die Exponate thematisiert, sondern auch erklärt, wie man zu Wissen über die Jungsteinzeit gelangen kann und wo es eben Lücken in diesem Wissen gibt.

Das dritte Beispiel stammt aus der aktuellen Tagespolitik. Leider scheint das Wissen um den Holocaust längst nicht zum Kernbestand „anerkannter“ Fakten und Geschehnisse zu gehören. Oder es wird spektakulär eingesetzt, um bestimmte politische Ziele zu erreichen.²⁰ Um solche Scheindiskussionen, in diesem Falle sogar Falschaussagen und Geschichtsklitterungen zu entlarven, bedarf es mehr als des bloßen Faktenwissens. Gerade der Holocaust sollte nicht nur inhaltlich, also *faktisch* bekannt sein, das Wissen über ihn sollte immer auch *begründet* und *narrativ triftig* dargestellt bzw. hinterfragt werden können: Welche Quellen liegen vor? Wie sind sie zu bewerten und zu gewichten? Sind hier – vorgeworfene - Fälschungen überhaupt möglich? Was sind die gesicherten, unverrückbaren Tatbestände? Solche und ähnliche Fragen gilt es zu stellen und zu beantworten, um über eine rein emotionale Zurechtweisung der Holocaustleugner hinauszukommen und sie argumentativ und mittels eines eigenen reflektierten Geschichtsbewusstseins zu widerlegen²¹. Nur so wird es auch gelingen, immer wieder zu beobachtende Mythenbildungen und ähnliches aufzubrechen und nachhaltig zu eliminieren – die Auseinandersetzung mit authentischen Materialien und die eigene Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler dürfte hier nachhaltigere Ergebnisse zeigen als beispielsweise ein *ex cathedra* vorgetragener Lehrervortrag ohne tiefer greifende Begründung.

Alle drei Beispiele belegen, dass die Kenntnis der Fakten allein noch keinen Beitrag zum Geschichtsbewusstsein darstellen, auch wenn sie natürlich von Bedeutung sind. Vielmehr geht es um ihre Anwendung, ihre Einordnung zur Förderung historischer Sach- und Orientie-

rungskompetenzen, ohne die historisches Denken nicht stattfinden kann. Dass dabei immer wieder das eigene Arbeiten, Erschließen, Forschen eine besondere Rolle spielt, dürfte über den Aspekt der historischen Methodenkompetenz und der Teilaspekte Re- und Dekonstruktion ebenfalls deutlich geworden sein. Im Sinne Körbers wird so „nicht nur inhaltlich strukturiertes, sondern operables Geschichtsbewusstsein“ angestrebt und ausgebildet²².

3. Wie lässt sich narrative Kompetenz „schulen“?

Nachdem deutlich wurde, dass der Begriff *Narrative Kompetenz* umfassender zu verstehen ist als seine methodische Umsetzung in verschiedenen Formen und Phasen der *Narrativierung*, stellt sich die Frage, wie sich narrative Kompetenz schulen lässt. Folgt man dem Modell von Körber/ Schreiber/ Schöner, geht es dabei darum, die „Fähigkeit und Fertigkeit [der Schüler – B. H.] historische Narrationen zu entwickeln (Rekonstruktion) bzw. vorhandene historische Narrationen in ihrer (Tiefen-)Struktur zu erfassen (Dekonstruktion)“²³ – die Autoren ordnen folglich wesentliche narrative Prozesse den Bereichen der Re- und Dekonstruktion zu. Hier erkennt man eine wichtige Schnittmenge mit den Arbeiten Barricellis, der vier verschiedene Stufen für die Schulung narrativer Kompetenz zur Diskussion stellt und am konkreten Unterrichtsbeispiel erprobt. Auch er differenziert dabei zwischen dem Re- und Dekonstruieren und ordnet die verschiedenen Methoden entsprechend zu. Der Vorteil seines Stufenmodells liegt in der Steigerung des Schwierigkeitsgrades und der von Stufe zu Stufe wachsenden Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler. Allerdings geht er selbst von einem umfassenderen Grundverständnis aus, indem er die narrative Kompetenz als solche über bzw. neben das Modell von Körber/ Schreiber/ Schöner - sozusagen als Klammer aller Kompetenzbereiche – stellt²⁴. Die methodischen Vorschläge, die er zur Diskussion stellt, dienen dieser Kompetenz, sollten aber noch nicht als eigenständige Kompetenzen missverstanden werden, sondern als verschiedene Formen der *Narrativierung*.

3.1. Der Erzählakt *Nacherzählen*

Eine einfach umzusetzende Übung steht am Anfang seines „Programms“: Der Lehrer trägt zunächst eine Haupterzählung vor und gibt anschließend den Arbeitsauftrag, diese nachzu-erzählen. Die Schüler werden bereits während des Vortragens verschiedener Nacherzählungen die Standortgebundenheit anhand der unterschiedlichen Ergebnisse feststellen. Gerade die verschiedenen Gewichtungen, Ausschmückungen, Kürzungen, Assoziationen usw. anhand **einer** Ausgangserzählung sensibilisieren die Schüler dafür, nicht von der einen, einzig richtigen „Nacherzählung“ zu sprechen, sondern das Augenmerk verstärkt auf den Ausgangspunkt, die Ausgangserzählung zu richten. Allerdings schränkt Barricelli die Reichweite dieser Arbeitsform ein, indem er davon ausgeht, dass der Erzählakt Nacherzählen nur bedingt „die Ausbildung narrativer Kompetenz“ fördere²⁵. Dennoch erfahren die Schüler hier

bereits sehr eindrücklich, dass man es beim Erzählen von Geschichte(n) nicht im klassischen Sinne mit „wahr“ oder „falsch“ zu tun hat, sondern immer auch mit persönlichen Perspektiven, Einstellungen und Interpretationen. Auf diese Weise lässt sich gerade auch gegenüber den jüngeren Schülern, die erst beginnen, sich mit Geschichte in der Schule zu beschäftigen, begründen, warum es sich lohnt in („Original-“) Quellen zu schauen, um an ein möglichst (zeit-)authentisches „Bild“ zum jeweiligen Sachverhalt zu gelangen.

3.2. Das Verfahren der *narrativen Konstruktion*

Eine echte „Transformationsleistung“ sieht Barricelli dagegen im „Verfahren der *narrativen Konstruktion*“²⁶. Hier geht es darum, aus vorbereiteten Quellen und Erzählungsexzerpten einen Fließtext zu erstellen - Barricelli spricht hier von einem regelrechten „Abarbeiten am dargebotenen Material“: Die Schüler machen sich im wahrsten Sinne des Wortes ein eigenes Bild, bringen eigene Fragen, Schwerpunkte und Interpretationen mit ein und formulieren schließlich eine zusammenhängende Erzählung. Somit *rekonstruieren* sie einen historischen Sachverhalt.

Man könnte einwenden, dass das bereits in jedem quellengestützten Unterricht stattfindet. Doch sei hier der Blick in den Unterrichtsalltag – und die damit verbundenen Schulbücher – erlaubt: Es geht doch sehr oft um sehr gezielte Aufgaben und Fragen, quasi eine Engführung im Erkenntnisprozess. Das von Barricelli vorgestellte Unterrichtsmodell gibt im Gegensatz dazu deutlich mehr Raum, indem bereits seine Quellen- und Materialauswahl sehr breit angelegt ist (Bilder, Bekanntmachungen, Tagebücher, Zeitungsberichte etc.) und die Schüler schon hier eigene Schwerpunkte bilden dürfen – und müssen! Diesem Unterrichtsvorschlag kommen die neuen Schulgeschichtsbücher vor allem mit ihren Werkstatt-, Projekt- oder/und Schauplatzseiten entgegen und fördern so gezielt die narrative Kompetenz der Schüler. Entsprechend offen sollte dann auch die Unterrichtsgestaltung angelegt sein, denn gerade die Materialsichtung und –auswahl im Vorfeld des eigentlichen Schreibens und Gestaltens braucht natürlich Zeit. Das sich anschließende Schreiben, die Rekonstruktionsleistung der Schüler, wird ebenfalls viel Zeit in Anspruch nehmen, will man eine echte Entfaltung der Ideen, Meinungen und Interpretationen ermöglichen. Die Hausaufgabe spielt in diesem Kontext eine wichtige Rolle. Sie kann den Schülern Raum geben, um diese Schreibaufgaben ohne Zeitnot zu bewältigen, zudem stellt sie in dieser Form eine methodische Abwechslung dar zum „klassischen“ Lesen und Exzerpieren bestimmter Schulbuchseiten.²⁷

3.3. Das *perspektivische Umerzählen*

Am bekanntesten dürfte das „perspektivische *Umerzählen*“ sein, das vor allem in der Didaktik des Deutschunterrichts seit langem eine zentrale Rolle spielt und dem mehrere wichtige Eigenschaften unbestritten zugeordnet sind: Durch einen Rollentausch werden Erfahrungen

über Identität und Alterität gemacht, die vor allem Multiperspektivität schulen können. Diese Multiperspektivität ist nicht zuletzt durch die wichtigen Arbeiten Klaus Bergmanns in den Blick der Geschichtsdidaktik gerückt. Für ihn ist es von zentraler Bedeutung, dass der Geschichtsunterricht den Schülern Einblicke ermöglicht

- in die multiperspektivischen Meinungen der Zeitgenossen zu einem bestimmten Thema, Sachverhalt usw. (Multiperspektive im engeren Sinne),
- in Kontroversen der Fachwissenschaft über dieses Thema (Kontroversität)
- und nicht zuletzt in die Pluralität und Meinungsvielfalt derer, die sich heute mit diesem historischen Thema beschäftigen (Pluralität)²⁸.

Bergmann spricht gerne davon, zu denken wie andere denken. Diese Kernthese greift Barricelli mit seinem perspektivischen Umerzählen auf, legt zugleich aber großen Wert darauf zu differenzieren: „Nicht „wie der andere denken“, nicht „mit den Augen des anderen sehen“, sondern *mit den eigenen Augen anders sehen und anders sehen lernen*, könnte eine realistische Zielperspektive sein.“²⁹

Die Übernahme einer Ich-Perspektive scheint m.E. dabei am effizientesten. Die Schüler müssen sich möglichst eng mit der historischen Person, dem/der Handelnden identifizieren, wollen sie glaubhaft und plausibel sein. Dadurch wird der historische Stoff auch emotional aufgeladen, Empathie wird erzeugt, Geschichte wird für den, der in solch eine Rolle schlüpft, ein Stück weit lebendig. Wie weit diese Identifikation gehen kann, soll an anderer Stelle an konkreten Unterrichtsergebnissen diskutiert werden.

Doch diese Rollenübernahme leistet noch mehr. Sie ermöglicht, denen eine Stimme zu geben, die ansonsten keine haben – sei es, weil sie zu ihrer Zeit nicht interessant oder/ und zu unbedeutend waren für die Tradition, sei es, dass man sie als Opposition, Außenseiter, „Un-erwünschte“, aus welchen Gründen auch immer, unterdrückt hat. Solche Gruppen im Unterricht zum Sprechen zu bringen, erweitert den multiperspektivischen Horizont wesentlich und wirft neue Fragen bei den Schülern auf, nicht zuletzt dadurch, dass sie wissen möchten, warum diese Gruppen bisher keine Stimme in der Geschichte hatten.³⁰

Was man nicht vergessen sollte: Vor allem den jüngeren Schülern macht das Erzählen (noch) sehr viel Spaß! Sie beschreiben gerne, schmücken natürlich auch entsprechend aus und wollen vieles gleichzeitig zu Gehör bringen. Hier lohnt es sich, frühzeitig mit ihnen nach der historischen „Wirklichkeit“ oder „Wahrscheinlichkeit“ zu fragen. Nimmt man beispielsweise die sehr beliebte und in vielen Schulgeschichtsbüchern angebotene Aufgabe, den steinzeitlichen Alltag als Mädchen oder Junge in der Ich-Perspektive zu beschreiben, zeigt sich schnell, wie intensiv viele Schüler die Gelegenheit nutzen, in diesen Alltag einzutauchen und ihn Lesern plastisch vor Augen zu führen. Dass hier manche bewusst das andere Geschlecht für diese Alltagsbeschreibung nutzen, scheint zudem ein weiteres Indiz zu sein für die Neugier, in eine fremde/ andere Welt zu wechseln.³¹

Doch an die oben bereits erwähnte Kritik Pandels sei hier erinnert: Gerade dieses Verfahren birgt enorme Gefahren hinsichtlich anachronistischer Ergebnisse oder/und oberflächlicher Übertragung heutiger Denkweisen auf frühere Zeiten. Dies muss im Unterricht thematisiert werden, zum Beispiel anhand der Fragen nach narrativer und empirischer Triftigkeit.³²

3.4. Das rezensierende Erzählen

Barricelli sieht die höchste und anspruchsvollste Arbeitsebene im *rezensierenden Erzählen*. Hier geht es darum, bereits vorliegende Interpretationen und Geschichtsdarstellungen in ihrer Tiefenstruktur zu erfassen und zu hinterfragen – Barricelli nennt dies eine „kriteriengeleitete *Dekonstruktion* „fertig“ erzählter Geschichten“³³. Die Schüler setzen sich mit dem Text als solchem auseinander, ohne dabei den historischen Sachverhalt, den er zum Thema hat, aus den Augen zu verlieren. Sie fragen nach den Schwerpunkten der Darstellung, den entsprechenden Interpretationen, somit auch der Meinung des Verfassers, sie hinterfragen seine Materialauswahl und seine Arbeitsweise, um sich so ein eigenes Urteil zu bilden über die Glaubwürdigkeit, die *narrative Triftigkeit seiner Darstellung*. Erneut erkennt man die enge Vernetzung zwischen Inhalt und Kompetenzen, denn eine sinnvolle Dekonstruktion lässt sich nur dann vornehmen, wenn entsprechendes Hintergrundwissen vorhanden ist, um den Aussagegehalt und die Intention der Darstellung überhaupt zu erfassen.

Was hier sehr theoretisch klingt, wird in der Praxis an vielen Stellen bereits umgesetzt. Das bekannteste Beispiel dürfte der Vergleich verschiedener Historikerurteile zu einem bestimmten Thema sein. Die Schüler vergleichen zwei oder mehrere Positionen, arbeiten zunächst die wesentlichen Unterschiede heraus und beziehen anschließend selbst Stellung, welcher Position sie mehr Glauben schenken. Im Sinne Barricellis sollte dies nicht nur auf einer rein inhaltlichen Ebene ablaufen, die Schüler sollten neben den inhaltlichen Argumenten auch die Arbeitsweise der Historiker ins Auge fassen, indem sie beispielsweise feststellen, ob sie für ihre Darstellungen bestimmte Sachverhalte außer Acht ließen, einem bestimmten Quellenmaterial zu viel Gewicht beimaßen oder ähnliches. Auf einfacheres Niveau bezogen könnten Schüler der Sekundarstufe I durchaus zum Ergebnis gelangen, dass die auf Memoiren gestützte Darstellung eher problematisch zu sehen sein dürfte als eine auf verschiedenen Quellengattungen und Perspektiven basierende Position.

Als zweites Beispiel sei hier die Arbeit mit historischen Jugendbüchern genannt. Sie werfen per se Fragen nach ihrer „Glaubwürdigkeit“ auf. Die Schüler hier auf eine Spurensuche zu schicken, die nach den historischen Quellen des Autors fragt, die seine Arbeitsweise untersucht und seine Protagonisten hinsichtlich ihres historischen „Realitätsgehalts“ durchleuchtet, trifft die Kernanliegen des rezensierenden Erzählens und verknüpft *Fiktion* mit *historischen Fragestellungen und Ergebnissen* zum erzählten Thema.

Das abschließende Beispiel nimmt die Jüngsten in den Blick: Oben wurde bereits von einem Besuch im Ur- und Frühgeschichtsmuseum Bad Buchau berichtet. Im Zusammenhang mit der Beschreibung verschiedener Hausbauten wurde die Frage nach der Arbeitsweise der Archäologen aufgeworfen und ein Einblick in den Konstruktcharakter von Geschichte und Geschichts“wissen“ versucht. Lässt man die Schüler rückblickend über diesen Museumsbesuch berichten, wird die experimentelle Archäologie und der Aufbau des Museums neben den inhaltlichen Details eine wichtige Rolle spielen – entsprechend ihrem Staunen über vier verschiedene Dächer jungsteinzeitlicher Gebäude. Diese Berichte stellen – auf einfachem Ni-

veau – rezensierendes Erzählen dar, lassen sich als Wiederholung im Geschichtsunterricht gut einbauen und fördern so die Dekonstruktionskompetenz im Sinne des FUER-Modells.

Allerdings wird diese *Dekonstruktionskompetenz* im Schulalltag immer wieder an ihre Grenzen stoßen – eine Feststellung, die Barricelli indirekt selbst eingesteht³⁴. Den Schülern fehlt es oft am nötigen Hintergrundwissen, um ein Thema entsprechend diskutieren zu können. Solches Hintergrundwissen muss ja ebenfalls erst *rekonstruiert*, also „erarbeitet“ und erfasst sein, um inhaltliche Orientierungspunkte für die Dekonstruktion zu liefern. Hier zeigt sich ein Dilemma, das durchaus ernst zu nehmen ist.³⁵

Andererseits kann es nicht darum gehen, die Schüler zu „kleinen Historikern“ auszubilden. Auch wenn das exemplarische Vorgehen während eines Schuljahres immer wieder dazu zwingt, Themen auszusparen, die hinsichtlich der Tiefe einer Dekonstruktion noch wünschenswert wären, lohnt es, an ausgewählten Beispielen diese Dekonstruktions- und Rezensionskompetenz zu trainieren - gerade sie greift ein Grundanliegen des oben eingeführten FUER-Strukturmodells von Körber/ Schreiber/ Schöner auf, indem

- die Schüler in den Entstehungsprozess historischer Darstellungen einbezogen werden,
- zugleich diese Darstellungen kritisch hinterfragen und
- eine eigene Position inhaltlich und methodisch formulieren lernen.

4. Eine Diskussion von Unterrichtsbeispielen und -ergebnissen

In den vorangegangenen Kapiteln wurde die narrative Kompetenz als Grundlage jeder Beschäftigung mit Geschichte beschrieben, indem sie als Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Geschichte denken und erzählen zu können, definiert wurde. Insofern stellt sie einen Überbau über alle weiteren Kompetenzen historischen Denkens dar, da kein Arbeitsprozess bzw. Denkschritt ohne sie möglich ist – sie verknüpft beispielsweise Re- und Dekonstruktionsprozesse und deren Präsentation, ohne sie ist keine Orientierung im historischen Raum denkbar.³⁶ Dagegen umfasst der Begriff der Narrativierung ihre methodischen Umsetzungsmöglichkeiten. Hier wird narrative Kompetenz in Ausschnitten sichtbar und lässt sich entsprechend beobachten und schulen. Für den Unterricht heißt das allerdings, dass die Lehrenden vor allem die Ergebnisse solcher Narrativierungsprozesse analysieren und bewerten können, nicht die narrative Kompetenz als solche. Das Verständnis von Kompetenzen als lebenslang auszubildende Fähigkeiten und Fertigkeiten geht in dieselbe Richtung: Kompetenzen lassen sich nicht in Notenkorsette pressen, allerdings kann man sehr wohl an Teilausschnitten bestimmte Kompetenzniveaus unterscheiden.³⁷ In diesem Kapitel geht es um die konkrete Unterrichtsgestaltung, vor allem um die Auswertung von Schülerarbeiten, die nach Josef Memminger³⁸ zentrale Forderung bei der Arbeit mit Erzählmethoden. Narrative Kompetenz wird so auf zwei Ebenen geschult: Zunächst geht es um Schreibprozesse, wie sie beispielsweise Barricelli und Memminger vor- und zur Diskussion stellen³⁹, daneben führt die Diskus-

sion über die Ergebnisse der Schüler zu weiteren Erkenntnissen, indem die Schüler die Produkte im Plenum, in Kleingruppen oder auch alleine wiederum dekonstruieren und hinsichtlich ihrer narrativen Triftigkeit überprüfen. Dies soll hier an konkreten Beispielen aus einer 6. und 9. Klasse und Jahrgangsstufe 2 vorgestellt und analysiert werden.

4.1. „Rund um den Mauerfall 1989“ – ein Schreibprojekt in Klasse 9

T 1 (Schülerprodukt) – „Bericht des italienischen Journalisten Riccardo Ehrmann zur Pressekonferenz am Abend des 9. November 1989 mit Günther Schabowski:

Ich war den ganzen Tag aufgeregt, ich stellte mir immer wieder dieselbe Frage: Was wird uns über das neue Ausreisegesetz verraten, wann tritt es in Kraft und wie wird man auf Fragen reagieren?

Als ich am Abend meine Frage stellte, wann dieses Gesetz nun endlich in Kraft treten sollte, holte Schabowski um genau 18:53 einen kleinen Zettel aus seiner Hosentasche und las vor, dass Privatreisen ins Ausland ohne die Angabe von Gründen beantragt werden könnten und die Genehmigungen kurzfristig erteilt würden. Es war deutlich zu sehen, dass er sehr verwirrt gewesen sein muss und er selbst nicht glauben konnte, was er hier vorlas. Jedoch wird er sofort von einem Journalisten aus der anderen Ecke des Raumes gefragt, ob dies auch für Westberlin gelte. Mit einem Schulterzucken antwortete er, dass die ständige Ausreise über alle Grenzstellen der DDR zur BRD bzw. nach Westberlin erfolgen könne und dies sofort und unverzüglich zu erfolgen habe. Zunächst war ein lautes Raunen und Flüstern im Raum zu hören und einige Zeit später hörte man auch schon die ersten Leute und Autos auf den Straßen, denn die Öffnung der Grenze muss sich wie ein Lauffeuer in ganz Ostberlin und Umgebung verbreitet haben. Wir stürmten aus dem Konferenzsaal und schlossen uns den zur Grenze strömenden Massen an. Es war ein gemischtes Gefühl aus Freude, Hoffnung und Zweifel, als ich in einer Menschentraube zur Grenze mitgeschleppt wurde. Als wir jedoch am Grenzübergang ankamen, war dieser für DDR-Bürger immer noch geschlossen. Es kamen immer mehr Menschen von hinten nach, bis die Grenzposten die Schranken öffneten und den Weg in den Westen freigaben. Es war unglaublich, wie beschwerlich es doch gewesen ist zur Pressekonferenz zu gelangen und nun konnten die Ostdeutschen nach Jahrzehnten des Wartens völlig ungehindert wieder zu ihren Verwandten und Bekannten in den Westen gelangen.⁴⁰

Die Szene dürfte jedem aufmerksamen Beobachter der jüngsten deutschen Geschichte präsent sein – aus den Augen eines 9.Klässlers betrachtet gibt es jedoch sehr interessante zusätzliche Nuancen. Dem Schreibauftrag war eine mehrstündige Projektphase vorgeschaltet, in der es darum ging, in Gruppenarbeit einen Zeitstrahl zur deutsch-deutschen Geschichte zwischen den Jahren 1985 und 1990 anzufertigen. Als Materialien standen vor allem das Schulbuch und zusätzliche vom Lehrer zur Verfügung gestellte Quellen, Kommentare und ähnliches zur Verfügung. Daneben durften die Schüler das Internet nutzen. Der Schreibauftrag war in den anzufertigenden Zeitstrahl eingebettet:

A 1 „Aufgabe:

Schreibe aus der Sicht eines Zeitzeugen über ein bestimmtes Ereignis, einen Vorfall oder deinen Alltag. Du bewegst dich dabei in der Zeit zwischen 1985 und 1990. Dir stehen für deinen Bericht alle Materialien des Unterrichts zur Verfügung. Selbstverständlich kannst du auch daheim weiter recherchieren. Einzige Einschränkung: Es ist nicht erlaubt, eine Quelle nur „abzuschreiben“, du solltest wirklich eine eigene Person suchen und möglichst glaubwürdig berichten lassen! Und jetzt – viel Spaß bei der Arbeit!“

Diese Aufgabe wurde überwiegend als Hausaufgabe erledigt, wobei es durchaus möglich war, bereits im Rahmen der Gruppenarbeitszeit (4 Unterrichtsstunden) nach Anfertigung des Zeitstrahls im Unterricht zu beginnen.

T1 war insofern überraschend, da die hier geschilderte Pressekonferenz lediglich über einen relativ kurzen Zeitungsabschnitt und drei Sätzen im zur Verfügung stehenden Geschichts-

buch⁴¹ thematisiert wurde. Dem Schüler gelingt es hier jedoch, diese wenigen Informationen und eigene Internetrecherchen zur spannenden Pressekonferenz auszubauen. Besonders gelungen erweist sich die Beschreibung der Atmosphäre und das Ausloten der Bedeutung dieser kurzen Notiz „unverzüglich“. Dass dabei natürlich auch Ausschmückungen und Ungenauigkeiten zutage treten, erstaunt für die Altersstufe - und die Aufgabe! – nicht: Ob die Uhrzeit so zutrifft, ob es wirklich ein Zettel aus der Hosentasche war, ob der – seitdem sehr bekannte und kürzlich mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnete - Journalist in seiner Begeisterung gänzlich seine eigentliche Aufgabe, sofort eine Kurzmeldung abzusetzen, vergisst, stört hier zunächst wenig, sollte aber natürlich thematisiert werden. Heute wissen wir zudem, dass es vor allem die Tagesthemen (ARD) an diesem Abend waren - nicht die eigentliche Pressekonferenz -, die die Menschen auf die Straßen trieben. Auch dies kann man im Auswertungsgespräch einflechten, nimmt der Erzählung aber nichts von ihrer atmosphärischen Dichte. Die Klasse zeigte sich beeindruckt und maß dem Text einen hohen Grad an Glaubwürdigkeit bei.⁴²

Dass die Aufgabe auch – quantitativ wie qualitativ - knapper ausfallen kann, belegt der folgende Bericht.

T 2 (Schülerprodukt) – „Ein Zeitzeugenbericht:

Endlich, endlich, auf diesen Tag hab´ ich seit so vielen Jahren gewartet. Seit gestern sind wir hier auf dem Campingplatz in Ungarn, mit über 1000 Anderen. Wir warten alle eng aufeinander gedrückt und sehnsüchtig, bis die Grenzen nach Deutschland, die Grenzen zur Freiheit geöffnet werden. In den Radios wurde von bunten „Trabbiewellen“ Richtung Süden und Anstürmen auf Ungarns Campingplätze berichtet.

Ich bin so froh den anderen Teil der Familie, meine Geschwister und meine Tochter Luise[,]die in Heidelberg studiert, nach all diesen Jahren wieder in die Arme zu schließen. Es wird der beste Tag seit Jahren ...

(DDR-Bürgerin Marie-Luise Schwegert, 53 Jahre)“

Ein völlig anderer Blick auf die Ereignisse, nimmt er doch Bezug auf die Flüchtlinge selbst und das europäische Umfeld, hier die Öffnung der ungarischen Grenzen. Warum die Weiterreise über Österreich noch nicht erfolgt ist, bleibt (noch) offen, ebenso, wie realistisch das Alter der Berichtenden erscheint. Auch die Frage, warum die erwachsene Tochter schon im Westen ist und dort studiert, wird nicht beantwortet.

Wie werden diese Ergebnisse in den Unterricht integriert und ausgewertet?

Das Projekt beinhaltete zwei Phasen der Auswertung. Zunächst wurden die oben wiedergegebenen Berichte laut vorgetragen und in einer Plenumsrunde hinsichtlich ihrer historischen Glaubwürdigkeit, quasi der narrativen Triftigkeit, hinterfragt. Dabei sollte die berichtende Person zunächst ungenannt bleiben und nur anhand des Inhalts von den Schülern erschlossen werden. Vor allem T1 beeindruckte die Klasse wegen seiner dichten Atmosphäre, seiner detailgenauen Beschreibung und für die Schüler enormen Glaubwürdigkeit. Sehr schnell hatte man den Korrespondenten als solchen entlarvt, wobei hier bereits erste Widersprüche laut wurden: Ein Korrespondent würde sich niemals diese Schlagzeilen entgehen lassen, sondern in die Redaktion stürmen! Ein Teil der Klasse hielt es dennoch für glaubwürdig, sich

zunächst einmal mitreißen zu lassen und mit den Massen auf die Grenze zuzutreiben. Kritisch hinterfragt wurde der Notizzettel aus der Hosentasche: Eine solch wichtige Meldung gelangt nicht so nebenbei auf Schmierpapier in die Hosentasche. Als harte Nuss erwies sich auch die Entlarvung des Journalisten als Italiener: Hier musste der Lehrer insofern steuern, dass er den Bericht nochmals vorlas mit dem Hinweis, dass es sehr wohl ein Indiz für eine gewisse Distanz des Berichtenden gebe. Jetzt erst wurde die Passage „und nun konnten die Ostdeutschen ... wieder zu ihren Verwandten ... in den Westen gelangen“ mit anderen Augen gesehen, die Distanz analysiert. Ein ostdeutscher Journalist hätte hier sehr wahrscheinlich von „wir“ gesprochen und geschrieben. Die italienische Staatsangehörigkeit ließ sich dagegen im Text nicht ausmachen.

Sehr schnell wurde auch die Berichterstatteerin in T 2 identifiziert. Die – subjektive – Freude und überschwängliche Begeisterung waren eindeutige Belege, die T 2 zudem sofort vom sehr „seriösen“ Korrespondenten (T 1) abgrenzten. Die Glaubwürdigkeit der Gefühle stand einigen wichtigen Fragen zur zeitlichen Einordnung gegenüber: Warum sitzt man noch in Ungarn fest, wenn die Grenzen nach Österreich bereits offen stehen? Wie kommt es, dass sich die Tochter bereits im Westen befindet und dort studiert? „Haut“ das mit dem Alter dieser DDR-Bürgerin hin – sie müsste dann relativ jung ihre Tochter bekommen haben? Diese Fragen thematisierten zugleich den Alltag der DDR-Familien. Interessant erscheint an dieser Stelle die Tatsache, dass sich die Schülerin auf den Film „Die Frau vom Checkpoint Charlie“ mit Veronica Ferres aus dem Jahre 2006 berief und so die im Westen studierende Tochter als durchaus denkbar rechtfertigte – natürlich unter verkehrten Vorzeichen Ost/West.

Diese Diskussionen belegen eine für diese Klassenstufe beeindruckende Eigenleistung und Tiefe. Es werden Fragen von Schülern an Schüler gestellt, die Produkte der Schüler regen diese Fragen an und lösen so weitere Nachfragen aus, ein „klassisches“, vom Lehrer dominiertes fragend-entwickelndes Verfahren erübrigt sich über weite Strecken. Die Rolle des Lehrers ist die eines aufmerksamen Zuhörers und Moderators, der, wo nötig, einzelne Gesprächsimpulse gibt. Dabei kommt es weniger „nur“ auf die Qualität des Schreibprodukts an, vielmehr werden auch schwächere Ergebnisse ernst genommen und gerade wegen der Fülle an Nachfragen, die sich bei der Beschäftigung mit ihnen auftun, zu gewinnbringenden Bausteinen des Unterrichts. Hinsichtlich des oben vorgestellten Kompetenzmodells wird im Gespräch über die Berichte echte Dekonstruktion geleistet, bei der Entstehung der Berichte dagegen besonders historische Fragekompetenz und Rekonstruktion geschult: Was wusste meine darzustellende Person? Wie hat sie sich gefühlt? Welche Ereignisse waren für sie relevant, welche weniger usf.?

Ein unterrichtsorganisatorisches Problem stellt die Auswertung *aller* Schülerarbeiten im Unterricht dar. Es kann sehr demotivierend sein, wenn die Würdigung individueller Arbeit(zeit) nicht ernst genommen wird. Zudem dürfte sich diese Methode sehr schnell als bloße Arbeitsbeschaffungsmaßnahme ohne größere Bedeutung bei den Schülern herumsprechen, wenn die Arbeitsergebnisse nicht funktional in den Unterricht eingebettet werden.⁴³ Um dies zu vermeiden, ging das Projekt einen anderen Weg der Auswertung.

Nach einer ersten Diskussionsrunde anhand zweier Beispiele (siehe oben) wurde die nächste Unterrichtsphase in Kleingruppen verlegt. Jedes Viererteam bekam ca. drei – vier Berichte und sollte nun diese miteinander vergleichen und jeden einzelnen Bericht hinsichtlich seiner Glaubwürdigkeit hinterfragen. Dazu sollte für jeden Bericht ein Kurzprotokoll angefertigt werden:

A 2 „Aufgabe:

Lest euch gegenseitig die verschiedenen Berichte vor. Legt euch für jeden Bericht ein kleines Protokoll an, in dem ihr festhaltet, was euch besonders glaubwürdig erscheint oder was eurer Meinung nach unglaubwürdig bzw. falsch ist. Begründet dabei eure Meinung! Wählt abschließend den Bericht aus, den ihr für den glaubwürdigsten und besten haltet!“

Auf diese Weise bekam jeder Schüler eine Rückmeldung über seinen Bericht. Hier wäre eine Zweitversion denkbar, in welcher die Schüler die angeregten Verbesserungen einarbeiten und ihren Bericht aus derselben Perspektive neu gestalten können. Der Abschluss dieses Projekts beließ es bei einer kleinen Ausstellung der jeweils in den Gruppen ausgewählten Arbeiten mit den entsprechenden Bewertungsprotokollen. Mit den Erfahrungen aus diesen Auswertungsrunden gingen die Schüler deutlich kritischer in die Abschlussphase des Projekts, in der die einzelnen Zeitstrahlen zur deutsch-deutschen Geschichte zwischen 1985 und 1990 von den Gruppen präsentiert und im Plenum diskutiert wurden.

Zwei Berichte seien hier noch vor- und zur Diskussion gestellt, weil ihnen von der jeweiligen Protokollgruppe Originalität bestätigt wurden, die zugleich eine rege Gruppendiskussion während der Auswertung auslöste.

T 3 „Liebes Tagebuch!

Ich weiß gar nicht [,] wo ich anfangen soll, denn in letzter Zeit sind sehr viele Dinge passiert. Vor 2 Tagen kam ein Westpaket von Oma Elfriede, in dem ein superschicker Badeanzug sowie Bananen und eine Ausgabe der Bravo enthalten waren. Diesmal war in der Bravo eine kleine Schallplatte mit angesagter Musik, die ich sofort anhörte, da Papi nicht daheim war. Der hätte bestimmt etwas dagegen gehabt, da er in der Partei ist und deshalb Westmusik verabscheut. Die Bananen waren schon sehr reif[,] als sie ankamen[,] und wenn ich ein Bananenbrot esse[,] schneide ich die Banane in extra dünne Scheibchen[,] damit ich mehr davon essen kann. Der zweite Höhepunkt dieser Woche war[,] als ich Muttis Nutella probierte, sie hatte einen Schokoladen-Nuss-Aufstrich gemacht[,] der kaum vom Original zu unterscheiden war. Ich bin schon gespannt auf morgen, wenn es die Zeugnisse gibt. Ich denke, ich werde recht gut abschneiden.“

Die Protokollgruppe war hier sehr angetan von den doch recht trivialen Alltagsbeschreibungen. In der Gruppe diskutierte man anhand des Berichts die Versorgungslage in der DDR („Kannte man Nutella? Kam man da überhaupt ran?“), die Freizügigkeit der Paketsendungen („Kamen verschickte Bananen drüben an?“) und wie weit der Arm der Partei reichte („Mag der Vater nur wegen seiner Parteizugehörigkeit keine Westmusik?“). Sprache, Stil und Inhalt wurden einem jungen Mädchen zugeordnet, die Stimmung dieses Tagebucheintrags als „äußerst glaubwürdig“ bezeichnet. Der zugrunde liegende Arbeitsauftrag ermöglichte es offensichtlich, nicht nur große Ereignisse wie den Mauerfall zu thematisieren – wie es die Mehr-

zahl der Klasse tat -, sondern auch in die „Niederungen“ des DDR-Alltags „hinabzusteigen“. Vielleicht ist die Verfasserin mit diesem Bericht sogar in die Geschichte ihrer Eltern eingetaucht – die Episode über die Jugendzeitschrift Bravo mit beigelegter Single könnte hierfür ein Indiz sein, hat sich deren Aufmachung bis heute doch deutlich verändert.

Gänzlich andere Fragen warf der folgende „Zeitzeugenbericht“ auf.

T 4 (Schülerprodukt in enger Anlehnung an eine Autobiografie) - „Zeitzeugenbericht von Uwe Holmer, Pastor in der (ehemaligen) DDR und jetzigen Bundesrepublik:

Der 9. November 1989 veränderte die DDR, mein damaliges Heimatland, wo ich derzeit in Lobetal als Pastor arbeitete, stark. Als am 3. Oktober 1990[!] die Ära Honecker[!] endgültig zu Ende ging, war die Funktionärssiedlung Wandlitz, in der auch die Honeckers gewohnt hatten, schon längst aufgelöst worden. Erich Honecker, der sich in schlechter gesundheitlicher Verfassung befand, und seine Frau Margot wurden daraufhin bei uns im Pfarrhaus untergebracht. Beide genossen somit Kirchenasyl und waren auf dem großen Gelände der Lobetaler Anstalten recht gut gegen aufgebrachte Bürger geschützt. Die nächsten Wochen waren für mich und meine Frau eine sehr eindrucksvolle Zeit, da wir bei Presse, Kirche und Bevölkerung immer wieder auf völliges Unverständnis stießen, wie wir einem solchen Mann namens Erich Honecker, für viele der Teufel in Person, vergeben könnten. Ich selbst wusste nur zu gut, was es hieß, seinen christlichen Glauben in der DDR zu verteidigen und auszuleben und dabei die persönlichen und familiären Konsequenzen ertragen zu müssen. Dennoch sahen wir völlige Vergebung als einzige Lösung für den Fall Honecker – andere nicht. So erhielten wir fast 3000 Briefe, welche sich auf die Aufnahme der Honeckers bezogen. Es gab positive wie auch negative Stellungnahmen zu unserem Handeln, was uns aber keineswegs von unserem klaren Weg abbrachte. Die Person Honecker erlebte ich persönlich als einen normalen Mitmenschen, so wie jeder[?] andere auch. Bei gemeinsamen Spaziergängen sprach man eher über persönliche und familiäre Dinge als über politische. Jedoch deutete sich an, dass er über seine Parteigenossen sehr enttäuscht war, da diese nun die ganze Schuld auf ihn schoben. Margot und er mussten selbstverständlich den so plötzlichen Verlust ihres Lebenswerkes verkraften. Von Margot Honeckers gefürchteter Arroganz bemerkten wir nichts, im Gegenteil: Sie war sehr offen und beteiligte sich gerne bei Arbeiten im Haushalt. So, nun habe ich einiges über die Aufnahme der Honeckers bei uns erzählt, doch wer weiß, vielleicht habe ich mir dank meiner blühenden Fantasie alles nur ausgedacht...“

Wie kommt ein Schüler der Klasse 9 dazu, sich Gedanken über den weiteren Verbleib der Honeckers zu machen? Jedenfalls waren die Schüler, die diesen Bericht protokollierten, mehr als überrascht von der Themenwahl. Sie gingen dabei so weit, den Verfasser zu fragen, wo er diesen Bericht abgeschrieben habe: Eindrücklicher hätten sie die Glaubwürdigkeit, die sie dem Bericht beimaßen, kaum zum Ausdruck bringen können – trotz oder gerade wegen des relativierenden Schlusssatzes. Der Schüler hat sich hier intensiv nicht nur in den Asyl gewährenden Pastor versetzt, in diesem Bericht versuchte er zudem sich in die Gefühlswelt der Honeckers – durchaus plausibel – einzufühlen und einzudenken. Dieses Thema war sehr weit weg von den Materialien und Themen des Unterrichts, das Schulbuch geht gar nicht auf Honecker nach seiner Absetzung ein. Der Schüler selbst begründete seine Themenwahl so, dass er bei seinen Großeltern zufällig die Autobiografie des besagten Pastors entdeckt und sich darin „festgelesen“ habe. Ohne die Schreibaufgabe wäre es wohl bei diesem Festlesen ohne eine tiefere Auseinandersetzung geblieben, mehr noch: Hätte er ohne diese kreative, offene Aufgabe das Buch überhaupt zur Hand genommen? Dies belegt einmal mehr, dass

Schüler durchaus bereit sind, ihren historischen Orientierungsrahmen viel weiter zu definieren, als dies der „klassische“ Unterricht anbieten beziehungsweise abdecken kann. Die relativ weit gefasste Aufgabenstellung führte zwar bei den meisten Schülerarbeiten zu einer Konzentration auf das zentrale Ereignis, den Mauerfall, doch immer wieder wurden andere historische Räume, Ereignisse und Perspektiven gesucht, die ein sehr multiperspektivisches Bild der letzten DDR-Jahre im Klassenraum entstehen ließen. Viele auf diese Weise aufgeworfene Fragen wären im herkömmlichen Unterricht kaum zum Zuge gekommen, geschweige denn, thematisiert worden. So wurde jedoch Anreiz geschaffen, hier und dort nachzufragen, zu recherchieren und Aussagen zu überprüfen, die weit über das Schulbuch hinausgingen.

Die Schülerarbeiten und die sich anschließenden Diskussionen über sie kamen auf diese Weise zentralen Forderungen Klaus Bergmanns nach einer Ausbildung von Multiperspektivität, Wahrnehmung von Alterität und Bewusstwerdung eigener Identität genauso entgegen wie den Forderungen Barricellis, Narrative Kompetenz explizit zu thematisieren und auszubilden. Dabei lassen sich die verschiedenen Ergebnisse mehreren Phasen in Barricellis Taxonomie zuordnen: Einerseits hat man es mit dem *perspektivischen Umerzählen* zu tun⁴⁴, daneben geht es aber nicht nur um ein Umerzählen von schon Vorhandenem, vielmehr entsteht Neues, werden Fakten und Hintergrundinformationen neu *rekonstruiert*. Die Arbeit in den Kleingruppen mit dem geforderten Kurzprotokoll wiederum entspricht den Kerngedanken des *rezensierenden Erzählens*⁴⁵, indem die Machart und der Inhalt analysiert und nach ihrer Plausibilität befragt werden. Damit werden – folgt man Körber/ Schreiber/ Schöner – die Methodenkompetenz, die historische Orientierungskompetenz und die Sachkompetenz gleichermaßen gefordert und gefördert, da die Schüler kriteriengeleitet re- und dekonstruieren und ihr Hintergrundwissen und ihre Gattungskennnisse anwenden können.⁴⁶ Zugleich wird reines Phantasieren eingedämmt, indem die Schüler selbst nach narrativer Triftigkeit ihrer Produkte – nicht Quellen! - fragen und historische Widersprüche und Anachronismen zu entlarven suchen, wodurch die Kritik Pandels⁴⁷ zumindest ansatzweise methodisch aufgebrochen und mit den Schülern reflektiert wird.

4.2. „Auch die Jüngsten können das!“ – erste Schreibprojekte in der Unterstufe

Gibt es Altersgrenzen für solche Arbeitsformen und Denkprozesse im Geschichtsunterricht? Rita Rohrbach und Klaus Bergmann bestreiten das und unterfüttern ihre Thesen mit einschlägigen Unterrichtsbeispielen und Ergebnissen⁴⁸. Die folgenden 4 Schülerprodukte entstammen der Klasse 6 zum Themenbereich „Leben in vorgeschichtlicher Zeit“. Der Schreibauftrag war als Festigung und Vertiefung erarbeiteten Wissens angelegt, die Schüler sollten nochmals rekapitulieren, was sie alles über das Leben in Alt- und Jungsteinzeit rekonstruiert und erfahren hatten. Als Arbeitsmaterialien dienten vor allem Überrestquellen in Form von Bildern und Nachbildungen („Steinzeitkoffer“), daneben Rekonstruktionszeichnungen, For-

schungsberichte und Auszüge eines historischen Jugendbuchs⁴⁹. Besonders nachhaltig blieb bei den Schülern offensichtlich der Besuch im Ur- und Frühgeschichtsmuseum Bad Buchau in Erinnerung – eine Schülerin thematisierte in ihrer Erzählung die Bedeutung von Feuer und Holz offensichtlich in enger Anlehnung an die Erfahrung, wie mühsam es heute ist, mit den Materialien und Techniken von „damals“ ein Feuer zu entfachen. Die Schülererzählungen belegen zugleich einen hohen Motivationsgrad, aber auch sehr unterschiedliche Tiefenstrukturen und Herangehensweisen.

A 3 „Aufgabe:

In den letzten Unterrichtsstunden haben wir viel über das Leben in der Alt- und Jungsteinzeit erfahren. Deine Aufgabe ist es jetzt, dir eine Person aus der Alt- oder Jungsteinzeit auszuwählen und in der Ich-Form deinen Alltag als Alt- oder Jungsteinzeitmensch zu beschreiben. Du solltest dabei so viele Ergebnisse wie möglich berücksichtigen und einbauen. Dein Ziel sollte es sein, so glaubwürdig wie möglich aus dieser Zeit zu berichten.“

T 5 „Mein Tag.

Ich stehe gerade am Feuer und schaue den anderen beim Arbeiten zu. Ich bin nämlich dazu da, um das Dorf vor wilden Tieren oder anderen Gefahren zu warnen und es zu beschützen. Heute Morgen hat sich viel ereignet:

Ich stand früh auf und löste die Nachtwächter ab. Dann lief ich einmal um die ganzen Zelte. Es war nichts zu sehen. Ich horchte. Nichts! Nach meiner kleinen Erkundungsrunde setzte ich mich ans Feuer. Es war noch sehr kalt. Das Feuer knisterte und Funken flogen in den sternklaren Himmel. Ich betrachtete meine Zahnkette, die mir um den Hals hing. Sie war zur Anerkennung da, damit alle im Volk wussten, dass ich zu den Beschützern des Dorfes gehörte. Da hörte ich plötzlich ein Knacken. Es kam aus einer bestimmten Richtung. Die Finger umklammerten meinen Speer fester. Ich lauschte. Es wurden Schritte hörbar. Aber keine Menschen-schritte. Es waren schwere und tapsende Füße. Ich hörte ein lautes Schnaufen. Ich schrie so laut ich konnte um die anderen zu wecken. Dann sprang ich auf und rüttelte an den Zelten. Das alles musste nun sehr schnell gehen, denn wenn das Tier gefährlich wäre, könnte es Kinder, Frauen oder Männer töten. Sofort wurden alle wach und die Frauen und Kinder liefen in ein großes Zelt. Davor stellten sich drei bewaffnete Männer. Die anderen Männer versammelten sich zu einer Truppe um das Tier zu erlegen. Das Schnaufen wurde immer lauter und zwischen dem regelmäßigen Keuchen kam auch manchmal ein lautes Brüllen zustande. Mit einem plötzlichen Sprung sprang ein großer, dicker Bär in das Lager. Er brüllte und tobte. Als er uns sah[,] hob er eine seiner dicken Pranken, um nach mir zu schlagen. Doch ich sprang zur Seite und er traf den Boden. Gleichzeitig hob ich meinen Speer und schleuderte ihn auf den Bären. Der Speer flog einen Augenblick in der Luft und traf dann das Tier. Der fiel mit einem lauten Rums um und blieb reglos liegen. Wir hofften, dass so was nicht nochmal vorkommt.“

Auch wenn sie mit den Begriffen Dorf und Volk in spätere Zeiten „rutschte“, gestaltete die Schülerin mit dieser Geschichte eine eindrucksvolle Szene der Altsteinzeit nach. Sie baute dabei geschickt viele Randinformationen ein, indem sie die Zelte, die Feuerwache, die Bewaffnung und vor allem ihren Halsschmuck unaufdringlich und sehr natürlich erwähnte. Das Nachempfinden des gefährvollen Alltags gelang ebenfalls sehr gut – die Klasse sprach nach dem Hören dieser Geschichte von „glaubwürdigem Gruseln“. Allerdings erkennt man hier auch sehr deutlich die Grundlagen des vorangegangenen Unterrichts: Er thematisierte anhand einer Jugendbuchpassage die Aufgaben und Gefahren während einer steinzeitlichen Jagd. Gestaltungselemente dieser Episode übertrug die Schülerin sehr plausibel auf die Bedrohung des Lagers durch die Natur – sie wechselte quasi den Schauplatz und vertiefte da-

durch das Gefühl der Bedrohung eindrücklich. Dieser Transfer belegt, dass es nicht darum geht, „aus dem Bauch heraus“ zu schreiben, sondern erarbeitete Erkenntnisse zu verarbeiten, zu vertiefen und umzuformen, um daraus wieder neue Erkenntnisse zu gewinnen. Im Unterrichtsgespräch wurde das von den Zuhörern auch besonders betont: Der Geschichte gelingt es, die Gefahr auch im vermeintlich geschützten Lager zu verdeutlichen und zu zeigen, dass es in der Altsteinzeit nicht um eine „heile“ Abenteuerwelt mit spannenden Jagdszenen geht, wie es vielleicht eine aus der Rahmenhandlung losgelöste Jagdszene vermuten lassen könnte, sondern um harten, lebensgefährlichen Alltag in der Auseinandersetzung mit der Natur.

Eine andere Schülerin thematisierte in ihrer Erzählung vermeintlich Banales, wobei ihre besondere Leistung darin bestand, heute Selbstverständlichem beziehungsweise nicht weiter Hinterfragtem für die damalige Zeit eine hohe Bedeutung beizumessen. Ihr gelingt der Schritt, die fremde Zeit zu erfassen und Gegenstände dieser Zeit in ihrer Wichtigkeit darzustellen.

T 6 „Unser Tag:

Hallo[,] wir kommen gerade vom Feuerholzsammeln. Wir haben eine wichtige Aufgabe[,] denn ohne Holz könnten wir nicht heizen oder unser Fleisch braten. Feuer ist eine wichtige Sache[,] denn ohne Feuer wären wir schon längst erfroren. Es tut auch einfach gut so ein warmes gemütliches Feuer vor dem Eingang zu haben. Außerdem müssen wir ja auch etwas essen, und seit wir unser Fleisch über dem Feuer braten[,] schmeckt es viel besser und ist auch besser verträglich. Aber das Holz[,] das wir täglich sammeln[,] verwenden wir nicht nur zum Verbrennen, sondern auch zum andere Sachen herstellen[!]. Zum Beispiel aus ganz geraden Stöcken Pfeile oder Speere. Aus etwas längeren stabilen Stöcken machen wir sogar unser Zeltgestell. Dann kommen Tierfelle oder Gras, Laub, Schilf auf unser Zeltgestell. Holz ist doch wirklich eine wichtige Sache! Meist übernehmen wir Frauen das Holzsammeln. Die Kinder gehen auch meistens mit. Die Männer übernehmen die Jagd, weil das eine anstrengende und gefährliche Sache ist!“

Diese Schülerin hatte eine wichtige Erfahrung des Museumsbesuchs verinnerlicht, der sich in einer längeren Phase mit der vielseitigen Verwendung von Holz beschäftigte. Man sieht hier fast die Vitrinen vor sich, die diesen Alltagsaspekt thematisieren. Dazu war sie offensichtlich sehr beeindruckt von der komplizierten Methode des Feuermachens, die die Steinzeitmenschen vermutlich sehr geschickt und erfolgreich handhabten.

Derselbe Schreibauftrag führte manche Schüler auch an Grenzen. Diese werden am deutlichsten, wenn eine Rahmenhandlung entfällt - wie im folgenden Beispiel – und die Schülerin offensichtlich die Quellen und Materialien lediglich „ausschreibt“. Dennoch sollte man solch ein Ergebnis nicht abwerten, da es für die Schülerin selbst eine nochmalige Rekonstruktion und Abarbeitung am dargebotenen Material darstellt – für Barricelli eine wichtige Leistung zur Schulung der Narrativen Kompetenz⁵⁰. Dass sie dabei die eigentliche Aufgabe nicht erfüllt, wird daran deutlich, dass sie immer wieder die Zeiten wechselt und ihre Erzählung im Grunde lediglich einen Vergleich zwischen Alt- und Jungsteinzeit darstellt. Dennoch liegt ihre Leistung eben darin, die wichtigsten Unterschiede nochmals zu benennen und gegen-

über zu stellen. Dies sollte auch im Auswertungsgespräch mit der Klasse entsprechend gewürdigt werden, nicht ohne Tipps für eine „echte“ Rollenübernahme anzusprechen.⁵¹

T 7 „Die Jungsteinzeit.

Wir wurden sesshaft und haben statt Zelte[n] Häuser gebaut. Die Häuser bestehen aus: Bast, Holz, Lehm. Wir betreiben Ackerbau. Unsere Werkzeuge und Waffen sind: Axt, Hammer, Sichel, Hacken. In der Altsteinzeit sind die meißten[!] Werkzeuge aus Stein. Wir jagen nur manchmal Tiere, denn wir hatten Haustiere wie: Schafe, Wildschweine, Hund, Rind. Die Kleider sind nicht mehr aus Fell gemacht, sondern wir weben Stoffe an einem Webstuhl. Unsere Klamotten sind also aus Stoff. Das Fleisch von gejagten Tieren, das Getreide vom Acker, die Milch vom Rind bewahren wir nicht mehr in Gedärmen von Tieren auf, sondern wir töpfern Gefäße sowie: große Schalen, hohe Amphoren und normale Behälter. Aus Bast flechten wir Körbe[,] die wir auch als Aufbewahrungsmittel nehmen. Unsere Kinder und Frauen erledigen die handwerklichen Sachen und die Männer jagen, bauen Häuser und ernten Getreide.“

Ein Paradedurchgang durch die verschiedenen Schulbuchkapitel und eine Verschriftlichung der beiden zur Verfügung stehenden Rekonstruktionszeichnungen über Alt- und Jungsteinzeit – allerdings kein perspektivisches Eintauchen in eine der beiden Zeiten, wie von der Aufgabe gefordert. Ein kluger Schülerbeitrag zu dieser Geschichtete lautete: „Glaubst du, dass du dir als Jungsteinzeitmensch so viele Gedanken über die Altsteinzeit gemacht hättest?“. Diese Frage löste eine interessante Diskussion aus darüber, wie man sich in früheren Zeit an noch Früheres erinnern haben könnte und ob man das überhaupt tat. Hier eröffnete sich ein gänzlich neuer Horizont, der frühe Tradierungsformen betraf und damit den ursprünglich geplanten Unterricht natürlich sprengte. Dennoch leben die Schüler offensichtlich in und mit dieser Aufgabe und vermeintlich falsche Lösungen führen wieder zu neuen, gewinn- und erkenntnisbringenden (Rück-)Fragen.

Eine gelungene Perspektivenübernahme zeigt die folgende Erzählung. Der geforderte Zeiten- und Perspektivenwechsel führte zwar ebenfalls zu gewissen Problemen, dennoch erkennt man gut, wie sich die Schülerin regelrecht „warm“ schrieb.⁵²

T 8 „Mein Tag.

Hallo, ich heiße und ich erzähle euch, wie ich in der Jungsteinzeit gelebt habe:
Ich stand jeden Morgen früh auf. Sehr früh, dann, wenn das rote Licht noch nicht auf uns herabschaut. Ich ziehe mir die Kleider an, die aus braunem Stoff geschneidert sind: ein Unterkleid, drüber[!] ein Hemd und einen Rock, über das Hemd eine Weste und, wenn es kalt ist[,]noch eine Mütze. Dann laufe ich aus unserem Haus hinüber zum Stall. Dort melke ich dann die Kühe. Wenn ich damit fertig bin[,] schüttele ich die Milch in einen großen Bottich, im Lagerhaus. Danach gehe ich zu den Hühnern und sammle die Eier ein. Das alles dauert lange, und als ich wieder aus dem Stall kam, strahlte das rote Licht schon vorsichtig hinter den Baumkronen hervor. Nun, nachdem der bunte Vogel die anderen geweckt hat, gab es ein gemeinsames Frühstück. Danach musste ich zu einem kranken Kind, das sich sehr stark erkältet hatte. Ich gab ihm wirksame Gräser und Kräuter. Danach kümmerte ich mich um die Verletzten. Die meisten waren Männer, die sich beim Kämpfen verletzt hatten. Danach half ich in der Küche. Wir zermalmten Körner o[der] kochten. Endlich klingelt es zum Abendessen. Danach ging es ins Bett.“

Auch hier spielen die Rekonstruktionszeichnungen eine wichtige Rolle⁵³. Anders als in T 7 taucht die Verfasserin von T 8 allerdings in die verschiedenen (Frauen-)Tätigkeiten ein und komponiert so „ihren“ Alltag über eine für sie logisch erscheinende Reihenfolge von Arbeiten, die in den meisten Rekonstruktionszeichnungen als gleichzeitig abgebildet sind. Die Leistung liegt darin, diese Zeichnungen aufzubrechen und den verschiedenen Alltagsaufgaben bestimmte Tageszeiten zuzuordnen. Interessante Signale stellen auch die Umschreibungen für Sonne („rotes Licht“) und Hahn („bunter Vogel“) dar: Die Schülerin versucht mit ihnen eine frühere Zeitebene in ihre Geschichte dadurch einzubauen, indem sie heutige Begriffe vermeidet und durch solche Umschreibungen verfremdet – vielleicht ein Anklang an die fremd klingende Indianersprache aus Western?! Jedenfalls wird ein echter Perspektivwechsel versucht, Tätigkeiten werden in den Alltag chronologisch eingeordnet, Gegenstände der Zeit geschickt und en passant benannt (Kleidung, Bottich, Behausungen ...).

An den oben gezeigten Beispielen wird deutlich, dass sich verschiedene Phasen der Barricelli-Taxonomie durchaus mischen können, in diesem Falle eine narrative Konstruktion in Form eines perspektivischen Schreibens. Auch scheinbar misslungene Schülerergebnisse können zu neuem Bewusstsein führen, indem man sie kritisch würdigt und hinterfragt, aber keineswegs verwirft. Nicht allein der Schreibprozess als erste Phase der Narrativierung spielt also eine Rolle, ebenso wichtig erweist sich die Reflexion der Schreibprodukte in einem zweiten Narrativierungsprozess, hier dem – mündlichen – Dekonstruieren der Ergebnisse, was in der Taxonomie Barricellis einem ersten Schritt zum *rezensierenden Erzählen* entsprechen dürfte!

4.3. Leserbriefe an Timothy Garton Ash – ein kreativer Schreibauftrag im Neigungsfach Kursstufe 2

Immer wieder wird die Frage gestellt, bis zu welcher Klassenstufe kreative Schreibaufträge im Fach Geschichte sinnvoll erscheinen. Geht man von den Zielen und Kompetenzen aus, die man mit diesen Arbeitsformen bezweckt, erscheint die Frage hinfällig: Es verändern sich altersgemäß Tiefe und Anspruch des Arbeitsauftrags. Ein Beispiel aus der Kursstufe versucht, einen konkreten Arbeitsauftrag zu skizzieren und das Ergebnis eingehender zu hinterfragen. Thematisch ging es um den Weg zur deutschen Wiedervereinigung und die nachbetrachtende Gewichtung durch Historiker. Dabei sollten die Schüler über die herkömmliche Quellenarbeit hinaus in einem kreativen Schreibauftrag als Leserbriefschreiber ihre eigene Meinung darstellen. So formuliert beinhaltet der kreative Schreibauftrag implizit eine gründliche Quellenanalyse, da die Schüler zunächst die Kernaussage des Textes und die wesentlichen Einzelthesen erarbeiten müssen, um sie entsprechend gewichten und in einer persönlichen Stellungnahme beurteilen zu können. Der kreative Schreibauftrag stellt deutlich höhere Anforderungen an die Schüler, da diese die damit verbundenen Teilaufgaben selbst erschließen und lösen müssen, als wenn sie konkret aufgefördert würden,

- die Kernthesen des Textes zu erarbeiten,

- um so die Hauptintention des Autors zu erfassen
- und abschließend begründend zu beurteilen.

Diese Detailanalyse des harmlos klingenden Leserbrief-Schreibens⁵⁴ dürfte in der Praxis vor allem die schwächeren Schüler immer wieder überfordern, dennoch scheint hier dem Gedanken des Kompetenzerwerbs bzw. der Kompetenzschulung besonders Rechnung getragen zu werden, wenn die Schüler bereits die Aufgabenstellungen als Problem wahrnehmen, das es sorgfältig zu bearbeiten gilt.

A 4 „Leserbrief:

Gehen Sie davon aus, dass Sie den folgenden Text von Timothy Garton Ash in einer überregionalen Tageszeitung 1993 gelesen haben. Schreiben Sie zu diesem Artikel aus einer bestimmten Perspektive einen Leserbrief!“

M 1: Der britische Historiker Timothy Garton Ash über die Ursachen der Revolution in der DDR

Das Wort Wiedervereinigung schreibt (der Historiker) Michael Wolffsohn, sollte U-n-g-a-r-n buchstabiert werden; zumindest aber würde es so beginnen. Damit mein er, dass Ungarns Entscheidungen – im Mai 1989 entlang seiner Grenze zu Österreich den buchstäblichen Eisernen Vorhang zu demontieren und dann, ab dem 11. September, Flüchtlinge aus der DDR in den Westen ausreisen zu lassen – die unmittelbaren äußeren Gründe für den Zusammenbruch des Honecker-Regimes gewesen seien. Eine solche Behauptung ist natürlich höchst anfechtbar.

So mancher würde dagegen argumentieren, dass es erstens eine Vereinigung und keine Wiedervereinigung war und dass diese außerdem G-o-r-b-a-t-s-c-h-o-w buchstabiert werden müsste.

Er würde auf den gesamten Hintergrund von Perestroika, Glasnost und der duldsamen sowjetischen Politik gegenüber Osteuropa verweisen und schließlich auf die Bedrängnis, in der sich das Honecker-Regime befand – durch Gorbatschows berühmten Kommentar „Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben“, vielleicht aber auch bedrängt von direkten und konspirativeren Mitteln.

Eine andere, unter deutschen Politikern beliebte Buchstabierung war nach der Vereinigung: H-e-l-s-i-n-k-i, wohingegen in Amerika und Großbritannien häufig das alternative N-A-T-O vorgezogen wurde.

Andere wiederum schrieben E-u-r-o-p-a und meinten damit in erster Linie die (West-) Europäische Gemeinschaft – die sich selbst einfach als Europa buchstabierte – oder meinten sogar K-a-p-i-t-a-l-i-s-m-u-s. Einige Ostdeutsche würden noch immer L-e-i-p-z-i-g schreiben und damit die großen Demonstrationen im Herbst 1989 meinen. Einige wenige, vor allem in Polen, würden sogar S-o-l-i-d-a-r-n-o-s´c´ vorschlagen und behaupten, dass diese polnische Bewegung nicht nur durch die versuchte, friedliche, selbstbeschränkte Revolution von 1980-81 den Weg bereitet hatte, sondern auch im Übergang vom Kommunismus, der zu Beginn des Jahres 1989 am Runden Tisch verhandelt wurde. [...]

Man kann sagen, dass Ungarn und Polen im Sommer 1989 das Tempo bestimmten. Beide befanden sich inmitten einer „Revolution“, also einer Mischung aus Reform und Revolution, wobei in Polen mehr revolutionärer Druck von unten vorhanden war und in Ungarn mehr Reformstreben von oben. Im August 1989 wurde in Polen als erstem osteuropäischem Land ein nicht-kommunistischer Ministerpräsident gewählt. Die Tatsache, dass Moskau diesen Schritt akzeptierte, war noch bedeutsamer als alle allgemeinen Erklärungen über Nichteinmischung und freie Wahl.

Wolffsohn hat jedoch Recht, wenn er behauptet, dass die Entscheidungen der nominell noch immer sozialistischen ungarischen Regierung größere unmittelbare Auswirkungen auf die DDR hatten. Der Abbau des Eisernen Vorhangs ermutigte zunehmend zur Flucht aus der DDR

und zum Versuch, in den westdeutschen Botschaften von Budapest, Prag und Warschau Schutz zu suchen und dann von dort ausreisen zu können. Mitte September, nach der offiziell angeordneten Öffnung der ungarischen Grenzen für Bürger der DDR, verwandelte sich der Flüchtlingsstrom in eine Flut.⁵⁵

T 9 (Schülerprodukt) – „Leserbrief des ehemaligen DDR-Bürgers Karl Ostermann“

„Der Historiker Timothy Garton Ash stellt einige Ursachen des Zusammenbruchs in der DDR zusammen. Einige dieser Ursachen habe ich am eigenen Leib erfahren können.

Ich hatte nur diese eine Perspektive und viele Ursachen und Faktoren, die der Historiker anspricht, waren mir damals nicht bewusst.

Lange Zeit herrschte eine große Unzufriedenheit bei uns DDR-Bürgern, jedoch kamen nie richtig oppositionelle Gruppen zustande. Jedoch wuchs dieses Gefühl der Unzufriedenheit durch die Reisebeschränkungen, durch die schlechte Wirtschaft, durch die politische Bevormundung und den Wahlbetrug. So wurden der Ausreisewillen und die Opposition mehr und mehr gefördert. Langsam merkte ich, wie der Kessel zu brodeln begann und das Selbstbewusstsein der Friedens- und Menschenrechtsgruppen wuchs. Diese wurden von den Kirchen unterstützt. Für mich drückte das Volk nun eine ungeheure Kraft aus, weil es nun seiner Regierung den Rücken zuwandte, und in den Montagsdemonstrationen wurde das Protestpotenzial des Volkes gezeigt. Riesige Mengen von Menschen waren unterwegs und wir forderten Dinge wie „Stasi raus“. Die Sicherheitskräfte versuchten mit Gewalt die Montagsdemonstrationen zu verhindern, jedoch ohne Erfolg. Diese Demonstrationen zeigten den Unmut im Volk und bestärkten den Rücktritt Honeckers.

Wir DDR-Bürger hörten viel von den Fortschritten unserer Nachbarstaaten, obwohl die SED an ihrem starren Kurs festhielt. So wie viele andere ging ich in diese Reformländer in den Ferien, weil dies die SED nicht verhindern konnte, und das verstärkte die Unzufriedenheit im Volk.

Das alles sind Dinge, die ich persönlich mitbekommen habe. Diese haben die Wiedervereinigung vorangetrieben, wobei ich jetzt – im Nachhinein – die Faktoren, die Timothy Garton Ash nennt, auch als wesentlich erachte.

Karl Ostermann“

Die Verfasserin dieses Textes geht hier einen anderen Weg als der Großteil der Klasse: Sie geht nicht nochmals die einzelnen Argumente und Faktoren durch, die Ash anführt, sie widmet sich vielmehr einem einzelnen knappen Satz in Ashs Ausführungen: „Einige Ostdeutsche würden noch immer L-e-i-p-z-i-g schreiben und damit die großen Demonstrationen im Herbst 1989 meinen“. Sie wertet diese Passage enorm auf, wobei sie zugleich die damit verbundene Aussage Ashs („quasi nur ein kleiner Aspekt unter vielen!“) relativiert und kritisiert. Für sie spielt der Druck der Straße, die einfache Bevölkerung, die ihrem angestauten Unmut nun freien Lauf lässt, eine zentrale Rolle. Dabei packt sie diese Sichtweise geschickt ein in den Subjektivismus des Zeitzeugen („Ich hatte nur diese eine Perspektive“), der im Nachhinein seine Meinung nicht korrigiert, aber durchaus erweitert und sich so neuen Erkenntnissen aus der Vogelperspektive öffnet. Viele Schüler gehen bei dieser Aufgabe gerne den Weg bloßen Bestätigens der Argumente, wobei echte Perspektivenübernahme ausbleibt und die Quelle lediglich ausgelesen wird. Umso höher ist T 9 – bei allen Schwächen und Formulierungsschwierigkeiten – zu bewerten, da er stringent *eine* Perspektive einnimmt, die zugrunde liegende Quelle hinsichtlich dieser Perspektive befragt und eine Schlussfolgerung aus dieser Perspektive zieht. Um diese Schritte plausibel zu gestalten, muss die Quelle in ihrer Kernaussage erfasst worden sein, was man der Schülerin mit ihrem Text hier abnimmt.

Diese Arbeitsform vereinigt sowohl *perspektivisches* als auch *rezensierendes Erzählen* im Sinne Barricellis. Sie zeigt einen enormen Anspruch an die Schüler, da sich verschiedene Arbeitsebenen mischen (Quellenanalyse, Beurteilung/ Interpretation, Perspektivenübernahme) und den Schülern dennoch – oder gerade deshalb? – kreative Freiräume gestatten. Die schwierigste Hauptaufgabe für den Lehrer dürfte dabei in Zukunft vor allem darin liegen, die Qualität der Ergebnisse entsprechend zu analysieren und konkrete Beurteilungskriterien hierfür zu entwickeln. Mit Sicherheit stellen solche Arbeitsformen aber ein enormes Potenzial dar für neue Formen der Leistungsmessung, wie sie beispielsweise im Fach Deutsch schon genutzt werden.

5. Weitere Handlungsalternativen zur Schulung narrativer Kompetenz(en)

Ein Blick in die fachdidaktischen Veröffentlichungen der letzten Jahre belegt, dass viele der bisher vorgestellten Methoden nichts Neues darstellen. Nimmt man beispielsweise die Arbeiten Michael Sauers zur Hand, erkennt man eine Fülle von Vorschlägen kreativer Arbeitsformen für den Geschichtsunterricht, seien es *Projektstagebücher*, *Collagen*, von Schülern zu verfassende *Historische Zeitungen* oder *Schulbuchseiten*, um nur einige zu nennen⁵⁶. Vor dem sogenannten Pisa-Schock fand also längst eine Hinwendung zur Methodisierung des Geschichtsunterrichts statt. Allerdings wurden viele in diesem Zusammenhang vorgestellte Methoden immer wieder belächelt oder als bloße Beschäftigungs- oder/und Motivationsmaßnahme abgetan. Im Zuge der Entwicklung des Kompetenzbegriffs richtete man dann das Augenmerk verstärkt auch auf den Unterrichtsoutput, also die bei den Schülern tatsächlich zu beobachtenden Prozesse und Ergebnisse⁵⁷ - und das nicht nur zur „klassischen“ Leistungsmessung und Notenfindung! Für die Methodendiskussion bedeutete – und bedeutet! – das, dass sie jetzt innerhalb eines (didaktischen) Theorierahmens aufgewertet wurde. Es geht nicht mehr um bloße Methodenvarianz und Abwechslung im Geschichtsunterricht, sondern die Methoden fördern bestimmte Kompetenzen und stellen somit schon einen inhaltlichen Unterrichtsgegenstand dar. Im Bereich der narrativen Kompetenz wird ein von 6.Klässlern verfasstes Tagebuch selbst zum – inhaltlichen – Unterrichtsgegenstand und nicht nur zum Transporteur oder/und zur Verpackung von Inhalten. Im Hinblick auf die Einstiegszitate könnte man konkretisieren, dass Schüler das – historische – Erzählen eben nur durch ihre eigenen Erzählungen erlernen, auch wenn der Lehrer in Vormach-Phasen und zum besseren Verständnis immer auch selbst wird erzählen müssen.

Die folgenden Beispiele sollen als solche Erzähl-Anregungen für den Unterricht dienen. Sie verfolgen alle dasselbe Ziel – die Ausbildung und Schulung narrativer Kompetenz. Dass es nicht beim bloßen Schreibprozess bleiben sollte, sondern die Ergebnisse explizit thematisiert werden müssen, wurde oben bereits mehrfach ausgeführt, auch, dass es sich hier nur um eine kleine Auswahl von Ideen handeln kann.

Revolutionstagebücher schreiben

Die Schüler bekommen mit dieser Methode den Auftrag, eine längere Unterrichtssequenz über die Hausaufgaben so zu begleiten, dass sie sich zu Beginn eine bestimmte Perspektive aussuchen, aus der sie das jeweilige Geschehen beschreiben und reflektieren. Dadurch bekommen komplexe Vorgänge beispielsweise der Französischen Revolution eine neue Struktur und für die Schüler mehr Transparenz: Was weiß beispielsweise eine Bäuerin auf dem Land von den Vorgängen in Versailles oder Paris, wie nimmt der Pariser („Finanz“-)Bürger die Unruhen 1792/93 auf, was fürchten und was hoffen Adlige in den verschiedenen Phasen der Revolution usw.? Durch diese Perspektivenübernahme wird das Geschehen aufgebrochen, lokalisiert, personifiziert und gesellschaftlich differenziert. Zudem kann man immer wieder Einschubstunden im Unterricht gestalten, quasi „Lesezirkel“, die die einzelnen Gruppierungen zu Wort kommen lassen, aber auch die jeweiligen Ergebnisse kritisch reflektieren und hinterfragen.

Historische Zeitungen verfassen

Gerade die Klassenstufe 8 zeigt im Rahmen des neuen G8-Bildungsplans große Schwierigkeiten im Bereich der politischen Landschaft des 19. Jahrhunderts: Was heißt jeweils konservativ, liberal, links, rechts, national, kommunistisch usw.? Hier lohnt es sich, ereignisgeschichtlich inne zu halten und den Schülern mehr Gelegenheiten zu bieten, in die jeweilige Ideologie und Denkart einzutauchen. An dieser Stelle haben sich Zeitungen angeboten: Die Schüler sollten jeweils als liberale, konservative oder sozialistische Redaktionen bestimmte Ereignisse darstellen und kommentieren. Bleibt man beim oben erwähnten Tagebuch noch ganz im individuellen Denken, werden hier die Ideologien ganzer Bevölkerungsgruppen und ihrer politischen Repräsentanten aufgearbeitet und hinterfragt. Wer einen plausiblen Artikel aus liberaler Feder schreiben kann, hat in der Regel die Grundprinzipien dieser politischen Richtung erfasst. Solche Zeitungen lassen sich im Klassenraum durch Aushang veröffentlichen und führen ggf. zu Reaktionen, zu Gegenartikeln oder/und Leserbriefen.

... und immer wieder Briefe

Briefe bieten zunächst die Möglichkeit ausführlicher Beschreibungen, didaktisch wären sie dann im Bereich der Rekonstruktion zu verorten. Sie können aber darüber hinaus gehen, indem sie den Schreiber über das Berichtete reflektieren, „sinnieren“, grübeln lassen – er bewertet und beurteilt seine Umwelt, bildet sich ein eigenes Urteil oder/und gesteht seine Unwissenheit und Unsicherheit ein. Auf diese Weise wird – didaktisch gesprochen – bereits dekonstruiert, gegebenenfalls ideologiekritisch hinterfragt (historische Orientierungskompetenz). Hinter dem Brief steckt also weit mehr, als man dieser Schreibaufgabe auf den ersten Blick zutraut.

Zudem stellt er in vielen Schulgeschichtsbüchern einen wichtigen Bereich methodischer Arbeitsvorschläge dar: Wie wirbt beispielsweise eine stolze Städterin des 14. Jahrhunderts bei ihrer Freundin für „ihre“ Stadt Freiburg, um diese zum Zuzug zu bewegen (Thema „Stadt im Mittelalter“ in Klasse 7)? Wie schreibt der spanische Edelmann, der an Eroberungszügen in Südamerika teilnimmt, nach Hause (Thema „Europäisierung der Welt“ in Klasse 7)? Welche Fronterlebnisse wird der deutsche Soldat während des Ersten Weltkriegs nach Hause berich-

ten, was wird er – aus Sorge um die Familie oder/und die Zensur – besser verschweigen („Der Erste Weltkrieg“ in Klasse 8)?

Auch Oberstufenschüler zeigen an dieser Schreibform durchaus Interesse. Hier bietet es sich vor allem an, Zahlen, Statistiken und ähnliche „trockene“ bzw. „abstrakte“ Materialien über kreatives Narrativieren zu verlebendigen. Auswandererbriefe in Klasse 12 können so die bloße Statistik aufbrechen und das individuelle Schicksal, das hinter diesen abstrakten Zahlen verloren zu gehen droht, vorstellbar machen. Ein Brief, der die beschwerliche und teils lebensgefährliche Überfahrt in eine ungewisse Zukunft beschreibt, dient der Imagination, ohne die ein abwägendes Urteil über die Motive und Ziele der Auswanderer von den Schülern nur sehr mühevoll zu leisten ist. Da es solche Briefe zudem als authentisches Quellenkorpus gibt, bieten sich Vergleichsmöglichkeiten an, die die Diskussionen um die narrative Triftigkeit der Schülerergebnisse erweitern können.

Bilder verlebendigen

Zum Thema Steinzeit wurden oben bereits Schülerprodukte vor- und zur Diskussion gestellt. Dabei zeigte sich, dass gerade die jüngeren Schüler (noch) sehr gerne erzählen. Die Bildbeschreibung weiß diesen Erzähltrieb geschickt zu nutzen und historisch „zu kanalisieren“. Bestes Beispiel ist dabei das in den meisten Schulgeschichtsbüchern angebotene Totengericht über Hunefer (Themenbereich „Frühe Hochkulturen am Beispiel Ägyptens“ in Klasse 6). Die Schüler erzählen anhand der – originalen – Bildquellen eine in sich stringente Geschichte und erfahren so vom Inhalt und von der Bedeutung des Totengerichts im alten Ägypten. Wenn eine Schülerin im Anschluss vom „Gruseln“ berichtet, welches ihr das Schreiben aus der Ich-Perspektive und Sicht des Hunefer bereitet hat, belegt das die – mögliche - Imaginationskraft dieser Methode.

Auch in älteren Klassen erzielt man interessante Ergebnisse beim Verlebendigen von Bildern. So zeigen sich Schüler durchaus kreativ beispielsweise im Ausfüllen von Sprechblasen, die man in Robert Köhlers Bild „Der Streik“ von 1886 montiert hat⁵⁸ (Klasse 8, Thema „Industrialisierung und soziale Frage“). Die verschiedenen Interessenlagen werden dadurch schnell deutlich, der sich anbahnende Konflikt sehr plastisch. Die Details des Bildes – die ablehnende Haltung des Unternehmers, die Aggressivität der Arbeiter, die Verzweiflung der Mutter mit ihren Kindern – werden genauer wahrgenommen und hinterfragt, aus individuellen Sprechblasen werden soziale Gruppen erschlossen. Dasselbe Bild in einer Form rezensierenden Erzählens von Schülern der Oberstufe dekonstruieren zu lassen, zum Beispiel indem man sie eine Ausstellungskatalogseite über dieses Bild erstellen lässt, greift solche Unterrichtsziele nochmals auf und führt sie auf höherem Niveau fort.

„Eine Geschichtsfälscherwerkstatt – ist das erlaubt?“

Dass Geschichte immer ein Konstrukt darstellt, wurde oben mehrfach betont. Wie weit sollte man dann die Schüler in solch eine Diskussion auf der Metaebene mit einbeziehen? Dieser Frage geht das Projekt „Geschichtsfälscherwerkstatt“ nach: Die Schüler der Klassenstufe 12 bekommen den Auftrag, zum Themenkomplex „Revolutionen im Vergleich“ eigene „Quel-

len“ zu erstellen. Dabei geht es nicht darum, Kenntnisse zur jeweiligen Zeit zu relativieren, sondern ein Gespür für die Zeit zu entwickeln und Produkte zu verfassen, die für diese Zeit glaubhaft erscheinen. Die Aufgabe ist bewusst offen formuliert, da sie den Schülern Freiraum lässt bei der Wahl der Quellengattung und des jeweils zugrunde liegenden Ereignisses. Die zustande gekommenen Produkte belegen diese breite Palette: So boten Schüler neben Briefen aus dem Gulag und amerikanischen Zeitungen über den russischen Bürgerkrieg auch Memoiren stalinistischer Politiker und sogar Karikaturen an.

Um den Ergebnissen den Schein der Willkürlichkeit zu nehmen, wurde die Auswertung so gestaltet, dass der Lehrer den Schülerprodukten authentische Quellen der Zeit „unterschob“. In Gruppenarbeit wurde dann die narrative und historische Triftigkeit der einzelnen Quellen hinterfragt – jede Gruppe bekam dazu ihnen völlig fremde Quellen, von denen sie lediglich wusste, dass es eine authentische Quelle unter den Schülerprodukten („Fälschungen“) gab. Neben der hohen Motivation, die man bei den Schülern schon während der Produktion verspürte, waren vor allem die abschließenden Diskussionen über die verschiedenen Quellen sehr ertragreich: Was konnte der Gulag-Insasse 1935 wirklich wissen? Warum ist die vorgelegte Zeitung eben keine amerikanische aus dem Jahre 1920, sondern eine deutsche aus dem Jahre 2009? Aus welcher Zeit stammt diese Karikatur? Ist sie „echt“ oder hier im Klassenraum entstanden? Wieder wird deutlich, dass es vor allem das sich anschließende Unterrichtsgespräch ist, das den kreativen Schreibauftrag sinnvoll flankiert und abschließt und dadurch zugleich historisches Denken befördert.⁵⁹

... und natürlich das „klassische“ Referat

Diese Aufzählung einiger Beispiele wäre unvollständig, würde sie nicht abschließend auf das Referat zu sprechen kommen. Diese Arbeits- und Präsentationsform bestätigt einmal mehr, dass die Geschichtsdidaktik schon lange vor der Kompetenzdebatte darum bemüht war, die Eigenständigkeit der Schüler durch schülerzentrierte Arbeitsformen zu fördern.⁶⁰ Neu ist heute vor allem der Reflektionsgrad des Tuns und das Hinterfragen, wie man überhaupt Geschichtsbewusstsein fördern und historisches Denken schulen kann. Für das Referat bedeutet das, dass es im Auswertungsgespräch nicht mehr nur um inhaltliche Verständnis- oder/und Rückfragen gehen kann, sondern dass zugleich der Prozess der Recherche, die zugrunde liegenden Quellen und Materialien und die persönliche Gewichtung zur Sprache kommen sollten. Der Schüler stellt neben dem Inhalt einen Teil seiner Re- und Dekonstruktionsarbeit vor und reflektiert diese. Selbst die Erkenntnis, von wem beispielsweise wikipedia verfasst wird und welche Glaubwürdigkeit man dieser und ähnlichen Informationsquellen beimessen darf, kann dann wesentlich zum Geschichtsbewusstsein beitragen. Eine bloße Aneinanderreihung von Daten, Ereignissen und Vokabeln greift hier zu kurz, die – schon immer geforderte! – abschließende persönliche Stellungnahme gilt es auch im Unterrichtsgespräch zu hinterfragen und mit der Klasse zu bilanzieren.

6. Versuch einer Bilanz

Der Kompetenzbegriff beherrscht erst seit dem Pisa-Schock vor einigen Jahren die fachdidaktische – und schulpolitische! - Diskussion. Die domänenspezifischen Definitionsvorschläge und Kompetenzmodelle sind deshalb noch im Fluss, von Konsens kann man noch nicht reden, die Diskussion um Modelle und Begriffe ist in vollem Gange. Unter diesem Vorbehalt sind die oben vorgestellten Kapitel zu verstehen. Sie versuchten zu verdeutlichen, dass der narrativen Kompetenz insofern eine besondere Stellung zukommt, da sie alle Prozesse historischen Denkens miteinander verknüpft – Narrativität ist zum einen „Theorierahmen“ und Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft, daneben aber auch die einzige Darstellungsmöglichkeit, also „Methode“. Anders gesagt: Ohne sie ist eine sinnvolle Beschäftigung mit Geschichte in Unterricht und Alltag(!) nicht möglich. Die Arbeiten Barricellis in Anlehnung an Hans-Jürgen Pandel schlagen neben einer genauen Definition zugleich unterrichtspraktische Differenzierungen vor: Die Vorteile seiner Ausführungen liegen in einer klaren Stufung narrativer Methoden, die verschiedene Schwierigkeitsgrade berücksichtigt und den Unterricht nicht nur methodisiert, sondern den Schülern auf inhaltlicher Ebene auch das Entstehen von „Geschichtswissen“ verdeutlicht und auf diese Weise ihr Geschichtsbewusstsein schult.

Narrative Kompetenz lässt sich nur dadurch „trainieren“, indem den Schülern genügend Raum geboten wird zu erzählen – in welcher Form auch immer. Dabei geht es nie nur um diesen Erzählprozess an sich, sondern vor allem auch um die Auswertung der Ergebnisse und die Diskussion über den jeweiligen narrativen Gehalt, die von Rüsen formulierte „narrative Triftigkeit“. Insofern ist das Narrativieren durchaus Selbstzweck und nicht nur „Verpackung“ für historische Inhalte – das Narrativieren ist historischer Inhalt per se, da es den Inhalt selbst erst „formt“.

Daneben fördert eine Schulung der narrativen Kompetenz nicht nur das sinnstiftende historische Erzählen an sich, vielmehr eröffnen die verschiedenen Methoden der Narrativierung zum Beispiel über perspektivisches Erzählen und Schreiben wichtige Einblicke in Identität und Alterität und leisten so Wesentliches für die Schulung der Multiperspektivität. Dass „nebenbei“ Kernforderungen der Reformpädagogik - Stichwort „Handlungs- und Produktorientierung“ - zum Zuge kommen, bestätigt die Wichtigkeit dieses – historischen – Erzählens. Allerdings steht die Bewertung und vertiefte Analyse der Schülerergebnisse noch am Anfang, eine neue Form der Leistungsmessung scheint sich hier aber gewinnbringend anzubieten.

Hauptschwierigkeiten dürften dabei immer die sich anschließenden Auswertungsrunden oder/und Bewertungen seitens der Lehrpersonen sein. Hier fehlt es noch an entsprechenden Kompetenzrastern, die explizit narrative Kompetenz aufschlüsseln in Einzeloperatoren und Niveaubeschreibungen. Das Unterrichtsgespräch mit der immer wieder zu stellenden Frage nach der „Glaubwürdigkeit“ der Schülerergebnisse ist nur ein erster Schritt – aber ein sehr zentraler! Denn schon hier lässt sich mit den Schülern auf der Metaebene über das Besondere und Einmalige des Faches Geschichte, seiner Aufgaben und Ziele reflektieren und so Geschichtsbewusstsein fördern.

Die Diskussion über narrative Kompetenz und das damit verbundene Narrativieren im Geschichtsunterricht ist folglich erst eröffnet und dürfte Theoretiker und Praktiker noch lange im Rahmen der Kompetenzdebatte beschäftigen.

7. Anmerkungen

¹ Pandel, Hans-Jürgen: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/ Ts. 2010, S. 7.

² Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2004 – Allgemein bildendes Gymnasium, S. 216.

³ BARRICELLI, Michele: „The story we´re going to try and tell“. Zur andauernden Relevanz der narrativen Kompetenz für das historische Lernen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik – Jahresband 2008, Schwalbach/ Ts., S. 140 - 153, hier S. 141f.

⁴ Ebda., 142f.

⁵ Josef MEMMINGER hebt dies in seiner Dissertation besonders hervor, indem er beim „Einsatz kreativen Schreibens“ immer wieder auf die enorme „Bedeutung einer reflektierenden Auswertung und Überprüfung der Unterrichtsergebnisse“ verweist, „die eine Verfälschung und unhistorisches Fantasieren eindämmen sollen“. In: Ders.: Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität. Schwalbach/ Ts. 2007, S. 17

⁶ Für die folgenden Kapitel gilt, dass mit allen männlichen Formen wie Lehrer und Schüler auch die weiblichen Formen (Lehrerin/ Schülerin) mit intendiert sein sollen.

⁷ Rüsen, Jörn: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage, Schwalbach/Ts. 2008, S. 53ff.

⁸ Hier schon im Vorgriff auf das Kapitel 6 (s.u.) und Anmerkung 13 der Hinweis auf die zentrale Kritik Pandels (a.a.O., S. 208ff.), der den Einsatz „kreativen Schreibens“ im Sinne von „Hauptsache, die Schüler tun etwas“ (ebda, S. 208) rundweg ablehnt. Dieser Kritik schließe ich mich vorbehaltlos an, sofern solche Schreibprozesse rein methodisch gestaltet sind, ohne weiter reflektiert zu werden. Auch kann man keine Quellen schreiben, Quellen liegen uns vor und werden von uns hinterfragt und interpretiert. Zudem schulen bloße Schreibprozesse m.E. noch nicht Historisches Denken im Sinne der FUER-Gruppe (SCHREIBER, Waltraud/ KÖRBER, Andreas/ SCHÖNER, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007), sie müssen immer didaktisch begründet und in den weiteren Unterrichtsverlauf eingebettet sein.

⁹ Der folgende Abschnitt stützt sich im Wesentlichen auf BARRICELLI, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/ Ts. 2005, S. 5 – 110.

¹⁰ Ebda., S. 29.

¹¹ Ebda., S. 30.

¹² Es sei hier auf die von Barricelli sehr gut referierte Kontroverse um die „Geschichtsschreibung in der Postmoderne“ verwiesen, die sich im Gefolge der Arbeiten Hayden Whites unter dem Schlagwort „Fiktion des Faktischen“ ergeben hat. Vgl. BARRICELLI (2005), S. 59ff.

¹³ Auf eine ernst zu nehmende Gefahr verweist in diesem Kontext Pandel, wenn er davon spricht, dass (kreative) Schreibaufgaben in diesem Kontext eine „*universelle Zeitlosigkeit*“ unterstellen würden, indem „in jeder Zeit (...) alles möglich gewesen zu sein [scheint].“ (Pandel (2010), S. 14) Neben der in Anmerkung 8 zitierten Kritik befürchtet Pandel in diesem Zusammenhang offensichtlich anachronistische, verzerrende oder gar falsche Schülerprodukte – zurecht, denn die Frage stellt sich, inwiefern Schüler im Jahre 2015 überhaupt in der Lage sind, glaubwürdig beispielsweise eine mittelalterliche Perspektive einzunehmen und darzustellen.

¹⁴ Zitiert nach BARRICELLI (2005), S. 76.

¹⁵ Roland WOLF gibt mit seinem Basisartikel in diesem Band einen Einblick in die aktuelle Kompetenzdebatte unter besonderer Berücksichtigung des – konkret auf den Geschichtsunterricht zu beziehenden – *historischen Denkens*.

¹⁶ KÖRBER, Andreas: Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: SCHREIBER, Waltraud/ KÖRBER, Andreas/ SCHÖNER, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007

¹⁷ An dieser Stelle sei die Bemerkung erlaubt, dass solche Kompetenzschulung implizit auch in die Planung von Fachcurricula und Bildungsplänen miteinzubeziehen sind – gerade mit Blick auf die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit! Immer mehr bzw. neue inhaltliche Standards unterlaufen ansonsten zentrale Ziele und Intentionen der aktuellen Geschichtsdidaktik.

¹⁸ Um eine Begriffsvermischung zu vermeiden, halte ich mich bei den „Kompetenzen historischen Denkens“ an die Definitionen der Arbeitsgruppe des Projekts FUER um Waltraud Schreiber, Andreas Körber und Alexander Schöner. Vgl. dazu SCHREIBER, Waltraud/ KÖRBER, Andreas/ SCHÖNER, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, darin besonders S. 9 – 85 und 862ff.

¹⁹ Vgl. oben Anmerkung 13.

²⁰ An dieser Stelle sei auf die immer wieder geäußerten Attacken des iranischen Ex-Präsidenten Ahmadinedschad verwiesen, der mehrfach hartnäckig den Holocaust leugnete. Vgl. hierzu: Tagesschau (ARD) vom 20. September 2009, 20Uhr. Ob er selbst davon überzeugt ist oder nur die westliche Welt und Israel provozieren möchte, braucht hier nicht erörtert zu werden – es geht an dieser Stelle um die Leugnung per se.

²¹ Barricelli spricht hier in Anlehnung an Pandel von „rezensierendem Erzählen“ (DERS. (2005), S. 144ff. und 282ff.), im KÖRBER/SCHREIBER/SCHÖNER-Modell wären mehrere Bereiche berührt (Dekonstruktion/ hist. Orientierungs- und Sachkompetenz).

²² Vgl. oben, Anmerkung 14.

²³ KÖRBER/ SCHREIBER/ SCHÖNER (2007), S. 27. Für die Autoren stellen diese Basisoperationen zugleich den Kern der „historischen Methodenkompetenzen“ in ihrem Strukturmodell dar.

²⁴ Vgl. oben, Anmerkung 3.

²⁵ BARRICELLI (2005), S. 281.

²⁶ Ebda.

²⁷ Dass man im Zuge der Ganztagesschul- und G8-Diskussion gerade in einem zweistündigen Unterrichtsfach behutsam sein sollte mit der Hausaufgabenmenge, versteht sich von selbst. Eine genaue Festlegung, wann welche Hausaufgabe gegeben werden darf, scheint hier sinnvoll und kann die Akzeptanz bei den Schülern steigern, sich auch einmal daheim auf einen längeren Schreibprozess einzulassen.

²⁸ Vgl. dazu BERGMANN, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/ Ts. 2000, insbesondere S. 29/30, wo er die Begriffe Multiperspektivität im engeren Sinne, Kontroversität und Pluralität einführt und definiert.

²⁹ BARRICELLI (2005), S. 282.

³⁰ Klaus Bergmann geht in seiner Arbeit zur Multiperspektive eindrücklich auf diesen Sachverhalt im Kapitel „Die historisch stummen Gruppen“ ein. In: BERGMANN (2000), S. 59f.

³¹ Zumind. belegten das Ergebnisse in einer meiner eigenen 6. Klassen im vergangenen Schuljahr. Exemplarisch werden im Kapitel 4 einige Ergebnisse noch vorgestellt und diskutiert.

³² Siehe dazu die Anmerkungen 5, 8 und 13.

³³ BARRICELLI (2005), S. 282f.

³⁴ Ebda.

³⁵ Meines Erachtens dürfte dies ein Kernproblem der Dekonstruktionskompetenz sein: Welches Vorwissen muss bereits erarbeitet, quasi rekonstruiert sein, um sinnvoll und tiefgründig dekonstruieren zu können? Wie viel Hintergrundwissen benötigt man beispielsweise, um qualitativ die Fischer-Kontroverse zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs beurteilen zu können? Diese und ähnliche Fragen dürften auch zukünftig im Vordergrund stehen bei der Gestaltung von Bildungsplänen und Curricula – einmal mehr, will man konsequent auch die Dekonstruktionskompetenz fördern.

³⁶ Die Narrative Kompetenz in diesem Sinne hierarchisch als eine „Superkompetenz“ zu bezeichnen halte ich allerdings für sehr problematisch: Vielmehr ist sie Vernetzung aller Teilkompetenzen und Ziel jedes historischen Denkens und Arbeitsprozesses zugleich, dabei aber auch angewiesen auf konkrete Forschungsinhalte bzw. Schulstandards – m.E. eine klare Absage an das Ausspielen von Inhalten und Kompetenzen bzw. Hierarchien von Kompetenzbegriffen!

³⁷ Hier sei auf SCHREIBER, Waltraud/ KÖRBER, Andreas/ SCHÖNER, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, Abschnitt IV: Graduierung: Niveaustufen der Ausprägung von Kompetenzen historischen Denkens, S. 413ff. verwiesen. Dieses für die Notenvergabe zentrale, aber noch zu erforschende Thema wird an dieser Stelle

nicht weiter verfolgt. Hier soll vielmehr die Unterrichtsgestaltung und das damit verbundene Schülerprodukt diskutiert werden.

³⁸ Vgl. oben, Anmerkung 5.

³⁹ Vgl. oben, Kapitel 3.

⁴⁰ Die folgenden Texte entstanden im Rahmen eines Schreibprojektes in meiner 9. Klasse (Albert-Einstein-Gymnasium Reutlingen) im Juni 2009. Ich habe die Orthografie der Schüler im Wesentlichen übernommen.

⁴¹ Geschichte und Geschehen 4. Hrsg. Von Daniela Bender u.a. Stuttgart/ Leipzig 2006 (Klett), S. 240.

⁴² Ausgehend von www.zeit.de/online/2009/17/Mauerfall-Schabowski (letztmals aufgerufen am 17.07.2013) ließe sich anhand des Schülerergebnisses die Rolle Ehrmanns weiter verfolgen und kritisch hinterfragen. Der Schreibprozess könnte so sehr natürlich in einen neuen Prozess historischen Denkens überleiten, indem das Zufällige unter Umständen als von der Parteiführung oder anderen DDR-Institutionen lanciertes Verhalten – wie im Zeit-Artikel behauptet – entlarvt wird.

⁴³ Dass es auch die Möglichkeit der Bewertung in Form einer Leistungsmessung gibt, sei hier nur erwähnt – der bei den Schülern beliebte Satz „Wird das auch benotet?“ dürfte vielen Kollegen bekannt sein. Dabei sollte natürlich die Schwierigkeit berücksichtigt werden, wie sich kreative Arbeiten bewerten lassen. Für diese Projekt wurde eine auf Freiwilligkeit basierende Lösung gewählt: Ca. zwei Drittel der Klasse gaben ihre Ergebnisse zur Benotung ab, weil sie sich dadurch eine positive Note bzw. eine Verbesserung versprachen. Zum größten Teil traf diese Einschätzung auch zu – aus dem Rahmen fallende und sehr seltene(!) schwache Arbeiten wurden nicht zum Nachteil der Schüler gewertet. Allerdings stellt die Bewertung solcher kreativer Aufgaben in Geschichte noch ein wichtiges Forschungsterrain dar, während der Deutschunterricht und das Deutschabitur hier schon einige Schritte weiter sind!

⁴⁴ Siehe oben, Kapitel 3.3.

⁴⁵ Siehe oben, Kapitel 3.4.

⁴⁶ Siehe oben, Kapitel 2.

⁴⁷ Siehe Anmerkungen 8 und 13.

⁴⁸ Vgl. dazu: ROHRBACH, Rita/ BERGMANN, Klaus: Perspektivisches Denken und Schreiben – Kinder denken, wie Menschen früher gedacht haben. In: Dies. (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. 2. Auflage Schwalbach/ Ts. 2005, S. 123 – 134.

⁴⁹ Bei dem Jugendbuch handelte es sich um BEYERLEIN, Gabriele/ LORENZ, Herbert: Die Sonne bleibt nicht stehen. Eine Erzählung aus der Jungsteinzeit, Würzburg 1998, das im Unterricht eingesetzte Schulgeschichtsbuch war in diesem Falle Geschichte und Geschehen 1, hrsg. Von Werner Abelein u.a., Leipzig 2004 (Klett).

⁵⁰ Vgl. dazu oben, Kapitel 3.2., die Ausführungen über Barricellis *narrative Konstruktion*.

⁵¹ Hier zeigt sich ein Kernproblem der Bewertung: Im Sinne der Aufgabe (perspektivisches Umerzählen) liegt ein sehr schwaches Ergebnis vor, als narrative Konstruktion im Sinne Barricellis wäre die Endnote eindeutig besser – es gilt also sehr genau zwischen den Aufgabentypen zu differenzieren, da sie maßgeblich die Leistungsmessung bestimmen, viel mehr noch, als es die bisher gültigen Operatoren beispielsweise vom Nennen über das Erklären bis hin zum Erläutern tun. Diese Niveaugraduierungen plausibel zu formulieren bleibt somit ein Hauptthema für die weiteren Forschungen zur Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht

⁵² Erneut ein Beispiel einer Schülerin! Der Schreibauftrag erbrachte eine für die Gender-Forschung sicherlich nicht unbekanntes Beobachtung, dass in dieser 6. Klasse die meisten Mädchen deutlich mehr und ausführlicher schrieben als die Jungen. Dies erkennt man zugleich an der Ausgestaltung der Arbeiten: Die hier zitierten Produkte zeichneten sich noch durch Randbemalungen und – wie in T 7 – sehr viel Farbeinsatz aus, während es die Jungen des Öfteren beim „Telegramm“ beließen. Ähnliche Schreibprojekte in Klasse 9 (vgl. oben, Kap. 4.1.) bzw. der Oberstufe (vgl. unten, Kap. 5) ließen die Grenzen verschwimmen, es gab deutlich mehr Jungen, die die Aufgabe ernst nahmen und entsprechend bearbeiteten (vgl. oben, T 1 und T 4).

⁵³ Vgl. dazu Geschichte und Geschehen 1, hrsg. Von Werner Abelein u.a. Leipzig 2004 (Klett), S. 38/39.

⁵⁴ An dieser Stelle ließe sich fragen, ob ein Leserbrief tatsächlich eine „kreative Schreibaufgabe“ darstellt: Schreibaufgabe nur hinsichtlich des Kontextes „Unterricht“, ansonsten ein „realistisches“ Alltagsmedium, wie man es in jeder Tageszeitung findet. Ähnlich wird das neue Aufgabenformat Essay im baden-württembergischen Abitur begründet.

⁵⁵ Timothy Garton ASH: Im Namen Europas. Deutschland und der geteilte Kontinent, München 1993, S. 503ff. Hier zitiert nach: EGNER, Anton u.a.: Geschichte 13. Die Welt auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Hannover 2003 (Schroedel), S. 155.

⁵⁶ Vgl. hierzu: SAUER, Michael: Verarbeitung, Dokumentation und Präsentation von Lernergebnissen. In: MAYER, Ulrich/ PANDEL, Hans-Jürgen/ SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunter-

richt. Schwalbach/ Ts. 2004, S. 634 – 648. Daneben DERS.: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 3. Auflage Seelze-Velber 2004.

⁵⁷ Hier sei möglichen Kritikern des Output-Begriffs entgegengehalten, dass jeder Output einen Input benötigt und dass es müßig ist, beide Begriffe gegeneinander auszuspielen. Vielmehr kann jeder Output auch nur das widerspiegeln, was die Qualität des Inputs bereits anlegt.

⁵⁸ Vgl. hierzu EPKENHANS, Michael u.a.: Geschichte und Geschehen 3. Leipzig 2005 (Klett), S. 121.

⁵⁹ Natürlich sollte man dieses Fälschen als solches thematisieren und problematisieren. Allerdings sei an die Affäre um die gefälschten Hitler-Tagebücher erinnert: Hier brachte erst die Papieruntersuchung des BKA Klarheit über die Fälschung, obwohl renommierte Historiker deren Authentizität bestätigten – ein tiefer Einblick in die Problematik, mit der man es immer zu tun hat bei der Dekonstruktion. Dass ein Schüler im Anschluss an dieses Projekt ein Referat über die gefälschten Hitler-Tagebücher eigenständig vorbereitet und präsentiert hat, belegte das Interesse an solchen Sachverhalten.

⁶⁰ Spätestens hier sei an Heinz Dieter Schmid und seine (Schulbuch-) Arbeiten zu „Fragen an die Geschichte“ erinnert, der dem – damals noch nicht so genannten – Rekonstruieren von Sachverhalten durch die Schüler zentrales Gewicht beimaß und konsequenterweise Schulbücher konzipierte, die vor allem Materialien und weniger vorgefertigte Deutungen beinhalteten. Das von ihm vorgestellte „problemorientierte, entdeckende Lernen“ oder auch „gelenkt-entdeckende Lernen“ lässt – obwohl bereits 30 Jahre auf dem Markt – viele Bezugspunkte zur modernen kompetenzorientierten Didaktik erkennen. Vgl. Dazu SCHMID, Heinz-Dieter (Hrsg.): Fragen an die Geschichte. Geschichtliches Arbeitsbuch für Sekundarstufe I. Band 3: Europäische Weltgeschichte, Lehrerbegleitband. 3. Auflage Berlin 1994 (Cornelsen), S. 9 – 16.

8. Literatur

8.1. Fachdidaktische Literatur

BARRICELLI, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht.

Schwalbach/ Ts. 2005.

BARRICELLI, Michele: „The story we´regoing to try and tell“. Zur andauernden Relevanz der narrativen Kompetenz für das historische Lernen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik – Jahresband 2008, Schwalbach/ Ts., S. 140 - 153.

BERGMANN, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/ Ts. 2000.

BERGMANN, Klaus/ Rohrbach, Rita (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. 2. Auflage Schwalbach/ Ts. 2005.

BERNHARDT, Markus: Erarbeitung. In: MAYER, Ulrich/ PANDEL, Hans-Jürgen/ SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/ Ts. 2004 , S. 619ff.

KÖRBER, Andreas: Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: SCHREIBER, Waltraud/ KÖRBER, Andreas/ SCHÖNER, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, S. 89 – 154.

MAYER, Ulrich/ PANDEL, Hans-Jürgen/ SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/ Ts. 2004.

MEMMINGER, Josef: Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität. Schwalbach/ Ts. 2007

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (HRSG.): Bildungsplan 2004 – Allgemein bildendes Gymnasium

PANDEL, Hans-Jürgen: Erzählen. In: MAYER, Ulrich, PANDEL, Hans-Jürgen, SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/ Ts. 2004, S. 408ff.

DERS.: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/ Ts. 2010.

DERS.: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/ Ts. 2013, S. 222ff.

VON REEKEN, Dietmar: Das historische Jugendbuch. In: Pandel, Hans-Jürgen, Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Auflage Schwalbach/ Ts. 2002, S. 69ff.

ROHRBACH, Rita/ BERGMANN, Klaus: (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. 2. Auflage Schwalbach/ Ts. 2005.

DIES.: Perspektivisches Denken und Schreiben – Kinder denken, wie Menschen früher gedacht haben. In: DIES. (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. 2. Auflage Schwalbach/ Ts. 2005, S. 123 – 134.

SAUER, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 3. Auflage Seelze-Velber 2004, v.a. S. 64ff. und 100ff.

DERS.: Verarbeitung, Dokumentation und Präsentation von Lernergebnissen. In: MAYER, Ulrich/ PANDEL, Hans-Jürgen/ SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/ Ts. 2004, S. 634 – 648.

RÜSEN, Jörn: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage, Schwalbach/Ts. 2008.

SCHMID, Heinz-Dieter (Hrsg.): Fragen an die Geschichte. Geschichtliches Arbeitsbuch für Sekundarstufe I. Band 3: Europäische Weltgeschichte, Lehrerbegleitband. 3. Auflage Berlin 1994 (Cornelsen), S. 9 – 16.

SCHREIBER, Waltraud/ KÖRBER, Andreas/ SCHÖNER, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007.

8.2. Schulbücher und weitere, oben zitierte Literatur

ABELEIN, Werner u.a.: Geschichte und Geschehen 1. Leipzig 2004 (Klett).

ASH, Timothy Garton: Im Namen Europas. Deutschland und der geteilte Kontinent, München 1993, S. 503ff. Hier zitiert nach: EGNER, Anton u.a.: Geschichte 13. Die Welt auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Hannover 2003 (Schroedel), S. 155.

BENDER, Daniela u.a.: Geschichte und Geschehen 4. Stuttgart/ Leipzig 2006 (Klett).

BEYERLEIN, Gabriele/ LORENZ, Herbert: Die Sonne bleibt nicht stehen. Eine Erzählung aus der Jungsteinzeit, Würzburg 1998.

EGNER, Anton u.a.: Geschichte 13. Die Welt auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Hannover 2003 (Schroedel).

EPKENHANS, Michael u.a.: Geschichte und Geschehen 3. Leipzig 2005 (Klett)