

UB EICHSTAETT-INGOLSTADT 027008001768



Geschichte durchdenken

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

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


ars una

gefördert von:  ERINNERUNG
VERANTWORTUNG
ZUKUNFT

50/11B 9500 S 378 G38

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

ISBN 978-3-89391-822-5

Redaktion: Katja Lehmann, Carola Gruner und Waltraud Schreiber

Lektorat: Simone Ming

Layout und Satz: Simone Kleemann

Umschlagentwurf: Thomas Wilm, Nadin Plädtke und Thomas Zimmermann

BV 017391083
Universitätsbibliothek
Eichstätt
1109-242

© 2010 by ars una Verlagsgesellschaft mbH, 82061 Neuried
Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten.
Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es auch nicht gestattet, dieses Buch oder Teile da-
raus auf fotomechanischem Wege (Fotokopie, Mikrokopie, Xerokopie) zu vervielfältigen.

Druck und Bindung: dititalreprint GmbH, Bad Feilnbach

Gedruckt auf säurefreiem Papier

Inhaltsverzeichnis

Carola Gruner/Waltraud Schreiber
Vorwort7

Prolog

Carola Gruner
„Geschichtsbilder zur ‚Wende 1989/1990‘. Schüler vergleichen internationale Schulbücher
und planen Unterricht“– Ziele, Design und Ergebnisse des Projekts13

Kapitel 1: Zur historischen Einordnung

Elena Demke
Ursachen und Voraussetzungen der Friedlichen Revolution35

Gabriele Camphausen/Katrin Passens
Grenze und Grenzerfahrungen – die Teilungsgeschichte als Lerngegenstand der Gedenkstätte
Berliner Mauer41

Axel Janowitz
Herrschaftssicherung – die DDR-Staatssicherheit als Gegenstand
in der BStU-Vermittlungsarbeit49

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

Waltraud Schreiber
Geschichte durchdenken – Schulbücher de-konstruieren61

Alexander Schöner
Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für die Praxis:
Schlaglichter auf ein kategoriales, empirisch-qualitatives Grundlagenforschungsprojekt:
Die Eichstätter Schulbuchanalysen71

Jakob Ackermann/Johannes Hügel
Zum schwierigen Verhältnis von Sach- und De-Konstruktionskompetenz bei SchülerInnen89

Robert Labhardt
Wie historische Kompetenzen fördern?99

Kapitel 3: Geschichte denken: historische Kompetenzen fördern

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

Johannes Hügel/Anna-Lena Dittrich/Viktoria Hetzl

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

Stefan Sommerweiß/Florian Finke/Moritz Helgath

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

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

Patricia Allig/Jennifer Maurer

De-Konstruktion kompakt – ein Leitfaden von Studierenden für Studierende127

3. Von Lehrenden für Lehrende

Marcus Ventzke/Florian Basel

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

Waltraud Schreiber/Carola Gruner/Florian Basel

Leitfaden De-Konstruktion. Version für theoretisch interessierte Geschichtslehrkräfte158

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

1. Überlegungen und Vorschläge von SchülerInnen zur De-Konstruktion

Kora Balmer/Oliver Stepan/Barbara Bukucs/Aurelia Bonchis

Erschließen narrativer Strukturen von Schulbuchkapiteln175

Christof Friedli/Philipp Gollnick/Teodora Miu/Baláz Nyitroi

Chronologien als Hilfsmittel im Geschichtsunterricht180

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

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

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

Überlegungen zur De-Konstruktionsmethode im Unterrichtsalltag187

Florian Spieß/Patricia Allig/Susanne Balogh/Lisa Simon

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

2. Unterrichtsvorschläge und Erfahrungsreflexion von Lehrkräften und Studierenden

Florian Basel

Handlungsorientierte Visualisierung des Prinzips „De-Konstruktion“199

Guido Havenith/Cécile Piel/Dorothee Schlabertz

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

Birgit Hirschbeck/Melanie Köppel unter Mitarbeit von Annette Siegert

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

Sarolt Kabay

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

Robert Labhardt

Schulbucharbeit in drei Schritten: Erfahrungen mit einem Projekt237

Simona Lobont

„Umbrüche 1989/1990“ in rumänischen und deutschen Schulbüchern246

Sylvia Mebus/Marcus Ventzke

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

Franz Melichar

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

Stefanie Serwuschok/Regine Unger

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

Ralf Skoruppa

„Mauerfall 1989“: Ein Ereignis – viele Bilder294

Andreas Stolz

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

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

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

Paul Wotka

„Können wir unseren Schulbüchern eigentlich trauen?“313

Epilog

Carola Gruner

Epilog in Bildern und Dokumenten323

Materialsammlung: Anregungen zur Weiterarbeit

Robert Labhardt

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

CD:

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

Carola Gruner/Waltraud Schreiber

Vorwort

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

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

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

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

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

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

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

zeigen, dass durch den kriteriengestützten Vergleich der Narrationen in verschiedenen europäischen Schulbüchern Kompetenzen historischen Denkens in besonderem Maße gefördert werden können: Am Beispiel „Mauerfall“ sollte sichtbar gemacht werden, dass junge Europäer zugleich erkennen können, dass zwar die europäische Dimension völlig unstrittig ist, dass aber über unterschiedliche Darstellungen dennoch verschiedene Deutungs- und Sinnbildungsmuster transportiert werden. Indem Schülerinnen und Schüler lernen über die Plausibilität von Auswahlentscheidungen und Interpretationen nachzudenken, darüber zu kommunizieren und sich zu positionieren, entwickeln sie ein europäisches Geschichtsbewusstsein, das nicht gleich macht, was unterschiedlich ist, das vielmehr befähigt, Unterschiede zu verstehen, das akzeptiert, dass Aspekte für die eigene Identität von Bedeutung, für Andere aber weniger wichtig sind, das lehrt, sich mit Argumenten zu positionieren. Schüler sollen erkennen, dass das spezifisch Europäische gerade auch in der Art der Kommunikation und fairen, auf akzeptierte Normen und Werte fußenden Abstimmungsprozessen liegt und dass auch darin ein tragfähiges Fundament bestehen kann.

Gezeigt werden sollte, dass die Fähigkeit, vorliegende historische Darstellungen zu de-konstruieren dazu ebenso unerlässlich ist, wie die Fähigkeit, sich strukturiertes Wissen anzueignen, und dass durch eine entsprechend angelegte Schulbucharbeit die Schüler nachhaltig in ihrer De-Konstruktionskompetenz gefördert werden können.

Der aus dem Projekt entstandene Band ist in mehreren Hinsichten einmalig; zwei Aspekte werden hier im Vorwort herausgegriffen.

1. Die **Autorenschaft** besteht aus Wissenschaftlern (Historikern und Geschichtsdidaktikern), aus Geschichtslehrkräften und Mitarbeitern der Geschichtskultur, aus Studierenden, die Geschichtslehrer werden wollen und – nicht zuletzt – aus Schülern. Alle zeigen, wie sie mit der Aufgabenstellung des Projekts umgegangen sind: Historiker denken nach, was ihnen, bezogen auf die vergangenen Ereignisse, unerlässlich erscheint. Die Wissenschaftler, die das Projekt begleiteten, konkretisieren und begründen das Konzept. Geschichtslehrer stellen vor, auf welche Weise sie ihre Klassen in der Entwicklung ihrer De-Konstruktionskompetenz fördern wollten, Schüler und Studierende reflektieren über die Idee, im Geschichtsunterricht zum Denken anzuregen und Schülern u.a. die Methode der De-Konstruktion nahe zu bringen. „Von Schülern für Schüler“ werden Vorschläge gemacht, wie ein darauf abzielender Unterricht gestaltet werden könnte.
2. Die Arbeits- und Autorentams waren **international** zusammengestellt. Ein internationaler Schüler-Workshop und mehrere Arbeitstagen der Wissenschaftler und Lehrkräfte ermöglichten die gemeinsame Arbeit. Die interkulturelle Zusammensetzung der jeweiligen Gruppen wurde als Chance begriffen: Dadurch dass je unterschiedliche kulturelle Prägungen, unterschiedliche Schulsysteme, unterschiedliche Konzepte für Geschichtsunterricht und historisches Lernen miteinander konfrontiert waren, mussten immer unterschiedliche Perspektiven diskutiert und ausgehandelt werden, ergab sich aus der Situation heraus die Notwendigkeit zur De-Konstruktion der jeweils im Unterricht thematisierten historischen Narrationen.

Der Blick ins Inhaltsverzeichnis des Bandes zeigt die Ansatzpunkte, die sich ergaben. Der Prozess- und Werkstattcharakter ist ebenso evident wie die Absicht, zum einen „Handwerkszeug“ zu entwickeln, mit dem auch an anderen Themen de-konstruierend gearbeitet werden kann (vgl. die Leitfäden zur De-Konstruktion), zum anderen die Überlegungen und Erfahrungen von Projektbeteiligten zur Weiterentwicklung des Konzepts zu nutzen und schließlich Praktikern konkrete Anregungen zu geben (vgl. die Unterrichtsmodelle und die zugehörigen Materialien auf der DVD oder die Quellensammlung über die zeitgenössische Wahrnehmung des Mauerfalls).

Es hat einige Zeit gedauert bis es uns gelungen ist, diese zahlreichen Ansätze abzustimmen und zu bündeln. Wir danken der Stiftung „Erinnerung – Verantwortung – Zukunft“ für die Förderung des Projekts und der Publikation sowie für die Geduld, die sie mit uns hatte. Wir danken den Projektteilnehmern aus sieben Ländern/Bundesländern und den Autoren aus den verschiedenen Bereichen. Wir danken Marcus Ventzke und Katja Lehmann, Kollegen an der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte, für manchen wichtigen Rat und viele konkrete Hilfe. Dank gilt auch Simone Ming für die sorgfältige Lektoratsarbeit Thomas Wilm, Nadin Plädtker und Thomas Zimmermann für die graphischen Arbeiten und die Gestaltung des Titelblatts. Vor allem danken wir aber Simone Kleemann, die für Layout und das Erstellen der Druckfassung verantwortlich war und mit ihrem Engagement einen wesentlichen Beitrag zum Fertigstellen der umfangreichen Publikation leistete.

Eichstätt, im November 2010

Carola Gruner

Waltraud Schreiber

Prolog

Geschichtsbilder zur Wende 1989/1990 . Schüler vergleichen internationale Schulbücher und planen Unterricht Ziele, Design und Ergebnisse des Projekts

1. Zur Einordnung

Die politischen Veränderungen der Jahre 1989/90 in den Ländern Mittel- und Osteuropas sind zentrale Ereignisse der europäischen Zeitgeschichte. Dass man sich über die epochale Bedeutung der Umwälzungen einig ist, zeigt sich ganz aktuell in den Jubiläumsjahren 2009/2010. In zahlreichen Veranstaltungen (Gedenkfeiern, Tagungen, Ausstellungen, Projekttagen usw.)¹ wird an die damaligen Ereignisse erinnert, die Vergangenheit näher erläutert und vielleicht auch wieder neu mit Bedeutung und Sinn für die Gegenwart und Zukunft aufgeladen. Gerade an den Feierlichkeiten zum 09. November 2009 spiegelte sich die über Europa hinaus gehende Bedeutsamkeit des Mauerfalls wider. Zahlreiche Staats- und Regierungschefs aus verschiedenen Ländern kamen zu den Gedenkfeierlichkeiten nach Berlin, wo der Mauerfall, der wohl zu den wichtigsten Ereignissen der Jahre 1989/90 gehört, symbolisch mit Mauer-Dominosteinen nochmals vollzogen wurde. Tausende von Zuschauern wohnten der Feier vor Ort oder vor den Fernsehschirmen bei.²

Nicht nur in der Öffentlichkeit, auch an Schulen gewann die Thematik an Aktualität. Jugendliche und junge Erwachsene aus Ost- und Westdeutschland sowie aus anderen europäischen Ländern, die damals vor zwanzig Jahren noch Kleinkinder oder noch gar nicht geboren waren, wurden nun mit den Umbrüchen der Jahre 1989/90 in verschiedenen Kontexten konfrontiert. Es fand eine sichtlich intensiviertere Re-Konstruktion der Vergangenheit, aber auch eine De-Konstruktion von Darstellungen der vergangenen Zeit statt. Sicherlich weckte dies bei einigen Schülern Fragen wie z.B.: *Warum setzen wir uns heute, 20 Jahre später, mit dieser Thematik auseinander? Was geschah damals? War der Mauerfall wirklich ein so wichtiges Ereignis, wie die Medien behaupten, und wenn ja, warum? Welche Bedeutung oder Folgen haben die Ereignisse für uns heute?* Fragen wie diese wollen beantwortet werden, und so beginnt ein Prozess des historischen Lernens, in dem sich Schülerinnen und Schüler nicht nur mit Vergangenen befassen, sondern sich auch mit Hilfe der Auseinandersetzung mit Vergangenheit/Geschichte in ihrer Gegenwart orientieren können. Sie machen die Erfahrung, dass Geschichte nicht nur mit Vergangenheit, sondern auch mit ihrer eignen Gegenwart/Zukunft zu tun hat: Der eine oder andere Schüler erinnert sich an Erzählungen seiner Eltern oder Großeltern, die selbst in der damaligen DDR oder einem anderen Land des Ostblocks lebten oder die Umbruchszeit in den Nachrichten und in Zeitungen mit verfolgt hatten, man kennt Quellen, Filme, Bilder, Texte von

¹ Z.B. Open-Air-Ausstellung „Friedliche Revolution 1989/1990“ auf dem Alexanderplatz in Berlin, die von folgender Website begleitet wird: http://revolution89.de/?PID=static,Index_de; Festveranstaltung „Vor 20 Jahren - Am Vorabend der Friedlichen Revolution“ am 07. Mai 2009 im Rahmen des Jubiläums „Freiheit und Einheit“, bei der die Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel die Rede hielt, vgl. dazu auch <http://www.freiheit-und-einheit.de>; ein Überblick über Projekte und Initiativen der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur findet sich unter http://www.stiftung-aufarbeitung.de/downloads/pdf/2008/20_Jahre_Uebersicht.pdf. Bereits zum 3. Mal nach 2008 fand vom 25. bis 27. Februar 2010 in Suhl/Thüringen die „Geschichtsmesse: 20 Jahre Friedliche Revolution und Deutsche Einheit“ statt, vgl. dazu www.geschichtsmesse.de. Im Zuge der Schüler-Ralley „Die verschwundene Mauer. Auf Spurensuche vom Checkpoint Charlie zum Potsdamer Platz“ machten sich Schülerinnen und Schüler ab der 9. Jahrgangsstufe spielerisch auf die Spuren der deutschen Geschichte, vgl. dazu www.berlin-ganz-anders.de; „Sonderprogramm 20 Jahre Mauerfall“; erinnert sei auch an die Projekttag für Schüler (und Erwachsene) wie z.B. „Auf den Spuren der DDR“ oder „Exkursion in eine fremde Heimat – Arbeit und Alltag in der DDR“, vgl. dazu www.politische-bildung-brandenburg.de/links/friedliche_revolution_veranstaltungskalender.php3.

² „Fest der Freiheit“ zum 20. Jahrestag des Mauerfalls am 09. November 2009 ab 19 Uhr, vgl. dazu auch <http://www.mauerfall09.de/portal/9-november/fest-der-freiheit-zum-20-jahrestag-des-mauerfalls.html>.

den Ereignissen, hat Freunde, die in den Jahren der Veränderungen ihre Heimat verließen und heute am (Schul-)Ort wohnen usw.

Es soll nun aber nicht den Anschein haben, dass im schulischen Kontext eine Auseinandersetzung mit den Ereignissen lediglich in den Gedenkjahren 2009/2010 stattfindet. Vielmehr ist die Thematik seit Jahren in den Lehrplänen der verschiedenen Länder und Bundesländer fest verankert, so dass jeder Schüler im Laufe seiner Schulzeit mit den Ereignissen der Jahre 1989/90 konfrontiert wird. Entsprechend finden sich dazu auch ein oder mehrere Kapitel in den jeweiligen Geschichtsbüchern. Vergleicht man diese, zeigt sich, dass sich die Beiträge erheblich unterscheiden. So wie Fragen etwa nach den Wegbereitern, dem Auslöser, den Konsequenzen des Umschwungs von Land zu Land in der geschichtskulturellen, aber auch der geschichtswissenschaftlichen Diskussion unterschiedlich beantwortet werden, so verschieden sind auch die Darstellungsweisen in Geschichtsbüchern. Deutlich sichtbar wird dies beispielsweise an der in Wissenschaft und Politik intensiv und durchaus kontrovers geführten Diskussion über die Bezeichnungen, die die Ereignisse der Jahre 1989/1990 charakterisieren sollen: Häufig ist die Rede von der „Friedlichen Revolution“, an anderer Stelle von der „Wende“ oder der „Konterrevolution“, von der „Implosion“, vom „Umbruch“ oder auch von „Refolution“.³ Die unterschiedlichen Sichtweisen, die in der Wahl der Begriffe, aber auch in den Erinnerungen, Deutungen, Sinnbildungen im privaten und öffentlichen Umfeld von Schülerinnen und Schülern sichtbar werden, prägen also ebenso den Geschichtsunterricht in den verschiedenen Ländern. Im Falle Deutschlands variieren die Perspektiven sogar zwischen den Bundesländern.

Die Umbruchsjahre 1989/90 veranschaulichen daher beispielhaft den Konstruktcharakter von Geschichte. An Schulbüchern lässt sich dies verdeutlichen. Deshalb wurden auch Darstellungen in Lehrwerken rund um den 9. November 1989 als Gegenstand des hier beschriebenen internationalen, von der Stiftung „Erinnerung-Verantwortung-Zukunft“ geförderten Projekts ausgewählt. Die verschiedenen Sichtweisen und damit auch der Konstruktcharakter von Geschichte sollen den Schülern bewusst gemacht werden, indem sie internationale Schulbücher vergleichen und selbst Unterricht planen, der die De-Konstruktion von Geschichtsbüchern beinhaltet. Auf diese Weise rückt auch die Frage nach dem Umgang mit den Jahren 1989/90 in der historischen Forschung und der Geschichtskultur des eigenen Landes und anderer Länder in den Horizont der Schülerinnen und Schüler. Erst der Vergleich kann ihnen den Blick auf Gemeinsames und Unterschiedliches eröffnen.

³ Vgl. dazu u.a. Ihme-Tuchel, B.: Wende, Implosion, Umbruch, Revolution oder „Refolution“ in der DDR? – Versuche zur Einordnung eines historischen Großereignisses nach 15 Jahren, in: Wagner, H. (Hg.): Europa und Deutschland. Deutschland und Europa. Münster 2005, S.322-335; offenkundig wird die Kontroverse durch folgende Veröffentlichungen: Richter, M.: Die Wende. Plädoyer für eine umgangssprachliche Benutzung des Begriffs, in: Deutschland Archiv: Zeitschrift für das vereinigte Deutschland, H.5, 2007, S.861-868; Eckert, R.: Gegen die Wende-Demagogie – für den Revolutionsbegriff. Anmerkungen zu: Michael Richter, Die Wende. Plädoyer für eine umgangssprachliche Benutzung des Begriffs, in: Deutschland Archiv: Zeitschrift für das vereinigte Deutschland, H.6, 2007, S.1084-1086; Richter, M.: Ebenfalls gegen die Wende-Demagogie und für den Revolutionsbegriff. Replik auf Rainer Eckerts Anmerkungen, in: Deutschland Archiv: Zeitschrift für das vereinigte Deutschland, H.6, 2007, S.1086-1087. Vgl. dazu auch die Beiträge von Henning Pietzsch: „Die Friedliche Revolution 1989 – Plädoyer für einen Begriff“ und Eckhardt Jesse: „Der Begriff „Wende“ in der Diskussion“, beide in der Zeitschrift der Geschichtswerkstatt Jena „Gerbergasse 18“, H.47, 2007. Jesses Beitrag ist als Download verfügbar unter http://www.geschichtswerkstatt-jena.de/archiv_texte/der_begriff_wende_in_der_diskussion.pdf; vgl. den Vortrag von Martin Sabrow (Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam): „Wende“ oder „Revolution“? Der Herbstumbruch 1989 und die Geschichtswissenschaft“ im Rahmen der Reihe „Umbruch 1989-1991. Zentrum und Peripherie“ am 2. April 2009, verfügbar als Download unter http://www.politische-bildung-brandenburg.de/links/wende_oder_revolution_sabrow.pdf. Einen Vorschlag zur Thematisierung der Existenz verschiedener Begrifflichkeiten zu den Ereignissen des Jahre 1989/1990 macht Holger Thünemann mit seinem Beitrag „Sind wir die Fans von Egon Krenz?“ Zur Reflexion des ‚Wende‘-Begriffs“, in: Themenheft „1989“. Geschichte lernen, H.128, 2009, S.54-60.

2. Ziele des Projekts Geschichtsbilder zur Wende 1989/90 . Schüler vergleichen internationale Schulbücher und planen Unterricht

Die **Idee des Projekts** war, in den beteiligten Klassen der unterschiedlichen Länder und Bundesländer methodisch kontrollierte Schulbuchvergleiche („De-Konstruktion“) zu initiieren und diese zur Auseinandersetzung mit den historischen Ereignissen und ihrer Bedeutung für damals und heute zu nutzen. Die verschiedenen Unterrichtskonzepte, die dabei entstehen, sollten näher besprochen, ihrerseits verglichen und zueinander in Bezug gesetzt werden. Besondere Bedeutung kam dabei der gemeinsamen Diskussion der Erfahrungen und Einschätzungen zum Unterrichtsprojekt, die in den verschiedenen Ländern gemacht wurden, zu. Ebenso wichtig war die Entwicklung von Optimierungsvorschlägen für die international vergleichende, die Darstellungen de-konstruierende Schulbucharbeit. Dazu wurden Schülerdelegationen aus den Projektklassen nach ihrer Arbeit an der jeweiligen Schule zu einem internationalen Workshop eingeladen. Durch Diskussionen und das Einbeziehen von Experten sollten hier gemeinsam neue Erkenntnisse zu 1989/90, aber auch zur Methode der Schulbuchanalyse gewonnen werden. Auf dieser Basis erarbeiten die international zusammengestellten Schülerteams Möglichkeiten eines optimierten Geschichtsunterrichts.

Das **eigentliche Ziel des Workshops** bestand darin, dass die Schülerinnen und Schüler an der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und didaktisch-methodischen Anregungen für Unterricht beteiligt werden.⁴ Die hohe Qualität der geleisteten Arbeit führte zur Idee, die Ergebnisse in einem Band zu publizieren, der das Gesamtprojekt vorstellt. Die Schüler sollten als Autoren agieren und ihre Expertise zu Unterricht unter Beweis stellen. Die international zusammengesetzten Schülergruppen wählten ein Thema für ihre Beiträge und arbeiteten an der Umsetzung.

Zusammengefasst sollten die Schülerinnen und Schüler durch das Projekt folgende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften im Arbeitsprozess entwickeln:

- internationale Schulbücher vergleichen, analysieren, hinterfragen, also de-konstruieren,
- ihre Ergebnisse anderen Klassen des eigenen Landes und den internationalen Partnerklassen des Projekts vorstellen und sie mit ihnen diskutieren,
- Experten und die gemeinsame Diskussion zwischen den Schülern der verschiedenen Länder „nutzen“, um die eigene (historische) Kompetenz zu steigern (v.a. beim internationalen Workshop),
- Materialien zur De-Konstruktion von Schulbüchern entwickeln, durch die Geschichtsunterricht – auch in anderen Klassen und Ländern – optimiert werden kann,
- sich selbst als Buchautoren betätigen.

Hinter der Planung des Projekts stand die Absicht, exemplarisch zu zeigen, dass Geschichtsunterricht, der hinführt zu „Geschichte denken statt pauken“, der ausgerichtet ist auf historische Orientierung in einem sich weiterentwickelnden und immer wieder neu erfindenden Europa, auf ein Verständnis von Geschichte, das Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verknüpft, trotz gelegentlicher Herausforderungen gut realisierbar ist.

Insbesondere sollten dabei folgende Probleme in den Blick genommen und exemplarisch gelöst werden:

1. Schüler haben Schwierigkeiten, vorliegende Geschichtsdarstellungen zu analysieren und kritisch-reflektiert mit ihnen umzugehen.

Die dafür notwendige De-Konstruktionskompetenz sollten die Projektklassen am Beispiel der Schulbuchanalysen entwickeln. Es war intendiert, dass die von den Lehrkräften entwickelten Konzepte zur De-Konstruktionsarbeit aufgegriffen und von den betroffenen Schülern diskutiert werden. Die Schüler sollten dazu beitragen, die Konzepte weiterzuentwickeln und Unterrichtsmateria-

⁴ Detaillierte Ausführungen zum internationalen Workshop vgl. Punkt 3.4.3 in diesem Beitrag.

lien zu produzieren, die ihrer Meinung nach auch andere Klassen in der Entwicklung ihrer De-Konstruktionskompetenz unterstützen und fördern.

2. Es bestehen in der Regel kaum Möglichkeiten für die unmittelbare Kooperation zwischen Klassen (national und international).

Die direkte Zusammenarbeit von Klassen in ihren eigenen Ländern und international sollte auf verschiedenen Wegen erprobt werden: a) International werden Lehrkräfte und ihre Klassen zur Arbeit an einer gemeinsamen Fragestellung und einem methodischen Schwerpunkt eingeladen; b) Die Konzepte werden diskutiert, optimiert und durch eine Publikation anderen zugänglich gemacht; c) Die Schüler werden als Partner bei der Konzeptentwicklung ernst genommen (vgl. internationaler Workshop); d) Die international zusammengesetzten Schülergruppen arbeiten an den von ihnen entwickelten Konzepten auf digitalem Wege weiter, bis die Beiträge aus ihrer Sicht publikationsreif sind.

3. Die Kompetenz von Schülern, an der Planung ihres eigenen Unterrichts mitzuwirken, wird kaum wahrgenommen und genutzt.

Möglichkeiten, die Expertise von Schülern zu nutzen, um neue Unterrichtskonzepte zu entwickeln und zu implementieren, wurden im Vorfeld des Projekts erprobt, so dass erste Erfahrungen bereits vor Projektbeginn vorlagen.⁵ Im internationalen Workshop sollte – auf der Grundlage einer zusätzlichen Förderung durch Experteninputs und der gemeinsamen Diskussion der Schüler miteinander – systematisch erprobt werden, in welchen Bereichen und auf welche Weisen Schüler Impulse für die Unterrichtsentwicklung geben können.

3. Beschreibung des Projekts Geschichtsbilder zur Wende 1989/90 . Schüler vergleichen internationale Schulbücher und planen Unterricht

3.1 Projektteilnehmer

Europaweit arbeiteten ca. 30 Klassen mit ihren Lehrkräften am Projekt mit. Beteiligt waren Klassen aus Bayern, Belgien, Österreich, Rumänien, Sachsen, Schweiz und Ungarn. Das Vorhaben war nicht schulartspezifisch angelegt, so dass zwar überwiegend Realschulen/Mittelschulen und Gymnasien am Projekt teilnahmen, aber auch Berufsschulen und Grundschulen mitarbeiteten. Besonders interessant und bemerkenswert ist, dass von den über 30 beteiligten Klassen jede eigene Ansätze und Ideen entwickelte. Auch in der Methodik und Gestaltung der Präsentation gab es große Vielfalt.⁶

Im Folgenden findet sich eine tabellarisch zusammengefasste Aufstellung aller beteiligten (Bundes-)Länder unter Angabe der betreuenden Lehrkräfte und der Jahrgangsstufen:

⁵ Vgl. Beteiligung von Schülern sowie Ausstellung von Arbeitsergebnissen der Lehrerarbeitskreise bei der internationalen Tagung „Geschichte denken statt pauken“ in Salzburg (8.-11. September 2005), <http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/Tagung%20Salzburg/haupseite.htm>.

⁶ Vgl. dazu die Beiträge unter Kapitel 3 und v.a. 4, in diesem Band.

(Bundes-)Land	Schule/Lehrkraft	Jahrgangsstufe
Bayern	Maria-Ward-Realschule Eichstätt Andreas Stolz/Paul Wotka	10. Jahrgangsstufe
	Staatl. Realschule Marktoberdorf Florian Basel	10. Jahrgangsstufe
	Kurfürst-Maximilian-Gymnasium Burghausen Dr. Norbert Lehning	10. Jahrgangsstufe
	Gabrieli-Gymnasium Eichstätt Annette Siegert	10. Jahrgangsstufe/Leistungskurs Geschichte
	Hans-Carossa-Gymnasium Landshut Maria-Theresia Maier	10. Jahrgangsstufe
	Descartes-Gymnasium Neuburg Ralf Skoruppa	10./11. Jahrgangsstufe/Wahlkurs „Politik und Geschichte“
	Kepler-Gymnasium Weiden Burkhard Röhlinger	11./12. Jahrgangsstufe
Belgien	Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt Studentengruppe unter Leitung von Carola Gruner	Studierende
	Pater Damian Sekundarschule Guido Havenith/Cécile Piel/Dorothee Schlabertz	jeweils 9. Jahrgangsstufe
Österreich	BG, BRG, SRG Innsbruck Dr. Mag. Franz Melichar	8. Jahrgangsstufe
Rumänien Romania	Nikolaus Lenau Lyzeum (Temeswar) Simona Lobont	12. Jahrgangsstufe
Sachsen	Gymnasium Dreikönigsschule Dresden PD Dr. Sylvia Mebus	12. Jahrgangsstufe
	Sächsisches Landesgymnasium St. Afra Hochbegabtenförderung Dr. Marcus Ventzke/Andrea Kotztin	jeweils 11. Jahrgangsstufe
	BSZ Wirtschaft und Technik Freital Anja Unger	13. Jahrgangsstufe
Schweiz	Gymnasium Muttenz Robert Labhardt Fachhochschule Aargau - Pädagogische Hochschule Institut Wissen & Vermittlung IWV Robert Labhardt/PD Dr. Beatrice Ziegler-Witschi	12. Jahrgangsstufe
Ungarn	Ungarndeutsches Bildungszentrum Baja (UBZ) Gabriella Scherrer/Terézia Mayerné Szauder	11. Jahrgangsstufe
	Valéria-Koch-Schulzentrum Ungarisch-Deutschsprachiges Schulzentrum (UDS) Janos Flodung	10. Jahrgangsstufe
	ELTE – Germanistisches Institut Universität Budapest	Studierende
	Studentengruppe unter Leitung von Dr. Katalin Árkossy	

3.2 Geschichtsdidaktisch-theoretische Grundlage: Arbeitsergebnisse der Forschergruppe FUER Geschichtsbewusstsein

Das Schulbuch-Projekt wurde in enger Kooperation mit der Forschergruppe „FUER Geschichtsbewusstsein“ durchgeführt. „FUER Geschichtsbewusstsein“⁷ steht für „Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven **Geschichtsbewusstseins**“ und soll u.a. zur Optimierung von Geschichtsunterricht beitragen. Wissenschaftler und Geschichtslehrkräfte aus sieben verschiedenen Ländern sind daran beteiligt (Deutschland, Österreich, Schweiz, Italien, Belgien, Ungarn, Rumänien). Die Zielsetzung dabei ist, Geschichte weg vom Paukfach hin zum Denkfach zu entwickeln, d.h. kompetenzorientiertes historisches Lernen anzubahnen und zu fördern.⁸

In einer ersten Phase wurde die **Theorieentwicklung** vorangetrieben, um die Zielsetzungen eines entsprechenden Unterrichts zu präzisieren.⁹ Gewicht wurde darauf gelegt, die Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von Geschichtsunterricht entwickeln sollen, präzise zu bestimmen. Dabei haben sich vier Kompetenzbereiche herauskristallisiert: die historische Frage-, die Methoden-, die Orientierungs- und die Sachkompetenz. Auf dieser Basis wurde ein Kompetenzstrukturmodell entwickelt, das von der FUER-Projektleiterin Waltraud Schreiber im Basisbeitrag zu diesem Band näher erläutert wird.¹⁰ Schließlich wurde daran gearbeitet, die Teilkompetenzen zu stufen, also die Lernprogression bei der Entwicklung historischer Kompetenz mitzubedenken.¹¹

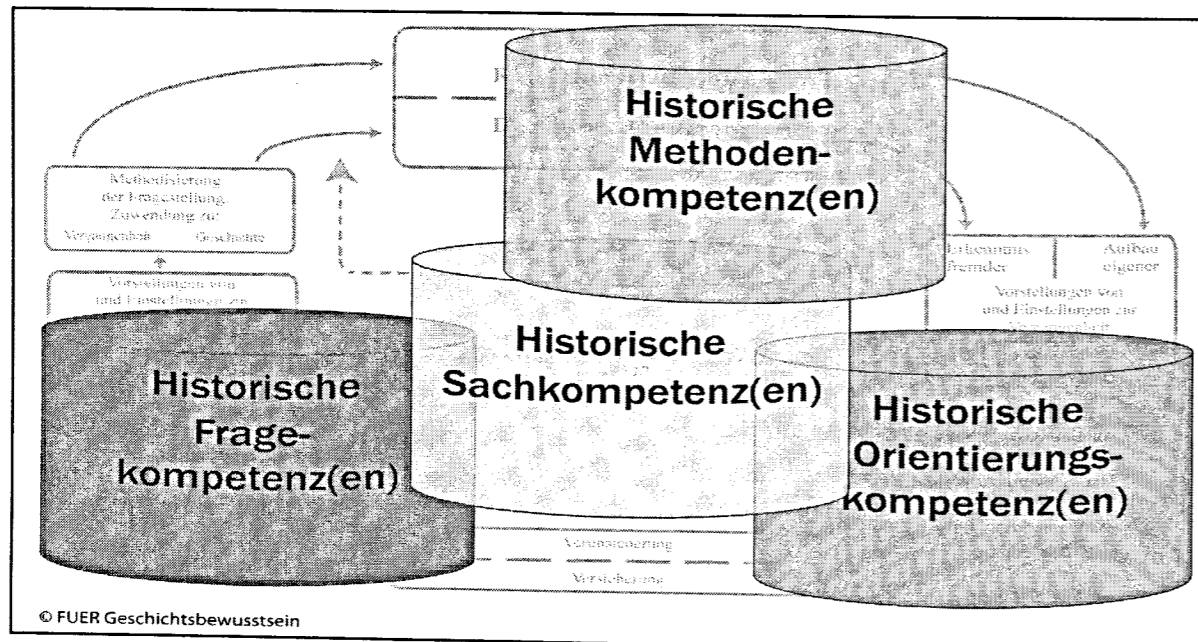


Abb.: Körber/Schreiber/Schöner (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Neuried 2010, S. 866.

⁷ Vgl. dazu www.fuer-geschichtsbewusstsein.de.

⁸ Vgl. dazu Mebus, S./Schreiber, W. (Hgg.): *Geschichte denken statt pauken*. Dresden 2005. In den Jahren 2010 und 2011 wird die zweite Generation der Reihe gestartet, die schulstufenspezifisch ausgerichtet ist. Bereits erschienen ist: Ventzke, M./Mebus, S./Schreiber, W. (Hgg.): *Geschichte denken statt pauken in der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der Friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im Geschichtsunterricht (= Siebeneichener Diskurse)*. Dresden 2010. Die Bände für die Sekundarstufe I (Haupt-, Real-, Mittelschule, Gymnasium) und die Grundschule sind in Vorbereitung.

⁹ Vgl. dazu Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Bd. 2)*. Neuried 2010.

¹⁰ Schreiber, W.: *Geschichte durchdenken – Schulbücher de-konstruieren*, v.a. Punkt 2.2 in diesem Band. Detaillierte Ausführungen finden sich in: Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Bd. 2)*. Neuried 2010. Kapitel II, S.87-315.

¹¹ Vgl. dazu Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Bd. 2)*. Neuried 2010. Kapitel IV, S.415-651.

Eine zentrale, dem Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz zuzuordnende Kernkompetenz ist die De-Konstruktionskompetenz.¹² Sie spielt für das hier vorgestellte Schulbuchprojekt eine herausgehobene Rolle. Darunter ist die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu verstehen, „fertige Geschichten“ (also Geschichtsdarstellungen, die schon vorliegen) zu analysieren und nach ihrer Trifftigkeit zu beurteilen. Diese Kompetenz ist lebensweltlich von großer Bedeutung, nicht zuletzt deshalb, weil gedeutete Geschichte(n) überall und immer begegnet(en): in historischen Filmen, in politischen Reden, in Zeitzeugenberichten, in Ausstellungen, in der Literatur, im (halb)öffentlichen Gedenken oder eben auch in Schulbüchern. Im zweiten stärker unterrichtsbezogenen Schritt geht es beim FUER-Projekt darum, in Zusammenarbeit mit Geschichtslehrern **Anregungen und Materialien** zu entwickeln, wie kompetenzorientierter Geschichtsunterricht in den einzelnen Ländern mit ihren je eigenen Schultraditionen realisiert werden kann. Erste Ergebnisse dazu liegen in der Reihe „Themenhefte Geschichte“ vor.¹³ Im dritten Schritt wird die **Implementation** noch weiter forciert: „Geschichte denken statt pauken“ soll für immer mehr Schüler und Lehrkräfte zum Prinzip werden.

Der internationalen Kooperation kommt im FUER-Projekt besondere Bedeutung zu. Sie wird als Chance verstanden, sich selber und andere besser kennen zu lernen und die Entwicklung eines reflektierten, Vielfalt akzeptierenden europäischen Geschichtsbewusstseins zu fördern. Im sich erweiternden Europa sollte die Kooperation gerade zwischen Schulen, einzelnen Lehrkräften und Klassen sich zur Pflicht entwickeln. Im Spiegel des jeweils anderen können eigene Selbstverständlichkeiten zum Problem, andererseits aber auch zu Lösungsansätzen für andere werden. Im gemeinsamen Fragen und Tun erweisen sich Vorurteile zudem oftmals als vorschnelle und unreflektierte Wertungen. Gemeinsame Projekte helfen Vorurteile ad absurdum zu führen. Die Zusammenarbeit bietet darüber hinaus die Möglichkeit kulturelle Geprägtheiten und Andersheiten zu erfahren und zu erleben. Sie zu erkennen, in der konkreten Arbeit mit ihnen umgehen zu lernen, ist eine Bedingung, um miteinander Schritte nach vorne machen zu können.

3.3 Zum Design des Projekts Arbeitsgruppen und Materialausstattung

Die beteiligten Lehrkräfte wurden mit ihren Klassen in drei verschiedene Gruppen eingeteilt. Entsprechend erfolgte die Ausstattung mit unterschiedlichen Materialien. Als Kriterium zur Einordnung dienten die Erfahrungen der Projektteilnehmer mit dem FUER-Ansatz eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte bzw. mit der konkreten De-Konstruktionsarbeit in den Klassen.

So gab es eine Gruppe, die sich mit der Theorie des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts nach FUER auseinandergesetzt hatte, diesen Ansatz phasenweise auch in ihrem Unterricht verfolgte und bereits über De-Konstruktionserfahrungen verfügte. Die Lehrkräfte der zweiten Gruppe machten im Projekt ihre ersten Versuche mit der De-Konstruktionsarbeit in Klassen. Für diese beiden Gruppen wurden Hilfestellungen vorbereitet. Eine dritte Gruppe (eine Art Kontrollgruppe) war mit

¹² Schreiber, W.: *Kompetenzbereich Historische Methodenkompetenzen*, in: Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Bd. 2)*. Neuried 2007, S.194-236.

¹³ Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): *Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. Themenheft Geschichte Bd. 1* mit CD-ROM. Neuried 2006.; Krammer, R./Ammerer, H. (Hgg.): *Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben. Themenheft Geschichte Bd. 2* mit CD-ROM. Neuried 2006.; Witschi, B. (Hg.): *Geschichte spielen. Simulationsspiele im Geschichtsunterricht. Themenheft Geschichte Bd. 3* mit CD-ROM. Neuried 2006.; Schreiber, W./Árkossy, K. (Hgg.): *Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen. Themenheft Geschichte Bd. 4*. Neuried 2009.; Melichar, F. G. (Hg.): *Längs Denken. Förderung historischer Kompetenzen durch Längsschnitte. Themenheft Geschichte Bd. 5* mit CD-ROM. Neuried 2006.; Körber, A./Baack, O. (Hgg.): *Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion. Themenheft Geschichte Bd. 6* mit CD-ROM. Neuried 2006.; Schreiber, W./Wenzl, A. (Hgg.): *Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. Themenheft Geschichte Bd. 7* mit DVD-ROM. Neuried 2006.; Lehmann, K. (Hg.): *Theater spielen im Geschichtsunterricht. Spielformen, Methoden, Anwendungen und deren didaktische Reflexion. Themenheft Geschichte Bd. 8*. Neuried 2006.

dem FUER-Kontext sehr vertraut und hatte mehrfach mit Schülern de-konstruierend gearbeitet. Diese letzte Gruppe wurde so wenig wie möglich angeleitet und war völlig frei in ihrem Vorgehen.

Als Materialbasis erhielten alle Gruppen eine CD mit einer Auswahl an über 30 Scans von Schulbuchkapiteln (u.a. aus allen am Projekt beteiligten (Bundes-)Ländern) zum Thema „1989/90“¹⁴) und einen Überblick über das Projektvorhaben. Die Gruppen 1 und 2 arbeiteten zudem mit dem Themenheft „Durchblicken – Dekonstruktion von Schulbüchern“, herausgegeben von Waltraud Schreiber und Sylvia Mebus (2006), in dem sich sowohl theoretische Grundlagenbeiträge als auch konkrete Unterrichtsbeispiele zur De-Konstruktion von Schulbüchern befinden. Gruppe 1 erhielt zusätzlich den ebenfalls von Sylvia Mebus und Waltraud Schreiber herausgegebenen Band „Geschichte denken statt pauken“ (2005), der neben einer theoretischen Einführung zum kompetenzorientierten Lernen die einzelnen Kompetenzbereiche näher beleuchtet und dazu praktische Beispiele aus dem Unterrichtstag präsentiert. Gruppe 2 erhielt statt dieses Bandes einen Leitfaden zur De-Konstruktion mit einer Auswahl an Leitfragen, die als Angebot für die konkrete Arbeit in den Klassen genutzt werden konnten. Die Fragen haben den Charakter von Arbeitsaufträgen, sind inhaltlich auf das Projekt zum Thema „1989/90“ ausgerichtet, können aber problemlos auf andere Themenfelder übertragen werden. Gruppe 3 konnte die Literatur, jedoch nicht den oben angesprochenen Leitfaden anfordern, da es Teil des Konzepts war, dass nur eine Gruppe mit dieser Anleitung arbeitete.

3.4 Arbeitsschritte

Nachdem die Lehrkräfte mit den nötigen Materialien ausgestattet waren, konnte die Arbeit mit den Klassen beginnen, die mehrere Schritte bzw. Phasen umfasste. Diese werden im Folgenden näher dargestellt.

3.4.1 Durchführung von Schulbuchanalysen

In die Auseinandersetzung mit den Ereignissen der Jahre 1989/90 waren in den Klassen der verschiedenen Länder vergleichende Schulbuchanalysen einbezogen. Jede Klasse untersuchte mindestens zwei, im Idealfall drei Schulbücher. Dabei musste eines der Schulbücher das eigene Geschichtsbuch sein, das zweite aus einem anderen Land stammen, das dritte konnte frei ausgewählt werden. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler war es, zwei bis drei **Schulbücher** miteinander kriteriengestützt zu **vergleichen**. Dabei sollten sie zunächst auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufmerksam werden. Im Laufe des Unterrichts wurden also die Lernenden möglichst systematisch dazu angeregt, die **Schulbücher zu de-konstruieren**. Während bei der Re-Konstruktion (umgekehrte Operation der De-Konstruktion) die Arbeit mit Quellen, anhand derer man sich der Vergangenheit annähert, im Vordergrund steht, geht es bei der De-Konstruktion um die Untersuchung der (Tiefen-)Struktur von „fertigen Geschichten“, also bereits verfassten Narrationen. Schrittweise und systematisch werden die Bausteine erhoben, aus denen sich die Narrationen zusammensetzen, werden unterschiedliche Interpretationen und Einschätzungen herausgearbeitet, verschiedenartige Vorgehens- und Darstellungsweisen festgestellt sowie Hinweise auf deren Hintergründe gesammelt. Schließlich sind ausgewählte Passagen aus den Büchern auf ihre Plausibilität/Triftigkeit hin zu überprüfen. Dabei kann z.B. geklärt werden, inwiefern Ergebnisse der Geschichtswissenschaft berücksichtigt sind, inwiefern der Bezug auf Quellen hergestellt wird, inwiefern die Aussagen für Schüler nachvollziehbar begründet werden.

¹⁴ Dazu erhielten die Lehrkräfte zudem ein Register mit Angaben zu den Scans. Sowohl das Register als auch die Scans befinden sich auf der zu dieser Publikation gehörenden CD.

¹⁵ Dieser Leitfaden zur De-Konstruktion von Waltraud Schreiber, Carola Gruner und Florian Basel findet sich in leicht veränderter und aktualisierter Version in diesem Band.

In den Projektklassen wurden unterschiedliche Wege gegangen, um

- die Schüler zu Schulbuchanalysen zu motivieren, insbesondere auch zu internationalen Vergleichen,
- Methoden der Analyse (De-Konstruktion) einzuführen,
- die Analysen durchzuführen und auszuwerten (z.B. mit oder ohne Nutzung von De-Konstruktions-Leitfäden; unter Rückgriff auf vorgeschlagene oder die Entwicklung eigener Fragestellungen¹⁶).

3.4.2 Präsentation der Ergebnisse

Nach den Schulbuchanalysen erstellten alle beteiligten Klassen Präsentationen zu ihren Ergebnissen und ihrem Vorgehen, die sie innerhalb ihrer Klassen oder auch ihrer Schule, teilweise sogar ihres (Bundes-)Landes vorstellten. In Bayern wurde beispielsweise eine Lehrerfortbildung durchgeführt, bei der Delegationen aller bayerischen, am Projekt beteiligten Klassen ihre **Ergebnisse präsentierten**.¹⁷ Sowohl im Klassenverband, im nationalen als auch internationalen Kontext sollte genügend Raum zur **Diskussion und Reflexion des Vorgehens und der Ergebnisse** der Arbeit gegeben werden. In manchen Klassen wurden die Unterrichtseinheiten videographiert und die Aufzeichnungen als Diskussionsgrundlage genutzt. Schüler dürfen in ihrer Fähigkeit, Unterricht zu beurteilen, nicht unterschätzt werden, denn sie sind als Mit-Akteure Experten. Die Intention dabei war, die Diskussion in den Klassen/Schulen in die Weiterarbeit beim internationalen Workshop einfließen zu lassen.

3.4.3 Internationaler Workshop

Schülerdelegationen der einzelnen (Bundes-)Länder, die teilweise mit mehreren Klassen am Projekt teilnahmen, kamen nach Abschluss der Arbeit in ihren Klassen zu einem von der Stiftung „Erinnerung-Verantwortung-Zukunft“ geförderten internationalen Workshop zusammen, der in Eichstätt/Bayern stattfand. Bei dem Treffen nahmen aus der Vielzahl der teilnehmenden Klassen bis zu vier Schüler pro (Bundes-)Land teil.¹⁹ Mit diesem Treffen, bei dem stets die Schülerinnen und Schüler die zentrale Rolle spielten, sollte die Internationalität ein zusätzliches Gewicht bekommen. Der Austausch über den Arbeitsprozess und Ergebnisse des Projekts in den eigenen Klassen bildete die Grundlage für die Auseinandersetzung mit Geschichtsunterricht, mit dem Konzept der Kompetenzorientierung, insbesondere mit der De-Konstruktion von Darstellungen im unterrichtlichen Kontext. Im internationalen Austausch sollte also ein Beitrag zur Verbesserung von Geschichtsunterricht in den einzelnen Ländern geleistet werden.

Ausgangspunkt für den Workshop waren, wie bereits erwähnt, die Ergebnispräsentationen der Analysearbeit in den Klassen. Die gemeinsame Basis für die anschließenden Diskussionen bestand also darin, dass alle Schülerinnen und Schüler sich zu diesem Zeitpunkt bereits mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten in den jeweiligen Schulbüchern auseinandergesetzt hatten, unterschiedliche Interpretationen und Einschätzungen, Vorgehensarten und Darstellungsweisen in den Büchern der

¹⁶ Vgl. dazu die Ausführungen zum „Design des Projekts“ unter Punkt 3.3 in diesem Aufsatz.

¹⁷ Vgl. dazu den Ausschreibungstext zur Regionalen Lehrerfortbildung in Bayern im Anhang dieses Aufsatzes.

¹⁸ Vgl. dazu auch Leutner-Ramme, S.: Ausdrückliche Reflexionsanlässe und positive Schülerreaktionen – Intensivinterviews mit Lernenden zu aufgezeichnetem Geschichtsunterricht, in: von Borries, B. u.a. (Hgg.): Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002. Neuried 2005, S.217-233.; Leutner-Ramme, S.: Kompetenzen aus Schülersicht, in: Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Bd. 2). Neuried 2010, S.694-712.

¹⁹ Die Auswahl der Schülerdelegationen erfolgte in den (Bundes-)Ländern individuell. In Bayern wurde beispielsweise die in Punkt 3.4.2 bereits angesprochene Lehrerfortbildung durchgeführt. Vgl. dazu den Ausschreibungstext zur Regionalen Lehrerfortbildung in Bayern im Anhang dieses Beitrags.

verschiedenen (Bundes-)Länder herausgearbeitet und diskutiert hatten. Vertreter der beteiligten Klassen präsentierten nun ihre Vorgehensweisen und Ergebnisse, sprachen über ihre Erfahrungen, tauschten sich darüber mit den Schülerinnen und Schülern der anderen (Bundes-)Länder aus.

Das übergeordnete **Ziel des Workshops**, die Expertise von Schülern als „Experten für Unterricht“ zu nutzen, sollte nicht nur erreicht werden, indem sie sozusagen als „Betroffene von Unterricht“ gehört wurden und mitreden konnten. Ein weiterer Schritt bestand vielmehr darin, die Lernenden an der Entwicklung didaktisch-methodischer Konzepte für einen neuen Unterrichtsansatz und an der Erstellung von geeigneten Unterrichtsmaterialien zu beteiligen. Dabei brachten sie ihre im jeweiligen Unterricht gemachten verschiedenen Erfahrungen mit ein. „Im Spiegel der Anderen“ sollte ihnen bewusst werden, dass auch ihr eigener Geschichtsunterricht einer bestimmten Tradition folgt.

Aus der Zielsetzung, die Expertise der Schüler zu nutzen, leitete sich die **zweite Arbeitsphase** des Workshops ab: Durch die Inputs ausgewählter Experten und vor allem durch die daran anschließenden Diskussions- und Arbeitsphasen sollten die Schüler in ihrer eigenen Kompetenzentwicklung vorangebracht werden:

Zuerst stellte Prof. Waltraud Schreiber (Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt) vor, was aus Sicht der Geschichtsdidaktik durch den De-Konstruktionsansatz, insbesondere auch durch die De-Konstruktion von Schulbüchern, zu erreichen ist. Die Schüler sollten zunächst auf einer Metaebene über kompetenzorientierten Geschichtsunterricht nachdenken, bevor sie Vorschläge für die Unterrichtspraxis erarbeiteten. In diesem Zusammenhang war es unerlässlich, einen grundlegenden Einblick in die Theorie und Methodik von Geschichte und Geschichtsunterricht zu geben. Darin spiegelt sich die Überzeugung, dass derjenige, der Andere fördern will, sich über die Ziele der Förderung im Klaren sein muss. Der Verknüpfung von Theorie mit der Praxis kam dabei besondere Bedeutung zu.

Des Weiteren war intendiert, die Sachkompetenz der Schülerinnen und Schüler auf einer inhaltsbezogenen Ebene zu steigern, was sie wiederum für ihre gemeinsame Weiterarbeit nutzen konnten. Insbesondere sollte dadurch das Vorwissen der Lernenden durch Inputs erweitert werden, um in nachfolgenden Arbeitsphasen eine genauere, tiefer gehende Triftigkeitsprüfung durchführen zu können. Die Projektteilnehmer erhielten deshalb Zusatzinformationen von Dr. Janowitz von der BStU (Behörde der Bundesbeauftragten Berlin, Abteilung Bildung und Forschung). Er stellte Essentials für eine Auseinandersetzung mit den Jahren 1989/90 vor, indem er Unfreiheit, Überwachung und Kontrolle als Elemente der Diktaturerfahrungen thematisierte. Exemplarisch zeigte er Deutungsunterschiede auf, die damals wie heute bestanden. Auf Rückfragen der Schüler hin verglich er die „deutsche Stasi“ mit den Institutionen der Staatssicherheit anderer kommunistisch-sozialistischer Diktaturen. In seine Argumentation bezog er zahlreiche und vielfältige Materialien mit ein.²⁰

Die Schüler nutzten die Möglichkeit zum Gespräch mit den Experten sehr intensiv; das Bewusstsein, sich bald selbst Gedanken zu Unterrichtskonzepten zu machen, hat die Motivation vermutlich zusätzlich gestärkt. Auch in die vertiefenden Gespräche wurden weitere Materialien einbezogen. Dies diente u.a. dem Ziel, Themen zu identifizieren, die die Schüler für bearbeitenswert im Geschichtsunterricht halten.

Der letzte Input, den die Workshopteilnehmer vor der Entwicklung von Beiträgen und Materialien „von Schülern für Schüler“ erhielten, zielte auf die Förderung der De-Konstruktionskompetenz der Projektteilnehmer. Um ihnen die Möglichkeit zu bieten, Schulbuchanalysen auf einem höheren Niveau als dies im „ersten Durchgang“ der Fall war, durchführen zu können, standen wiederum Experten zur Verfügung. Mitarbeiter des Eichstätter Schulbuchanalyseteams stellten ihre Vorgehensweisen bei den Analysen und Auswertungen vor, gaben konkrete Einblicke in ihre Arbeit und standen anschließend für Fragen zur Verfügung.²¹ An dieser Stelle wäre es sicherlich auch interessant und ge-

20 Vgl. dazu Janowitz, A.: Herrschaftssicherung – die DDR-Staatssicherheitsdienst als Gegenstand in der BStU-Vermittlungsarbeit, in diesem Band.

21 Vgl. dazu Schöner, A.: Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für die Praxis: Schlaglichter auf ein kategoriales, empirisch-qualitatives Grundlagenforschungsprojekt: Die Eichstätter Schulbuchanalysen, in diesem Band.

winnbringend gewesen, Vertreter von Schulbuchverlagen als weitere Expertengruppen in den Workshop zu integrieren, die über Vorgaben, Zwänge usw. bei der Erstellung von Schulbüchern gesprochen hätten.

In der anschließenden Arbeitsphase zur Konzeptentwicklung wählten die Schülerinnen und Schüler nun in Kleingruppen Fragestellungen aus, die sie zum Thema „1989/90“ in Schulbüchern behandelt sehen wollen, suchten nach geeigneten Quellen und Darstellungen für die Schülerarbeit, entwickelten Arbeitsaufträge und Lernarrangements. Exemplarisch erhielt jede Gruppe als Grundlage für ihre Arbeit einen Auszug aus dem Schulbuch „Entdecken und Verstehen 10“ für Realschulen in Bayern (Cornelsen Verlag). Dabei wurde das Kapitel „Die friedliche ‚Revolution‘“, das Themen wie die Massenflucht, den 40. Jahrestag der DDR, die Montagsdemonstrationen und den Fall der Mauer behandelt, ausgewählt. Mit diesem Ausschnitt hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, an einem konkreten Beispiel ihre theoretischen, didaktischen und methodischen Überlegungen zu verdeutlichen.²² Die Workshopteilnehmer arbeiteten dabei in internationalen Teams zusammen. Experten (in diesem Fall waren es Lehrer der verschiedenen Länder) konnten jederzeit als Berater in den Arbeitsprozess integriert werden. Die Schüler dokumentierten und kommentierten diese Arbeitsphase und stellten damit ggf. unbewusst auch Materialien für Unterrichtsforschung bereit. Die begleitenden Lehrkräfte entschieden sich in dieser Phase, angeregt durch ihre Schüler, eine Materialsammlung, die vorrangig Pressequellen der beteiligten (Bundes-)Länder umfasst, zusammenzustellen.²³

Auf der Grundlage des erweiterten Know-Hows sollten nun die eigenen Analysen bzw. die anderer Klassen zusammen- und/oder weitergeführt werden. Dabei zeigte sich, dass sich einzelne Schüler- und Studierendengruppen für die Auseinandersetzung mit grundlegenden geschichtsdidaktischen Fragen zur De-Konstruktion entschieden. Andere Teams besprachen – unter Hinzuziehen der verschiedenen Experten-Inputs – die bereits vorhandenen Unterrichtsvorschläge, überlegten weiterführende und neue Arbeitsaufträge, diskutierten Unterrichtsarrangements und Leitfäden für die Schulbuchanalysen. Dies alles diente dem **intendierten Ergebnis**, das am Ende des Projekts stehen sollte, nämlich der Erstellung und Gestaltung von Konzepten und Arbeitsmaterialien für Unterricht „von Schülern für Schüler“.²⁴

Die bis dahin vermutlich „fremde“ Aufgabenstellung, Materialien für andere Schüler zu entwickeln, möglicherweise auch der internationale Arbeitskontext boten genug Motivation, um die Arbeit beim Workshop über fünf Tage hinweg mit großer Intensität voranzubringen. Selbstverständlich standen Lehrkräfte jederzeit beratend zur Seite.

3.4.4 Auf dem Weg zur Schlussredaktion

Nach der Workshopwoche standen die Weiterarbeit in den Klassen im jeweiligen (Bundes-)Land und dabei vor allem die Fertigstellung der Artikel an. Die Schülerinnen und Schüler diskutierten ihre vom Workshop mitgebrachten Material- und Verfahrensvorschläge im Klassenverband. Hier bestand nun die Möglichkeit, weitere oder neue Ideen mit einzubringen. Das Ziel war, die **Diskussionen der Ergebnisse des Workshops zu sichern**. Es ging darum, Bereicherungen, aber auch Schwierigkeiten im Arbeitsprozess zusammen zu tragen, zu diskutieren und ebenfalls in die Beiträge, die verfasst bzw. in die Unterrichtsmaterialien, die erstellt wurden, einfließen zu lassen.

22 Die vier aus dem Schulbuch „Entdecken und Verstehen 10“ ausgewählten Seiten finden sich im Anhang dieses Aufsatzes. Hier liegen die von uns bearbeiteten Auszüge vor, die die einzelnen Bestandteile der Schulbuchseiten benennen. Damit konnten die Schülerinnen und Schüler in ihren Beiträgen mit einer einheitlichen Terminologie arbeiten. Auf der CD, die diesem Band beiliegt, finden sich die farbigen Schulbuchseiten sowohl im Original als auch mit den terminologischen Anmerkungen in Form von Scans. Zudem ist eine Legende, die die farbigen Markierungen erläutert, angefügt.

23 Diese Materialsammlung ist ebenfalls Teil der vorliegenden Publikation und beinhaltet eine konkrete Anleitung, die zur Arbeit mit den Materialien anregen soll.

24 Vgl. dazu die Schülerbeiträge (Sommerweiß, Balmer, Friedli, Hartung, Spieß, Urwyler, Hirschbeck, Köppel, u.a.) sowie Artikel von Studierenden (Hügel/Ackermann, Allig/Maurer, Unger, Kabay u.a.), in diesem Band.

Nachdem die im Workshop in den internationalen Gruppen bereits geplanten und in ersten Entwürfen formulierten Manuskripte von den Schülerdelegationen präsentiert und im Klassenverband diskutiert wurden, setzten sich nun die Arbeiten innerhalb der internationalen Kleingruppen auf digitalem Wege fort. Koordiniert durch die zentrale Ansprechpartnerin in Eichstätt²⁵ verfassten die jeweiligen Vertreter der internationalen Gruppe ihren Teil des Beitrags. Dies erforderte einen regen Austausch und Abstimmungsarbeit innerhalb der Gruppe. Die überarbeiteten, in den Klassen diskutierten Beiträge bzw. Anregungen für den Unterricht wurden abschließend nach Eichstätt geschickt, wo diese für die Veröffentlichung vorbereitet wurden. Die formatierten Druckfassungen erhielten nochmals die Schüler-Autorenteams, bevor abschließend eine **Redaktionssitzung** für den Gesamtband, unter Beteiligung von je einem Lehrer pro Land, stattfand.²⁶ U.a. wurde hier auch die Materialsammlung der Lehrkräfte abgestimmt. Die Hauptaufgabe bestand aber darin, das Gesamtkonzept des Bandes noch einmal abzustimmen. Trotz aller gemeinsamen Vorbereitung blieb schließlich für die endgültige Drucklegung noch genügend redaktionelle Arbeit für die Eichstätter Herausgeberinnen.²⁷ Die verantwortliche Beteiligung der Schüler und ihrer Lehrer sollte aber bis zum Schluss gesichert sein.

Dass die Kombination aus Herausforderung, Verantwortung und Betreuung, die in diesem Projekt insgesamt immer wieder zum Tragen kam, Erfolg versprechend ist, zeigt die hier vorliegende Publikation, in der nun eine Vielzahl an Beiträgen von Schülern, Lehrkräften, Studierenden und Wissenschaftlern gesammelt vorliegen.

4. Ergebnisse und Resümee

Insgesamt betrachtet lässt sich feststellen, dass die Projektziele zur vollen Zufriedenheit erreicht wurden. Es konnte gezeigt werden, dass De-Konstruktionsaufgaben den Unterricht bereichern, ohne die Schüler und Lehrer in hohem Maße zu überfordern. Es gelang, internationale Kontakte auf vielfältige Weise zu initiieren, über lange Phasen aufrecht zu erhalten und in einer Publikation sichtbar werden zu lassen. Selbstverständlich erforderte dies von der Projektleitung in allen Arbeitsphasen und insbesondere im Umfeld des Workshops und der Publikation kontinuierliche Betreuung und Begleitung, doch lässt gerade auch dies am Ende einen positiven Rückblick zu.

Die Schülerinnen und Schüler belegten eindrucksvoll, dass ihnen als Experten für Unterricht mehr zugetraut werden kann und soll. Der Ertrag zeigte sich auch an den verschiedenen Aktivitäten, die sich im Rahmen und in der Folge des Projekts ergaben²⁸, von denen einige abschließend kurz aufgelistet werden:

- Schülerinnen und Schüler gestalteten zusammen mit ihren Lehrkräften **Ausstellungen**, in denen die Ergebnisse präsentiert wurden.
- Schülerinnen und Schüler bereiteten **Vorträge und Präsentationen** vor, um ihre Arbeit vor einem größeren Publikum vorzustellen (z.B. beim Internationalen Workshop; bei der Lehrerfortbildung in Bayern; bei einer internationalen Tagung in der Schweiz²⁹).

25 Die Hauptaufgabe als Koordinatorin (Carola Gruner) bestand darin, als Ansprechpartnerin bei Schwierigkeiten aller Art zur Verfügung zu stehen. Ansonsten war es auch nötig, immer wieder Informationen zu Arbeitsständen einzuholen sowie die Projektteilnehmer in den einzelnen Arbeitsphasen begleitend und beratend zu unterstützen.

26 Diese Schlussredaktionssitzung fand wiederum in Eichstätt statt.

27 Die Gesamtedaktion des nunmehr hier vorliegenden Bandes, in dem Schülerinnen und Schüler, die beteiligten Geschichtslehrer, Geschichtsdidaktiker und Lehramtstudierende ihren Fragestellungen nachgingen und ihre Erfahrungen vorstellten, lag bei Carola Gruner und Waltraud Schreiber.

28 Vgl. dazu auch Gruner, Epilog in Bildern und Dokumenten, in diesem Band.

29 Schlusstagung des Comenius 2.1 Projekts „FUER Geschichtsbewusstsein“: „Vom Kompetenzmodell zum besseren Geschichtsunterricht.“ vom 22.-24. September 2006, in Aarau, Schweiz; vgl. <http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/tagungen.html>.

- Schülerinnen und Schüler, aber auch ihre Lehrkräfte erarbeiteten in internationalen Teams **Beiträge**, die intensiv diskutiert und schließlich publiziert wurden (vgl. dazu den vorliegenden Band).
- Sieben am Projekt beteiligte Schülerinnen und Schüler aus Sachsen verfassten ihre „Besondere Lernleistung (BeLL)“, eine zum Abitur zählende **Abschlussarbeit**, zum Projekt. Die Ergebnisse präsentierten sie in großem Rahmen vor mehr als 100 Eltern und Mitschülern.³⁰
- ...

Besonders erfreulich war die Tatsache, dass letztendlich mehr Lehrkräfte und v.a. mehr Klassen als ursprünglich geplant am Projekt teilnahmen. Dies spiegelt das große Interesse bei den Lehrkräften wider.³¹ Über den Planungsstand hinaus ging auch die von den ungarischen Teilnehmern initiierte Ausweitung des Projekts auf Studierende der Geschichte. Schließlich beteiligten sich sowohl eine Studierendengruppe der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt als auch der ELTE in Budapest am internationalen Workshop und in dessen Folge auch an der Publikation. In beiden Fällen wurde das Vorhaben in Geschichtsdidaktik-Kursen an den Universitäten vorgestellt, worauf sich die Studierenden für eine Teilnahme am Workshop entschieden. Hier zeigte sich also sowohl das Interesse von Dozierenden, die im Projekt von FUER Geschichtsbewusstsein tätig sind, als auch von angehenden Lehrkräften.

Dass die Aktivitäten auch Öffentlichkeitsarbeit nach sich zogen, zeigen Zeitungsberichte, Internetauftritte, Artikel in Jahresberichten, Projekttagungen, Ausstellungen (internationaler Workshop; Lehrerfortbildung; Tagungen³² usw.)³³ sowie selbstverständlich auch die hier vorliegende wissenschaftlich-unterrichtspragmatische Publikation zum Thema.

Abschließend lässt sich also resümieren:

In allen Phasen des Projekts bewiesen Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, dass die Jugendlichen aller Schularten eigenständig arbeiten können und fähig sind, diese Eigenständigkeit auch kritisch zu reflektieren, dabei Probleme zu benennen und nach Lösungen zu suchen.

Die Aufgabe, Unterrichtsmaterialien und methodisch-didaktische Beiträge zu verfassen, stellte sicherlich eine Herausforderung für Schüler wie für Lehrer dar. Die Projektteilnehmer leisteten damit aber einen gewinnbringenden Beitrag zur Optimierung von Unterricht. Durch die Beteiligung von Schülern an der Unterrichtsplanung und die Erstellung von Unterrichtsmaterialien „von Schülern für Schüler“ geriet der **Adressatenbezug** nie aus dem Blick. Es wurde stets lerner-/schülerorientiert gearbeitet.

Die nationale und **internationale Zusammenarbeit**, die für alle beteiligten Schülerinnen und Schüler, aber auch für viele der Lehrkräfte ein Novum darstellte, erleichterte die Entwicklung eines reflektierten (vielleicht sogar europäischen) Geschichtsbewusstseins.

Dass Geschichtsunterricht Schülerinnen und Schüler dazu befähigen kann, reflektiert mit Geschichtsdarstellungen umzugehen, zeigte sich ganz eindeutig. Es spiegelte sich wider, dass die **De-Konstruktion, einschließlich des kritischen Hinterfragens, am Vergleich von internationalen Schulbüchern** gelernt werden kann. Im Zentrum stand während des gesamten Projekts der Gedanke, dass Geschichte weniger ein Paukfach, sondern vielmehr ein Denkfach ist. Genau dies muss nicht nur für Schüler, sondern ebenso für Lehrkräfte, die für die Vermittlung von Geschichte Verantwortung tragen, zum Prinzip werden.

30 Vgl. dazu Mebus/Ventzke in diesem Band.

31 Zwar gab es auch teilweise Absagen oder einen Lehrerwechsel, was z.B. auf unvorhergesehene Aufgaben oder veränderte Rahmenbedingungen (etwa. Klassenwechsel) zurückzuführen war. Da aber stets für adäquaten Ersatz gesorgt wurde, waren alle für das Projekt geplanten Länder (sogar teilweise mit mehreren Klassen) beteiligt.

32 Vgl. die in Fußnote 29 angesprochene Tagung in der Schweiz sowie die Implementationstagung des Comenius 2.1 Projekts „FUER Geschichtsbewusstsein“ mit dem Schwerpunkt: Historische Exkursion vom 25.-28. Mai 2006 in Sibiu, Rumänien. Vgl. <http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/tagungen.html>.

33 Vgl. dazu „Epilog in Bildern und Dokumenten“ in dieser Publikation.

In diesem Sinne – frei nach dem Motto: „Geschichte denken statt pauken“ ist es ein Anliegen, sich bewusst zu machen, dass manches zunächst unmöglich erscheinende schließlich doch möglich ist. Die Ergebnisse und Erfahrungsberichte der Schüler und Lehrer lassen das erkennen. Sicherlich erfordert es Eigeninitiative, bedeutet es zusätzliche Arbeit, muss der eine oder andere Stolperstein überwunden werden. Doch die Abschlussevaluierungen mit den Projektlehrkräften und Schülern haben ergeben, dass die Arbeit im Rahmen des Projekts als ein interessantes und bereicherndes Unterfangen empfunden wurde, in das es sich gelohnt hat einzusteigen.

Anhang 1:

Ausschreibung für die Lehrerfortbildung in Eichstätt/Bayern

Regionale Lehrerfortbildung:

Die Ereignisse der Jahre „1989/1990“: Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher und erstellen Materialien für den Unterricht

Die Veranstaltung findet im Rahmen eines Projekts statt, an dem derzeit europaweit Realschul-, Gymnasial- und Berufsschulklassen mit ihren jeweiligen Lehrkräften arbeiten: Schüler vergleichen internationale Schulbücher zum Thema „Wende 1989/90“ und de-konstruieren die Darstellungen. Die Jahre 1989/1990 gehören fraglos zu den großen Ereignissen der europäischen Geschichte und sind in den Schulbüchern aller europäischen Länder auf unterschiedlichste Weise dargestellt. Klassen aus acht beteiligten (Bundes-)Ländern (Ungarn, Rumänien, Belgien, Schweiz, Österreich, Sachsen, Hamburg, Bayern) machen sich dies derzeit bewusst, indem sie ihre Schulbücher zur Thematik vergleichen.

Schülerdelegationen aus den beteiligten Ländern, die teilweise mit mehreren Klassen am Projekt teilnehmen, werden im Juni 2006 zu einem internationalen Workshop nach Eichstätt eingeladen, können u.a. mit Mitarbeitern des dortigen Schulbuchanalyseprojekts, mit Schulbuchautoren, mit Zeithistorikern sprechen und arbeiten. Da für das Treffen in Eichstätt im Juni 2006 aus finanziellen Gründen aus der Vielzahl der teilnehmenden Klassen leider nur vier Schüler einer Klasse pro (Bundes-)Land am Treffen teilnehmen können, ist auch aus den zehn aus ganz Bayern beteiligten Klassen eine Auswahl zu treffen. Um nun das Engagement aller bayerischen Klassen und Lehrkräfte zu honorieren, die Attraktivität des Projekts zu wahren und Ergebnisse der Öffentlichkeit zugänglich zu machen, wurde die hier erwähnte zwei-tägige Lehrerfortbildung von Seiten der Uni Eichstätt-Ingolstadt mit den am Projekt beteiligten Lehrkräften in gemeinsamen Treffen vorbereitet. Jeweils zwei Schüler *aller beteiligten bayerischen* Klassen sind mit ihren Lehrkräften maßgeblich an der Gestaltung der Veranstaltung beteiligt. Mit dieser Fortbildung soll u.a. entschieden werden, welche Lehrkraft mit welcher Klasse stellvertretend für Bayern beim internationalen Eichstätt-Treffen vom 19. bis 23. Juni 2006 teilnimmt.

Wie bereits erwähnt, spielen bei der Fortbildung Schüler die zentrale Rolle: Vertreter der beteiligten Klassen präsentieren ihre Vorgehensweisen und Ergebnisse und sprechen über ihre Erfahrungen. In den Präsentationen der Schüler spiegelt sich die Zielsetzung ihrer Lehrer: die historische Kompetenz der Schüler zu fördern, so dass sich bei ihnen Geschichtsunterricht zunehmend vom **Pauk**fach zum **Denk**fach hin entwickelt.

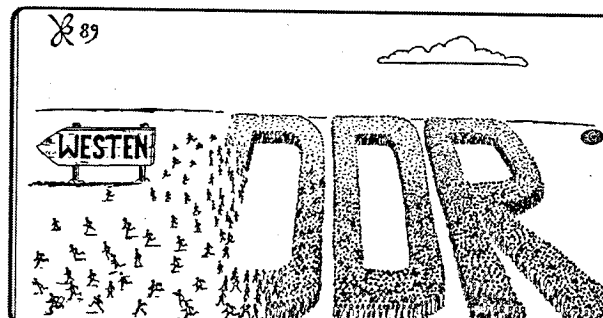
Im Zentrum der Fortbildung steht die **Methodenkompetenz** und dabei im Besonderen die **De-Konstruktionskompetenz**. Diesen Kompetenzbereich zu fördern ist deshalb besonders wichtig, weil gedeutete Geschichte überall begegnet. Schüler lernen, mit fertigen Geschichten umgehen zu können, also mit historischen Narrationen, die andere vorgelegt haben. Im Unterricht lässt sich diese Kompetenz auf einfache und plausible Weise durch den Vergleich von Schulbuchkapiteln fördern. – Alle bayerischen Projektlehrer geben ihre Erfahrungen mit „De-Konstruktionsversuchen“ im Multiplikatoren-Verfahren an interessierte Kollegen weiter.

Neben den Erfahrungsberichten und Ergebnispräsentationen von Schülern und Lehrkräften findet die Verknüpfung der Praxis mit der Theorie besondere Bedeutung. So erhalten die Fortbildungsteilnehmer einen Einblick in das dem Projekt zugrunde liegende geschichtsdidaktische Konzept der Kompetenzentwicklung. Zudem besteht die Möglichkeit, nach kurzen Inputs von Mitarbeitern des Eichstätter Schulbuchanalyseprojekts Gespräche mit den Experten – gerade auch im Hinblick auf Umsetzbarkeit und Anwendung der Forschungsarbeiten im Unterricht – zu führen. Ein Workshop gibt Raum zur gemeinsamen Erarbeitung und Diskussion von Unterrichtsvorschlägen. Dazu kann die von den Schülerinnen und Schülern konzipierte Ausstellung, die Materialien, Vorgehensweisen und Ergebnisse der Arbeiten in den Klassen zeigt, als Grundlage dienen.

Anhang 2:

Schulbuchscans aus Entdecken und Verstehen 10 für Realschulen in Bayern (Cornelsen-Verlag, 2006) bearbeitete Version mit terminologischen Anmerkungen als Basis für die Arbeit in den Klassen/Teams³⁴

Die friedliche „Revolution“ Haupt-Überschrift



1 „Abstimmung mit den Füßen“. Karikatur von Joachim Kohlbrenner, August 1989. Bild 4

2 Massenflucht aus der DDR Unterüberschrift

Über lange Jahre war die Unzufriedenheit der DDR-Bürger stetig gestiegen. Zuletzt schienen sich auch die Hoffnungen auf Reformen nach dem Vorbild der Sowjetunion unter Gorbatschow zu zerschlagen. Nach den Kommunalwahlen am 7. Mai 1989 ließ die DDR-Führung 98,85 Prozent Zustimmung zur Einheitsliste als angebliches Ergebnis bekannt geben. Doch diesmal nahmen die Oppositionellen die Wahlfälschung nicht hin, sondern forderten Untersuchungen und die Bestrafung der Verantwortlichen. Von nun an rissen die Proteste nicht mehr ab.

Ungarn hatte im Mai 1989 infolge des Reformkurses die Zäune an der Grenze zu Österreich abgebaut. Viele DDR-Bürger hielten sich im Sommer als Touristen in Ungarn auf. Am 10. September ließ die ungarische Regierung etwa 10 000 von ihnen ungehindert durch Österreich in die Bundesrepublik ausreisen. Andere Ausreisewillige besetzten die bundesdeutschen Botschaften in Prag, Warschau und Budapest. In der Prager Botschaft lebten zeitweise über 6000 Menschen unter katastrophalen Bedingungen. Ende September durften die Flüchtlinge in Prag und Warschau die Botschaften in Richtung Bundesrepublik verlassen. Im nordbayerischen Hof, wo die Züge endeten, betraten die Flüchtlinge zum ersten Mal bundesdeutschen Boden.

1 Aus einem Bericht des Ministeriums für Staatssicherheit, 1989:
Als wesentliche Gründe (für das Verlassen der DDR) ... werden angeführt:

- Unzufriedenheit über die Versorgungslage;
- Verärgerung über unzureichende Dienstleistungen;
- Unverständnis für Mängel in der medizinischen Betreuung und Versorgung;
- eingeschränkte Reisemöglichkeiten innerhalb der DDR und nach dem Ausland;
- unbefriedigende Arbeitsbedingungen und Diskontinuität im Produktionsablauf; ...
- Verärgerung über bürokratisches Verhalten von Leitern und Mitarbeitern staatlicher Organe, Betriebe und Einrichtungen sowie über Herzlosigkeit im Umgang mit den Bürgern;
- Unverständnis über die Medienpolitik der DDR.

2 40 Jahre DDR Unterüberschrift

Die DDR-Führung und der gesamte offizielle Propagandaapparat waren unterdessen mit ganz anderen Dingen beschäftigt: Der 7. Oktober 1989 sollte als 40. Jahrestag der Gründung der DDR in feierlicher Weise begangen werden. Zufriedenheit, Zustimmung und Zukunftsbegeisterung der Bevölkerung wurden in allmählicher Steigerung in den offiziellen Medien vorgeführt, bis das Jubiläum in einem mehrtägigen Festprogramm in Berlin seinen Höhepunkt finden sollte. Die offizielle Berichterstattung ignorierte alle oppositionellen oder kritischen Stimmen und wirkte schließlich angesichts der Fluchtbewegung vollkommen unreal. Einziger offizieller Kommentar: Man könne im Grunde froh sein, die Flüchtlinge loszuwerden. Diese Einstellung steigerte die Verbitterung der Opposition noch mehr.

3 Ost-Berlin, 7. Oktober 1989 Unterüberschrift

In Ost-Berlin nahmen die Feierlichkeiten zunächst ungestört ihren Verlauf. Mit Pomp, Fahنشmuck und Marschmusik huldigte die Armee der Staatsführung. Auch die FDJ demonstrierte zu abendlicher Stunde die geplante Begeisterung.

Wirklich begeistert empfangen wurde aber der sowjetische Reformler und Ehrengast Michail Gorbatschow. Die Rufe „Gorbi, hilf uns!“ beantwortete er zunächst mit Hinweisen auf die Entscheidungsfreiheit der souveränen DDR. Von Journalisten auf die Entwicklung in der DDR befragt, sagte er dann aber: „Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben.“ In den vorangegangenen Jahrzehnten hatte die Sowjetunion alle echten Reformversuche im Ostblock direkt oder indirekt unterdrückt. Jetzt kritisierte Gorbatschow die Politik der DDR-Führung, die zu demokratischen Reformen nicht bereit war. Die Durchsetzung der Reformforderungen war mit Gorbatschows Worten aber zu einer inneren Angelegenheit der DDR geworden, in die sich die Sowjetunion jedenfalls nicht einmischen werde. Bereits am Abend des 7. Oktober und am folgenden Tag kam es in Ost-Berlin zu größeren Demonstrationen, die von der Polizei brutal auseinander getrieben wurden.

2 Stellen Sie mit einem Zeitstrahl die Entwicklung in der DDR bis zum 7. Oktober dar.

3 Erläutern Sie die Karikatur (Abbildung 3; zu den Arbeitsschritten siehe S. 238).

4 Vergleichen Sie die Haltung Gorbatschows im Jahr 1989 mit den Reaktionen der Sowjetunion in den Jahren 1953, 1956 und 1968. Arbeitsaufträge


3 Erich Honecker und die Feiern zum 40. Jahrestag der DDR. Karikatur von Horst Haitzinger, 1989. Bild 2

Der 7. Oktober 1989 war Erich Honeckers letzter offizieller Auftritt als Partei- und Regierungschef. Wenige Wochen zuvor hatte er noch erklärt: „Den Sozialismus in seinem Lauf hält weder Ochs noch Esel auf.“ Lehrtext II

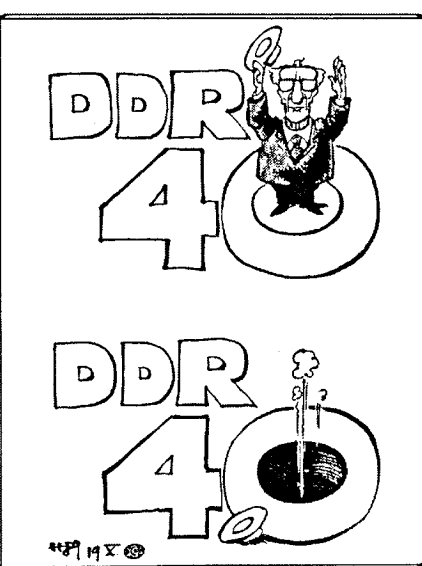
1 Analysieren Sie mit Hilfe der Arbeitsschritte auf S. 238 die Karikatur (Abbildung 1). Vergleichen Sie diese „Abstimmung mit den Füßen“ mit der aus den Anfangsjahren der DDR. Arbeitsaufträge

166

Der 40. Jahrestag Abschnitts-Überschrift



1 Die Militärparade zum 40. Jahrestag der DDR am 7. Oktober 1989. Bild 1



3 Erich Honecker und die Feiern zum 40. Jahrestag der DDR. Karikatur von Horst Haitzinger, 1989. Bild 3

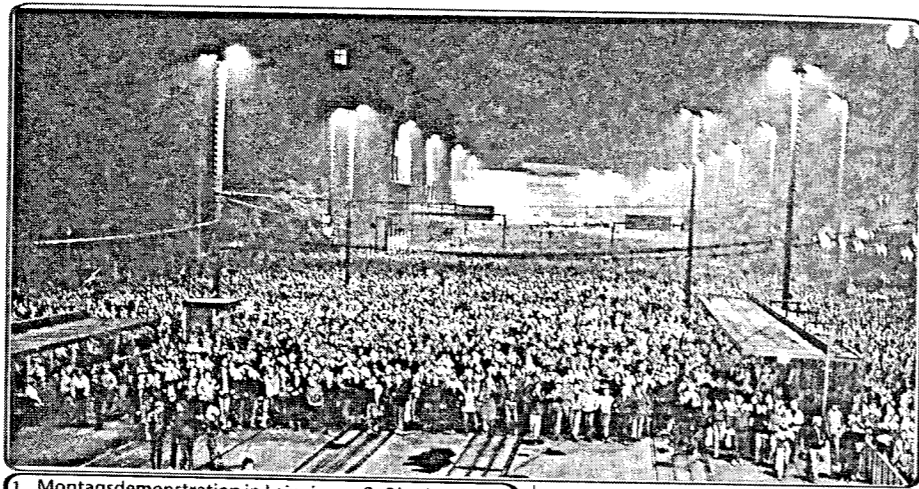
167

34 Die Originalseiten sowie die bearbeiteten Seiten aus dem Schulbuch „Entdecken und Verstehen 10“ befinden sich auf der dieser Publikation beigefügten CD.



Montagsdemonstrationen

Abschnitts-Überschrift



1 Montagsdemonstration in Leipzig am 9. Oktober 1989.

Ein Zeitzeuge erinnert sich: „Die Demonstranten liefen über den Stadtring und lösten sich erst, als sie wieder am Karl-Marx-Platz angekommen waren, langsam auf ... Am Schwanenteich ... diskutierten noch lange Einwohner Leipzigs mit dort in Stellung gegangenen Mitgliedern der Kampftruppen. Viele von denen hatten sich jedoch aus Scham über den ihnen befohlenen Einsatz im Dunkel der Anlage versteckt, nachdem sich andere geweigert hatten, überhaupt zum Einsatz zu kommen. Die meisten Sicherheitskräfte hatten sich gegen 18.30 Uhr plötzlich zurückgezogen.“



„Keine Gewalt!“, Schörpe der Leipziger Montagsdemonstrationen, 1989.



„Leipzig – Heldstadt der DDR“, Pappschild der Leipziger Montagsdemonstrationen, 1989.

Eine Revolution?

Am 4. September 1989 versammelten sich in Leipzig nach dem traditionellen Montagsgebet in der Nikolaikirche auf dem Kirchenvorplatz etwa 1000 Menschen. Sie forderten „Stasi raus“ und „Reisefreiheit statt Massenflucht“. Die Stasi beobachtete die Szene, vertrieb aber unter den Augen der internationalen Messebesucher ein härteres Durchgreifen. Seitdem versammelten sich Montag für Montag immer mehr Menschen. Die Sicherheitskräfte versuchten, die Demonstranten mit Gewalt auseinander zu treiben. Obwohl es zu zahlreichen Verhaftungen kam, waren es am 25. September bereits 8000, eine Woche später schon 20 000 Demonstranten. Die Polizei ging mit Schlagstöcken brutal gegen sie vor. Doch jeder wusste: Am 9. Oktober würde in Leipzig die nächste Montagsdemonstration stattfinden. Die Staatsführung hatte die Stadt mit Panzerfahrzeugen umstellen lassen. In den Krankenhäusern der Stadt wurden Zusatzpersonal und Blutkonserven bereitgestellt. Wollte die Staatsführung die Demonstration niederwalzen lassen?

Gewandhauskapellmeister Kurt Masur, der Kabarettist Bernd-Lutz Lange und Pfarrer Dr. Zimmermann genossen in Leipzig hohes Ansehen. Sie verhandelten fieberhaft mit drei SED-Bezirkssekretären, um das Schlimmste abzuwenden. Schließlich formulierten sie ei-

nen gemeinsamen Aufruf zur Gewaltlosigkeit, der in kurzen Abständen immer wieder über die Lautsprecher des Stadtfunks verbreitet wurde. Doch niemand wusste, welchen Erfolg ihre Bemühungen haben würden.

Um 18 Uhr endete das Friedensgebet in der Nikolaikirche. Die Teilnehmer verließen die Kirche, brennende Kerzen in den Händen. Draußen wurden sie von beklemmender Stille empfangen, nur der Glockenschlag hallte durch den trüben Abend. Schweigend hatten sich Tausende eingefunden. Auf dem Augustusplatz – damals Karl-Marx-Platz – wuchs der Zug auf mindestens 70 000 Menschen an. Die meisten von ihnen hatten noch nie an einer ungenehmigten Demonstration teilgenommen. Nun setzten sie sich über die Furcht für Leib und Leben hinweg. Beim Zug über den Ring um die Innenstadt ertönten Sprechchöre: „Wir sind das Volk!“, „Keine Gewalt!“ Das befürchtete Blutbad blieb schließlich aus. Von nun an „gehörte“ Leipzig den Demonstranten. Und auch in anderen Städten der DDR fanden sich nun regelmäßig Demonstranten zusammen, um gewaltlos ihre Forderungen vorzutragen.

- 1 Schreiben Sie einen Tagebucheintrag aus der Sicht eines Demonstranten.
2 Überlegen Sie, ob die Ereignisse des Herbstes 1989 der Definition einer „Revolution“ entsprechen. Begründen Sie Ihren Standpunkt.

Der Fall der Mauer



2 Warten auf den Fall. In der Nacht des 9. November 1989 haben die Menschen die Mauer vor dem Brandenburger Tor in Berlin besetzt und warten darauf, dass die Mauer endlich geöffnet wird.

Die Bewegung geht weiter

Seit September entstanden die ersten Organisationen der Opposition: „Neues Forum“, „Demokratischer Aufbruch“, „Demokratie jetzt“. Auch die Neugründung der SPD fand in diesen Tagen statt. Am 18. Oktober trat Erich Honecker von allen seinen Ämtern zurück – aus gesundheitlichen Gründen, wie es hieß. Egon Krenz wurde zu seinem Nachfolger bestimmt. Die SED konnte jedoch in den nächsten Wochen nicht mit den Forderungen der Oppositionsbewegung Schritt halten. Die Kontrolle glitt ihr vollkommen aus den Händen, die Ereignisse verselbständigten sich. Am 9. November 1989 erfüllte sich im allgemeinen Durcheinander die bisher wichtigste Forderung der Demonstranten: Die Ausreise in die Bundesrepublik und nach West-Berlin wurde freigegeben.

Ein Journalist hat die Ereignisse in der Nacht des 9. November 1989 am Berliner Grenzübergang Friedrichstraße, dem Checkpoint Charlie, miterlebt:

... Knapp 5000 mögen es sein, die jetzt am Checkpoint versammelt sind. Sektkorken

knallen. Bald, heißt es, wird die Grenze geöffnet.

Das passiert kurz nach Mitternacht. Die ersten DDRler kommen zu Fuß, viele sind verwirrt, sagen: „Hoffentlich kann ich auch wieder zurück.“ Die große Metalltür ist immer noch zu ... Rechts neben dem großen Tor befindet sich ein Gatter ... Hier hindurch drängen sie in den Westen, bejubelt von der wartenden Menge. Sie werden umarmt und mit Sekt übergossen ... Wir versuchen zum Brandenburger Tor zu kommen ... Es ist etwa 3 Uhr. Das Brandenburger Tor ist grell erleuchtet – von den Scheinwerfern der TV-Teams ... Auf der Mauerbrüstung stehen die Leute bereits dicht an dicht ... „Das Geilste von allem war“, schreit jemand im roten Ski-Anorak neben uns, „wie wir vorhin durchs Brandenburger Tor jeloofen sind – ick hab det Ding sogar anjefasst.“ ... Inzwischen sind unbewaffnete Grenzsoldaten aufmarschiert ... Verunsichert, aber mit guten Worten, versuchen sie, die Heruntergekletterten zurückzuhalten ...

3 Versuchen Sie die Stimmung zu beschreiben, die am 9. November 1989 in Berlin herrschte.



9. November 1989: Fall der Berliner Mauer.



Egon Krenz (geb. 1937), amtierte vom 18. Oktober bis 3. Dezember 1989 als Honeckers Nachfolger im Amt des SED-Generalsekretärs.



Ohne eine Ermächtigung von offizieller Seite zu haben, erklärte das Politbüro-Mitglied Günter Schabowski am 9. November 1989 vor laufenden Kameras: „Privatreisen nach dem Ausland können ohne Vorliegen von Voraussetzungen (Reiseanlässe und Verwandtschaftsverhältnisse) beantragt werden. Die Genehmigungen werden kurzfristig erteilt ... Ständige Ausreisen können über alle Grenzübergangsstellen der DDR zur BRD beziehungsweise zu Berlin (West) erfolgen.“ Seiner Kenntnis nach sollte diese Änderung sofort in Kraft treten, bestätigte er auf Nachfragen.

Kapitel 1:

Zur historischen Einordnung

Elena Demke

Ursachen und Voraussetzungen der Friedlichen Revolution

Die Frage, wie es möglich war, dass im Laufe von weniger als einem Jahr eine stabil scheinende Diktatur überwunden wurde und das Ende der bereits weithin akzeptierten deutschen Zweistaatlichkeit terminiert war, beschäftigte bereits die Zeitgenossen intensiv. Die hohe Dynamik der Ereignisse, die sukzessive eine Gewissheit nach der anderen durch soeben noch Unvorstellbares ersetzte, wurde von den staunenden und zugleich involvierten Mitlebenden immer wieder beschrieben. Simpel und prägnant machte als Ausdruck hierfür der Ausruf „Wahnsinn!“ die Runde. Dieses Erleben wurde selbst zu einem Faktor der Veränderung: Menschen schlüpfen in neue Rollen, demonstrierten mit selbst gemalten Plakaten, schlossen sich oppositionellen Gruppen an oder bildeten neue, spezifische Interessengruppen und überschritten in kurzer Zeit etliche bislang hingenommene Grenzen – im übertragenen wie im wörtlichen Sinne.

In den einschlägigen wissenschaftlichen Darstellungen herrscht Konsens über das Ineinandergreifen verschiedener Faktoren, welche zur System-Krise der SED-Diktatur führten und ihren Verlauf beeinflussten. Diese werden allerdings unterschiedlich gewichtet. So betont die Bezeichnung „protestantische Revolution“¹ die Rolle der oppositionellen Akteure und des kirchlichen Hintergrunds. Wer von der „Selbstbefreiung des Volkes“² spricht, hebt die Bedeutung der Massenbewegung hervor, die mit dieser Formulierung als zielstrebig handelnd entworfen wird. Das Reden von „Implosion“ dagegen gewichtet die wirtschaftlichen und legitimatorischen Defizite der SED-Diktatur stark und blendet die Rolle des Protests aus.

Eine Möglichkeit, die unterschiedlichen Faktoren zu systematisieren, ist die Gegenüberstellung anhand von Kategorien, die Gegensatzpaare bilden:

Externe Faktoren – wie der politische Wandel in der Sowjetunion – können demnach von internen – wie die zunehmende Unzufriedenheit in der DDR-Bevölkerung – unterschieden werden. Langfristige – wie die Verschuldungsspirale, in welche die Wirtschaftspolitik unter Honecker führte – sind von kurzfristigen – wie die Auswirkungen der Fluchtwelle nach den Sommerferien 1989 – zu unterscheiden. Strukturelle Ursachen – wie die Ineffizienz des zentralistischen SED-Entscheidungs-Apparats – sind zu unterscheiden von aktorsbezogenen – wie die nicht nur ideologisch bedingte, sondern auch persönlich ausgeprägte unflexible Haltung Erich Honeckers. Dabei können die gleichen Faktoren je nach Perspektive auch unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden. So erscheinen ideologische Voraussetzungen wie das Bekenntnis der SED zur „Volksherrschaft“ als ein struktureller Faktor, der – aktorsgebunden – durch den Einfallsreichtum der Demonstrationen mit dem Ruf „Wir sind das Volk“ gegen die SED-Herrschaft gewendet wurde. Gorbatschows Perestrojka in der Sowjetunion dagegen hat eine Dimension als „externer“ außenpolitischer Faktor, aber auch eine weitere als „interner“ innenpolitischer Faktor: Denn die Veränderungen in der Sowjetunion trugen zur wachsenden Empörung der Menschen in der DDR über die reformunwillige SED-Führung bei.

Die Beispiele sollen zeigen, wie eng die abstrakt unterschiedenen Aspekte im Konkreten miteinander verbunden sind. Außerdem wird deutlich, dass die Wahrnehmung des Prozesses insgesamt wesentlich davon beeinflusst wird, welche Faktoren in den Vordergrund gestellt werden. Für den Lehrenden heißt dies, stets auch zu vermitteln, dass gerade auch handliche Übersichten, Phaseneinteilungen und

¹ Neubert, E.: Eine protestantische Revolution. Osnabrück 1990.

² Zwahr, H.: Ende einer Selbstzerstörung. Leipzig und die Revolution in der DDR. Göttingen 1993.

Chronologien – wie sie beispielsweise in Internet und Zeitungsartikeln sehr zahlreich zu finden sind – Ergebnisse einer Auswahl und Prioritätensetzung darstellen. Sie können überzeugend und gut begründet ausgewählt sein. Aber sie hängen stets von Perspektiven und dem Interesse der Gegenwart ab und spiegeln nicht objektive Gegebenheiten der Vergangenheit wider. Wenn Jugendliche hier befähigt würden, Schwerpunktsetzungen zu erkennen und zu beurteilen, und nicht einfach die Angebote zu übernehmen, wäre dies ein wichtiger Zugewinn an historischer Kompetenz.

Der politische Wandel in der Sowjetunion kann in sich näher als ein vielschichtiger Krisenfaktor des SED-Regimes betrachtet werden. Gorbatschow, der 1985 Generalsekretär der KPdSU geworden war, stellte seit 1986 mit seiner Politik von Perestrojka und Glasnost – Umbau und Offenheit – bislang selbstverständliche Machtstützen der SED in Frage. Das Konzept eines reformierbaren und kritische Öffentlichkeit zulassenden Sozialismus auf der Tagesordnung des mächtigen Vorbild- und Bruderlandes untergrub ideologisch die Orientierung an der Sowjetunion. Die SED-Führung geriet so in Erklärungsnot für ihre Reformfeindlichkeit. Bislang Selbstverständliches, wie die Zensur der Öffentlichkeit, war nun hinterfragbar geworden. Nicht zufällig gehörte die Zensur des sowjetischen Magazins „Sputnik“ und sowjetischer Filme zu den Skandalen, welche im Vorfeld der Revolution eine empörte Aufbruchstimmung einleiteten.

Weiterhin veränderte Gorbatschows Außenpolitik die Rahmenbedingungen politischen Handelns in Ostmitteleuropa. Hierbei ist insbesondere die Aufgabe der Breschnew-Doktrin 1988 zu nennen und damit das erklärte Recht der Staaten Ostmitteleuropas, über ihre Staatsform selbst zu entscheiden. Dies begünstigte Reformen in Polen und Ungarn – welche wiederum die SED unter Druck setzten, da die DDR im Ostblock zunehmend isoliert erschien. Schließlich wurde die souveräne Entscheidung eines Warschauer Vertragsstaates, wie sie unter früheren sowjetischen Hegemonialansprüchen nie geduldet worden wäre, zu einem wesentlichen Beschleuniger der Krise: die sukzessive Grenzöffnung durch die ungarische Staatsführung zwischen Mai und September 1989. Als im eigenen Land Demonstrierende die Straßen zu Zehntausenden eroberten, wusste die SED schließlich am Ende auch, dass die Sowjetunion sie bei militärischen Aktionen gegen Demonstranten nicht unterstützen würde.

Eine weitere außenpolitische Voraussetzung der Veränderungen war die Gestaltung der **deutsch-deutschen Beziehungen**. Mit ihrem Streben nach diplomatischer Anerkennung beförderte die SED paradoxerweise auch eine ständige Orientierung am Westen. Die Bundesrepublik wurde zwar ideologisch als Klassenfeind behandelt, aber indem jeder Akt einer Anerkennung der DDR herausgehobene Aufmerksamkeit genoss, wurde der Bundesrepublik implizit besondere Autorität zugesprochen: Sie wurde zum Maßstab des Erfolgs gemacht. In Honeckers Amtszeit wurden insgesamt 47 staatliche Verträge und Vereinbarungen zwischen der DDR und der Bundesrepublik abgeschlossen. Erich Honecker führte allein in den 80er Jahren mehr als 80 Gespräche mit Spitzenpolitikern aller Bundestagsparteien. Sein Staatsbesuch in der Bundesrepublik 1987 wurde propagandistisch als Höhepunkt des Souveränitätsstrebens der DDR gefeiert. Zugleich erreichte die Verschuldung der DDR in der Bundesrepublik volkswirtschaftlich katastrophale Höhen. Die nach dem bayrischen Ministerpräsidenten Franz Josef Strauß oft „Strauß-Kredite“ genannten Zahlungen bekamen dabei im Westen große mediale Aufmerksamkeit, die auch vielen DDR-Bürgern nicht entging.

Zu den strukturellen Ursachen gehört insbesondere die **wirtschaftliche Situation** in der DDR. Unter dem Schlagwort der „Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik“ hatte Erich Honecker auf dem VIII. Parteitag 1971, kurz nach seinem Amtsantritt, die „immer bessere“ Befriedigung materieller Lebensbedürfnisse in Aussicht gestellt. Dieser Wechsel auf die Zukunft war durch die Leistungsfähigkeit der DDR-Wirtschaft nicht gedeckt. Der letzte Reformversuch gegen die ineffiziente zentralistische Lenkung der Planwirtschaft war in den sechziger Jahren abgeblockt worden – Veränderungen blieben in diesem Bereich unter Honecker tabu. Außerdem hätten die vielerorts veralteten Produktionsmittel zuerst Investitionen nötig gemacht. Um die ideologischen Proklamationen wenigstens ansatzweise zu

erfüllen, wurde jedoch stattdessen in die Konsumproduktion investiert. Hinzu kamen hohe Ausgaben für das Militär und den Sicherheitsapparat, insbesondere des MfS. Der Bedarf an „harter“ (auf dem Weltmarkt konvertibler) Währung konnte nicht durch Exporteinnahmen gedeckt werden – so produzierte 1989 die DDR-Mikroelektronik einen 256-kb-Computerchip für 534 Mark, der auf dem Weltmarkt für 17 Mark zu kaufen war. Dem entsprechend wachsenden Schuldenproblem begegnete die SED-Führung außer mit der Aufnahme von Milliardenkrediten mit besonderen Geld-Beschaffungsmaßnahmen. Hierfür war der Staatssekretär für Kommerzielle Koordinierung, Schalck-Golodkowski, verantwortlich, er erhielt große Freiheiten: „Mit Unterstützung der Stasi verkaufte sein Handelsimperium alles, von Dissidenten bis zu Pflastersteinen.“³ 1989 stand die DDR-Wirtschaft schließlich vor dem Bankrott – ein Faktor, der den Verlauf der Friedlichen Revolution hin zu einer baldigen Wiedervereinigung entscheidend beeinflusste. Dennoch wird der Faktor Wirtschaft unangemessen isoliert, wenn man argumentiert: „Der Zusammenbruch des Realsozialismus war primär ökonomisch determiniert.“⁴ Der Verlauf der Ereignisse war weitaus komplexer. Hierzu gehört die Gestaltungskraft der Akteure, die sich aus unterschiedlichen Motiven und mit oft heterogenen Zielen im Herbst 1989 zu einer Massenbewegung des Protests formierten. Die entscheidende Mobilisierung, welche den Protest auf die Straße brachte und das Regime in seiner Existenz herausforderte, stand dabei im Zeichen der Forderungen nach demokratischen Rechten und bürgerlichen Freiheiten.

Als Ausdruck für die **wachsende Unzufriedenheit unter den Menschen in der DDR** wird häufig davon gesprochen, dass „es gärte“ in der DDR. Das Jahr 1988 begann mit einer aufsehenerregenden Aktion Oppositioneller und endete mit einem Skandal. Im Januar 1988 versuchten einige Oppositionelle, an der offiziellen Liebkecht/Luxemburg-Gedenk-Demonstration mit Plakaten mit der Aufschrift „*Freiheit ist immer die Freiheit der Andersdenkenden* – Rosa Luxemburg“ teilzunehmen. Die folgende Verhaftungswelle, auch gegen Personen gerichtet, die an der Aktion nicht teilgenommen hatten, sorgte für Solidarisierung in der DDR und für hohe mediale Aufmerksamkeit im Westen. Im November des Jahres schlug das Verbot der sowjetischen Zeitschrift „Sputnik“ Wellen. Das offene – bzw. durch oppositionelle Gruppen öffentlich gemachte – Geheimnis der gefälschten Ergebnisse der Kommunalwahlen am 7. Mai 1989 zog noch weitere Kreise. Empörung über die politische Inszenierung breiter Zustimmung zum Regime und über die vielfältigen Zumutungen des Alltags mit seinen Versorgungsproblemen verstärkten sich wechselseitig. Die organische Metapher und die Rede von der „Spürbarkeit“ ausstehender Veränderungen verweisen darauf, dass eine Vielzahl von Ereignissen und Entwicklungen als grundlegender Qualitätssprung wahrgenommen wurde. Es ging nicht mehr allein um Beispiele fehlender Demokratie, um Repressionen gegen Oppositionelle, um die Wirtschaftsmisere – sondern es ging um das „Ganze“, um das politische System in seiner Komplexität. Ein umfassendes Krisenbewusstsein entstand, zu dem die Erwartung unvermeidlicher Veränderung und damit auch wachsende Handlungsbereitschaft gehören.

In den individuellen Biografien schlugen sich die Ereignisse unterschiedlich nieder und nährten auch bei denen, die bislang positiv für die SED-Herrschaft eingenommen waren oder sich mit ihr zumindest arrangiert hatten, grundsätzliche Zweifel an den politischen Verhältnissen. So schrieb manch ein SED-Mitglied seine erste Eingabe aus Anlass des „Sputnik“-Verbots. Die ausdrückliche Bejahung der blutigen Niederschlagung der Studentenunruhen in China im Juni 1989 durch die SED-Führung empörte nicht nur Oppositionelle. Und im Sommer 1989 führte die Massenflucht dazu, dass die Menschen in der DDR die Propaganda einmal mehr an den eigenen Erfahrungen messen mussten. Viele von ihnen, auch diejenigen, denen persönlich der Gedanke der Flucht fern lag, kannten Geflüchtete aus dem eigenen sozialen Umfeld. Die in der DDR-Presse gängigen Denunziationen und Beschimpfungen der Flüchtlinge als Verführte oder Verräter stießen deshalb auch so manch einen bislang SED-loyalen Zeitungleser ab.

3 Jarausch, K.: Die unverhoffte Einheit 1989-1990. Frankfurt/M. 1995, S.155.

4 Fritze, L.: Innenansicht eines Ruins. Gedanken beim Untergang der DDR. München 1993, S.199.

Wenn in diesem Zusammenhang von **Legitimationsverlust** gesprochen wird, ist damit nicht gemeint, dass Legitimität im Sinne einer demokratischen Legitimation durch Wahlen in der DDR jemals existiert hätte. Vielmehr genossen die ideologischen Begründungen der SED-Herrschaft bei unterschiedlichen (und jeweils unterschiedlich breiten) Gruppen in der Bevölkerung eine mehr oder weniger ausgeprägte Plausibilität. Diese erlaubte die – oftmals nur partielle – Identifikation mit dem Regime und relativierte in der Wahrnehmung die Zumutungen des Lebens in der Diktatur. Fehlende Demokratie in allen Bereichen der Gesellschaft, Zensur der Öffentlichkeit, eine mit Macht zur Willkür ausgestattete Parteibürokratie und der in ihrem Interesse agierende Sicherheits- und Justizapparat – all diese Aspekte der SED-Herrschaft konnten nicht ungestraft öffentlich benannt werden, allenfalls indirekt und verschleiert. Obwohl die Macht der SED auf der repressiven Gewalt beruhte – das Funktionieren ihrer Herrschaft im Alltag setzte außerdem jene Legitimitätsannahmen voraus. Diese gingen eine individuell höchst unterschiedlich erlebte Mischung mit der Angst vor Repressionen ein. Selbst wenn manch ein(e) Zeitzeuge oder Zeitzeugin sich an konkrete Angst nicht erinnert, hatte er oder sie doch ein verinnerlichtes Bewusstsein der Möglichkeit von Repressionen und der Verhaltensregeln, um diese zu minimieren. Auf der Basis einer solchen Gemengelage waren die Menschen am Arbeitsplatz, in der Schule und im Wohnumfeld jahrzehntelang bereit gewesen, durch ihr Handeln die Diktatur im Alltag zu ermöglichen. Diese Bereitschaft schwand im Herbst 1989 rasant. Hierfür wichtig war der Legitimitätsverlust des Regimes, der seit 1988 immer breitere Kreise zog, bis er schließlich im Spätherbst 1989 auch Funktionsträger der SED und Mitglieder der Repressionsorgane ergriff.

Zu den zentralen Legitimationsstrategien der SED gehörte ihr Anspruch, der antifaschistische deutsche Staat zu sein. Trotz der Vielzahl von Beispielen für die machtpolitische Instrumentalisierung und Inszenierung des Antifaschismus nahm dieser Anspruch eine große Gruppe, insbesondere unter Intellektuellen, positiv für die DDR ein. Die „Deutsch-Sowjetische Freundschaft“ gehörte in dieses Bild. Als Erich Honecker im November 1988 gegen den Vorschlag des Zentralkomitees (das für eine Veröffentlichung mit Gegendarstellung gestimmt hatte) und ohne Wissen des DDR-Postministers dafür sorgen ließ, dass die sowjetische Zeitschrift „Sputnik“ nicht an die 180.000 Abonnenten in der DDR ausgeliefert wurde, war die Scheinheiligkeit dieses Anspruchs im doppelten Sinne offenbart: Das Verbot selbst – wie die gesamte Politik gegen Glasnost – stellte die „Deutsch-Sowjetische Freundschaft“ infrage. Inhaltlich untergrub der Artikel, der Anstoß erregt hatte, die Geschichtslegende des DDR-Antifaschismus: Es ging darin um die Weigerung der KPD, im Schulterschluss mit der SPD gegen den Aufstieg des Nationalsozialismus zu kämpfen, und damit um die historische Mitschuld der KPD an Hitlers Machtergreifung. Durch das Verbot führte die SED gerade der Klientel, die sich mit dem SED-Antifaschismus identifizierte, die Machtwillkür ihrer Medienzensur im Interesse eines manipulierten Geschichtsbildes vor. Mehrere tausend Protestschreiben folgten. Personen, die bislang eher loyal zum Regime gestanden hatten, wagten für eine Diktatur bemerkenswerte Schritte des Protests, wie eine Russischlehrerin in Rostock, die ihre Schülerinnen und Schüler zum Austritt aus der „Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft“ aufforderte. Die große Mehrheit der Protestierenden waren SED-Mitglieder. Jeder Protestierende, jeder der 180.000 Abonnenten des „Sputnik“ hatte Familie, Freunde. Über „Hörensagen“ machte das Gerücht „die Runde“. Die SED verlor hier punktuell zum ersten Mal seit 10 Jahren die Kontrolle über die DDR-Öffentlichkeit. Die Dynamik dieses Skandals blieb allerdings noch begrenzt, er stellte nicht die SED-Herrschaft grundsätzlich in Frage, sondern die konkrete Maßnahme. 1989 dagegen sollten immer mehr Ereignisse in kürzeren Abständen für Skandale sorgen, die zunehmend breite Wirkung hatten und schließlich den SED-Herrschaftsanspruch grundsätzlich in Frage stellten.

Allgemein sorgte die Reaktion der SED auf Gorbatschows Politik im bisherigen Vorbild-Land Sowjetunion für Unmut. Glasnost und Perestrojka zeigten die Möglichkeit einer Alternative, an der gemessen die Starre der SED-Herrschaft besonders deutlich wurde und immer weniger zu rechtfertigen war. So wurde der von unzähligen Propaganda-Transparenten vertraute Slogan „Von der Sowjetunion lernen heißt siegen lernen“ Ende der achtziger Jahre mit kritischem Impuls, subversiv gegen die SED,

zitiert. Wenn man bedenkt, dass die Aussage des Propaganda-Chefs Kurt Hager von 1987, man müsse noch längst nicht im eigenen Haus tapezieren, nur weil der Nachbar dies tue, zwei Jahre später so bekannt war, dass sie auf Demonstrationsparolen kolportiert und verstanden wurde, ahnt man, wie nachhaltig die Empörung war. Unzufriedenheit mit dem Mangel an Demokratie und speziell mit der Zensur fand in der offiziell nicht angreifbaren Befürwortung Gorbatschows eine Ausdrucksmöglichkeit – und das Regime stimulierte mit seinen propagandistischen Seitenhieben gegen die Entwicklung in der Sowjetunion zunehmend entschiedenen Dissens.

Weniger auf ein bestimmtes Ereignis eingengt war die Unzufriedenheit mit den Defiziten der DDR-Planwirtschaft. Mangel an Rohstoffen, Werkzeugen und Ausrüstungen gehörte zum Alltag an den meisten Arbeitsplätzen sämtlicher Wirtschaftszweige. Verfallende Häusersubstanz prägte das Bild vieler Straßenzüge in den Städten und Dörfern. Dauernde Engpässe in der Versorgung mit Konsumgütern, Wohnungen, aber auch mit Dingen des Alltags wie frischem Obst waren ein ständiger Anlass von Frustrationen, die durch den Vergleich mit dem Westen noch forciert wurden. Diesen bot vor allem das Fernsehen, durch die steigende Zahl von Ausreisenden erhielt er aber auch Nachdruck aus direkten Berichten. So war diese Ebene der Herrschaftslegitimation, die die SED propagandistisch mit der „Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik“ in den Mittelpunkt gestellt hatte, ohnehin stets prekär. Ein anderer Aspekt der Wirtschaft, der für Unzufriedenheit bei einem kleineren, allerdings dem politisch stärker engagierten Teil der Bevölkerung sorgte, war die ökologische Situation. Während in der Bundesrepublik seit den siebziger Jahren Waldsterben, verschmutzte Flüsse und verseuchte Luft durch Bürger-Protest auf die politische Agenda gesetzt worden waren, blieben diese Themen in der DDR offiziell tabu. Dabei waren insbesondere in industriellen Ballungsgebieten die regionalen ökologischen Katastrophen sichtbar und spürbar. Umweltgruppen wurden zu einem wichtigen Kernbereich der sich formierenden Opposition. Wer versuchte, sich in den thematischen Gruppen des staatlichen Kulturbundes zu engagieren, erlebte dort vor allem das Fehlen wirksamer Handlungsmöglichkeiten. All diese Erfahrungen artikulierten sich in der 1989 entstehenden Öffentlichkeit des Protests.

Andere Faktoren trugen im Hintergrund zur wachsenden Unzufriedenheit Ende der 80er Jahre bei. Hierzu gehört das Verhältnis der Generationen. Die überalterte Machtelite sorgte für das Bild einer „vergreisten“ Staatsführung. Aber auch auf anderer Ebene hatten gerade junge Leute Grund, nach Alternativen zum Leben in der DDR zu suchen: Für die Generation ihrer Eltern hatte es in der DDR häufig berufliche Aufstiegschancen gegeben und manch einer hatte in seiner Karriere vom personellen Aderlass der Dauerflucht bis 1961 profitiert. Man hatte in der Diktatur, bei allen Mangelerscheinungen, gewisse Spielräume zur Selbstverwirklichung gefunden. Die später Geborenen erlebten, dass sie zu besonderen Anlässen wie den Pfingsttreffen der FDJ als Aushängeschild der vermeintlichen Fortschrittlichkeit des Regimes gefragt waren, ihnen ein „junges Gesicht“ zu leihen. Das Regime hatte jedoch wenig zu bieten. Die soziale Mobilität der ersten Jahrzehnte gab es nicht mehr. In Sachen Musik, Kleidung und Freizeitverhalten orientierten sich Jugendliche ohnehin an westlichen Vorbildern. Dies wurde zwar zunehmend toleriert, jedoch waren die Jugendlichen zur Umsetzung ihrer Vorstellungen und zum Verfolgen ihrer Interessen auf Behelfslösungen, rare Ausnahmen oder Westimport angewiesen. Als wenige Beispiele von vielen seien die zweitklassigen DDR-Jeans, das Angebot von „Brettsegel“-Vereinen zwecks Windsurfing oder die heiß begehrten und schnell ausverkauften Lizenz-Schallplatten westlicher Rock- und Pop-Musik genannt.

Bis 1989 hielt sich bei der Mehrheit der DDR-Bevölkerung die Unzufriedenheit noch die Waage mit der Angst vor Repression, der Identifikation mit den Legitimationsstrategien der SED, der Bereitschaft, die persönlichen Verhältnisse durch Kompromisse und organisatorisches Geschick zu optimieren, und der Annahme, dass grundlegende Veränderungen kaum möglich sein würden. Diese Balance sollte in wenigen Monaten schwinden, bis der Entschluss massenhaft reifte, sich auch zum Preis des Risikos für Veränderungen einzusetzen.

Vorerst suchte nur eine wachsende Minderheit grundsätzlich nach Alternativen und nahm dafür Repressionen in Kauf. Hierzu gehörten zum einen diejenigen, die sich zu Flucht oder Ausreise entschlossen. Sie hatten sich dazu entschieden, eine radikale Alternative für das eigene Leben im Verlassen der DDR zu suchen.

In den achtziger Jahren ließ die SED jährlich zwischen rund 4.000 und 25.000 Personen auf Antrag aus der DDR ausreisen. Die Zahl der Antragsteller im Land sank dadurch jedoch nicht. Vielmehr drängten immer mehr Ausreise-Willige nach. Diese dynamische Ausreisebewegung drückte nicht nur Unzufriedenheit aus, sondern schuf auch neue Unzufriedenheit unter den Bleibenden: Sie verdeutlichte die Existenz einer Alternative zum Leben in der SED-Diktatur. Außerdem hinterließ jeder Ausgereiste Lücken in der persönlichen sozialen Umgebung. Da zumeist jüngere Menschen fortgingen, entstand das Bild einer dem Staat weglauenden Jugend. 1989 handelte es sich dabei häufig auch um die Kinder der älteren Funktionselemente, deren Identifikation mit dem System dadurch herausgefordert wurde. Aber auch aus anderen Gründen sollten Flucht und Ausreise zu einem entscheidenden Katalysator der Krise des SED-Staats 1989 werden.

Eine Alternative zum SED-Staatssozialismus für das eigene Leben, aber auch mit Blick auf die Gesellschaft, suchten schließlich diejenigen, die sich in der **oppositionellen Szene** zusammenfanden. Vor allem jüngere Leute engagierten sich Ende der achtziger Jahre in dieser Weise, schrieben und verbreiteten Untergrundzeitschriften, organisierten Demonstrationen, die Verbreitung von Flugblättern oder Veranstaltungen zu politischen Fragen im weitesten Sinne und suchten auch in der persönlichen Lebensgestaltung nach Alternativen. Die Aktivitäten hatten vielfältige Formen wie Fahrradkorsos, Diskussionszirkel, informelle Tagungen mit Workshop-Charakter, Friedens- und Fürbitt-Gebete. Sie nahmen für ihren Schritt ins aktive Gestalten die Konfrontation mit der Staatsmacht und die daraus resultierenden Nachteile von Stasi-Bespitzelung und Zersetzungsmaßnahmen über beruflicher Behinderung bis hin zur Inhaftierung in Kauf. Unabhängige Gruppen und solche, die zu ähnlichen Themen unter dem Dach der evangelischen Kirche arbeiteten, formierten sich in den achtziger Jahren landesweit. Seit Ende der Achtziger waren sie um überregionale Vernetzung bemüht. Die in verschiedenen Städten von oppositionellen Gruppen organisierten Kontrollen der Kommunalwahlen am 7. Mai 1989 und der anschließende Protest gegen die Veröffentlichung gefälschter Ergebnisse wurde zum Skandal, der bei den Massendemonstrationen im Herbst 1989 öffentlich aktualisiert wurde. Die Themen überschritten sich allerdings nur teilweise mit der Unzufriedenheit in der breiteren Bevölkerung. Die Zensur, die mangelnde Reformbereitschaft der SED-Führung und Defizite der Wirtschaft beschäftigten sie auch. Letzteres jedoch zumeist mit dem Fokus auf die Umweltzerstörung, oder auch im Sinne einer Kritik an der Konsumorientierung, die der „Einheit der Wirtschafts- und Sozialpolitik“ zugrunde lag – und nicht als Kritik an deren defizitärer Einlösung, worum es der Mehrheitsbevölkerung ging. Das andere zentrale Thema, um das sich Opposition formierte, die atomare Rüstung und die Militarisierung der Gesellschaft, wie sie in der Einführung des Wehrkundeunterrichts 1978 und dem neuen Wehrgesetz 1982, das die Mobilisierung von Frauen im Kriegsfall vorsah, spürbar war, überschritten sich weniger mit der Unzufriedenheit in der Bevölkerung im Allgemeinen. Obwohl die Oppositionsgruppen auch 1989 zahlenmäßig noch sehr begrenzt waren und ihre Ziele sich nur teilweise mit den Veränderungswünschen der Bevölkerung überschneiden, bildeten ihre Aktivitäten schließlich eine entscheidende Voraussetzung für den friedlichen Massenprotest auf der Straße.

Gabriele Camphausen/Katrin Passens

Grenze und Grenzerfahrungen die Teilungsgeschichte als Lerngegenstand der Gedenkstätte Berliner Mauer

1. Terminologische Überlegungen

1.1 Vorbemerkung

Der Begriff *Grenze*, dem Slawischen entlehnt, fand seit dem 13. Jahrhundert im deutschen Sprachgebiet zunehmende Verbreitung und ersetzte allmählich den bis dahin üblichen Terminus *Mark*. *Grenze* bzw. *Mark* bezeichnete Rand, Gebiet, Landstrich. Mag das Wort auch Konstanz signalisieren, so haben Grenzen meist doch nur eine Gültigkeit *auf Zeit*. Die Verschiebung von Grenzen und die Einrichtung neuer Grenzen zählten und zählen zum Alltag, sei es in gewalttätiger, kriegerischer oder in ziviler Form. Keineswegs eindeutig ist auch die *Gestalt* einer Grenze. Sie reicht von dem durchlässigen Typus der so genannten grünen Grenze bis hin zur befestigten und scharf kontrollierten Grenzanlage, die mit Schusswaffen bewacht wird.

Nicht minder variantenreich, da abhängig von der Perspektive des Betrachters bzw. des Betroffenen, ist die inhaltliche Zuschreibung des Begriffs. Eine Grenze kann eine sinnvolle und gerechte Aufteilung bewirken, um Klarheit zu schaffen und eine friedliche Begegnung zu ermöglichen. Sie kann einen Schutz gegenüber äußeren Aggressoren bieten. Sie kann aber auch ein Abriegelungssystem darstellen, das die *innerhalb* der Grenzen befindlichen Menschen einsperrt. Neben die Dimensionen von Zeit, Raum und Form tritt also noch die Funktionsachse und, eng verknüpft damit, der Aspekt der ideologischen Einbettung, auch Instrumentalisierung.

So ergibt sich schon bei einer ersten allgemeinen Betrachtung des Begriffs *Grenze* ein Spektrum vielfältiger Bedeutungsoptionen: ein Bild, das nicht per se eindeutige Setzungen ermöglicht und bei dessen Auslegung der konstruktiv-zweifelnde Blick Vorrang haben sollte. Erst mit seiner Hilfe eröffnet sich uns eine treffende Einordnung.

Am Fall der Berliner Mauer werden im Folgenden einige zentrale Begriffsaspekte exemplarisch zur genaueren Draufsicht herangezogen und gegengespiegelt.

1.2 Das konkrete Beispiel: Die Berliner Mauer

Die Berliner Mauer war eine sehr spezifische Grenzanlage: ein Sperrsystem, das tiefengestaffelt und scharf bewacht von 1961 bis 1989 die Stadt Berlin brutal durchschneidete und die umliegende DDR vom westlichen Berlin abriegelte. Die Mauer war somit innerstädtisch ein konstitutiver Baustein der deutschen Teilung, sie war Teil der deutsch-deutschen Nachkriegsgrenze und zugleich Teil der internationalen Systemgrenze zwischen Ost und West.

Doch damit ist die Mauer keineswegs erfasst. Geht man in die Tiefe der Begriffsklärung, dann sehen wir uns rasch mit einer großen Bandbreite an Zuordnungen konfrontiert. Mit welchen vermeintlichen Fixdaten haben wir es dabei zu tun? Auf welche Topoi treffen wir, welche Funktion haben diese Bilder?

2.1 Die inhaltlichen Dimensionen

Die inhaltliche Konnotation der Berliner Mauer differiert stark. Die Verantwortungsträger für den Bau der Mauer – das SED-Regime (mit Unterstützung des kommunistischen Ostblocks, allen voran der Sowjetunion) – deklarierten die Mauer zum „antifaschistischen Schutzwall“, der die DDR gegen die Kriegstreiberei des Westens schütze. Diesem Propagandamotiv zufolge richtete sich die Mauer gegen einen äußeren Feind und setzte ein notwendiges Zeichen der Stärke.

Die Widersprüche zwischen dieser Deutung und der historisch-politischen Wirklichkeit springen rasch ins Auge. Der unverstellte Blick legt frei, dass die Mauer nicht primär nach außen, sondern nach innen, gegen die eigene Bevölkerung zielte: Die Massenflucht der DDR-Bürger über Berlin in den Westen („Abstimmung mit den Füßen“) sollte unterbunden werden, die ostdeutsche Bevölkerung hermetisch von der westdeutschen Alternative Bundesrepublik abgeriegelt werden. Nicht der vermeintliche westliche Aggressor wurde *ausgesperrt*, sondern die DDR-Bewohner wurden *eingesperrt*. Die Schusswaffen der Grenzer richteten sich nicht gegen militante Eindringlinge, sondern gegen DDR-Bürger, die über die Mauer in den Westen flüchten wollten.

Vor diesem Hintergrund kristallisiert sich die Mauer zum Symbol der Missachtung und Zerstörung demokratischer Grundrechte, zum Stein gewordenen Ausdruck eklatanter Menschenrechtsverletzungen. Auch wird das vermeintliche Zeichen der Stärke zu einem Zeichen der Schwäche, zu einem Eingeständnis des Scheiterns: Eine Regierung hält ihre Bevölkerung gefangen, da ihr diese sonst davonläuft.

Ein weiterer wichtiger Topos ist der so genannte Kalte Krieg. Die Mauer, so eine landläufige Mutmaßung, sei ein Produkt des ideologischen Wettstreits zwischen den Großmächten USA und UdSSR, sei gleichsam eine *natürliche, genuine* Konsequenz dieses Kalten Krieges. Und noch mehr: Die Mauer habe die Interessenssphären zwischen Ost und West geregelt, den Übergang zum realen Krieg verhindert und so den Weltfrieden stabilisiert.

Auffällig in diesem Argumentationsmuster ist, dass die Verantwortung für die Errichtung der Berliner Mauer entpersonalisiert wird. Nicht Menschen, nicht Entscheidungsträger sind verantwortlich, sondern das diffuse Phänomen des Kalten Krieges.

Zur kritischen Prüfung solcher Zuschreibungen eignen sich verschiedene Nachfragen: In welcher Relation steht die Panzerkonfrontation am Checkpoint Charlie im Oktober 1961 zum Anspruch der Friedenswahrung? Verhindert die Mauer den Konflikt oder provoziert sie ihn? Was ist mit der Kuba-Krise 1962? Und: *Was* ist der Kalte Krieg, welche Handlungsträger machen den Kalten Krieg aus?

Ein anderer Gesichtspunkt kommt hinzu, nämlich die Frage nach historischen Analogien. Ungeachtet der zahlreichen Spezifika, ja fast schon Alleinstellungsmerkmale der Mauer wird mancherorts versucht, die Mauer als ein gängiges, klassisches Grenzinstrument in der Geschichte der Menschheit zu zeichnen. Als Referenzobjekte werden die Mauer in Belfast, an der israelischen Grenze oder an der Grenze der USA nach Mexiko herangezogen. Sie sollen zugleich als politische Neutralisierungsmittel dienen. Auch hier ist kritisches Hinterfragen angesagt: Handelt es sich um passende Referenzobjekte? Welcher Art sind die o.g. Grenzsysteme, welche Funktion erfüllen sie und für wen bzw. gegen wen sind sie gerichtet?

Zum Abschluss ein Blick auf eine weitere Ambivalenz: Der bereits skizzierte Antagonismus zwischen dem vermeintlichen Charakteristikum *Stärke und Friedenswahrung* und der Zuordnung *Menschenrechtsverletzung und Unmenschlichkeit* begegnet einem Kontrapunkt, nämlich dem Sinnbild *Sieg der Freiheit*. Mit dem Fall der Mauer, dem Sturz der Diktatur gelangten Demokratie und Freiheit zum Durchbruch. Auch dieser Aspekt – die Mauer als friedlich überwundene Mauer – spielt in unserem Bewusstsein eine große, ja deutlich wachsende Rolle: als positiver historischer Bezugspunkt.

2.2 Die Gestalt

Die Berliner Mauer war kein monochromes Bauwerk, ist vielmehr zahlreichen Veränderungen unterzogen worden. Sie war keine Erscheinung von dauerhaft homogener Gestalt, sie war eine Grenzkon-

struktion im permanenten Prozess: Dieses scheinbar unverrückbare Monument, das betonierte Symbol kommunistischer Gewalt- und Zwangspolitik, ist zwischen 1961 und 1989 mehrfach grundlegend umgeformt worden.

Zunächst einmal war die Berliner Mauer keineswegs von Beginn an eine *Mauer*, und sie war auch niemals *nur* eine Mauer. In den ersten Tagen bestand sie primär aus Stacheldraht und anderen Sperr-elementen, dann wurde zum Westen hin allmählich eine ca. zwei Meter hohe Sperrwand aus Blockbausteinen hochgezogen, vielerorts wurden auch Teile von Grenzhäusern und Grenzfriedhofsmauern einbezogen. Dieser Vorderlandmauer schloss sich ein tiefgestaffeltes System von unterschiedlicher Breite an, das aus Wachturm, Posten- und Kolonnenweg, Lichtmasten, Sicherungszäunen bestand – auch bekannt als Todesstreifen. Das nächste Element war die Hinterlandmauer, den Abschluss bildete dann auf der Ostseite die „Vorfeldsicherung“ wie Leuchten, Abzäunungen, Schranken, Fenstergitter oder Blumenschalsperren, die einen Grenzdurchbruch oder gar eine Annäherung an die Grenzmauer verhindern sollten. Im Laufe der Jahre wurde die Mauer baulich verändert, „perfektioniert“; so wurden die Blockbausteine durch Fertigbetonsegmente ersetzt, die Wachtürme modernisiert. Geplant war auch der Einsatz von Infrarotsicherung – die friedliche Revolution und der Fall der Mauer kamen dem zuvor.

Hinter dem Begriff Mauer verbirgt sich also ein ganzes Bündel an Elementen, das vom eher provisorischen Bauwerk der Anfangszeit zu einer immer geschlosseneren Struktur weiterentwickelt wurde. Und das, nicht zu vergessen, durch flächendeckende Kontroll- und Überwachungsmaßnahmen von Polizei und Staatssicherheitsdienst zu einem hochkomplexen System ergänzt wurde.

2.3 Die Chronologie

Das Grundmerkmal des Prozesshaften wirkt sich selbstverständlich auch auf die Frage der Datierung aus. Als Tag des Mauerbaus gilt der 13. August 1961. De facto wurde der Bau der Mauer damals begonnen. Vorboten gab es jedoch bereits weit vor diesem Datum. Bereits kurz nach Kriegsende setzte die Abschottung des sowjetisch besetzten Teils Deutschlands gegenüber den westalliierten Sektoren ein.¹ Mit der Gründung der beiden deutschen Staaten im Jahr 1949 wurde die Sektorengrenze endgültig zur ‚Staatsgrenze‘. 1952 schließlich richtete die SED ein Grenzsicherungssystem nach sowjetischem Vorbild ein: An der Grenze zur Bundesrepublik wurde eine Sperrzone geschaffen nebst Schutzstreifen und Kontrollstreifen, der Einsatz von Schusswaffen gegen „Grenzverletzer“ galt als rechtens – die innerdeutsche Grenze wurde verriegelt. Zwangsumsiedlungen von Grenzgebetsbewohnern folgten. 1954 wurde das neue Passgesetz der DDR verabschiedet: Laut §8 des Gesetzes war die unerlaubte Ausreise aus der DDR strafbar, damit wurden Flucht wie Fluchtversuch zum Verbrechen.

Das Enddatum der Mauer setzt üblicherweise der 9. November. In der Nacht vom 9. auf den 10. November 1989 wurde die offizielle Grenzkontrolle gelockert, unter dem Ansturm der DDR-Bürger letztlich aufgehoben – die Mauer wurde durchlässig, die Diktatur der SED war endgültig gescheitert.²

In den nächsten Wochen und Monaten wurde die Berliner Mauer größtenteils abgerissen und beseitigt. Das Jahr 1990 brachte die Auflösung der Mauergrenze und den Zusammenschluss von Ost- und Westdeutschland (1. Juli: Wirtschafts-, Währungs- und Sozialunion, 3. Oktober: deutsche Einheit).

Trotz der Grenzdemontage finden wir bis heute noch Sachzeugnisse und Fragmente der Mauer im Berliner Stadtbild. Zudem ist die Mauer in Folge der jahrzehntelangen Zerstörung von Stadtraum und Lebensumfeld bis in unsere Gegenwart hinein als „Schattenarchitektur“ spürbar und erfahrbar.

¹ Siehe z.B. die SMAD-Richtlinien vom 20. August 1947 zum „Schutz der Demarkationslinie“.

² Der landläufige Terminus „Wende“ ist als Bezeichnung dieser Entwicklung sowohl unangemessen als auch unzutreffend.

2.4 Die Rezeption

Die Erinnerung an die Berliner Mauer, ihre historische Einordnung und Rezeption zeigen vielfältige Differenzlinien. So manifestieren sich in der Auseinandersetzung mit der Mauergeschichte aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungen zwangsläufig Ost- und Westspezifika, hinzu kommen regionale Besonderheiten, generationelle Charakteristika und Fragen der individuellen Betroffenheit und Wahrnehmung.

Es zeichnen sich aber auch übergreifende Bewegungen in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit ab, die ihrerseits teils gegenläufig sind. 1989/90 forcierte die Freude über die Überwindung von Diktatur und Mauer die Abriss der Mauer – bis hin zum Verdrängen ihrer Geschichte und zum Ausblenden essentieller Fragen nach der eigenen wie der staatlichen historischen Verantwortung. Man wollte nach vorne, in die Zukunft schauen und sich allein über diese Zukunftsoption definieren.

Nach diesen jahrelangen Distanzschritten macht sich inzwischen eine deutliche Hinwendung zur Mauergeschichte und ihren Folgen bemerkbar. Die Wiederannäherung, oder genauer: die neue Annäherung an die Geschichte zeugt von dem Bedürfnis der Gesellschaft, sich ihrer Vergangenheit und ihrer Geschichtsidentity zu vergewissern. Dass auch dieser Prozess ein zutiefst pluraler ist, liegt in der Natur der Sache und sollte für den kritischen Diskurs bewusst aufgegriffen und unterstützt werden.

3. Erfahrungen aus der Seminararbeit in der Gedenkstätte Berliner Mauer

3.1 Die Gedenkstätte Berliner Mauer als außerschulischer Lernort Konzept und Zielsetzung der historisch-politischen Bildungsarbeit

Die Gedenkstätte Berliner Mauer in der Bernauer Straße befindet sich an der Schnittstelle zwischen den ehemaligen Berliner Bezirken Wedding und Mitte. Durch den Mauerbau wurde die Straße geteilt: Die südliche Häuserzeile gehörte zu Ost-Berlin, während der Bürgersteig bereits Teil des West-Berliner Bezirks Wedding war. Als im August 1961 die Hauseingänge und Fenster der Ost-Berliner Gebäude zugemauert und damit Wege in den Westen versperrt wurden, spielten sich hier dramatische Fluchtszenen ab. Die Bilder von Fluchtsprüngen aus den Fenstern sind damals um die Welt gegangen. Nur an wenigen anderen Orten wurde die Teilung in ihrer unmenschlichen Schärfe so deutlich.

Bis zum Fall der Mauer blieb die Bernauer Straße einer der Kristallisationspunkte der deutschen Teilung. Heute erinnert hier eine Gedenkstätte an die einstige Teilung der Stadt. Die Gedenkstätte stellt gegenwärtig eine Verbindung aus drei Elementen dar: dem 1998 fertig gestellten zentralen Denkmal der Bundesrepublik Deutschland, gestaltet aus einem weitgehend erhaltenen Teil der Grenzanlagen, der 2000 eingeweihten Kapelle der Versöhnung, errichtet auf dem ehemaligen Todesstreifen am Ort der 1985 von DDR-Grenztruppen gesprengten Versöhnungskirche, und dem 1999 zum 10. Jahrestag des Mauerfalls eröffneten Dokumentationszentrum Berliner Mauer, dem Ort der Dokumentation, Forschung und historisch-politischen Bildungsarbeit zur Mauer- und Teilungsgeschichte.³ Aufgrund der hervorgehobenen historisch-politischen Bedeutung der Bernauer Straße hat der Berliner Senat 2006 beschlossen, die Gedenkstätte bis 2011, dem 50. Jahrestag des Mauerbaus, flächenmäßig erheblich zu erweitern und das Informations- und Gedenkangebot auszubauen (Open-Air-Ausstellung, Neubau eines Informationspavillons u.a.).⁴

³ Zum Entstehungsprozess der Gedenkstätte vgl. Verein Berliner Mauer, 1999. Zu den einzelnen Bestandteilen der Dokumentation vgl. Nooke/Passens, Mauer, 2004, S.235-239.

⁴ Der Berliner Senat beschloss am 20.06.2006 ein dezentrales, alle Mauerorte einbeziehendes „Gesamtkonzept zur Erinnerung an die Berliner Mauer“. Der Gedenkstätte Berliner Mauer wird eine zentrale Funktion im Gesamtzusammenhang der entstehenden Erinnerungslandschaft zugewiesen. Durch Gesetzesbeschluss vom 17.09.2008 wurde die Stiftung Berliner Mauer errichtet. Zur Stiftung gehören die Gedenkstätte Berliner Mauer und die Erinnerungsstätte Notaufnahmelaager Marienfelde.

Als tragendes Konzept der Bildungsarbeit gilt das *exemplarische Lernen am historischen Ort*. Die Bernauer Straße wird in ihrer Bedeutung als konkreter Bezugspunkt für die historisch-politische Bildungsarbeit genutzt. Themen der Teilungsgeschichte werden exemplarisch an der Geschichte dieses Ortes aufgezeigt und zur Diskussion und Bearbeitung gestellt. Geschichte wird durch die Verankerung an ihrem historischen Ort und durch die Verknüpfung mit konkreten Lebenserfahrungen und Schicksalen nachvollziehbar und aussagekräftig gemacht.

Das Bildungsangebot setzt sich aus einzelnen, miteinander kombinierbaren Modulen zusammen. Das im Baukastensystem aufgebaute Angebot richtet sich an Schüler, Studierende, in- und ausländische Touristen, Lehrer, Bundeswehrgruppen, Gruppen des Bundespresseamtes und andere Erwachsenengruppen (Stiftungen, VHS, Bildungsträger etc.). Neben themenzentrierten Führungen⁵ werden Seminarveranstaltungen mit verschiedenen inhaltlichen und methodischen Schwerpunkten⁶ angeboten. Zeitzeugengespräche sowie die Auseinandersetzung mit Fotos und Filmen als historische Quellen stellen dabei methodische Schwerpunkte dar.

Ziel der bildungspolitischen Arbeit ist es, zur individuellen und selbstständigen Auseinandersetzung mit der Geschichte der Berliner Mauer anzuregen. Fragen nach den politischen, sozialen und kulturellen Folgen der Teilung kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu. Leitmotiv der Bildungsarbeit ist, Frageräume zu öffnen, ohne statische Antworten vorzugeben. Für die Vermittlungsarbeit bedeutet dies, methodisch wie inhaltlich ausdifferenzierte, vielschichtige Zugangsebenen zum historischen Gegenstand zu eröffnen mit der Zielsetzung, historische Kompetenzen zu festigen und so zu einer selbstständigen, differenzierten Urteilsbildung beizutragen. Damit einher geht auch die Vermittlung von sozialen Kompetenzen wie Solidarität und Mitgefühl.

3.2 Methodische Schwerpunkte der Bildungsarbeit

Die Vermittlungsarbeit wird im Folgenden am Beispiel von zwei methodischen Schwerpunkten dargestellt.

Zeitzeugengespräche⁷

Die Gedenkstätte Berliner Mauer bietet moderierte Zeitzeugengespräche zu fünf verschiedenen Themen an.⁸ Die Gruppen erhalten vor dem Besuch Literatur über den Zeitzeugen.⁹ Schulklassen entwickeln ein leitfadensorientiertes Interview oder stellen einen Fragenkatalog zusammen.¹⁰ Die moderierten Zeitzeugengespräche dauern in der Regel zwischen 1¼ und 1½ Stunden. Adressaten der Zeitzeugengespräche sind Schul-, Studenten- und Erwachsenengruppen.

⁵ Die Bernauer Straße nach dem Mauerbau; Tunnelfluchten in der Bernauer Straße; Gedenkorte in der Bernauer Straße; Grenzausbau und Stadtentwicklung (Radtour); Transitwege und Kontrollpunkte (Radtour); Grenzsystem und Einfluss auf den öffentlichen Nahverkehr (Radtour); Historische Fußballstätten des geteilten Berlins (Radtour); Wer will „Mauer-Experte“ werden? (Kinderführung).

⁶ Im Einzelnen werden Zeitzeugengespräche, eine fotografische Spurensuche entlang dem einstigen Grenzstreifen in der Bernauer Straße, die Erarbeitung von Biografien von Todesopfern an der Berliner Mauer, filmanalytisches Arbeiten, Lehrerfortbildungen und eine Unterrichtsreihe für die gymnasiale Oberstufe angeboten. Ferner gehören ein Projekttag und eine Projektwoche sowie Vorträge für Studierende und Erwachsenengruppen zum Angebot. Für die Kleingruppenarbeit in der Ausstellung liegen thematische Arbeitsbögen für Schulgruppen der Mittel- und Oberstufe vor. Ausführliche Informationen siehe www.berliner-mauer-gedenkstaette.de.

⁷ Exemplarisch für das weite Feld geschichtsdidaktischer Literatur vgl. Kaminsky, Oral History, 2002, S.451-467.

⁸ Dies sind: Der Mauerbau vom 13. August 1961 und seine Folgen; Flucht und Fluchthilfe; Tunnelprojekte in der Bernauer Straße; Alltag in der Bernauer Straße in den 1950er und 60er Jahren; Die Versöhnungsgemeinde als geteilte Gemeinde.

⁹ Z.B. zum Thema Tunnelfluchten in der Bernauer Straße: Rudolph, Risiko, 2002, S.52-60. Ein Auszug aus einem Gespräch mit Joachim Rudolph befindet sich auf der beigegeführten CD.

¹⁰ Zur Vorbereitung empfiehlt es sich außerdem, die Schüler eine Umfrage in der Familie zur DDR durchführen zu lassen.

Zielsetzung und Erfahrungen: Jährlich nehmen zahlreiche Schulklassen an Zeitzeugengesprächen teil. Im Vordergrund steht dabei nicht selten das Bedürfnis nach „Spannung“, Emotionalität und „Authentizität“ in der Geschichtsvermittlung. Und tatsächlich stellt die Begegnung und das Gespräch mit einem Zeitzeugen für die Schüler stets ein besonderes Ereignis dar. Von einem Zeitzeugen etwas über die Vergangenheit zu erfahren, bringt die Geschichte in ihre Gegenwart („Geschichte ist nicht vorbei“) und zeigt deren konkrete Bezüge zu ihrer Lebenswelt auf. Dies gilt z.B. hinsichtlich einer individuellen Lebensgestaltung sowie den individuellen Handlungsorientierungen und -spielräumen (Diktatur/Demokratie). Daneben steht das Erlernen von sozialen Kompetenzen wie Solidarität, Mitgefühl und Respekt. Das Wissen um den Mut eines Einzelnen gegenüber einem übermächtig erscheinenden System kann die eigene Selbstsicherheit stärken helfen. Das Mitgefühl für ein erlittenes Schicksal sensibilisiert für aktuelle Verletzungen individueller Freiheit.

Gespräche mit Zeitzeugen bieten darüber hinaus auch noch andere Chancen und Möglichkeiten. Diese liegen im Bereich des quellenkritischen Arbeitens. Wenn Zeitzeugen über ihre Erfahrungen in der Vergangenheit sprechen, sind sie gleichsam Geschichtsquellen. Dementsprechend sind sie – wie Bild-, Text- und andere Quellen – kritisch auf ihre Absicht und Wirkungsweise hin zu befragen. Die Vor- und Nachbereitung der Gruppe ist dabei von entscheidender Bedeutung.¹¹ Falls quellenkritische Grundkenntnisse vorhanden sind, können diese am Beispiel des Zeitzeugengesprächs weiter vertieft werden. Dabei sollte der oben bereits erwähnten und von den Adressaten erwarteten „Authentizität“ besondere Beachtung zuteil werden.

Im Rahmen der quellenkritischen Auseinandersetzung mit Zeitzeugen wird deren historische Erfahrung nicht in Abrede gestellt. Die Schüler sollen hingegen lernen, differenziert zuzuhören und die Erzählung anhand verschiedener Kriterien zu bewerten. So könnte z.B. unterschieden werden, an welchen Stellen ein Zeitzeuge von seinen früheren Erlebnissen berichtet, an welchen er erklärt oder interpretiert und an welchen er den Zuhörern Orientierung für die Gegenwart geben will. Werden diese Ebenen unterschieden, dann gelangen die Schüler zu differenzierten Urteilen. Die individuellen Erfahrungen des Zeitzeugen werden dabei nicht in Frage gestellt. Aber die Schüler können dessen etwaige „Lehre aus der Geschichte“ oder eine bestimmte Geschichtsinterpretation zurückweisen.¹² Und sie sind gefeit gegen eine mögliche emotionale Überforderung.

Differenziertes Zuhören zielt auf eine selbstständige Urteilsbildung ab. Wie notwendig das Erlernen der dazu erforderlichen Kompetenzen ist, belegen Beispiele aus der Praxis, die den Stellenwert intergenerativer Geschichtsvermittlung in Familien deutlich machen. Die Schüler, die an Zeitzeugengesprächen teilnehmen, stammen häufig aus dem Gebiet der ehemaligen DDR. Sie sind selbst zu jung, um sich an das Leben in der DDR zu erinnern, oder wurden erst 1989/90 geboren. Aber sie verfügen über tradiertes Wissen ihrer Eltern und Großeltern. Deren Berichte über die DDR werden oft unhinterfragt übernommen.¹³ Nicht selten widerspricht die Erzählung des Zeitzeugen den Erfahrungen der (Groß-)Eltern. Die Schüler reagieren verunsichert: Stimmt die Erzählung ihrer (Groß-)Eltern nicht? Oder stimmt die Erzählung des Zeitzeugen nicht? In dieser Situation kann durch differenziertes Zuhören im Zeitzeugengespräch der Prozess einer kritischen Geschichtsaneignung in Gang gesetzt werden, die auf die Erzählung der (Groß-)Eltern übertragen wird. Die Schüler erkennen, dass die Erzählung der Eltern ebenfalls Quellencharakter hat und kritisch befragt werden muss. Sie verstehen ferner, dass es eine Faktizität gibt, aber verschiedene Wahrnehmungen und Interpretationen. Scheinen sich beide Erinnerungen zunächst diametral einander gegenüberzustehen, so stellen die Schüler fest, dass diese nebeneinander bestehen können. Und noch mehr: Sie selbst verfügen nun über das notwendige Know-how, sich ein eigenes Urteil zu bilden.

11 Diese sollte in Zusammenarbeit von Schule und außerschulischem Lernort erfolgen.

12 Vgl. Schreiber, Geschichtsdidaktik, 2004, S.25-34, hier S.30f.

13 Dieses Phänomen wurde für die Erinnerung an die NS-Zeit eingehend untersucht von Moller, Vergangenheit, 2003.

Fotografische Spurensuche entlang dem einstigen Grenzstreifen in der Bernauer Straße¹⁴

Ausgehend vom Konzept eines exemplarischen Lernortes soll im Rahmen der fotografischen Spurensuche dessen Potential genutzt werden, die Neugier junger Menschen zu wecken und sie zu motivieren, sich auf kreative und selbstbestimmte Weise mit dem Thema Berliner Mauer auseinanderzusetzen. Sie können den Ort in seiner Dreidimensionalität erfahren und erkunden, welche Spuren die Vergangenheit hinterlassen hat. Die Arbeit mit Fotos als historische Quelle stellt einen integralen Schwerpunkt der Spurensuche dar. Die Spurensuche richtet sich an Schüler der Mittel- und Oberstufe.¹⁵

Ablauf: Die Schüler erhalten ein Handout mit verschiedenen Materialien. Es enthält historische Fotos der Bernauer Straße aus der Zeit des Mauerbaus bis Mitte der 1960er Jahre. Die Fotos sind den Themen Alltag, Versöhnungskirche, Flucht und Mauertote in der Bernauer Straße zugeordnet. Das Handout enthält zudem eine Karte der Bernauer Straße im Zeitverlauf (vor/nach dem Mauerbau, nach dem Mauerfall). Sie bietet wichtige Anhalts- und Orientierungspunkte (Hausnummern, Gebäudeinschriften, Brachen etc.) für die Suche nach den Spuren der auf den Fotos jeweils abgebildeten Motive. Fotos und Karten werden ergänzt durch Arbeitsaufträge zu den einzelnen Themen.¹⁶ Die Fotos stellen dabei den Ausgangspunkt der thematischen Beschäftigung dar. Die Schüler bilden AGs und erhalten den Auftrag, die auf den Fotos abgebildeten Orte aufzusuchen und zu fotografieren. Die Gruppen haben für die Erledigung der Arbeitsaufträge 1½ Stunden Zeit. Anschließend drucken sie die Fotos aus und hängen diese im Seminarraum auf. Sie präsentieren ihre Fotos und inhaltlichen Ergebnisse. Im Mittelpunkt der Präsentation steht – neben der Aufbereitung der verschiedenen Themen – die vertiefende Bildbetrachtung und -analyse der erstellten Fotos. Ausgehend von den eigenen Erfahrungen als Fotografierende wird von hier aus der Bogen geschlagen zu den historischen Fotos und ihrer Bedeutung als historische Quellen.¹⁷

Zielsetzung ist es, den Schülern die eigene Perspektive auf Geschichte bewusst zu machen und sie für die Perspektivität von Geschichtsbetrachtung generell zu sensibilisieren.

Erfahrungen: Die Spurensuche setzt Impulse frei. So haben einige AGs neben den zu erfüllenden Aufgaben beispielsweise eine Umfrage unter Passanten durchgeführt.¹⁸ Zum anderen treffen die AGs jeweils eine bewusste Entscheidung für eine Bildperspektive. Es lassen sich drei Bildperspektiven feststellen: Erstens die Perspektive des Beteiligten, d.h., die auf den Fotos dargestellte Situation wird nachgestellt. Zweitens die Zentrierung eines Motivs: Ein Bildmotiv wird in den Mittelpunkt gerückt und zum zentralen Bildinhalt erhoben. Um dessen besondere Bedeutung zu unterstreichen, wird das Motiv manchmal zusätzlich nachgestellt. Schließlich drittens die Perspektive einer umfassenden Betrachtung. Angestrebt wird die „objektive“ Abbildung der Gesamtsituation. Die Entscheidung für eine Bildperspektive verweist auf den in Gang gesetzten Prozess des Bewusstwerdens der eigenen Perspektive auf die Geschichte.

Die Erfahrung, dass alle AGs dieselben Fotos als Vorlage haben und dennoch sehr unterschiedliche Aufnahmen entstehen, verdeutlicht den Schülern ihre jeweils unterschiedlichen Perspektiven auf die Geschichte. Werden sich Schüler der Perspektive, die sie selbst einnehmen, bewusst, werden sie auch andere Fotografien differenzierter betrachten. Schließlich wird deutlich, dass die Verwendung historischer Fotos (z.B. in Schulbüchern, Zeitungen etc.) stets zweckgebunden ist und bestimmte

14 Die fotografische Spurensuche ist ein Kooperationsprojekt mit dem Berliner Landesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR (LStU). Das Projekt wurde gemeinsam mit Elena Demke, Referentin beim LStU, entwickelt.

15 Die Spurensuche wurde auf einem Workshop für die Mitarbeiter der AG Gedenkstättenpädagogik des AK SBZ- und DDR-Gedenkstätten im Januar 2004 erprobt.

16 Einzubeziehen sind dabei eigene Recherchen im digitalen Archiv der Gedenkstätte Berliner Mauer.

17 Zur Arbeit mit Fotos als historische Quellen vgl. das Themenheft „Historische Fotografie“ von „Geschichte lernen“. Vgl. insbesondere in diesem Heft: Demke, „Mauerbau“, 2003, S.48-53.

18 Die Passanten wurden zu Themen befragt wie die Geschichte der Bernauer Straße und die jeweiligen verwandtschaftlichen Beziehungen nach Ost- bzw. West-Deutschland.

Deutungen und Interpretationen belegen soll. Die Schüler lernen, Fotografien kritisch auf ihre Absicht und Wirkungsweise zu befragen.

Fazit

Die Gedenkstätte Berliner Mauer ist ein außerschulischer Lernort, der spezifische Zugangsmöglichkeiten zum historischen Gegenstand eröffnet. Seit Aufnahme der historisch-politischen Bildungsarbeit nimmt die Nachfrage und Teilnahme von Schulgruppen an Seminarveranstaltungen stetig zu. In den Seminaren werden verschiedene Anreize (Fotos, Filme, Zeitzeugenberichte, Texte) zur Verfügung gestellt, um Vergangenheit zu re-konstruieren. Das Einbeziehen dieser Anreize in die Bildungsarbeit soll das Erlernen bzw. Vertiefen von Medienkompetenz und Quellenkritik fördern. Nur wer lernt, Medien und Quellen kritisch auf ihre Absicht und Wirkungsweise zu befragen, gelangt zu einer selbstständigen Urteilsbildung. Das Erlernen solcher Kompetenzen trägt insofern auch zur Selbstvergewisserung des eigenen Standortes in der Gesellschaft bei.

Das Lernen am historischen Ort stellt eine wichtige Ergänzung zum schulischen Curriculum dar. Eine Unterrichtseinheit zum Thema wird dadurch jedoch nicht ersetzt. Vielmehr sollten Lehrer den Besuch im Unterricht sorgfältig vor- und nachbereiten. Nur dann kann ein außerschulischer Lernort seine Wirksamkeit nachhaltig entfalten.

Literatur:

- Demke, E.: Ansichten vom „Mauerbau“, in: *Geschichte lernen*, 16. Jg. (2003), H. 91, S.48-53.
- Kaminsky, U.: Oral History, in: Pandel, H.-J./Schneider, G. (Hgg.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 2002, S.451-467.
- Moller, S.: *Vielfache Vergangenheit. Öffentliche Erinnerungskulturen und Familienerinnerungen an die NS-Zeit in Ostdeutschland*. Tübingen 2003.
- Nooke, M./Passens, K.: „Die Mauer will jeder sehen.“ Angebote im Dokumentationszentrum Berliner Mauer, in: Behrens, H./Wagner, A. (Hgg.): *Deutsche Teilung – Repression und Alltagsleben. Erinnerungsorte der DDR-Geschichte. Konzepte und Angebote zum historisch-politischen Lernen*. Leipzig 2004, S.234-239.
- Rudolph, J.: „Es war ein erhebliches Risiko für uns und keine leichte Entscheidung“, in: Nooke, M.: *Der verratene Tunnel. Geschichte einer verhinderten Flucht im geteilten Berlin*. Bremen 2002, S.52-60.
- Schreiber, W.: *Geschichtsdidaktik und Gedenkstättenpädagogik*, in: *Gedenkstätten Rundbrief*, 22. Jg. (2004), H. 12, S.25-34.
- Verein Berliner Mauer – Gedenkstätte und Dokumentationszentrum (Hg.): *Berliner Mauer. Gedenkstätte, Dokumentationszentrum und Versöhnungskapelle in der Bernauer Straße*. Berlin 1999.

Axel Janowitz

Herrschaftssicherung die DDR-Staatssicherheit als Gegenstand in der BStU-Vermittlungsarbeit

1. Der Lerngegenstand DDR-Staatssicherheit

Die politische Geschichte der DDR ist zugleich Geschichte der diktatorischen Herrschaft der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED), einer Partei, die zu keinem Zeitpunkt ihres Bestehens auf die freie Zustimmung und Akzeptanz in der Bevölkerung zählen konnte. Und auch die SED-Führung ihrerseits misstraute der Bevölkerung zutiefst – spätestens seit dem Volksaufstand am 17. Juni 1953.

Eine wesentliche Stütze der SED-Diktatur war fast 40 Jahre lang, von 1950 bis 1989, das Ministerium für Staatssicherheit (MfS)¹. Es verstand sich selbst in Tradition der sowjetischen Geheimpolizei „Tscheka“ als „Schild und Schwert der Partei“. Als „Parteigeheimdienst“ war es keinen Verfassungsorganen rechenschaftspflichtig, sondern allein der Führungselite der SED, deren Machtsicherung es diente und deren politische Generallinien es bis zum Ende der SED-Herrschaft bedingungslos um- und durchsetzte. Von der Ministerialebene über die Bezirksverwaltungen bis hinunter zu den Kreisdienststellen war die politische Anleitung und Kontrolle durch die jeweiligen SED-Leitungen gewährleistet. Mit einer eigenen Parteiorganisation war die SED auch innerhalb des MfS verankert, fast alle Stasi-Mitarbeiter waren SED-Mitglieder. Das MfS war also kein „Staat im Staat“, sondern integraler Teil der SED-Diktatur.

Die Bündelung von Kompetenzen, das Fehlen fast jeder Kontrolle sowie die nahezu uneingeschränkten Kontrollbefugnisse und Informationsmöglichkeiten des MfS, die fast alle gesellschaftlichen Bereiche der DDR umfassten, gingen weit über die Aufgaben „klassischer“ Geheimdienste hinaus. Das MfS war sowohl Geheimdienst als auch Geheimpolizei der SED-Diktatur.

Aus eigener Entscheidung und in alleiniger Verantwortung konnte es Vorgänge gegen „feindlich-negative Kräfte“ einleiten, hatte uneingeschränkte und unkontrollierte Befugnisse zur Postüberwachung, zum Abhören von Telefonen und zur Innenraumüberwachung sowie zu konspirativen Wohnungsdurchsuchungen. Es konnte ohne Begründung und Antrag auf Informationen aus fast allen vorhandenen Datenspeichern in der DDR (Meldekarteien, Kaderakten etc.) zugreifen. Die Betroffenen erfuhren von diesen Vorgängen in der Regel nichts. Das MfS hatte außerdem polizeiliche und strafprozessuale Befugnisse. Betroffene saßen oft monatelang in Untersuchungshaft des MfS, ohne über die Gründe ihrer Inhaftierung und die Anschuldigungen informiert zu werden, ohne Rechtsbeistand und ohne jeden Kontakt zur Außenwelt.

Mit 15 Bezirksverwaltungen, 209 Kreisdienststellen und sieben Objektdienststellen war das MfS 1989 überall in der DDR räumlich präsent. In Berlin und den Bezirksstädten verfügte es auch über eigene Untersuchungshaftanstalten. Ein linearer Verwaltungsaufbau gewährleistete, dass in den zahlreichen Abteilungen des MfS die Anweisungen von der Spitze bis zur Basis vor Ort umgesetzt und keine Aktivitäten ohne Zustimmung der übergeordneten Abteilung oder Hauptabteilung eingeleitet wurden. Dazu verfügte das MfS über einen in Relation zur Bevölkerungszahl (im Jahr 1989 ca. 17 Mio.) unvorstellbar großen Personalbestand, der alle anderen Geheimdienste und Geheimpolizeien auch in den sozialistischen Bruderländern weit übertraf. 1989 waren 91.000 Mitarbeiter hauptamtlich für das MfS tätig.² Daneben wurden vom MfS rund 189.000 Inoffizielle Mitarbeiter (IM) geführt, Menschen, die aus den unterschiedlichsten Motiven im Freundes- und Kollegenkreis, sogar innerhalb

¹ Von Juli 1953 bis November 1955: Staatssekretariat für Staatssicherheit im Ministerium des Innern.

² Diese Zahl umfasst auch die ungefähr 6.000 Angehörigen des Wachregiments, des Personenschutzes und der SV Dynamo.

der eigenen Familien, Spitzeldienste ausübten und als „Hauptwaffe im Kampf gegen den Feind“³ im Innern und Äußern eingesetzt wurden.

2. Die Quellengrundlage: Hinterlassenschaft der Stasi

Auch wenn die tatsächliche Dimension des MfS-Apparats und die Ausdehnung des IM-Netzes erst nach 1989 bekannt wurden, war man sich in der DDR doch der Omnipresenz des MfS ständig bewusst. Auch an der zentralen Funktion der „Firma“ für den Machterhalt der SED hatten kaum Zweifel bestanden. Aus diesem Grund stürmten und besetzten die Bürger im Dezember 1989 die Kreisdienststellen, Bezirksverwaltungen und schließlich, am 15. Januar 1990, die Zentrale des verhassten MfS in Berlin und nicht die Kreis- oder Bezirksleitungen der SED, die eigentlichen Zentren der Herrschaft. Die Unterlagen der Geheimpolizei standen von diesem Zeitpunkt an unter der Mit-Kontrolle von DDR-Bürgerrechtlern, eine historisch einzigartige Situation.

Die endgültige Sicherung der Unterlagen des im März 1990 aufgelösten MfS und die Entscheidung für die Öffnung der Akten für Betroffene, Forscher und Journalisten gingen auf die erste frei gewählte Volkskammer zurück, die im August 1990 einstimmig das „Gesetz zur Sicherung und Nutzung der personenbezogenen Akten des MfS“ beschloss. Dieses Gesetz wurde erst auf massiven Druck der Bürgerrechtler in der DDR und gegen den Willen zahlreicher bundesdeutscher Politiker in den Einigungsvertrag aufgenommen. Es bildete die Grundlage für das „Gesetz über die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik“ (StUG, Stasi-Unterlagen-Gesetz)⁴ und die Arbeit der Behörde des ersten Bundesbeauftragten Joachim Gauck. Seit 2000 ist Marianne Birthler die Bundesbeauftragte. Der Sitz der Behörde ist in Berlin. In fast allen früheren Bezirksstädten der DDR, in denen das MfS durch Bezirksverwaltungen präsent war, befinden sich heute Außenstellen der BStU.

Das Stasi-Unterlagengesetz sichert den Zugang zu den Unterlagen des ehemaligen Staatssicherheitsdienstes ohne Sperrfristen und stellt damit einen Sonderfall in der bundesdeutschen Archivgesetzgebung dar. Zu den Unterlagen zählen alle beim Ministerium für Staatssicherheit entstandenen oder in dessen Besitz befindlichen Informationsträger im weitesten Sinn, also Akten, Filme, Bild- und Tondokumente, Dateien, Karten und andere.

Jeder hat das Recht, die über ihn angelegten Akten einzusehen, um zu erfahren, welche Daten das MfS womöglich über ihn gespeichert hat. Dadurch soll gewährleistet werden, dass die mögliche Einflussnahme der Stasi auf das persönliche Schicksal geklärt werden kann. Außerdem soll es den Einzelnen⁵ davor schützen, dass die gespeicherten Informationen wieder gegen ihn verwendet oder fälschliche Anschuldigungen erhoben werden können. Öffentlichen und nichtöffentlichen Stellen können im Rahmen des StUG Informationen z.B. zur Personalüberprüfung auf eine Mitarbeit beim MfS zur Verfügung gestellt werden. Durch das Gesetz wird auch die historische, politische und juristische (Strafverfolgung, Rehabilitation) Aufarbeitung gewährleistet und gefördert.

3. DDR-Staatssicherheit als Thema im Unterricht

Durch die Sicherung der Stasi-Akten nach der Auflösung des MfS und die Regelung des Aktenzugangs haben wir erstmals in der Geschichte so zeitnah einen umfassenden Einblick in das Wirken ei-

³ So in der Richtlinie 1/79 des MfS für die Arbeit mit Inoffiziellen Mitarbeitern (IM) und Gesellschaftlichen Mitarbeitern für Sicherheit (GMS).

⁴ Gesetz über die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (Stasi-Unterlagen-Gesetz, StUG). Herausgegeben von der Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 2002.

⁵ Hier und im Folgenden wird aus Gründen der Vereinfachung die männliche Form gewählt. Selbstverständlich sind immer Frauen und Männer gemeint.

nes Geheimdienstes auf der Grundlage von Quellen. Damit ist die Abhängigkeit von den ehemaligen Mitarbeitern, die ansonsten das Kenntnis- und Informationsmonopol über ihre Tätigkeit behalten hätten, gebrochen worden. Mythenbildung, Verschleierung, Marginalisierung und Relativierung der Stasi-Tätigkeit kann dadurch auf einer fundierten Grundlage entgegengetreten werden.

Die Stasi-Unterlagen geben im Vergleich zu anderen Quellen zur DDR-Geschichte in relativ unverhüllter und offener Form Einblick in Herrschaftswissen und Herrschaftsperspektive. Denn die Machteliten der DDR und die Mitarbeiter des MfS hätten sich natürlich niemals vorstellen können, dass die unter höchster Konspiration gesammelten und verwahrten Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes eines Tages offen gelegt werden könnten. Zugleich ermöglichen die Akten, das große Spektrum der aus Sicht des MfS oppositionellen, feindlichen oder nicht systemverlässlichen Menschen in der DDR kennen zu lernen. Millionen Kartei-Erfassungen zeugen schließlich nicht nur von der paranoiden Kontroll- und Sammelwut der Stasi, sie belegen auch die fehlende Akzeptanz und Zustimmung der DDR-Bürger gegenüber der Staatsmacht. Und sie zeigen, dass die Führungsschicht der SED und des MfS sich dieser Tatsache jederzeit bewusst war.

Wenn Schüler mit den Unterlagen der Staatssicherheit der DDR arbeiten, können sie also zunächst Einblick in die Perspektive der Stasi gewinnen. Sie finden zahllose Beispiele von Manipulation, Kontrolle und Repression durch die Geheimpolizei.

Die Lernenden können erkennen, mit welchen Methoden die Stasi gegen Menschen vorging, welche Folgen es für den Einzelnen haben konnte, ins Visier der Stasi zu geraten, wie gering manchmal die Anlässe waren, die zu den Verstrickungen in das Netz des Staatssicherheitsdienstes führten.

Zugleich können sie sich aus dieser Perspektive heraus auch die Bandbreite menschlicher Verhaltensmöglichkeiten in einer Diktatur erschließen, von Systemtreue und Überzeugung über Anpassung, Duldung und kritische Distanz bis hin zu Dissidenz, Opposition und Widerstand. Die MfS-Unterlagen sind also nicht nur Quellen der Kontrolle und Repression, sondern zeigen auch den hohen Grad an Nichtanpassung, an Mut und an Zivilcourage von Menschen in der DDR.

Erst die Kenntnis des Droh- und Machtpotenzials des MfS ermöglicht der heutigen Schülergeneration, den Mut und die Courage der vielen Menschen zu erkennen, die sich einer Zusammenarbeit mit dem MfS entzogen oder verweigerten. Es ist wichtig zu verstehen, dass es nur sehr begrenzt im Ermessen der Bürger in der DDR lag, sich durch Anpassung dem Einfluss der Staatssicherheit zu entziehen. Ausschlaggebend, ob jemand ins Visier der Stasi geriet, waren vielmehr die Interessen und die Bewertungen der Staatssicherheit.

Die Grenze zwischen gewünschtem oder toleriertem und sanktioniertem Verhalten definierte immer die Staatsmacht, also letztendlich die SED, und diese Grenze konnte sehr variabel ausgelegt werden. Prinzipiell konnte so jeder Lebensbereich in der DDR in den Macht- und Einflussbereich der Stasi geraten. Es gab also keine per se diktaturfreien Bereiche. Selbst die „Nische Familie“ war nur so lange sicher, wie die Stasi kein Interesse daran hatte und keine Notwendigkeit sah, dort vermutete „feindliche Einflüsse“ zu unterbinden oder zu zerstören.

Bei allen Formen der Beschäftigung mit der Stasi darf nicht aus dem Blick geraten, dass diese nur ein Element des Herrschaftserhalts der SED war. Die zentrale Rolle der SED sowie die der ideologischen und historischen Grundlagen für die SED-Herrschaft dürfen ebenso wenig vernachlässigt werden wie die vielfältigen Repressions-, Kontroll- und Manipulationsmechanismen neben der Stasi, die bis weit in den Alltag der Menschen hineinreichten.

Die Frage nach dem Umgang von Demokratien oder Demokraten mit Diktaturen erweitert die historische Perspektive auf die gesamtdeutsche Dimension. So ist zu diskutieren, wie die alte Bundesrepublik das Verhältnis zur DDR in unterschiedlichen historischen Kontexten ausgestaltete, wobei zu jedem Zeitpunkt das Fehlen von Freiheit, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit und die massiven Menschenrechtsverletzungen offenkundig und bekannt waren. Die Frage, welche politischen, humanitären und pragmatischen Gründe dafür bestanden oder geltend gemacht wurden, kann in einer weiteren Perspektivenöffnung zunächst historisch in Vergleich zum Umgang der alten Bundesrepublik mit anderen Diktaturen (z.B. die in diesem Projekt beteiligten ostmitteleuropäischen Staaten bis 1989/90, aber auch mit Spanien, Chile, Griechenland, der Sowjetunion etc.) gesetzt werden. Gegenwartsorien-

tiert lässt sich auch die Frage nach dem pragmatischen oder konfrontativen Verhältnis von Demokratien zu heutigen Diktaturen thematisieren.

Anhand der nach wie vor aktuellen Diskussion um die Öffnung der Stasi-Akten lässt sich ein weiterer Gegenwartsbezug herstellen. Der Umgang mit den Akten, Jahres- oder Gedenktage, Schilderungen von Betroffenen oder Auseinandersetzungen über ehemalige hauptamtliche und inoffizielle Mitarbeiter werden fast wöchentlich öffentlich thematisiert. Diese Nachrichten bieten einen geschichtskulturellen Zugang für Schüler, anhand dessen der Umgang mit Geschichte, der Grad an politischer Instrumentalisierung, an Verschleierungs- und Umdeutungsversuchen anschaulich gemacht werden kann. Auch dieser erinnerungskulturelle Zugriff kann in erweiterter Perspektive international vergleichend behandelt werden.

4. Überlegungen zur quellengestützten Arbeit mit Stasi-Unterlagen im schulischen Kontext⁶

Die Besonderheit der von Zweistaatlichkeit und Teilung geprägten deutschen Nachkriegsgeschichte bestimmt auch die Bildungsarbeit bei der BStU. Veranstaltungen in Mainz, Berlin oder Chemnitz beispielsweise müssen immer andere Voraussetzungen berücksichtigen, unterschiedliche Geschichts- und Erinnerungslandschaften wirken bis in die Gegenwart hinein. In Ostdeutschland hat die DDR-Geschichte auch für die heutigen Schüler noch eine andere Dimension als in Westdeutschland. DDR-Geschichte lässt sich hier als Nationalgeschichte mit der Regionalgeschichte und mit den Erinnerungen der Eltern und Großeltern verbinden. In Westdeutschland wird die DDR-Geschichte nicht selbstverständlich als Teil der eigenen nationalen Geschichte wahrgenommen, sondern als Teilgeschichte der östlichen Bundesländer. Die eigene Regionalgeschichte ist nicht deckungsgleich damit und die Erinnerungen von Familienmitgliedern, wenn sie denn nicht aus der ehemaligen DDR stammen, beziehen sich meist auf Erfahrungen mit Grenzkontrollen und Begegnungen mit einer recht unbekanntem Lebensform, also auf eine Erinnerung der „Fremdheit“ und „Besonderheit“.

Hierbei spielt auch eine Rolle, dass bei den Lehrern unterschiedliche Erfahrungshintergründe in Ost und West wirksam sind. In den östlichen Bundesländern sind es der persönliche und berufliche biografische Hintergrund der Lehrer und deren politische Stellung in der DDR, die den Zugang (oder Nichtzugang) zum Thema prägen. In Westdeutschland bestimmt häufig die unterschiedliche politische „Verortung“ der 1970er und 1980er Jahre die Einstellung zur DDR bis heute.

4.1 Beispiel: Projekttag für Schüler: ein quellengestützter Zugang zum Thema

Für eine eingehende Beschäftigung mit der Struktur des MfS, seinen Methoden, den Folgen für die Betroffenen sowie den Auswirkungen auf das alltägliche Leben in der DDR liegen inzwischen zahlreiche Forschungsarbeiten vor. Ebenso groß ist die Zahl an Erfahrungsberichten oder literarischen Zugängen zum Thema. Auch die Zahl der Dokumentarfilme ist inzwischen fast unübersehbar.⁷

Das Modell eines mit verschiedenen Schülergruppen durchgeführten Projekttag der BStU soll im Folgenden als Beispiel für eine quellengestützte Annäherung an das Thema „DDR-Staatssicherheit“ vorgestellt werden.

⁶ Alle im Folgenden genannten Materialien (M1-M16) befinden sich auf der CD zu dieser Publikation.

⁷ Als erster Zugang auch für Schüler empfehlenswert: Jens Gieseke: Die DDR-Staatssicherheit. Schild und Schwert der Partei. Bonn 2001 (erschieden in der Reihe Zeitbilder der Bundeszentrale für politische Bildung). Vertiefend und gut verständlich ist die Übersichtsdarstellung von Jens Gieseke: Der Mielke-Konzern. Die Geschichte der Stasi 1945 – 1990. Stuttgart 2006. Über die Publikationen der BStU zu den unterschiedlichsten Spezialthemen informiert die Bibliografie auf der Homepage www.bstu.de. Für Lehrer liegt eine spezielle Handreichung vor: Hamann, C./Janowitz, A. (Hgg.): Feindliche Jugend? Verfolgung und Disziplinierung Jugendlicher durch das Ministerium für Staatssicherheit. Unterrichtseinheiten zu ausgewählten Fällen. Berlin 2006. Zu beziehen über das Sachgebiet historisch-politische Bildungsarbeit, BStU, 10106 Berlin. Ein einführender Unterrichtsfilm zur DDR-Staatssicherheit „Ein Volk unter Verdacht. Die Staatssicherheit der DDR“. Berlin 2009 ist ebenfalls bei der BStU zu beziehen.

Einstieg

Für die Beschäftigung mit der DDR-Staatssicherheit sollten Schüler wesentliche historische Phasen und Zäsuren der DDR-Geschichte, zentrale Strukturen sowie ideologische Grundlagen des politischen Systems kennen. Im Rahmen von Projekttagen der BStU wird dieser Kenntnishaarintergrund, wenn schon vorhanden, häufig (re-)aktiviert, indem Schüler historische Fotografien Ereignissen zuordnen und anhand eines Zeitstrahls wesentliche Ereignisse der DDR-Geschichte rekapitulieren. Ohne dieses Kontextwissen bleibt die Spezifik der MfS-Tätigkeit als Geheimpolizei in einer ideologisch fundierten Diktatur, in der grundlegende Rechtsansprüche und Freiheitsrechte der Bürger nicht bestanden bzw. kontinuierlich verletzt wurden, den heutigen Schülern unverständlich.

Input

Die Kenntnis der Struktur (organisatorisch, territorial, Einbindung in das SED-Herrschaftssystem) und der Methoden der DDR-Staatssicherheit wird im Rahmen von Seminaren oder Projekttagen der BStU in der Regel durch einführende Vorträge, Ausstellungs- oder Archivführungen vermittelt (**Material 1-4**). Mit diesem Informationsangebot der pädagogischen Mitarbeiter können Schüler die folgende Arbeit an exemplarischen Fällen bewältigen. Anhand eines kurzen Stasi-Schulungsfilms (einer ungeschnittenen Stasi-Unterlage) können sie dann Einblick in die Stasi-Tätigkeit und die Täter-Perspektive gewinnen. (**Material 5**)⁸

Gruppenarbeit

Anschließend arbeiten die Schüler in Gruppen mit Einzeldokumenten oder Aktenauszügen, also mit Faksimiles von Stasi-Unterlagen. Sie erhalten so einen exemplarischen Zugang zum Thema, lernen an konkreten Einzelfällen die Methoden der Staatssicherheit und die Folgen für die Betroffenen kennen. In Gruppen erarbeiten sie sich die Texte inhaltlich, ordnen sie in das bisher Gelernte ein, diskutieren und bilden sich anhand von Arbeitsaufträgen für die Einzel- oder Gruppenarbeit erste Urteile. (**Material 6**)

Ergebnispräsentation und -diskussion

Von großer Bedeutung ist die anschließende Präsentation und Diskussion der Gruppenergebnisse im Plenum. Schüler stellen zunächst die von ihnen bearbeiteten Fallbeispiele inhaltlich vor. Anschließend präsentieren sie Ergebnisse zu unterschiedlichen Fragestellungen, die in der Regel zu einer Problematisierung herausfordern. Die Präsentation erfolgt meist in Form von fiktiven Interviews mit Opfern und Tätern, Podiumsdiskussionen oder heutigen Gerichtsverhandlungen. Diese Ergebnisse der Gruppenarbeit werden dann in der Klasse/dem Kurs diskutiert. Die Resonanz der Schüler auf die quellengestützten Arbeits- und Diskussionsangebote war bisher durchgängig positiv. Schüler finden die Beschäftigung mit den Stasi-Unterlagen spannend, und die in der Regel kontroversen Diskussionen zeigen, dass sie einen Bezug zu ihrer Lebenswelt herstellen. Dabei stehen alters-, klassenstufen- und leistungsabhängig natürlich sehr unterschiedliche Schwerpunkte im Mittelpunkt. Während in den 10. Klassen beispielsweise individuelle Fragen von Täterschaft und Betroffenheit, eine starke Identifikation und Mitleid von großer Bedeutung sind, gehen Schülerinnen und Schüler höherer Jahrgangsstufen auch auf Systemfragen ein, fragen nach der Wirksamkeit in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen und auch regelmäßig nach der Vergleichbarkeit von bundesdeutschen Diensten und der DDR-Staatssicherheit.

Der Umgang mit den „Täterquellen“ bietet Chancen, bedarf aber auch besonderer Einbettungen und Kontextualisierungen. Die Quellenkritik liegt bei der Arbeit mit den Quellen auf der Hand: Fast

⁸ Als besonders geeignet hat sich in der Schülerarbeit der Schulungsfilm „Revisor“ erwiesen, ein Film, den Stasi-Mitarbeiter an einem authentischen Fall zur internen Verwendung für Schulungszwecke erstellt haben. Selbstbild, Feindbild, Sprache des MfS kommen hier in einzigartiger, weil ungeschönter Weise zum Ausdruck. Vgl. Janowitz, A.: Täter filmen „Revisor“. In: Praxis Geschichte 5/2006, S.42-46. Der Film ist als DVD mit ausführlichen methodischen Hinweisen über die BStU zu beziehen (www.bstu.de).

alle Schüler, mit denen wir gearbeitet haben, sind über die „Tätersprache gestolpert“. Teilweise fällt es aber schwer, die scheinbar rechtskonformen und in Amtssprache vorliegenden Dokumente, z.B. Verhörprotokolle, zu hinterfragen und deren rechtsstaats- und menschenrechtswidrigen Kern zu erkennen. Eine andere Schwierigkeit bei der Arbeit mit Quellen der Repression ist die, dass Schüler zu der fatalistisch-skeptischen Einschätzung gelangen, Nichtanpassung oder Widerstand in einer Diktatur führe zwangsläufig zu Sanktionen, man selbst hätte wahrscheinlich auch geschwiegen oder mitgemacht. Es ist daher wichtig, die von Stasi-Repression Betroffenen auch als Akteure vorzustellen, die sich sehr häufig zwischen Handlungsalternativen bewusst entschieden haben, und so auch Handlungsoptionen und die Wirksamkeit individueller Wertvorstellungen in der Diktatur aufzuzeigen. **(Material 7)**

Zeitzeugengespräch

Idealerweise sollten die Schüler die Gelegenheit zu einem perspektivischen Wechsel erhalten, indem sie mit Zeitzeugen ins Gespräch kommen. Zeitzeugen bringen die Akten zum Sprechen, sie erzählen das Schicksal hinter einem bürokratisierten Aktenvorgang. Als Menschen, nicht als Fälle oder Opfer, agierten sie, trafen Entscheidungen und hatten Motive, die von der Staatssicherheit, weil nicht ins Schema einzuordnen, nicht erfasst wurden. In den Gesprächen mit den Zeitzeugen wird deutlich, dass deren Leben nicht auf eine Verfolgungsbioografie zu reduzieren ist. Es gab ein Leben neben und nach der Sphäre der Stasi, es gab ein familiäres und berufliches Umfeld, es gab Sorgen, die überhaupt nicht auf das MfS bezogen waren.

Zeitzeugen sind darüber hinaus ein wichtiges Korrektiv der Aktensachverhalte und v.a. der Wertungen durch das MfS. Sie können sachlich richtige Informationen bestätigen und so durchaus den Wert der Aktenüberlieferung bestätigen, beispielsweise in Bereichen, in denen sie selbst auf deren Inhalte angewiesen sind, wie bei den Zersetzungsmaßnahmen. Aber es kommt auch vor, dass die Akten Erinnerung ermöglichen, wo bestimmte Details schlicht in Vergessenheit geraten waren. Zeitzeugen erweitern die Perspektive über die enge, operativ bestimmte Sichtweise der Akten hinaus, sie brechen die Täterperspektive auf. Im Gespräch mit einem Zeitzeugen wird auch die zeitliche Perspektive der Akten, die 1990 endet, in die Gegenwart hinein erweitert.

Das wichtigste ist aber, dass Zeitzeugen die individuelle Dimension deutlich machen, die das Handeln der Staatssicherheit hatte, sie verdeutlichen am klarsten das, was im StUG als „Wirkungsweise“ bezeichnet wird. Eine Nachbereitung der Gespräche kann im Rahmen der Projektstage nur sehr knapp ausfallen, idealerweise werden die Eindrücke im Unterricht mit etwas Abstand vertiefend behandelt.

4.2 Erweiterung der Perspektive und Einbettung des Themas in unterschiedliche historische und Erinnerungs-Kontexte. Überlegungen und Materialien zur Beschäftigung mit dem Thema Stasi im Jahr 1989

In international vergleichender Perspektive weist das Thema MfS mehrere Besonderheiten auf. Zunächst sind die Spezifika im Vergleich zu anderen sozialistischen Staaten Ostmitteleuropas zu nennen (Dimensionen, Aufgaben, die aus der Teilung und der unmittelbaren Systemkonkurrenz resultieren). Vor allem aber sind zentrale Unterschiede zu den Geheimdiensten der alten Bundesrepublik zu erläutern. **(Material 8)**

Im Vergleich ist die Frage des Umgangs mit den ehemaligen Geheimpolizeien sowjetischer Tradition in den Staaten Ostmitteleuropas von großem Interesse. Der konsequente und frühzeitige Zugang zu den Stasi-Unterlagen in Deutschland nach 1989 ist schnell zu einer Messlatte für die Aufarbeitung der Tätigkeit der Geheimdienste in anderen Ländern geworden. Dabei wird häufig außer Acht gelassen, dass in Deutschland eine einmalige und nicht übertragbare Voraussetzung bestand, nämlich das Ende des Staates DDR und die rasche Transformation der SED, der die Geheimpolizei gedient hatte. Der schnelle Wandel der SED erforderte eine Distanzierung von der eigenen repressiv diktatorischen Vergangenheit, die auch über eine Distanzierung von der Tätigkeit der Partei-Geheimpolizei funktionierte. Der Beitritt der DDR zur Bundesrepublik war verbunden mit einer Übernahme neuer

staatlicher und verwaltungsorganisatorischer Strukturen und einem weit reichenden Elitenwechsel. In den anderen Staaten Ostmitteleuropas blieben dagegen trotz der revolutionären Umbrüche des Jahres 1989 staatliche und gesellschaftliche Kontinuitäten bestehen. Diese Besonderheit ist bei einem international vergleichenden Ansatz immer zu berücksichtigen. Zugleich sind aber aus ihrer Tradition heraus alle Geheimpolizeien in den früher sowjetisch dominierten Staaten strukturell vergleichbar, sie arbeiteten eng zusammen, und sie alle dienten dem Machterhalt diktatorisch regierender, von außen oktroyierter Parteien. Die nationalen Widerstands- und Oppositionsgeschichten differieren stark, was auch mit der Besonderheit der DDR als Teilstaat zu erklären ist, zu dem sich immer eine nationale Systemalternative bot.

Die Revolutionen in den ostmitteleuropäischen Staaten in den Jahren 1989/90 stellen in ihrer zeitlichen Koinzidenz und der gemeinsamen System- und Blockvergangenheit einen hervorragend geeigneten Vergleichsgegenstand dar. Das Wirken der Geheimpolizeien in dieser Zeit stellt eine Schnittstelle dar zwischen deren Tätigkeit als gefürchtete Parteigeheimdienste bis 1989 und der Transformation bzw. Auflösung sowie der Frage der Aufarbeitung, die sich in ganz starkem Maße neben den Partieliten auch auf die Mitarbeiter der Geheimdienste konzentrierte. Ein synchroner Zugang lässt sich besonders für die multinationale Perspektive fruchtbar machen, indem aus unterschiedlichen Ländern Quellen in Vergleich gesetzt werden. Aber auch anhand der Stasi-Unterlagen kann dieser Zugang erfolgen, da das MfS die Umbrüche in den ostmitteleuropäischen Staaten akribisch beobachtete und schriftlich darüber berichtete. Für die „Block-Perspektive“ der DDR-Staatssicherheit liegt ein mit 34 Seiten recht umfangreiches Dokument vor, das Schülern arbeitsteilig ermöglicht, sich die MfS-Perspektive auf die Entwicklung in anderen Warschauer-Pakt-Staaten (Polen, Tschechoslowakei, Ungarn, Bulgarien und Rumänien) zu erschließen. **(Material 10)**

In der Fokussierung auf die Friedliche Revolution stellt die Stasi für die DDR wegen der weit reichenden Aufgaben einen aussagekräftigen und damit unterrichtsrelevanten Teilbereich für das Verständnis des Repressionssystems dar. **(Material 9)** Exemplarisch können unterschiedliche Perspektiven auf die Friedliche Revolution als Rekonstruktionsangebote berücksichtigt werden. Der 9. Oktober 1989 als zentraler Wendepunkt der Friedlichen Revolution bietet sich dafür besonders an. Das Gedächtnisprotokoll eines Inhaftierten und ein Predigttext vom 9. Oktober lassen exemplarisch die Furcht vieler Menschen vor unkontrollierbaren Reaktionen der Staatsmacht ahnen. **(Material M 11, M 13)** Hierzu gibt es eine Fülle an gedruckten Quellen, Augenzeugenschilderungen und Zeitzeugenberichten. Stasi-Unterlagen der Tage zuvor und danach veranschaulichen den Strategiewechsel beim MfS. **(Material 9, 10, 12, 14, 15, 16)**

Der häufig verwendete Begriff „Wende“ für den Umbruch des Jahres 1989 geht auf eine Formulierung von Egon Krenz zurück, mit der er den Versuch der SED bezeichnete, eine möglichst herrschaftserhaltende Kurskorrektur vorzunehmen. Gerade der 9. Oktober 1989 in Leipzig, als die hochgerüsteten Polizei- und Stasieinheiten gegenüber der großen Masse friedlicher Demonstranten machtlos waren und nicht mit Gewalt reagieren konnten, bietet sich als Wendepunkt für eine abschließende Diskussion des Charakters der Herbstereignisse in der DDR an. Nur auf Grund der Konsequenzen und allen Übergriffen der „Sicherheitsorgane“ zum Trotz eingehaltenen friedlichen Form der Demonstrationen verlief der Umsturz der SED-Herrschaft durch das mutige Auftreten tausender Bürger ohne Blutvergießen, so dass die Bezeichnung „Friedliche Revolution“ zutreffend ist.

5. Fazit

Die Herrschaftsgeschichte der DDR ist ohne die ideologischen und machtpolitischen Grundlagen der SED-Herrschaft, ohne die spezifische historische Konstellation der Teilung Deutschlands und ohne die exponierte Lage der DDR im sowjetischen Machtssystem nicht zu verstehen. Eine zentrale Säule der SED-Herrschaft (neben der Einschränkung der Freizügigkeit durch die Mauer und der Einbindung im Warschauer Pakt) war das MfS, das quasi die Herrschaftssicherung nach innen gewährleistete. Kontrolle, Manipulation und Repression im Auftrag der SED waren zentrale Aufgaben der Ge-

heimpolizei. Dabei reichte die MfS-Tätigkeit bis weit in den Alltag der Menschen hinein und erfasste alle gesellschaftlichen Bereiche (mit Ausnahme der SED selbst). Das Leben in der DDR war facettenreich und das 40-jährige Funktionieren einer Diktatur bedarf differenzierter Erklärungen. Aber: Ohne die Tätigkeit der SED-Parteigeheimpolizei „Staatssicherheit“, ohne das Wissen um die Auswirkungen einer ideologisch legitimierten Freund-Feind-Sicht, um Manipulation, Freiheitsbeschnidung, um Kontrolle und Repression und den Widerstand der Menschen dagegen ist die DDR keinesfalls zu verstehen.

Anhand der Unterlagen des MfS können wir erstmals in der Geschichte einen tiefen Einblick in das Wirken eines Geheimdienstes erhalten. Angesichts des historisch einzigartigen Quellenbestands und der besonderen Überlieferungsgeschichte liegen in einem quellengestützten Zugang besondere Vermittlungs-Chancen, bieten doch diese Unterlagen eine hervorragende Grundlage, um die Wirkung eines unkontrollierten Überwachungs- und Repressionsapparates aufzuzeigen. Die Arbeit mit den Stasi-Unterlagen ermöglicht, zu erkennen, was das Fehlen und die systematische Verletzung von Grund- und Freiheitsrechten für die Gesellschaft und den Einzelnen bedeuteten. Darüber hinaus macht die Beschäftigung mit den Unterlagen deutlich, wie viele Menschen sich in der DDR trotz aller Repressionsdrohungen dagegen zur Wehr setzten.

Literatur:

Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Sicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (Hgg.): Gesetz über die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (Stasi-Unterlagen-Gesetz, StUG), Berlin 2002.

Demke, E.: Die Friedliche Revolution 1989/1990. Quellen, Fragen, Kontexte, hg. vom Berliner Landesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR und dem Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) 2009.

Gieseke, J.: DDR-Staatssicherheit. Schild und Schwert der Partei, Bonn 2001 (erschienen in der Reihe ZeitBilder der Bundeszentrale für politische Bildung).

Gieseke, J.: Der Mielke-Konzern. Die Geschichte der Stasi 1945-1990, München 2006.

Hamann, C./Janowitz, A. (Hgg.): Feindliche Jugend? Verfolgung und Disziplinierung Jugendlicher durch das Ministerium für Staatssicherheit. Unterrichtseinheiten zu ausgewählten Fällen, Berlin 2006.

Handro, S.: 1989. Geschichte hinter dem Jubiläum, in: Geschichte lernen 128/2009, S.2-8.

Janowitz, A.: Täter filmen – „Revisor“, in: Praxis Geschichte 5/2006, S.42-46.

Janowitz, A.: „Symbol 89“. Die Kommunalwahlen vom 7. Mai 1989 und die Stasi, in: Geschichte lernen 128/2009, S. 9-18.

Kowalczuk, I.-S.: Endspiel. München 2009.

Süß, W.: Die Staatssicherheit im letzten Jahrzehnt der DDR. Berlin 2009.

Materialien siehe CD, dort findet sich auch ein Inhaltsverzeichnis

Links:

www.bstu.de

www.jugendopposition.de

www.deinegeschichte.de

www.friedliche-revolution.de

www.stiftung-aufarbeitung.de

Kapitel 2:

Grundlegungen:

Vom Kompetenz-Strukturmodell über kategoriale Schulbuchanalysen zum Paradigmenwechsel im Geschichtsunterricht

Geschichte durchdenken Schulbücher de-konstruieren

Geschichtsbücher sind kein Hort objektiven, grundlegenden Wissens. Sie sind in einem konkreten politisch-gesellschaftlich-kulturellen Umfeld entstanden, orientiert an bildungs- und schulpolitische Rahmenbedingungen und einen fachlichen Grundkonsens in der Geschichtswissenschaft, wenden sich an Kinder und Jugendliche und wollen sie mit Fragestellungen vertraut machen, die nicht nur ausgewählte Vergangenheiten erschließen, sondern auch deren Bedeutung für Gegenwart und Zukunft bewusst machen. Zahlreiche Auswahlentscheidungen – nicht zuletzt auch ökonomisch motivierte – sind getroffen worden, bis das Schulbuch fertig vor dem Benutzer liegt. Schulbücher sind also „gemacht“, dessen müssen Schüler (und Lehrer) sich bewusst sein, wenn sie mit diesem Unterrichtsmedium arbeiten.

In zahlreichen Beiträgen zu Schulbüchern ist darauf hingewiesen worden. (Vgl. u.a. die Bibliographie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung)

Der vorliegende Band ist insofern einmalig, als er nicht nur die Überlegungen von Wissenschaftlern und Geschichtslehrern zum Umgang mit Schulbüchern aufgreift, sondern ganz bewusst auch Schüler und Studierende zu Wort kommen lässt. Es handelt sich um Schüler aus fünf europäischen Staaten, bezogen auf Deutschland aus zwei deutschen Bundesländern, die zunächst in ihren jeweiligen (Bundes-)Ländern arbeiteten und sich schließlich zu einem internationalen Workshop getroffen haben. Dieser war Teil eines internationalen Schüler- und Studierendenprojekts, das von der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung, Zukunft“ im Rahmen der „Geschichtswerkstatt Europa“ gefördert wurde.¹ Die Aufgabe war, Schulbücher aus verschiedenen Ländern zu vergleichen und zu analysieren. Untersucht wurden die Kapitel, in denen der Mauerfall am 9. November 1989 thematisiert wird, einer der großen Kulminationspunkte europäischer und globaler Zeitgeschichte.²

Der hier vorliegende Einführungsbeitrag zur ebenfalls von der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung, Zukunft“ geförderten Publikation erläutert in Kapitel 1, ausgehend vom Thema „Mauerfall/Friedliche Revolutionen/Umbrüche der späten 1980er und frühen 1990er Jahre“, warum Schüler lernen sollen, Schulbücher zu de-konstruieren und wo der Ertrag dieses auf Kompetenzförderung gerichteten Ansatzes liegt. Zum Vergleich werden zwei aktuelle Studien über Schüler und DDR-Geschichte und deren Lösungsvorschläge herangezogen.

Kapitel 2 skizziert kurz, was mit kompetenzorientiertem Geschichtsunterricht gemeint ist. Das Kompetenz-Strukturmodell der FUER-Gruppe wird vorgestellt, dazu die Konsequenzen, die sich daraus für die Diagnose und Förderung der Schülerkompetenzen im Geschichtsunterricht ergeben. Kapitel 3 fasst abschließend zusammen, worin der Ertrag besteht, wenn Schüler internationale Schulbücher vergleichen und in Ansätzen de-konstruieren.

¹ Vgl. dazu den Beitrag von Gruner, C.: „Geschichtsbilder zur ‚Wende 1989/1990‘ – Schüler vergleichen internationale Schulbücher und planen Unterricht“ – Ziele, Design und Ergebnisse des Projekts, in diesem Band.

² Zur historischen Einordnung vgl. den Beitrag von Demke, E.: Ursachen und Voraussetzungen der Friedlichen Revolution, in diesem Band.

1. Warum Schulbücher de-konstruieren?

1.1 Geschichtsunterricht mehr als Wissensvermittlung (verdeutlicht an Studien zum Geschichtswissen von Schülern zu 1989/90)

Der vorliegende Band erscheint im Jahr 2010, in einer Gedenk- und Nachdenk-Zeit anlässlich der 20-Jahres-Tage im Kontext der friedlichen Revolutionen in Europa, der Wiedervereinigung Deutschlands, des Endes der Ost-West-Teilung Europas. Nach 20 Jahren ist der Diskurs weder in den Wissenschaften noch in den Öffentlichkeiten zur Ruhe gekommen, weder national noch international – auch wenn ein breiter „antitotalitärer Konsens“³ vorherrscht, der (nicht nur in Deutschland) die Entscheidung für „Aufarbeitung“⁴ statt „Verdrängung und Vergessen“ und die Notwendigkeit einer methodisch kontrollierten empirischen Forschung einschließt.

Ein Blick auf die Erinnerungskultur der Länder zeigt, dass nicht nur die verfolgten Fragestellungen verschieden sind, sondern dass sich vor allem auch die vergangenheitsbezogenen Deutungen unterscheiden und die darauf fußenden Sinnbildungen für Gegenwart und Zukunft.⁵ Leise und laute Kämpfe um die Deutungsmacht finden statt – zwischen gesellschaftlichen und politischen Lagern, zwischen Trägern von Erinnerungen und Erfahrungen, aber auch innerhalb der Wissenschaften (z.B. zwischen Erfahrungs- und Strukturgeschichte, zwischen systemimmanenten und überzeitlich-normativ geprägten Fragestellungen, zwischen Mikro- und Makroausrichtungen⁶) und in der Auseinandersetzung mit Gedächtnis- und Erinnerungskulturen.

³ Der „antitotalitäre Konsens“ wird als einer der Eckpfeiler für das Selbstverständnis der BRD verstanden und zugleich als Fundament für die historisch-politischen Bildung. Er wendet sich dagegen, dass Unrecht verschwiegen oder geschönt wird, Verantwortung für Unrecht nicht benannt und übernommen wird. Vgl. z.B. die Verankerung des Grundsatzes im Stiftungsgesetz der Bundesstiftung Aufarbeitung, das angeregt durch die zwei Enquete-Kommissionen des Deutschen Bundestages, die sich mit der Geschichte der SED-Diktatur sowie ihren Folgen für die deutsche Einheit befassten, vom Bundestag mit großer Mehrheit verabschiedet wurde: „Zweck der Stiftung ist es, in Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen auf dem Gebiet der Aufarbeitung der SED-Diktatur, Beiträge zur umfassenden Aufarbeitung von Ursachen, Geschichte und Folgen der Diktatur in der sowjetischen Besatzungszone in Deutschland und in der DDR zu leisten und zu unterstützen, die Erinnerung an das geschehene Unrecht und die Opfer wachzuhalten sowie den antitotalitären Konsens in der Gesellschaft, die Demokratie und die innere Einheit Deutschlands zu fördern und zu festigen.“ (Gesetz über die Errichtung einer Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, 1998). Allerdings gibt es auch Stimmen, die die Sorge artikulieren, dass der „antitotalitäre Konsens“ geschichtspolitisch missbraucht werden könnte: Vgl. z.B. Elm, L.: Das verordnete Feindbild. Neue deutsche Geschichtsideologie und antitotalitärer Konsens. Köln 2001 oder Steinbach, P. z.B. in seiner Auseinandersetzung mit der Forschungsförderung u.a. durch die Stiftung Aufarbeitung (Zentralisierung gefährdet die kulturelle Freiheit, Die Welt, 31. Juli 1998).

⁴ Ausdruck davon ist, dass der „Aufarbeitungsanspruch“ vielfach institutionalisiert wird. Aufgrund der Empfehlungen der 1992 und 1995 vom Deutschen Bundestag eingesetzten Enquete-Kommissionen wurden z.B. die Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur eingerichtet (vgl. <http://www.stiftung-aufarbeitung.de>) oder auch die so genannte Birther-Behörde (Behörde der Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (www.bstu.bund.de)). Ebenfalls mit einem Forschungs- und Bildungsauftrag ausgestattet sind z.B. die Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung (www.bpb.de; unter „Partner“ sind die Landeszentralen zu finden) oder die Gedenkstätten, die an das Unrecht und Leid aufgrund des kommunistischen Zwangsregimes erinnern (<http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/Beauftragter/Kultur-undMedien/AufarbeitungGedenken/aufarbeitung-gedenken.html>). Dazu kommen Forschungsinstitute wie z.B. das Institut für Zeitgeschichte München, Zweigstelle Berlin, das Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam, das Hannah-Arendt-Institut für Totalitarismusforschung in Dresden oder der Arbeitsbereich DDR-Geschichte, Universität Mannheim.

⁵ Die theoretische Grundlage verdeutlicht u.a. Jörn Rüsen in seinen Arbeiten. Es liegt ihnen ein Verständnis von Geschichte als (gegenwarts- und zukunftsorientierte) Sinnbildung über Vergangenes zugrunde.

⁶ Als Protagonisten stehen sich immer wieder das „Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam“, ein kürzlich in die Leibniz-Gemeinschaft aufgenommenes Forschungsinstitut unter dem Direktorat des Zeithistorikers Martin Sabrow, und der „Forschungsverbund SED-Staat der FU Berlin“, geleitet vom Politikwissenschaftler Klaus Schroeder, gegenüber. Die Bundesstiftung „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“ stärkt in besonderem Maße das Revolutionsgedächtnis; sie wendet sich damit entschieden gegen jede Form der Ostalgie, die in sozialen Nischen, aber auch im politischen Umfeld der Linken/der PDS verankert ist, und wird dabei u.a. unterstützt sowohl von der Birther-Behörde, die „Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik“ sichert an den „Erinnerungsorten an die kommunistischen Diktaturen im Europa des 20. Jahrhunderts“.

In dieser bewegten Situation, in der Vergangenheitsdeutungen umstritten sind, Geschichte „heiß“ ist und die Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz von Vergangenheitsbezügen offen zu Tage liegt, werden zugleich allenthalben Forderungen an den Geschichtsunterricht erhoben wie etwa diejenige, „die Vermittlung“ zu verbessern.

Dass der Ist-Zustand des Unterrichts kritikwürdig sei, wird zum Teil aus Befragungen von Schülern/Jugendlichen abgeleitet, zum Teil aus Lehrplan- und Schulbuchanalysen, zum Teil aber auch aus unsystematischen Beobachtungen im eigenen lebensweltlichen Umfeld. Beispiele sind u.a. die „Schülerbefragungen 2005 zur DDR-Geschichte“⁷ und „Das DDR-Bild von Schülern“ (Erhebung zwischen Herbst 2005 und Frühjahr 2007). Letztere Studie erweist sich als besonders wirkmächtig. Es handelt sich um eine von den Politikwissenschaftlern Monika Deutz-Schroeder und Klaus Schroeder an 5.219 Schülern in Bayern, Berlin, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen durchgeführte Fragebogenerhebung, die durch Einzel- und Gruppengespräche über die DDR ergänzt wurde.⁸ Die Ergebnisse der Studie haben, seit sie erstmals kommuniziert wurden (November 2007), in der Öffentlichkeit große Aufregung hervorgerufen.⁹ Bildungspolitiker und Verbandfunktionäre der Lehrerverbände nahmen den Ball auf und reagierten auf unterschiedliche Weise: positiv z.B. das bayerische Kultusministerium¹⁰, kritisch der Berliner Kultursenator Zöllner, indem er z.B. beim in der empirischen Forschung zum Geschichtsunterricht ausgewiesenen Hamburger Professor Bodo v. Borries¹¹ ein vergleichendes Gutachten zwischen der Arnswald- und der Schroeder-Studie in Auftrag gab, polemisierend z.B. der Vorsitzende des Deutschen Lehrerverbandes.¹² Im vergleichenden Gutachten von Bodo v. Borries und in wissenschaftlichen Rezensionen, vereinzelt auch in der Presse, kommt Kritik an der Machart der beiden Studien auf. Insbesondere die „Items“, die der Befragung zu Grunde liegen, werden kritisiert. „Tatsachenbehauptungen, generalisierende Deutungen und Bewertungen von Konsequenzen [fließen] ununterscheidbar ineinander“ (v. Borries, Gutachten, S. 27); eine belastbare Aussage sei deshalb nicht möglich. Die Interpretation gehe von wertenden Vorannahmen aus, die eine bestimmte Position im Wissenschafts- und Erinnerungsdiskurs verabsolutiere (Martin Sabrow in FAZ). Der Geschichtsunterricht sei überfordert, wenn er die gesellschaftlich-politischen Probleme, die die Studien sehen, lösen soll (v. Borries, Gutachten; Bert Pampel, Stiftung Sächsische Gedenkstätten, Rezension¹³).

Trotzdem: Die Ergebnisse der Studien können und sollen nicht negiert werden. Konsequenzen zu ziehen ist aber nicht so einfach, wie es in den Publikationen zu den Studien, mehr noch in den zahlreichen Interviews und Pressebeiträgen der Verantwortlichen und Teilen der öffentlichen Rezeption behauptet wird. Die Schüler werden dabei tendenziell entlastet: Sie seien nur das letzte Glied in der „Kette der Verklärung und Verharmlosung“, sagt z.B. Klaus Schroeder in mehreren Interviews, u.a.

⁷ Vgl. hierzu: Arnswald, U./Bongertmann, U./Mählert, U. (Hgg.): DDR-Geschichte im Unterricht. Berlin 2006.

⁸ Deutz-Schroeder, M./Schroeder, K.: „Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – ein Ost-West-Vergleich. Stamsried 2008.

⁹ „Honeckers paradiesische Diktatur“ lautete z.B. die Schlagzeile des Spiegels vom 9. November 2007; „Als Helmut Kohl die DDR regierte. Eine Studie offenbart bei Berliner Schülern fundiertes Nichtwissen über die deutsche Teilung“ und „Schüler verklären die DDR. Studie belegt: Viele wissen nicht einmal, dass der Staat eine Diktatur war“ klagt die Berliner Zeitung am 10. November bzw. am 28. Dezember 2007; „Geschichtswissen. DDR jetzt blühende Landschaft“ ist die Schlagzeile der TAZ vom 10. November 2007. „Ahnungslose Schüler. DDR – ein Sozialparadies, keine Diktatur“ titelte der Spiegel am 25. Juli 2008. „Willy Brandt ist aus der DDR“. Studie: DDR-Bild von Schülern“ schrieben die SZ und „Erschreckendes Unwissen. Die DDR war keine Diktatur“ die FAZ am 25.07.2008.

¹⁰ „Kultusstaatssekretär Bernd Siblir würdigt die Erfolge, die Geschichts- und Sozialkundelehrer bei der Weitergabe von Informationen an Schülerinnen und Schüler erzielen“. Pressemitteilung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 222 vom 25. Juli 2008.

¹¹ Das Gutachten äußerte sich sowohl zur Schroeder- als auch zur Arnswald-Studie: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/politische_bildung/kenntnisse_ddr_geschichte.pdf.

¹² „Josef Kraus: Kultusminister sind mitverantwortlich für die Verklärung der DDR. Erschreckendes Unwissen der Jugend in Sachen DDR – Triumph der Gesinnung über die Urteilskraft“, in: Die Tagespost, Würzburg, vom 28. Juli 2008.

¹³ Pampel, B.: Rezension zu: Deutz-Schroeder, Monika; Schroeder, Klaus: Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – ein Ost-West-Vergleich. Stamsried 2008, in: H-Soz-u-Kult, 25.09.2008, (<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2008-3-198>); Bodo v. Borries, Gutachten, 2008.

im Spiegel im Juli 2008. Sie bekämen ihre Ansichten schließlich von Eltern, Lehrern und Medien vermittelt. Die Lehrpläne aber sahen zu wenig Raum für die Nachkriegsjahre vor¹⁴ und: „Viele Schulbücher befassen sich nur am Rande mit der DDR und beleuchten kaum ihre repressive Seite.“¹⁵ Demzufolge sieht nicht nur Klaus Schröder vor allem die Schule in der Pflicht. Sie habe jungen Deutschen das Wissen an die Hand zu geben, die DDR realistisch einzuschätzen. Denn, auch das behauptet die Schröder-Studie: Die Bewertung der DDR sei abhängig vom jeweiligen Kenntnisstand der Lernenden – wer viel weiß, sieht die DDR kritischer; wer wenig weiß, neigt zur Verklärung.

1.2 Eine Alternative zu passiven Schülern, denen Geschichte vermittelt wird

So einfach ist die Sache aber nicht: Junge Menschen sollten tatsächlich über mehr fallbezogenes (Detail-)Wissen zur DDR verfügen können. Dieses aber müssen sie strukturieren und systematisieren, in Kontexte bringen können. Für die Fähigkeiten, Fertigkeiten, Bereitschaften bietet sich der Terminus „historische Sachkompetenz“ an. Wissen, das nicht verankert werden kann, wird vergessen oder verstümmelt. Peinliche, schlagzeilenträchtige Verwechslungen und Fehleinschätzungen (s. Schroeder-Studie) sind die Folge.

Damit Schüler lernen die unterschiedlichen Deutungen und Sinnbildungen, die ihnen in der Öffentlichkeit, aber auch in ihrem privaten Umfeld begegnen, einzuschätzen und zu beurteilen, müssen sie zusätzlich über „historische Methodenkompetenz“ verfügen. Das bedeutet, es muss ihnen klar sein,

- dass historische Narrationen, wenn sie „triftig“ sein wollen, sich auf Quellen stützen müssen,
- dass damit aber dennoch keine Eindeutigkeit erzielt werden kann,
- dass vielmehr immer Spielräume für Kontextualisierung und Interpretation bestehen,
- dass diese Spielräume aber nicht beliebig sind, sondern begrenzt werden, vornehmlich durch die Ergebnisse und Vorgehensweise wissenschaftlicher Forschung und den Diskurs der Historiker.

Konkret heißt das, Schüler müssen lernen zu re-konstruieren – also historische Fragen u.a. durch den Bezug auf Quellen zu beantworten – und zu de-konstruieren – also vorliegende historische Narrationen, die Andere ihnen anbieten wollen, zu analysieren. Damit haben Schüler eine aktive Rolle inne, sie sind nicht das passive letzte Glied einer Kette, das darauf angewiesen ist, was ihnen von Eltern oder Lehrern „vermittelt“ wird. Sie sollen lernen, selbst kompetent mit Vergangenem und mit den über Vergangenes erzählten „Geschichten“ umzugehen.

So gesehen ist es die zentrale Aufgaben des Geschichtsunterrichts, die Schüler beim Aufbau der oben genannten Kompetenzen historischen Denkens zu unterstützen. Das Verb „unterstützen“ macht noch einmal klar, wer die Hauptakteure sind: Ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften können nur die Schüler selbst **entwickeln**. Die Aufgabe der Lehrer ist, deren Kompetenzentwicklung zu begleiten und zu **fördern**. Dabei verändert sich auch der Umgang mit Schulbüchern.

¹⁴ Ähnlich argumentiert auch der Historiker und Leiter der Gedenkstätte Berlin-Hohenschönhausen, Hubertus Knabe, und mit ihm andere Gedenkstätten-Mitarbeiter, die die Erinnerung an das Unrecht des Kommunismus hochhalten wollen. Vgl. dazu auch: Arnsfeld, U.: Zum Stellenwert des Themas DDR-Geschichte in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur. Berlin 2004.

¹⁵ So auch Bongertmann, U./Mählert, U. (Hgg.): DDR-Geschichte im Unterricht. Schulbuchanalyse – Schülerbefragung – Modellcurriculum. Berlin 2006; vgl. auch Mätzing, H. C.: Schulbücher spiegeln den Zeitgeist einer Gesellschaft wider. „Zirkel im Ehrenkranz“. Die Darstellung der DDR in aktuellen Schulbüchern, in: Der Bürger im Staat, 56 (2006), Heft 3, S.172-176. Vgl. auch: Kleßmann, Ch./Lautzas, P. (Hgg.): Teilung und Integration. Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte als wissenschaftliches und didaktisches Problem. Bonn 2005.

1.3 Schulbucharbeit in anderem Licht

Hilfreich für Lehrer ist es, zu klären, inwiefern die in der eigenen Klasse eingeführten Geschichtsbücher sie bei der Förderung historischer Kompetenzen unterstützen. Schulbuchanalysen geben die Antwort auf diese Frage. Allerdings kann es dabei nicht nur um die Feststellung gehen, welches „Wissen“ in den Schulbüchern vermittelt wird und was „fehlt“. Die Analysen müssen vielmehr klären, wie in den Büchern „kontextualisiert“ wird, welche Interpretationen und Deutungen transportiert werden. Keineswegs dürfen Schulbücher in einer pluralen Demokratie dazu genutzt werden, bestimmte Deutungen durchzusetzen. An sich müssten Geschichtsbücher vielmehr dazu in der Lage sein, einen gesellschaftlichen Konsens – wie den antitotalitären, pro-demokratischen – als solchen sichtbar zu machen und in seinem Wert zu begründen. Sie müssten Verstöße der Vergangenheit gegen diesen Konsens herausarbeiten und sie müssen dabei auch thematisieren, inwiefern „damals“ Konzepte wie „antitotalitär“ und „pro-demokratisch“ als Werte bereits entdeckt und anerkannt waren.

Schulbuchanalysen zur DDR-Geschichte zeigen, dass diese Forderungen lange noch nicht erfüllt sind. Die Konsequenz kann nicht sein, dass Geschichtsunterricht sich erst dann verändert, wenn neue Bücher geschrieben und eingeführt sind. Es ist vielmehr die Sache eines akademisch gebildeten Geschichtslehrers, erkannte Defizite von Schulbüchern auszugleichen: Schulbücher, die z.B. das System der DDR nicht klar genug als diktatorisch kennzeichnen, bedürfen ebenso der Ergänzung wie Schulbücher, die das Alltagsleben zu wenig kontextualisieren, oder Schulbücher, die die „friedliche Revolution“ ausschließlich auf das Agieren oppositioneller Gruppen zurückführen und keine weltpolitische Verortung vornehmen.

Grundsätzlich gilt auch: Der Geschichtslehrer sollte bei der Themenwahl und der Entwicklung der Fragestellung nicht nur fokussiert auf die Vergangenheit verfahren, sondern die Gegenwart und Zukunft seiner Schüler im Blick haben und deren Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft fördern, sich mit Hilfe von Geschichte zu orientieren (= historische Orientierungskompetenz).

Schulbuchanalysen, die nur nach Inhalten fragen und nach deren Akzentuierung, greifen also zu kurz. Methoden- und Orientierungskompetenz sowie der Beitrag der Schulbücher, historische Frage- und Sachkompetenz zu fördern, sollten mitbedacht werden. Alexander Schöner stellt in seinem Beitrag in diesem Band einen entsprechenden Analyseansatz vor: Er wurde im Rahmen der FUER-Modells in Eichstätt entwickelt.¹⁶ Schulbuchtexte werden als historische Narrationen aufgefasst und untersucht („de-konstruiert“).

Waltraud Schreiber, Carola Gruner und Florian Basel haben auf dieser Grundlage einen Leitfaden für Schulbuchanalysen erarbeitet, der an Geschichtslehrer adressiert ist und diesen Anregung bietet, selbst die Stärken und Schwächen von Schulbüchern zu erschließen (vgl. in diesem Band: Schreiber/Gruner/Basel, Leitfaden). Zudem bietet der Leitfaden Hinweise, um Unterricht zu planen, in dem die Schüler lernen, Schulbücher zu vergleichen und die Strukturen der Narrationen zu erschließen.

Weil schnell der Vorwurf erhoben wird, die Schüler würden durch die kritische Arbeit mit Schulbüchern überfordert, war es das Ziel des in dieser Publikation vorgestellten Projekts, den De-Konstruktions-Ansatz nicht nur in unterschiedlichen Klassen des europäischen Raums zu erproben: Zusätzlich sollten Schüler zu Wort kommen. Sie sollten Vorschläge machen, wie nach ihrer Ansicht kompetenzorientierter Geschichtsunterricht durchgeführt werden kann. Im internationalen Workshop bearbeiteten international besetzte Schülergruppen Fragestellungen, die für die Kompetenzorientierung von Bedeutung sind. Die Ergebnisse fassten die Teams in kurzen Beiträgen zusammen, die in dieser Publikation vorgestellt werden.

Zur Einordnung wird in Kapitel 2 dieses Einführungsbeitrags das Konzept eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts kurz erläutert.

¹⁶ Vgl. Schöner, A./Schreiber, W.: Kategoriale Inhaltsanalysen am Beispiel von Schulgeschichtsbüchern: Grundlagen – Methoden – Praxis. (in Vorbereitung).

2. Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht

2.1 Prinzipien

Die Herausforderung für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht besteht darin, Konsequenzen aus der Erkenntnis zu ziehen, dass die Gleichung „mehr Zeit“ für die Behandlung von Geschichtsthemen = „mündige, geschichtsbewusste Schüler“ nicht aufgeht, schon gleich gar nicht, wenn das Thema noch so „heiß“ und lebensnahe, so gegenwarts- und zukunftsrelevant ist wie die Erschließung und Deutung der DDR-Geschichte, einschließlich des wissenschaftlichen und öffentlichen Umgangs mit ihr.¹⁷ Die Ausgangshypothese ist, dass Geschichtslehrer und Schüler zur Einsicht gelangen müssen,

- dass die Re-Konstruktion von Vergangenem in einer „Geschichte“/historischen Narration aus grundsätzlichen Gründen nicht ohne Deutung und Interpretation auskommen kann („Geschichte“ kann und will Vergangenheit nicht eins zu eins abbilden.);
- dass die vergangenheits- und gegenwartsbezogenen Erfahrungen derer, die eine historische Narration schaffen, Auswirkungen auf die Darstellung haben, ebenso wie die Erfahrungen der Rezipienten sich auf das „Lesen“ der Geschichte auswirken;
- dass Vergangenheitsbezüge, die hergestellt werden, den Adressaten explizit und implizit Orientierung für die Gegenwart/Zukunft geben, dass sie zudem von den Rezipienten auch „gegen den Strich“ der ursprünglichen Intention zu ihrer Orientierung genutzt werden können;
- dass die Re-Konstruktionsarbeit in ihrer Qualität und „Triftigkeit“ objektiv beurteilt werden kann;
- dass eine abwägende Auseinandersetzung mit dem Alltag in der DDR (z.B. im Kontext der Auseinandersetzung „DDR als Diktatur“) deshalb nicht zu Relativismus führt;
- dass neben der fachlich-empirischen Triftigkeit der Darstellungen (vgl. „Vetorecht der Quellen“, innerdisziplinärer Diskurs) auch deren normative Triftigkeit beurteilt werden kann, z.B. indem erkannt wird, dass Klaus Schröder Diktaturen aus der „Perspektive einer freiheitlich-demokratischen Werteordnung [...] delegitimieren“¹⁸ will und Martin Sabrow¹⁹ den Umgang der DDR mit ihrer Geschichte und den Umgang mit der DDR-Geschichte systemimmanent betrachtet, Bindungskräfte und den Alltag in den Vordergrund stellt (vgl. auch seine Charakteristik der „sozialistische[n] Diktatur als ein ‚Diskursgefängnis‘“²⁰, als „Konsensdiktatur“²¹ oder als „Diktatur des Paradoxons“²²);²³
- dass Wertungen erkannt und unreflektierte Urteile von begründeten unterschieden werden können.

17 Für die Überlegungen können u.a. Studien zu „Schule und Nationalsozialismus“ genutzt werden, die theoretisch recht fundiert sind und zumindest in Teilen empirisch gestützt werden. Vgl. Zülsdorf-Kersting, M.: Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation. Münster 2007; Meseth, W./Prose, M./Radtke, F.-O. (Hgg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/M. 2004.

18 Deutz-Schroeder, M./ Schroeder, K.: „Demokratie? Diktatur? Achselzucken...“, welt-online vom 9. Februar 2009.

19 Sabrow, M.: Wie, der Schüler kennt den Dicken mit der Zigarre nicht?, in: FAZ 4.2.2009; vgl. auch Jarausch, K. H./Sabrow, M. (Hgg.): Verletztes Gedächtnis. Erinnerungskultur und Zeitgeschichte im Konflikt, Frankfurt/M. 2002; Sabrow, M./Jessen, R.; Große Kracht, K. (Hgg.): Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Große Kontroversen seit 1945. München 2003.

20 Sabrow, M.: Geschichtsdiskurs und Doktringesellschaft, in: Ders. (Hg.): Geschichte als Herrschaftsdiskurs. Der Umgang mit der Vergangenheit in der DDR, Köln 2000, S.17.

21 Sabrow, M.: Der Konkurs der Konsensdiktatur. Überlegungen zum inneren Zerfall der DDR aus kulturgeschichtlicher Perspektive, in: Jarausch, K. H./Sabrow, M.: Der Weg in den Untergang. Göttingen 1999, S.83-116.

22 Sabrow, M.: Die Diktatur des Paradoxons. Fragen an die Geschichte der DDR, in: Hockerts, H. G.: Koordinaten deutscher Geschichte in der Epoche des Ost-West-Konflikts. München 2004, S.153-174.

23 Vgl. auch die Begriffsschöpfungen anderer Historiker: „Fürsorgediktatur“ (Korad Jarausch), vgl. ders.: Realer Sozialismus als Fürsorgediktatur. Zur begrifflichen Einordnung der DDR, in: Aus Politik und Zeitgeschichte Bd. 20 (1998), S.33-46), „partizipative Diktatur“ (Mary Fulbrook), „Diktatur der Grenzen“ (Thomas Lindenberger), vgl. zur Diktatur

Dieses in der Geschichtstheorie pluraler Demokratien weitgehend unstrittige Geschichtsverständnis hat Rückwirkungen auf die Kompetenzen, die für einen dementsprechenden Umgang mit Vergangenheit/Geschichte als notwendig erachtet werden. Nach Franz Weinert sind Kompetenzen „bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“²⁴ Wenn die Fähigkeiten, Fertigkeiten und die Bereitschaften, die notwendig sind, um mit der historischen Dimension des Lebens umzugehen, im Vordergrund stehen und nicht mehr die Inhalte, so macht dies eine grundsätzliche Veränderung des traditionellen Geschichtsunterrichts notwendig.

Der Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung kann nur gelingen, wenn ein klares, nachvollziehbares Kompetenz-Strukturmodell zu Grunde gelegt werden kann, das so übersichtlich ist, dass es für Lehrer wie für Schüler nachvollziehbar und zudem auch öffentlich vermittelbar ist. In der Geschichtsdidaktik wurden in den letzten Jahren mehrere Konzepte²⁵ vorgestellt. Das Modell der FUER-Gruppe ist am weitesten ausdifferenziert; zudem ist es in der Lage, die Überlegungen der anderen Modelle aufzugreifen und einzubinden.²⁶ Deshalb orientiert sich die nachfolgende Darstellung am Kompetenz-Strukturmodell der FUER-Gruppe.²⁷

2.2 Kompetenz-Strukturmodell der FUER-Gruppe

Die Kompetenzen, über die ein historisch Denkender verfügen muss, um auftretende Probleme auch durch den Bezug auf vergangene Erfahrungen bearbeiten zu können, wurden im Kompetenz-Strukturmodell nach FUER in den folgenden vier Kompetenzbereichen zusammengefasst, in:

- die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft mit historischen Fragestellungen umzugehen (historische Fragekompetenzen);
- die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft Antworten auf historische Fragen zu finden, indem Vergangenes re-konstruiert (Re-Konstruktionskompetenz) bzw. vorliegende historische Narrationen, die Dritte verfasst haben, untersucht und beurteilt werden (De-Konstruktionskompetenz). Diese beiden Basiskompetenzen werden zusammengefasst und als historische Methodenkompetenzen bezeichnet;
- die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit Hilfe von Geschichte die Welt, ihre Menschen, nicht zuletzt sich selbst besser zu verstehen (historische Orientierungskompetenzen). Teil der historischen Orientierungskompetenz ist auch, aufgrund historischer Denk- und Lernprozesse das eigene Geschichtsbewusstsein zu re-organisieren;

der Grenzen, in: Ders. (Hg.): Herrschaft und Eigen-Sinn in der Diktatur. Studien zur Gesellschaftsgeschichte der DDR, S.205-234); „Diktatur der Liebe“ (Stefan Wolle), ders.: Die heile Welt der Diktatur. Alltag und Herrschaft in der DDR 1971-1989. Berlin 1998, S.125-128.

24 Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel 2001, S.27f.

25 Vgl. die Modelle Hans-Jürgen Pandels, Peter Gautschis, Michael Sauers, des Geschichtslehrerverbands. Eine kompakte Darstellung mit allen Literaturangaben liefert Körber, A.: Grundbegriffe und Konzepte: Standards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle, in: Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, S.54-85.

26 Das FUER-Modell wird ausführlich dargestellt im Band Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007. Im Beitrag Körber, Grundbegriffe und Konzepte: Standards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle werden, wie bereits festgestellt, auch die anderen geschichtsdidaktischen Modelle skizziert; im Beitrag Körber, A./Meyer-Hamme, J.: Ausdifferenzierung und Graduierung der „Gattungskompetenz“ wird am von Hans-Jürgen Pandel vorgeschlagenen Kompetenzbereich „Gattungskompetenz“ gezeigt, dass das FUER-Modell die Überlegungen aufgreifen und weiterführen kann.

27 FUER ist ein Akronym und bezeichnet eine internationale Forschungs Kooperation, der Geschichtstheoretiker, Geschichtsdidaktiker und Geschichtslehrer angehören. Vgl. www.FUER-Geschichtsbewusstsein.de.

- die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die gewonnenen Einsichten auf den Begriff zu bringen und die inhalts-, methoden-, theoriebezogenen Konzepte zur Strukturierung historischer Entwicklungen und Veränderungen zu nutzen (historische Sachkompetenzen).

Die historischen Sachkompetenzen und die anderen Kompetenzbereiche stützen sich gegenseitig.²⁸ In der nachfolgenden Grafik wird das durch die Überlappungen zwischen den Kompetenzbereichen visualisiert.

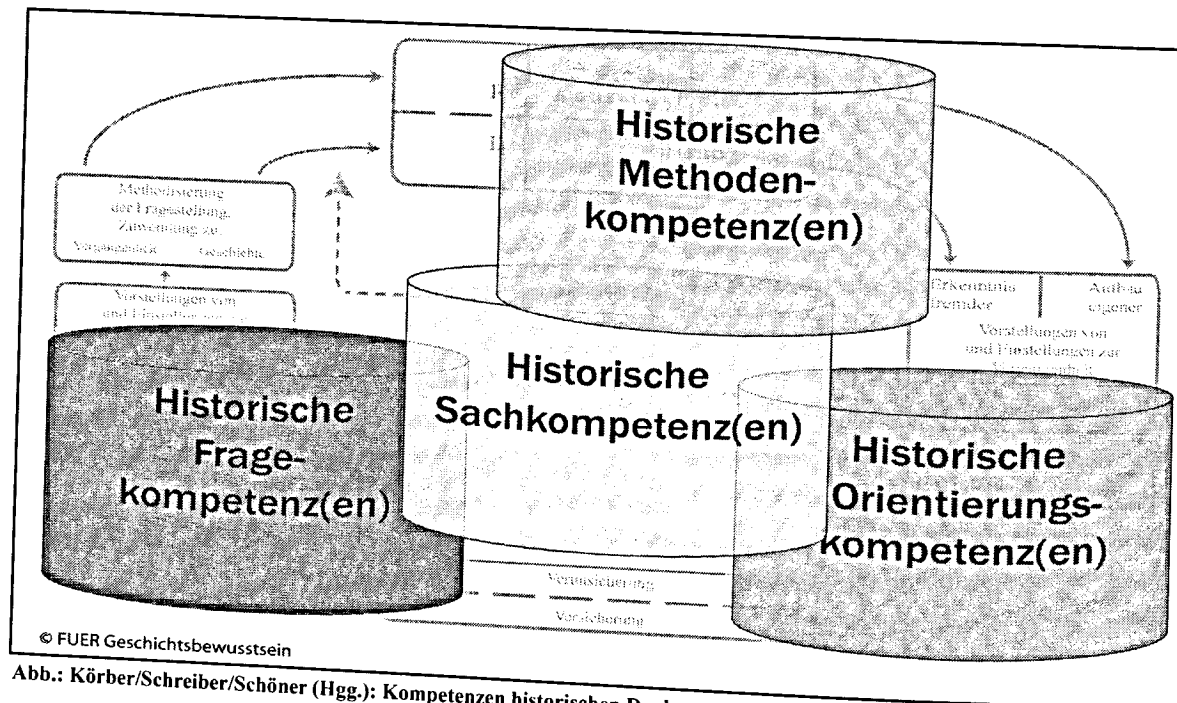


Abb.: Körber/Schreiber/Schöner (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Neuried 2010, S. 866.

2.3 Diagnose und Förderung sowie Beurteilung als Aufgaben des Geschichtslehrers

Das Kompetenz-Strukturmodell charakterisiert zum einen die Kompetenzbereiche, zum anderen gibt es Hinweise zur Graduierung, also zur Stufung der Kompetenzen. Dabei geht es um Unterschiede in der Ausprägung historischer Kompetenzen, die von einer nur vagen Entwicklung der spezifischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zur hochdifferenzierten Kompetenzentwicklung reichen können. Idealtypische Beispiele sind im FUER-Modell bereits zur Diskussion gestellt worden.²⁹ Zu bedenken ist, dass in der Realität Kompetenzen nicht linear und einer eindeutigen Regelung folgend ausdifferenziert werden, sondern dass Fähigkeiten, Fertigkeiten, Bereitschaften sich vernetzt und verzweigt entwickeln.

Ziel ist, die Kompetenzentwicklungen kriteriengestützt zu vergleichen. Dies ist auch die Bedingung für eine faire Benotung im Geschichtsunterricht. Ein Vergleich setzt einen Bezugspunkt voraus: Es ist notwendig, sich auf ein Niveau der Kompetenzentwicklung zu einigen, das diesen Bezugspunkt darstellen soll. (Von „Standards“ sollte man besser nur dann sprechen, wenn diese auf eine nachvollziehbare Weise „normiert“ sind.) Die FUER-Gruppe schlägt vor, die Einigung auf das angestrebte Niveau als „Konvention“ zu bezeichnen, die in einer und/oder für eine Gruppe festgelegt worden ist.

Auf diesem „konventionellen“ Niveau sollten die Mitglieder der Gruppe ihre Kompetenzen nach Ende einer Unterrichtssequenz (oder eines Schuljahres oder ihrer Schulzeit) auf jeden Fall entwick-

²⁸ Ausführliche Erläuterungen zu den einzelnen Kompetenzbereichen finden sich in den entsprechenden Beiträgen von Waltraud Schreiber und Alexander Schöner in: Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A., Kompetenzen historischen Denkens, 2007.

²⁹ Vgl. Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A., Kompetenzen historischen Denkens, 2007, Graduierung.

kelt haben. Der Geschichtslehrer unterstützt dies, u.a., indem er den Schülern Leitfäden zur Verfügung stellt, an die sie sich halten können, wenn sie Begriffe und Konzepte oder Vorgehensweisen neu erarbeiten, über die sie „verfügen lernen“ sollen.

Wenn geklärt ist, worüber Schüler schließlich verfügen können sollen, dann lassen sich auch inhalts-, theorie- und verfahrensbezogene Kriterien benennen, anhand derer dieses „Verfügen-Können-Über“ zu erkennen ist. Auf diese Weise wird sowohl die Diagnose des Ist-Zustands, auf dem die Schüler sich gerade befinden, als auch die Entscheidung für bestimmte Fördermaßnahmen objektiviert.

Konventionen sind der Bezugspunkt. Zu bedenken ist aber, dass über dem „konventionellen Niveau“, das Schüler mit Unterstützung des Geschichtslehrer erreichen sollen, immer das elaborierte Niveau steht. Elaborierte Niveaus sind dadurch gekennzeichnet, dass man die für die eigene Gruppe akzeptierten Konventionen kennt und über sie verfügen kann, dass man aber zusätzlich den Charakter von Konventionen durchschaut hat und deren Werkzeugcharakter erkennt, dass man für sich selbst weiterdenken und ausdifferenzieren kann.

Eine Konsequenz aus dieser Forderung ist, dass für den Einzelnen ein elaboriertes Niveau der Kompetenzentwicklung selbst dann vorliegen kann, wenn die selbstständig entwickelten Formen des Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte für Mitglieder anderer Gruppen „konventionell“ sind, eben weil sie dort systematisch erlernt werden.

Das Ziel jedes Unterrichts sollte sein, dass möglichst viele Schüler lernen „elaboriert“ historisch zu denken. Das bedeutet nichts anderes, als sich als mündige Bürger auf eine reflektierte und (selbst-)reflexive Weise mit Vergangenheiten auseinandersetzen zu können.

3. Schulbuchvergleiche ein Weg, Schüler in ihrer Kompetenzentwicklung zu fördern und sie zu einem elaborierten Umgang mit Geschichte anzuregen

Schon deshalb, weil sich bei „heißen“, für die Gegenwart noch bedeutsamen Geschichten gerade auch die verfolgten Fragestellungen, die dabei in Rede stehenden Deutungen und Sinnbildungen unterscheiden und strittig sind, muss die Analyse von Schulgeschichtsbüchern (und Lehrplänen) fast zwangsläufig auf Defizite stoßen.³⁰

In der Regel kennen die Schüler nur ihr eigenes Schulbuch. Dass der Vergleich mit anderen Schulbüchern Unterschiede zu Tage bringt, irritiert und verunsichert sie erst einmal und kann durchaus zur Frage führen: „Was ist richtig, was ist falsch?“ Diese Frage hätten viele Schüler am liebsten klar und eindeutig von ihrem Lehrer beantwortet. Ein Geschichtslehrer, der sich des Konstruktcharakters jeder Geschichte bewusst ist, lässt sich auf dieses Ansinnen nicht ein, sondern spielt den Ball zurück. Unsere Erfahrung ist, dass es Schülern leicht fällt, Hypothesen für die Unterschiede zwischen den Büchern zu entwickeln, und dass dies als Motivation zu einem vertieften, kriteriengestützten, systematischen Vergleich genutzt werden kann.

Wenn es gelingt, den Jugendlichen klar zu machen, dass man sich die Texte erst genauer anschauen muss, bevor man urteilt, ist der entscheidende Schritt bereits getan. Er ist auf den Umgang mit jeder historischen Narration, die de-konstruiert, eigentlich auf jeden Text, der analysiert werden soll, zu übertragen. Im Leitfaden (vgl. Schreiber/Gruner/Basel) raten wir, bei der Analyse sowohl die „Oberfläche“ zu erfassen, also die Elemente, aus denen – in diesem Fall – das Schulbuchkapitel besteht, als auch die inhaltsbezogene Struktur des Textes und die „Tiefenstruktur“ der Narration.

Im vorliegenden Band haben einige Geschichtslehrer skizziert, wie sie im Unterricht vorgegangen sind.³¹ Allen Klassen war gemeinsam, dass sie sich noch nie mit Schulbuchvergleichen befasst

³⁰ Vgl. die in Punkt 1 erwähnten Studien zur DDR-Geschichte in Schulbüchern.

³¹ Vgl. die Beiträge von: Basel, F.: Handlungsorientierte Visualisierung des Prinzips „De-Konstruktion“; Havenith, G. u.a.: Schulbuchvergleiche zum Thema „Die Friedliche Revolution 1989/1990 in der DDR“; Labhardt, R.: Schulbucharbeit in drei Schritten: Erfahrungen mit einem Projekt; Lobont, S.: „Umbrüche 1989/90“ in rumänischen und deut-

hatten. Die Absicht bestand deshalb darin, die Methodenkompetenz der Schüler bezogen auf die Basisoperation der De-Konstruktion zu fördern. Die Schüler sollten sich der Gemachtheit von Schulbuchkapiteln bewusst werden und sich klar machen, dass die Schulbuchautoren sowohl inhalts- als auch verfahrensbezogene Fragestellungen verfolgen, zudem aber auch Orientierungen anbieten.

Die Erträge aus den Unterrichtseinheiten haben Schüler in nationalen und internationalen Workshops selbst dargestellt und ihre Einsichten in der Diskussion – auch mit Geschichtslehrern – vertreten. Über das angezielte konventionelle Niveau konnten alle Schüler verfügen. Das Spannende war das eigenständige Weiterdenken der Schüler: Sie stellten in den Workshops nicht nur ihren eigenen Kompetenzgewinn vor Augen, sondern machten sich explizit auch Gedanken dazu, wie De-Konstruktionsstunden angelegt werden müssten, damit sie für ihre Mitschüler ertragreich wären. Einige Oberstufenklassen haben sich sogar selbst als „Lehrer“ für Mittelstufenschüler erprobt.³² Andere Schüler- und Studierendengruppen erarbeiteten Leitfäden für die Unter- oder Mittelstufe.³³

Besonders ergiebig waren die Diskussionen, die die Schüler untereinander über den De-Konstruktionsansatz führten. Ein weiteres Ergebnis aus den Workshops war die Beobachtung, dass die eigene Analysearbeit nicht nur die Motivation aufbaute, sich mit vergangenheitsbezogenen Inhalten,³⁴ Methoden³⁵ und Theorien³⁶ zu befassen, sondern vor allem die Intensität der Auseinandersetzung steigerte.

Die internationale Zusammensetzung des Workshops führt ganz von selbst dazu, dass auch gegenwarts- und zukunftsbezogene Fragen diskutiert wurden: Schüler, die in der Schweiz oder in Bayern leben, und Schüler aus Ungarn, Sachsen, Rumänien kamen ins Gespräch über die Bedeutung, die 1989/90 für sie hat. Sie diskutierten aber auch über die Geschichtspolitik ihrer Länder und über die kulturelle Prägung des Geschichtsunterrichts. Diese fiel ihnen vor allem an den jeweils anderen Geschichtsbüchern und am jeweils anderen Geschichtsunterricht auf; schwieriger war es einzusehen, dass auch der eigene Unterricht kulturabhängig ist.

Ob die Antworten, die die am De-Konstruktions-Projekt beteiligten Schüler auf die Schröderschen Fragebögen gegeben hätten, die beiden Autoren zufrieden gestellt hätten, muss offen bleiben. Die Deutungen, die in den Items und deren Interpretation stecken, hätten die Schüler aber vermutlich erkannt. Die knapp 500 Jugendlichen, die am Projekt beteiligt waren, belegten auf jeden Fall, dass es ein gangbarer Weg ist, statt die „richtige“ Geschichte zu vermitteln, zum kompetenten Umgang mit Geschichte zu befähigen.

schen Schulbüchern; Mebus, S./Ventzke, M.: „Entscheiden was von Bedeutung ist“ – Erfahrungen bei der Betreuung von SchülerInnen, die Lehrbuch-De-Konstruktionen zum Thema einer „Besonderen Lernleistung“ gewählt haben; Melichar, F.: Die „Wende 1989“ in Deutschland in österreichischen Schulbüchern – ein Projektbericht; Skoruppa, R.: „Mauerfall 1989“: Ein Ereignis – viele Bilder; Stolz, A.: „Je weiter weg, desto...“: Perspektiven verschiedener Länder; Wotka, P.: „Können wir unseren Schulbüchern eigentlich trauen?“, in diesem Band.

³² Vgl. der Beitrag von Hirschbeck, B. u.a.: „Projekttag 1989/1990“: Ein Leistungskurs macht Unterricht für 10. Klassen, in diesem Band.

³³ Vgl. die Beiträge Hügel, J. u.a.: Leitfaden zur De-Konstruktion für SchülerInnen der Sekundarstufe I (5.-9.Klasse) und Sommerweiß, S. u.a.: Leitfaden zur De-Konstruktion für SchülerInnen der Sekundarstufe II (ab Klasse 10), in diesem Band.

³⁴ Konkret ging es um DDR- und europäische Umbruchsgeschichten; zu den Informations- und Arbeitsangeboten der eingeladenen Historiker vgl. u.a. die Beiträge Demke, E.: Ursachen und Voraussetzungen der Friedlichen Revolution; Camphausen, G./Passens, K.: Grenze und Grenzerfahrungen – die Teilungsgeschichte als Lerngegenstand der Gedenkmittlungsarbeit, in diesem Band.

³⁵ Vorgestellt wurde das Vorgehen der Eichstätter Schulbuchanalysen; vgl. den Beitrag von Schöner, A.: Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für die Praxis: Schlaglichter auf ein kategoriales, empirisch-qualitatives Grundlagenforschungsprojekt: Die Eichstätter Schulbuchanalysen, in diesem Band.

³⁶ In Grundzügen wurde das dem Kompetenz-Strukturmodell zugrunde liegende Geschichtsverständnis und das Modell selbst vorgestellt; vgl. die Hinweise in Punkt 2 dieses Beitrags.

Alexander Schöner

Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für die Praxis: Schlaglichter auf ein kategoriales, empirisch-qualitatives Grundlagenforschungsprojekt: Die Eichstätter Schulbuchanalysen¹

1. Einleitende Bemerkungen: Was sind und was wollen Schulbuchanalysen?

Schulbücher transportieren die Geschichtsbilder für die nächste Generation, wollen Orientierungs- und Identifikationsangebote für Heranwachsende bieten. In demokratischen, pluralistischen Gesellschaften muss der reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit historischen Darstellungen das Leitziel des Geschichtsunterrichts sein.

Schulbücher vermitteln ihre Botschaft auf verschiedenen Ebenen – auf der reinen Oberfläche wird gewissermaßen „nur die Spitze des Eisbergs“ sichtbar. Eine vor allem inhaltsbezogene Fehlersuche, im Grunde die überwiegend subjektive Formulierung, „welchen Eindruck Bücher machen“ – ein Vorgehen, das immer noch bei traditionellen Schulbuchanalysen vorherrscht –, wird weder den Spezifika des Mediums Schulbuch noch seinem Potenzial gerecht. Die „traditionellen“ Schulbuchanalysen müssen vielmehr unterfüttert werden durch kategoriale Analysen, die durch theoriegesättigte, verlässliche, überprüfbare Kriterien das inhaltliche, methodische und theoretische „Strickmuster“ von historischen Darstellungen in Geschichtsschulbüchern offen legen und nachvollziehbar machen. Neuartige Wege und Methoden sind hierzu unerlässlich. Eine stringente, kohärente Theorie und Methode der Schulbuchanalyse lag bisher allerdings nicht vor.

Der an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt entwickelte, integrative und in seiner Praktikabilität erprobte Ansatz qualitativer, kategorialer, computergestützter Inhaltsanalysen von Geschichtsschulbüchern füllt diese Lücke. Die Relevanz und der Nutzen dieses Ansatzes liegen nicht nur im Bereich der empirisch arbeitenden didaktischen Grundlagenforschung: Vielmehr können sowohl das Analyseraster selbst als auch die Ergebnisse in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und anderen Multiplikatoren nicht zuletzt auch für die Erstellung, Evaluation und Optimierung von Materialien und für die theoriegesättigte Formulierung adäquater Arbeitsaufträge genutzt werden.

Der Umgang von Schulbüchern mit Geschichte kann aufgrund ganz unterschiedlicher Motivationen untersucht werden; die Ergebnisse solcher Untersuchungen können sich an sehr unterschiedliche Adressaten wenden und unterschiedlichste Funktionen haben: Die Auseinandersetzung mit dem Umgang der Schulbücher mit Geschichte kann z.B. die Ausbildung von Lehramtsstudierenden bzw. die Fort- und Weiterbildung von Lehrern zum Ziel haben. Auch kann man sein Augenmerk vor allem auf die Kompetenzentwicklung von Schülern² richten und dann fragen, warum diese Schulbücher „durchblicken“ und was sie über deren Umgang mit Vergangenheit/Geschichte erfassen können sollten. Ein weiterer denkbarer Weg ist es, Schulbuchanalysen primär unter das Ziel der Konfliktvermeidung und Friedensstiftung zu stellen, wie es nicht selten beim Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig der Fall ist.³

Im Folgenden soll es aber um eine weitere Zielrichtung von Schulbuchanalysen gehen, nämlich die **geschichtsdidaktische Grundlagenforschung**: Solche Analysen machen es sich zum Ziel, mög-

¹ Es handelt sich hierbei um eine modifizierte, aktualisierte und erweiterte Fassung des Beitrags von Schöner/Schreiber, De-Konstruktion, 2006, S.21-32. Für wichtige Anregungen und konstruktive Diskussionen möchte ich an dieser Stelle ausdrücklich Prof. Dr. Waltraud Schreiber sowie unseren studentischen Hilfskräften Jakob Ackermann, Christian Karl, Christof Klebl, Florian Sochatzy und Ina Wester danken.

² Im Folgenden wird der besseren Lesbarkeit wegen der Begriff „Schüler“ als Generikum verwendet, womit selbstverständlich Schülerinnen und Schüler gleichermaßen gemeint sind.

³ Vgl. hierzu die vom Georg-Eckert-Institut herausgegebene Zeitschrift *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook-Research* sowie die Website des Instituts unter <http://www.gei.de> (gesehen am 25. Juni 2007).

lichst umfassend zu klären, wie aktuell zugelassene oder historische Schulbücher mit Geschichte bzw. mit bestimmten Themen und Problemen umgehen. Der vorliegende Beitrag skizziert Ansätze, Theorie und Methode eines solchen Forschungsprojekts, nämlich des kategorial ansetzenden Eichstätter Schulbuchanalyse-Projekts, das maßgeblich von der Cornelsen-Stiftung im *Stiftungsverband für die deutsche Wissenschaft* gefördert wurde und gerade abgeschlossen wird.⁴

Da der Fokus des vorliegenden Bandes vor allem auf der Praxis des Geschichtsunterrichts und dessen Trägern, nämlich insbesondere den Schülern sowie den Lehrkräften liegt, soll hier das Vorgehen der Eichstätter Schulbuchanalysen in seiner **Relevanz für die Praxis** dargestellt werden. In einem Geschichtsunterricht, der unter dem Motto „Geschichte denken statt pauken“⁵ steht, der also das Globalziel der Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins ernst nimmt, sollen die Schüler den Umgang ihrer Geschichtsbücher mit Geschichte und die Rückwirkungen, welche die Art und Weise dieses Umgangs auf ihr historisches Denken und Lernen haben kann, „durchblicken“. Die Vorgehensweisen und Ergebnisse der Wissenschaft, hier der wissenschaftlichen Schulbuchanalysen, sind ein essenzieller Bezugspunkt und Qualitätsgarant für einen derartigen Geschichtsunterricht.

Die **De-Konstruktion fertiger „Geschichten“** – also bereits vorliegender Narrationen, wie sie selbstverständlich auch in Schulbüchern vorliegen, weil Geschichte eben nur als historische Narration vorliegen kann – ist neben der Re-Konstruktion eine der Basisoperationen historischen Denkens. Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, diese Basisoperationen zu vollziehen ist zentral für den Kompetenzbereich der historischen Methodenkompetenz. Im Zentrum des Eichstätter Schulbuchanalyse-Projekts steht folgerichtig die detaillierte De-Konstruktion historischer Narrationen zu einer Reihe von Themen in deutschen und österreichischen Schulbüchern, unter zusätzlicher Berücksichtigung deutschsprachiger Schulbuchreihen Südtirols, Belgiens, Ungarns und Rumäniens.

Die De-Konstruktion der in diesen Schulbüchern vorliegenden historischen Narrationen erfolgt im Eichstätter Grundlagenforschungsprojekt kategorial und computergestützt. Hierfür wurde ein umfassendes und deshalb natürlich sehr umfangreiches kategoriales Kriterienraster entwickelt, das die Codes für die qualitativen Inhaltsanalysen bereitstellt. Selbstverständlich kann es in der Praxis nun nicht gewissermaßen um „die Abbildung“ dieser Analysen im Unterricht als Selbstzweck gehen. Dies ist auch nicht so gedacht. Vielmehr sollen aufgrund didaktisch-methodischer Entscheidungen solche Aspekte herausgegriffen werden, welche die Kompetenzentwicklung der Schüler unterstützen und sie – wie in dem Schüler-Projekt, welches in diesem Band dokumentiert wird – vor allem zum reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgang mit ihren Geschichtsbüchern und zur De-Konstruktion der dort vorliegenden historischen Narrationen – hier zur friedlichen Revolution in Europa 1989 – befähigen.

Um solche Auswahlentscheidungen zu erleichtern, setzt dieser Beitrag sich das Ziel, anhand ausgewählter Beispiele aus dem Eichstätter Schulbuchforschungsprojekt⁶ schlaglichtartig zu verdeutlichen, welche Fragestellungen Schulbuchanalysen verfolgen sollten, und welche Vorgehensweisen sich für derartige Analysen anbieten. Die veranschaulichenden Beispiele entstammen dem von uns untersuchten Corpus zum Thema „Frühmittelalterliche Christianisierung und Bonifatius“.

⁴ Vgl. dazu Schöner, A./Schreiber, W.: Kategoriale Inhaltsanalysen am Beispiel von Schulgeschichtsbüchern: Grundlagen – Methoden – Praxis. (in Vorbereitung).

⁵ Vgl. hierzu Mebus/Schreiber, *Geschichte denken statt pauken*, 2005.

⁶ Das Eichstätter Grundlagenforschungsprojekt wurde in den Jahren 2003 bis 2006 vom Stiftungsverband der Wissenschaft, vor allem von der Cornelsenstiftung, gefördert.

2. Der Ausgangspunkt: Sich der Charakteristika und Spezifika von Schulgeschichtsbüchern bewusst werden

Der erste Schritt einer jeglicher Schulbuchanalyse muss es sein, sich die Charakteristika des Untersuchungsgegenstandes, vor allem dessen **Medien- und Adressatenspezifität**, zu verdeutlichen. Grundsätzlich ist also die Frage zu stellen, was Schulgeschichtsbücher eigentlich sind, welche Intentionen sie verfolgen und welche Konsequenzen sich daraus für die zu verfolgenden Fragestellungen, die Auswahl der Analyse Kriterien und die Arten und Weisen des Vorgehens ergeben.

Drei zentrale Punkte seien hier genannt:

1. Zunächst einmal wollen Schulbücher natürlich ihre Adressaten, d.h. in erster Linie die Schüler, über vergangene Begebenheiten und Gegebenheiten informieren. Deshalb sind die Kapitel eines Geschichtsbuchs in weitesten Teilen historische Narrationen:⁷ Eine historische Fragestellung verfolgend informiert „der Autor“⁸ über Entwicklungen und Veränderungen, stellt Situationen und Strukturen dar, die er als charakteristisch für bestimmte Epochen bzw. Kulturräume ansieht, bzw. beschreibt Ereignisse – oft einschließlich ihrer Voraussetzungen und Folgen –, denen er eine Schlüsselrolle zumisst.
Will man also den Umgang von Schulbüchern mit Vergangenheit/Geschichte untersuchen, so sind theoretische und inhaltsbezogene Kriterien anzulegen, die einerseits aus der historischen Forschung und andererseits der Geschichtstheorie abgeleitet sind.
2. Diese historischen Narrationen, die wir in Schulbüchern vorfinden, unterliegen außerdem **medien- und adressatenspezifischen Sonderbedingungen**, Bedingungen also, die sich daraus ergeben, dass diese „Geschichten“ speziell für Schulbücher erarbeitet wurden. Auch hier seien nur einige wichtige Aspekte genannt:
 - **Schulbücher folgen ministeriellen Vorgaben**, die oft deutlich normativen Gehalt haben und (mit)bestimmen, welche Inhalte in Schulbüchern Beachtung finden und welche außen vor bleiben. Bei diesen Vorgaben handelt es sich nicht nur um Lehrpläne, sondern z.B. auch um die Entscheidung, zentrale Prüfungen durchzuführen (Abitur, mittlerer Abschluss, Jahrgangsstufentests) oder Wissensbestände zu definieren, über welche die Schüler nachweislich verfügen können müssen („Grundwissen“, „Methodenwissen“, „Orientierungswissen“), auch um Kriterien für die Zulassung von Schulbüchern.
 - **Schulbücher richten sich an eine präzise bestimmte Adressatengruppe**, nämlich Schüler eines bestimmten Lernalters, einer bestimmten Schulart etc. Diese **Adressatenspezifität** von Schulbüchern spiegelt sich vor allem in der verwendeten Sprache und der Gestaltung der Darstellungen wieder.
 - **Vielfältige Vorgaben des Verlags** beschneiden den Spielraum der Autoren zusätzlich: Dabei geht es um quantitative Festlegungen ebenso wie um die „Verlagsphilosophie“ der jeweiligen Reihe oder um die ökonomisch begründete Vorgabe, auf das Material älterer Auflagen des Verlags bzw. auf dessen aktuelle Ausgaben für andere Bundesländer zurückzugreifen.

⁷ Ausnahmen können z.B. die sogenannten Methodenseiten oder auch die einführenden Seiten des Gesamtlehrwerks bilden. Auch sie fallen unter die Kategorie, die Hans-Jürgen Pandel in Anlehnung an die literaturwissenschaftliche Intertextualitätsforschung als „Paratexte“ bezeichnet. Vgl. Pandel, *Schulbuch*, 2006, S.18. Siehe hierzu v.a. weiter unten Anm.14.

⁸ Die Anführungszeichen verweisen darauf, dass Schulbücher keinen individuellen, eindeutig zu identifizierenden Autor haben, der die gesamte Narration verantwortet. Es handelt sich vielmehr immer um Autorenteam, die von Redakteuren betreut werden. Diese greifen in aller Regel aktiv in die Texte ein. Die Fachredakteure sind wiederum einem Gesamt-Verlagsteam untergeordnet, das u.a. ökonomische Prinzipien, aber auch „Verlagsphilosophien“ zu beachten hat. Im Folgenden ist dies gemeint, wenn trotzdem der Kollektivsingulär „Autor“ verwendet wird.

Daraus folgt für die Untersuchung von Schulbüchern, dass solche **Außenvariablen** erhoben werden müssen (z.B. für welches Land, in welchem Jahr, für welche Schularten etc. das Buch zugelassen ist), dass **Aspekte des Lehrens/Lernens sowie der Schüler- und Altersgemäßheit** in den Blick zu nehmen sind, wie sie z.B. die allgemeine Didaktik, aber auch andere Disziplinen, beispielsweise die Psychologie, die Sprachwissenschaft und die Medienwissenschaften, liefern können (z.B. Thematisierung, Textstruktur, Textverstehen und -verständlichkeit, Layouting etc.).

3. Neben inhaltsbezogenem „Wissen“ über ausgewählte historische Themen wollen gerade die modernen Schulbücher immer auch *Fähigkeiten und Fertigkeiten* für den Umgang mit Geschichte vermitteln, übrigens auch die *grundsätzliche Bereitschaft* dazu. In dieser Hinsicht geht es also um die Funktion und das Potenzial von Geschichtsbüchern für die Förderung der Entwicklung von **Kompetenzen historischen Denkens**. Im vorliegenden Beitrag wird dieser Aspekt jedoch ausgeklammert, da es hier vor allem um die Darstellung des den Eichstätter Schulbuchanalysen zugrunde liegenden Verfahrens der De-Konstruktion und um dessen Relevanz für und selektive Übertragung auf Schülerprojekte zur Schulbuchanalyse in der konkreten Praxis gehen soll.⁹

Die Kriterien, die für die Analyse in diesen Hinsichten angelegt werden, sind **genuin geschichtsdidaktisch und geschichtstheoretisch**.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Kriterien für diese kategorialen Inhaltsanalysen zu einem Großteil aus geschichtstheoretischen Theorien und Modellen bzw. aus der historischen Forschung abgeleitet werden, weil es sich bei unserem Untersuchungsgegenstand eben um *historische Narrationen* handelt. Da aber diese historischen *Narrationen* – wenn man einem breit verstandenen Textbegriff folgt¹⁰ – immer als *Texte* vorliegen, die wiederum notwendig medien- und adressatenspezifisch sind, müssen auch Methoden und Ergebnisse anderer relevanter Disziplinen „in historischer Wendung“ – also nicht als Selbstzweck sondern in Anwendung eben auf historische Narrationen – mit einbezogen werden. Zu nennen wären hier vor allem die Sprachwissenschaft, die Psychologie (v.a. die Kognitionspsychologie, weil es ja um historisches Denken und Lernen geht) und auch die Medien- und Kommunikationswissenschaften. Die Analyse von Geschichtsschulbüchern sollte also immer **transdisziplinären Charakter** haben.

Weil sich die oben beschriebenen Spezifika von Schulgeschichtsbüchern in der Struktur der dort vorliegenden historischen Narrationen niederschlagen, müssen sie bei der Untersuchung grundsätzlich berücksichtigt werden. Wie intensiv sie jedoch selbst einer Analyse unterzogen werden, hängt von der Fragestellung und den Adressaten, aber auch von denjenigen ab, die die Untersuchung durchführen.

⁹ Im Rahmen des Eichstätter Schulbuchanalyse-Projekts geht es neben der detaillierten De-Konstruktion von historischen Schulbuchdarstellungen gerade auch um diese Sonderfragestellung der Förderung und Entwicklung historischer Kompetenzen durch Schulgeschichtsbücher, vor allem um die Frage, inwiefern Schulbücher explizite oder implizite Elemente zur Förderung und Entwicklung von Kompetenzen des historischen Denkens beinhalten. Dabei wird zunächst eine Bestandaufnahme von Elementen vorgenommen, die explizit historische Kompetenzbereiche bzw. Kernkompetenzen thematisieren; darüber hinaus werden auch „Bausteine“ definiert, Elemente, die implizit – obwohl vom Autor ursprünglich gar nicht so intendiert – zur Förderung der Kompetenzentwicklung genutzt werden können. Vgl. hierzu den Abriss bei Schöner/Schreiber, De-Konstruktion, 2006, S.31-32. Zum diesen Überlegungen zugrunde liegenden Kompetenz-Strukturmodell des historischen Denkens vgl. dort auch Schreiber, Basisbeitrag, 2006, S.8-20. Ausführlicher zum Kompetenz-Strukturmodell, seiner theoretischen Ableitung und seinen Kompetenzbereichen, Kern- und Einzelkompetenzen vgl. v.a. Schreiber u.a., Historisches Denken, 2006 und Körper/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007.

¹⁰ So z.B. schon bei Röttgers, Geschichtserzählung, 1982, S.29-48.

3. Zur Methode: Die De-Konstruktion historischer Narrationen in Schulbüchern

Methodisch gesehen handelt sich bei den Eichstätter Analysen um die umfassend-detaillierte De-Konstruktion historischer Narrationen in Schulgeschichtsbüchern, also das **analytische Erschließen ihrer Struktur**, und zwar sowohl der Oberflächen- als auch insbesondere ihrer Tiefenstruktur, einschließlich der **systematischen Beurteilung und Bewertung des darin vorliegenden Umgangs mit Geschichte**.

Im Folgenden wird in aller gebotenen Kürze erläutert, wie unser Team bei den kategorialen Untersuchungen vorgeht. Noch einmal will ich jedoch betonen, dass damit gerade nicht die Empfehlung oder gar Forderung verbunden ist, alle Schritte gewissermaßen eins zu eins nachzuvollziehen: So wird beispielsweise im Eichstätter Projekt, wie bereits erwähnt, computergestützt gearbeitet, was aber nur im Rahmen empirischer Grundlagenforschung zweckmäßig ist, weil hier der Umgang mit Geschichte in möglichst vielen der für Schulbücher charakteristischen Hinsichten so detailgenau wie möglich, im Idealfall umfassend untersucht werden soll. Auf diese Weise ergeben sich immens viele, sehr unterschiedliche Kriterien und zahllose Codes, so dass es lohnt, die Möglichkeiten einer professionellen qualitativen Analysesoftware bei der Codierung und Auswertung zu nutzen. In Eichstätt wird hierzu das Programm MaxQDA 2 verwendet (vgl. hierzu Abb. 1).¹¹ Die grundsätzlichen Analysekriterien und -vorgehensweisen, wie sie hier skizziert werden, sind dagegen auch von Bedeutung für den Geschichtsunterricht, u.a. deshalb, weil sie sowohl Prinzipien und Merkmale historischer Narrationen als auch die oben dargestellten Spezifika von Schulbüchern berücksichtigen.

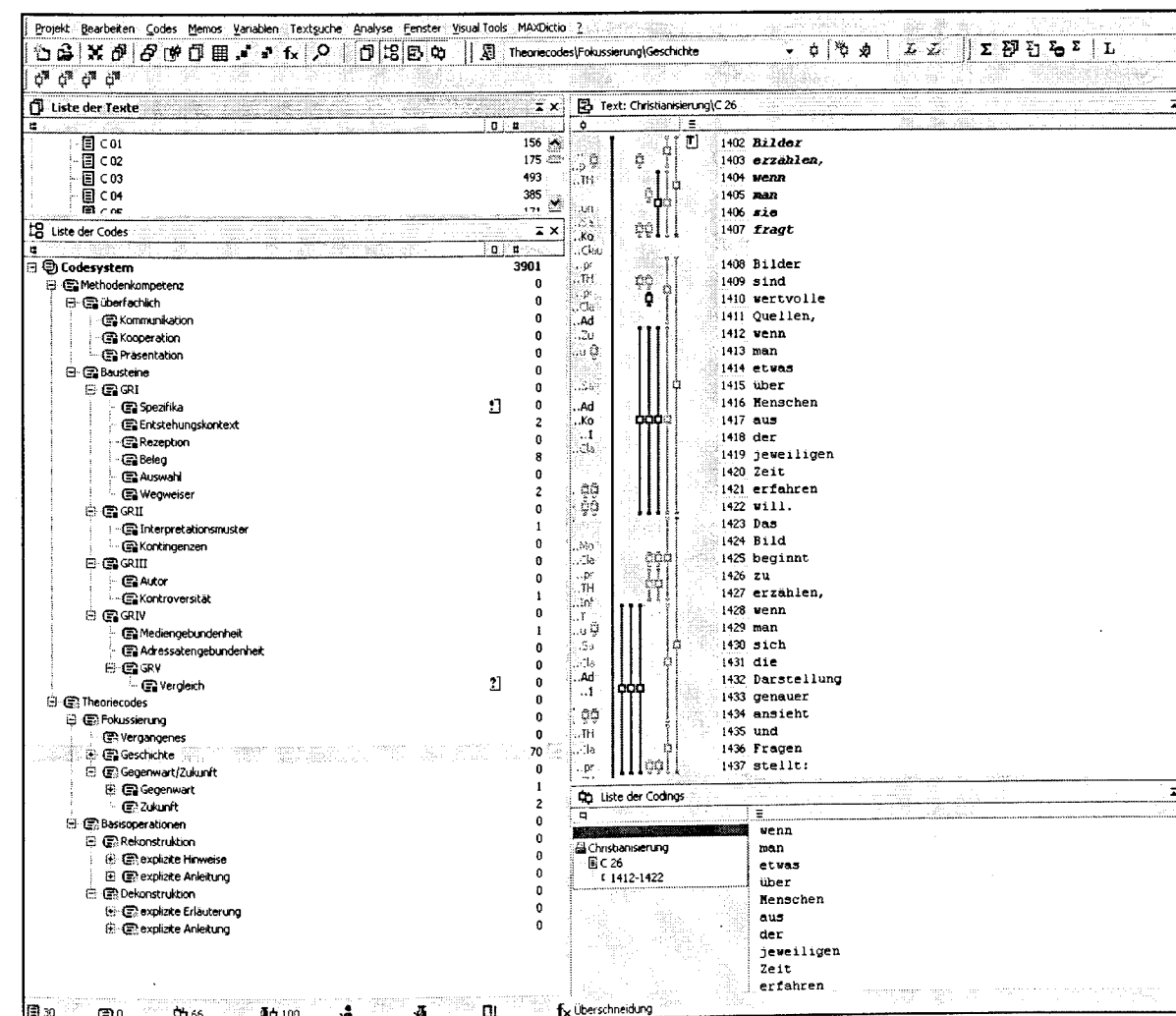


Abb. 1: Ein Beispiel für qualitative, kategoriale Schulbuchanalysen im codierenden Verfahren mit dem Programm MaxQDA 2

¹¹ Siehe hierzu die Website <http://www.maxqda.de>.

Bei der De-Konstruktion der Schulbuchdarstellungen wird von oben nach unten, also „top-down“ vorgegangen: Zunächst werden die Elemente der Oberflächenstruktur erhoben, erst dann die verschiedenen Ebenen der Tiefenstruktur, wobei das inhaltliche, pädagogisch-didaktische und theoretische „Strickmuster“ der Narration kategorial analysiert wird. Am Ende steht die Überprüfung der Triftigkeit/Stimmigkeit der Narration, also der Frage, ob sie in verschiedenen Hinsichten konsensfähig und damit „haltbar“ ist.

3.1 Die Erhebung der Oberflächenstruktur als Ausgangspunkt und Basis: Identifizieren und Klassifizieren ihrer Elemente, um diese qualifizierbar zu machen

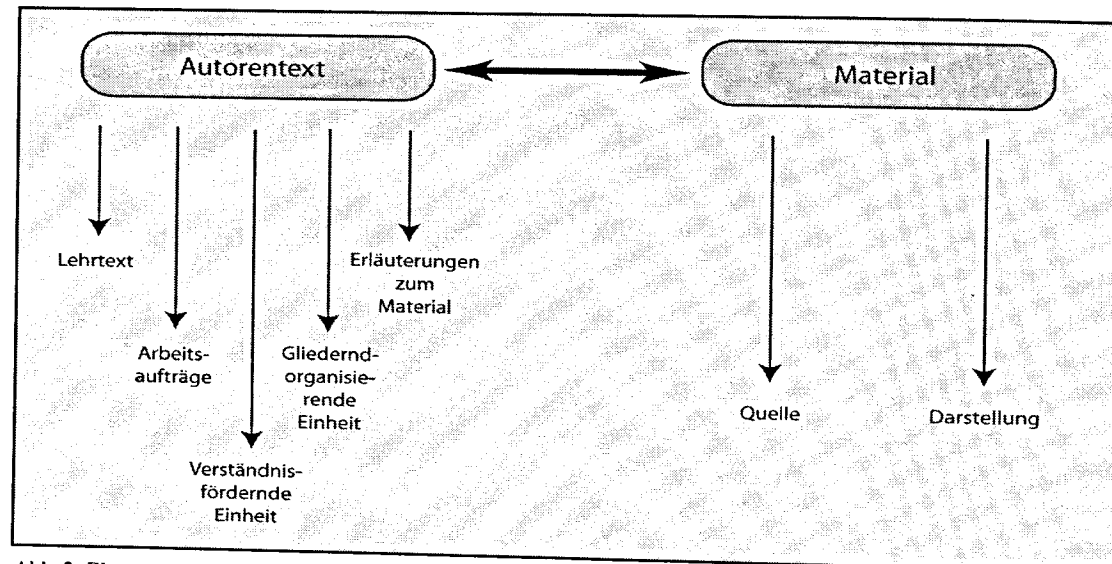


Abb. 2: Elemente der Oberflächenstruktur

In einem ersten Schritt wird die schulbuchspezifische Oberflächenstruktur der Narration erhoben: Das Ziel ist es dabei, die hier auftretenden Elemente zu identifizieren, sie differenziert zu klassifizieren, damit sie im Zuge der Analysen der Tiefenstrukturen weiter qualifiziert werden können. Die Aufnahme der Oberflächenstruktur stellt also die Grundlage für die tiefer gehenden Analysen dar. Für jeden Untersuchungsbereich, also auch für die Erhebung der Oberflächenstruktur, müssen möglichst klare, trennscharfe Kriterien gesucht werden. Die Kategorien der Analyse sollten im Idealfall immer so präzise bestimmt sein, dass sie von verschiedenen Analysierenden identisch erfasst und erhoben werden (sogenannte „interrater reliability“).

Im Bereich der narrativen Oberflächenstruktur wird zunächst unterschieden zwischen Textteilen, die der Autor verfasst hat, dem sogenannten „Autorentext“, und „Material“-Elementen, deren Urheberschaft nicht auf den Verfasser der Narration zurückgeht, die aber von diesem nach bestimmten Kriterien ausgewählt und in die „Geschichte“ eingebaut wurden (vgl. Abb. 2).¹²

¹² Vgl. zur Beschreibung der einzelnen Elemente der narrativen Oberflächenstruktur den Beitrag von Karl/Wester/Klebl, Aufbau, 2006, S.33-35.

8 Europa wird christlich

1: Lehrtext
Die Papst: Oberhaupt der Kirche
Nachdem das Christentum im Römischen Reich Staatsreligion geworden war, wurden immer mehr neue christliche Gemeinden gegründet, an deren Spitze ein Bischof stand. Obwohl der Bischof von Rom, der Papst, hohes Ansehen hatte, wurde damals – und wird auch heute noch – über seine besondere Stellung gestritten.
Einigkeit besteht bis in unsere Zeit hinein, dass die römische Gemeinde, die sich auf die Apostel Petrus und Paulus beruft, schon damals höher geachtet wurde als alle anderen christlichen Gemeinden. Trauen Schwertförmigen und Probleme auf, so wandten sich viele Gemeinden nach Rom um Rat zu holen.
Klar und deutlich formuliert im 5. Jahrhundert Papst Leo I. den besonderen Anspruch Roms: Durch den seligen Petrus besitzt die Heilige Römische Kirche die Oberhoheit über alle Kirchen des ganzen Erdkreises.

2: Material
Klöster entstehen
Viele Menschen hatten den Wunsch, sich für den christlichen Glauben besonders einzusetzen. Sie verließen ihre Heimat, gingen in einsame Gegenden und lebten als Einsiedler oder in Gemeinschaften, die Klöster genannt wurden. Sie wählten dort im Gebet und Gesang Gott nahe sein.
Andere Menschen handelten nach dem Bilde von Apostel Paulus im Neuen Testament: Gehet hinaus in die Welt, überzeugt alle Menschen vom Worte Gottes und taufte sie.
Sie kamen dabei in Gebiete, die außerhalb des Römischen Reiches lagen. Sie legten große Entfernungen zurück, die sie zu Fuß, auf einem Reittier oder mit kleinen Schiffen bewältigten. So zog beispielsweise der gallische Mönch Patrick im 5. Jahrhundert nach Irland, wo er mit seiner Mission großen Erfolg hatte. Irland wurde christlich und es entstanden viele Klöster.

3: Material
Die römische Missionare aus Irland zogen zu den Germanen, einen fränkischen Volkstamm, um diese zu bekehren. Von fränkisch-christlich wird berichtet, dass er vor einer entscheidenden Schlacht geschworen hatte: „Hilfst du mir, Gott, meine Feinde zu besiegen, so will ich glauben und mich und mein Volk taufen lassen.“
Nach dem Sieg soll der König mit mehr als 3000 Franken getauft worden sein.
Mit Hilfe des bekehrten fränkischen Adels und der fränkischen Könige gründeten die Missionare viele Klöster als Ausgangspunkt für die weitere Missionierung, so z. B. Reichenau am Bodensee oder St. Gallen in der heutigen Schweiz. Aber nicht immer hatten die christlichen Missionare bei den Heiden sofort Erfolg. Es wird erzählt, dass der irische Mönch Kolumban um 590 ins Frankenreich kam um dort zu missionieren. Er gründete mehrere Klöster. Schließlich gelangte er an den Bodensee. Dort begann Kolumban seine Mission damit, dass er verprügelt seine Knechte. Außerdem beschwerten sich die Menschen, dass das Gelächter der Klostergläubigen sie störte und vor allem das Wild verjagte. Da Kolumban keine Geduld mehr mit diesen heidnischen Menschen aufbrachte, verfluchte er sie und zog weiter nach Italien.

4: Material
Lioba
Es gab auch wandernde Frauen, die missionierten. Eine von ihnen war Lioba, die aus England kam. Sie gründete mehrere kleine Klöster, die in der heutigen Schweiz liegen. Lioba war eine Freundin von Bonifatius, über den ihr auf den nachfolgenden Seiten noch mehr erzählt. Es wird erzählt, dass Bonifatius den Wunsch hatte, mit seiner Freundin Lioba begraben zu werden.
Frauen als Missionare wurden von vielen Bischöfen nicht geschätzt. Daher finden sich auch kaum Berichte über Missionarinnen in den Aufzeichnungen aus dieser Zeit.

5: Material
Mission (lat. = Sendung): Lehren und Lehren werden oder reisen in fremde Länder um den Menschen aus der Bibel zu erzählen. Sie vereinen die zentralen Lehren der christlichen Religion.
Heide: Frauen und Männer, die den christlichen Glauben nicht glauben, werden von den Christen Heiden genannt.

6: Material
Zitiere die Gebiete, in denen die ersten christlichen Gemeinden gegründet wurden (M 1). Stelle die verschiedenen Phasen der Ausbreitung fest und beschreibe sie. Beachte dabei die unterschiedlichen Farben.
Wie wurde die besondere Stellung des Papstes begründet (M 2)?
Die Missionare haben nicht immer Erfolg bei Heiden. Nenne Gründe für ihr Scheitern (M 3).

Abb. 3: Grundlegende Bestandteile der Oberflächenstruktur am Beispiel einer Schulbuch-Doppelseite¹³

Im Bereich der „Autorentexte“ ist zunächst der „Lehrtext“ zu erwähnen (vgl. Abb. 3, Nr. 1).¹⁴ Dabei handelt es sich um den längsten kohärenten Autorentext des Geschichtsbuchs, der die eigentliche historische Kernnarration darstellt. Im Lehrtext versucht der Autor, die vom Lehrplan vorgegebenen Themen in einer zusammenhängenden Geschichtserzählung schülergerecht darzustellen.

¹³ Aus Eck u.a., Zeitreise Brandenburg 5/6, 1998, S.166-167.

¹⁴ Als wesentliche vom Autor verfasste Elemente von Schulbüchern sieht Hans-Jürgen Pandel den „Verfasser- bzw. Autorentext“ (bei uns als „Lehrtext“ bezeichnet) und Arbeitsfragen. Die meisten anderen in den Eichstätter Analysen berücksichtigten, ebenfalls vom Autor des Schulbuchs verfassten Texte, die er mit dem der literaturwissenschaftlichen Intertextualitätsforschung entstammenden Begriff „Paratext“ bezeichnet, zählt er nicht zu den wesentlichen Elementen eines Schulbuchs. Sie „gehören [...] nicht zum eigentlichen Text, der Geschichte darstellt. Man kann sie auch als Hilfsdiskurse ansehen.“ Vgl. Pandel, Schulbuch, S.18. Die Bedeutung dieser Paratexte unterschätzt Pandel meines Erachtens jedoch: Sie sind schlechthin zentral für die Rezeption von Texten (vgl. hierzu v.a. auch den Sammelband von Kreimeier/Stanitsek, Paratexte, 2004, den Pandel selbst als Beleg für seine These anführt; siehe dort bereits im Vorwort der Herausgeber, S. VII: „Und insofern Paratexten ein für jede Rezeption weichenstellender Status zukommt, geht ihre Beobachtung keineswegs auf Randständiges, sondern tatsächlich aufs Ganze: Paratexte organisieren die Kommunikation von Texten überhaupt.“). Pandel beklagt einerseits, dass der ohnehin knappe, für den eigentlich narrativen Autorentext zur Verfügung stehende Raum durch solche Paratexte noch weiter eingeschränkt, die Narration fragmentiert, oftmals gleichsam „atomisiert“ werde, so dass Schulbuchdarstellungen nicht mehr als kohärente Erzählungen bezeichnet werden könnten (vgl. ebenda, S.22 und 27f.). Andererseits kritisiert er aber, dass z.B. Quellen durch eine Vielzahl von Modifizierungen kaum mehr als solche zu erkennen seien (ebenda, S.23) und dass die Geschichte, die im Buch dargestellt wird, in so hohem Maße unvollständig sei, dass die Haupttätigkeit der Schüler in der Interpolation textueller Lücken bestehe. Damit meint er die Ergänzung solcher „Leerstellen“ durch Geschichte, die in Gestalt des Buchmaterials latent im Buch vorhanden sei (S.28). Zunächst einmal ist dazu zu sagen, dass kognitionspsychologische Forschungen belegen, dass jeder Leser bei der Rezeption jedweden Textes die Interpolation solcher textueller „Lücken“ durch Rückgriff auf sein Vor- und „Weltwissen“ leisten muss (vgl. z.B. das Konzept der „Inferenz“, wie es in der kognitionspsychologischen Textverständlichkeitsforschung u.a. von Andrew Kintsch und Teun A. Van Dijk, z.B. Kintsch/van Dijk, Strategien, 1992 vertreten wird). Aus domänenspezifisch historischer Sicht ist festzuhalten, dass die Erstellung einer historischen Narration schon aufgrund der epistemologischen Prinzipien immer notwendig ein retrospektiver, perspektivischer, selektiver, partikularer und konstruktiver Akt der Synthese von aus „Fremdmaterialien“ (= Quellen und Darstellungen)

Weitere typische Autorentexte in Schulbüchern sind *Arbeitsaufträge* (vgl. in Abb. 3 die mit Nr. 6 gekennzeichneten Elemente), die sehr spezifisch für das Lehr- und Lernmedium Schulbuch sind, außerdem verständnisfördernde und gliedernd-organisierende Einheiten, schließlich Erläuterungen zu den Materialien: Unter „*verständnisfördernden Einheiten*“ werden dabei Autorentexte verstanden, welche die Schüler beim Verstehen, Einordnen und Behalten des dargebotenen bzw. erarbeiteten Stoffes unterstützen; hierzu zählen Zeitleisten, Infoboxen, Lexikonboxen, Glossare, erläuternde Randglossen, *Advance Organizers*¹⁵ etc. (vgl. in Abb. 3 die mit der Nr. 5 gekennzeichneten definierenden Randglossen zu den Begriffen „Mission“ und „Heide“). „*Gliedernd-organisierende Einheiten*“ sind demgegenüber Elemente, die die Schüler dabei unterstützen, Zusammenhänge zu sehen, die Tiefenstruktur (z.B. die thematische Struktur des Lehrtextes) zu erkennen, indem sie die Elemente der Oberflächenstruktur in eine sich aus den Tiefenstrukturen ergebende, inhaltlich-formale Ordnung bringen. Der Gliederung und Organisation der narrativen Oberflächenstruktur dienen vor allem die Überschriften auf unterschiedlichen Gliederungsebenen (Kapitel-, Abschnitts-, Zwischen- und Materialüberschriften), gliedernde Symbole/Icons, auch Kopfzeilen, die meist die Kapitel- oder Abschnittsüberschrift wiederholen, etc. (vgl. in Abb. 3 die mit der Nr. 4 gekennzeichneten Elemente). „*Erläuterungen zum Material*“ schließlich sind Elemente, in denen der Autor Hinweise auf Veränderungen von Material gegenüber dem Original (z.B. Kürzung, Übersetzung, Einfügungen, sprachlich-stilistische Modifikationen etc.) bzw. auf Provenienzen gibt und die Materialien charakterisiert (vgl. in Abb. 3 die mit der Nr. 3 gekennzeichneten Elemente).

Bei der zweiten Hauptkategorie der Elemente der Oberflächenstruktur, den vom Autor ausgewählten und in die Narration eingebauten „**Materialien**“, kann es sich um schriftliches, bildliches, gegenständliches Material, aber auch um Abstraktionen (z.B. Diagramme etc.) und Ähnliches handeln (vgl. in Abb. 3 die mit der Nr. 2 gekennzeichneten Elemente). Qualitativ dienen diese Materialien entweder als Quellen oder Darstellungen zu Vergangenem. Zu beachten ist, dass nicht das jeweilige Material quasi automatisch Quellen- oder Darstellungscharakter hat. Vielmehr entscheidet erst die jeweilige Fragestellung über die jeweilige Funktion des Materials: *Quellen* entstammen der Zeit, für deren Re-Konstruktion sie, aufgrund der an sie gerichteten Fragestellung, dienen sollen. *Darstellungen* hinge-

erhobenen Informationen („Vergangenheitspartikel“) unter Zuhilfenahme methodisch kontrollierter „Imagination“ zur Interpolation der Lücken ist. Pandel erweckt den Eindruck, als seien die Schüler bei dieser „Interpolationsleistung“ völlig auf sich allein gestellt und somit automatisch zum Scheitern verurteilt. Meines Erachtens trifft dies in zweierlei Hinsicht nicht zu: *Erstens* wird das Geschichtsbuch ja in der Regel nicht völlig losgelöst vom eigentlichen Geschichtsunterricht verwendet: Vielmehr soll dort der re- und de-konstruktive Umgang mit Geschichte in verschiedenen Medien, gerade auch im Geschichtsbuch, geübt werden. Die Entwicklung und Förderung der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zum selbstständig-souveränen re- und de-konstruktiven Umgang mit Vergangenheit/Geschichte ist ein zentraler Baustein zur Erreichung des Globalziels von Geschichtsunterricht, nämlich der Anbahnung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins. Ob man nun in der Terminologie übereinstimmt oder nicht ist sekundär, im Kern des Konzepts ist das *communis opinio* der Geschichtsdidaktik. In dieser Hinsicht ist es generell fragwürdig, ob es überhaupt sinnvoll und wünschenswert ist, dass Schulbücher immer schon vollständig fertige Narrationen mit bereits manifesten Sinnbildungen liefern, oder ob es nicht vielmehr um Sinnbildungs- und Orientierungsangebote geht, um Anknüpfungspunkte, wobei die Schüler selbst re- und de-konstruieren sollen, ohne dass das Schulbuch ihnen diese Arbeit abnimmt und in die Gefahr gerät, wieder zur Präsentation einer „Meistererzählung“ zu werden? Dann wären in der Tat über 30 Jahre geschichtsdidaktischer Forschung umsonst gewesen. *Zweitens* gewinnen gerade im Lichte der im Grunde durchaus berechtigten Forderungen Pandels, Quellen möglichst ihrem Charakter nach als „Fremdtexte“ mit Aura und Authentizität zu verwenden und den Schülern bei der Interpolation der Lücken der Schulbuchnarration behilflich zu sein (z.B. durch Begriffsdefinitionen und andere Zusatzinformationen), die von ihm als „unwesentlich“ bezeichneten „Paratexte“ (z.B. Glossare, gerade auch Methodenseiten etc.) immens an Bedeutung. Einer „Atomisierung“ der einzelnen Elemente des Schulbuchs kann durch die Herstellung eines kohärenten und kohäsiven Gesamtzusammenhanges von Schulbüchern effizient entgegengewirkt werden (vgl. gerade auch Pandels Schlagworte der „Kohärenz“ und „Intertextualität“, die genau jenes meinen).

¹⁵ Unter einem „*Advance Organizer*“ versteht man in instruktionspsychologischen Ansätzen im Rahmen von Textverständlichkeitsstrategien kurze Vorstrukturierungen, die dem eigentlichen Lernmaterial als Einführung vorangestellt werden und die in der Regel die wichtigen Textinhalte auf einem höheren Abstraktionsniveau als im Text selbst benennen. Vgl. hier z.B. Christmann, Textverstehen, 1989, S.16.

gen sind im Nachhinein, also mit teilweise beträchtlichem zeitlichen Abstand zu ihrem Berichtsgegenstand verfasste Re-Konstruktionen von Vergangenem. Sie sind an die jeweilige Gegenwart ihrer Entstehung gebunden, sagen über diese genauso viel aus wie über Vergangenes, oftmals sogar mehr. Weil also die vom Autor innerhalb des Schulbuchkapitels verfolgte Fragestellung darüber entscheidet, ob ein Materialelement als Quelle oder Darstellung genutzt wird, erfolgt bei der Analyse die Einordnung als Quelle bzw. Darstellung zunächst so, wie der Autor sie vorgenommen hat. Diesem Prinzip folgen wir auch dann, wenn dieser sich ganz offensichtlich unplausibel entschieden hat: So wird beispielsweise das Fuldaer Sakramentar (vgl. Abb. Nr. 4) in einzelnen Büchern als „Quelle“ ausgewiesen und auch als solche benutzt, in anderen – zutreffender Weise – als mit mehr als zweihundertjährigem Abstand gemalte Darstellung. Zum Teil wechselt der Autor innerhalb eines Kapitels mehrfach die Zuordnung. Derartige Fehler bzw. Unschärfen werden nicht ignoriert; sie werden in der die De-Konstruktion abschließenden Bewertung der Triftigkeit der Narration festgehalten, *nicht* aber schon bei der Bestandsaufnahme der Oberflächenstruktur.¹⁶



Abb. 4: Das Fuldaer Sakramentar: Darstellung von Bildern aus dem Leben des Missionars Bonifatius (um 673 bis 754), entstanden im Kloster Fulda um 1000¹⁷

Darüber hinaus kann eine Analyse der Materialien unterschiedlich differenziert erfolgen. Die dabei notwendige bzw. wünschenswerte Genauigkeit hängt vor allem von der Fragestellung, den Adressaten und den verfolgten Intentionen ab: Wird z.B. die Frage nach der Förderung und Entwicklung historischer Methodenkompetenz gestellt, dann kann es nicht genügen, bildliches Material nur global als „Bild“ zu identifizieren, jedoch wichtige Aspekte wie die „Materialität“ (z.B. Gemälde, Schnitt oder Stich, Fotografie, Grafik etc.) oder die „Intentionalität“ des Materials außer Acht zu lassen.¹⁸ Auch die Kategorie „Gattung“ sollte dann in die Analysen mit einbezogen werden. Ergänzend zur Klassifizierung der Verwendung des Materials durch den Autor als Quelle oder Darstellung bezüglich der verfolgten leitenden Fragestellung werden Materialien im Eichstätter Schulbuchprojekt deshalb detailliert *hilfswissenschaftlich* klassifiziert (z.B. als Historien Gemälde, Karikatur, Rekonstruk-

¹⁶ Pandel kritisiert in diesem Zusammenhang, dass oftmals beide Textsorten, d.h. Quellen und z.B. Historikerzitate, mit der Sigle „M“ für „Material“ überschrieben werden, und sieht dies als Einebnung der qualitativen Differenz zwischen beiden Textsorten. Siehe hierzu Pandel, Schulbuch, 2006, S.24. Dies geht meines Erachtens zu weit. Vielmehr kann gerade darin auch ein gewisser Anforderungscharakter bestehen, indem der Unterschied zwischen beiden Verwendungen in Begriff und Konzept erarbeitet werden kann, was z.B. für ein Begreifen der Prinzipien des historischen Denkens und die Entwicklung eines Quellenbegriffs von höchster Bedeutung ist. Zentral ist nach meinem Dafürhalten die eindeutige Einbindung dieser Materialien in den Basistext durch Kohärenzen, so dass ihre Verwendung als Quelle oder Darstellung deutlich wird.

¹⁷ Die Abbildung ist entnommen aus Eck, Zeitreise Brandenburg 5/6, 1998, S.168.

¹⁸ Beispiele für Intentionen sind: Augenblicke, die als „historisch“ erachtet werden, für die Zukunft festhalten; im Nachhinein „Geschichtsbilder“ – Historien Gemälde – schaffen; Beobachtungen und Einsichten (z.B. in Ablaufskizzen oder Stillleben) detailliert festhalten. Vgl. hierzu u.a. Schreiber, Bilder, 2004, S.21-63.

tionszeichnung etc.). Solche Klassifizierungen dienen als Basis sowohl für die Untersuchung der Tiefenstrukturen, als auch dazu, später in der Auswertung durch deren Korrelation mit geeigneten Merkmalen aus anderen Analysebereichen begründete Aussagen zu Forschungsfragen machen zu können.

3.2 Die verschiedenen Ebenen der Tiefenstruktur: Klärung des inhaltlichen, medien- bzw. adressatenspezifischen und theoretischen Strickmusters der Narration

Jede Schulbuchdarstellung folgt – wie bereits angedeutet – einem spezifischen „Strickmuster“. Dieses zu erkennen ist die Voraussetzung dafür, Standorte, Absichten, Kontextualisierungen,¹⁹ Sicht- und Darbietungsweisen des Autors erschließen und einordnen zu können. In die Tiefe können Schulbuchanalysen an ganz unterschiedlichen Stellen gehen. Weil Geschichtsbücher aber immer Informationen zu Vergangem vermitteln wollen, sollte auf jeden Fall die *inhaltsbezogene Tiefenstruktur* untersucht werden. Wiederum sollte hier eine Bestandaufnahme der erste Schritt sein. Sodann werden explizite Aussagen – aber auch implizit vorhandene Partikel – identifiziert, die Aussagen über *bewusste und unbewusste „Hintergründe“ der Narration*, ihre *pädagogisch-didaktische Struktur* und ihr *Theoriefundament* erlauben (vgl. hierzu weiter unten die Abschnitte 3.2.2. und 3.2.3.).

3.2.1 Die inhaltsbezogene Tiefenstruktur: Inhaltsbezogene Kategorien bzw. die Frage nach Trägern, Objekten und Motivationen historischen Geschehens

Jede Schulbuchdarstellung erzählt bestimmte Haupt- und Nebengeschichten und geht dabei spezifischen Leitfragen nach, akzentuiert ausschnitthaft bestimmte Aspekte, Gegebenheiten und Begebenheiten der Vergangenheit, während eine Vielzahl anderer unberücksichtigt bleiben. Innerhalb der historischen Narration systematisiert („kontextualisiert“) der Autor die „Vergangenheitspartikel“ zu Entwicklungen, Veränderungen, historischen Zuständen, konkreten Situationen mit ihren Rahmenbedingungen und Strukturen. Für diese Kontextualisierung sind **inhaltsbezogene Kategorien** grundlegend. „Geschichten“ repräsentieren also notwendigerweise immer nur einen „Teil des Ganzen“,²⁰ historische Begebenheiten und Gegebenheiten werden unter verschiedenen kategorisierbaren inhaltlichen Blickwinkeln, den „historischen Kategorien“, erfasst. Diese bestimmen maßgeblich die Auswahl und Kontextualisierung der in eine Geschichte verwobenen „Vergangenheitspartikel“. Die Menge der Kategorien, die bislang zur Strukturierung und Systematisierung historischer Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten genutzt worden sind, ist überschaubar:²¹ Unsere bisherigen Analysen erweisen, dass in den meisten Schulbüchern immer noch die Kategorie „Politik“ dominiert; daneben werden auch „Gesellschaft“ und „Wirtschaft“ häufig zur Strukturierung genutzt, themenabhängig ergänzt auch durch Kategorien wie „Religion“ (z.B. im Themenbereich frühmittelalterliche Christianisierung). Andere Kategorien wie „Gender“, „Kommunikation“, „Umwelt“ etc. tauchen zwar vereinzelt auf, allerdings weit weniger prominent als die zuvor genannten.

Neben den inhaltsbezogenen Kategorien, die der Autor seiner Narration zugrunde gelegt hat, und z.T. in enger Verbindung mit diesen, ist auch danach zu fragen, welche Individuen, Gruppen etc. er in seiner Darstellung erwähnt und welche davon er als „Träger“ bzw. „Ziele“ von **Veränderungen** darstellt, ferner danach, welche „Schlüsselfiguren“ in seiner Perspektive auf Vergangenheit/Geschichte das historische Geschehen bestimmen und welche „Motivationen“ der Verfasser für deren jeweiliges Handeln nennt. Schließlich ist zu analysieren, welche Ereignisse, Prozesse, Strukturen der Verfasser in seiner Darstellung akzentuiert und als wirkungsmächtig ansieht.

Diese Auswahlentscheidungen des Autors hängen – wie bereits angedeutet – teilweise eng mit der jeweiligen Kategorie zusammen, unter welcher das Geschehen betrachtet wird: Während in einer

¹⁹ Kontextualisierung meint, dass Vergangenheitspartikel auf bestimmte Weise zueinander bzw. zur Gegenwart in Beziehung gesetzt werden.

²⁰ Vgl. Rüsen, Teil, 1990, S.299-322.

²¹ Abschließende Kataloge solcher Kategorien sind nicht möglich, da sie zeit-, kultur- und gruppengebunden Konstrukte sind. Vgl. hierzu den Beitrag von Schöner, Sachkompetenzen, 2007.

politikgeschichtlichen Darstellung die Ereignisse und die sie prägenden „Geschichte machenden großen Männer“ bzw. politisch einflussreiche Gruppen immer noch die Hauptrolle spielen, interessiert sich die Gesellschaftsgeschichte mehr für Gruppen und Kollektivsubjekte sowie für die längerfristigen Transformationsprozesse und Strukturen, in welche diese eingebunden sind.

Für die weiteren Analysen ist zu berücksichtigen, dass es in historischen Narrationen nicht nur um vergangenheitsbezogene Informationen geht, also um die „Vergangenheitspartikel“, die aus Quellen bzw. Darstellungen erhoben werden, und um die Entscheidung für bestimmte „Kontextualisierungen“, durch welche diese Partikel zueinander in Beziehung gesetzt bzw. auf Gegenwart und Zukunft bezogen werden. Neben den inhaltsbezogenen Fragestellungen, die auch die narrative und normative Struktur der Narration einbeziehen müssen, sollten auf jeden Fall solche Analysen stehen, welche deren Medien- und Adressatenspezifität, hier also das Schulbuch als Lehr- und Lernmittel ins Auge fassen.

3.2.2 Die auf historisches Lernen und Lehren bezogene Tiefenstruktur

Wenn die auf Lernen und Lehren bezogene, also die pädagogisch-didaktische Strukturierung untersucht werden soll, kommt den **Arbeitsaufträgen** eine besondere Bedeutung zu. Das Grundproblem, dessen man sich in Bezug auf diesen Bereich bewusst sein muss, ist, dass Schulbuchanalysen nicht erheben können, wie im Geschichtsunterricht tatsächlich mit den Büchern gearbeitet wird, sondern nur, welche Möglichkeiten im Buch liegen.

Wenn das Schulgeschichtsbuch als Lehr- bzw. Lernmittel betrachtet werden soll, können allgemeindidaktische und genuin geschichtsdidaktische Theorien genutzt werden, um daraus Analyse Kriterien abzuleiten. Betrachtet werden können z.B. die „Operatoren“, d.h. die Arbeits- und Lernhandlungen initiierenden und leitenden Verben der Arbeitsaufträge. Dabei kann auf die in den „EPAs“²² eingeführte Klassifikation nach den drei Anforderungsbereichen **Reproduktion** (z.B. nennen, zusammenstellen, bezeichnen etc.), **Reorganisation und Transfer** (analysieren, einordnen, vergleichen, übertragen etc.), **Reflexion und Problemlösung** (beurteilen, bewerten, abgleichen etc.) sowie schließlich Operatoren zurückgegriffen werden, die alle drei Anforderungsbereiche integrieren (z.B. interpretieren, erörtern, darstellen etc.).

Zu beachten ist dabei, dass es sich bei diesem Modell nicht um eine Lernprogression handeln kann, dass vielmehr alle drei Bereiche unerlässlich sind, wenn auf reflektierte und (selbst-)reflexive Art und Weise mit Geschichte umgegangen werden soll. In jedem Bereich können jeweils verschiedene Niveaus unterschieden werden.²³ Zudem zeigen unsere Analysen auf, dass die von der Kultusministerkonferenz geleistete Zuordnung der Operatoren zu den jeweiligen Anforderungsbereichen nicht immer schlüssig ist: Der Operator „nenne“ (nach den EPAs ein Operator des ersten Anforderungsbereichs) verlangt beispielsweise nicht immer nur eine rein reproduktive Leistung, sondern kann oftmals bereits eine ansatzweise Reorganisation des bisherigen Geschichtsbewusstseins sowie eine Reflexion der Kontextualisierungen erfordern. Deutlich wird dies erst, wenn die Arbeitsaufträge in die Gesamtnarration eingeordnet und auf diese bezogen werden. Vor allem zeigt sich dies, wenn das Netz von „Kohärenzen“ erhoben wird, welche die einzelnen Elemente der narrativen Oberflächenstruktur „hyperlinkartig“ zu einem größeren Bedeutungsganzen verknüpfen. Unter dem Begriff „Kohärenzen“ sind also generell die durch die inhaltliche, pädagogisch-didaktische und theoriebezogene Strukturierung bedingten „Zusammenhänge“ verschiedener Elemente der Oberflächenstruktur und deren Zusammenspiel mit den verschiedenen Ebenen der Tiefenstruktur zu verstehen – hier im Speziellen zwischen Arbeitsaufträgen und den Elementen, auf welche sie sich beziehen. Die folgende Grafik soll dies verdeutlichen:²⁴

²² Vgl. hierzu die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte in der Fassung vom 10. Februar 2005 unter http://www.kmk.org/doc/beschl/epa_geschichte.pdf (gesehen am 25. Juni 2007).

²³ Vgl. hierzu die Hinweise zur Graduierung der Ausprägung historischer Kompetenzen in Schreiber u.a., Historisches Denken, 2006, S.35-46.

²⁴ Neben diesen von uns als „produktiv-aktivierend“ bezeichneten Kohärenzen zwischen Arbeitsaufträgen und den Elementen, auf die diese zugreifen, werden im Rahmen des Eichstätter Schulbuchprojekts auch andere Arten von Kohä-

Abb. 5: Kohärenzen zwischen Elementen der Oberflächenstruktur

Manche Arbeitsaufträge geben auch explizite Hinweise zur **Form**, in der die **Arbeits- und Lernleistung erbracht werden soll**, z.B. schriftlich, mündlich, multimedial, spielerisch-darstellend etc. Das folgende Beispiel eines Arbeitsauftrags, das wiederum dem im Rahmen des Eichstätter Projekts analysierten Corpus zur frühmittelalterlichen Christianisierung entstammt, illustriert dies: „Papst Gregor empfiehlt Missionsmethoden [...]. Spielt danach eine Missionsszene. Sprecht anschließend über eure Eindrücke. Urteilt!“²⁵ Ziel des Arbeitsauftrags ist die Basisoperation der Re-Konstruktion. Gefordert wird die Darstellung der Ergebnisse in der spezifischen Form eines Rollenspiels.

3.2.3 Fokussierungen und Basisoperationen historischen Denkens: Theoriebezogene Kriterien zur Entschlüsselung der Tiefenstruktur der Narration

Was bisher in diesem Abschnitt geschildert wurde, kann man als eine erste „Bestandaufnahme“ des spezifischen „Strickmusters“ der Narration bezeichnen. Bei der detaillierten theoriebezogenen Entschlüsselung der Geschichtsdarstellung greifen wir hierauf in vielerlei Hinsicht zurück und bauen auf den Ergebnissen auf. Nunmehr geht es aber vor allem darum, zu erheben, in welchen Teilen der Autor daran interessiert ist, sich „Vergangenem zuzuwenden“, also auf *Vergangenes* fokussiert,²⁶ bzw. in

renzen, z.B. zwischen Autorentexten und Materialien, aber auch zwischen einzelnen Materialelementen erhoben, nach ihren Funktionen klassifiziert und nach den Kriterien der Nähe, der Deutlichkeit, der Expliztheit und schließlich der Plausibilität beurteilt. Auch Hans-Jürgen Pandel weist auf die essenzielle Bedeutung dieser intra- und intertextuellen Bezüge hin. Er verwendet dafür ebenfalls den textlinguistischen Begriff der „Kohärenz“, ergänzt ihn aber durch das neuere, im Grunde der literaturwissenschaftlichen Forschung entstammende Konzept der „Intertextualität“. Vgl. hier- zu schon Pandel, PISA, 2005, besonders S.28-29, sowie ders., Schulbuch, 2006, S.15-37. Dies geht durchaus mit unse- rum umfassenden textlinguistischen Kohärenzbegriff verwenden, der in sich sowohl das endophorische Phänomen der Kohäsion wie auch exophorische Phänomene erfasst. Unter die zweite Kategorie ließe sich das Konzept der Intertextualität subsumieren. Vgl. hierzu demnächst Schöner/Schreiber, Schulbücher analysieren, 2009 (in Vorberei- tung).

25 Dieses Beispiel ist entnommen aus Andraschko, Geschichte konkret 1, 1995, S.89.
 26 Zu den Fokussierungen vgl. Schreiber, Basisbeitrag, 2006 sowie dies., Strukturmodell, 2003, S.17-23.

welchen Abschnitten er die *gegenwärtige und zukünftige Relevanz der Vergangenheit* betont, also auf die eigene Gegenwart bzw. Zukunft fokussiert. Eine dritte mögliche Fokussierung ist die *Fokussierung auf Geschichte*: Der Verfasser legt dann z.B. Wert darauf, den Schülern die historische Narration als „Re-Konstruktion“ bewusst zu machen. Er erläutert dann explizit seine Vorgehensweisen, beschreibt die Quellenlage, skizziert die Diskussion der Forschung, legt seine Wertungen und Deutungen offen, bezieht sich explizit auf die Prinzipien historischen Denkens (wie Retroperspektivität, Partikularität und Konstruktivität), macht den Medien- und Adressatenbezug deutlich etc.

Das Verfassen eines derartig „aufgerauten Textes“ (Rolf Schörken) setzen sich nur wenige Autoren tatsächlich von vornherein zum Ziel.²⁷ Selbst wenn sie dies aber nicht explizit tun, so ist die „Fokussierung auf Geschichte“ jedoch immer automatisch präsent, eben weil historische Narrationen immer und prinzipiell Konstruktionen sind und auch das Schulbuch besonderen medien- und adressaten-spezifischen Bedingungen unterliegt. Somit finden sich zahlreiche „Partikel“, also implizite Hinweise auf diesen Fokus, die in den Analysen erfasst werden können.²⁸

So kann beispielsweise das Argumentationsmuster der Narration (Kausalität, Konzessivität, Konditionalität, Finalität etc. von historischen Gegebenheiten und Begebenheiten) nachvollzogen werden. Es kann herausgearbeitet werden, ob Entwicklungen bzw. Veränderungen oder vergangene Zustände dargestellt werden, welche diachronen bzw. synchronen Zusammenhänge (Kontextualisierungen) der Autor herstellt, ob er dabei nur Zeitpunkte in der Vergangenheit in Bezug setzt oder Vergangenes auf die Gegenwart/Zukunft der Schüler bezieht, ob zur Strukturierung z.B. chronologische oder Längs- und Querschnitt-Kombinationen gewählt wurden etc,²⁹ welche Sach- und Werturteile explizit gefällt werden oder zumindest implizit erkennbar sind (vgl. hierzu auch weiter unten Abschnitt 3.3.)

Deutungen und Wertungen des Verfassers lassen sich – auch wenn sie in der Darstellung nicht explizit thematisiert und offen gelegt werden – doch an der Wortwahl ablesen, z.B. anhand von wertenden Nomina, Verben, Adjektiven, Adverbien, bestimmten wertenden Attributen und Partikeln (z.B. das wertende Nomen „Heide“ statt der neutraleren Bezeichnung „Andersgläubiger“).

3.3 Beurteilung bzw. Bewertung der Haltbarkeit der Darstellung (Triftigkeitsprüfung)

Weil Geschichte nicht identisch mit der Vergangenheit (im Sinne einer vergangenen Gegenwart) ist und sein kann, gibt es auch nicht die eine, „wahre“ Version der Geschichte. Geschichte verstanden als historische Narration ist immer retro-perspektivische, partikulare Re-Konstruktion. Weil die „Objektivität“ einer historischen Narration also nicht an der „Übereinstimmung der Geschichte mit der Vergangenheit“ gemessen werden kann,³⁰ kommen somit notwendig Kriterien ins Spiel, die in diesem Konstruktionsprozess selbst begründet sind.

Im Eichstätter Projekt geschieht die Beurteilung/Bewertung der Haltbarkeit und der Geltungsansprüche historischer Narrationen in Anlehnung an die bei Rüsen bereits 1983 formulierten „Triftigkeiten“ (empirisch, narrativ, normativ)³¹ bzw. Hermann Lübbes damit v.a. funktional in vielerlei Hin-

27 Eine historische Narration mit „aufgerauter Oberfläche“ im Sinne Rolf Schörkens liegt z.B. dann vor, wenn der Autor den Leser explizit mit seinem Vorgehen bei der Konstruktion der Narration vertraut macht, also beispielsweise erklärt, warum er wie kontextualisiert hat, über Intentionen und Standort informiert etc.
 28 Hans-Jürgen Pandels Befund eines generellen Fehlens von wissenschaftskritischen Elementen, sprachlichen Hinweisen darauf, dass aus einer Perspektive erzählt wird, oder von Andeutungen zur Plotstruktur bestätigen die Ergebnisse unserer Analysen nicht. Siehe Pandel, Schulbuch, 2006, S.22. Vgl. demgegenüber demnächst Schöner/Schreiber, Schulbücher, 2009 (in Vorbereitung) zu Partikeln, welche die „Grenzen der Objektivität“ der Schulbuchnarration aufzeigen (z.B. verschiedene Sicherheitsgrade von Aussagen, attestative, d.h. die Aussagen des Autors belegende Elemente etc.).
 29 Siehe speziell zum Längsschnitt Erdmann, Längsschnitte, 2002 (darin v.a. die grundlegenden Beiträge von Elisabeth Erdmann und Andreas Michler, S.11-42).
 30 Es könnte auch niemand „objektiv“ entscheiden, ob diese „Übereinstimmung“ vorliegt, da sich niemand bei der Beschäftigung mit der Vergangenheit von den fundamentalen Prinzipien historischer Erkenntnis wie Retro-Perspektivität, Konstruktivität oder Partikularität freimachen kann.
 31 Vgl. hierzu die Bemerkungen zur empirischen, normativen und narrativen Triftigkeit bei Rüsen, Historik I, 1983, S.85-116.

sicht vergleichbaren „Objektiväten“ („Begründungs-, Konstruktions- und Konsensobjektivität“)³² und führt diese weiter.

Auf jeden Fall ist es notwendig, drei Dimensionen bei der Bewertung der Konsensfähigkeit historischer Narrationen zu berücksichtigen, nämlich (1) die *Inhaltsebene der Narration* („empirische Triftigkeit“ bzw. „Begründungsobjektivität“), (2) die *Dimension ihrer Konstruktion und Sprache* („narrative Triftigkeit“ bzw. „Konstruktionsobjektivität“), sowie (3) ihren *Bezug auf Normen/Werte* („normative Triftigkeit“ bzw. „Konsensobjektivität“):

1. Zum Ersten geht es auf der Inhaltsebene in empirisch-fachlicher Hinsicht um die „Begründungsobjektivität“ der Darstellung, also um die Haltbarkeit der darin hergestellten Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezüge. Hier sind u.a. die Bezüge auf Quellen und deren kritische Analyse, auch die Bezugnahme auf lebensweltliche Erfahrungen und auf Expertendarstellungen von Historikern, aber auch andere Darstellungen von Relevanz. Neben der Konsensfähigkeit der Bezüge in der Zeit sind hier aber auch die inhaltlichen, methodischen und theoretischen Grundlagen für die Kontextualisierung sowie die Haltbarkeit der expliziten fachlichen Aussagen bezogen auf Theorie und Methode des historischen Denkens zu überprüfen.
2. Zweitens geht es auf der Ebene der Konstruktion und Sprache der Narration um deren narrative Kohärenz und Stimmigkeit („narrative Triftigkeit“ bzw. „Konstruktionsobjektivität“). Diesbezüglich ist z.B. zu fragen, ob „gliedernd-organisierende Einheiten“ (wie z.B. Überschriften oder Symbole/Icons) sich im Lehrtext bzw. in der Auswahl und Einbindung der Materialien widerspiegeln, ob „verständnisfördernde Einheiten“ (wie z.B. Glossare) in Lehr- und Begleittexten oder Arbeitsaufträgen aufgegriffen werden, ob die Prinzipien, auf denen historische Narrationen immer und grundsätzlich beruhen, nämlich die Retro-Perspektivität, Partikularität und Konstruktivität, explizit thematisiert werden etc.³³ Hier geht es auch um die Haltbarkeit der Sinnbildungen über Zeiterfahrung, d.h. der deutenden Erklärung heutiger Gegebenheiten und Begebenheiten durch Rück-

³² Vgl. Lübke, Objektivität, 1976, S.183-188.

³³ Hier kommen wir zu völlig anderen Ergebnissen wie Hans-Jürgen Pandel, der Schulbüchern vorwirft, sie seien „von erschreckender Atemporalität“, eine „verzeitlichende Narrativierung des Geschehens“ finde nicht statt, Zeitverläufe würden nicht angezeigt, „Veränderungen, das Hauptanliegen von Geschichte“, kämen nicht in den Blick, Dauer sei „ein Fremdwort.“ (vgl. hierzu Pandel, Schulbuch, 2006, S.31-32). Pandel erklärt dies – auf das ganze Buch gesehen – mit der „Beliebigkeit der Abfolge“ der Themen und damit, dass die vorherrschende Form der Verfassertexte die Beschreibung sei, „die den augenblicklichen oder andauernden Zustand einer Sache oder Person, ihre äußerlich fassbare Erscheinung ‚festhält‘ und damit in gewisser Weise aus dem erzählerischen Zeitablauf herausnimmt“ (vgl. ebenda, S.32). Bei dieser Textsorte stehe „die Sachlogik im Vordergrund, ohne dass der beschriebene Sachverhalt sich in der Zeit“ ändere: „In den Verfasser-texten sind soziologische, politologische und ökonomische, aber keine historischen Gesichtspunkte leitend. Sie beschreiben die *Funktion* des Hofes, das *System* des Merkantilismus, die *Organisation* der Verwaltung und die *Struktur* der Gesellschaft. Aber erzählt wird nicht.“ (ebenda, S.31-32). Dazu ist meines Erachtens Folgendes zu sagen: Auch Beschreibungen von Zuständen und ihrer Änderung in der Zeit, und von historischen Prozessen, außerdem Bündelungen solcher Begebenheiten und Gegebenheiten in Bezeichnungen und diesen zugrunde liegenden Konzepten beinhalten – dies zeigen unsere Analysen – das Argumentationsmuster „Zeit“ im Sinne der genuin historischen Kategorie „Differenz in der Zeit“. Insgesamt sind diachrone Aussagen bei weitem häufiger als synchrone Passagen. Dies zeigt sich bei der Analyse bestimmter, Temporalität ausdrückender Wendungen, vor allem aber der Verben. Der Vorwurf Pandels, Schulbuchtexte seien nicht „narrativ“ ist meines Erachtens eher so zu verstehen, dass diese Texte nicht in jedem Abschnitt im Sinne Rüsen eine vollständige Sinnbildung quasi mit einer expliziten „Brücke“ in die Gegenwart/Zukunft schlagen. Die Verknüpfung durch Kapiteleinleitung und kohärenzfördernde Mittel, wie z.B. *Advance Organizers* etc., sowie die Zusammenfassungen am Ende bilden jedoch in der Regel sehr wohl eine „Basisnarration“, im Sinne einer Hauptklammer der Kapitel-narration. So entsteht ein Plot, wie Pandel ihn im Rückgriff auf Wolf-„erzählenden“ Historiker“ definiert und hierfür als Beispiele „zeitdurchschreitende Geschehensstrukturen“ (ebenda, S.35), wie „die Lebensgeschichte Ludwigs XIV.“ oder „die Entwicklung des höfischen Absolutismus“, anführt, auch wenn Pandel den Sinn solcher „textuellen Wiedergutmachungsversuche“ (vgl. ebenda, S.34) lebhaft bezweifelt. Schulbuchtexte somit als „nicht narrativ“ zu bezeichnen, ist meines Erachtens irrig. Sie könnten aufgrund der immer und a priori wirksamen epistemologischen Prinzipien gar nicht anders vorliegen denn als Narration – selbst wenn ihre Autoren es wollten. Belege hierfür sind die vielen – wenn auch nicht immer dezidiert-expliziten – Sinnbildungen und Sachur-analysen, die wir in den Schulbuchnarrationen in den insgesamt 90 Büchern, die wir in thematisch breit gestreuten Aspekten analysiert haben, identifizieren können.

griffe auf die Vergangenheit. Sinn kann z. B. durch die Betonung von Traditionen gestiftet werden, oder durch den Akzent auf Entstehungs- und Veränderungsprozesse.³⁴ Nicht zuletzt ist die sprachlich-textuelle Struktur der Narration, vor allem ihre Verständlichkeit ein wichtiges Moment der Medien- und Adressatengemäßheit der Darstellung: Schulbuchtexte müssen für die Schüler verständlich, also nicht zuletzt inhaltlich und formal adressatengerecht sein. Es geht hier vor allem um einen logischen, nachvollziehbaren und bruchlosen Sinn- und Informationsfluss, sowohl auf globaler (= gesamttextlicher) als auch auf lokaler (= Satz-)Ebene, aber auch um Angemessenheit der syntaktischen Struktur der Darstellung, ihrer Wortwahl etc. Für diese Analysen kann auf sprachwissenschaftliche Ansätze (Semantik, Syntax, Pragmatik), aber auch auf Erkenntnisse der Kognitionspsychologie (Textverständlichkeitsforschung) zurückgegriffen werden.³⁵

3. Schließlich geht es auch um die „Konsensobjektivität“ der historischen Narration, also um die Haltbarkeit der Werte und Normen, auf welche der Autor in der Narration Bezug nimmt: In historischen Narrationen werden immer auch die Normen/Werte thematisiert, denen der Verfasser für die Vergangenheit bzw. für die Gegenwart/Zukunft Relevanz zuschreibt. Deshalb muss die Beurteilung der Haltbarkeit der Narration notwendig auch diese **normative Dimension** mit einbeziehen. Häufiger als die explizite Thematisierung ist der implizite oder latente Normen- und Wertebezug. Die Herausforderung bei der Erfassung nicht-expliziter Aussagen liegt wiederum in der präzisen Bestimmung von Analyse-kriterien. Zu fragen ist hier beispielsweise, inwiefern die Sinnbildungsmuster, welche einzelne Sinnkonstruktionen zusammenfassen, plausibel und haltbar sind, ob die der Narration zugrunde liegenden Normen/Werte – auch in ihrer Kultur-, Zeit- und Gruppenspezifität – transparent gemacht werden, ob diese Werte und Normen selbst dem Konsens in der jeweils angesprochenen Gruppe entsprechen und ob sie den kulturellen und gesellschaftlichen Horizont abbilden, auf den die Schulbuchnarration sich bezieht.

Die Quintessenz des Gesagten ist, dass es bei der Prüfung der Konsensfähigkeit bzw. Haltbarkeit der Narration nicht nur und nicht einmal vorrangig um eine rein inhaltsbezogene „Fehlersuche“ gehen kann. Vor allem ist immer die „**narrative Struktur**“ der Geschichte zu berücksichtigen, wobei es auf deren Medien-, Adressaten- und Kontextadäquatheit ankommt. Auch die Überprüfung des Bezugs auf Werte/Normen ist essenziell.

Zwei Aspekte sind sowohl im Vorfeld als auch im Verlauf dieser Triftigkeitsprüfungen immer zu bedenken:

1. Dadurch, dass es um die *Konsensfähigkeit* der Narration geht, muss deren Beurteilung immer **die Frage des Horizonts und des Maßstabs**, auf den diese Überprüfung selbst bezogen ist, beantworten: Nur unter Einbeziehung der zeit-, gruppen- und kulturspezifischen Konventionen, die diesen Horizont bilden, sind diese Beurteilungen/Bewertungen nämlich legitim vornehmbar. Den Eichstätter Analysen liegt ein Geschichtsverständnis zugrunde, wie es zumindest für westliche, demokratische, pluralistische Gesellschaften idealtypisch und in der disziplinären Geschichtsdidaktik durchaus Konsens ist.³⁶ Das Ziel für Geschichtsunterricht ist es letztlich, die Schüler zu einem **reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Vergangenheit/Geschichte** zu befähigen.

³⁴ Vgl. hierzu die grundlegende Unterscheidung in traditionale, exemplarische, genetische und kritische Sinnbildungsmuster bei Rüsen, Typen, 1990, S.153-230. Zur Rezeption und Erweiterung dieser Typologie vgl. von Borries, Geschichtslernen, 1988, S.59-62 sowie Pandel, Erzählen, 2002, S.39-55. Vgl. hierzu auch Schreiber, Orientierungskompetenz(en), 2007.

³⁵ Vgl. hierzu auch Schreiber/Schöner, Überlegungen, 2005, S.301-313. Die unabhängig vom Eichstätter Projekt auch von Hans-Jürgen Pandel in ders., Schulbuch, 2006, S.36-37 scharfsinnig formulierten Desiderata der Schulbuchforschung, vor allem sein Plädoyer für die Einbeziehung der Erträge der Kognitionspsychologie, vor allem der Textverständlichkeitsforschung, die Betonung der Notwendigkeit einer „Histolinguiistik“, teile ich vollständig. Im hier vorgestellten Eichstätter Ansatz werden sie in vielfacher Hinsicht berücksichtigt.

³⁶ Vgl. zum zugrunde liegenden Theoriefundament Schreiber, Basisbeitrag, 2006, S.8-20.

higen. Hierfür müssen diese in der Entwicklung historischer Kompetenz³⁷ gefördert werden. Der „Horizont“ und damit das Leitziel ist also ein elaborierter Umgang mit Geschichte. Dieser ist ohne Kenntnis der in einer demokratischen *Scientific Community* geltenden Konventionen nicht möglich. Deshalb müssen historische Frage-, Methoden- Orientierungs- und Sachkompetenzen auf jeden Fall in einem (vor diesem definierten Horizont) konventionellen Niveau ausgeprägt werden.³⁸ Auf diesen Maßstab ist die Prüfung der Stimmigkeit im Eichstätter Projekt deshalb bezogen.

2. Zum Zweiten muss der Analysierende deutlich zwischen zwei Perspektiven der Triftigkeitsprüfung unterscheiden: Man kann einerseits danach fragen, auf welche Weise der Autor in seiner Narration versucht, deren „Triftigkeit“ in verschiedenen Hinsichten herzustellen. Der andere Weg ist die Beurteilung/Bewertung der Darstellung durch Beantwortung der Frage, inwiefern die vorliegende Darstellung für den Analysierenden selbst triftig ist und diese Entscheidung begründet. Die Eichstätter Untersuchungen prüfen die Stimmigkeit historischer Narrationen in *beiden* Perspektiven: Im ersten Fall handelt es sich um eine „Bestandaufnahme“, während es im zweiten Fall um Beurteilung bzw. Bewertung geht. Der Bezugspunkt für letzteres muss der Forschungsstand sein, wobei der Adressatenkreis „Schüler“ relativierend wirkt: Es kann in Schulbüchern nicht um den Diskurs unter den Experten gehen. Sicherergestellt sein muss allerdings, dass dort die Elemente, über die Konsens zwischen den Experten herrscht, eine zentrale Rolle spielen bzw. dass ein Aspekt, der in der Forschung kontrovers diskutiert wird, nicht als konventionelle und damit in der Gesellschaft des jeweiligen Landes gültige Interpretation dargestellt wird. Zu prüfen ist in dieser Hinsicht gerade auch die Plausibilität des Rückgriffs auf Überlegungen, die aus anderen Disziplinen stammen, ebenso die Stimmigkeit von deren Übertragung auf das historische Denken und Lernen.

4. Fazit

Abschließend sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es keinesfalls notwendig oder gar wünschenswert ist, jeden der hier dargestellten Schritte in aller Detailgenauigkeit durchzuführen. Das zugrunde liegende Verfahren der De-Konstruktion selbst kann und soll aber sehr wohl sinnvoll im Unterricht eingesetzt werden, um die Schüler zu einem reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit ihren Schulbüchern zu befähigen und so einen Geschichtsunterricht zu ermöglichen, der „Denken statt Pauken“ fördert. Die Qualität, die Tiefe und der Facettenreichtum der Erträge des in diesem Band vorgestellten internationalen Projekts stellen dies eindrucksvoll unter Beweis.

Literatur:

- Andraschko, F. u.a.: Geschichte konkret I: Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Hannover, Schroedel ¹1995.
- Von Borries, B.: Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie. Stuttgart 1988.
- Christmann, U.: Modelle der Textverarbeitung: Textbeschreibung als Textverstehen. Münster 1989.
- Eck, G. u.a.: Zeitreise Brandenburg Grundschule 5/6. Stuttgart u.a., ¹1998.

³⁷ Zu den Kompetenzbereichen vgl. Schreiber, Basisbeitrag, 2006. Es werden die aus dem Kreislauf des historischen Denkens abgeleiteten Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenzen sowie die strukturierenden Sachkompetenzen unterschieden.

³⁸ Zur Frage der „Konventionen“ als Parameter für die Beurteilung von Niveaus vgl. Schreiber u.a., Historisches Denken, 2006. Ausführlich äußert sich hierzu Körber, Grundbegriffe, 2007.

- Erdmann, E. (Hg.): Thematische Längsschnitte für den Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Neuried 2002.
- Karl, C./Wester, I./Klebl, C.: Aufbau und Struktur eines Schulbuchkapitels, verdeutlicht am Beispiel des Lehrwerks Klett – Zeitreise 5/6, Brandenburg, in: Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken: De-Konstruktion von Schulbüchern. Neuried ²2006, S.33-35.
- Kintsch, W./van Dijk, Teun A.: Strategies of Discourse Comprehension. San Diego u.a. 1992.
- Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A.: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007.
- Körber, A.: Grundbegriffe und Konzepte: Kompetenzen und Kompetenzmodelle, Graduierung und Stufung, Niveaus und Standards, in: Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A.: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007.
- Kreimeier, K./Stanitzek, G. (Hgg.): Paratexte in Literatur, Film, Fernsehen. Berlin 2004.
- Lübbe, H.: Wer kann sich Aufklärung leisten? Objektivität in der Geschichtswissenschaft, in: Becker, W./Hübner, K. (Hgg.): Objektivität in den Natur- und Geisteswissenschaften. Hamburg 1976, S.183-188.
- Mebus, S./Schreiber, W. (Bearb.): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen. Meißen 2005.
- Pandel, H.-J.: Erzählen und Erzählakte: Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie, in: Demantowsky, M./Schönemann, B. (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. Bochum 2002, S.39-55.
- Ders.: Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts. 2005.
- Ders.: Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität, in: Handro, S./Schönemann, B. (Hgg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. Münster 2006, S.15-37.
- Röttgers, K.: Geschichtserzählung als kommunikativer Text, in: Quandt, S./Süßmuth, H. (Hgg.): Historisches Erzählen: Formen und Funktionen. Göttingen 1982, S.29-48.
- Rüsen, J.: Historische Vernunft: Grundzüge der Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen 1983.
- Ders.: Die vier Typen des historischen Erzählens, in: Ders.: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens. Frankfurt a. M. 1990, S.153-230.
- Ders.: Der Teil des Ganzen . Über historische Kategorien, in: Acham, K./Schulze, W. (Hgg.): Teil und Ganzes: Zum Verhältnis von Einzel- und Gesamtanalyse in Geschichts- und Sozialwissenschaften. München 1990, S.299-322.

Schöner, A./Schreiber, W.: De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht, in: Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken: De-Konstruktion von Schulbüchern. Neuried 2006, S.21-32.

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

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

Schreiber, W.: Ein kategoriales Strukturmodell des Geschichtsbewusstseins respektive des Umgangs mit Geschichte, in: ZGD 2 (2003), S.10-27.

Dies.: Der Historiker und die Bilder. Grundlegungen für den Geschichtsunterricht, in: Dies. (Hg.): Bilder aus der Vergangenheit – Bilder der Vergangenheit? Neuried 2004, S.21-63.

Dies./Schöner, A.: Überlegungen zur Förderung des reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgangs mit Geschichte durch Schulbücher, in: Mebus, S./Schreiber, W. (Bearb.): Geschichte denken statt pauken: Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen. Meißner 2005, S.301-313.

Dies.: Basisbeitrag: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen, in: Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken: De-Konstruktion von Schulbüchern. Neuried 2006, S.8-20.

Dies. u.a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried 2006.

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

Jakob Ackermann/Johannes Hügel

Zum schwierigen Verhältnis von Sach- und De-Konstruktionskompetenz bei SchülerInnen

1. Einleitung mit Begriffserläuterung

Der folgende Aufsatz, der im Rahmen des Projekts „Geschichtsbilder zur ‚Wende 1989/1990‘. Schüler vergleichen internationale Schulbücher und planen Unterricht.“ entstand, erörtert das Teilproblem des „schwierigen Verhältnisses von Sach- und De-Konstruktionskompetenz“ bei Schülern. Zunächst wird kurz auf De-Konstruktions- und Sachkompetenzen als hier relevante Kompetenzbereiche eingegangen. Sie werden nach unserem Verständnis definiert, wobei auf die einschlägigen Grundlagen des Kompetenz-Strukturmodells¹ zurückgegriffen wird.

1.1 De-Konstruktionskompetenz

Die *Kompetenz der De-Konstruktion* ist Teil der historischen Methodenkompetenzen.² Sie umfasst die individuelle Bereitschaft, Fähigkeit und Fertigkeit eine beliebige historische Narration nach ihrer Struktur zu erfassen. Dies schließt ein, sowohl eine inhaltsbezogene Bestandsaufnahme in der Fokussierung auf Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart/Zukunft als auch eine tiefer gehende, auf Theorien zurückgreifende Analyse der Strukturen vornehmen zu können. Es erfolgt dabei eine Definition und Katalogisierung der einzelnen Bestandteile sowie eine Überprüfung in ihrer Triftigkeit. Die Ergebnisse der De-Konstruktionsarbeit werden präsentiert und zur Diskussion gestellt. Eine ausführlichere Darstellung erübrigt sich, weil dieser Kompetenzbereich im Zentrum des vorliegenden Bandes steht.³

1.2 Historische Sachkompetenzen

Die *historischen Sachkompetenzen* umfassen das Verfügen-Können über historisches Wissen, was sich sowohl als Begriffs- als auch als Strukturierungskompetenz niederschlägt. Bei Schöner⁴ wird sie definiert als Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Domäne des Historischen mit dafür entwickelten Begriffen zu erschließen (Begriffskompetenz), sie dadurch kommunizierbar zu machen und letztendlich zu strukturieren (Strukturierungskompetenz). Beide Unter Aspekte der historischen Sachkompetenz können inhalts-, theorie- und methodenbezogen ausdifferenziert werden.

¹ Wir folgen in diesem Text dem didaktischen Ansatz, wie er beispielsweise in Schreiber, W./Körber, A./Borries, B. v. u.a. (Hgg.): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried 2006 vertreten wird. Dort findet sich eine prägnante Einführung in dieses Modell. Vgl. dazu auch Körber A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Bd. 2). Neuried 2007.

² Schreiber, W.: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen, in: Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, S.194-236.

³ Vgl. insbesondere auch die Leitfäden zur De-Konstruktion, die aus der Sicht der Geschichtsdidaktik (Schreiber/Gruner/Basel), der Studierenden (Allig/Maurer) und der Schüler (Sommerweiß/Finke/Helgath) erarbeitet und in diesem Band vorgelegt wurden.

⁴ Die hier gemachten Aussagen zur Sachkompetenz beziehen sich auf die von A. Schöner entwickelten Kriterien einer historischen Sachkompetenz. Zitiert wird dabei aus seinem Aufsatz: Schöner, A.: Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in: Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, S.265-315.

Historische Begriffskompetenz äußert sich als Kompetenz zum Umgang mit domänenspezifischen Konzepten und Fachbegriffen auf unterschiedlichen Niveaus.⁵ Die Niveaus zeigen sich u.a. in der Qualität und Quantität, in der die zu einem Begriffskonzept gehörenden Bestimmungsmerkmale ausdifferenziert werden, im Verfügen über eine Begriffslogik⁶, in der Differenziertheit des „Begriffsfelds“, wozu auch Einsichten in die semantische Wandelbarkeit⁷ von Begriffen im Laufe der Zeit gehören, im Vermögen, Begriffsnutzungen sprachlich und historisch zu hinterfragen.

Historische Strukturierungskompetenz hingegen „handelt [von] Strukturierungslogiken um sachliche Relationen und Hierarchien“⁸ zu beschreiben, das heißt mit ihr besitzt man die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft sich – ggf. gestützt auf konventionalisierte Vorstellungen – in der Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart/Zukunft zurechtzufinden („historische Orientierung“) und innerhalb dieser Dimensionen Beziehungsgeflechte, Machtverhältnisse, ja ganz allgemein Strukturen und Systeme zu erkennen.⁹

2. Das Verhältnis von Sach- und De-Konstruktionskompetenz bei Schülern

Die Autoren des Kompetenz-Strukturmodells sind der Auffassung, dass sich die Entwicklung hin zu einem reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstsein in Form einer immer tiefer gehenden „spiralförmigen“ Struktur¹⁰ vollzieht. Dabei besteht eine dynamische Interaktion zwischen den Kompetenzen der einzelnen Kompetenzbereiche historischen Denkens, also zwischen den aus dem Prozessmodell historischen Denkens abgeleiteten historischen Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenzen und den auf die Strukturen historischen Denkens bezogenen historischen Sachkompetenzen.¹¹ Einem Teilbereich dieses Phänomens haben wir uns im Folgenden gewidmet und die Überlappung der Sachkompetenz mit der De-Konstruktionskompetenz untersucht – auch hinsichtlich möglicher Konflikte innerhalb dieses Beziehungsgeflechts und den daraus resultierenden Problemen für den Geschichtsunterricht.

2.1 Überlappungen zwischen Sach- und De-Konstruktionskompetenz

Die Ausprägung der Sachkompetenz, im oben formulierten Sinne, hat einen besonders großen Einfluss auf die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, historische Narrationen zu de-konstruieren. Dies hat folgende Gründe:

Die historische Sachkompetenz steht mit der Entwicklung und Bereitstellung von domänenspezifischen Begriffen und Strukturvorstellungen für die kognitive Verarbeitung der im Prozess des historischen Denkens entstehenden Ergebnisse. Sie entspricht damit der Denkweise von uns Menschen in

⁵ Zur Graduierung historischer Kompetenzen und zur Unterscheidung von Niveaus der Verfügung über relevante Aspekte vgl. Schreiber/Körber/Borris u.a., *Historisches Denken*, 2006, S.37; Körber, A.: Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens, in: Körber/Schreiber/Schöner, *Kompetenzen*, 2007, S.413-473; Beiträge zur Graduierung von Jan-Patrick Bauer, Bodo von Borries, Andreas Körber, Christoph Kühberger, Johannes Meyer-Hamme, Christine Pflüger, Alexander Schöner, Waltraud Schreiber, Beatrice Ziegler in: Körber/Schreiber/Schöner, *Kompetenzen*, 2007, S.523-651.

⁶ Begriffslogik meint hier „semantische Über-, Unter- und Nebenordnungen, aber auch [...] Synonymie bzw. Antonymie, also [...] Bedeutungsbeziehungen und -hierarchien, die semantische Felder konstituieren und strukturieren.“ (Schöner A., Kompetenzbereich Sachkompetenz, in Körber/Schreiber/Schöner, *Kompetenzen*, 2007, S.275).

⁷ Bei der semantischen Wandelbarkeit handelt es sich um das Phänomen, dass historisch gewendete Begriffe einer Bedeutungsexpansion, -verengung, -verschiebung, -verschlechterung und -verbesserung unterworfen sind.

⁸ Schöner, A., Kompetenzbereich Sachkompetenzen, in: Körber/Schreiber/Schöner, *Kompetenzen*, 2007, S.278.

⁹ Eine umfangreichere Ausdifferenzierung und weitergehende Erklärung dieser Einschränkungen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Es soll stattdessen auf die Ausführungen in Kompetenzbereich Sachkompetenzen, 2007 verwiesen werden.

¹⁰ Schreiber/Körber/Borris u.a., *Historisches Denken*, 2006, S.30.

¹¹ Schreiber/Körber/Borris u.a., *Historisches Denken*, 2006, S.29-30.

Kategorien und „Schubladen“. Dies ermöglicht eine immer differenziertere Auseinandersetzung mit den in historischen Narrationen thematisierten Sachverhalten und mit den spezifischen Eigen- und Besonderheiten der historischen Texte. Ausdruck von Sachkompetenz ist beispielsweise die Fähigkeit zur Einordnung eines Textes in seine „Gattung“ und die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sich mit der Begriffsverwendung der Autoren auseinander zu setzen (*Kommen irgendwelche unbekannt Begriffe oder Formulierungen vor? Werden Fachtermini gesondert eingeführt? Wie werden Fachtermini verwendet? Weicht die Verwendung von der uns bekannten Begriffsnutzung ab? usw.*). Ausdruck der Strukturierungskompetenz ist, die Gestaltung von Texten wahrnehmen zu können (*Wie ist der Text inhaltlich aufgebaut? Ist der Aufbau nachvollziehbar? Erkennen wir Brüche und Lücken? Gibt es Hinweise auf die Entstehungsbedingungen des Textes? Stellt der Text auch Bezüge zur Gegenwart/Zukunft her oder umfasst er ausschließlich Vergangenheitsdeutungen? usw.*).

Ganz ähnlich ist das Vorgehen beim Herausarbeiten und der Systematisierung und Katalogisierung der Vergangenheitspartikel, Deutungen und Sinnbildungen im Prozess der De-Konstruktion. Um historische Narrationen inhaltlich zu analysieren, wird z.B. nach inhaltsbezogenen (historischen) Kategorien gesucht.¹² Es werden u.a. die vorkommenden *Aktionsträger und -ziele* erhoben oder die enthaltenen *Handlungsräume und -zeiten* oder inhaltsbezogene *Kontextualisierungen* erfasst.

Es lässt sich also die Schlussfolgerung ziehen, dass das Vorgehen bei der De-Konstruktion, die Klassifikation und exakte Benennung der aufgefundenen Inhalte und Strukturen, auf Kriterien zurückgreift, durch die historische Sachkompetenz zum Ausdruck kommt. Diese „Überlappung“ ist zwingende Voraussetzung auch für die Präsentation und Auswertung der De-Konstruktionsergebnisse. Außerdem ermöglicht die Klassifizierung den Vergleich mit anderen De-Konstruktionsergebnissen und so einen kriteriengestützten Einblick in die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von historischen Narrationen.

Der Kompetenzbereich De-Konstruktion „profitiert“ aber nicht einseitig vom Kompetenzbereich Sachkompetenz: Jede neue Auseinandersetzung mit historischen Narrationen schärft den Blick für den Umgang mit historischen Begriffen und für Möglichkeiten der Strukturierung von Vergangenem/Geschichte. Durch De-Konstruktion historischer Narrationen kann, sozusagen auf induktivem Wege, die eigene Sachkompetenz weiterentwickelt werden: Man erkennt inhaltsbezogene Kategorien oder theoriebezogene Prinzipien und Konzepte, die Verwendung fanden und über die man selbst vorher nicht verfügen konnte. Dazu kommt, dass die verfahrensbezogenen Handlungsscripts, die während des De-Konstruierens vollzogen werden, in jeder neuen Anwendung gefestigt,¹³ ggf. auch ausdifferenziert und begrifflich präziser gefasst werden können.

Eine Überlappung mit Sachkompetenz ist insbesondere auch gegeben, wenn Aussagen zu Triftigkeit, Wert und historischer Bedeutung gemacht werden sollen: Die methodisch regulierten, nach „formalen“ Konventionen erhobenen De-Konstruktionsergebnisse müssen in der abschließenden Beurteilung zusammengefasst werden. Auch hierzu wird mit historischen Begriffen gearbeitet, werden Strukturierungen und die Kategorisierung vorgenommen. Der Konstruktcharakter der untersuchten historischen Narration und damit auch der von Geschichte an sich wird so begreifbar.

Es wird sofort einsichtig, dass die durch eine De-Konstruktion neu gewonnenen, individuell erlangten Erkenntnisse nur dann präsentiert und mit anderen Personen zu diskutieren sind, wenn entsprechende Sachverhalte auch gleich benannt werden: So entsteht die Einsicht, dass es unabdingbar ist,

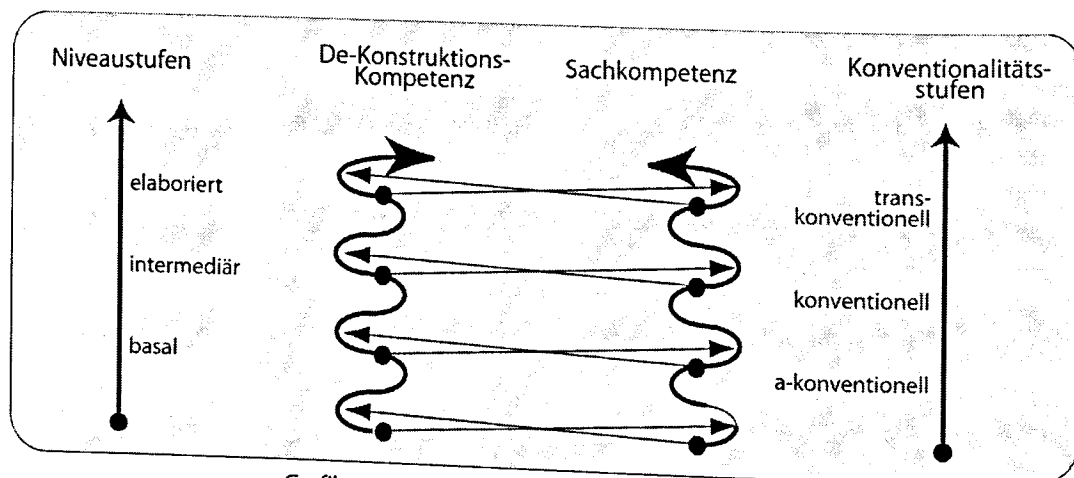
¹² Eine umfangreiche Ausdifferenzierung und Auflistung solcher Kategorien ist zu finden im Analyseraster für kategoriale Inhalts- und Strukturanalysen, das aus dem FUER Teilprojekt „Schulbuchanalysen“ heraus entwickelt wurde. Das Raster liegt als CD der Publikation: Schöner, A./Schreiber, W.: *Kategoriale Inhaltsanalysen am Beispiel von Schulgeschichtsbüchern: Grundlagen – Methoden – Praxis*. (in Vorbereitung) bei. Vgl. insbesondere: *Tiefenstruktur I – Strukturcodes I*.

¹³ Es bilden sich „Konventionen“ für das methodengeleitete De-Konstruieren heraus.

sich auf Konventionen¹⁴ zur Nutzung der domänenspezifischen Fachtermini und auf Strukturierungsmodelle zu einigen. Denn erst bei einer abgestimmten Terminologie kann es zu einer Verständigung kommen.¹⁵ Doch diese notwendige „Vereinheitlichung“ verursacht eine Herausforderung für den Geschichtsunterricht, auf die in Kapitel 2.3 noch näher eingegangen wird.

Insgesamt kann also behauptet werden, dass die Kompetenz, historische Narrationen zu de-konstruieren, proportional zum Anwachsen der individuell verfügbaren, das heißt sowohl adaptierten als auch selbst entwickelten Strukturierungsvorstellungen und dem Verfügen-Können über konventionelle und selbst erarbeitete domänenspezifische (Fach-)Begriffe zunimmt. – Bei eingehender Betrachtung erkennt man wieder die Wechselwirkung: Denn während der Beschäftigung mit historischen Narrationen beziehungsweise deren De-Konstruktion reflektiert man, sowohl unbewusst als auch aktiv, seine eigenen Strukturierungsvorstellungen und das eigene Verständnis von Fachtermini, zudem überdenkt, ergänzt oder wandelt man sie. Auf Grund der so wachsenden Quantität und Qualität der individuellen Vorstellungen und Begriffe steigt die Fähigkeit und Fertigkeit zu strukturieren, in Kategorien zu denken und präzise Benennungen zu finden. Die Sachkompetenz entwickelt sich weiter.¹⁶

Die nachfolgende Grafik soll diese Wechselwirkung vor Augen führen. Die „Wachstumsschübe“ bezogen auf die beiden Kompetenzbereiche lassen sich auch auf die Niveaustufen beziehen, in denen historisch gedacht wird. Jüngere Schüler, die erst Erfahrungen mit der Basisoperation De-Konstruktion gewinnen müssen, die historische Fachbegriffe noch nicht kennen und sich mit eigenen Beschreibungen und Strukturierungsideen behelfen müssen, befinden sich auf basalem Niveau. Wenn sie die Konventionen zunehmend kennen lernen, befinden sie sich auf dem intermediären Niveau. Sobald sie auch den Sinn von Konventionen erfassen und erkennen, dass Konventionen Hilfscharakter, aber keinen Zwangscharakter haben, dass Verfahrensweisen, Begrifflichkeiten, Strukturierungsmodelle ausdifferenziert, verändert, sogar ersetzt werden können, befinden sie sich auf elaboriertem Niveau. Im Zuge der Entwicklung sind durchaus auch unregelmäßige und unterschiedlich hohe Sprünge möglich.



Grafik zur wechselseitigen Förderung von De-Konstruktions- und Sachkompetenz

¹⁴ Zur Bedeutung von Konventionen für die Unterscheidung von Niveaustufen vgl. Schreiber/Körber/Borries u.a., Historisches Denken, 2006, S.37; Körber, A.: Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.413-473; Beispiele zur Graduierung von Jan Patrick Bauer, Bodo von Borries, Andreas Körber, Christoph Kühberger, Johannes Meyer-Hamme, Christine Pflüger, Alexander Schöner, Waltraud Schreiber, Beatrice Ziegler in Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.523-651. Vgl. auch Fußnote 5.

¹⁵ Vgl. Schöner, A./Mebus, S.: Historische Kommunikationskompetenz, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.361-389.

¹⁶ Dies kann auch der Weiterentwicklung der Orientierungskompetenz dienen, nämlich dann, wenn das eigene Geschichtsbewusstsein mit der Absicht reorganisiert wird, diese Erkenntnisse für die historische Orientierung zu nutzen.

2.2 Die Bedeutung von Niveauunterschieden

Die Existenz eben dieser Niveaustufen kann besonders im Klassenunterricht eine Kettenreaktion an Problemen und Missverständnissen hervorrufen. Eine Konkretisierung möglicher Probleme, ihrer Ursachen und Bedingungen soll nun in diesem Abschnitt erfolgen.

Wir gehen davon aus, dass jeder Schüler von Anfang an Sach- und De-Konstruktionskompetenzen auf einem basalen Niveau besitzt. Doch dieses Ausgangsniveau ist keineswegs bei jedem identisch. Auch verläuft der individuelle Fortschritt innerhalb der Niveaustufen, welcher u.a. durch die oben beschriebene Wechselwirkung zwischen De-Konstruktions- und Sachkompetenzen unterstützt werden kann, nicht parallel zu den Fortschrittskurven anderer. Zu unterschiedlich sind die jeweiligen Faktoren, die bei der Ausbildung von Kompetenz bei einzelnen Personen eine Rolle spielen können, z.B. bei konkreten, individuellen Erfahrungen mit „Geschichte“ in der eigenen Vergangenheit oder auch dem kulturellen und sozialen Hintergrund. Es ist nicht möglich, alle Einflüsse auf die Kompetenzentwicklung zu überblicken.

In der Folge ist davon auszugehen, dass trotz der schulischen Versuche einer Konventionalisierung¹⁷ (mit Hilfe von Lehrplänen, Schulbüchern, einer didaktisch und unterrichtsmethodisch abgestimmten Lehrerbildung usw.) große Heterogenität innerhalb einer Klasse oder einer (Lern-)Gruppe bezüglich der individuellen Kompetenzentwicklung vorliegt, und dass Schüler sich auf unterschiedlichen Niveaustufen befinden. Dies kann zu Problemen im Schulalltag führen, deren Dreh- und Angelpunkt die durch Niveaudifferenzen verursachten Kommunikationsprobleme zwischen Schüler ↔ Schüler und Lehrer ↔ Schüler während des konkreten Arbeitsprozesses sind. Im konkreten historischen Denken und Lernen kommen nämlich die individuellen Kompetenzauspragungen zum Ausdruck.

Die unterschiedlichen Entwicklungsstufen implizieren im Regelfall auch verschiedene Praktiken und Methoden, so dass nicht nur die Ergebnisse ungleich sind, sondern auch der Weg dorthin individuell gezeichnet ist. Erschwerend kommt hinzu, dass sichtbar werdende Ergebnisse es nicht immer zulassen, die Niveaus zu erschließen, die den Prozess hin zu den Ergebnissen kennzeichnen. Auswendig gelerntes Begriffswissen lässt sich z.B. nicht ohne Weiteres unterscheiden von einem Begriffswissen, dem die Einsicht in die Notwendigkeit und den Werkzeugcharakter von Konventionen zugrunde liegt. Eine hohe Niveaustufe, beispielsweise im Bereich der De-Konstruktionskompetenz, die durch ein tiefer gehendes und umfassenderes „Durchdringen“ von historischen Narrationen beschrieben werden kann, muss nicht notwendig zu einem qualitativ besseren Endprodukt führen. Ist z.B. die Sachkompetenz bezogen auf das Thema der zu de-konstruierenden Narration sehr wenig entwickelt, hat das negative Auswirkungen auf die Ergebnisse der De-Konstruktion.

Probleme treten immer in Konstellationen auf, in denen Personen auf ungleichen Kompetenzniveaus mit- oder nebeneinander arbeiten, ohne sich dessen bewusst zu sein. Dann treffen unterschiedlich verwendete Begriffe und Strukturierungsvorstellungen aufeinander, es werden historische Narrationen unterschiedlich wahrgenommen, die Untersuchungskriterien unterscheiden sich, die Ergebnisse werden verschieden gewichtet und präsentiert. In einer Klasse finden sich so sowohl umfangreiche, ins Detail gehende De-Konstruktionsleistungen wie oberflächliche Beschreibungen einer historischen Narration, die zu erkennen geben, dass die Intentionen des De-Konstruierens noch nicht erfasst sind. Dies alles „unter einen Hut zu bekommen“, indem möglichst allen Beteiligten klar wird, dass und warum es Unterschiede gibt, muss ein Primärziel einer von der Lehrperson geleiteten beziehungsweise begleiteten De-Konstruktionsarbeit sein. In der Praxis gestaltet sich das nicht unbedingt einfach. Doch lässt sich diesem möglichen Problem auch Gutes abgewinnen: Wenn es gelingt, den Schülern das Prinzip „Konvention“ klar zu machen, ihnen zu verdeutlichen, dass Konventionen Ver-

¹⁷ Auch Konventionalisierungen können zu ungewollten Problemen führen; vgl. dazu Kapitel 2.3, in diesem Aufsatz.

einbarungen sind, die nach reiflicher Überlegung und Abstimmung getroffen werden, dass der wissenschaftliche Umgang mit Vergangenheit und Geschichte das eine Korrektiv für die Einigung ist, die Bedeutung von Geschichte für die eigene und die gemeinsame historische Orientierung ein anderes Korrektiv, dann sind wichtige Schritte gemacht, den Geschichtsunterricht weg vom Paukfach hin zu einem für das eigene Leben sinnvollen Denkfach zu entwickeln.

Darüber hinaus ergibt sich die viel zu selten beachtete Chance, den Konstruktcharakter von Geschichte zu verdeutlichen und den Lernenden nahe zu bringen, dass es nicht *die* Wahrheit geben kann und sie demzufolge auch nicht explizit in *einer* historischen Narration (bspw. in Form einer Meistererzählung) zu finden ist, dass es aber unerlässlich ist, sich ein Bild über die Qualität und auch die Absichten vorliegender „Geschichten“ machen zu können. Bei ungenügender Erklärung und Verdeutlichung dieses Sachverhaltes droht allerdings Verwirrung und die Entwicklung einer möglicherweise hysterischen Skepsis, die „Geschichte“ nur noch als relativ und willkürlich konstruiert erachtet.

2.3 Herausforderung eines Abgleichs zwischen Konvention und individuellem Verständnis

Jeder Mensch eignet sich – in Abhängigkeit von den Vorgaben und Rahmenbedingungen für den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte in den Gruppen, in denen er sich bewegt, oft gleichzeitig auch ihnen zum Trotz – eine individuelle Art und Weise an, seine historischen Kompetenzen zu entwickeln und sie lebensweltlich und in der Schule bei Problemlösungen zu nutzen. Die Erkenntnisse werden dabei zum Teil mit einer individuell entwickelten Begrifflichkeit verbunden. Dies jedoch bedeutet, dass andere Individuen/Schüler den in seiner spezifischen „Sprache“ präsentierten Äußerungen eines Mitschülers nur bedingt folgen können. Deshalb benötigt man Konventionen, die innerhalb der Klasse, innerhalb des Geschichtsunterrichts einer Schulart, innerhalb einer Gesellschaft oder Kultur gelten. Sie definieren Begrifflichkeiten, Strukturierungsvorstellungen, Verfahrensweisen und ermöglichen es, sich jenseits der „eigenen Fachsprache“ kommunikativ und diskursiv einbringen und seine Arbeitsergebnisse adäquat präsentieren zu können.

Für den Geschichtsunterricht gilt damit, was im Alltag unstrittig ist: Jeder Mensch muss, ob er will oder nicht, sich zum Zwecke der Kommunikation mit den Mitmenschen gewissen Konventionen unterwerfen. Dabei spielen zum einen der Erwerb und das Verfügen lernen über Fachtermini eine wichtige Rolle, zum anderen Strukturierungsvorstellungen, die historische Orientierung ermöglichen. Dazu kommt die Fähigkeit, sich mit Hilfe der De-Konstruktion ein eigenes, begründetes Urteil über vorliegende historische Narrationen zu bilden.

Wenn durch den Geschichtsunterricht die das intermediäre Niveau ausmachenden Konventionen angeeignet werden sollen, dann geht es

- um die Abgleichung von individuellen Vorstellungen mit den Konventionen, die in der und für die Gruppe gelten sollen,
- um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, über die gruppenspezifischen Konventionen so sicher zu verfügen, dass sie in neuen Situationen angewandt und erweitert werden können,
- aber auch um die Fähigkeit zu erkennen, dass für andere Gruppen ggf. abgewandelte oder sogar andere Konventionen gelten können. Besonders schwierig ist dies, wenn Schüler sich z.B. zu Hause oder in ihren Freizeitgruppen mit anderen Konventionen auseinandersetzen müssen als den durch Geschichtsunterricht angestrebten. Ein kritisch-reflektiertes, auch auf historische Orientierung für Gegenwart und Zukunft bezogenes Geschichtsbewusstsein, das durch den Geschichtsunterricht aufgebaut werden soll, könnte mit einem traditionellen, auf Kontinuität bedachten Geschichtsverständnis in der Familie oder der Ablehnung jeder Zuwendung zu Vergangenem in der Jugendgruppe konfrontiert sein;
- schließlich um die Fähigkeit zu erkennen, dass sich auch innerhalb der eigenen Gruppe Konventionen wandeln können. Was z.B. in der Grundschule einem intermediären Niveau entsprechen hat, entspricht einige Jahre später, wenn die Schüler in der Sekundarstufe sind, nicht mehr den dort angestrebten Konventionen.

Zu meistern ist das Problem, individuelle in konventionelle Vorstellungen, Konzepte und Begrifflichkeiten zu überführen. Jeder Schüler muss die angestrebten Konventionen, die in der Gruppe gelten sollen, erlernen. Jeder muss aber zugleich auch in der Lage sein, Abweichungen wahrzunehmen. U.a. geht es darum, das von anderen Schülern Gemeinte zu verstehen, auch wenn es „unkonventionell“ dargestellt wird, und sich um „Übersetzung“ in die angezielte gemeinsame Sprache zu bemühen. Ziel sollte auch sein, dass Schüler beurteilen lernen, inwiefern es gelungen ist, individuelles historisches Denken in konventionelles Denken zu überführen. Ggf. müssen „Verluste“ benannt werden können. Von Anfang an sollten die Schüler lernen, von einer offenen, nicht auf die Ewigkeit angelegten Konventionalität auszugehen. Es wird immer wieder Fragestellungen, neue Phänomene und Erkenntnisse geben, für die erst neue Begriffe erarbeitet werden müssen. Die Herausforderung ist, diese dann in das System der bestehenden, konventionalisierten Begrifflichkeit einzuordnen.

Die Schwierigkeit, Konvention und individuelles Verständnis aufeinander zu beziehen, hat nicht zuletzt auch mit den Niveaustufen zu tun, die in einer Schulklasse vertreten sind. Es werden bei der Kommunikation immer unterschiedliche Niveaus von historischer Sachkompetenz aufeinander treffen¹⁸, wobei jede „Niveaustufe“ durch einen anderen Umgang mit Konventionen gekennzeichnet ist: Schüler, die noch auf der basalen Stufe historisch denken, verfügen z.B. über Begriffskompetenz nur „in Ansätzen, nicht aber in einer Systematik gruppenspezifischer Konventionen“¹⁹. Sie können deshalb kaum über die konventionellen Fachbegriffe und historische Strukturierungen verfügen und haben deshalb Schwierigkeiten, sich verständlich zu machen und andere zu verstehen. Wenn die Sachkompetenz nur basal entwickelt ist, können zumindest die inhalts- und theoriebezogenen De-Konstruktionsaufgaben nur in rudimentären Ansätzen verstanden werden. – Das konventionelle Niveau kann schneller erreicht werden, wenn das Problem – von Lehrer und Schüler – erkannt ist. Es können dann z.B. inhaltsbezogene Konventionen aufgebaut und De-Konstruktionsaufgaben formuliert werden, die dem Umgang mit eben diesen Konventionen in der vorliegenden Narration nachgehen.

Die intermediäre Gruppe beherrscht die „in der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppe [hier also in der Klasse/Jahrgangsstufe/Schulart] üblichen Systematik“²⁰ und weist damit die meisten Übereinstimmungen auf. Die reine Adaption und Nutzung schon konventionalisierter Methoden, Begriffe, Strukturierungen kann jedoch die Erfassung neuer Zusammenhänge/Strukturen/„Geschichten“, vor allem auch die Selbstreflexion, erschweren und eine der konkreten Narration nicht (ganz) adäquate De-Konstruktionsleistung zur Folge haben. – Indem den Schülern Konventionen immer nur als erweiterbares und veränderbares Werkzeug hin zum eigenständigen historischen Denken vor Augen geführt werden, die nicht als Selbstzweck verstanden werden dürfen, indem individuelle Vorgehensweisen und Begriffsbildungen zugelassen bleiben, insofern – z.B. durch „Übersetzung“ in konventionelle Vorgehensweisen – die Kommunikation möglich bleibt, werden Verabsolutierungen vermieden und der Weg hin zum elaborierten Niveau erleichtert.

Wer die höchste Niveaustufe (elaboriert) erreicht hat, verfügt über Begrifflichkeiten „in einer Art und Weise, dass Konventionen und ihr Orientierungspotential als solche erkannt, thematisiert, reflek-

18 Zur hier angesprochenen Thematik siehe Schreiber/Körber/Borries u.a., *Historisches Denken*, 2006, S.61ff; detaillierter Körber, A.: *Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens*, in: Körber/Schreiber/Schöner, *Kompetenzen*, 2007, S.415-473; dort auch Beispiele für die Graduierung von Sachkompetenz; Schöner, A.: *Grundsätzliche Überlegungen zur Graduierung der historischen Sachkompetenzen*, S.505-523; Schöner, A.: *Überlegungen zur Graduierung des Verfügens über historische Epochenkategorien als Teil der historischen Sachkompetenzen*, S.563-599; Bauer, J.-P.: *Graduierung des Verfügens über „Fortschritt“ im Kompetenzbereich der historischen Sachkompetenzen*, S.599-622; Körber, A.: *Niveau der Verfügung über einen Quellenbegriff. Eine Skizze der Graduierung einer Einzelkompetenz im Bereich der historischen Sachkompetenzen*, S.546-563; v. Borries, B., Pflüger, C., unter Mitarbeit von Hessenauer, H.: *Verfügung über überfachliche Kategorien als Teil der „Historischen Sachkompetenzen“ – Das Beispiel „Herrschaft“*, S.622-640; Kühberger, C.: *„Gender – a useful category“ – Zur Graduierung einer historischen Kategorie vor dem Hintergrund eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins*, S.640-651. Vgl. auch Fußnoten 5 und 14.

19 Schreiber/Körber/Borries u.a., *Historisches Denken*, 2006, S.61.

20 Schreiber/Körber/Borries u.a., *Historisches Denken*, 2006, S.61.

tiert, eventuell revidiert und abgewandelt werden können.²¹ Hier droht jedoch die Gefahr, dass Schüler niedrigeren Niveaus in der Kommunikation hoffnungslos überfordert werden, da sie transkonventionelle Erweiterungen der elaborierten Gruppe nicht nachvollziehen können. Die elaboriert argumentierende Gruppe aber müsste in der Lage sein, konventionell zu argumentieren, basale oder konventionelle Niveaus als solches zu erkennen und darauf Rücksicht zunehmen; insbesondere sind sie auch in der Lage, ihren Mitschülern Unterstützung für das Erreichen höherer Niveaustufen zu geben.

Der Lehrer wird durch jede dieser Niveaustufen also vor spezielle Herausforderungen gestellt; insbesondere bei ihrem Aufeinandertreffen verschärft sich möglicherweise das Konfliktpotential. Der Umfang dieser Problematik wird besonders deutlich, wenn man sich überlegt, dass hier nur die idealtypischen Ausprägungen beschrieben und Zwischenstufen ausgelassen wurden. Dennoch gilt: Ein Lehrer, der Niveaustufen unterscheiden kann, ist in der Lage, seine Fördermaßnahmen gezielter anzusetzen. Insbesondere kann er sich selbst und den Schülern Konventionen als Werkzeug bewusst machen, die gegenüber individuellen, Kommunikation und Diskussion erschwerenden Konzepten Vorteile haben, jedoch eigenständiges, weiterführendes historisches Denken nicht verhindern dürfen.

2.4 Das Problem der Bereitschaft oder Motivation

Die in den vorigen Kapiteln behandelten Probleme fußen allesamt im kognitiven Bereich der Kompetenzausprägung, also den Bestandteilen, die als „Fähigkeit“ und „Fertigkeit“ bezeichnet werden. Doch muss auch der dritte Teil des definitorischen Trikolons, also das, was gewöhnlich mit „Bereitschaft“ umschrieben wird, angesprochen werden, da unserer Meinung nach in der Praxis genau hier die größtmöglichen Defizite liegen können und werden – auch im Hinblick auf die Entfaltung von Sach- und De-Konstruktionskompetenz.

Historische Kompetenz beruht natürlich auf der Ausprägung aller drei Dimensionen, denn ohne die individuelle „Bereitschaft“ zum historischen Denken/Arbeiten und ohne die Bereitschaft, Kompetenzen zur Lösung aktueller historischer Fragestellungen zu nutzen, ruht jegliche fachspezifische Kompetenzentwicklung. Falls aber eine spezifische „Bereitschaft“ vorhanden ist, steigt und fällt mit ihrer Stärke vermutlich auch die Qualität der Kompetenzentwicklung in den Dimensionen der „Fähigkeit“ und „Fertigkeit“. Konkret bedeutet das, dass sich beispielsweise bei Desinteresse an einer spezifischen Quellenart oder dem absichtlichen Verweigern bei der Anwendung eines bestimmten Strukturierungsmusters die „Kompetenz-Spirale“ nur schwer „weiterdrehen“ kann. Sie wird an bestimmten Stellen – hier innerhalb der Methoden- und Sachkompetenzen – verlangsamt, eben durch die niedrige Motivation beziehungsweise eine Blockadehaltung, nicht unbedingt jedoch auf Grund einer niedrigen Niveaustufe im kognitiven Verfügen-Können.

In der Praxis des Geschichtsunterrichts kann dieses „Bereitschafts“-Problem nicht nur individuell die Erfüllung einer konkreten Aufgabe blockieren. Es stört gleichzeitig auch den Fortschritt anderer Gruppenmitglieder, da es einen Austausch und damit die wechselseitige Förderung der Kompetenzen verhindert. Besonders ausgeprägt findet sich die Rückkoppelung in unserem Beziehungsgeflecht zwischen Sach- und De-Konstruktion wieder, da hier dem Austausch eine zentrale Rolle für ein möglichst in die Tiefe gehendes Ergebnis zukommt.

Insgesamt ist jedoch noch viel zu wenig erforscht, wie genau sich die „Bereitschaft“ auch auf die kognitive Kompetenzentwicklung auswirkt.

2.5 Die Problematik der Komplexität der historischen Sachkompetenzen

Die Herausforderungen, die der Überlappungsbereich zwischen Sach- und De-Konstruktionskompetenz stellt, liegen zum Teil in der komplexen Struktur des Kompetenzbereichs historische Sach-

21 Schreiber/Körber/Borries u.a., Historisches Denken, 2006, S.61.

kompetenzen begründet. In ihr werden die Prozesse historischen Denkens auf den Begriff gebracht und stehen als **Verfahrensscripts** für weitere Denkprozesse zur Verfügung (→ Überlappungsbereich mit historischen Methodenkompetenzen, aber auch mit Frage- und Orientierungskompetenzen). Die **inhaltsbezogenen Ergebnisse** des historischen Denkprozesses sedimentieren sich als kategorial erfasste und systematisierte Vergangenheitspartikel, Deutungs- und Sinnbildungsmuster, die historische Phänomene und Entwicklungen nicht nur terminologisch erfassen und so kommunizierbar machen, sondern auch zur Strukturierung von Zeit zur Verfügung stehen (→ Überlappungsbereich mit historischen Frage- und Orientierungskompetenzen). In der Sachkompetenz werden auch die **Prinzipien** historischen Denkens (→ Überlappung mit allen prozessbezogenen Kompetenzbereichen) und andere von der **Geschichtstheorie** erarbeiteten Einsichten, speziell auch über den Zusammenhang zwischen den Zeitdimensionen, auf den Begriff gebracht, ebenso die **Konzepte** zu historischer Identität und Alterität, die insbesondere die Orientierungsfunktion umfassen (→ Überlappung mit historischen Orientierungskompetenzen). Man kann auch sagen, dass gerade die Überlappung mit den historischen Sachkompetenzen die Kompetenzbereiche der Frage-, Methoden-, Orientierungskompetenzen in ihrer Bedeutung für das historische Denken noch besser sichtbar machen.

In historischen Narrationen finden sich Hinweise auf die Kernkompetenzen der Sachkompetenzen (Begriffs- und Strukturierungskompetenzen) in ihren inhalts-, theorie-, methodenbezogenen Dimensionen. Die De-Konstruktion macht die Ausprägungen der Kompetenzen sichtbar, über die der Autor verfügt. Der Rezipient, erst recht wenn er die Narration de-konstruieren will, muss diese Ausprägungen jeweils erschließen. Dies setzt zwar nicht notwendig voraus, dass der De-Konstruierende seinerseits die historischen Sachkompetenzen mindestens in dem Maße ausdifferenziert hat wie der Autor. (Diese Forderung wäre gerade für die De-Konstruktionsarbeit mit Schülern völlig illusorisch.) Es gilt aber: Je weniger die Sachkompetenz des De-Konstruierenden ausgeprägt ist, desto schwerer wird es für ihn, die Tiefenstruktur einer historischen Narration zu erfassen. Doch auch, wenn Schüler nicht zu einem „idealen“, „prototypischen“ De-Konstruktionsergebnis kommen (können), bedeutet das noch lange nicht, dass sie an der De-Konstruktionsaufgabe scheitern müssen. Es kann ihnen auf jeden Fall gelingen, historische Narrationen als Ergebnis eines historischen Denkprozesses zu begreifen, den sie in Teilen erfassen und auf der Basis ihrer Analyse auch beurteilen können.

Schüler, die am Beginn beziehungsweise im Prozess ihrer Entwicklung zum historisch denkenden Menschen stehen, gilt es mit Sensibilität und Einfühlungsvermögen bei ihrer Kompetenzentwicklung zu fördern. Dies setzt voraus, dass die Lehrpersonen selbst das theoretische Kompetenz-Strukturmodell erfasst haben, dass sie in der Lage sind, die einzelnen Kompetenzbereiche – zumindest in den grundlegenden Schritten – zu graduieren und die Ausprägungen von Kompetenzniveaus zu erkennen.

Die unterrichtspragmatische Wendung ist Ausdruck von Lehrerkompetenz.²² Bei der Unterrichtsplanung und -durchführung muss z.B. berücksichtigt werden, dass sich die Schüler in einer Klasse auf jeweils unterschiedlich ausgeprägten Kompetenzniveaus befinden und so, wie oben schon genauer ausgeführt, Kommunikationsschwierigkeiten unter den Schülern und zwischen Schülern und Lehrer entstehen können, u.a. beim Erlernen der De-Konstruktionsmethode und bei der Präsentation von De-Konstruktionsergebnissen.

Der Schüler muss verstehen, dass es zu einer Fragestellung eine Vielzahl an richtigen Ergebnissen geben kann, dass deshalb die vorliegenden historischen Narrationen mit Sorgfalt und vorurteilsfrei untersucht werden müssen. Die Bedeutung und der hohe Wert einer gewissenhaften De-Konstruktion liegt gerade darin, das historische Denken anderer nachzuvollziehen, zu beurteilen und dann auch für

22 Vgl. dazu auch das Dissertationsprojekt von Florian Basel, das bei der Tagung „Geschichtsdidaktik empirisch“ im September 2009 vorgestellt wurde: Basel, F.: Lehrerkompetenzen: Diagnose und Förderung im Geschichtsunterricht – Empirische Studien zu Unterrichtsplanung und -analyse. (in Bearbeitung.)

die eigenen Denkprozesse zu nutzen. Nur durch eine möglichst genaue Untersuchung der Tiefenstruktur einer historischen Narration kann ein Ergebnis erhalten werden, das von einer gewissen Objektivität geprägt ist und die Kompetenz auch des De-Konstruierenden bezeugt. Zugleich gilt, dass die idealtypischen Ansprüche der Theorie in der Praxis nie voll umgesetzt werden können. Es ist generell und erst recht im Geschichtsunterricht nicht möglich, alle theoretisch bedeutsamen Aspekte im Prozess der De-Konstruktion einer historischen Narration zu berücksichtigen.

Dieses Wechselspiel zwischen dem im Idealfall Angestrebten und in der Realität Möglichen, zwischen der Offenheit und dem Konstruktcharakter von Geschichte einerseits und der Möglichkeit einer Qualifizierung durch die objektivierenden, letztlich auf Grund von Konventionen erfolgenden Triftigkeitsprüfung regt die Aus- und Weiterbildung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins bei der sich mit Historie befassenden Person an und führt zur Erkenntnis, dass Geschichte und Beschäftigung mit Geschichte nie statisch, sondern stets dynamisch und sich weiterentwickelnd ist.

3. Resümee

Zusammenfassend kommen wir zu der Ansicht, dass die Überlappungen von historischen Sach- und De-Konstruktionskompetenzen, insbesondere für Schüler, eine Herausforderung darstellen und durchaus Problem-, ja Konfliktpotenzial in der Schulpraxis in sich bergen. Ein kompetenzorientiert unterrichtender Lehrer kann die auftretenden Probleme aber durchaus meistern und sie als Chancen begreifen.

Auf folgende Punkte sollte bezogen auf den Überlappungsbereich zwischen Sach- und De-Konstruktionskompetenz besonders geachtet werden, und zwar in Forschung wie in der Pragmatik der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit:

- Die Überlappung zwischen historischen Sachkompetenzen und der De-Konstruktionskompetenz muss durchdacht werden und in ihren Konsequenzen, u.a. bei den Festlegungen der Konventionen für das historische Denken im Geschichtsunterricht, berücksichtigt werden: Die Entwicklung von Sachkompetenz und die der De-Konstruktionskompetenz gehen Hand in Hand und können sich gegenseitig fördern. Die Fähigkeit, selbständig z.B. Meistererzählungen, die Orientierungen vorgeben wollen, von Narrationen zu unterscheiden, die Orientierung ermöglichen wollen, indem sie auch auf Alternativen aufmerksam machen, ist Ausdruck historisch-politischer Mündigkeit.
- Die Konventionen, auf die man sich für die Kompetenzentwicklung geeinigt hat, müssen den Schülern in ihrer Funktion und ihrem Werkzeugcharakter verdeutlicht werden. Das Verhältnis von Konvention zur Individualität der historisch Denkenden muss berücksichtigt werden; die „Übersetzung“ von individuellen Denk- und Sprachmustern in konventionelle muss trainiert werden. Eigenständiges Denken darf dem auf das Verfügen-Lernen über Konventionen gerichteten Lernen nicht zum Opfer fallen. Allerdings gilt: Nur, wenn man die Konventionen kennt, kann man individuelle Denkleistungen einschätzen.
- Die unterschiedlichen Niveaustufen, auf denen die einzelnen Schüler stehen, und die Kommunikationsschwierigkeiten, die sich daraus zwischen den Schülern (und dem Lehrer) ergeben können, müssen durchdacht und in der Planung und Durchführung des konkreten Geschichtsunterrichts berücksichtigt werden.
- Die „Bereitschaft/Motivation“ als allgemeines Problem der Kompetenzentwicklung muss theoretisch und unterrichtspragmatisch reflektiert und berücksichtigt werden. Dabei ist wichtig zu sehen, dass nicht nur der Einzelne, sondern immer auch die Gruppe betroffen ist.

Robert Labhardt

Wie historische Kompetenzen fördern?

Kompetenzen lernen im Geschichtsunterricht

Traditionell begreift sich das Fach Geschichte als ein „Realienfach“, das den SchülerInnen eine Orientierung über Vergangenheit vermitteln will. Entsprechend sind die Lehrpläne bis heute Stofflehrpläne gewesen, die in Varianten Überblicke und exemplarische Einblicke in Epochen und Themen der Geschichte verordnen. Nun soll Geschichtsunterricht neu von zu vermittelnden fachspezifischen Kompetenzen her gedacht werden.

Die AutorInnen des im Rahmen des FUER-Projekts entwickelten Kompetenz-Strukturmodells „Historisches Denken“ haben es radikal formuliert: „Sachkompetenz ist nicht an bestimmte Inhalts- und Wissenskanones gebunden und setzt diese auch nicht voraus. – Entgegen den alltagsweltlichen Vermutungen sind zwar, wenn man historisch denken will, Inhalte unerlässlich, nicht aber bestimmte kanonisierte Inhalte. Orientierungsbedürfnisse und Fragestellungen entscheiden situationsabhängig darüber, was von Bedeutung ist.“¹

In dieser Aussage dürfte für viele Lehrpersonen ein Maß an Verunsicherung liegen, das Widerstand hervorruft. Schülerinnen und Schüler wollen wissen, wie es früher gewesen sei. Es gelte, sie zur Vergangenheit hinzuführen durch die Vermittlung von Überblick, der Orientierung schaffe, und durch exemplarische Vertiefung, die den nahen, erkenntnisorientierten Kontakt mit geschichtlichen Vorgängen erlaube. Unter den Tisch gekehrt wird bei solcher Argumentation freilich, wie wenig nachhaltig im Allgemeinen schulischer Geschichtsunterricht ist, wie krass der hehre Anspruch und die Lernrealität auseinanderklaffen.

Daher hat eine neue Begründung geschichtlichen Lernens von fundamentalen Kompetenzen her Sinn. In der heutigen bildungspolitischen Situation führt ohnehin kein Weg am Kompetenzen-Prinzip vorbei. Sollte es auch für den Geschichtsunterricht zur verbindlichen Festlegung von Lernstandards kommen, werden die Geschichtslehrkräfte, und gerade die besonders engagierten unter ihnen, froh sein, wenn solche Standards Kompetenzen und nicht Inhalte betreffen. Denn ein inhaltlicher Kanon widerspricht nicht nur jeder Einsicht in den Charakter historischer Bildung und in die zeit- und ortbedingte Wandelbarkeit historischer Fragestellungen, sondern dürfte sich auch schlecht dafür eignen, bei Lernenden die Neugier für Geschichte zu wecken und bei Lehrenden die Leidenschaft für Geschichte zu erhalten. Das Kompetenzmodell – das muss deutlich betont werden – will Geschichte und geschichtliche Überlieferung nicht irgendwie relativieren oder zum blossen Übungsmaterial für ein Kompetenztraining degradieren. Es will im Gegenteil die Wachheit für Geschichte wecken: durch eigene Fragefähigkeit, reflektierende Methodenbewusstheit und durch Sensibilisierung für das Geschichtliche in der Gegenwart. Am Horizont winkt als Möglichkeit, dass fortgeschrittene SchülerInnen sich ihren eigenen historischen Lernplan zusammenstellen.² In diesem Sinne macht das Kompetenzmodell sehr ernst mit der Förderung selbstständigen Lernens im Geschichtsunterricht.

Das FUER Geschichtsbewusstsein-Projekt hat bereits eine reichhaltige Sammlung von Unterrichtsprojekten zusammengetragen und Leitfäden für die De- und Re-Konstruktion historischer Nar-

¹ Schreiber, W. u.a. (Hgg.): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried 2006, S.29.

² Einen innovativen Schritt in dieser Richtung geht ein neues Schweizer Lehrmittel: Bonhage, B. u.a. (Hgg.): Hinschauen und Nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen. Zürich 2006. Es führt u.a. mit dem „Portfolio-Lernen“ einen Weg zu einem individualisierenden, reflexiv-selbstreflexiven Geschichtsunterricht vor.

rationen entwickelt. Als besonders ergiebig erwies sich der analytische Vergleich von Schulbüchern. So sinnvoll und zukunftsweisend derartige meist zeitaufwändige Unterrichtsprojekte sind, sie haben begrenzte Wirkung auf einen Geschichtsunterricht, der üblicherweise mit zwei Wochenstunden auskommen muss. Es gilt deshalb, auch für den „normalen“ lehrplanorientierten Geschichtsunterricht ein niederschwelliges, gewissermaßen alltagtaugliches Methodenarsenal bereit zu stellen, das auf historische Kompetenzentwicklung zielt. So anspruchsvoll und abstrakt das Kompetenzmodell zunächst daher kommt, es entlässt dank seiner neuen Lernziele auch neue, attraktive, schüleraktive und didaktisch begründete unterrichtsmethodische Möglichkeiten. Allerdings: Das Kompetenzmodell kann mittels „De-Konstruktionsleitfäden“ auch zu rein analytischen Verfahrensweisen anregen. Das Risiko solcher Leitfäden besteht eben darin, dass sie die alten gängelnden Unterrichtsmuster fortführen, die das selbstständige Denken der SchülerInnen durch ihre Fragenkaskaden zugleich über- und unterfordern und in aller Regel Eigenmotivation abtöten. Vorgelegte Fragen behindern tendenziell die Entwicklung eigener Fragekompetenz und die eigenwillige, selbstkompetente Begegnung mit Geschichte.

Die folgenden Unterrichts Anregungen deuten an, wie sich durch Kompetenzenlernen der Charakter von Geschichtsunterricht verändert oder mindestens erweitert. Es geht nicht mehr in erster Linie um intellektuellen Nachvollzug behaupteter historischer Ereignisfolgen und Konstellationen, sondern um Reflexion darüber, was Geschichte ist, wie historische Aussagen entstehen, wie verschiedenen mit Geschichte umgegangen und über Geschichte gesprochen werden kann. Dabei plädiere ich für einen produktiven, Eigentätigkeit reflektierenden Geschichtsunterricht.

1. Förderung von Fragekompetenz

Zur Didaktik des Fragens

Das Kompetenz-Strukturmodell unterscheidet zwei Fähigkeiten, nämlich einerseits selber Fragen an die Vergangenheit zu stellen und andererseits aus bestehenden Narrationen jeweils leitende Fragestellungen zu erschließen.

Die persönlich engagierte, vitaler Neugier entspringende Fragestellung stellt im institutionellen Rahmen des Geschichtsunterrichts zweifellos eine Ausnahme dar, die sich nicht methodisch erzwingen lässt. Lernen lässt sich aber kluges, adäquates Fragen zur Erschließung historischer Phänomene. Die vom Kompetenzmodell vorgeschlagene Graduierung der Kompetenz könnte bei der Fragefähigkeit so aussehen:

- Auf basaler Stufe geht es um Verständnisfragen: Wer oder was ist das? Wer war Churchill? Was heißt Despotismus? Solche Fragen zielen auf ein positivistisches Verständnis einer Quelle oder Narration: Was steht da?
- Die intermediäre Stufe bezieht sich auf lernbare Fragemuster. Dazu gehören die berühmten „W-Fragen“: Wer? An wen? Was? Wie? Warum? Wozu? Dazu gehören aber auch Leitfragen, die historisches Material oder Textinhalte ordnen und systematisieren helfen: Was gehört zusammen? Was wird unterschieden? Was für Gegensätze und Konflikte, was für Gemeinsamkeiten und Beziehungen sind angesprochen? Und schließlich geht es um einfache heuristische Fragestellungen, welche Kernaussagen einer Quelle oder Narration freilegen: Welches sind die Schlüsselbegriffe oder Kernstellen? Wie gliedert sich die Quelle und ihre Argumentation? Auf was für historische Ereignisse, Sachverhalte spielt sie an? Worin wird ihr Standpunkt, ihre Perspektive deutlich? Fragen auf intermediärer Ebene sind allgemein formulierte Leit- und Erschließungsfragen. Sie lenken die Aufmerksamkeit auf den evidenten Gehalt einer Narration oder Quelle, führen aber in der Regel noch zu keiner De-Konstruktion.

- Eine elaborierte Fragekompetenz zeigt sich dann, wenn die Fragen spezifische, situative und perspektivische Bezüge wahrnehmen oder auf neue Bedeutungen und Sinnbezüge zielen. Sie führen über den erkennenden Nachvollzug einer Quelle oder Darstellung hinaus und lesen sie gewissermaßen „gegen den Strich“. Vielleicht lassen sich auf dieser Stufe folgende typologische Unterscheidungen treffen, die für die Entwicklung einer erweiterten Fragekompetenz nützlich sein können:
 - Fragen nach Zusammenhängen: Hier geht es um Ursache-Wirkungsbeziehungen, um Konstellationen und Wechselwirkungen von Akteuren, Ereignissen, Prozessen, Sachverhalten, um Interaktionen und Interdependenzen, kurz: um Kontextualisierung.
 - Fragen nach Ähnlichkeiten und Unterschieden: Der Vergleich verhilft zur präzisen Wahrnehmung und führt zur Kategorisierung und Differenzierung, auch zur de-konstruierenden Relativierung von historischen Aussagen.
 - Fragen nach Implikationen heben „implizite“, versteckt wirksame Bedeutungen von Erscheinungen, Handlungen und Kommunikationen heraus. Sie zielen auf Interpretation.
 - Fragen nach Alternativen, die andere Sichtweisen, alternative Narrationen und Re-Konstruktionen in Erwägung ziehen.
 - Selbstreflexive Fragen, die auf die eigene Fragehaltung, deren Sinnbildungen, Prägungen und Aufmerksamkeiten achten.
 - Fragen nach dem Gegenwarts- und/Zukunftsbezug geschichtlicher Darstellungen: Trägt die historische Narration zur Erklärung der Gegenwart bei? Zeigt sie Entwicklungslinien, die in die Zukunft fortführen? Inwiefern ist die Fragestellung, das „Erkenntnisinteresse“ einer historischen Narration von der Gegenwart geprägt?

Erste Anregung: Fragen als Unterrichtsthema

Fragekompetenz erwirbt man natürlich durch Vorbilder, aber nachhaltig v.a. durch methodische Sensibilisierung im Umgang mit Fragen. Dafür eignet sich etwa der Einstieg in eine neue Unterrichtssequenz. Die Lehrperson gibt einen Impuls, der vielseitige Fragen auslöst, beispielsweise ein Bild zur sozialen Situation im Zeitalter der frühen Industrialisierung. Sie lässt die SchülerInnen dazu spontan Fragen auf Zettel, an der Wandtafel oder auf Folie auflisten. Der Fragekatalog der Klasse bildet das Arbeitsmaterial: Die Fragen lassen sich ordnen nach ihrer Relevanz, nach Haupt- und Nebenfragen, nach komplexen und einfachen, nach beantwortbaren und schwer oder nicht beantwortbaren, nach klärenden und weiterführenden, nach reflexiven und selbstreflexiven Fragen usw.

Nicht zuletzt sollen die SchülerInnen auch abschätzen lernen, was für Fragen mit geringem Aufwand zu beantworten sind und welche einer aufwändigen Recherche bedürfen. Sie lernen dabei, eigene Fragen zweckmässig und situationsgerecht zuzuschneiden. Dabei erfahren sie etwas vom prinzipiell fragmentarischen Charakter der Vergangenheit – wie viele Fragen lassen sich gar nicht mehr beantworten! Und sie erleben auch den hypothetisch-konstruktiven Charakter unserer historischen Antworten, wenn sie ein Bild zu beschreiben und erklären versuchen. Schließlich wird ihnen auch der Gegenwartsbezug ihres eigenen Fragens bewusst.

Ein zweiter Schritt bildet bereits eine Einführung in historisches Arbeiten: Was braucht es alles, damit wir unsere Fragen an das Bild beantworten können?

- Es braucht Informationen zum Kontext der Bildquelle mit Angaben über die Autorschaft, die Adressaten, Ort und Zeitpunkt sowie Verwendungszweck der Bildquelle.
- Es braucht schriftliche Zeugnisse, die die Bildaussage belegen, ergänzen, erklären.
- Es braucht vergleichbare Bilder, um zu erkennen, inwiefern das Bild etwas Typisches, Wichtiges oder etwas Zufällig-Einmaliges, Peripheres festhält. Dabei wird die Klasse bereits kontrovers reagieren: Was die einen als nebensächlich beurteilen, halten andere für zentral: Die Perspektivität aller Geschichte wird erfahrbar.

Zweite Anregung: Schulbuchkapitel als Fragenquelle

Fragen kann man erst, wenn man schon manches weiß. Geeignete Fragen stellen sich erst in Kenntnis eines Bezugsrahmens. Aus der Schulbuchanalyse ergibt sich folgende Anregung: Man nutze die Oberflächenstruktur von Schulbuchkapiteln, um die SchülerInnen Fragen an die Geschichte entwickeln zu lassen. Wie ist das gemeint?

Schulbücher arbeiten heute mit vielen medialen Mitteln der Akzentuierung, der Gliederung, der Visualisierung und Abwechslung: Der Autorentext ist begleitet von Zwischentiteln, Randbemerkungen, Hervorhebungen, Begriffserläuterungen, Bildern, Grafiken, Quellen, chronologischen Übersichten und Aufgabenstellungen. Es entsteht dadurch eine vielfältige Orchestrierung der narrativen Textdarstellung, die schon beim raschen Überfliegen Sinnbezüge, Querverbindungen und Schwerpunktaussagen evoziert. Damit bietet die Oberflächenstruktur eines Schulbuchkapitels einerseits erste Grundinformationen oder mindestens Leseanreize und suggeriert andererseits Beziehungen zwischen ihren Elementen. Kurz: Sie weckt Fragen nach Zusammenhängen: Wie hängt das Pressebild zur Maueröffnung mit der Stasi-Karikatur zusammen? Wie die Zwischentitel „40 Jahre DDR“ und „Montagsdemonstrationen in Leipzig“?³ Aus den medialen Reizen der Oberflächenstruktur können die SchülerInnen Fragen entwickeln, die zu einer aufmerksameren, zielgerichteten Lektüre des Lehrmitteltexts verhelfen, aber auch weiterführende Recherchen anregen. Wenn jedes Zweierteam der Klasse zwei Informationselemente der Oberflächenstruktur wählt und nach ihrem Zusammenhang fragt, entsteht eine Liste von Fragen, aus der sich das ganze Arbeitsprogramm einer Unterrichtseinheit herausfiltern lässt. Die SchülerInnen recherchieren ihre Frage und präsentieren ihre Erkenntnisse der Klasse in sinnvoller Reihenfolge.

2. Förderung von Methodenkompetenz

Das Kompetenz-Strukturmodell definiert als grundlegende methodische Fähigkeit im Umgang mit Geschichte die Fähigkeit der De-Konstruktion und Re-Konstruktion historischer Narrationen. Es handelt sich also um analytische und synthetische Kompetenzen.

De-Konstruktion erhele Zusammenhänge, die innerhalb einer Zeit und zwischen Zeiten hergestellt werden, und sie widme sich der kommunikativen Performanz der jeweiligen Narration, nämlich ihrer Intentionalität und ihrer sach-, adressaten- und medienbezogenen Darstellung.

Re-Konstruktion verbinde aufgrund bestimmter Fragestellungen „Vergangenheitspartikel“ zu zusammenhängenden Geschichtserzählungen und bediene sich dabei explizit oder implizit aktueller Sinnbildungen.

Wie können Schülerinnen und Schüler im Unterricht diese anspruchsvollen Kompetenzen erwerben? Die Erfahrung zeigt, dass sie bei analytischen Verfahren gerne an der Oberflächenstruktur haften bleiben und nur mit Mühe sich analytisch an die narrative Struktur und die Überprüfung ihrer Trifftigkeit herantasten. Zwar helfen hier Leitfäden mit Fragekatalogen weiter, hindern den Schüler aber zugleich an der Entwicklung einer selbstständigen Frage- und Analysekompetenz.

Ich plädiere deshalb für offenere Vorgehensweisen, die durchaus auch mit gestalterischer Lust einhergehen oder zu überschaubaren, aber freien Recherchen animieren.

Dritte Anregung: Mediale Aufbereitung von historischen Quellen und Narrationen

Die Schülerinnen und Schüler sollen eine vorgelegte historische Narration oder eine erzählende Quelle zu einer attraktiven Schulbuchseite aufbereiten.

³ Die Ausführungen beziehen sich auf das Geschichtelehrwerk für Realschulen in Bayern: Entdecken und Verstehen. Cornelsen Berlin 2006, S.166-169 (Scans befinden sich auf der CD zu dieser Publikation.)

Der Arbeitsauftrag: Schafft für die vorgelegte(n) Quelle(n) eine attraktive Oberflächenstruktur, indem ihr sie medial aufbereitet mit

- Zwischentiteln
- Begriffserklärungen
- Bildern oder grafischen Elementen
- Aktualisierenden Schlagworten
- Aufgabestellungen
- (...)

Der didaktische Wert dieser Arbeitsform liegt darin, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Herstellung ihrer Produkte wie auch im Austausch danach historische Reflexion üben und in ihrer eigenen Bearbeitung des Grundlagentextes dessen Konstruktcharakter nachvollziehen und – rekonstruktiv – akzentuieren. Auch diese Methode lässt sich auf Teilverfahren reduzieren. Man kann sich mit der Gliederung in Untertitel begnügen oder mittels Bildern die Perspektive der Quelle hervorheben. Das Verfahren gründet auf der bekannten Erfahrung, dass Schüler gut und gerne über eigene Produkte sprechen.

Vierte Anregung: Narrationen als Lückentexte bearbeiten

Das „Trümmerfeld“ der Vergangenheit wird durch Re-Konstruktion zur Geschichte: Zwischen den Partikeln der Vergangenheit werden Zusammenhänge und Verbindungen geschaffen, die in einer Erzählung präsentiert werden. Durchaus ähnlich verfahren nicht-narrative historische Darstellungsformen, wenn sie in Tabellen, Chronologien und Statistiken Daten und Fakten abbilden. Gerade solche wissenschaftliche Objektivität beanspruchende Darstellungen reizen zum „Querdenken“: Wie lassen sich die Lücken eines chronologischen Überblicks füllen? Wie lassen sich Statistiken in Lebenswirklichkeiten übersetzen? Teils durch genaues Nachlesen oder arbeitsteilige Recherchen der Klasse, teils aber auch nur durch „historische Phantasie“, wie sie auch in Film und Literatur immer wieder zum Zuge kommt – mit viel populärem Erfolg.

Ein von Kompetenzen her entwickelter Geschichtsunterricht steht methodisch vor neuen Herausforderungen. Wir müssen Wege finden, die über den angestregten Nachvollzug vorgelegter Konstruktionen hinausgehen und Perspektiven öffnen, auch mit Spielfreude eine der Gegenwart verpflichtete Kommunikation über Geschichte zu betreiben.

Fünfte Anregung: Selektive, arbeitsteilige De-Konstruktion

In aller Regel wird man Schulklassen mit dem Anspruch, eine vollständige De-Konstruktion eines Schulbuchkapitels zu betreiben, überfordern und demotivieren. Mein Vorschlag geht dahin, dass man die Schülerinnen und Schüler bestimmte Aspekte an überschaubaren Abschnitten historischer Narrationen analysieren lässt. Wenn dabei verschiedenen Teams verschiedene Gesichtspunkte der De-Konstruktion zugeordnet werden, entsteht eine arbeitsteilige Vielfalt, die in ihrer Präsentation am Ende den Lernenden das bewusst macht, worauf es ankommt: Historische Darstellungen sind Konstrukte, die aus einem gegenwartsgeprägten Rückblick erstellt sind und Vergangenheit stets interessegeleitet und nur partikular re-konstruieren. Das heißt: Nachdenken über Geschichte ist immer ein Nachdenken über unseren Umgang mit Geschichte.

Hier eine selektive Liste möglicher selektiver De-Konstruktionsaufträge, bezogen auf Narrationen in Schulbüchern:

- Erstellen Sie eine Liste von klar benannten, überprüfbaren Fakten (Daten, Ereignissen, Personen) und eine Liste von (zusammenfassenden oder begründenden) Behauptungen.
- Erstellen Sie eine Liste Aussagen, die eine Wertung enthalten.
- Vergleichen Sie Bild und Text und deren unterschiedliche Aussagen über dieselbe Vergangenheit.

- Zeigen Sie in einer grafischen Skizze die Zusammenhänge, die im Text hergestellt werden.
- Arbeiten Sie aus dem Text heraus, wer/was verantwortlich ist für das behandelte Geschehen. Wer/was ist Motor oder Akteur?
- Zeigen und überlegen Sie, wie der Autorentext Rücksicht auf die Leser nimmt.
- Überlegen Sie zwei andere Perspektiven, aus denen man die dargestellten Vorgänge/Erscheinungen betrachten (oder erleben) könnte und diskutieren Sie einige Konsequenzen für den Text.

3. Förderung von Orientierungskompetenz

Traditionellerweise verstehen Geschichtslehrkräfte unter dieser Kompetenz die Fähigkeit, sich in der Geschichte, ihren Epochen und Handlungsebenen zu orientieren. Das Kompetenzmodell meint aber entschieden eine „Orientierung durch Geschichte“. Vergangenheit ragt überall in die Gegenwart herein. Sich in der Gegenwart orientieren können heißt deshalb, diese in ihrer Historizität begreifen, genauer: sich ein Bild davon machen, wie sich die Vergangenheit mit ihren Traditionen und Konflikten in die Gegenwart eingeschrieben hat und sie ständig mitprägt und in die Zukunft mitentwickelt. Das Kompetenzmodell geht aber noch einiges darüber hinaus, wenn es zur Orientierungskompetenz die prinzipielle Lernbereitschaft zählt, alle Gegenwart auch auf ihre Herkunft und Zukunft hin zu befragen, das Selbstverständnis durch „Reflexion eigener Traditionen, Herkünfte, gesellschaftlicher und individueller Prägungen“ zu vertiefen und „über ein Repertoire von historischen Vorbildern und Handlungsregeln“ zu verfügen. Für den Geschichtsunterricht muss gerade die hier angelegte entschiedene persönliche Lebensweltorientierung fruchtbar gemacht werden: „Ich will auch durch Geschichte meine Lebenswelt verstehen lernen.“

Dieses Verständnis von Orientierungskompetenz betont nochmals den Verzicht auf verbindliche historische Inhalte zugunsten einer Individualisierung des Geschichtsunterrichts. Dafür spricht auch das Informationsüberangebot der heutigen Welt, welches einen Konsens über historisches „Grundwissen“ vollends hinfällig macht. Auch hier gilt der Grundsatz, dass das Abgleiten in Beliebigkeit durch thematische Fokussierung, durch geleitete methodische Reflexion und durch den Austausch im Klassenverband verhindert werden kann.

Sechste Anregung: Zeitungen mit historischer Brille lesen

Oft beklagen sich Geschichtslehrkräfte, dass die Schülerinnen und Schüler keine Zeitungen läsen. Die Klage unterschätzt die enormen Verständnishürden, welche Zeitungen heute jungen Leserinnen und Lesern gegenüber aufbauen: Die Welt erscheint als Gegenwartschaos, gesehen aus einer Perspektive, die nicht auf Verständnis, sondern auf Infotainment angelegt ist. Aus dem Meldungswirrwarr einer Tageszeitung jene Nachrichten heraus zu filtern, die einem relevant erscheinen für die Gegenwartsorientierung, und die dingfest gemachten Themen so zu recherchieren, dass historisch fundierte Gegenwartsstrukturen entstehen, das sind lohnende, individualisierbare Projekte. Sie sind von elementaren bis zu komplexen Einsichten stufbar und können dank Internet, Bibliotheken und Befragung von Experten – dazu dürfen sich auch Geschichtslehrkräfte zählen – in einem angemessenen Zeitraum durchgeführt werden.

Siebte Anregung: Persönliche Geschichtsrekonstruktionen als Reflexionschance

Man unterbreche hin und wieder den Geschichtsunterricht und stelle den Schülerinnen und Schülern die Aufgabe, spontan und ohne irgendwelche Hilfen ihr „Bild“ des behandelten Themas in ca. 20 Minuten schriftlich darzustellen. Mit Garantie: Es wird ein buntes Spektrum an spannenden Texten ent-

4 Schreiber, W. u.a. (Hgg.): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag), in: Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, S.31.

stehen, die Einblick in persönliche Denkweisen und Auffassungen bieten.⁵ Natürlich liefern solche Texte keine ausgereifte Geschichtsschreibung. Aber gerade darin liegt die didaktische Chance: Die Texte sind angreifbar, sie unterscheiden sich deutlich in ihren Wertungen und Schwerpunkten. Und damit eröffnen sie die Möglichkeit der Auseinandersetzung. Schülerinnen und Schüler beginnen über Geschichte zu verhandeln, sie stoßen bei ihren eigenen Texten auf Fragen der Triftigkeit, der Perspektive, der Wertung, der Partialität, der Relevanz. Man findet in diesen Texten im Grunde alle Gesichtspunkte der Orientierungskompetenz angesprochen: Unterschiedliche Grade und Dimensionen historischen Bewusstseins, Umgang mit Alterität, Identitätsklärung und Gegenwartsbezug, Fokussierung auf menschliche Beziehungen und Handlungsregeln.

In den Schülertexten wird Geschichte als Konstruktion, als „Bild in den Köpfen“ fassbar und – entkleidet vom autoritativen Anspruch eines Schulbuchtexes – vergleichbar, diskutierbar, nutzbar. SchülerInnen lernen anhand ihrer eigenen Konstruktionen.

Methodisch wird die Lehrperson verschieden vorgehen: Einmal wird sie einige Texte auswählen und vielfältig zu Debatte stellen, ein anderes Mal wird sie die Schüler in Kleingruppen über ihre Texte wechselseitig befinden oder mit einem Kommentar versehen lassen, ein drittes Mal zu einer Leitfrage ein offenes Klassengespräch einleiten und davon ein Protokoll anfertigen usw.

4. Förderung von Sachkompetenz

Historische Sachkompetenz kann nicht mehr bedeuten, dass man so viel wie möglich aus der Geschichte „weiß“, umfassende und detaillierte Kenntnisse über Welt- und Regional-, über Politik-, Sozial-, Wirtschaft- und Kulturgeschichte besitzt. Enzyklopädisches Wissen ist heute leicht zugänglich und immer rascher abrufbar. Es kommt bei der Sachkompetenz auf Verfügungswissen an, also darum, dass man mit der Fülle und der Eigenart des Historischen umzugehen weiß durch geeignetes Struktur- und Begriffswissen. Ich muss Möglichkeiten kennen, geschichtliche Phänomene zu erfassen und einzuordnen, historische Prozesse zu überblicken und zu verstehen. Dazu brauche ich Kenntnisse, wie man Historisches ordnen und benennen kann, ich brauche beispielsweise Epochenbegriffe, Begriffe für Formen gesellschaftlicher und politischer Organisation (Lebenswesen, Staat, Zunft, Partei, Nationalität...), aber auch Begriffsfelder oder semantische Netze, mit deren Hilfe ich historische Erscheinungen analytisch entfalten kann (Konstituante – Verfassung – Gesetz – Legislative...). Es kann heute nicht mehr um einen Kanon verbindlichen Grundwissens gehen, auch nicht um verbindliches Begriffs- und Ordnungswissen. Zwischen Welt- und Lokalgeschichte, Makro- und Mikrogeschichte sind unzählige „Geschichten“ sinnvoll. Selbst die Epochenbegriffe sind ins Rutschen geraten. Trotzdem oder gerade deswegen bleibt die Fähigkeit unverzichtbar, das weite Feld der Geschichte zu strukturieren und seine Merkmale und Unterschiede begrifflich zu fassen. Dabei wird jede Gegenwart und jedes historisch interessierte Subjekt eigene Zugänge, Kategorien und Konzepte geschichtlicher Erkenntnis finden.

Was heißt das für den Geschichtsunterricht?

Es gilt, die gewählten historischen Themen dafür zu nutzen, dass die Schülerinnen und Schüler mit historischen Grundbegriffen vertraut werden und im Chaos des Historischen Ordnung zu machen lernen. Es gilt, den vertieft am spezifischen Thema und am Detail arbeitenden Geschichtsunterricht regelmäßig zu unterbrechen, um Distanz zu nehmen und allgemeine, prinzipielle Gesichtspunkte des Themas in den Blick zu rücken, beispielsweise mit folgenden Fragen:

5 Vgl. die Beispiele in Anhang 3 des Beitrags „Schulbucharbeit in drei Schritten: Erfahrungen mit einem Projekt“, von R. Labhardt, in diesem Band.

Begriffskompetenz:

- Was für Begriffe sind für das Verständnis des Themas unentbehrlich?
- Welche Begriffe sind historische Grundbegriffe, die auch in anderen Zusammenhängen wichtig sind?
- Welche Begriffe sind auch für das Verständnis und die Diskussion gegenwärtiger Zustände und Entwicklungen nützlich?

Strukturierungskompetenz:

- In welche weiteren Zusammenhänge läßt sich das Thema einordnen?
- Zu welchen Gegenwartsthemen und -problemen liefert der gegenwärtige Unterricht einen Beitrag?
- Was für Aspekte und Eigenschaften menschlichen Handelns treffen im aktuellen Unterrichtsthema zusammen?

Methodisch gibt es viele Möglichkeiten solche Fragen zu behandeln. Ich schlage zwei wenig verbreitete Vorgehensweisen vor:

Achte Anregung: Begriffsarbeit mit der Strukturlegetechnik

Die Schülerinnen und Schüler notieren die für sie relevanten Begriffe des aktuellen Unterrichtsthemas einzeln auf kleine Kärtchen und legen diese in einer Struktur aus, welche die Zusammenhänge zwischen den Begriffen abbildet. Je nach Thema werden die Begriffskärtchen linear als Ereignisabläufe oder netzartig für die Darstellung vielseitiger Interdependenzen oder als Merkmalbündel um einen Zentralbegriff oder eben in geeigneten Mischformen ausgelegt. Es entstehen so begriffliche Strukturbilder, die nicht nur das Verständnis der Lernenden sichtbar machen, sondern zugleich den Konstruktcharakter historischer Arbeit visualisieren. Die im Team ausgelegten Begriffsnetze können wahlweise im Klassenplenum verglichen und besprochen werden. Die Strukturlegetechnik eignet sich gut zur Repetition eines Unterrichtsthemas. Die Schlüsselbegriffe können natürlich auch von der Lehrkraft selber zur Verfügung gestellt werden.

Neunte Anregung: Bildserien als Strukturierungsanreiz

Ich stelle den Schülerinnen und Schülern eine Bildserie zu einer Epoche, zu einem Thema, zu einem historischen Längsschnitt zur Verfügung und verbinde damit einen passenden Arbeitsauftrag:

- Ordnen Sie die Bilder chronologisch und begründen Sie Ihre Reihenfolge.
- Ordnen Sie die Bilder nach Themen und zwar so, dass sich mehrere Bilder unter ein Oberthema zusammenfassen lassen. Finden Sie dabei mindestens drei Oberthemen.
- Wählen Sie ein aussagereiches Bild aus und listen Sie alle Formen menschlichen Handelns auf, die Sie darin dargestellt finden. Ordnen Sie diese Handlungsformen.

Solche Bilderarbeit im Geschichtsunterricht ist nicht nur attraktiv, sondern fördert die Entwicklung historischer Phantasie und historischen Unterscheidungsvermögens. Die Arbeitsvorschläge zielen zudem auf Sachkompetenz im Sinne von Begriffs- und Strukturierungskompetenz, d.h. Schülerinnen und Schüler lernen im Raum der Geschichte Ordnungsmöglichkeiten zu finden und diese begrifflich/kategorial zu benennen, ohne dass sie sich von textlastigen Belehrungen überfordert fühlen.

Zusammenfassung

Das Kompetenz-Strukturmodell verlangt, Geschichtsunterricht von zu entwickelnden Kompetenzen her neu zu denken. Der Ansatz der prinzipiellen Konstruktivität aller Geschichte dürfte auf viel Widerstand stoßen, er regt aber auch zu einer Vielzahl unterrichtsmethodischer Verfahren an, die selbstgesteuertes Lernen anleiten und begünstigen. Die Chancen einer radikal reflexions-, gegenwarts- und konstruktionsorientierten Geschichtsdidaktik gilt es zu nutzen. Sie befreit vom drückenden Ballast der Geschichte zugunsten eines kommunikativen, methodisch überlegten, re-konstruierenden Umgangs mit Vergangenheit.

Kapitel 3:

**Geschichte denken: historische
Kompetenzen fördern**

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

Johannes Hügel/Anna-Lena Dittrich/Viktoria Hetzl

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

1. Problemdarstellung

Warum ein separater Leitfaden für die Sekundarstufe I? Diese Frage hat durchaus ihre Berechtigung und in der Tat mag dem Einen oder Anderen die Erstellung eines eigenen Leitfadens für die Unterstufe unnötig erscheinen, denn man könnte annehmen, es genüge ein allgemeiner für den Unterricht relevanter Leitfaden, der lediglich „im Kopf des Lehrenden“ für die zu unterrichtende Jahrgangsstufe angepasst – „simplifiziert“ – werden müsste.

Doch wie soll diese Übersetzung bzw. Anpassung des komplexen und hochtheoretischen und – weil alle Jahrgangsstufen erfassend – abstrakten Leitfadens denn aussehen? Jeder Lehrer würde anders „übersetzen“, weil jeder trotz etwaiger einschränkender Vorgaben (z.B. durch Lehrpläne) seine persönlichen Vorstellungen und Denkweisen besitzt. Gerade angesichts dieser positiv zu bewertenden menschlichen Eigenschaft des „freien Denkens“, die ja auch insbesondere bei den SchülerInnen gefördert werden soll, ist ein speziell an die Unterstufe gerichteter Leitfaden erforderlich, der von Anfang an auf junge Lerner ausgerichtet ist, die die Basisoperation des De-Konstruierens erst erlernen sollen.

Unser Leitfaden soll nicht missverstanden oder missbraucht werden als ein Instrument des Lehrers, das es ermöglicht, einen bestimmten Unterrichtsverlauf und ein gewünschtes Ergebnis zu erzielen, sondern will vielmehr eine Hilfestellung, eine stets weiter zu entwickelnde Anregung sein, die einen Unterricht ermöglicht, der die SchülerInnen zu den Protagonisten werden lässt. Es soll ein sich gegenseitig motivierendes Klima zwischen GeschichtslehrerInnen und SchülerInnen entstehen, in dem es zu regem Geistesaustausch untereinander und miteinander kommt, damit auf freie, d.h. unmanipulierte Weise ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein entstehen kann.

Der für die Unterstufe speziell entwickelte Leitfaden soll also auf die De-Konstruktion in dieser Lehrstufe eingehen und *einen* und nicht *den* Weg der Entwicklung von De-Konstruktionskompetenz aufzeigen und zudem die SchülerInnen zu selbsttätiger und freiwilliger Arbeit hin zu diesem Ziel motivieren.

Den Leitfaden haben eine Schülerin und eine Studentin aus Ungarn und ein Student aus Bayern erarbeitet. Er ist mit Schülern der Sekundarstufe I getestet worden. – Wir haben uns vorab drei Fragen gestellt und uns selbst Vorgaben für die Formulierung des Leitfadens gemacht:

1.1 Wie ist es möglich, entsprechend der Sekundarstufe I zu formulieren?

- Keine unnötige Verwendung von Fachbegriffen
- Logisch zusammenhängende Formulierungen
- Unkomplizierte Satzstruktur und Wortwahl
- Induktives Vorgehen wie bei einem De-Konstruktionsbeispiel
- Exakte, unkomplizierte und unmissverständliche Aufgabenstellung, die es ermöglicht, dass die SchülerInnen aktiv an einer De-Konstruktion beteiligt werden
- Wenn der Lehrer sich entscheidet, die Fachbegriffe einzuführen – sollte er dies nicht von der Altersstufe, sondern eher von der Klassenkompetenz abhängig machen –, ist auf eine Illustration zu achten. Konkret wäre also ein vereinfachtes Erklärungsmodell der Re-/De-Konstruktion sinnvoll.

1.2 Wie ist es möglich, die von den SchülerInnen der Sekundarstufe I benötigte längere Zeit für die De-Konstruktion im Leitfaden zu beachten?

Sinnvoll erscheint uns die Arbeit in Gruppen, bei der die Klasse durch den Lehrer so eingeteilt wird, dass auch die „unmotivierten und lernschwachen“ SchülerInnen zur aktiven Teilnahme an der De-Konstruktionsaufgabe bewegt werden. Vermieden werden soll, dass die Gruppenarbeit nur von einem Teil der Gruppe geleistet wird.

1.3 Wie können die Basisbegriffe Re- und De-Konstruktion definiert werden?

Re-Konstruktion heißt:
Wir verfassen einen Text über ein geschichtliches Ereignis, indem wir auf der Grundlage von Überresten aus der Vergangenheit eine zusammenhängende Erzählung herstellen.

Ausführlicher:
„Annäherung an die Vergangenheit“ mit einer *Geschichte*, die mit Hilfe von *Quellen* erarbeitet wird.

- Feststellung von Vergangenem mit Hilfe von Quellen („Teilchen aus der Vergangenheit“ feststellen)
- Zusammenfügen dieser „Teilchen“ in einer „geschichtliche Erzählung“
- Herstellung eines Zusammenhanges zu Gegenwart und Zukunft

De-Konstruktion heißt:
Einen vorliegenden (Geschichtsbuch-)Text „auseinanderzunehmen“ und zu hinterfragen.

Ausführlicher:
„Entschlüsselung der ‚geschichtlichen Erzählung‘“, d.h.:

- die äußeren Merkmale auflisten
- die inneren Merkmale der „geschichtlichen Erzählung“ feststellen
- die Absichten von „fertigen geschichtlichen Erzählungen“ erschließen
- (Was sind die leitenden Fragestellungen, welche Aussagen über Vergangenes werden gemacht, welche Interpretation und Deutung des Verfassers liegen vor, wie wird der Zusammenhang zu Gegenwart/Zukunft hergestellt, welche Botschaften gibt der Verfasser für die Zukunft?)

2. Leitfaden für die Bearbeitung eines Schulbuchkapitels in den Klassen 5-9

2.1 Eindruck

Wie wirkt der Text auf Dich nach dem ersten Hinschauen/nach dem ersten Lesen?

2.2 Auflistung der Elemente/äußeren Merkmale des Kapitels

Welche äußeren Merkmale des Textes erkennst Du?

Beachte dabei die Gestaltung des (Schulbuch-)Kapitels: Gliederung, Textmenge, Materialien (Quellen, Darstellungen), Arbeitsaufträge, Unterschiede zu anderen Schulbuchtexten.

Fragenbeispiele:

- Wie viele Seiten hat das Kapitel?
- In wie viele Sinnabschnitte hat der Autor das Kapitel gegliedert?
- Woraus besteht das Kapitel? (Lehrtext, Begriffserklärungen, Arbeitsaufträge, Materialien [Bilder, Textquellen, Texte von anderen Autoren, Tabellen] usw.)

- Welche Gestaltungselemente erkennst Du? (Layout des Gesamtkapitels, Hervorhebungen, Verwendung von Farben usw.)
- Wie umfangreich ist der Lehrtext, sind die im Abschnitt verwendeten Materialien?
- Stehen die einzelnen Elemente des Abschnittes miteinander in Verbindung? (Lehrtext – Bilder, Lehrtext – Arbeitsaufträge usw.)

2.3 Feststellen der inneren Merkmale

Welche Aussagen macht der Text?

- *Vergangenes*: Welche historischen Fakten werden im Text erwähnt? (Daten, Orte, Ereignisse, Personen usw.)
- *Geschichtserzählung*: Aus welcher Sicht betrachtet der Text das Thema? (räumliche oder zeitliche Schwerpunktsetzung? Wirkt der Text meinungsbildend oder -beeinflussend? Usw.)
- *Gegenwart/Zukunft*: Wird ein Zusammenhang mit der Gegenwart/Zukunft hergestellt?

Fragenbeispiele:

Bezug auf die Vergangenheit:

- Welche Personen, Daten, Orte, Ereignisse usw. werden erwähnt?

Bezug auf die Geschichtserzählung:

- Wie verbindet der Autor diese Fakten miteinander?
- Wo liegen die Schwerpunkte des Textes?/Worauf konzentriert sich der Autor?
- Aus welcher Sicht sind die Ereignisse dargestellt? (aus der Sicht der Politik, der Alltagsmenschen, der Kirche oder der Wirtschaft?)
- Lässt sich der Anfang und das Ende der „geschichtlichen Erzählung“ erkennen?
- Ist im Laufe der Ereignisse ein Fortschritt zu beobachten?
- Was wird durch das Layout hervorgehoben?

Bezug auf Gegenwart/Zukunft:

- Welche Hinweise kann man im Text auf die Gegenwart/Zukunft finden?
- Sollen die SchülerInnen etwas für sich selbst lernen?
- Welche Schlüsse sollen sie für die Gegenwart/Zukunft ziehen?

2.4 Richtigkeit und Nachvollziehbarkeit des Kapitels

Wie kann man feststellen, ob:

- die im Text gemachten Aussagen zutreffend/fachlich richtig sind,
- die Darstellungsweise schlüssig und die Sprache des Textes verständlich ist,
- dem Text bestimmte Einstellungen und Sichtweisen zugrunde liegen (Normen, Werte, Denkschauungen), die wichtig für die beabsichtigte Funktion sind?

[Es besteht insbesondere das Problem der fachlichen Überprüfung → Bei der De-Konstruktionsarbeit in der Klasse mehrere Geschichtserzählungen vergleichen lassen, die Aussagen über Vergangenes eventuell mittels Fachlexikaausschnitten überprüfen lassen!]

Fragenbeispiele:

- Welche der einzelnen Informationen (Daten, Ereignisse, Orte usw. und deren Zusammenhänge), die der Autor im Text angibt, stimmen mit den anderen Büchern überein? Tauchen diese Aussagen auch in den vorgelegten Fachtexten auf (aus Lexika, chronologischen Übersichten, auch aus dem Internet)?
- Welche Informationen kommen nur in einem Buch vor? Tauchen diese Aussagen auch in den vorgelegten Fachtexten auf (aus Lexika, chronologischen Übersichten, auch aus dem Internet)?
- Ist der Text nur unter Beachtung eines einzigen Sichtpunktes geschrieben? Sind im Text unterschiedliche Perspektiven sichtbar? Welche?
- Ist eine Entwicklung im Laufe der Geschehnisse zu erkennen? Ist die Erklärung für die Entwicklung schlüssig? Wie argumentieren die anderen Bücher?
- Ist der Autorentext in sich schlüssig? Passen z.B. Überschriften und die Texte darunter zusammen? Passen die Teile des Gesamtkapitels zusammen?
- Welche Fachbegriffe verwendet der Autor? Erklärt er sie? Braucht man diese?
- Ist der Text in seiner Sprache leicht verständlich? Wo ist er besonders klar, wo besonders unverständlich?
- Versucht der Autor die Darstellung schülergemäß zu formulieren? Gib Beispiele dafür an!
- Welche Werte/Normen betont der Autor im Text?
- Sind diese Werte/Normen auch (heute) noch haltbar?
- Wie stehen die Werte/Normen zu deinen eigenen, zu denen in deiner Gruppe, in der Gesellschaft?

2.5 Darstellung und Präsentation der Ergebnisse der De-Konstruktion

- Wie kannst du deine Beobachtungen deinen MitschülerInnen möglichst klar mitteilen?
- Wie kannst du eine Diskussion anregen?
- Wie kannst du deine Ergebnisse darstellen?

Fragenbeispiele:

- Welche Form der Darstellung wählst du?
- Auf welche Beobachtungen legst du Wert?
- Was hättest du gern diskutiert?

3. Beispiele der Nutzung für den Geschichtsunterricht

Im dritten Abschnitt sollen nun drei konkrete Beispiele für den Gebrauch im Unterricht aufgeführt werden. Hierbei liegt im ersten ein Versuch vor, der auf der Idee des Vergleichs zweier Texte beruht und ein leicht anwendbares Modell darstellt.

Die beiden weiteren Exempel arbeiten mit der Methode „Gruppenarbeit“, um, in intensiver Beschäftigung mit einem Thema, zu einem nachhaltigen De-Konstruktionserfolg zu gelangen.

3.1 De-Konstruktionsbeispiel zur Wende 1989 De-Konstruktion nach einem vorgegebenen Frageraster

Es handelt sich im Folgenden um ein Beispiel, bei dem zwei Texte zur gleichen Thematik aus verschiedenen Schulbüchern nach vorgegebenen Gesichtspunkten in ihrer unterschiedlichen Akzentuierung verglichen werden. Der Vergleich soll in einer Tabelle erfolgen. Die Gesichtspunkte stehen in der Mittelspalte, rechts tragen die SchülerInnen die Analyseergebnisse zum Text 1, links die zum Text 2 ein. Es erfolgt vorab keine Einführung in das De-Konstruktionsmodell. Es wird also induktiv vorgegangen: erst das Beispiel, dann die Theoriebegriffe.

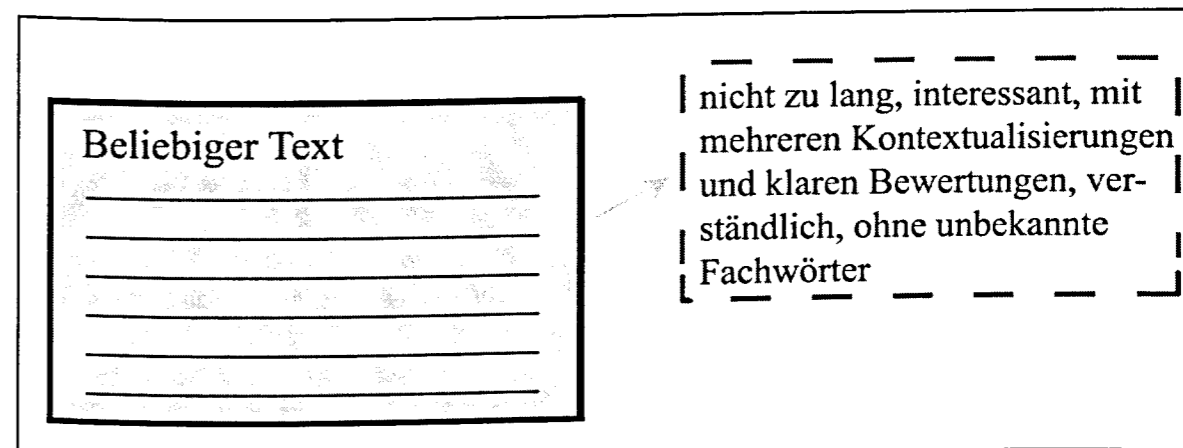
Beispiel für eine mögliche Auswertung zu den unterschiedlichen Gewichtungen in Text 1 und 2

Gewichtung Text 1	Gesichtspunkte	Gewichtung Text 2
Gesellschaft/Soziales/Politik	Fakten	Politik
DDR/Osteuropa	Raum	DDR
1985-1989	Zeit	„Wende“
Teil großer Entwicklung	Kontext	v.a. Ende der DDR
Glasnost und Perestrojka	Auslöser	Montagsdemonstration
Gorbatschow Ev. Kirche	Hauptakteure Träger	Bürgerbewegung Personen aus der Masse
2 Teilkapitel: flüssig	Sprache	5 Teilkapitel: abgehackt/schwer verständlich
„Geschichte denken“: Interesse wird geweckt/menschlich	Wirkung	„Geschichte pauken“: Langeweile/anonym

3.2 De-Konstruktion als Basis für eine eigene Re-Konstruktion zu einem historischen Ereignis

Ein kurzer, aber pointiert kontextualisierender und bewertender Text, bestehend aus mindestens zwei Teilkapiteln, wird in Gruppen nach den Kernaussagen/„Schlüsselbegriffen“ untersucht. Die Gruppen analysieren entweder jeweils nur einen Sinnabschnitt oder den Gesamttext. Die Ergebnisse werden diskutiert und verglichen. Wichtig ist, dass die auf De-Konstruktion gerichtete Frage, welche Kernaussagen der Autor treffen wollte, im Zentrum bleibt. Darauf aufbauend sollten die SchülerInnen in einem zweiten Schritt eine Conceptmap als Grundlage für einen eigenen Text (Re-Konstruktionsleistung) zum betreffenden Ereignis entwickeln. Die eigenen Re-Konstruktionen werden verfasst und mit dem Ausgangstext verglichen. Ziel ist, zwischen De- und Re-Konstruktion einen Zusammenhang erkennbar zu machen. Die Begriffe für die beiden Basisoperationen können im Anschluss eingeführt werden.

Ausgangspunkt: ein interessanter Text mit Titel und Gruppenbildung mit vergleichbaren Aufträgen entweder zu Einzelabsätzen oder zum Gesamttext:



Die Schüler werden in Gruppen eingeteilt. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Gruppen gemischt sind, so dass motivierte und weniger motivierte SchulerInnen zusammen arbeiten.

3.2.1 Aufgabenstellung (im Falle von vier Gruppen):

1. Aufgabe: Kernaussagen des Textes

Gruppe A: bearbeitet den ersten Abschnitt

Was ist dem Autor wichtig? Suche nach seinen **Schlüsselwörtern** (Wörtern, die wichtig erscheinen) und schreibe diese auf.

Gruppe B: bearbeitet den zweiten Abschnitt

Was ist dem Autor wichtig? Suche nach seinen **Schlüsselwörtern** (Wörtern, die wichtig erscheinen) und schreibe diese auf.

Gruppe C: bearbeitet den Gesamttext

Was ist dem Autor wichtig? Suche nach seinen **Schlüsselwörtern** (Wörtern, die wichtig erscheinen) und schreibe diese auf.

Gruppe D: bearbeitet den Gesamttext

Was ist dem Autor wichtig? Suche nach seinen **Schlüsselwörtern** (Wörtern, die wichtig erscheinen) und schreibe diese auf.

Auswertung:

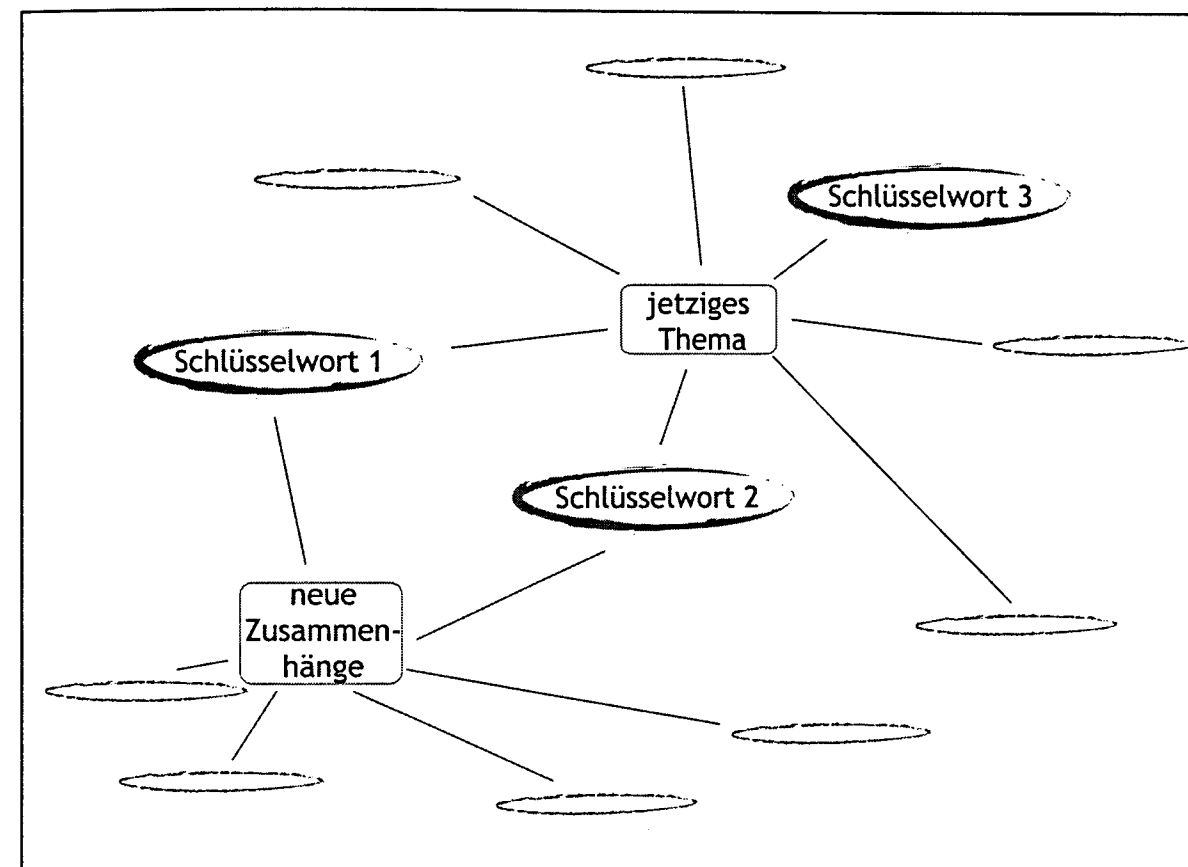
Die Gruppen A und B tragen ihre Ergebnisse vor („Also, wir fanden, hier ging es um...“, „Wichtig schien dem Autor zu sein, dass...“) und schreiben „ihre“ Schlüsselwörtern an die Tafel. Im Anschluss daran tragen die Gruppen von C und D ihre Meinung über das von den vorherigen Gruppen Vorge stellte vor. [Es sollte kontrolliert werden, dass die SchulerInnen nicht bloß aus Angst, dass sie etwas falsch gemacht haben oder weil sie den MitschulerInnen nicht widersprechen wollen, behaupten, dass sie nichts anderes zu sagen haben.]

In der Regel werden sich zwar Schnittmengen bei den Schlüsselbegriffen ergeben, aber auch Unterschiede. Die, die den Gesamttext gelesen haben, müssten andere Gewichtungen setzen als die, die nur Einzelabsatze analysiert haben. Der nächste Schritt wäre deshalb, mit den Schülern darüber zu diskutieren,

- was für den Autor die Schlüsselwörtern/Kernaussagen sind,
- woran sie das erkennen,
- ob sie selbst andere Gründe als wichtig empfinden,
- ob sie Zusatzinformationen bräuchten usw.

2. Aufgabe: Erarbeiten einer Conceptmap als Grundlage für eine selbst verfasste Geschichtserzählung

Jede Gruppe erstellt anhand der vorher festgehaltenen Schlüsselwörtern einen „Wort-Igel“ (Conceptmap). Dabei sollen auch die vorhin diskutierten weiteren Gründe und Fragen aufgegriffen werden und zusätzliche Gedanken, auch solche, die scheinbar nichts mit dem Ausgangstext und seinem Thema zu tun haben, aufgenommen werden.



Auswertung

Besprechung der Conceptmaps mit den alten und neuen Schlüsselbegriffen. Bei Auftauchen unklarer Sachverhalte oder Fragen → Hilfe und Informationen beim Lehrer einholen. Es wird hier also trainiert, sowohl **Fragen zu stellen** (→ Fragekompetenz) als auch **Antworten zu finden** (→ Methodenkompetenz, Sachkompetenz).¹

3. Aufgabe: Erstellung eines eigenen Textes zum Ereignis

Erstellt jetzt einen eigenen Text zum Ereignis (Einzel- oder Gruppenarbeit).

Auswertung:

Vergleich des neuen mit dem vorgegebenen Text:

- Wo sind die Unterschiede?
- Was wolltet ihr anderes sagen als der Autor des ersten Textes? (Reflexion)

Der Gedanke, dass die De-Konstruktion Ausgangspunkt für eine eigene, vertieft ansetzende Re-Konstruktion ist, sollte in der Auswertung eine Rolle spielen: „Habt ihr gemerkt, wie viel mehr ihr jetzt wisst, nachdem ihr den Text ‚auseinander genommen‘ und selbst weiter gedacht habt?“ Eventuell können jetzt die Begriffe Re- und De-Konstruktion eingeführt werden.

¹ Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Band 2. Neuried 2007.

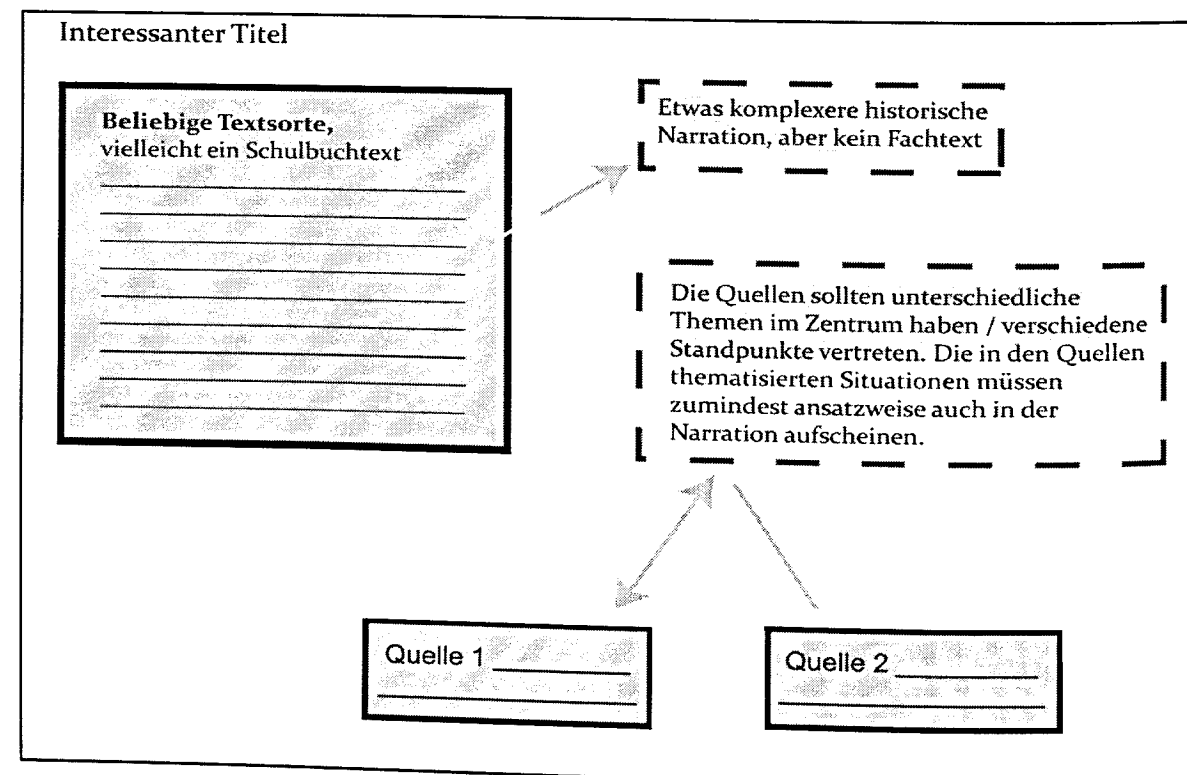
4. De-Konstruktion

Das Ziel ist diesmal, dass die SchülerInnen sich den Zusammenhang zwischen einer historischen Narration und Quellen bewusst machen, und zwar sowohl bezogen auf den Autor der Geschichtserzählung als auch auf den Analysierenden. Außerdem sollen sie erkennen, dass die Fragestellung und das zur Verfügung stehende Informationsmaterial in die Analyse und Beurteilung historischer Narrationen einbezogen werden müssen.

Dazu werden mindestens zwei Quellen ausgewählt und eine historische Narration, die auf die in den Quellen festgehaltenen Situationen zwar Bezug nimmt, sie aber nicht ins Zentrum stellt. Es könnte sich z.B. um einen Erfahrungsbericht eines Montagsdemonstranten handeln und um einen Presseartikel aus Österreich über die ungarische Grenzöffnung. Die historische Narration könnte ein Schulbuchtext zur Wende sein.

Die SchülerInnen erarbeiten sich zuerst die Aussage der Quellen und betrachten unter dem dort vertretenen Blickwinkel die Geschichtserzählung. Sie vergleichen ihre Urteile und erkennen, dass bei der De-Konstruktion die leitende Fragestellung berücksichtigt werden muss und dass nach den zugrunde liegenden Informationsquellen gefragt werden sollte.

In einem nächsten Schritt erarbeiten die SchülerInnen auf einer erweiterten Informationsgrundlage einen eigenen Text (Re-Konstruktionsaufgabe). Diesen vergleichen sie mit der ursprünglichen Geschichtserzählung.



Die SchülerInnen werden in Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe bekommt einen Quellentext und die zu de-konstruierende historische Narration.

Aufgabenstellung: (Es können auch mehrfach die gleichen Aufgaben verteilt werden)

1. Aufgabe:

Erarbeite dir zuerst die Aussage der Quelle. Wer ist der Quellenautor, was ist ihm wichtig zu sagen? Nimm den Standpunkt ein, den die Quelle nahe legt, und untersuche dann die Geschichtserzählung. Wie beurteilst du sie aus dieser Sicht, wie aus deiner? Stelle in einer Skizze dar, wie die Quelle und der Text zueinander stehen, in einer anderen, was du aus den beiden Texten entnimmst!

Auswertung:

Weil die Gruppen zwar dieselbe historische Narration analysiert haben, auch mit derselben Fragestellung, aber unterschiedliche Quellen/Standpunkte einbezogen haben, müssten sich konträre Einschätzungen ergeben. Die Standpunkte sollten in einer Diskussion aufeinanderprallen.

Dann wird geklärt, warum die Gruppen die Geschichtserzählung so gegensätzlich sehen.

Es wird schließlich gefragt, welche Informationsgrundlagen der Autor wohl hatte und welche Fragestellung er verfolgen wollte.

2. Aufgabe:

Jede Gruppe versucht mehr oder neue Informationen über die politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Hintergründe zur thematisierten historischen Situation zu finden.

Auswertung:

Die Gruppen versuchen nun „Vergangenheitspartikel“/geschichtliche Tatsachen von Deutungen und Interpretationen und von persönlichen Standpunkten zu trennen.

Abschließend sollen sie eine Überschrift/Fragestellung für einen eigenen Text finden, der das enthalten soll, was Jugendliche ihrer Ansicht nach über die Situation wissen sollten.

3. Aufgabe:

Niederschrift (Skizze oder Text) zu dieser Fragestellung

Auswertung:

Vergleich der selbst verfassten Texte mit der vorgegebenen Geschichtserzählung:

- Was sind die Unterschiede, woher stammen sie?
- Basieren sie auf Un-Vollständigkeit oder Nicht-Objektivität?

Bei der Auswertung sollte die Einsicht eine Rolle spielen, dass die Fragestellung und die zur Beantwortung herangezogenen Quellen und Informationsmaterialien entscheidend dafür sind, welcher Text entsteht. Zudem sollten die SchülerInnen thematisieren, dass auch für die Beurteilung eines historischen Textes Materialien notwendig sind.

Schließlich sollen sie erkennen, dass auch die eigenen Texte nicht der Weisheit letzter Schluss sind, sondern auch von der Fragestellung und den zur Verfügung stehenden Informationen abhängen und auch kritisiert und erweitert werden können.

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

Der folgende Leitfaden ist ein Versuch, die bisher vorhandenen wissenschaftlichen und damit für Schüler schwer verständlichen Leitfäden in eine leichter anwendbare Form zu bringen. De-Konstruktion, also das „Sezieren“ einer vorliegenden Geschichtsdarstellung, ist nicht nur eine Angelegenheit für Geschichtsstudenten und Wissenschaftler, sondern ist auch im Alltagsleben notwendig. Gerade dort wird Geschichte genutzt, um Orientierungen zu vermitteln, die bis hin zur Manipulation reichen können. Deshalb es ist besonders wichtig, dass Jugendliche im Geschichtsunterricht lernen, kritisch nachzufragen.

Das Vertrauen von Schülern in Geschichtsdarstellungen v.a. in Lehrbüchern ist häufig sehr groß, jedoch gibt es kein Lehrbuch, das über die „absolute Wahrheit“ verfügt und eine wertefreie und objektive Vergangenheitsdarstellung liefert. Das ist grundsätzlich nicht möglich und würde Geschichte außerdem zu einem langweiligen Paukfach machen. Jeder Historiker hat eine bestimmte Sichtweise auf die Vergangenheit und ihre einzelnen Abschnitte, die er auch vertreten darf und die er in seiner Disziplin zur Diskussion stellen muss. Allerdings sollte jeder Autor seinen Lesern auch verständlich machen, warum er sich genau für diese Darstellung der Vergangenheit entschieden hat und von welchen Faktoren er dabei beeinflusst wurde. Dies einzufordern steht jedem Rezipienten einer historischen Narration zu.

Damit Schüler das dafür notwendige kritische Hinterfragen lernen und eine auf Analysen gestützte Beurteilung von Lehrbuchdarstellungen durchführen können, brauchen sie Hilfen zur Vorgehensweise bei der Analyse eines Textes, Kriterien für seine Beurteilung und für einen Vergleich mit anderen Darstellungen – mit zwei Worten: einen De-Konstruktionsleitfaden.

Um diesen Leitfaden nicht unnötig kompliziert zu gestalten, wird weitgehend auf Fachausdrücke verzichtet. Der Schwerpunkt unseres Leitfadens liegt auf der Anwendung; er richtet sich an Schüler unseres Alters, an die Sekundarstufe II also. Außerdem wurde der Umfang der zu leistenden Analyse und Bewertung auf einen auch im Unterricht gut zu bewältigenden Umfang verringert. Exotische, nur selten vorkommende „Phänomene“ eines Lehrbuches können dabei allerdings nicht berücksichtigt werden. Veränderungen und Anpassungen an eine spezielle De-Konstruktionsaufgabe können deshalb u.U. notwendig sein. Da das Ziel einer De-Konstruktion meist darin liegt, eine Darstellung mit einer anderen zu vergleichen, für sich die „bessere“, die einleuchtendere Deutung zu finden und diese Wahl auch begründen zu können, sollte der Leitfaden möglichst immer auf zwei oder mehr Lehrbücher angewendet werden. Dies erleichtert insbesondere die Bewertung der Lehrbücher.

1. Der Leitfaden

Zu Beginn ist es wichtig, die bereits vorhandene Sicht auf das Thema, welches von dem zu de-konstruierenden Lehrbuchkapitel behandelt wird, festzuhalten. Nach dem Lesen des Textes sollte man sich einige Minuten Zeit nehmen und überprüfen, welche Änderungen der Sichtweise auf das Thema sich durch das Lesen des Kapitels ergeben haben. Die Besonderheiten, die einem an dem Text aufgefallen sind, kann man bei der folgenden Analyse stets im Hinterkopf behalten. Auch die Unterschiede zwischen Lehrbuchtexten, die einem sofort aufgefallen sind, eignen sich, um einen roten Faden durch die gesamte Analyse zu bieten, allerdings sollte man sich vor vorschnellen Urteilen hüten!

- Wie hat der Text meine Sichtweise auf das Thema geprägt bzw. verändert?
- Sind mir Besonderheiten aufgefallen?
- Wie könnte der Text auf andere Leser gewirkt haben?
- Bei mehreren Lehrbüchern: Fallen sofort gravierende Unterschiede zwischen den Texten auf?

2. Die Analyse der Darstellung

Danach beginnt der erste Teil der Analyse, in dem die Unterschiede zwischen den Darstellungen herausgearbeitet werden sollen, nach deren Plausibilität dann im zweiten Teil geforscht wird. Dabei empfehlen sich drei Schritte:

2.1 1. Schritt: Die Bestandsaufnahme der Einzelemente

Zuerst sollte man alle im Lehrtext genannten historischen Fakten wie Daten, Orte, Personen und Ereignisse zusammentragen. Das ist das Grundgerüst, auf dem der Autor seine Erzählung aufbaut. Für die erste Bestandsaufnahme ist v.a. der Verfassertext von Bedeutung. Später kann man klären, wie die sonstigen Elemente eines Lehrbuches, wie Bilder, Textquellen oder Auszüge aus historischen Darstellungen, Arbeitsaufträge, zum Lehrtext stehen. Dabei ist es hilfreich, die Analyseergebnisse in tabellarischer Form aufzulisten, um einen Vergleich zwischen den Lehrbüchern zu erleichtern.

- Welche Fakten, also Daten, Ereignisse, Orte und Personen, werden im Text erwähnt?

2.2 2. Schritt: Die Analyse der erzählten Geschichte

Nun gilt es zu analysieren, wie der Autor diese historischen Fakten zu einer Geschichte zusammensetzt. Dabei ist es von Bedeutung, wie die einzelnen Fakten miteinander verknüpft werden, welche Reaktionsketten der Autor zusammenstellt, ob er z.B. ein bestimmtes Ereignis als Auslöser für Veränderungen nimmt oder die Prozesshaftigkeit von Veränderungen, ebenso, wann er einen bestimmten Prozess in der Geschichte beginnen und enden lässt. Auch Bewertungen bestimmter Ereignisse oder Personen, ob nun ausdrücklich oder unterschwellig, die der Autor vornimmt, sollten in diesem Schritt der De-Konstruktion erfasst werden. Auch hier empfiehlt es sich, mit Tabellen oder besser noch mit „concept maps“ zu arbeiten, um einen besseren Überblick zu erlangen.

- Werden bestimmte Ereignisse, Orte, Daten oder Personen besonders aus der Darstellung herausgehoben?
- Welche Triebkräfte werden als Grund für Veränderungen genannt?
- In welche Kategorien lassen sich diese Triebkräfte einteilen, wer wird als „Motor“ bzw. „Träger“ der Veränderungen präsentiert? (z.B. Ausland, Volk, Politiker)
- In welchen Kontext ist der Lehrbuchabschnitt eingebettet? (z.B. Überthema)
- Werden Vergleiche zwischen dem geschilderten historischen Thema und anderen gezogen?
- Wird versucht, ein bestimmtes Geschichtsverständnis (z.B. zyklischer Verlauf, stetiger Fortschritt etc.) anhand dieses Themas zu beweisen?

2.3 3. Schritt: Die Analyse der Orientierungsangebote

Als letzter Schritt zur Feststellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Lehrbüchern empfiehlt sich ein Blick in die Zukunft. Dabei geht es darum, festzustellen, welche Bedeutung der Autor dem historischen Phänomen für die Gegenwart oder die Zukunft gibt, so er das explizit oder auch zwischen den Zeilen tut.

- Erklärt der Text heutige Situationen, Probleme durch die Vergangenheit?
- Liefert er Entscheidungshilfen für aktuelle gesellschaftliche, soziale oder politische Probleme?
- Gibt der Text Zukunftsprognosen ab?

Nun liegen also die Lehrbuchtexte auseinandergenommen vor, mit großer Wahrscheinlichkeit werden nun Unterschiede zwischen den Texten klar erkennbar sein: Ein Autor weist einem bestimmten Ereignis eine zentrale Rolle zu, ein anderer rückt eine bestimmte Person in den Vordergrund, die bei einem dritten nur eine Nebenrolle spielt.

Jetzt kann jeder entscheiden, welcher Argumentation er die höhere Glaubwürdigkeit zuspricht, wer für ihn die plausible Darstellung des Geschehens geliefert hat. Man kann aber auch Stellen identifizieren, die man nicht allein beurteilen kann. Es gilt also im nächsten Schritt herauszufinden, worin die höhere Glaubwürdigkeit eines Autors gegenüber einem anderen begründet ist, ob Aussagen überhaupt haltbar sind. Diese Überprüfung der Stimmigkeit/Glaubwürdigkeit nennt man Feststellung der „Triftigkeit“ einer historischen Darstellung.

3. Die Gründe für eine gute und eine schlechte Darstellung

3.1 1. Schritt Die Analyse der fachlichen Triftigkeit

Im ersten Schritt geht es darum festzustellen, ob die vom Autor im Text genannten historischen Fakten, Bezüge und Wertungen fachlich korrekt und plausibel belegt sind. Hierzu ist eine Recherche zum vom Lehrbuchkapitel behandelten Themengebiet unumgänglich.

- Sind die angeführten Daten, Ereignisse usw. korrekt, werden sie z.B. auch in anderen belegbaren Darstellungen und zeitgenössischen Quellen so dargestellt?
- Sind die Verknüpfungen und Bezüge, die der Autor zwischen den „Fakten“ herstellt, abgesichert bzw. sinnvoll? Gibt es zu Deutungen, die er aufgreift, Diskussionen in der Geschichtswissenschaft oder der Geschichtskultur, die er nicht erwähnt?
- Sind evtl. aufgestellte Zukunftsprognosen und Behauptungen, die die Gegenwart betreffen wahrscheinlich bzw. sinnvoll, eventuell auch schon eingetreten (oder auch nicht)?
- Berücksichtigen die Orientierungsangebote, dass zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft grundsätzliche Unterschiede bestehen?

3.2 2. Schritt Die Triftigkeit der Darstellungsweise

Der zweite Schritt dieses Teils der De-Konstruktion gliedert sich in zwei Aspekte: Der erste zielt darauf ab, wie plausibel bzw. stimmig der Autor dem Leser seine Darstellung erscheinen lässt. In jedem Fall sollte ein guter Autor seinen Lesern deutlich machen, warum er bestimmte Ereignisse erwähnt, sie in einer bestimmten Art und Weise darstellt und mit welcher Begründung er wertet. Dabei muss auch der Umgang mit den den Verfasserumrahmenden Materialien berücksichtigt werden: Quellen können entweder die Position des Verfasserumrahmens stützen und mit Argumenten unterfüttern, sollten aber auch Raum dafür bieten, Gegenpositionen und alternative Geschichtsverläufe aufzuzeigen, um einer einseitigen Darstellung vorzubeugen. Dazu kann auch Bildmaterial, z.B. in Form von Karikaturen, genutzt werden. Auch die Formulierung von Arbeitsaufträgen wird im Rahmen der Prüfung, wie triftig die Darstellungsweise ist, untersucht: Sie kann z.B. eine bestimmte Lesart des Verfasserumrahmens oder der Quellen vorgeben oder Gelegenheit zum Perspektivwechsel bieten. Arbeitsaufträge sollten ein ausgewogenes Verhältnis der Anforderungen aufweisen und sowohl „Nacherzählen“ umfassen als auch einen Transfer und eigenständige Denkleistung verlangen.

Über das Aufzeigen verschiedener Perspektiven und möglicher Geschichtsverläufe hinaus ist es wichtig, dass der Autor grundsätzlich deutlich macht, dass „Geschichte“ nicht gleich „Vergangenheit“

ist. Dabei geht es nicht nur darum, dass es aufgrund der Perspektivität jeder Quelle und auf Grund der lückenhaften Überlieferung gar nicht möglich ist, Vergangenes so zu re-konstruieren, „wie es wirklich war“. Dazu kommt, dass „Geschichte“ erst entsteht, wenn ein Autor sich aus seiner Gegenwart heraus mit einer historischen Fragestellung an die Vergangenheit wendet. Damit weist er einem historischen Phänomen eine Bedeutung zu, die es für uns interessant/sinnvoll macht, die die Zeitgenossen so noch gar nicht sehen konnten, weil sie die weitere Entwicklung ja nicht kannten. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Differenz zwischen Vergangenheit und den re-konstruierten Geschichten muss allerdings nicht in dem betreffenden Lehrbuchkapitel vorliegen, sondern kann z.B. in einer allgemeinen Einleitung zu Beginn des Lehrbuches erfolgt sein. In jedem Kapitel kann der Autor aber dieses Prinzip berücksichtigen. Die Prüfung der Triftigkeit der Darstellungsweise kontrolliert, ob er diese Anforderung erfüllt:

- Begründet der Autor die Auswahl der in Schritt 1 herausgearbeiteten Fakten?
- Werden vom Autor die gesetzten Schwerpunkte begründet?
- Werden vom Autor andere mögliche Deutungen für Geschichtsverläufe präsentiert oder wird die von ihm erzählte Geschichte als der einzig mögliche Weg dargestellt?
- Werden die Gründe für vorgenommene Bewertungen erläutert?
- Auf welche Weise unterfüttern das Bildmaterial und die Quellentexte den Verfasserumrahmen, eröffnen sie Raum für andere Sichtweisen?
- Geben die Arbeitsaufträge eine bestimmte Interpretation des Verfasserumrahmens, des Bildmaterials und der sonstigen Quellen vor oder regen sie zum Weiterdenken an?
- Wird dem Leser an einer Stelle des Kapitels konkret verdeutlicht, dass „Geschichte“ nicht gleich „Vergangenheit“ ist?

Der zweite Aspekt fällt in den Fachbereich Deutsch, hier geht es darum, die „Machart“ der Darstellung auf ihre sprachliche und gestalterische Stimmigkeit hin zu untersuchen. Dabei spielt u.a. das Layout eine Rolle.

- Ist die Darstellung der Zielgruppe (Schüler) angemessen?
- Welche Argumentationsstruktur besitzt der Text?
- Sind ausreichend gliedernde Elemente (z.B. Zwischenüberschriften) vorhanden? Gibt es Brüche zwischen Überschrift und nachfolgendem Text?
- Gibt es verständnisfördernde Einheiten? (z.B. Merkbboxen zu Fachbegriffen, ein Glossar etc.)
- Werden Fremdwörter und Fachausdrücke in einer sinnvollen Art und Weise eingeführt und gebraucht?
- Ist die Anordnung der Materialien sinnvoll und übersichtlich, ist das Layout der Lehrbuchseiten ansprechend?

3.3 Die Analyse der Normen und Werte

Im letzten Schritt des zweiten Teils steht das im Vordergrund, was wesentlich dafür ist, dass der Verfasser und die Leser eines Textes miteinander übereinstimmen: Ein gemeinsames Wertesystem. Ein Text kann in sich logisch einwandfrei und von den aufgeführten Ereignissen her korrekt sein, doch wenn z.B. die Niederschlagung einer Revolte vom Verfasser mit dem Hinweis auf den Vorrang des Wohles aller vor dem des Einzelnen als gerechtfertigt hingestellt wird, wird ihm ein Leser, der an gleiche Rechte für jedermann glaubt, nicht zustimmen können. In verschiedenen Kulturkreisen herrschen zudem oft Wertesysteme vor, die in wichtigen Punkten auseinandergehen. Es gilt also zu analysieren, welche Normen und Werte den Autor zu seiner Darstellung des Geschehens veranlassen haben und ob wir sie verstehen bzw. teilen können. Dazu kommt, dass gegenwärtige Werte/Normen nicht auch als gültig für die Vergangenheit behauptet werden dürfen.

- Auf welche Normen und Werte weisen die vom Autor vorgenommenen Bewertungen von Herrschaftssystemen, Ereignissen und Personen hin?
- Sind diese Normen einem gültigen Wertesystem der damaligen oder der heutigen Zeit entnommen?
- Werden bestimmte Eigenschaften oder Handlungsweisen als lobenswert hervorgehoben?
- Gelten die zu Grunde liegenden Normen und Werte für eine breitere Bevölkerungsgruppe?

Mit Vollendung dieses letzten Schrittes kann man die De-Konstruktion vorläufig als abgeschlossen ansehen. Natürlich sind in diesem Leitfaden, wie schon eingangs erwähnt, nicht alle Phänomene eines Lehrbuches berücksichtigt worden. Allerdings ergibt sich nach einer erfolgten De-Konstruktion bestimmt eine veränderte Sichtweise auf die eine oder andere Darstellung geschichtlicher Ereignisse, und man wird feststellen, dass es deutliche Qualitätsunterschiede zwischen Lehrbüchern gibt. Man sollte sich nun zur Kontrolle noch einmal die ganz zu Anfang festgehaltenen Beobachtungen ansehen. Nun, nach der Analyse des Lehrbuchabschnittes, sollte man in der Lage sein, sie zu erklären.

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

Patricia Allig/Jennifer Maurer

De-Konstruktion kompakt Ein Leitfaden von Studierenden für Studierende

Mit dem Begriff der De-Konstruktion wird eine der beiden Basisoperation des historischen Denkens bezeichnet, die eine Umkehrfunktion zur Re-Konstruktion darstellt. Während letztere sich damit beschäftigt, aus einzelnen Vergangenheitspartikeln eine *fertige Geschichte* zu konstruieren, geht die spiegelverkehrte Operation der De-Konstruktion von diesen historischen Narrationen aus. Dabei handelt es sich um geschriebene Texte, Geschichtsfilme, historische Ausstellungen, historische Bilder oder Denkmale, die von einem Autor, Regisseur oder Künstler im Nachhinein geschaffen wurden. Die De-Konstruktion stellt eine Analyse dar, in welcher sowohl die Oberflächen- als auch die Tiefenstruktur der vorliegenden historischen Narration untersucht werden soll. Neben formalen Bestandsaufnahmen liegt das Augenmerk u.a. auf der Untersuchung von Intentionen und Fragestellungen des Urhebers sowie der Triftigkeit und Stimmigkeit der Umsetzung. Eine Analyse sollte dabei immer unter der Berücksichtigung der drei Fokussierungen auf Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart/Zukunft erfolgen.

Auf der Basis des Aufsatzes „Leitfaden und Bausteine zur De-Konstruktion fertiger Geschichten im Geschichtsunterricht“ von Waltraud Schreiber, Carola Gruner und Florian Basel¹ wird im Folgenden nun der Analyseprozess in möglichst übersichtlicher und verständlicher Weise dargestellt. Adressaten sind Studierende der Geschichte. Die angegebene Reihenfolge ist nicht zwingend, kann aber helfen, sämtliche Teilschritte zu berücksichtigen. Dieser Leitfaden soll somit gewissermaßen als *Checkliste* und Gedächtnisstütze für Studierende fungieren, die sich erstmals mit der De-Konstruktion einer historischen Narration befassen. Sie ersetzt jedoch nicht das Studium weiterer wissenschaftlicher Abhandlungen zu diesem Thema. Daher sind dem abschließenden Glossar auch Literaturhinweise beigelegt, in welchen die einzelnen Begrifflichkeiten in voller Ausführlichkeit behandelt werden.

Allgemein stellt die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit den Operationen der De-Konstruktion umgehen zu können, eine Kompetenz dar, welche auch außerhalb der Schule von nicht zu unterschätzendem Wert ist. In einem Zeitalter der Informationsflut ist es immer wichtiger, historische Narrationen jeglicher Form kritisch analysieren zu können und somit zu einem mündigen Umgang mit den vorliegenden Informationen, Orientierungsangeboten und Beeinflussungsversuchen zu finden. Weil bei der De-Konstruktion historischer Narrationen zugleich eine intensive Auseinandersetzung mit den Prinzipien,² Prozessen und Ergebnissen des historischen Denkens³ erfolgt, sollte das Verfügen-Lernen über diese Basisoperation im Geschichtsunterricht breiten Raum bekommen.

Für angehende und bereits praktizierende Lehrer stellt sich jedoch häufig die Frage, wie De-Konstruktion in ihren Einzelschritten und Feinheiten in die Praxis des Geschichtsunterrichts übertragen werden soll. Neue, theoretisch fundierte Ansätze gelten im Allgemeinen erst einmal als praxisfern und idealistisch. Doch darf nicht vergessen werden, dass auch der Bau eines Hauses erst einmal einen Plan durch einen Architekten benötigt. Wie der Entwurf in die Tat umgesetzt werden kann, ist Aufgabe der

¹ Schreiber, W./Gruner, C./Basel, F.: Leitfaden De-Konstruktion. Version für den theoretisch interessierten Geschichtslehrer, in diesem Band.

² Partialität und Selektivität, Perspektivität und Retrospektivität; Konstruiertheit. Durch diese Prinzipien ist ein narratives Verständnis von Geschichte gekennzeichnet (vgl. Baumgartner, H.-M.: Narrativität, in: Bergmann, K. u.a. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S.157-160).

³ Vgl. Schreiber, W. u.a. (Hgg.): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Kompetenzen. Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 1). Neuried 2006, so auch Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007.

entsprechenden Fachleute. Diese müssen in Teilschritten vorgehen, d.h., bevor das Dach gebaut werden kann, müssen der Keller ausgehoben und die einzelnen Etagen errichtet werden. Das gesamte Haus verlieren sie dabei nie aus dem Blick. Dementsprechend ist es auch nicht ratsam, eine Klasse mit einem ausdifferenzierten Leitfaden zur De-Konstruktion zu konfrontieren und sie mit der Aufgabe einer möglichst umfassenden De-Konstruktion zu überfordern.⁴ Es ist eher unwahrscheinlich, dass auf diesem Weg verstanden und verinnerlicht wird, warum die De-Konstruktion eine der beiden Basisoperationen historischen Denkens ist und wie sie ausgeführt werden kann. Kleinere Unterrichtseinheiten hingegen mit De-Konstruktions-Aufgaben in Form von Vergleichen von historischen Texten und Bildern als Gedankenanstöße, die die De-Konstruktion als lebensweltlich relevant erkennen lassen, bis hin zu De-Konstruktions-Projekten können insgesamt einen Beitrag zu einem weitgehend mündigen Umgang mit *fertigen Geschichten*, ihren Informationen, Deutungen und Sinnbildungen liefern.

Das Ziel ist die Kompetenz zur De-Konstruktion aufzubauen; das umfasst auch, die dafür notwendigen Teilschritte zu kennen. Es geht also um eine Methodisierung, wie sie für den Umgang mit Quellen bereits seit langem üblich ist. Der nachfolgende Leitfaden enthält diese methodischen Schritte, aufbereitet für die Adressatengruppe Studierende.

Leitfaden zur De-Konstruktion

1. Auswahl der zu de-konstruierenden historischen Narration

1.1 Charakteristik der Narration

Kurze, beschreibende, nicht bewertende Charakteristik der historischen Narration

- Welche Gattung? Art der Darstellung?
- Medium
- Historischer Inhalt/Thema
- Von wem?
- Offensichtliche Besonderheiten

1.2 Auswahl des zu de-konstruierenden Ausschnitts

Bei der Auswahl des Ausschnitts darauf achten, dass

- eine Entwicklung im Zentrum steht, für die
- Anfang und Ende erkennbar sind,
- dass alle drei Fokussierungen berücksichtigt werden.

Geeignet für die De-Konstruktion sind insbesondere:

- Schlüsselstellen in historischen Narrationen,
- kontrovers Diskutiertes,
- aktuell Bedeutsames,
- von der Art der Darstellung her Interessantes.

Die Begründung der Auswahl mit den dabei berücksichtigten Aspekten sollte in einer Kurzzusammenfassung dargestellt werden. Innerhalb der für die De-Konstruktion ausgewählten Passagen dürfen keine Kürzungen erfolgen, da dies zu sehr in die Struktur der zu analysierenden historischen Narration eingreifen würde.

⁴ Dieser Aufgabe hat sich das vom Stifterverband der Wissenschaft geförderte Eichstätter Schulbuchprojekt gestellt: Schöner, A./Schreiber, W.: Schulbücher analysieren: Grundlagen – Methoden – Praxis. (in Vorbereitung.)

2. Bestandsaufnahme

2.1 Formale Aufnahme der Einzelemente

Einzelne Elemente, die die Gattung, in der die historische Narration umgesetzt wird, und das dafür gewählte Medium kennzeichnen:

- präzise Aufzählung der jeweils aufgegriffenen typischen und der für das Einzelbeispiel besonderen Bestandteile,⁵
- Festhalten auch von Details wie Größenverhältnissen, Anordnungen der einzelnen Elemente zueinander etc.,
- usw.

2.2 Tiefen-Analyse unter dem Aspekt der verschiedenen Fokussierungen

Die Systematisierung der Analyse zum „Was“ und „Wie“ der historischen Narration sollte unter Berücksichtigung der Fokussierung auf Vergangenes, Geschichte(n) und eigene Gegenwart/Zukunft erfolgen. Dabei ist festzuhalten,

- was der Autor über Vergangenes feststellt (Fokussierung auf Vergangenes),
- in welchem Kontext er seine Ergebnisse stellt, welche Deutungen und Sinnbildungen er dabei durchführt (Fokussierung auf Geschichte),
- welche Gegenwarts-/Zukunftsbezüge er herstellt, welche Sichtweisen von Gegenwart und Zukunft dabei zum Ausdruck kommen und welche Gegenwarts- und Zukunftsfragen durch Bezüge auf Vergangenes beantwortet werden sollen (Fokussierung auf Gegenwart/Zukunft).

Dabei ist stets auch die eigene Gegenwartsgebundenheit des Analysierenden, mit all ihren Aspekten der Selektivität, Perspektivität usw., zu berücksichtigen.

Die Analysen der Tiefenstruktur können in eine Bestandsaufnahme des explizit Festgestellten (Tiefenstruktur 1) und in eine Analyse des dahinter Stehenden, des bewusst und/oder unbewusst Intendierten (Tiefenstruktur 2) unterschieden werden.

2.2.1 Fokussierung auf Vergangenes

- Welche historischen Fakten/Vergangenheitspartikel (Daten, Ereignisse, Personen) lassen sich feststellen?
- Nach welchen Kriterien werden diese ausgewählt und zusammengestellt?
- Welche Überschneidungen gibt es mit den „Vergangenheitspartikeln“, die in anderen historischen Narrationen ausgewählt wurden? Wie erklären sich die Schnittmengen und die Abweichungen?
- usw.

2.2.2 Fokussierung auf Geschichte

Es erfolgt eine Analyse der durch den Autor vorgenommenen Kontextualisierungen von Vergangem. Dazu sind u.a. folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Welche Urteile, Bewertungen, Hypothesen werden über das jeweilige Phänomen gebildet, in welchen Kontextualisierungen kommen sie zum Ausdruck?

⁵ Bei historischen Doku-Filmen wären z.B. folgende gattungstypische Bestandteile zu erheben: Bildauswahl, zugeordneter Text, Auswahl der Quellen, der Experten (ggf. Zeitzeugen), der historischen Orte, der Schnittbilder, Musik, Geräusche. Dazu kämen auf den konkreten Fall bezogene Bestandteile wie Schauspielszenen, Modelle, Grafiken, Interviews mit Passanten etc. – Die Bestandsaufnahme der Oberflächenstruktur umfasst also sowohl die typischen als auch die spezifischen Bestandteile einer historischen Narration.

- Unterscheidung der vom Autor vorgenommenen Kontextualisierungen in synchrone⁶ oder diachrone⁷
- Leitmotiv/Leitmotive im für die De-Konstruktion ausgewählten Ausschnitt, Zusammenstellen der Indikatoren, die das Leitmotiv ausmachen
- Art der Charakteristika der dargestellten Situationen/der als bedeutsam bezeichneten Rahmenbedingungen
- Art der Kategorisierung der im Zentrum stehenden Entwicklung, der dargestellten Rahmenbedingungen, der Ereignisse etc. (wirtschaftlich, politisch, religiös etc.)
- Art der Charakteristik der Handlungsträger, Triebkraft der Veränderung im Einzelnen?
- Interpretation der Auswirkungen der Veränderungen
- Wahl und ggf. Begründung zeitlicher und räumlicher Schwerpunkte
- Art der Sinnzusammenhänge zwischen Vergangenem und Gegenwärtigem/Zukünftigem
- Art der Darstellungen von Kontinuitäten/Veränderungen sowie deren Deutung
- Baupläne für die Konstruktion von Teilgeschichten/Nebengeschichten, Abgrenzung zur Hauptgeschichte: Erfolgt sie explizit?
- Kriterien für inhaltliche, räumliche und zeitliche Vergleiche, die innerhalb der Narration erfolgen
- Ggf. Kriterien für die Auswahl von konkretisierenden Fallbeispielen
- usw.

Schließlich soll festgestellt werden, wie die medienspezifischen Konstruktionsprinzipien und Ausdrucksformen – die bei der Erhebung der Oberflächenstruktur bereits aufgelistet worden sind – mit Bedeutung belegt werden⁸ und inwiefern adressatenspezifische Konstruktionsprinzipien und Ausdrucksformen zu finden sind.⁹

2.2.3 Fokussierung auf Gegenwart/Zukunft

- Feststellen der expliziten Bezüge zwischen Vergangenheit und der eigenen Gegenwart und Zukunft, ggf. der angeführten Begründungen
- Herausarbeiten der impliziten und latenten Gegenwartsbezüge
- Beitrag zur Orientierung in der Gegenwart/Zukunft, welchen der Autor Vergangenem zuschreibt
- usw.

Die bezogen auf die unterschiedlichen Fokussierungen erfolgende Analyse von Begründungen und Belegen, die der Autor in seiner historischen Narration gibt, bildet die Basis für die spätere Überprüfung der Triftigkeit/Stimmigkeit.

Einleitend wurde darauf hingewiesen, dass die nach den möglichen Fokussierungen systematisierten Analysen nach „Tiefenstruktur 1“ und „Tiefenstruktur 2“ unterschieden werden können.¹⁰ Nach der Präzisierung der auf De-Konstruktion gerichteten Fragestellungen wird an dieser Stelle die Unterscheidung präzisiert:

⁶ Synchrone Kontextualisierungen bleiben in einer Zeitebene, beschreiben Zustände, benennen Rahmenbedingungen, stellen Zusammenhänge dar.

⁷ Diachrone Kontextualisierungen bringen unterschiedliche Phasen in Verbindung, kennzeichnen die Zeitverläufe als Ereignis, als Entwicklung, als Bruch, als Revolution oder Restauration, als Transformation von Bisherigem in einen neuen Zustand etc.

⁸ Beispiel Schulbuch: Unterstützen die Begleittexte zu den Materialien den Aufbau von historischer Methodenkompetenz oder die Marginalien und deren Verknüpfung mit dem Lehrtext den Aufbau von historischer Begriffskompetenz oder die der Gliederung dienenden Überschriften, advanced organizers, Zeitleisten die Entwicklung von Strukturierungskompetenz?

⁹ Beispiel: Schulbücher für entsprechende Jahrgangsstufen und Schultypen.

¹⁰ Vgl. hierzu auch den Beitrag Schöner, A.: Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für die Praxis, in diesem Band.

Die Analysen der Ebene 1 stellen zusammen, was der Autor explizit macht. Sie bleiben also, wie die Oberflächenanalysen, Bestandsaufnahme, systematisieren aber stärker und gehen mehr ins Detail. Sie verlassen damit zugleich die formale Ausrichtung der Oberflächenanalyse.

Die Analysen der Ebene 2 beziehen mehr Theoriewissen (aus der Geschichtswissenschaft und aus den Nachbardisziplinen) ein und versuchen dadurch, in die tiefer liegenden Strukturen der historischen Narrationen vorzudringen. Es werden also z.B. Intentionen erschlossen, die der Autor nicht explizit zum Ausdruck bringt, die Hintergründe für Kontextualisierungen, Deutungen, Sinnbildungen herausgearbeitet, die in der historischen Narration nicht offen gelegt werden. Die Analysen versuchen zudem, kulturspezifische Prägungen des Autors zu erkennen, subtile Botschaften und Orientierungen zu erschließen.

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

Abschließend gilt es die Wahrnehmung der Rezipienten zu analysieren. Im Sinne eines (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte sollte gefragt werden

- nach der Wirkung der historischen Narration auf einen selbst,
- nach der vermuteten Wirkung der historischen Narration auf den Adressaten (mit Begründung),
- nach der vom Analysierenden vermuteten Bedeutung für diesen,
- nach gesellschaftlichen Begründungen für die zu Grunde liegenden Auswahlentscheidungen.

4. Die Triftigkeit der historischen Narration überprüfen

Ausgewählte Passagen der historischen Narration werden nunmehr nach ihrer „Triftigkeit“ überprüft. Für die z.T. sehr aufwändige Überprüfung muss ggf. zusätzliches Material herangezogen werden. So kann der Vergleich mit weiteren historischen Narrationen oder Quellen notwendig sein. Es können dabei sowohl Übereinstimmungen als auch Abweichungen auftreten. Sowohl die Schnittmengen als auch die Differenzen können zusätzlichen Erklärungsbedarf mit sich bringen.

Drei für das Erfassen der Tiefenstruktur einer historischen Erzählung bedeutsame Hinsichten sollen auf Triftigkeit geprüft werden:

- Geltungssicherheit bzw. fachliche Richtigkeit der getroffenen Aussagen (fachliche Triftigkeit),
- Erzählstruktur und die Konstruktionsprinzipien der historischen Narrationen sowie die sprachliche Bewältigung der Erzählung (narrative Triftigkeit und sprachliche Stimmigkeit),
- Bedeutungszuweisungen für Gegenwart/Zukunft und die ihnen zu Grunde gelegten Normen und Werte.

Bei historischen Narrationen aus einer früheren Gegenwart sind Entstehungszeit und -kontext zu berücksichtigen. Es kann zusätzlich nach der Gültigkeit und Relevanz der getroffenen Aussagen für heute gefragt werden.

4.1 Überprüfung der fachlichen Triftigkeit

- Berücksichtigung der zeitlichen Differenz zwischen Entstehungszeit der historischen Narration und ihrer Rezeption: Was kann der Autor gewusst haben?
- Überprüfung der thematisierten Vergangenheitspartikeln durch Vergleiche mit Quellen oder Historiographien (Fokussierung auf Vergangenes)
- Überprüfen der im Zuge der Kontextualisierungen erfolgten Bezüge auf fachliche Kategorien, Konzepte, Handlungsscripts, Symbole, Theorien und Modelle durch Einbeziehung von Fachliteratur, Nachschlagewerke oder Expertenmeinungen (Fokussierung auf Geschichte)

- Vergleiche mit – ggf. damaligen! – Gegenwartsanalysen oder Zukunftsprognosen (Fokussierung auf Gegenwart/Zukunft)

4.2 Überprüfung der narrativen Triftigkeit und der sprachlich-textuellen Stimmigkeit

Die narrative Triftigkeit und sprachliche Stimmigkeit können weitgehend textimmanent geklärt werden. Zur narrativen Triftigkeit zählt aus geschichtstheoretischer Sicht auch, ob die Differenz zwischen Vergangenheit und Geschichte zum Ausdruck kommt und ob historische Prinzipien, wie z.B. Perspektivität, sichtbar gemacht werden.

Überprüfen der Plausibilität, Transparenz und Stimmigkeit

- der gesamten Erzählstruktur,
- der einzelnen Konstruktionen, mit denen Veränderungen bzw. synchrone Verhältnisse ausgedrückt und erklärt werden,
- der Verknüpfung zwischen den Zeitdimensionen,
- der argumentativen Struktur,
- des Gattungs-, Medien- und Adressatenbezugs¹¹ (vgl. auch unten: sprachliche Bewältigung),
- usw.

Narrativ hoch sind z.B. Darstellungen,

- die in ihrer Argumentationsweise kategorial ansetzen,
- dabei schlüssig bleiben,
- den signalisierten Aufbau realisieren (u.a. durch Überschriften),
- transparent erzählen
- und so Grundprinzipien historischen Denkens nachvollziehbar machen,
- Gattung und Medien sach- und theorieadäquat auswählen,
- den Adressatenbezug beachten.

Sprachliche Stimmigkeit wird unterstützt durch einen transparenten und plausiblen Textaufbau, also einen logischen und kontinuierlichen Sinn- und Informationsfluss sowohl auf

- globaler (= gesamttextlicher) als auch
- lokaler (= Satz-)Ebene.

Kriterien hierfür:

- Abstraktionsgrad der Darstellung,
- Satzlängen,
- Satzbau,
- Wortwahl einschließlich der Wortlängen,
- sinnvolle Verwendung von Fremdwörtern und Fachbegriffen,
- usw.

4.3 Überprüfung der normativen Triftigkeit der Bedeutungszumessungen

Die Überprüfung der normativen Triftigkeit erfolgt überwiegend im Fokus Gegenwart/Zukunft, teilweise auch in der Fokussierung auf Geschichte. Es wird u.a. analysiert, inwiefern überzeitliche Normen angenommen werden, um die auf vergangene Erfahrungen bezogenen Deutungen einzuordnen und zu bewerten und für die Orientierung in Gegenwart und Zukunft zu nutzen, inwiefern die Alterität auch von Normen und Werten beachtet wird, inwiefern gegenwärtige Normen genutzt werden, um

¹¹ Die Frage nach dem inhaltlichen und formal gerechten Adressatenbezug (z.B. Schulbuchtext für Schüler) zieht auch eine Analyse nach sich, inwiefern das Medium, in dem die Auseinandersetzung mit der Geschichte erfolgt, Rückwirklichen Gestaltung der Darstellung hat (z.B. Berücksichtigung des Mediums beim Aufbau der Narration und bei der sprachlichen Gestaltung der Darstellung).

Vergangenes zu beurteilen und für Orientierung zu nützen. Überprüft wird auch, für wen und in welchen Hinsichten die historische Narration Orientierung geben will und soll.

Eine Überschneidung der Überprüfungen der einzelnen Triftigkeiten ist in Bezug auf die konkrete Narration kaum zu vermeiden und wäre auch nicht sinnvoll. Die idealtypische Trennung ist aber möglich und notwendig.

5. Darstellung der Ergebnisse der De-Konstruktionsarbeit

5.1 Präsentation der Ergebnisse

(Teil-)Ergebnisse der De-Konstruktionsoperationen sollten neben einem deutlichen Rückbezug auf die zu de-konstruierende Darstellung enthalten:

- methoden- und theoriebezogene Komponenten,
- die Auseinandersetzung mit zu Grunde gelegten Fragestellungen, Konstruktionsprinzipien und den aufscheinenden Deutungsmustern,
- Stellungnahmen zu den Sinnbildungsmustern und Orientierungsangeboten,
- Hinweise auf die Re-Organisation der eigenen Sichtweise.

5.2 Vergleich der eigenen Ergebnisse mit anderen Interpretationen/Darstellungen

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

5.3 Entwicklung einer eigenen historischen Narration

Die Ergebnisse der De-Konstruktion können als Grundlage zur Erstellung einer neuen historischen Narration dienen. Dies ist beispielsweise dann sinnvoll, wenn nach dem Umgang von Autoren mit Vergangenem und Geschichte zu ihrer jeweiligen Gegenwart gefragt wird.

Glossar zur Basisoperation De-Konstruktion:

Begriff	Erläuterung
De-Konstruktion	Spiegelverkehrte Operation zur Re-Konstruktion; bezieht sich ausschließlich auf historische Narrationen; Analyseprozess, dessen Ziel es ist, nicht nur die Oberflächen-, sondern v.a. die Tiefenstruktur einer vorliegenden historischen Narration zu erschließen.
De-Konstruktionskompetenz	Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, historische Narrationen zu de-konstruieren.
Fokussierungen: <ul style="list-style-type: none"> • auf Vergangenes • auf Geschichte • auf Gegenwart/Zukunft 	Da die Beschäftigung mit Vergangenheit immer im Nachhinein erfolgt, gibt es verschiedene Möglichkeiten sich der Vergangenheit/Geschichte zuzuwenden. Es werden drei Fokussierungen unterschieden: <ul style="list-style-type: none"> • Fokussierung auf Vergangenes: Vergangenheitspartikel aus Quellen und/oder Darstellungen erheben und feststellen, wie gesichert sie sind • Fokussierung auf Geschichte: Sich (i.d.R. auf der Metaebene) mit dem Prozess auseinanderzusetzen, in dem Vergangenes in Kontexte gesetzt und als Geschichte dargestellt wird; Partikel gruppiert/kontextualisiert, interpretiert, gattungs-, medien- und adressatengerecht dargestellt werden • Fokussierung auf Gegenwart/Zukunft: Sich ausgehend von Problemen der Gegenwart/Zukunft mit vergangenen Erfahrungen auseinanderzusetzen, die zur Orientierung genutzt werden. • Vollständig (und reflektiert/(selbst-)reflexiv) ist der Prozess historischen Denkens nur dann, wenn er alle drei Fokussierungen verbindet.
Gegenwartsgebundenheit	Fragen an die Geschichte werden notwendig aus der eigenen Gegenwart heraus an die Geschichte gestellt.
Geschichtsbewusstsein	Hier: stellt einen Zusammenhang her zwischen Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartserfahrungen, Zukunftserwartungen. Allgemein: Die ständige Gegenwärtigkeit des Wissens, dass der Mensch und alle von ihm geschaffenen Einrichtungen und Formen seines Zusammenlebens eine Herkunft und eine Zukunft haben.
Graduierung: <ul style="list-style-type: none"> • Elaboriertes Niveau • Intermediäres Niveau • Basales Niveau 	Unterscheidung der Kompetenzen historischen Denkens nach ihrem Niveau: <ul style="list-style-type: none"> • elaboriert: Kompetenz über für den Prozess des historischen Denkens relevante Operationen verfügen zu können und ihr Orientierungspotential als solches erkennen, thematisieren, reflektieren zu können und Konventionen abwandeln zu können • intermediär: über die Konventionen in einer in der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppe üblichen Weise und Systematik verfügen zu können • basal: Über Konventionen wird nicht oder nur in Ansätzen verfügt, aber noch nicht in der gruppenspezifischen Systematik
Historische Fragekompetenz(en)	Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft mit historischen Fragestellungen umzugehen und selbst Fragen an die Vergangenheit zu stellen.

Historische Methodenkompetenz(en)	Re- und De-Konstruktionskompetenz; d.h. die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft Geschichte selbst zu rekonstruieren oder vorliegende Narrationen zu dekonstruieren.
Historische Narration/Geschichte	Sinnbildung, die im Idealfall methodisch gestützt, Aussagen über Vergangenes und deren Verknüpfungen mit Gegenwärtigem und Zukünftigem macht. Eine im Nachhinein erarbeitete Darstellung über ausgewählte Teile der Vergangenheit.
Historische Orientierungskompetenz(en)	Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft historisches Denken zur (eigenen) Orientierung zu nutzen, d.h. zu historischem Welt-, Fremd- und Selbstverstehen (Identitätsreflexion), zum Aufbau historisch fundierter Handlungsdimensionen. Eine weitere Kernkompetenz ist, das eigene Geschichtsbewusstsein zu reflektieren und zu modifizieren/re-organisieren.
Historische Sachkompetenz(en)	Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft historisches Denken zu systematisieren (historische Begriffs- und Strukturierungskompetenz) und über Prinzipien, Kategorien, Konzepte, Scripts historischen Denkens zu verfügen.
Historizitätsbewusstsein	Bewusstsein von der Prozesshaftigkeit historischen Geschehens.
Kontextualisierungen <ul style="list-style-type: none"> • synchron • diachron 	Vergangenheitsbezüge erfolgen intentional. Ein(e) historisches Ereignis, Situation etc. wird nicht isoliert, sondern im Kontext betrachtet. Diese Kontextualisierungen können synchron oder diachron sein: <ul style="list-style-type: none"> • Synchron = Zustände • Diachron = Zeitverläufe
Analyse der Oberflächenstruktur	Feststellen des auf den ersten Blick erkennbaren Aufbaus einer Darstellung; schließt das Feststellen der für die Narration gewählten Gattung und des gewählten Mediums ein. Auflisten und Bezeichnen der verschiedenen Elemente der vorliegenden Narration.
Partialität	Prinzip historischen Denken, das die Re-Konstruierbarkeit der Vergangenheit grundsätzlich einschränkt, u.a. deshalb, weil nicht alle historischen Erfahrungen in einer Weise manifest geworden sind, dass sie überliefert wurden und damit zur Quelle für die Fragestellungen der Historiker werden können. Zu beachten ist, dass uns nur Bruchteile der manifestierten Erfahrungen tatsächlich erhalten geblieben sind. Berücksichtigt werden muss zudem, dass diese z.T. für die Überlieferung an spätere Generationen bestimmt waren (Traditionsquellen), zum Teil Funktionen nur für die eigene Zeit hatten (Überrestquellen).
Partikularität	Sammelbegriff für Partialität und Selektivität.
Perspektivität	Der Begriff der Perspektivität ist weit gefasst, in der Geschichtsdidaktik gibt es drei Ebenen: <ul style="list-style-type: none"> • Perspektivität der Quelle • Perspektivität dessen, der sich mit Geschichte befasst • Perspektivität dessen, der die historische Narration rezipiert In jeder dieser drei Ebenen ist die jeweilige Sichtweise bedeutend: Eine bestimmte historische Gegebenheit/Begebenheit wird von Zeitgenossen aus einer Sichtweise dargestellt (→ Perspektivität der Quellen). Sie wird im Nachhinein, aufgrund einer be-

	stimmten Fragestellung, von einem Autor, gebunden an dessen Standort, rekonstruiert (→Perspektivität der historischen Narration). Aus einer „fertigen Darstellung“ wird die Begebenheit/Gegebenheit mit einer bestimmten Absicht, gebunden an eine u.a. kulturell geprägte Denkweise, rezipiert (→Perspektivität der Rezeption).
Realitätsbewusstsein	Fähigkeit zwischen Fiktionen und Fakten zu unterscheiden.
Re-Konstruktion	Erarbeitung einer Geschichte durch einen Produzenten/Autor; Versuch der Annäherung an die Vergangenheit mit Hilfe von Quellen und dem u.a. von Historikern erarbeiteten Wissen über Vergangenes; Kontextualisierung, Deutung und Einordnung letztlich immer mit Hilfe der Quellen; dadurch Schaffung einer historischen Narration.
Retro-Perspektivität	Einsicht, dass Geschichte Re-Konstruktion von Vergangenem ist und nur im Nachhinein erzählbar ist; Einsicht in die Bedeutung der Perspektivität für diesen Prozess, u.a. bei der Entwicklung der Fragestellung, die historischen Gegebenheiten/Begebenheiten Bedeutung für etwas zuweist.
Selbst-Reflexivität	Sich selbst als einen Träger von Geschichtsbewusstsein begreifen und erkennen, dass die eigene Prägung Rückwirkung auf jedes historische Denken hat.
Selektivität	Bewusste und unbewusste Auswahlentscheidungen im Zuge des historischen Denkprozesses, u.a. bei der Entwicklung von Fragestellungen für eine Darstellung und der darauf aufbauenden Suche nach Quellen und einschlägigen Darstellungen (Heuristik).
Analyse der Tiefenstruktur einer historischen Narration	Erfassen der Tiefenstruktur einer historischen Narration bezogen auf das „Was“ und „Wie“ der Darstellung. Dabei werden inhaltsbezogene, gattungs- medien-, adressatenspezifische Aspekte betrachtet, u.a. mit dem Ziel, die Intentionen für den Umgang mit Vergangenheit zu erschließen. Dazu werden Haupt- und Nebengeschichten, u.a. in ihren Fokussierungen systematisch analysiert. Besonders die tiefer gehenden Analysen erfolgen unter Anwendung spezifischer historischer Theorien und von Theorien anderer Disziplinen, die von der Geschichtswissenschaft adaptiert werden/wurden.
Überprüfen der Triftigkeit/Stimmigkeit/Richtigkeit einer historischen Narration: <ul style="list-style-type: none"> • empirisch/fachbezogen/fachlich • narrativ/sprachlich • normativ 	Grundsätzliche, die wesentlichen Kernpunkte umfassende Plausibilität einer historischen Narration: <ul style="list-style-type: none"> • Überprüfung der fachliche Triftigkeit erfolgt durch Hinzuziehen weiterer Literatur/Quellenarbeit. Es wird festgestellt, inwiefern die in der Narration getroffenen Aussagen fachlich valide sind. • Überprüfung der narrativen/sprachlichen Triftigkeit erfolgt vorrangig textimmanent, durch Überprüfung der Gestaltung von Sinnzusammenhängen sowie der Stringenz und Haltbarkeit der jeweiligen Kontextualisierungen und der adäquaten sprachlichen Bewältigung, wobei Gattung, Medium und Adressaten mit beachtet werden müssen. • normative Triftigkeit: Überprüfung der zu Grunde liegenden Normen und der Ausrichtung auf Gruppen, die diese Normen

	als Grundlage für ihre Orientierung akzeptieren. Von Bedeutung ist, inwiefern die Alterität auch von Normen und Werten beachtet wird, wie der Bezug auf überzeitlich gültige Werte/Normen begründet wird, ob aktuelle Normen/Werte zur Deutung von Vergangenem genutzt werden und wie dies begründet wird.
Vergangenheit	Gesamtheit des bisher Gewesenen.
Vergangenheitspartikel	Ergebnis einer letztlich auf Quellen zurückgehenden historischen Re-Konstruktionsleistung, die durch Heuristik, Quellenkritik und -interpretation erbracht wird. Vergangenheitspartikel sind der „Rohstoff“, aus dem historische Narrationen aufgebaut werden können. Es wird ihnen hoher Tatsachengehalt zugetraut; dennoch gelten die Grenzen der Re-Konstruierbarkeit uneingeschränkt.

Literatur zum Glossar:

De-Konstruktion

Mebus S./Schreiber, W. (Hgg.): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen. Meißen 2005, S.215-255.

Schreiber, W. u.a. (Hgg.): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried ²2006, S.23-24.

Schreiber, W.: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz, in: Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, S.194-235.

De-Konstruktionskompetenz

Mebus/Schreiber, Geschichte denken statt pauken, 2005, S.215-255.

Schreiber u.a., Historisches Denken, ²2006, S.24.

Schreiber, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.194-235.

Fokussierungen

Schreiber, W.: Das Theoriefundament zu „FUER Geschichtsbewusstsein“ in ZGD (=Zeitschrift für Geschichtsdidaktik), Jahresband 2003, S.10-28.

Schreiber, W.: Exkurs zum Basisbeitrag zu den Bänden 1-10 der Reihe „Themenheft Geschichte“ Neuried 2006-2009.

Schreiber, u.a., Historisches Denken, ²2006, S.52f.

Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.862-863.

Mebus/Schreiber, Geschichte denken statt pauken, 2005, S.24ff.

Gegenwartsgebundenheit

Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern, Neuried ²2006, S.7.

Analog dazu Schreiber, W.: Basisbeitrag zu den weiteren Bänden der Reihe „Themenhefte Geschichte“ Neuried 2006-2009.

Schreiber, W.: Das Geschichtsbewusstsein von Grundschulern fördern I: Die Konzeptionen Karl-Ernst Jeismanns, Jörn Rüsens und Hans-Jürgen Pandels für Gundschüler nutzbar machen, in: Schreiber, W. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Bd.1. Neuried 2004, S. 21f.

Geschichtsbewusstsein

Besonders wichtig: Verschiedene Theorien über Geschichtsbewusstsein und dessen Definition, vgl. u.a.

Jeismann, K.-E.: Geschichtsbewusstsein – Theorie, in: Bergmann u.a., Handbuch Geschichtsdidaktik, 1997, S.42ff.

Borries, Bodo v.: Geschichtsbewusstsein – Empirie, Bergmann u.a., Handbuch Geschichtsdidaktik, 1997, S.45f.

Schreiber, W.: Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik, in: ZGD 1 (2002), S.18-43.

Pandel, H.-J.: Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen, in: Borries/Pandel/Rüsen (Hg.), Geschichtsbewusstsein empirisch. Pfaffenweiler 1991, S.1-23.

Pandel, H.-J.: Geschichtsunterricht nach PISA. Schwalbach/Ts. 2005.

Graduierung

Schreiber, u.a., Historisches Denken, 2006, S.35ff.

Körper, A: Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens, in: Körper/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.415-472.

Beispiele zur Graduierung von Jan Patrick Bauer, Bodo von Borries, Andreas Körper, Christoph Kühberger, Johannes Meyer-Hamme, Christione Pflüger, Alexander Schöner, Waltraud Schreiber, Beatrice Ziegler, in: Körper/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.473-650.

Historische Fragekompetenz(en)

Mebus/Schreiber, Geschichte denken statt pauken, 2005, S.20.

Schreiber u.a., Historisches Denken, 2006, S.20-22.

Schreiber/Mebus, Durchblicken, 2006, S.8.

Analog dazu Schreiber, Basisbeitrag zu den weiteren Bänden der Reihe „Themenhefte Geschichte“ Neuried 2006-2009.

Schreiber, W.: Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen, in: Körper/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.155-193.

Historische Methodenkompetenz(en)

Mebus/Schreiber, Geschichte denken statt pauken, 2005, S.105-255.

Schreiber u.a., Historisches Denken, 2006, S.22-24.

Schreiber/Mebus, Durchblicken, 2006, S.8.

Analog dazu Schreiber, Basisbeitrag zu den weiteren Bänden der Reihe „Themenhefte Geschichte“, Neuried 2006-2009.

Schreiber, W.: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen, in: Körper/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.194-235.

Ziegler, B.: Fachwissenschaftlich orientiert: Graduierung Re-Konstruktionskompetenz in: Körper/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.523-545.

Historische Narration/Geschichte

Rüsen, J.: Historische Vernunft. Grundzüge der Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen 1983.

Rüsen, J.: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens. Frankfurt/Main 1990.

Rüsen, J.: Historisches Erzählen, in: Bergmann, u.a., Handbuch Geschichtsdidaktik, 1997, S.57-63.

Rüsen, J.: Kann gestern besser werden? Essays zum Bedenken der Geschichte. Berlin 2002.

Rüsen, J.: Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen. Köln u.a. 2006.

Baumgartner, H.-M.: Narrativität, in: Bergmann u.a., Handbuch Geschichtsdidaktik, 1997, S.157-160.

Mebus/Schreiber, Geschichte denken statt pauken, 2005, S.37.

Pandel, H.-J.: Historisches Erzählen [Basisartikel], in: Geschichte lernen Heft 2, 1988, S.8-12.

Historische Orientierungskompetenz(en)

Rüsen, J.: Historische Orientierung. Köln u.a. 1994.

Mebus/Schreiber, Geschichte denken statt pauken, 2005, S.23.

Schreiber u.a.: Historisches Denken, 2006, S.24-27.

Schreiber/Mebus, Durchblicken, 2006, S.9.

Analog dazu Schreiber, Basisbeitrag zu den weiteren Bänden der Reihe „Themenhefte Geschichte“, Neuried 2006-2009.

Schreiber, W.: Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen, in: Körper/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.236-264.

Körper, A. u.a.: Graduierungslogiken der Kernkompetenzen im Kompetenzbereich „historische Orientierungskompetenzen“, in: Körper/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.473-504.

Historische Sachkompetenz(en)

Mebus/Schreiber, Geschichte denken statt pauken, 2005, S.22.

Schreiber u.a.: Historisches Denken, 2006, S.27-29.

Schreiber/Mebus, Durchblicken, 2006, S.8.

Analog dazu Schreiber, Basisbeitrag zu den weiteren Bänden der Reihe „Themenhefte Geschichte“, Neuried 2006-2009.

Schöner, A.: Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in: Körper/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.265-314.

Schöner, A.: Kategoriale Graduierung Sachkompetenzen: Grundsätzliche Überlegungen zur Graduierung der historischen Sachkompetenz(en), in: Körper/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.505-522.

Schöner, A.: Überlegungen zur Graduierung des Verfügens über genuin historische Kategorien im Kompetenzbereich der historischen Sachkompetenz(en) am Beispiel historischer Periodisierungen, in: Körper/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.563-598.

Bauer, J.-P.: Graduierung der Kategorie Zeitverlaufsvorstellung am Beispiel des Konzepts des Fortschritts, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.599-621.

Körber, A.: Graduierung von Kompetenzen der Verfügung über epistemologische Grundprinzipien (Begriffs- und Strukturierungskompetenz) – eine Skizze, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.546-562.

von Borries, B./Pflüger, C. unter Mitarbeit von Hessenauer, H.: Das Verfügen über überfachliche Kategorien als Teil der „Historischen Sachkompetenz(en)“, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.622-639.

Kühberger, C.: „Gender – a useful category“ - Zur Graduierung einer historischen Kategorie vor dem Hintergrund eines reflektierten und (selbst)reflexiven Geschichtsbewusstseins, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.640-650.

Historizitätsbewusstsein

Pandel, H.-J.: Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen, in: Borries/Pandel/Rüsen (Hgg.): Geschichtsbewusstsein empirisch. Pfaffenweiler 1991, S.1-23.

Schreiber, W.: Das Geschichtsbewusstsein von Grundschulern fördern I: Die Konzeptionen Karl-Ernst Jeismanns, Jörn Rüsen und Hans-Jürgen Pandels für Grundschüler nutzbar machen, in: dies: Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuried ²2004, S.17-46.

Kontextualisierungen

Schreiber/Mebus, Durchblicken, ²2006, S.11.

Analog dazu Schreiber, Basisbeitrag zu den weiteren Bänden der Reihe „Themenhefte Geschichte“, Neuried 2006-2009.

Oberflächenstruktur

Schreiber/Mebus, Durchblicken, ²2006, S.10.

Schöner, A.: Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für die Praxis, in diesem Band.

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

Pandel, H.-J.: Kapitel zu Gattungskompetenz, in: ders., Geschichtsunterricht, 2005, S.27-31.

Schreiber, W.: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz, Teilkapitel zu Gattung, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.194-235.

Partialität

Baumgartner, Narrativität, in: Bergmann u.a., Handbuch Geschichtsdidaktik, ⁵1997, S.157-160.

Schreiber, u.a., Historisches Denken, ²2006, S.21.

Vgl. auch die zahlreichen Einführungen in die Geschichtstheorie oder in den Umgang mit historischen Quellen.

Partikularität

Baumgartner, Narrativität, in: Bergmann u.a., Handbuch Geschichtsdidaktik, ⁵1997, S.157-160.

Schreiber, u.a., Historisches Denken, ²2006, S.21.

Schöner, A.: Kompetenzbereich Historische Sachkompetenzen, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.282f.

Perspektivität

Bergmann, K.: Multiperspektivität, in: Bergmann u.a., Handbuch Geschichtsdidaktik, ⁵1997, S.301-303.

Borries, B.v.: Geschichte lernen - mit heutigen Schulbüchern? Konzeptionen von Geschichtsbüchern für die Sekundarstufe I am Beispiel des Themas „Entdeckungen und Europäisierung der Erde in der frühen Neuzeit“. Anmerkungen eines Fachdidaktikers, in: GWU 34, H.9, 1983, S.558-573.

Ders.: „Weiße Flecken unterrichtlicher Praxis oder Versäumnisse geschichtsdidaktischer Reflexion...?“ – Fundamentale Theoriefragen, in: ders.: Lebendiges Geschichtslernen. Beiträge zu Theorie, Pragmatik, Empirie und Normfrage, Schwalbach 2004, S.236-258.

Bergmann, K.: Multiperspektivität, Schwalbach 2000.

Baumgartner, Narrativität, in: Bergmann u.a., Handbuch Geschichtsdidaktik, ⁵1997, S.157-160.

Schreiber, u.a., Historisches Denken, ²2006, S.21.

Realitätsbewusstsein

Pandel, H.-J.: Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen, in: Borries/Pandel/Rüsen (Hgg.): Geschichtsbewusstsein empirisch. Pfaffenweiler 1991, S.1-23.

Schreiber, W.: Das Geschichtsbewusstsein von Grundschulern fördern I: Die Konzeptionen Karl-Ernst Jeismanns, Jörn Rüsen und Hans-Jürgen Pandels für Grundschüler nutzbar machen, in: dies: Erste Begegnungen, ²2004, S.17-46.

Rüsen, J.: Faktizität und Fiktionalität, in: ders.: Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen. Köln u.a. 2006, S.119-133.

Re-Konstruktion

Rüsen, J.: Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik 2. Göttingen 1986.

Mebus/Schreiber, Geschichte denken statt pauken, 2005, S.105-214.

Schreiber, u.a., Historisches Denken, ²2006, S.22-24.

Schreiber, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.194-235.

Vgl. auch die zahlreichen Einführungen in den Umgang mit historischen Quellen, und die neuerdings vorgelegten Einführungen in das Schreiben von Geschichte.

Retro-Perspektivität

Baumgartner, Narrativität, in: Bergmann u.a., Handbuch Geschichtsdidaktik, ⁵1997, S.157-160.

Mebus/Schreiber, Geschichte denken statt pauken, 2005, S.37-38.

Schöner, A.: Kompetenzbereich Historische Sachkompetenzen, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.281f.

Selbst-Reflexivität

Schreiber, Geschichtsbewusstsein von Grundschulern fördern I, in: Schreiber, Erste Begegnungen, ²2004, S.18ff.

Schreiber, u.a., Historisches Denken, 2006.

Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007.

Selektivität

Baumgartner, Narrativität, in: Bergmann u.a., Handbuch Geschichtsdidaktik, ⁵1997, S.157-160.

Schreiber, u.a., Historisches Denken, ²2006, S.21.

Schreiber, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen und Schreiber, Kompetenzbereich historische Fragekompetenz, beide Beiträge, in: Körber/Schreiber/Schöner (Hgg.): Kompetenzen, 2007, S.155-236.

Analyse der Tiefenstruktur

Schreiber/Mebus, Durchblicken, ²2006, S.10f.

Schöner, A: Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für die Praxis, in diesem Band.

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

Überprüfen der Triftigkeit

Rüsen, Historische Vernunft, 1983, S.85-116.

Lübbe, H.: Wer kann sich Aufklärung leisten? Objektivität in der Geschichtswissenschaft, in: Becker, W./Hübner, K. (Hgg.): Objektivität in den Natur- und Geisteswissenschaften. Hamburg 1976, S.183-188.

Schreiber/Mebus, Durchblicken, ²2006, S.12.

Schreiber, W., Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.221f.

Vergangenheit

Mebus/Schreiber, Geschichte denken statt pauken, 2005, S.35ff.

Vergangenheitspartikel

Schreiber, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen, 2007, S.194-235.

Literatur:

Bergmann, K. u.a. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber ⁵1997.

Borries, B. v./Schreiber, W. (Hgg.): Ausgestellte Geschichte. Historische Kompetenz im Umgang mit Museen und Ausstellungen aufbauen. (in Vorbereitung).

Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007.

Krammer, R./Ammerer, H.: (Hgg.): Mit Bildern arbeiten – Historische Kompetenzen erwerben. Neuried 2006.

Lehmann, K. (Hg.): Theater und Geschichte. Spielformen, Methoden, Anwendungen und deren didaktische Reflexion. Neuried 2006.

Mebus S./Schreiber, W.: Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen. Meißen 2005.

Melichar, F. (Hg.): Längs Denken. Förderung historischer Kompetenzen durch Längsschnitte. Neuried 2006.

Pandel, H.-J.: Geschichtsunterricht nach PISA. Schwalbach/Ts. 2005.

Schöner/Schreiber: Kategoriale Inhaltsanalysen am Beispiel von Schulgeschichtsbüchern: Grundlagen – Methoden – Praxis. (in Vorbereitung.)

Schreiber, W. u.a. (Hgg.): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell Neuried 2006.

Schreiber, W./Árkossy, K. (Hgg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen. Neuried 2007.

Schreiber, W./Wenzl, A. (Hgg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. Neuried 2006.

Schreiber, W./Ziegler, B. (Hgg.): Geschichte vor Ort. Historische Kompetenzen durch den Umgang mit historischen Stätten schulen. (in Vorbereitung).

Schreiber, W. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, 2 Bde. Neuried ²2004.

Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. Neuried ²2006.

ZGD (= Zeitschrift für Geschichtsdidaktik). Grundfragen – Forschungsergebnisse – Perspektiven. Jahresband 2002.

3. Von Lehrenden für Lehrende

Marcus Ventzke/Florian Basel

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

1. Von ge- und misslingender Geschichtsarbeit

Der amerikanische Sozialwissenschaftler Neil Postman fordert in seinem kulturkritischen Plädoyer für eine zeitgeist- und kommerzunabhängige Pädagogik vehement eine Enthierarchisierung des zwischen Lehrer und Schüler bestehenden Verhältnisses. Den Grund für das nur allzu oft unbefriedigende Funktionieren der zwischen beiden bestehenden Kommunikationsbeziehung erkennt er in einem Pädagogenselbstverständnis, das seine eigenen Erkenntnisgrundlagen und kulturellen Prägungen nicht offen legt und den Anschein erweckt, als handle es sich insbesondere im schulischen Bildungsprozess um eine ‚einfache‘ Übertragung von Informationen, die in einer sich scheinbar nie wandelnden Form vorliegen und deren prinzipielle Rezeptions- und Verarbeitungsfähigkeit durch die ‚Belehrten‘ nicht in Frage stehen könne.¹ Diese Haltung zeigt sich nicht selten auch in Lehrbüchern und Lehrplänen. Deren Autoren legen ihr Hauptaugenmerk immer wieder auf die Darstellung vorgeblich unverzichtbaren ‚Fakten‘-Materials und vernachlässigen dabei die Offenlegung des narrativen und/oder normativen Ordnungsgerüsts, das ihrer Informationsauswahl und Darstellung zu Grunde liegt. So erhalten geschichtsarbeitende SchülerInnen nur selten Einblick in die Gründe, die einen Autor bewegen haben, Material beispielsweise entlang der Chronologie oder auf der Basis zentraler Fragestellungen eines geschichtswissenschaftlichen Teilbereichs (z.B. der Alltags-, Geschlechter-, Rechts- oder der Geschichte der „Haupt- und Staatsaktionen“) zu ordnen.²

Im Bereich der narrativen Strukturierung einer Geschichtsdarstellung bestimmt beispielsweise die Symbolisierungsfähigkeit des Pädagogen und die Art der Symbolisierung dessen, was wir mit einem anderen Begriff auch gewohnt sind „Information“ zu nennen, nicht nur die „Erkenntnis“, die wir mit dieser Information verbinden, sondern auch die Prominenz ihrer Verankerung in unserem Weltverständnis, ihre „Speicherungs- und Verarbeitungswürdigkeit“. Postman verweist in diesem Zusammenhang u.a. auf die Bedeutung der Metapher:

„Die Metapher gibt jedem Stoff seine Form. Indem die Erzieher dies übersehen, berauben sie die Lernenden jeder Möglichkeit, die Grundannahmen eines Themas in Frage zu stellen. Ist das menschliche Gehirn zum Beispiel eine dunkle Höhle (die Erleuchtung braucht)? Ein Muskel (der Übung braucht)? Ein Gefäß (das gefüllt werden muß)? Ein Tonklumpen (der geformt werden muß)? Ein Garten (der kultiviert werden muß)? Oder ist es, wie heute so viele behaupten, ein Computer, der Daten verarbeitet?“³

¹ Diese Vorstellung führt zu Unterrichtsverläufen, die unterhaltungsindustriellen Mustern folgen. Innerhalb einer Medienkultur, die von diesen Mustern insgesamt geprägt ist, desavouieren sich somit auch die frontalen und inhaltsfixierten Unterrichtskonzepte, wenn sie kontinuierlich eingesetzt werden, denn sie werden am Grad ihrer sich direkt erschließenden „Interessantheit“ gemessen. Vgl. Postman, N.: Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Reinhard Kaiser. Frankfurt/Main 2003 (Original: Amusing Ourselves to Death, 1985).

² Auch im Vermittlungszusammenhang ist dabei zu beachten, dass die spezifischen Perspektiven dieser Teilbereiche in jeder historischen Untersuchung gleichberechtigt und notwendig sein sollten. Für den Genderaspekt hat darauf etwa Barbara Stollberg-Rilinger aufmerksam gemacht. Vgl. Stollberg-Rilinger, B.: Väter der Frauengeschichte? Geschlecht als historiographische Kategorie im 18. und 19. Jahrhundert, in: Historische Zeitschrift 262/1 (1996), S.39-71.

³ Postman, N.: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. Aus dem Englischen von Angelika Friedrich. Berlin 1995, S.217f. Vgl. zur wissenschaftlichen Motivationskraft der Vorstellung, das Gehirn sei „eine Art“ Computer und zu den Folgen dieser Annahme in Geistphilosophie und physiologischer Gehirnforschung der letzten Jahre: Searle John R.: Geist. Eine Einführung, aus dem Amerikanischen von S. Salewski. Frankfurt am Main 2006, S.117ff.

Was hat, so könnte man fragen, unsere Kenntnis über Metaphern mit Geschichtsunterricht zu tun? Dies erhellt sehr schnell, überträgt man Postmans Argumentationsgang z.B. auf die zu de-konstruierende(n) Geschichte(n) über die „friedliche Revolution“ in der DDR von 1989/90. Waren die Ereignisse jener Monate eine *Wende*, dann hat man die Gelegenheit, eine wie auch immer zu bewertende Geschichte gesellschaftlicher Restauration zu erzählen: Menschen orientierten sich vorrangig retrospektiv; sie richteten sich auf ein schon vorhandenes, nur eben verdrängtes oder verschüttetes Modell gesellschaftlicher Organisation aus. War „der Herbst '89“ aber tatsächlich eine *Revolution*, dann bezieht sich die Aufmerksamkeit der Rezipienten einer solchen Geschichte auf die Suche nach tiefgreifenden Wandlungsprozessen in allen Lebensbereichen. Handelte es sich allerdings „nur“ um einen etwas grundsätzlicheren *Regierungswechsel*, so fasziniert die nahezu reibungslose Transformation des sozialistischen Staatsystems in eine freiheitlich-demokratische Gesellschaft. Suchten die Menschen der DDR hingegen *Erlösung* aus unerträglich gewordenen, von einer vergreisenden Herrschaftsclique endlos rekapitulierten Weltdeutungsmustern, so bietet sich die Gelegenheit, den rasanten Aufstieg Helmut Kohls zum bejubelten Lenker des deutschen Geschicks unter Rückgriff auf mehr oder weniger säkularisierte Messias-Motive zu begreifen. Strebten die Wendeakteure aber im Kern nur nach einer *Verbesserung ihrer materiellen Lebensumstände*, lässt sich dieser „Erkenntnis“ entweder eine ökonomische Theorie oder eine psychologische Erklärung fehlgeleiteter „Haben“-Orientierung des modernen Menschen korrelieren.⁴ Die letzte Variante hätte zudem den Vorteil, eine Erklärung für die Revolutionsenttäuschung zu bieten, die sich trotz vollzogenen oder zumindest möglichen Massenkonsums insbesondere im östlichen Teil Deutschlands zu Beginn der 1990er Jahre sehr schnell ausbreitete.⁵

2. Die Spezifik des Bildners im De-Konstruktionsprozess

Betrachtet man nun z.B. die Deutung der Wende als Erlösungsgeschehen genauer, so lässt sich der Unterschied zwischen den Lehrer- und den Schülerperspektiven, die beide soziokulturell geprägt sind, deutlich erkennen. Wie wirkt, jenseits verallgemeinerbarer Wissenschaftskriterien, diese individuelle kulturelle Prägung auf den pädagogischen Prozess?

Hierzu eine Selbstanalyse der Autoren für das Symbolisierungsbeispiel ‚Wende als Erlösung‘.

Florian Basel (Realschullehrer an der Paul-Winter-Realschule Neuburg/Donau):

„Wäre ich gezwungen, die Ereignisse der ‚Wende 89/90‘ mit Hilfe des Begriffs der ‚Erlösung‘ zu vermitteln, käme ich wohl als Lehrer in ernsthafte Schwierigkeiten, denn das Erlöser-Bild ist aufgrund meiner katholischen Erziehung, sowohl durch das Elternhaus wie auch durch die Grundschule, in keinerlei Weise politisch, sondern rein religiös aufgeladen. Von Kindesbeinen an steht für mich daher einzig und allein Jesus Christus in der Erlöserrolle, die niemals irgendeine Persönlichkeit der Vergangenheit oder Gegenwart auch nur annähernd ausfüllen könnte.“

Darüber hinaus habe ich als Jahrgang 1976 die Wende zwar bewusst, aber eben als 13-jähriges Kind, aufgewachsen in der ehemaligen Bundesrepublik, mitbekommen, das zwar die ungemaine

⁴ Vgl. beispielsweise Fromm, E.: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. München 2003. Zur geschichtsdidaktischen Dimension: Schöner, A.: Kompetenzbereich historische Sachkompetenz, in: Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A.: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, S.265-314, bes. S.272-277.

⁵ Zur terminologischen Debatte über die ‚Herbstereignisse‘ des Jahres in der DDR: Grix, J.: Revolution and Transformation in East Germany: Revisiting the Dominant Paradigms, in: Leonhard, J./Funk, L.: Ten years of German unification. Transfer, transformation, incorporation?. Birmingham 2002, S.56-68. Zu den Folgen solcher begrifflich-semantischer Fragen für das Geschichtsbewusstsein der Deutschen: Lutz, F.: Das Geschichtsbewusstsein der Deutschen. Grundlagen der politischen Kultur in Ost und West. Köln, Weimar, Wien 2000.

Tragweite der Ereignisse erahnen, jedoch in seiner Gesamtheit niemals vollständig erfassen konnte (bis heute verbinde ich mit den Begriffen „Mauerfall“ und „Wiedervereinigung“ auch das Bild meines Vaters, der damals hektisch versuchte, alle möglichen Live-Berichte unterschiedlicher Sonder-sendungen aus Berlin auf Video aufzunehmen). Folglich würde ich mir heute ein Urteil darüber, ob die Wende tatsächlich eine Art „Erlösung“ gewesen sei, überhaupt nicht erlauben, da dies in meinen Augen nur denjenigen zusteht, die tatsächlich direkt von den damaligen Ereignissen betroffen waren.

Marcus Ventzke (Internatsmentor und Gymnasiallehrer am Sächsischen Landesgymnasium St. Afra Meißen):

„Das Bild des Erlösers ist mir seit frühester Kindheit vertraut, denn ich bin im östlichen Teil Deutschlands während der 1970er und 1980er Jahre v.a. durch zwei grundlegende Umstände geprägt worden: Durch eine sozialistische Schulausbildung und die christlich orientierte Erziehung meines Elternhauses. In beiden Weltanschauungen bildet die Suche nach Erlösung den „Glaubenskern“ und so synthetisierten sich daraus fast folgerichtig auch meine Überzeugungen. Der Erlöser war für mich ein für Gleichheit und Gerechtigkeit kämpfender, Frieden und gesellschaftliche Endharmonie ermöglichender Revolutionär, denn ich war sehr früh schon ein politisierter, auf die „großen Dinge der Welt“ und deren Ideale ausgerichteter Mensch.⁶ Mein Erlöser war sturköpfigen und diskussionsunfähigen Politikern ebenso abhold wie profitgierigen Konzernchefs, die ich aus dem so genannten „Westfernsehen“ nur allzu gut zu kennen glaubte. Er war selbstbewusst – und deshalb auch nicht korruptierbar –, aber zurückhaltend. Er war die Quelle meiner Werte, sein Wort drückte eine unveränderliche und nicht doppelbödige Überzeugung aus und dies immunisierte mich gegen den strategisch angelegten, jovialen Überredungsversuch. Er war keineswegs sakral, eine irdische Instanz, aber doch eher unpersönlich. Er steckte in Fidel Castro genauso wie in Dietrich Bonhoeffer und jedenfalls viel eher im feuertrunkenen Visionär Thomas Müntzer als im hemdsärmelig-bodenständigen Elektriker Lech Walesa.“

Der Kniefall jener älteren Frau am 10. Dezember 1989 vor Helmut Kohl nach dessen frenetisch gefeierter Rede auf dem Dresdner Neumarkt wirkte auf mich wie die Beschmutzung meines gehegten Erlöserideals. Bis heute bin ich beiden gram – dem „Kanzler der Einheit“, weil mit seinem Auftritt quasi-religiöse Stimmungen entstanden, die anschließend instrumentalisiert wurden, und jener älteren Frau, weil sie dem aus meiner Sicht falschen Erlöser huldigte. Beider Verhalten ergab sich vor dem Hintergrund des westlichen Konsumteilhaberversprechens an den Osten und lag damit quer zu meinem Wertekonzept. Man redete in jenem Dezember schon nicht mehr wirklich über Freiheit, Selbstbestimmung und Nationsgründung, sondern wieder einmal nur über „Menschliches-Allzumenschliches“.

Die Geschichte Helmut Kohls als Erlöser rührt folglich an den Urgrund meiner Überzeugungen, und ich kann sie daher nur als Anti-Geschichte kommunizieren, auf deren Möglichkeiten zur De-Konstruktion ich mich im konkreten Falle wohl geradezu sehnsüchtig orientieren würde. Aufgrund der innerlichen Distanz zu diesem Erlöserbild verfiel ich in eine betont rationale Grundhaltung und sähe in den Wendeakteuren vornehmlich Adressaten für Vorwürfe und Schuldzuweisungen.⁷ Die

⁶ Vgl. zur Verallgemeinerbarkeit dieser Prägung die literarisch verarbeiteten Beobachtungen von Schulze I.: Neue Leben. Die Jugend Enrico Tümmers in Briefen und Prosa. Herausgegeben, kommentiert und mit einem Nachwort versehen von Schulze Ingo, Berlin 2005, S.667ff.

⁷ Von dieser Grundhaltung sollte man nicht a priori annehmen, dass sie durch gewisse (äußere) Umstände erzwungen wird. Vielmehr kann sie beispielsweise auf Grund des Vergnügens am Perspektivenwechsel auch freiwillig gewählt sein. In welchem Ausmaß man in der Lage ist, sich dem Reiz eines solchen Wandels der Sichtweisen auszusetzen, hängt indes sicherlich von persönlichen Strukturierungen, von Wertvorstellungen und Lebenseinstellungen ab. Wir alle kennen sicherlich von persönlichen Strukturierungen, von Wertvorstellungen und Lebenseinstellungen ab. Wir alle kennen Menschen, die in der Lage sind, Perspektiven als Rollen zu behandeln aber auch solche, die selbst in wechselnden Fällen eine scheinbar stets gleich bleibende Position einnehmen. Sie ahnen zwar vielleicht ihre intellektuelle und/oder

Vermittlung der ‚Wende‘-Geschichte mit Hilfe religiöser Begrifflichkeiten und Zugangsweisen halte ich nur mit außerfachlicher Motivation für vorstellbar. Vielleicht befriedigte ich, erzählte ich sie so, einen gewissen Hang zu Polemik, allerdings könnte ich keine geschichtswissenschaftliche Befriedigung dabei empfinden. Würde ich die Geschichte aber tatsächlich so erzählen (konstruieren) müssen, liefe ich dabei Gefahr, die Souveränität im Umgang mit meinem Fach zu verlieren. Aus diesem Grunde fiele mir die unvoreingenommene Anwendung verschiedener Methodiken (Kontextualisierungen, Konstruieren von Kontinuität, Orientierung für zukünftiges Handeln usw.) sicherlich schwer, und ich geriete in eine Tunnelblicksituation. Aus dieser könnte sich eine intolerante Behandlung des Themas ergeben, die in einer mangelnden Flexibilität bei der Begleitung des Arbeits- und je individuellen Aneignungsvorgangs der SchülerInnen ihren Ausdruck fände. Als Lehrer wäre ich somit mehr ein Missionar als ein erfahrener Mitdenker des Historischen.“

Ein wesentlicher Perspektivenunterschied zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ergibt sich neben den Rollenanforderungen an Pädagogen, ihrer beruflichen Beziehung zum Fach und anderen Faktoren oft schon aus der Zeitgenossenschaft, d.h. dem mitunter intensiven persönlichen Erleben (älterer) LehrerInnen. Zeitgeschichtliche Vorgänge korrelieren sie fast immer mit diesem ausschnitthaften eigenen Erleben. Das zeigt sich gerade am Beispiel der ‚Wende‘ 1989/90 sehr deutlich. Wo warst du, als die Mauer fiel? ist eine Frage, mit der sich Zeitgenossen ihre gemeinsamen Orientierungspunkte schaffen, ihre Verankerung in der Geschichte sichern.

Abhängig vom Alter ist für SchülerInnen diese unmittelbare Erlebnismöglichkeit zumeist auf einen gegenwärtigen Nahbereich eingegrenzt. Aber natürlich ist das eigene Erlebnis eines Vorgangs, einer aufrüttelnden Rede oder eines Demonstrationszuges sehr viel intensiver und dauerhafter als der nachträgliche Bericht über diesen Vorgang, nicht zuletzt durch das Gefühl, in einem bestimmten Augenblick Teil eines geschichtswürdigen Prozesses zu geworden zu sein.⁸

Das Beispiel Zeitgenossenschaft verweist darauf, dass der Lehrer nicht nur zeitgleich mit seinen SchülerInnen Historisches denkt, vielmehr denkt er zwangsläufig einen viel größeren Abschnitt des Rezeptionsprozesses seit Eintritt des Ereignisses vor, und er tritt in den Unterricht mit mehr oder weniger festen Meinungen und sich daraus ergebenden, auch didaktischen und methodischen Handlungsdispositionen. Das historische Denken in den drei Fokussierungen wird folglich im Unterricht durch den Lehrer notwendigerweise beeinflusst, hinsichtlich der Selektion der Vergangenheitspartikel, des Arrangements der Erzählung sowie der Beurteilung und Bewertung des vergangenen Geschehens. Dies ist indes keineswegs eine Bedrohung des Unterrichtserfolgs, sondern sein wesentliches Ziel; besteht dieses doch gerade darin, Geschichten zu konstruieren, zu erzählen und zu analysieren. Zur Gefahr wird die Lehrerperspektive erst dann, wenn sie zum Dogma gerinnt, als einzige und „richtige“ Perspektive Schüler-Narrationen steuert.

3. Allgemeine und spezifische Lehrerkompetenzen

Aus diesen Überlegungen folgt, dass man bei der Suche nach Faktoren eines gelungenen (Geschichts-) Unterrichts nicht allein auf die Vorerfahrungen und geschichtskulturellen Bewusstseinsstufen der SchülerInnen achten sollte, sondern die gleichen Faktoren auch auf der Seite der LehrerInnen beachten muss. Und natürlich sind diese Prägungen der LehrerInnen ihrerseits wiederum eingebettet

emotionale Fehlbarkeit, würden diese aber niemals öffentlich eingestehen – schon gar nicht vor Schüler/innen. Dazu passt dann sicherlich auch ein entsprechendes Rollen- und folglich Professionalitätsverständnis.

⁸ Siehe dazu auch Voit H.: Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Zeitgeschichte, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1 (2002), S.7-18. Zur Bindungskraft des Historischen in der Gegenwart und Formen ihrer Rezeption: Fußmann K./Grütter H. T./Rüsen J. (Hgg.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Köln u.a. 1994. Zu den grundlegenden Charakteristika des modernen („post-historischen“) Zeitempfinden siehe die „universelle Periodisierung des historischen Denkens“ bei Rüsen, J.: Geschichte im Kulturprozeß. Köln u.a. 2002, S.263.

in einen Kontext von lehrerspezifischen Kompetenzen, die keineswegs in jedem Falle fachgebunden sind. Vielmehr prägen diese Kompetenzen die Persönlichkeit und Weltsicht des Lehrers im Allgemeinen und wirken damit auch auf den didaktischen und methodischen Prozess zwischen ‚Vermittler‘ und ‚Empfänger‘⁹ ein.

Je intensiver beide Seiten der pädagogischen Beziehung (‚Vermittler‘ und ‚Empfänger‘) sich mit jenen Persönlichkeitsfaktoren auseinandersetzen, die sowohl den eigenen Denkprozess als auch den des Gegenüber beeinflussen, desto zuverlässiger werden vermutlich die Aussagen über Gründe für Verstehen oder Nichtverstehen, gelungene oder misslungene Kommunikation.

Welche spezifischen Lehrer-Kompetenzen sind dies nun? Analysiert man die Kompetenzstruktur des im Projekt FUER Geschichtsbewusstsein entwickelten Prozessmodells historischen Denkens, so ergibt sich, dass der stärkste Antrieb zur Beschäftigung mit Geschichte aus der dem Menschen offenbar als anthropologische Konstante beigelegten Bedürfnis zu gesellschaftlicher Orientierung und Sinnengewinnung entspringt.¹⁰ Der Orientierungsdrang evoziert gleichermaßen die erste Frage des Menschen an die Geschichte sowie die abschließende Einordnung historischer Erkenntnisse in den eigenen Erfahrungs- und Wertehorizont.

Dem Orientierungsverlangen lassen sich für die LehrerInnen mindestens vier weitere Faktoren zuordnen, die bei näherer Betrachtung beispielsweise in Fähigkeiten und Charakteristika differenziert werden können: *persönliche Werte und Prägungen, kulturelle Orientierungen, Professionalitätsverständnis sowie Kommunikationskompetenz.*¹¹

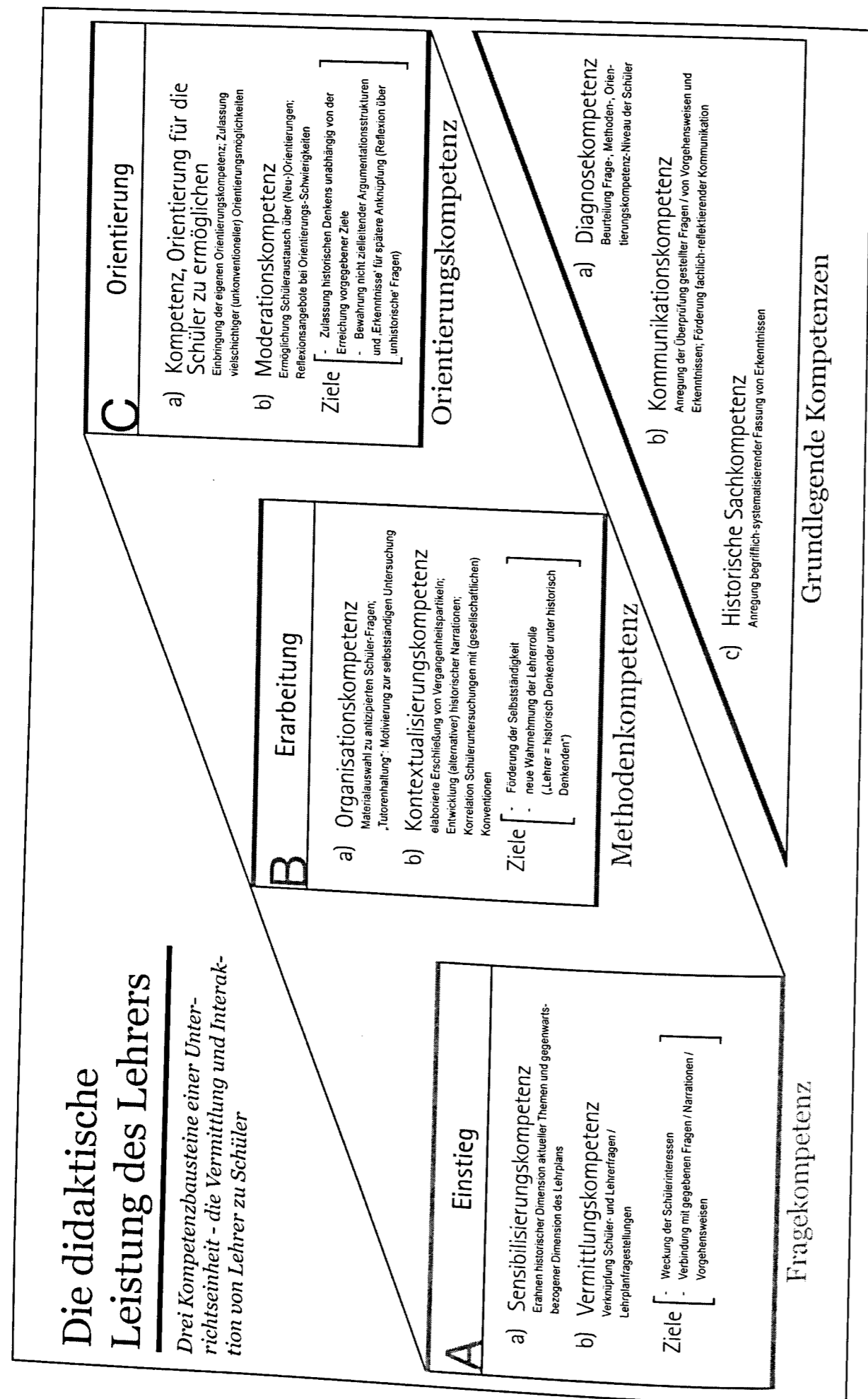
An dieser Stelle sind Herleitung, Definition und Begründung dieses Faktorentableaus weder möglich noch notwendig, allerdings verdeutlicht das folgende Kompetenzschema sowohl die Anbindung dieser spezifischen Vermittlerfähigkeiten und -charakteristika an das Prozessmodell im Allgemeinen als auch an den Bereich der Orientierung im Speziellen.¹²

⁹ Vermittler und Empfänger sind die von Postman verwendeten Begriffe, wenn man Unterricht mit dem Bild der (technisierten) Nachrichtenübertragung verstehen will.

¹⁰ Schreiber, W. u.a. (Hgg.): Historisches Denken. Ein Kompetenzen-Strukturmodell (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung). Neuried 2006, bes. S.18ff.

¹¹ Die ersten zwei Faktoren beziehen sich auf die Persönlichkeitsverwurzelung im gesellschaftlichen Umfeld und deren kulturelle Manifestationen. Diese wiederum prägen die nach außen gerichtete Rolle der Persönlichkeit (dritter Faktor), die in der Art der Kommunikation (vierter Faktor) einen ihrer Ausdrücke findet. Das Faktorenschema lässt sich von den Versuchen zur theoretischen Fassung des Geschichtsbewusstseins anregen: Borries, B. von (unter Mitarbeit von A. Körber): Geschichtsbewusstsein als System von Gleichgewichten und Transformationen, in: Rüsen, J. (Hg.): Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln, Weimar, Wien 2001, S.239-280.

¹² Vgl. zur Erklärung dieser Faktoren einen ersten Versuch: Ventzke, M.: Welche Lehrerkompetenzen erfordert die De-Konstruktion? (= Redemanuskript eines Vortrags, gehalten während der Tagung des Projekts „FUER Geschichtsbewusstsein“ in Medias [Rumänien], 25. Mai 2006).



4. Erklärung der Lehrerkompetenzen

4.1 Grundlegende und Querschnittskompetenzen

4.1.1 Diagnosekompetenz

Die Begriff *Diagnosekompetenz* meint, dass LehrerInnen zeitnah, d.h. während des Unterrichtsverlaufs oder zumindest in einer sinnvollen zeitlichen Beziehung zu diesem, in der Lage sein müssen, die aktuellen Fähigkeiten der SchülerInnen bezüglich Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz zu erkennen. Im Grunde wird es sich dabei wohl immer um die Antizipation möglicher Schülerreaktionen handeln, die in ihren Hintergründen soweit wie möglich rationalisiert und damit in das Unterrichtsgeschehen einbeziehbar gemacht werden sollten.

Anhand des Beispiels der Bildanalyse des bekannten Herrscherporträts Ludwigs XIV. von Hyacinthe Rigaud auf der Klassenstufe 7 lässt sich der Zusammenhang von Diagnosekompetenz einerseits sowie Frage- und Orientierungskompetenz andererseits erläutern.



Abb.: Hyacinthe Rigaud (1659-1743): Ludwig XIV. König von Frankreich (reg. von 1643-1715); Porträtmalerei; Entstehungsjahr 1701, Öl auf Leinwand, 277x194 cm; Musée du Louvre.

GeschichtslehrerInnen kennen ein breites Spektrum möglicher Schülerfragen oder -aussagen zu diesem Bild. Oftmals charakterisieren SchülerInnen den Sonnenkönig dabei als ‚künstlich‘, als ‚läppisch‘ wirkende ‚Modepuppe‘ oder auch als ‚homosexuell‘. Nur selten wird nach dem ersten Eindruck eine Verbindung zu Herrschaftsumständen, politischem Selbstverständnis oder monarchischem Machtanspruch des Absolutismus hergestellt.

Eine angemessene Reaktion der LehrerInnen auf solche Aussagen erfordert diagnostisches Wissen, nicht allein in Bezug auf die Beziehung von Vergangenheit/Geschichte, sondern auch hinsichtlich körperlicher, sozialer sowie psychisch-moralischer Individualentwicklung. Der fachliche Gehalt der Aussagen sollte mit individuellen Prägungen in ein Verhältnis gesetzt werden können, um auf diese Weise weitere Kommunikation zu ermöglichen, statt sie zu verhindern.

Reagiert der Pädagoge im negativen Falle beispielsweise als Provozierter oder vorschnell Urteilender, so besteht die Gefahr, dass die weitere fachliche Kommunikation durch eine Diskussion über unterrichtliche Verhaltenskonventionen und disziplinarische Konsequenzen abweichenden Verhaltens behindert, unterbrochen oder sogar beendet wird.

Die Verbindung der Diagnose- und der Fragekompetenz der LehrerInnen lässt sich anhand der „Sensibilisierungskompetenz“ gut verdeutlichen: Ohne analytische Distanz in einer diagnostischen Haltung wird es LehrerInnen kaum gelingen, sowohl vermeintlich ‚sachliche‘, also auf den ersten Blick ‚richtige‘, wie auch die so genannten ‚unsachlichen‘ Schüleraussagen offen zu halten und zum

Thema von Geschichtsunterricht zu machen. Darin genau besteht aber die Herausforderung für LehrerInnen: Potenzen einer Aussage zu erkennen, obwohl in vielen Fällen die sich daraus entwickelnde Argumentationsrichtung und das spätere Denkergebnis nicht erkennbar sind.

Erst durch diese sensible Behandlung von Schüler-Aussagen kann eine weitere fachliche Nutzung des sich aus welchen Faktoren auch immer konstituierenden Fragehintergrunds der SchülerInnen eröffnet werden. Vielleicht war Ludwig XIV. ja tatsächlich homosexuell, und die Geschichtswissenschaft hat dies bislang nur nicht belegen können? Die Frage allein kann Anreiz zu einer die SchülerInnen fesselnden Untersuchung sein. Der Drang des geschichtsarbeitenden Schülers, einen Beleg für die provokante These zu finden ermöglicht, ja erzwingt, zugleich die Vermittlung spezifischen methodischen Wissens bis hin zum Begriff der „historischen Wahrheit“. Selbst wenn SchülerInnen am Ende keinen stichhaltigen Beleg für die Homosexualitätsthese gewinnen können: Sie sind dem Prozessmodell historischen Denkens aus eigenem Antrieb gefolgt. Ob pubertäre Provokationslust, erhöhter Aufmerksamkeitsdrang, kurzschlüssige Beurteilung historischer unter Bezug auf gegenwärtige Bekleidungsgehnheiten oder noch ganz andere Faktoren die erste Frage ausgelöst haben, ist dabei aus fachlich-pädagogischem Blickwinkel letztendlich unerheblich. Für die weitere Entwicklung und für die Orientierungsfähigkeit des (heranwachsenden) Geschichtsarbeiters sind Erlebnis und Ergebnis eines selbstevozierten Arbeitsprozesses von großer Bedeutung.

Ohne Zweifel gehören zur Diagnosekompetenz auch die Entwicklung mündlicher und schriftlicher Leistungserhebungen durch die LehrerInnen. Sie sollten mit der Förderung des reflektierten Geschichtsbewusstseins in Verbindung stehen, um die Evaluation der fachlichen Niveaustufenentwicklung, also eine spezifisch fachliche Diagnose, zu ermöglichen.¹³ Eine auf die Niveaustufen ausgerichtete Evaluation des Unterrichtserfolgs ist die Voraussetzung für die daran ansetzende Förderung der Kompetenzentwicklung, die ihrerseits nur anhand der Graduierung von Kernkompetenzen möglich ist. Vermutlich kann sich der Reflektionsgrad einer Aussage nur beim mehrfachen Durchlaufen des Prozessmodells weiterentwickeln.

4.1.2 Kommunikationskompetenz

Die spezifische Kommunikationskompetenz der LehrerInnen teilt sich in zwei Fähigkeiten. Zum einen ist es notwendig und zugleich eine der schwierigsten Herausforderungen für Unterrichtende, die eigenen Fragestellungen, die während des Vermittlungs- und Verarbeitungsprozesses gemachten Aussagen sowie den eigenen Orientierungshorizont immer wieder dahingehend zu überprüfen, ob SchülerInnen eine von LehrerInnen präferierte Sichtweise dauerhaft unbemerkt vorgegeben wird und sie damit einer nicht reflektierten Fremdsteuerung unterliegen. Praktisch werden Unterrichtende, sofern sie ein Bewusstsein über fachdidaktische Modelle gewonnen haben und diese ihr Unterrichten auch beeinflussen, in den meisten Fällen gegenüber ihren Klassen einen Niveaustufenvorsprung beim Umgang mit historischen Kompetenzen haben. Dadurch wird indes keineswegs ausgeschlossen, dass es im thematischen wie methodischen Einzelfall auch anders sein kann.

In der Unterrichtsnormalität aber gilt, dass der Reflexionsvorsprung von LehrerInnen nicht ohne Konventions- und aber auch nicht ohne Transkonventionsbewusstsein vorstellbar ist. Unterrichtende sollten sich also auf elaboriertem Kompetenzniveau bewegen.

In jedem Falle müssen SchülerInnen Einblicke in die Gedankenwelten der LehrerInnen bekommen. Solches erfordert indes, dass sie die forschende und regelgeleitete Subjektivität als Grundgegebenheit des Faches erklären, ohne dessen Sinn und die pädagogische Beziehung des Unterrichts preiszugeben: Im Idealfall verstehen SchülerInnen dann, dass es einen Unterschied gibt zwischen der Skepsis gegenüber historischen Erkenntnissen und unüberprüfbarer Kritik, zwischen perspektivischer Wahrheitssuche und subjektiver Belieblichkeit.

Darüber hinaus müssen LehrerInnen in der Lage sein, die Kommunikationskompetenz der Klasse sowie die Kompetenz einzelner Schüler zu fachspezifischer Kommunikation zu fördern: Wenn Schü-

¹³ Körber, A.: Graduierung. Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens, in: Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Neuried 2007, S.415-472.

lerInnen bereits am Anfang einer Unterrichtssequenz nicht in der Lage sind, die Aussage einer Quelle oder Darstellung zu erfassen, also ein Bild, eine Karikatur oder ein Foto zu erschließen, dann sind sie in einem zweiten Schritt auch nicht fähig, eigene, weiterführende Fragen an den betreffenden Text/ das betreffende Bild zu stellen. Im schlimmsten Falle ergeben sich für sie überhaupt keine Fragen. Eine gründliche Bestandsaufnahme und die Förderung der Fähigkeit, die Ergebnisse auch in eigene Worte kleiden zu können, sind Grundvoraussetzungen dafür, den „Kreislauf“ des Prozessmodells historischen Denkens zu vollziehen.

Eine solche Förderung kommunikativer Fähigkeiten hat viel mit der Anregung zu assoziativem, einfallsgesteuertem und spontanem, oftmals sicher auch „unreinem“ Sprechen zu tun. Dazu ist die Schaffung einer schützenden, Loyalität zusichernden Wir-Gruppen-Atmosphäre vonnöten, in der ohne externen Bewertungsdruck, aber mit Konzentration auf die jeweils vorgetragenen Ideen gesprochen wird. Wechselseitiges Ausloten der Ideentiefe, mehrfaches Nachfragen, Überprüfen der Triftigkeit von Thesen, Fehlersuche sind nur einige der narrativ-kommunikativen Instrumente, die auf Ebene der Frage- als auch der Methoden- und Orientierungskompetenz gefördert werden. LehrerInnen sind gefordert, dazu beispielhafte Erzählstrukturanalysen, rhetorische Versuche und Berichte über eigene Orientierungserfolge/-misserfolge in den Unterricht zu integrieren.

4.1.3 Historische Sachkompetenz

Innerhalb des FUER-Kompetenz-Strukturmodells hängt „der Aufbau der am Prozess historischen Denkens orientierten Kompetenzen“¹⁴ eng mit der Entwicklung einer historischen Sachkompetenz“ zusammen, die „Bedingung und Folge des Umgangs mit Geschichte zugleich“¹⁵ ist. Für LehrerInnen bedeutet das: Nur wer selbst auf möglichst elaboriertem Niveau über Begriffs- und Strukturierungskompetenz¹⁶ verfügt, ist aufgrund der Überlappungen der Kompetenzbereiche überhaupt in der Lage, seine eigene (im Folgenden beschriebene) Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz auf ein transkonventionelles Niveau zu heben und sie dort zu halten.

4.2. Spezifische Kompetenzen des Prozessmodells historischen Denkens

4.2.1 Fragekompetenz

4.2.1.1 Sensibilisierungskompetenz

In der Fragephase sensibel auf Aussagen von SchülerInnen zu reagieren, bedeutet für Unterrichtende, sich und die SchülerInnen, ausgehend von der Anstoß gebenden Frage, in eine historische aber auch die gegenwärtige Situation einfühlen zu können und potentielle Untersuchungswege zu antizipieren. Sensibel zu sein heißt also an dieser Stelle, die historische Dimension einer Aussage zu errahnen und damit Fachliches und Außerfachliches miteinander zu verbinden. Die Aussage: „Ludwig XIV. war homosexuell.“ ist in diesem Sinne nahezu paradigmatisch, wenn die in den Unterricht hineinragende Beschäftigung des pubertierenden Jugendlichen mit sexuellen Fragen durch die LehrerInnen fachlich gewendet und damit für historisches Lernen fruchtbar gemacht wird.

Die Sensibilisierungskompetenz kann dem Bereich der Fragekompetenz der LehrerInnen zugeordnet werden; beide stehen am Beginn des historischen Denkprozesses. Eine „unsensibel“ behandelte

¹⁴ Gemeint sind die Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz. Siehe dazu: Schreiber Waltraud u.a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried 2006, S.29.

¹⁵ Ebd., S.30.

¹⁶ „Begriffskompetent ist, wer fachspezifische Begriffe und die dahinter stehenden Konzepte kennt, daraus semantische Netze bilden kann, Begriffe der Quellen- und Gegenwartssprache, Fach- und Alltagssprache unterscheiden und aufeinander beziehen kann. (...) Strukturierungskompetent ist, wer Domänenspezifisches theorie-, subjekts-, inhalts- und methodenbezogen systematisieren und hierfür strukturierende Begriffe auf verschiedenen Abstraktionsniveaus nutzen kann.“ In: Ebd., S.28/29; vgl. insbesondere Schöner, A.: Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in: Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Neuried 2007, S.265-315.

Schülerfrage prägt den Unterricht wahrscheinlich auf die Weise, dass der Einstieg in selbstverantwortete historische Denkprozesse gar nicht möglich wird. Somit fände eine andere Art Unterricht statt, in dessen Verlauf Reflexion und Selbstreflexivität nicht mehr als Hauptziel fungieren. Dann würden in der methodischen Phase des historischen Denkens die Thesen nach dem Schema von De- und Re-Konstruktion ‚lediglich‘ überprüft. In der Orientierungsphase stünden die historischen Erkenntnisse bereits fest. Wenn das Ziel aber der reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit Vergangenheit/Geschichte ist, müssen in dieser Phase die Zwischen- oder Endergebnisse mit der beschriebenen Sensibilität behandelt werden. Dies führt nämlich zu Überprüfungen und/oder Revisionen des Prozesses und damit zu dessen Neubeginn. Das Verfügen über Konventionen ist nicht das Ziel, sondern Mittel zum Zweck.

4.2.1.2 Vermittlungskompetenz

Vermittlungskompetenz zu besitzen bedeutet, den jederzeit möglichen Zwiespalt zwischen je individuellen Motivationen und inhaltlichen Vorgaben des Lehrplans auszuhalten und zielgerichtet zu schließen. Ausgehend von den Zielvorgaben des Fachs kommt LehrerInnen hier wohl die Aufgabe des Brückenbauens und Überleitens zu.¹⁷ Dabei sollte die Motivation der SchülerInnen auf keinen Fall den Lehrplanvorgaben nachgeordnet werden. Der Geschichtsunterricht bietet im Vergleich zu Fächern mit normierter Wissensprogression den Vorteil, dass geschichtliche Ereignisse immer in der potentiell gleichen „Schwierigkeitsstufe“ vorliegen. Es sind Vorgänge mit Einbindung in mehr oder weniger komplexe gesellschaftliche Kontexte, die niemals spezifisch schülergerecht daherkommen, aber gerade deshalb authentisch und für SchülerInnen rezipierbar sind.

Das zweite in dieser Phase für die SchülerInnen formulierte Ziel („Reflexion über mögliche Strategien zur Beantwortung der Fragen“) leitet zur Methodenkompetenz über.

4.2.2 Methodenkompetenz

4.2.2.1 Organisationskompetenz

Bei der *Methodenkompetenz* handelt es sich um den „handwerklich-verfahrensbezogenen“ Bereich des Strukturmodells. Deshalb sollten Unterrichtende in diesem Bereich auf erhöhte Fachkompetenz zurückgreifen können. „*Tutorenkompetenz*“ bezeichnet dabei die Fähigkeit, SchülerInnen nicht nur beim selbstständigen Suchen nach Arbeitsmaterialien zu begleiten, sondern auch bei der Auswertung der Materialien zu beraten und eventuell (z.B. bei überfordernden Ergebnissen) zu „beschützen“. Es darf allerdings auch nicht unerwähnt bleiben, dass LehrerInnen die SchülerInnen in jedem Fall zu selbstständigem Suchen motivieren müssen, weil sie selbst andernfalls mit der Vorbereitung schon einer einzigen Unterrichtssequenz zeitlich (vielleicht auch fachlich) völlig überfordert wären und sich bei unumgänglichen Verkürzungen dem Vorwurf aussetzen würden, die Klasse in eine gewünschte Richtung zu lenken.

4.2.2.2 Kontextualisierungskompetenz

Hier geht es nun darum, dass die SchülerInnen die einzelnen Vergangenheitspartikel mit Unterstützung (nicht Lenkung) der LehrerInnen zu einer historischen Narration verknüpfen. Herausfordernd wird diese Aufgabe, wenn für die anfänglichen Fragestellungen keine Vergangenheitspartikel auffindbar waren, die sich verknüpfen lassen, oder wenn es schwierig ist, die wenigen auffindbaren Partikel zu einer schlüssigen Narration zusammenzufügen. An dieser Stelle wird auch das zweite Ziel dieser Phase (s. Abb.) verankert: SchülerInnen sollten nicht auf Lehrervorgaben warten, sondern wahrnehmen, dass auch die Lehrperson den gleichen Prozess wie sie selbst durchlaufen hat und vielleicht zu

¹⁷ Vgl. Lehrplan Gymnasium Geschichte. Klassenstufen 5 bis 10, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus. Dresden 2005, S.15-18.

völlig anderen Ergebnissen gekommen ist. Gleiches gilt natürlich erst recht bei der Orientierungskompetenz. LehrerInnen sind ebenfalls in der Vergangenheit Suchende, nur mit einem gewissen Vorsprung. Dieser kommt darin zum Ausdruck, dass den SchülerInnen Angebote zur Strukturierung von Narrationen gemacht werden, die z.B. chronologischen, biographischen, soziologischen oder auch geschichtsideologischen Mustern folgen können. Am Beispiel der Interpretation Ludwigs XIV.: *Ludwig XIV. orientierte sich in seinem Sexualleben vor allem an seinen monarchischen Vorfahren.* (chronologisch). *Er entwickelte bereits in jungem Alter sexuelle Neigungen.* (biographisch). *Die Position des Königs schrieb Ludwig XIV. vor, sexuelle Potenz zu demonstrieren. Daher hielt er sich Mätressen.* (soziologisch: Rollenverhalten). *Im Hochabsolutismus der Zeit Ludwigs XIV. entwickelte der Adel eine dekadente Sexualmoral, die durch das bürgerliche Liebesideal der Aufklärung verdrängt wurde.* (geschichtsideologisch).¹⁸

4.2.3 Orientierungskompetenz

4.2.3.1 Bezugskompetenz

Mit der *Bezugskompetenz* soll ein Vorgang umschrieben sein, in dessen Verlauf LehrerInnen den SchülerInnen die Möglichkeit geben, sich mit Hilfe ihrer Geschichtsnarrationen neu zu orientieren. LehrerInnen müssen also in der Lage sein, unterschiedliche Deutungsmuster auszuhalten und nur dort einzugreifen, wo diese Neu-Orientierungen den allgemeinverbindlichen fachlich-methodischen Grundsätzen widersprechen. Werden z.B. unzulässige Verallgemeinerungen, Fehler in der Materialauswahl und Quellenanalyse, unzureichend belegbare Beurteilungen, Kurzschlüssigkeiten sowie ahistorische Bewertungen von SchülerInnen nicht selbstständig erkannt, müssen die LehrerInnen an die Einbeziehung dieser fachlichen Regeln erinnern und ihre Relevanz am diskutierten Beispiel erläutern können. Hier gilt also dasselbe wie schon im Falle der Methodenkompetenz: LehrerInnen sind ebenfalls Orientierung Suchende, haben aber einen Vorsprung. Jedoch darf aus diesem Vorsprung nicht eine angemäße oder angetragene Kompetenz der Letztbeurteilung von Orientierungen erwachsen. LehrerInnen können dies vermeiden, indem sie sich als ebenfalls nach Orientierung Suchende zu erkennen geben. Dazu sollten sie ein – idealerweise schon mit den Einstiegsfragen gegebenes – persönliches ‚Positionierungsversprechen‘ einlösen und die eigene Orientierung an geeigneter Stelle in den Unterricht einbringen.¹⁹ Aus einer Klasse wird dann ein gleichberechtigter Kreis von Geschichtsarbeitern unter Einschluss der LehrerInnen.

4.2.3.2 Moderationskompetenz

Zum Ende des historischen Denkprozesses sollten LehrerInnen den SchülerInnen die Möglichkeit eröffnen, sich über Neu-Orientierungen auszutauschen und ihre unterschiedlichen Ergebnisse miteinander zu reflektieren. Vor allem denjenigen SchülerInnen, die nicht zu einer tragfähigen Neu-Orientierung gekommen sind, muss ein Reflexionsangebot gemacht werden, um Gründe für das Misslingen der Orientierung zu finden und einen neuerlichen, zielorientierten Untersuchungsgang zu beginnen oder zumindest als möglich erscheinen zu lassen.

Dabei kann etwa der Begriff der ‚unhistorischen Frage‘ erläutert und somit an den Anfangspunkt des Denkprozesses zurückgeleitet werden.²⁰ ‚Unhistorische Fragen‘ können Betrachtungsweisen und Interessen an vergangenes Geschehen herantragen, die mit diesem gar nicht in Verbindung stehen. Sie unterstellen abgeschlossenem Geschehen Alternativen oder negieren die durch Geschichte vermittelte Verbindung von Gegenwart und Vergangenheit, aber sie eröffnen auch Chancen, wenn man

¹⁸ Vgl. beispielsweise die bei Rösen zusammengefassten „Typen kultureller Praktiken des historischen Erzählens“. „Typen historischer Sinnbildung“, „Strategien und Operationen der historischen Sinnbildung“ oder auch die „Topoi historischer Sinnbildung“: Rösen, J.: Geschichte im Kulturprozess. Köln u.a. 2002, S.251-258.

¹⁹ Dies sollte möglichst nicht zu Beginn der Orientierungsphase des Unterrichts [Gefahr der Interpretationsvorgabe] und auch nicht am Ende [Gefahr der Letztbewertung] geschehen.

²⁰ Vgl. dazu Danto, A. C.: Analytische Philosophie der Geschichte. Frankfurt/Main 1974, S.235-290.

sie zur Gewinnung von Problembewusstsein und Arbeitsmotivation nutzt, wie das Beispiel der sexuellen Orientierung Ludwigs XIV. zeigt.

5. Einordnung

Die Entstehung von Geschichte als Ergebnis des Geschichtsunterrichts ist nur als sozialer Prozess denkbar. Das Prozessmodell historischen Denkens wird im Unterricht insgesamt nicht individualisiert durchlaufen, auch wenn dies – in Abhängigkeit von gewählter Sozialform und Arbeitsmethode – für einzelne Phasen durchaus zutreffen kann. Doch auch dann gehen die zuvor in der Gruppe erarbeiteten Elemente in einen solchen Einzelarbeitsprozess ein und/oder dessen Ergebnisse münden wiederum in eine Phase des Austauschs, der gemeinsamen Weiterarbeit.

Dieser Beitrag möchte darauf aufmerksam machen, dass LehrerInnen in der Unterrichtsvorbereitung und im Unterrichtsgeschehen einerseits das Prozessmodell historischen Denkens in gleicher Weise wie die SchülerInnen durchdenken, um ihrerseits historische Orientierung zu gewinnen, dass sie es andererseits aber zugleich mit Blick auf ihre Vermittlungsaufgabe noch einmal durchlaufen und damit ihrer besonderen Funktion innerhalb des Unterrichtsgeschehens gerecht werden. Die spezifischen Lehrerkompetenzen des Prozessmodells historischen Denkens gehen essentiell in den Arbeitsprozess der SchülerInnen ein, bestimmen dessen Richtung und Tiefgründigkeit. Umgekehrt wirkt das historische Denken der SchülerInnen auf das historische Denken der LehrerInnen zurück und beeinflusst damit auch deren Vermittlungsarbeit. Diese Wirkungen von Schülerbeiträgen können den Prozess historischen Denkens für alle Beteiligten als Ausdruck des Erfolgs befruchten und weiter motivieren, wenn sie öffentlich gemacht werden: „So habe ich das noch nie gesehen.“ Es entsteht ein Amalgam unterschiedlicher Anstöße und Beeinflussungen. LehrerInnen werden zu Mitdenkenden, zu Mitgliedern der Gruppe, so dass die Beschäftigung mit Geschichte in einem demokratischen Vorgang erfolgen kann. Und indem Geschichtsarbeit damit ihre natürliche Form findet, nutzt sie zugleich ihre Potenzen in Hinsicht auf staatsbürgerliche Bildung.

Literatur:

- Fromm, E.: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. München ³¹2003.
- Fußmann K./Grütter H. T./Rüsen J. (Hgg.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Köln u.a. 1994.
- Lehrplan Gymnasium Geschichte. Klassenstufen 5 bis 10, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus. Dresden 2005.
- Postman, N.: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. Aus dem Englischen von Angelika Friedrich. Berlin ²1995.
- Postman, N.: Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Reinhard Kaiser. Frankfurt/Main ¹⁶2003.
- Rüsen, J.: Geschichte im Kulturprozeß. Köln u.a. 2002.
- Schöner, A.: Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in: Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, S.265-315.

- Schreiber W. u.a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (=Kompetenzen, Grundlagen-Entwicklung-Förderung). Neuried 2006.
- Schulze, I.: Neue Leben. Die Jugend Enrico Tümmers in Briefen und Prosa. Herausgegeben, kommentiert und mit einem Nachwort versehen von Schulze Ingo. Berlin 2005.
- Searle, J. R.: Geist. Eine Einführung. aus dem Amerikanischen von Sibylle Salewski. Frankfurt/Main 2006.
- Stollberg-Rilinger, B.: Väter der Frauengeschichte? Geschlecht als historiographische Kategorie im 18. und 19. Jahrhundert. in: Historische Zeitschrift 262/1 (1996), S.39-71.
- Ventzke, M.: Welche Lehrerkompetenzen erfordert die De-Konstruktion? (=Pedagogische Vorträge, gehalten während der Tagung des Projekts „FUER Geschichtsbewusstsein in Medien“ (Rumänien), 25. Mai 2006).
- Voit, H.: Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Zeitgeschichte, in: Zeitschrift für Geschichts-Didaktik 1 (2002), S.7-18.

Leitfaden De-Konstruktion. Version für theoretisch interessierte Geschichtslehrkräfte

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

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

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

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

1. Festlegen, was de-konstruiert werden soll

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

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

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

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

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

1.1 Charakteristik der Narration

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

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

Damit ergeben sich Beschreibungen wie beispielsweise:

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

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

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

1.2 Auswahl des zu de-konstruierenden Ausschnitts

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁵ In Ausstellungen wären das z.B. Exponate, Texte (Exponattext, Unterabteilungs- und Abteilungstext), Arrangements und Inszenierungen (vgl. Zabold, S./Schreiber, W.: Mit Geschichte in Ausstellungen umgehen lernen, in: Schreiber, W./Lehmann, K./Unger, S./Zabold, S.: Ausstellungen anders anpacken. Event und Bildung für Besucher – ein Handbuch, Neuried 2004, S.197-224); im Film: Bild, Musik/Geräusch, Text, filmische Mittel (vgl. Schreiber, W.: Zeitzeugenportraits im historischen Dokumentarfilm und Bestandsaufnahme zum Film „Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage“, in: Dmytrasz, B./Oehl, F. (Hgg.): Der letzte Kronzeuge Stauffenbergs. Carl Szokoll und die Zivilcourage, Wien 2005, S.34-39 und 40-52); im Schulbuch: Autorentext, Materialien, Arbeitsaufträge, gliedernde organisierende Einheiten (vgl. Karl, C./Wester, I.: Aufbau und Struktur eines Schulbuchkapitels, verdeutlicht am Beispiel des Lehrwerks Klett-Zeitreise 5/6, Brandenburg, in: Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern, Neuried 2006, S.33-35).

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

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

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

2.2 Inhaltsbezogene Analyse Bestandsaufnahme zur Tiefenstruktur

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

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

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

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

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

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

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

Tiefenstruktur I/inhaltsbezogene Bestandaufnahme:

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

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

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

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

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

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

2.3.1 Fokussierung auf Vergangenes

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

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

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

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

2.3.2 Fokussierung auf Geschichte(n)

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

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

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

Tiefenstruktur I/inhaltsbezogene Bestandaufnahme:

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

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

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

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

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

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

2.3.1 Fokussierung auf Vergangenes

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

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

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

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

2.3.2 Fokussierung auf Geschichte(n)

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

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

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

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

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

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

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

2.3.3 Fokussierung auf die eigene Gegenwart und Zukunft

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Die Triftigkeit der historischen Narration überprüfen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zu 1.: Überprüfung der fachlichen Triftigkeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁶ Fortschritt oder Niedergang, Erlösung oder Selbstfindung.

¹⁷ Epochengliederungen, Ausweisen von Umbruchs- und Übergangsphasen.

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

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

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

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

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

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

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

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

Adressatenbezug und Medienspezifität:

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

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

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

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

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

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

Zu 3.: Überprüfung der normativen Trifftigkeit

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

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

Anmerkung: Verschränkung der Triftigkeiten

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

5. Darstellung der Ergebnisse der De-Konstruktionsarbeit

5.1 Präsentation der Ergebnisse der De-Konstruktion

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

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

5.2 Vergleich der eigenen Ergebnisse mit anderen Interpretationen/Darstellungen

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

5.3 Entwicklung einer eigenen historischen Narration

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

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

Abschlussbemerkung

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

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

Kapitel 4:

**Geschichtsunterricht konkret:
Erfahrungsberichte, Unterrichtsvorschläge,
Überlegungen zur Optimierung
von Unterricht**

1. Überlegungen und Vorschläge von SchülerInnen zur De-Konstruktion

Kora Balmer/Oliver Stepan/Barbara Bukucs/Aurelia Bonchis

Erschließen narrativer Strukturen von Schulbuchkapiteln

1. Problemdarstellung

Für Schulbuchautoren ist die narrative Struktur ihrer Texte von großer Wichtigkeit, da sie die Informationsaufnahme des Lesers, das Verständnis des Textes und die Motivation, sich mit ihm zu befassen, entscheidend beeinflusst. Hierbei muss der Autor ein paar Punkte beachten, um den Text optimal auf seine Zielgruppe abzustimmen.

Um die Aufmerksamkeit des Lesers zu gewinnen und auch halten zu können, sollte sich der Text flüssig lesen lassen. Spannend und abwechslungsreich geschrieben kann er dem Schüler die Informationsaufnahme erleichtern, gleichzeitig den Leser aber auch herausfordern und sein Interesse, sich selbst aktiv mit dem Thema zu beschäftigen, wecken. Ein diesbezüglich guter Text wirft Fragen auf, ohne sie explizit zu stellen.

Unnötig komplexe Formulierungen sind ebenso zu vermeiden wie eine übermäßige Verwendung von Fremdwörtern. Eine weitere Erleichterung für den Schüler kann der Autor durch das Setzen klarer Akzente im Text erreichen: Was ist wichtig? Was erleichtert den Überblick? Was wird weggelassen und warum? In diesen Punkten muss ein Werturteil gefällt, ein optimaler, auf das Niveau des Lesers abgestimmter Mittelweg zwischen inhaltlicher Qualität und Attraktivität des Textes gefunden werden.

Des Weiteren ist die Erzählperspektive ein wichtiger Punkt – eine total neutrale Position lässt sich vom Autor nie einnehmen, eine gewisse Haltung zum Thema ist kaum ganz zu vermeiden. Ich denke, eine großzügige Verwendung von Zitaten und Quellentexten aller Parteien lässt dem Schüler den Freiraum, den er braucht, um sich eine eigene Meinung zu bilden und klar Stellung zum Thema zu beziehen. Eine eindeutige Beeinflussung in eine bestimmte Richtung durch den Autor sollte unbedingt vermieden werden, da sich dies negativ auf die Kritikfähigkeit des Schülers auswirken könnte. Dem Schüler muss aber auch durch die Lehrperson klar vor Augen geführt werden, dass der vorliegende Text auf keinen Fall nur passiv konsumiert werden darf und seine absolute Richtigkeit immer wieder angezweifelt und kritisch hinterfragt werden muss.

Ob der Text streng chronologisch oder nach verschiedenen Themenbereichen aufgebaut wird, bleibt dem Autor überlassen. Hier gilt es eine möglichst passende, dem Überblick dienliche Lösung zu finden.

2. Grundsätzliche Überlegungen

Beim Erfassen der narrativen Struktur spielen zwei Bestandteile eine Rolle: Die Oberflächenstruktur des Textes und die narrative Triftigkeit. Beide sind miteinander verknüpft. Durch eine Bestandsaufnahme der für uns wichtigen Elemente der Textgestaltung erhalten wir einen Überblick über die Oberflächenstruktur, durch das Hinterfragen der einzelnen Elemente nach Transparenz und Sinn im Text untersuchen wir dessen Verständlichkeit. Transparenz bedeutet hier für uns, dass der Gebrauch und die Wahl einer Information oder einer Schlussfolgerung für den Leser nachvollziehbar sein soll, und, dass wir sie als einleuchtend und passend ansehen.

Formal lässt sich einfach feststellen, wie der Text gegliedert ist, sowohl in welche Abschnitte als auch in welche Themen. Zur Untersuchung der Themen ist es wichtig, sie zu kategorisieren. Dadurch können wir herausfinden, welche Perspektive der Autor wählt. Es ergibt sich daraus, ob im Text Mul-

tiperspektivität zum Ausdruck kommt, in welchem Maße und ob sie hier sinnvoll ist. Des Weiteren lassen sich noch sprachliche Eigenschaften markieren. Dabei sind die Faktendichte und der Gebrauch von Fremdwörtern sowie deren eventueller Vermerk (zum Beispiel in Glossar oder Fußzeile) von Bedeutung. Die sprachlichen Mittel, die der Autor verwendet, wie sein Schreibstil („Erzählt“ er eine Geschichte, geht er streng chronologisch oder eher nach logischer Verknüpfung von Ereignissen vor?), das Erzeugen von Stimmungen und der Gebrauch von Zitaten, Sprichwörtern oder Metaphern beeinflussen die Verständlichkeit des Textes maßgeblich und lassen häufig auch darauf schließen, an welche Zielgruppe der Text gerichtet sein könnte.

Wieder zurück im Bereich der narrativen Triftigkeit bleibt uns noch zu überprüfen, wie der Autor argumentiert, indem wir uns ansehen, auf welche Weise er die einzelnen Themen miteinander verknüpft und aus ihnen Schlüsse zieht. Möglicherweise zieht er auch Expertenmeinungen und Quellen zur Untermauerung seiner Aussagen heran. Wichtig in der Argumentation des Autors ist, wen oder was er als Triebkräfte einer Entwicklung sieht und auf welche Art diese auf welche Person/Gruppe oder welchen Prozess wirken. Außerdem ist zu untersuchen, inwiefern er Rahmenbedingungen und -prozesse voraussetzt. Sehr interessant ist übrigens zu beachten, über welche Themen, Fakten oder Perspektiven der Autor sich ausschweigt und mit welcher Absicht er dies tut. Äußerst triftig ist die Argumentation meist auch, wenn sie das Einzelne nachvollziehbar mit dem Gesamtzusammenhang verbindet. Ein letzter Punkt, den wir noch ansprechen möchten, sind Bezüge des Autors auf die Gegenwart oder Zukunft, die, falls auffindbar, auf ihre Schlüssigkeit geprüft werden sollten.

Es gilt also die Triftigkeit eines Textes unter den Aspekten Transparenz, Sinn, Plausibilität und Verständlichkeit sowohl im Themenabschnitt als auch im Gesamtkontext zu überprüfen.

3. Veranschaulichung am Beispiel Friedliche Revolution 1989

In unserem Autorenteam hatten wir die Aufgabe, die narrative Struktur des Kapitels zum Mauerfall aus dem Schulbuch „Entdecken und Verstehen“¹ zu analysieren. Die „Wende 1989/90“ wurde in diesem Buch auf vier Seiten dargestellt. Die Strukturierung des ganzen Autorentextes fanden wir sehr logisch. Auf den vier Seiten werden vier große Themen, die einander chronologisch folgen, behandelt, wobei der Autor jedem Thema eine ganze Seite widmet. Auf der ersten Seite berichtet er über die „Friedliche Revolution“ vor allem in Bezug auf die „Massenflucht aus der DDR“, der Titel der zweiten Seite lautet „Der 40. Jahrestag“, und auf der dritten und vierten Seite werden die „Montagsdemonstrationen“ und der „Fall der Mauer“ behandelt. In diesem Kapitel werden also sowohl gesellschaftlich als auch politisch relevante Themen behandelt.

Neben dem Autorentext stehen mehrere Bilder, Karikaturen, Quellen und Arbeitsaufträge, die mit dem Text relativ gut übereinstimmen. Auf der zweiten Seite hat der Autor unserer Meinung nach einen kleinen Fehler begangen: Am Rande des Textes befindet sich nämlich ein Bild von Erich Honecker. Er wird aber in diesem Textteil überhaupt nicht erwähnt. Vielmehr sollte hier ein Bild von Gorbatschow stehen, der Text handelt nämlich überwiegend von seiner Stellungnahme.

Der Schulbuchautor verwendet eine persönliche Erzählweise mit mehreren Kommentaren, auf Grund dessen kristallisiert sich mehr oder weniger seine eigene Meinung über die Wende heraus, wie folgendes Beispiel zeigt: „Es wurde deutlich, dass diese Bewegung den Staatsorganen der DDR allmählich über den Kopf wuchs.“

Es tauchen fast keine Fremdwörter auf. Als einziges fällt vielleicht das Wort „Diskontinuität“ auf. Es steht aber in einem Bericht des Ministeriums für Staatssicherheit, also in einer Quelle. Die geringe Anzahl an Fremdwörtern hängt eventuell mit der Altersstufe der Schüler zusammen – der Autorentext dürfte also für die Zielgruppe maßgeschneidert sein.

¹ Die Ausführungen beziehen sich auf das Geschichtelehrwerk für Realschulen in Bayern: Entdecken und Verstehen. Cornelsen Berlin 2006, S.166-169 (Scans befinden sich auf der CD zu dieser Publikation).

3.1 Analyse des ersten Kapitels: Die friedliche Revolution

In dem ersten Absatz wird, nach einer kurzen Einleitung („Über lange Jahre war die Unzufriedenheit der DDR-Bürger stetig gestiegen. Zuletzt schienen sich auch die Hoffnungen auf Reformen nach dem Vorbild der Sowjetunion unter Gorbatschow zu zerschlagen.“), über die Wahlfälschung am 7. Mai 1989 und über die Reaktion der Opposition berichtet. Im zweiten Satz der Einleitung verweist der Autor auf einige Reformversuche, die gescheitert sind. Genauer beschreibt er diese aber nicht. Wichtige Fragen bleiben offen: Um was für Reformen ging es eigentlich? Warum und wie wurden sie verhindert? Die Antworten wären unserer Meinung nach zum Verständnis der Hintergründe unbedingt notwendig.

Die verschiedenen Themen sind nicht unmittelbar miteinander verknüpft. Im zweiten Absatz geht man nämlich direkt zur Massenflucht über, ohne eine Verknüpfung zum oberen Absatz herzustellen. Noch dazu beginnt der Autor mit der Öffnung der Grenzen in Ungarn, was auf den ersten Blick ein völlig anderes Thema zu sein scheint. Es ist uns auch aufgefallen, dass er seine Gedanken nur sehr selten mit Konjunktionen wie „deshalb“, „deswegen“ und „darum“ verknüpft. Die Kausalitäten will er also ganz anders, durch ein „Nacheinander“ der Sätze zum Ausdruck bringen.

Dem zweiten Absatz des Textes folgt eine Quelle „aus einem Bericht des Ministeriums für Staatssicherheit, 1989“. Mit Hilfe von diesem Bericht werden zwar einige Gründe für das Verlassen der DDR deutlich gemacht, es scheint aber fragwürdig, ob die Schüler diese wirklich verstehen. Sowohl eine Erklärung als auch weitere Arbeitsaufträge dazu fehlen.

Der letzte Absatz der Seite geht auf das Thema der Flüchtlinge ein. Wir sind der Meinung, dass am Anfang dieses Textteils eine Art Perspektivenwechsel geschieht. Hier wird nämlich über die Maßnahmen berichtet, die vom Außenminister der Bundesrepublik, Hans-Dietrich Genscher, getroffen worden waren. Vom dritten Satz an („Als die Züge...“) werden die Ereignisse wieder aus der Sicht der Flüchtlinge geschildert.

Für erwähnenswert halten wir noch den Abschluss dieses Teils: „Es wurde deutlich, dass diese Bewegung den Staatsorganen der DDR allmählich über den Kopf wuchs.“ Hier begegnet dem Leser fast zum ersten Mal ein Autorenkommentar – eine Erklärung, die einigermaßen auch die Stellungnahme des Autors zum Ausdruck bringt.

3.2 Analyse des zweiten Kapitels: Der 40. Jahrestag

Diese Passage beschäftigt sich, wie der Titel schon verrät, mit den Ereignissen um den 40. Jahrestag der DDR. Im ersten Satz macht der Autor den Unterschied deutlich, womit sich die DDR-Führung seiner Beurteilung nach hätte beschäftigen sollen, und womit sie sich in Wirklichkeit beschäftigte: „Die DDR-Führung und der gesamte offizielle Propagandaapparat waren unterdessen mit ganz anderen Dingen beschäftigt: Der 7. Oktober 1989 sollte als 40. Jahrestag der Gründung der DDR in feierlicher Weise begangen werden.“ Mit dem Wort „unterdessen“ weist der Autor in Bezug auf die letzte Seite auf die konträren Tätigkeiten von Volk und Staat hin. Dies empfinden wir als sinnvoll und Klarheit schaffend.

Im zweiten Teil dieses Absatzes findet man zwei Autorenkommentare, von denen die erste eine ziemlich „harte“ Wertung ist: „Die Offizielle Berichterstattung ignorierte alle oppositionellen oder kritischen Stimmen und wirkte schließlich angesichts der Fluchtbewegung vollkommen unreal.“ In dieser Aussage kommt aber die Verknüpfung mit dem bisher behandelten Thema (Fluchtbewegung) wieder zum Ausdruck. Nach dieser Kontrastausarbeitung berichtet der Text über die großen Feierlichkeiten am 7. Oktober 1989 in Ost-Berlin und über die Aussagen von Michail Gorbatschow. Für uns fehlt aber eine kurze Erklärung, wer diese Person eigentlich war und was für eine Rolle er in der Politik der Sowjetunion spielte. Wir nehmen an, dass die meisten Schüler von ihm schon etwas gehört haben, Ausnahmen gibt es aber immer. Der Autor weist während der Zusammenfassung von Gorbatschows Aussage auf die – schon am Anfang des Kapitels erwähnten – demokratischen Reformen hin, ausführlicher beschreibt er aber diese wiederum nicht. Am Ende dieses Abschnittes, gleich nach der

Stellungnahme Gorbatschows, berichtet der Autor noch über die ersten Demonstrationen in Ost-Berlin. Das Warum fehlt aber auch hier. Die zwei Sätze: „Die Durchsetzung der Reformforderungen war mit Gorbatschows Worten aber zu einer inneren Angelegenheit der DDR geworden, in die sich die Sowjetunion jedenfalls nicht einmischen werde.“ und „Bereits am Abend des 7. Oktober und am folgenden Tag kam es in Ost-Berlin zu größeren Demonstrationen, die von der Polizei brutal auseinander getrieben wurden.“ werden also in keiner Weise miteinander verknüpft. Es wird nicht erläutert, ob die Demonstrationen Folgen der Gorbatschow-Rede gewesen sind, ob man gegen Gorbatschow, gegen die Sowjetunion, oder gegen die DDR-Regierung protestierte. Wir sind der Meinung, dass diese Erklärung an dieser Stelle besonders wichtig gewesen wäre.

3.3 Analyse des dritten Kapitels: Montagsdemonstrationen

Diesem Kapitel setzt der Autor den Untertitel „Eine Revolution?“. Die durchaus interessante Frage, die er hiermit aufwirft, beantwortet er aber nicht selbst, er lässt sie offen und nimmt sie erst in den Arbeitsaufträgen wieder auf. Im Kapitel wird sehr präzise und in sich schlüssig geschildert, wie die Montagsdemonstrationen an Ausmaß gewannen und Leipzig somit eine Vorreiterrolle in der Protestbewegung gegen die DDR-Führung zukam. In diesem Zusammenhang weist er zumindest kurz auf die Rolle der Kirche und den „Schutzfaktor“ der internationalen Messe hin. Die Dimensionen der Demonstrationen belegt der Autor mit eindrücklichen Zahlen (8.000, 20.000 und 70.000 Demonstranten). Zur Veranschaulichung der Ereignisse wird die Erinnerung eines Zeitzeugen als Quelle aufgeführt. Diese zeigt einerseits auf, dass auch die Sicherheitskräfte nicht mehr hinter der DDR-Führung standen, verwendet aber andererseits genaue Ortsangaben in Leipzig, die dem Ortsunkundigen nicht viel nützen. Eine zusätzliche Stadtkarte könnte dem wohl Abhilfe schaffen. Allgemein erscheint diese Quelle auch als etwas mager im Informationsgehalt. Auf sehr spannende Art und Weise erzählt der Autor hingegen, was sich am 9. Oktober zugetragen hat. Mit der Frage „Wollte die Staatsführung die Demonstration niederwalzen lassen?“ fesselt er den Leser und weckt dessen Interesse. Über die drei angesehenen Personen, welche zur Gewaltlosigkeit aufriefen, erfährt der Leser leider nur sehr wenig. Hätten sich nicht gerade in diesem Zusammenhang Quellen finden lassen, welche man anstelle der eher nebensächlichen Bildquellen („Keine Gewalt“ und „Leipzig – Heldenstadt der DDR“) hätte aufführen können? Im ganzen Kapitel verwendet der Autor eine sehr emotionale Erzählweise. Dies wirkt zwar nicht gerade besonders neutral, es bringt aber große Spannung, besonders in den zweiten Teil des Textes. („Draußen wurden sie von beklemmender Stille empfangen, nur der Glockenklang hallte durch den trüben Abend.“). Die beiden Arbeitsaufträge beinhalten einen eher emotionalen und einen analytischen Ansatzpunkt. Die verschiedenen Zugangsmöglichkeiten zum Lernstoff sind durchaus positiv zu bewerten.

3.4 Analyse des vierten Kapitels: Der Fall der Mauer

Der Text ist grundsätzlich in zwei Teile gegliedert. Der einleitende Abschnitt gibt einen kurzen Überblick über die vorherrschende Situation und bleibt faktisch-analytisch. Darauf folgt ein Erlebnisbericht eines Journalisten, der durch die eingebauten Zitate aus der Bevölkerung sehr stimmungsvoll wirkt und die emotionale Seite des Ereignisses beleuchtet.

Die Einleitung fasst die wichtigsten Ereignisse vom September bis zum 9. November 1989 kurz und prägnant zusammen, sie ist ohne überflüssiges Füllmaterial klar und verständlich geschrieben und in sich geschlossen. Durch das Weglassen von genauen Informationen (Beispiel: „Die Ereignisse verselbstständigten sich.“) wird ein Verlangen nach detaillierten Ausführungen geweckt. Das kann sowohl positiv als auch negativ sein.

In der darauf folgenden Quelle wird der Mauerfall von einem anwesenden Journalisten im Telegrammstil beschrieben. Dieser Textteil schafft eine Nähe zum Leser. Aussagen wie „Das Geilste von allem war wie wir vorhin durchs Brandenburger Tor jeloofen sind – ick hab det Ding sogar anjefasst.“ unterstützen den besagten Effekt. Die „trockene“, kurze Einleitung und die stimmungsvolle Quelle

ergänzen sich gut und ergeben zusammen ein geschlossenes Bild, welches eine informative Kurzzusammenfassung des Mauerfalls darstellt. Die angeführte Frage ist in Ordnung und durchaus berechtigt. Interessant wäre aber angesichts der herrschenden Euphorie, wie die Schüler die damals aufkommenden Chancen beurteilen und nützen würden. Eine entsprechende Aufgabe wäre eine sinnvolle Ergänzung.

4. Merkmale

Ansprüche an den Autor:

- **Flüssiger Text** ohne hölzerne Formulierungen und trockene Auflistung von Fakten und Zahlen, eventueller Vermerk von Fremdwörtern
- **Keine unnötig komplexen Formulierungen**
- **Sinnvoller Aufbau und Gliederung**, inhaltliche und graphische **Betonung** von wichtigen Stellen
- **Vielseitige Erzählperspektive**, Quellen und Zitate einbauen
- **Logische Verknüpfung** zwischen Ursachen und Wirkung, klare Nennung von Triebkräften und Akteuren
- **Sinnvoller Schreibstil**
- **Themenwahl** überdenken
- **Bezüge auf die Gegenwart und/oder Zukunft**

Chronologien als Hilfsmittel im Geschichtsunterricht

1. Bedeutung der Thematik/Problemdarstellung

Eine Chronologie kann sowohl für Lehrpersonen wie auch für Schüler eine große Lehr- bzw. Lernhilfe sein. Übersichtlich dargestellt und mit nachvollziehbarem Inhalt kann sie ein strukturiertes Verständnis von geschichtlichen Zusammenhängen ermöglichen. Für die Schülerschaft kann eine klar gegliederte Chronologie ein Lernen ermöglichen, das im Langzeitgedächtnis verankert bleibt und durch ihren temporalen Überblick die Zusammenhänge zu anderen geschichtlichen Themen und Ereignissen erschließen lässt.

In eine stichwortartige Chronologie sollten nur so genannte Fakten eingebaut werden. Doch welche Ereignisse, welche Ursachen, ja welche Daten sind überhaupt belegbar? Diese Auswahl historisch sinnvoll zu treffen kann für den Verfasser einer solchen chronologischen Lernhilfe zu einem Hindernis werden, kann ihn vor Fragen und Probleme stellen, die vieler Recherchen bedürfen. Es taucht auch die Ungewissheit auf, welche Ereignisse man als wichtig und welche als unwichtig erachtet. Folglich ist eine Chronologie immer eine persönliche Konstruktion und Interpretation, welche historisch mehr oder weniger abgesichert ist und deshalb zwingend hinterfragt werden muss.

Dem Schüler wird folglich ein Bild von Vergangenheit/Geschichte vorgelegt, das, weil es eine Auswahl darstellt, automatisch subjektive Züge trägt.

Eine absolute Objektivität ist folglich in Geschichtsdarstellungen nicht zu erreichen, was auch im Geschichtsunterricht leicht erkennbar wird. Denn „Geschichte“ wird erzählt, ist nicht eine derart logische und objektive Wissenschaft wie etwa die Mathematik.

In der Chronologie sind zentrale Stichworte und Jahreszahlen zum Ereignis verlangt, welche der Schülerschaft eine doppelte Chance geben:

- Sie können anhand der Chronologie ihre Fähigkeit, geschichtliche Ereignisse erklären zu können, überprüfen.
- Andererseits hilft ihnen die Chronologie, einen raschen Überblick über geschichtliche Ereignisse, Daten, Personen usw. zu erhalten.

Eine Einsicht in geschichtliche Probleme, Fragen und Hintergründe oder Intentionen liefert eine Chronologie in der Regel nicht.

Eine Geschichtsdarstellung kann dann zum Problem werden, wenn der Autor komplexe, verknüpfte Themenbereiche in einer Chronologie darstellen möchte. Manche geschichtliche Zusammenhänge bedürfen Erklärungen, welche in der zeitlichen Abfolge vorgreifen. Somit ist die Chronologie nicht mehr erfüllt. Es stellt sich also die Frage, ob man in einer chronologischen Geschichtsdarstellung mehr auf eine strikte Chronologie oder vielmehr auf eine schlüssige Beschreibung, die eine Einordnung in den historischen Kontext ermöglicht, Wert legen soll.

2. Grundsätzliche Überlegungen und Vorschläge für Vorgehensweisen¹

Grundlagen:

Um eine Chronologie als Hilfsmittel im Geschichtsunterricht sinnvoll einsetzen zu können, sollte man sich über deren Vorteile und Nachteile im Klaren sein. Chronologien können als Arbeitsmittel sehr hilfreich sein, allerdings setzen sie auch tiefer gehendes Sachwissen zu einer bestimmten Problematik voraus, das ein Hinterfragen der Thematik zulässt. Denn eine Chronologie besteht nur aus „Fakten“ wie z.B. geschichtlichen Ereignissen, deren Daten, Ort etc. und stellt somit niemals die Zusammenhänge zwischen diesen scheinbar gesicherten „Fakten“ her.

Beispiel 1:

Es sind in einer Chronologie aus einem Schulbuch u.a. folgende Ereignisse zu finden:

- „1.9.1989: Großdemonstration in Leipzig“
- „9.9.1989: Schrittweise Freigabe der Ausreise aus der DDR“

Man kann diese nun zwar rein thematisch als Informationen in einen Zusammenhang bringen, jedoch keine Kausalkette zwischen beiden Ereignissen herstellen (z.B. was wirkte wie und wodurch auf welches Geschehnis?), ohne sich die nötigen Basis- und Hintergrundinformationen zu den „Fakten“ anzueignen bzw. angeeignet zu haben.

Somit ist eine Chronologie eine konzentrierte Form von Informationen von vergangenen Geschehnissen (im Gegensatz zur historischen Narration), die unter Umständen als Quelle oder auch als Hilfsmittel zur Re-Konstruktion verwendet werden kann.

Als Vorteile der Chronologie lassen sich charakterisieren:

- eine übersichtliche Darstellung von scheinbar gesicherten Fakten,
- keine subjektiven Einflüsse (vom Autor),
- ein Nennung von vielen historischen Informationen (Zeit, Ort, ...),
- eine Hilfestellung zur Verknüpfung mit Narrationen, Quellen...

Dies sind entscheidende Kenntnisse und Voraussetzungen zum geschichtswissenschaftlichen Arbeiten.

Erstellen einer Chronologie:

Von den oben genannten Vorteilen ausgehend lässt sich die Erstellung einer Chronologie je nach Aufgabenstellung ableiten. Demnach kann man durch einen geschickten Aufbau z.B. einen Vergleich wesentlich erleichtern. Aus unserer Erfahrung heraus bestehen viele Chronologien, die in Lehrbüchern zu finden sind, lediglich aus einer Zeitangabe und dem dazugehörigen Ereignis. Dies ist zwar zum Teil sehr nützlich, bietet aber auch weiteren Spielraum, der genutzt werden kann und soll. Somit lassen sich weitere, andere historische Erkenntnisse gewinnen.

Beispiel 2:

Datum	Geschehnis
07.05.1989	Wahlfälschung an Kommunalwahlen
---	---

¹ Die Ausführungen beziehen sich auf das Geschichtelehrwerk für Realschulen in Bayern: Entdecken und Verstehen, Cornelsen Berlin 2006, S.166-169 (Scans befinden sich auf der CD zu dieser Publikation).

Beispiel 3: (Ergänzung zu Beispiel 2)

Träger	Ziele	Gründe
SED-Regierung	Machterhaltung des SED-Regimes	Machtverlust
---	---	---

(Die in den Spalten stehenden Fakten können zum Teil weiter konkretisiert, ausgebaut und ergänzt werden; sie dienen hier nur zu Demonstrationszwecken.) Somit erhält man nicht nur zusätzliche Informationen, sondern auch weitere Vergleichskriterien zu einem bestimmten Thema, das in verschiedenen Schulbüchern unterschiedlich dargestellt wird. Diese Zusatzinformationen können und sollen zur Weiterarbeit genutzt werden.

Wie arbeitet man mit einer Chronologie?

- Trennung der Geschichtsdarstellung in Narration und konzentrierte Chronologieschemata,
- keine Schwerpunktsetzung auf die Chronologie,
- Nutzung von weiteren Materialien für die Weiterarbeit mit der Chronologie,
- zu erstellendes Schema muss kohärent sein,
- wichtige Ereignisse aussuchen und in einer strikten chronologischen Form darstellen und begründen.

Veranschaulichung anhand eines ausgewählten Beispiels: Die friedliche Revolution

Datum	Ereignisse	Gründe	Ziele	Träger
7. Mai 1989	Wahlfälschung bei den Kommunalwahlen in der DDR	Angst vor Machtverlust	Machterhaltung des SED-Regimes	SED-Regierung
1. September 1989	Großdemonstration in Leipzig	Verlangen nach Ausreise und nach Menschenrechten	Umgestaltung des politischen Systems	das Volk
10. September 1989	Reisemöglichkeit der Touristen nach Ungarn und in die BDR	Widerstand gegen das DDR-Regierungssystem	Lockerung der strikten DDR-Ausreisebestimmungen	die ungarische Regierung
25. September 1989	Zunahme der Demonstranzahl und Intensivierung der Proteste	Unzufriedenheit des Volkes	Vertreibung der Regierung und Erschaffung eines freien Landes	das Volk
7. Oktober 1989	Ost-Berlin wird Zentrum heftiger Demonstrationen	das Volk fühlt sich gefangen und ohne Rechte	Abschaffung der Regierung und Veränderung des Systems	das Volk
18. Oktober 1989	Erich Honecker tritt von allen seinen Ämtern zurück	„gesundheitliche Gründe“	Neugestaltung der SED und Ernennung von Egon Krenz zum Generalsekretär	SED-Regierung
9. November 1989	Mauerfall	Wachsende Wut des Volkes und verstärkter Wunsch nach Freiheit und Demokratie	Erfüllung der Ausreisewünsche und des Wunsches nach Demokratie	das Volk

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

Vorschläge für motivierende Unterrichtsformen zum Thema Mauerfall 1989/1990

1. Einleitung

Es kann oft vorkommen, dass Schülerinnen und Schüler mit Unsicherheit den Klassenraum verlassen, anstatt sich Hinweise und Daten mittels ihrer Konzentrationsfähigkeit anzueignen und sich ausführliche Notizen zu machen. Heutzutage sind Lehrpläne und Methoden des Lernens sehr verschieden. Neben den hohen Erwartungen der Eltern und Lehrer, ist die Leistung der Schülerinnen und Schüler des Öfteren durch Klausuren, Aufgaben oder die Notenverteilung eingeschränkt. Ihr Lern- und Wissensstand wird dabei durch verschiedene Verfahren geprüft und ausgewertet. Viele Kriterien können die Schülerinnen und Schüler daher von der Vertiefung der historischen Hintergründe und Geschehnisse abhalten. Dazu kommen noch außerschulische Aktivitäten wie Sport, Musik und verschiedene andere Tätigkeiten. Außerdem spielen weitere emotionelle Faktoren eine Rolle, da sich z.B. manche Schülerinnen und Schüler anderen Mitschülern untergeordnet fühlen oder sogar Angst vor einzelnen Lehrkräften haben, die eine strenge Durchführung der Thematik bevorzugen oder einfach zu hastig den Lehrplan mit der Klasse aufarbeiten wollen.

Wir (das Autorenteam) haben versucht, unseren Blick und unsere Tätigkeiten in eine Richtung zu lenken und geeint zu agieren, indem wir sowohl den Tunnel zwischen Unterricht und Hausaufgaben als auch die Lücke zwischen der Gegenwart und dem geschichtlichen Geschehen so zu füllen bzw. zu ergänzen versuchten, dass wir durch aktuelle Beispiele den Einstieg der Schüler in den Stoff erleichtern. Dadurch schafft man eine Gestaltung des Lernverfahrens, die sogar den uninteressierten Schüler unbewusst etwas lehrt. Dies alles kann sich dann, psychologisch gesehen, auf seine Zukunft und sein Entscheidungsvermögen auswirken. Die Schülerinnen und Schüler werden erwachsen.

2. Vorschläge für eine motivierende Vorgehensweise

Es ist von großer Bedeutung, wie ein neues Geschichtsthema im Unterricht begonnen wird. Denn es ist besonders am Anfang des Themas sehr wichtig, die Schülerinnen und Schüler dafür zu motivieren.

2.1 Von der Erzählung zur Schulbucharbeit

Der Einstieg in ein neues Thema, das von den Schülerinnen und Schülern selbstständig bearbeitet wird, könnte z.B. mit einem Lehrervortrag beginnen. Die Lehrperson erzählt persönlich und „hautnah“ über die regionalen Ereignisse dieser Zeit. Eine gute Ergänzung zum Erzählten wäre Anschauungsmaterial, v.a. aus der betreffenden Zeit. Dadurch bekommt der Schüler ein lebendigeres Bild der Geschichte.

Der Vortrag der Lehrperson darf subjektiv sein, wichtig ist, dass er spannend ist. Deshalb ist diese Methode nur empfehlenswert, wenn die Lehrperson gut erzählen kann. Auch sollten die Schülerinnen und Schüler nicht beauftragt werden, sich detaillierte Notizen zu machen. Besser werden sie durch Nachfragen der Lehrperson bezüglich ihrer Meinung einbezogen, um bei der Sache zu bleiben. Es geht in dieser Phase noch nicht um „Lernstoff“, sondern darum, das Interesse für das Thema zu wecken.

Als nächsten Schritt schreiben die Schülerinnen und Schüler einen kurzen Text über ihre Vorstellung und ihr Bild, das sie von dem Thema haben. Dabei können sie erste genauere Überlegungen anstellen und bei der späteren Auswertung feststellen, an welchen Stellen Unsicherheiten, Fragen und Lücken bestehen. Dies kann die Lehrperson nutzen, um später auf Unklarheiten und unterschiedliche Wertungen einzugehen.

Im dritten Teil erst wird das Schulbuch miteinbezogen. Dies soll den Schülerinnen und Schüler eine erweiterte Sicht auf die Geschichte geben. Dabei werden die Situationen anderer Länder thematisiert und allgemeine Quellen der beteiligten Parteien verwendet.

In Gruppen sollen sich die Schülerinnen und Schüler auf ein Thema spezialisieren, welches sie anschließend der Klasse präsentieren. Diese Arbeit sollte von der Lehrperson benotet werden, damit die Schülerinnen und Schüler nicht glauben, die Arbeit „umsonst“ zu machen. (Ansporn der Schülerinnen und Schüler kann leider meist nur so geweckt werden.)

2.2 Von der Provokation zur Diskussion

Eine weitere Methode, die Schülerinnen und Schüler für ein Thema zu motivieren, ist die Provokation. Sie kann durch gewagte Thesen wie auch durch sehr subjektive Behauptungen erzeugt werden. Dabei sind jedoch gewisse geschichtliche Vorkenntnisse notwendig. Gegensätzliche Karikaturen können ebenfalls zur Provokation verwendet werden. (Diese können auch die Geschichte auf eine andere Weise der Schülerin/dem Schüler nahe bringen.)

Das Ziel der Provokation ist, das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken. Es regt sie zum Denken an und lockt die Schülerinnen und Schüler aus der Reserve. Dadurch werden Diskussionen ausgelöst. Durch die Diskussion lernen die Schülerinnen und Schüler neue Ansichten kennen und erfahren so mehr über das Thema.

2.3 De-Konstruktion durch Vergleich verschiedener Medien

Die dritte Methode zur Motivation ist der Vergleich des Schulbuches mit anderen Medien. So kann man Arbeitsaufträge verteilen mit diversen Medien als Grundlage. Internet-Seiten sind für die Schülerinnen und Schüler interessante Medien, um damit zu arbeiten. Werden die Sites von der Lehrperson bzw. dem Lehrbuch vorgegeben, ist eine gewisse Zuverlässigkeit der Quellen gewährt.

In Medien werden oft gegensätzliche Sichtweisen eingenommen, das regt die die Schülerinnen und Schüler an, die verschiedenen Medien zu de-konstruieren und das Auge wird für das kritische Betrachten eines Textes geschult.

Zu viele Texte hemmen die Motivation. Deshalb ist es besser, nur einzelne Kapitel eines Schulbuches für die De-Konstruktion zu wählen. Die anderen Kapitel kann man ganz auslassen oder wahlweise für Gruppenarbeiten zur Verfügung stellen. Wichtig ist, dass der Spielraum des Lehrplanes ausgenutzt wird. Zum Beispiel können zur Auflockerung des Unterrichtes Exkursionen durchgeführt werden oder die Klasse wird in die Entscheidung mit einbezogen, welches Thema zusätzlich vertieft werden soll. Hier sind Vorschläge der Lehrperson meist erforderlich, damit die Klasse konkrete Anhaltspunkte hat.

3. Konkretes Beispiel

Um nun die ausführliche Theorie auch leichter auf die Praxis übertragen zu können, wird hier jetzt ein konkretes Beispiel anhand des Themas „Wende 89“ angeführt.

Zu 2.1 Von der Erzählung zur Schulbucharbeit

Zur Sensibilisierung der Schüler sollte der Lehrer bei der Vorbereitung auf dieses Thema eine aktuelle Nachricht aus den Medien aufgreifen, in der – wie es leider allzu oft der Fall ist – von Ausnahmezuständen berichtet wird, seien es nun Naturkatastrophen, militärische Krisengebiete, Versorgungsempässe und -nöte oder etwas Anderes. Diese müssen aber nicht zwingend zerstörerischer Art sein, da die „Wende 89/90“ ja auch als friedliche Revolution in die Geschichte einging, zumindest was die Zeit nach dem Mauerfall betrifft. Somit kann man gleich die Brücke zu diesem Geschichtsthema schlagen. Persönliche Erfahrungen zur lebendigen Unterrichtsgestaltung aus dieser Periode dürften bei vielen Lehrern keine Mangelware sein, denn in jeder Region gab es zu dieser Zeit Veränderungen, sei es finanzieller Art oder eine „Trabbiflut“ von der man in Teilen Ostbayerns auch heute noch spricht. In vielen Archiven und/oder privaten Beständen findet man zur Ergänzung dieser Erzählung ebenfalls Zeitungen, alte Fotos oder festgehaltene Augenzeugenberichte. Besonders interessant sind diese in den Grenzgebieten.

Die Interessensweckung und -erhaltung ist in diesem einführenden Teil leichter zu gewährleisten, wenn der Bericht auf Subjektivität und den Blickwinkel des Einzelnen (neue Bekanntschaften, Verhalten der Leute, Stimmung im Lande, usw.) aufbaut. Das Wichtige hierbei ist eben das Gespräch, das von persönlichen Eindrücken und der Offenheit des Lehrers, aber auch von der Miteinbeziehung des Denkens der Schüler über dieses Thema abhängt. Viele sind nämlich mit diesem Ereignis nicht vertraut oder kennen lediglich Klischees aus dem Elternhaus, ohne sich je selbst weitere Gedanken darüber gemacht zu haben.

Mit diesen Impressionen verfassen die Schüler nun den oben erwähnten kurzen, am besten anonymen Text, der einer reinen eigenen Überlegung und ersten Verarbeitung dient. Auch hierbei ist wieder die Berücksichtigung der Subjektivität wichtig, damit der Lehrer im späteren Unterricht Unklarheiten besser klären und Lücken auffüllen kann. Ebenso kann es nachher spannend sein, unterschiedliche Wertungen zu vergleichen.

Für eine erste globale und „objektive“ Sichtweise kann nun das Geschichtsbuch herangezogen werden. Somit lernt man vor allem den Blick aus der Sicht anderer Länder, die Parallelen bzw. Unterschiede von Kommunismus und Freier Marktwirtschaft, die politischen Ziele z.B. Gorbatschows, Kohls, Honeckers, die Verhandlungsbedingungen, die finanzielle Abwicklung und Vieles mehr kennen. All diese Punkte können auf Arbeitsgruppen aufgeteilt werden, die später benotet werden.

Zu 2.2 Von der Provokation zur Diskussion

Eine sehr gute Methode, die Schüler etwas „anzuheizen“, ist die Provokation. Nach den jetzt neu erworbenen Erkenntnissen kommt der eigene Gedankengang ins Spiel. Gewagte Thesen, leichtfertige Behauptungen, bis hin zum typischen Stammtischgerede sind sehr beliebte Ansatzpunkte für Diskussionen. Einige Beispiel hierfür sind:

„Seit der Wende sind wir Pleite“, „In der Planwirtschaft war zumindest die Arbeitsstelle sicher“, „In der DDR war der Staat noch dein Freund“, „Der Solidaritätszuschlag versickert in privaten Taschen“, „Wir haben schon genug gezahlt“, „Als die Mauer noch stand, war es für den Arbeitnehmer viel leichter“, ...¹

¹ Die Ausführungen beziehen sich auf das Geschichtelehrwerk für Realschulen in Bayern: Entdecken und Verstehen, Cornelsen Berlin 2006, S.166-169 (Scans befinden sich auf der CD zu dieser Publikation).

Manche Phrasen sind sicherlich nicht leicht von der Hand zu weisen und sollten somit nicht von Anfang an als falsch abgetan und auch von allen Seiten beleuchtet werden.

Zu 2.3 De-Konstruktion durch Vergleich verschiedener Medien

In den Zeiten der modernen Medien kommt das Buch, besonders bei einem solchen stets noch aktuellen Thema aus der nahen Vergangenheit, leicht aus der Mode. Deswegen sollte man diesem Trend nicht verbissen entgegenreten, sondern kann ihn nutzen, um das Schulbuch mit anderen Medien kritisch zu vergleichen. Radio- oder TV-Sendungen (z.B. Nachrichten aus der DDR und der BRD), Zeitungen (v.a. aus Grenzgebieten), Bilder (auch Fotos), Karikaturen aus verschiedenen Zeitschriften und Zeitungen, Filme (z.B. Good Bye Lenin, Die Berliner Luftbrücke, Sonnenallee) usw. eröffnen hierfür ein sehr breites Spektrum. Auch das Internet sollte unter den oben erwähnten Gesichtspunkten mit einbezogen werden.

Lehrplanabhängig gibt es verschiedene Pflichtgebiete zu diesem Thema, so z.B. Massenfluchten, Montagsdemonstrationen, Mauerabbriss. Aber auch frei wählbare Bereiche, wie der 40. Jahrestag der DDR, sind im Lehrplan enthalten. In diesem Fall sollte die Klasse ein starkes Mitbestimmungsrecht haben, wie diese Freiräume genutzt werden.

Pascal Urwyler/Nele Schwab/Cornelia Zwiorek unter Mitarbeit von Fatime Járza

Überlegungen zur De-Konstruktionsmethode im Unterrichtsalltag

1. Problemdarstellung

Während der Tagung in Eichstätt/Bayern drehten sich viele Diskussionen unserer Gruppe um die Praxis-, also die alltägliche Unterrichtstauglichkeit der Methode „De-Konstruktion“ und die (Un-)Sicherheit, die die Arbeit mit dieser Methode bei Schülern hervorrufen kann. Schon allein das Faktum, dass die Schüler einer neuartigen, bislang unbekanntem Methode begegnen, hinterlässt wohl unvermeidlich eine gewisse Unsicherheit. Hinzu kommt, dass bei der praktischen Anwendung von De-Konstruktionsschritten, also bei der detaillierten Analyse historischer Darstellungen ein Ergebnis entstehen kann, welches den Schülern jegliche – oft so sehr erwünschte – „absolute“ Gewissheit über Ereignisse der Vergangenheit raubt. Wir erkannten vier Aspekte, die wir als nachdenkenswert beurteilten. Sie sollen im Folgenden genauer erläutert werden.

1.1 Einführung der Methode im Unterricht

Wir sehen einen Schwachpunkt darin, dass die Anwendung der Methode bislang noch nicht für verschiedene Altersstufen differenziert wurde und nach unserem Eindruck relativ stark auf die Anwendung an höheren allgemein bildenden Schulen und Hochschulen ausgerichtet ist. Unserer Meinung nach sollte hier eine klare Differenzierung angestrebt werden. Auch der Leitfaden¹, mit dem wir im Rahmen des Projekts arbeiteten, wirkte für den Gebrauch im Unterricht in der uns vorliegenden Form für Schüler sehr wissenschaftlich und komplex. Um die De-Konstruktion sinnvoll nutzen zu können, müsste man die Schüler langsam einführen und möglichst früh die Methode in den Unterricht einbringen. Es liegt wohl größtenteils im Aufgabenbereich der Lehrpersonen, die Schülerschaft an das Prinzip des kritischen Hinterfragens heranzuführen. Der Zeitaufwand dafür darf nicht unterschätzt werden, schließlich müssen die notwendigen Kompetenzen ähnlich wie eine Fremdsprache entwickelt und erlernt werden. Es ist darauf zu achten, dass dabei auf die natürliche Neugier von Schülern gesetzt wird, um die Gefahr einer abschreckend wirkenden Theorie zu reduzieren. Hierfür ist es ganz entscheidend, dass ein vereinfachter Leitfaden und konkrete Arbeitsaufträge für größere Klarheit bei den Schülern sorgen. (Vgl. die Leitfäden von Schüler für Schüler in diesem Band).

1.2 Praxistauglichkeit: Blick auf Lehrer und Rahmenbedingungen

Die Studierenden unserer Arbeitsgruppe machten darauf aufmerksam, dass die mit der De-Konstruktion verbundene Herangehensweise an Geschichte mit den gegenwärtigen Schulsystemen wahrscheinlich nicht immer kompatibel ist. Diese scheinen z.T. noch nicht „reif“ zu sein für eine derartige Methode, welche von den Lehrkräften eine relativ große Flexibilität und Freiräume in der Unterrichtsgestaltung verlangt. Lehrkräfte kämpfen im Unterricht oftmals mit Zeitnot; es scheint schwierig zu sein, sämtlichen ‚Pflichtstoff‘ im Unterricht anzusprechen. Daher ist es fraglich, ob sie sich die Zeit für die Einführung neuer Methoden und fachlicher Vertiefungen nehmen, wie sie für eine De-Konstruktion notwendig ist. Es sollte also gerade u.a. im Hinblick auf verfügbare Zeitressourcen eine Vereinfachung der Methode angestrebt werden, so dass auch mit geringem Zeitaufwand respektable

¹ Vgl. Schreiber/Gruner/Basel: Leitfaden De-Konstruktion. Version für theoretisch interessierte Lehrkräfte, in diesem Band.

Resultate erarbeitet werden können, die den Schülern wiederum Freude am methodischen Hinterfragen vermitteln. Die von ungünstigen äußeren (Schul-) Umständen ausgehende Gefahr darf nicht unterschätzt werden. Schulverwaltungen und Lehrkräften muss die Zeit gegeben werden, sich näher mit der Methode auseinander zu setzen, die neue Unterrichtsgestaltung motiviert zu betreiben und dafür die organisatorischen Rahmenbedingungen zu schaffen.

1.3 De-Konstruktion als eine Methode unter mehreren

Wie bereits erwähnt, sind wir der Meinung, dass im Geschichtsunterricht grundsätzlich genügend Zeit aufgewendet werden muss, die Methode der De-Konstruktion so ein- und durchzuführen, dass auch lohnende Resultate entstehen können. Daneben ist es aus unserer Sicht notwendig, den De-Konstruktionsansatz aber nicht zu verabsolutieren. Er sollte sich mit anderen Methoden abwechseln. Auch Schüler benötigen Zeit, die theoretischen Anforderungen an einen kompetenzorientierten Umgang mit Geschichte zu verstehen und zu akzeptieren. Dafür sind die ‚ansprechende‘ Gestaltung der Heranführung an die Methode und der Durchführung durch die Lehrer entscheidend. Werden die Schüler hingegen schon bei der unbedingt notwendigen, theoretischen Einführung der Methode demotiviert, sind bei der späteren ‚praktischen Arbeit‘ kaum motivierende Resultate zu erwarten. Es erscheint uns besonders wichtig, dass das Prinzip des kritischen Hinterfragens vermittelt und gefördert wird. Hierzu kann die De-Konstruktionsmethode sehr viel beitragen, wenn sie sinnvoll eingesetzt wird.

1.4 Folgen der De-Konstruktion: Relativismus?

Die wohl größte Gefahr lauert nach unserer Meinung in einem Missverständnis der Methode. Am Anfang der De-Konstruktionsarbeit steht Verunsicherung und unausweichlich werden im Laufe der Arbeitsphase immer wieder Unsicherheiten auftauchen. Dies kann mit der Methode selbst, aber auch als Folge der Ergebnisse, die gewohnte Sichtweisen und bislang vermeintlich sicher Gewusstes in Frage stellen, der Fall sein. Wenn Schüler diese Ungewissheiten ausschließlich als Bedrohungen empfinden, wäre dies aus unserer Sicht eine denkbar unerwünschte Entwicklung, gerade wenn es um die identitätsstiftende Funktion von Geschichte geht. Durch die Überbetonung kritischen Hinterfragens und ‚Zerlegens‘ kann außerdem jegliche Atmosphäre zerstört werden, also beispielsweise das faszinierende Gefühl, Vergangenheit nachzuerleben, sie sozusagen selbst zu fühlen. Wenn das dem Unterricht geraubt wird, bleibt den Schülern am Ende nur eine Menge unterschiedlicher, zerlegter Mosaiksteine übrig und der Eindruck eines Gesamtbildes geht verloren. Schüler könnten so auch die Freude an Geschichte verlieren, die in Form von Geschichten erzählt und damit erlebbar gemacht wird. Wenn Geschichte wortörtlich ‚zerfragt‘ wird (und z.B. danach keine neuen Angebote in Form faszinierender Geschichten und neuer Identifikationsangebote folgen), wird den Schülern das ‚Fühlen von Geschichte‘, auch wenn dies subjektiv oder beschränkt in der Sichtweise bleibt, unmöglich gemacht. Es muss wohl wiederum dem Aufgabenbereich der Lehrkräfte zugeordnet werden, den Unterricht so zu gestalten, dass diese spannende Komponente im Geschichtsunterricht nicht verloren geht. Vielleicht gelingt es dann, den Schülern zu verdeutlichen, dass auch im Umgang mit der Ungewissheit eine Sicherheit liegen kann.

2. Vorschläge zur Gewinnung von Sicherheit im Umgang mit der De-Konstruktion

- Dem Problem der Altersgemäßheit kann durch eine frühzeitige Konfrontation mit der Methode der De-Konstruktion gelöst werden. Indem man die Schüler schon in der Grundschule an das Thema De-Konstruktion heranführt, entsteht langfristig ein differenziertes, besseres und tiefgründig verankertes Verständnis für die Methodik der De-Konstruktion. Die Heranführung könnte beispielsweise am Anfang durch ein vom Lehrer angeleitetes Hinterfragen geschehen, bei dem die Schüler einen Text nach Botschaften und Perspektiven erkunden und der Lehrer vor allem eine

moderierende Funktion übernimmt. Eine weitere Differenzierung nach Altersstufen ist insofern sinnvoll, als dass damit individueller auf die Verständnismöglichkeiten der Schüler eingegangen werden kann und die Schüler weder unter- noch überfordert sind.

- Aus der Vermutung, dass die gegenwärtigen Schulsysteme größtenteils noch nicht ‚reif‘ für die Methode der De-Konstruktion im Sinne des Hinterfragens von Perspektiven, Ansichten und Verfahrensweisen sind, folgt eine Forderung: Das in Frage stellende Denken muss zur Grundlage der Unterrichtsplanungen von Lehrkräften werden; de-konstruierende Phasen sollen allgemeiner Bestandteil der Beschäftigung mit Geschichte sein. Dazu gehört zum einen, dass die Politik die Methodik in den Lehrplan einbaut und zum anderen, dass Lehrer die Methodik selbst erlernen und an geeigneten Themen anwenden können.
- Die Vereinfachung des Leitfadens geht mit einer Differenzierung der Schwierigkeiten und Anforderungen einher. So sollte es Leitfäden zur De-Konstruktion für jeweilige Klassenstufen und Schularten geben.² Aus dem uns im Rahmen des Projekts vorliegenden Leitfaden sollten also alters- und anforderungsangepasste Leitfäden zur De-Konstruktion historischer Darstellungen entstehen. Die Rolle des Lehrers muss sich zudem wandeln. Er fungiert dann als Berater, der die Schüler unterstützt, diesen aber während ihrer Auseinandersetzung mit fertigen Geschichten genügend Raum zur Gewinnung eigener Erkenntnisse lässt. Der Freiraum ist allein deshalb nötig, weil sich die Resultate aus dem De-Konstruktionslernen von anderen Unterrichtsergebnissen dadurch unterscheiden, dass es hierbei nicht nur um das Einprägen und Wiedergeben von Inhalten geht.
- Die Autoren von Schulbüchern müssen sich ihrer Rolle bewusst werden und die Schüler dabei unterstützen, die Perspektiven in ihren Texten auch nachvollziehen zu können. Damit reicht es nicht, wenn ein Schulbuch äußerlich ansprechend ist und inhaltlich zur Vermittlung von Wissen dient. Wenn Schüler Perspektiven der Autoren, Absichten und tiefer liegende Botschaften erkennen sollen, ist zum Beispiel die Gegenüberstellung unterschiedlicher (auch widersprüchlicher) Quellen sowie die Trennung von Quellenmaterialien (Texte und Bilder) und Autorentexten nötig. Die auf Darstellungen und Quellen gerichteten Fragen müssen dem Schüler die Möglichkeit geben, sich kritisch mit dem Vorgegebenen auseinander zu setzen und zum Nachdenken anregen. Sie sollen erkennen, dass die Vergangenheit nicht einfach nur durch Historiker entdeckt und ‚richtig‘ dargestellt werden kann. Die Lehrkraft nimmt hier eine wichtige Position ein. Sie kann das Nachdenken über Absichten und Wirkungen von Darstellungen zum Beispiel durch Provokationen oder durch die Bereitstellung weiterer Texte und Quellen anstoßen und befördern.
- Das gewichtigste Problem beim De-Konstruieren sehen wir darin, dass Schülern die Sicherheit über ihre bisherige Sichtweisen und ihr Wissen über Geschichte genommen wird und damit ein Relativismus entstehen kann, der Orientierung gar nicht mehr möglich erscheinen lässt. Wenn die Schüler lernen zu erkennen, ob in einem vorgegebenen Text die in ihm geschilderte Geschichte ‚richtig‘ dargestellt ist oder nicht, kann es passieren, dass die Schüler den Texten grundsätzlich nicht mehr vertrauen. Es kann also nicht um ‚richtig‘ und ‚falsch‘ gehen. Die Schüler sollten stattdessen erkennen, dass die Vergangenheit immer vorbei ist und daher in geschichtlichen Darstellungen immer nur begrenzt re-konstruiert werden kann. Dabei gibt es aber klare Fakten.³ Diese müssen erarbeitet werden. Der Lehrer nimmt bei dieser Problematik wieder eine zentrale Rolle ein. Er muss verhindern, dass Schüler nur die Erfahrung der Verunsicherung machen und dafür sorgen, ihnen ein gewisses Maß an Sicherheit zu vermitteln. Dies kann er vor allem durch den

² Vgl. dazu Kapitel 3 ‚Geschichte denken: historische Kompetenzen fördern‘, in diesem Band, in dem Differenzierungsversuche gemacht werden. Hier finden sich Leitfäden von Lehrenden (Schreiber/Gruner/Basel), Studierenden (Allig/Maurer) und Schülern (Hügel/Dittrich/Hetzel; Sommerweiß/Finke/Helgath).

³ Hier sind die Vergangenheitspartikel gemeint, um deren Auffindung man sich im Fokus ‚Vergangenheit‘ bemüht [Anm. d. Red.].

Verweis auf die Faktengrundlage tun, die sich auch durch unterschiedliche Interpretationen nicht ändert. Zudem können Schulbücher „Sicherheit“ vermitteln, indem sie beispielsweise Fachbegriffe erklären, eine logische Gliederung haben und einen informativen, möglichst plausiblen Text aufweisen. Darstellungen werden überzeugend durch die Klarheit ihrer Argumentationen, die Schüler nachvollziehen können müssen.

Sicherheit entsteht durch:

Schulbuch	Lehrer
<ul style="list-style-type: none"> • Gefühl, „Atmosphäre“, die v.a. durch die Materialien im Schulbuch vermittelt wird (<i>Achtung! Lass dich nicht durch „falsche“ Sicherheiten einwickeln!</i>) • Gestaltung: Differenzierung der einzelnen Bestandteile (Bilder, Texte, Markierungen, Fußnoten etc.) • Erklärung der Fachbegriffe (z.B. in einem Glossar oder in Fußnoten) • logische Ordnung der Geschichte („roter Faden“): chronologische Reihenfolge oder andere Ordnungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenfassung der wichtigsten Daten • Verwendung von verschiedenen Quellen (<i>auch nicht nur von Quellen, die aus dem Schulbuch stammen</i>) • Verdeutlichung der (Kausal-) Zusammenhänge in Konstruktionen, die sich nach De-Konstruktionen ergeben (<i>z.B. Plakate: Welche Elemente der Darstellung führen zur Botschaft des Bildes?</i>)

3. Abschlussreflexion

In der geschichtsdidaktischen Methodik beansprucht die De-Konstruktion aus unserer Sicht unterschiedliche geistige Fähigkeiten des Schülers. Dabei läuft v.a. zu Beginn Einiges auch unterbewusst, also ohne Einwirken der Lehrkraft ab. Es spielt sich generell sehr viel und nur im Kopf des Schülers ab, ohne dass die Lehrkraft den Verlauf der Analysearbeit jederzeit durchschauen und beeinflussen kann. Das einfache „Hinterfragen“ und „Fragen stellen aus Neugierde“ sind die Ausgangsaktivitäten dieser strukturierten Analyse, mit deren Hilfe sich der Schüler eine neue Dimension der Geschichtsbetrachtung erschließen kann und soll. Die Lernenden haben eine vergleichsweise hohe Verantwortung, um die sich ergebenden Freiräume im eigenständigen Durchdenken von Geschichtsdarstellungen auch tatsächlich zu nutzen. Dafür muss gelernt werden, sich in Frage zu stellen, seinen Fähigkeiten aber auch zu trauen und bei Problemen das (Selbst-) Vertrauen in den Sinn des eingeschlagenen Wegs nicht zu verlieren. Der Drang, „etwas herauszubekommen“ muss als Motivation des gesamten Analyseprozesses erhalten bleiben, auch wenn sich das Gesamtbild der neuen Erkenntnis nicht gleich bei jedem einzelnen Analyseschritt erschließt. Gegenstände der De-Konstruktion sind jegliche Arten von Darstellungen. Die jedem Menschen angeborene Neugier treibt zum analysierenden Forschen an. Deshalb ist die Methode der De-Konstruktion zur Strukturierung der Neugier sinnvoll, auch, weil sie Richtung und Inhalte nicht vorbestimmt.

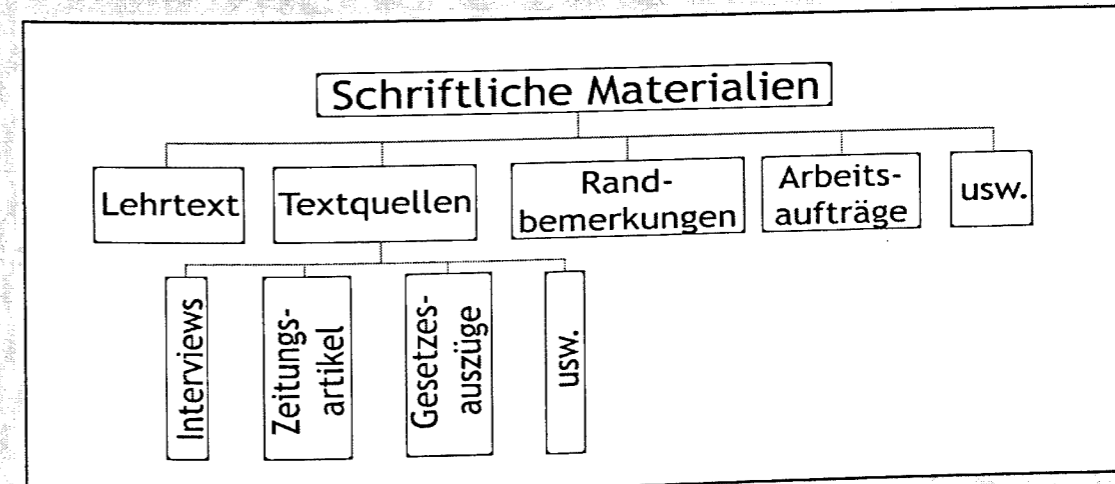
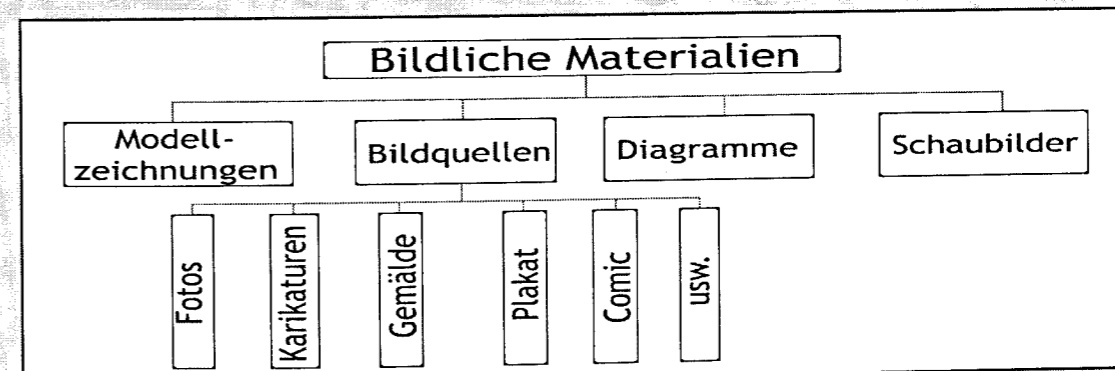
Durch den Vorteil, dass die De-Konstruktion unabhängig vom Alter der Schüler, der Klassenstufe und der Schulart durchgeführt werden kann und sie weitere Kompetenzen sowie das kritisch-reflektierte Denken fördert, ist sie eine grundlegende Methode, die nicht nur im Schulfach Geschichte, sondern auch fächerübergreifend eingesetzt werden sollte. „Geschichten“ werden schließlich in sehr vielen Fächern erzählt.

Welche Materialien werden im Schulbuch ausgewählt und welche Qualität haben sie? Analyse der Oberflächenstruktur von Schulbuchkapiteln

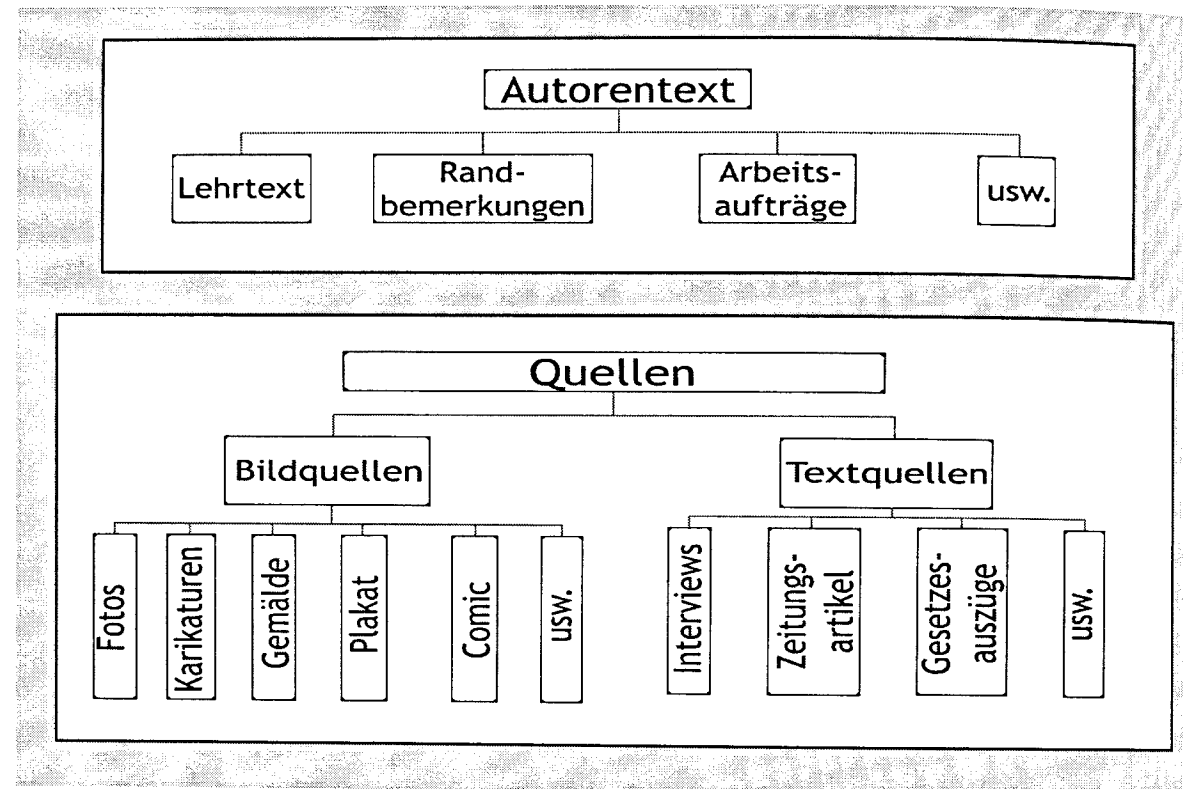
Öffnet man ein Schulbuch, so stellt man auf den ersten Blick fest, dass verschiedene Materialien als Grundlage eines solchen Buches dienen, um die Lehrkraft bei der Vermittlung verschiedenster Themenkomplexe zu unterstützen. Aufgrund dieser Feststellung ist es unserer Ansicht nach unumgänglich, die verschiedenen Materialien genauer zu betrachten. Im Folgenden werden zuerst die Vorgehensweisen bei einer Materialanalyse im Allgemeinen erläutert, um anschließend an dem konkreten Fallbeispiel „Friedliche Revolution 1989“ Anwendung zu finden.

1. Allgemeines

Das erste Problem bei einer Materialanalyse tritt meist schon auf, bevor man mit der Arbeit beginnt. Um eine Analyse der verwendeten Materialien durchführen zu können, muss zuerst festgelegt werden, wie man die Materialien einordnen möchte. Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten. Sinnvoll scheint eine Einteilung in Kategorien unterschiedlicher Arten von Materialien. Hierbei ist zu beachten, dass man meist noch „Unterkategorien“ finden muss, um anschließend möglichst genau anordnen zu können. Folgende Schaubilder sollen als Beispiel solcher „kategorialer“ Einteilungen dienen:



Eine weitere Möglichkeit der Einteilung wäre die Unterscheidung von Verfasser- und Quellen. Zur Erläuterung dienen wiederum zwei Schaubilder:



2. Bestandsaufnahme¹

Das Thema „Wende“ in dem Buch „Entdecken und Verstehen“ für die zehnte Klasse der Realschule in Bayern umfasst vier Seiten, jede Seite behandelt ein separates Thema. Oben auf der Seite befindet sich jeweils die Überschrift, links (gerade Seitenzahl) bzw. rechts (ungerade Seitenzahl) in einer Randspalte in gelber Farbe sind verschiedene Bilder und Begleittexte hervorgehoben. Der Lehrtext nimmt den größten Teil der Seite in Anspruch: ungefähr 70%. Der Lehrtext wird teilweise von schriftlichen Quellen unterbrochen, die durch einen gelben Streifen am Rand gekennzeichnet sind.

Die Überschrift (Haupt- oder Abschnittsüberschrift) jeder Seite befindet sich immer ganz oben, fett und kursiv gedruckt, sie wird vom stets folgenden Lehrtext durch ein Bild oder eine Karikatur getrennt. Hauptüberschriften werden ein wenig größer gedruckt als die Abschnittsüberschriften innerhalb des Themas.

3. Themenwahl

Das Hauptthema des Kapitels ist „Die friedliche Revolution“. Zusätzlich ist das Kapitel in drei Abschnittsüberschriften gegliedert: „Der 40. Jahrestag“, „Montagsdemonstrationen“ und „Der Fall der Mauer“. Alle Themen sind wiederum in Unterüberschriften aufgeteilt: „Massenflucht aus der DDR“, „40 Jahre DDR“, „Ost-Berlin, 7. Oktober 1989“, „Eine Revolution?“, „Die Bewegung geht weiter“. Der Lehrtext behandelt ausschließlich die Ereignisse in der DDR. Ungarn und die Tschechei werden nur im Kontext der ost-deutschen Massenfluchtversuche erwähnt. Die Texte versuchen den Aspekt der „friedlichen Revolution“ hervorzuheben, d.h. dass „die Wende“ sich fast ohne Waffengewalt, durch die Aktion des deutschen Volkes zugetragen hatte. Die Rolle des „Volkes“ und der „Massen“

¹ Die Ausführungen beziehen sich auf das Geschichtelehrwerk für Realschulen in Bayern: Entdecken und Verstehen, Cornelsen Berlin 2006, S.166-169 (Scans befinden sich auf der CD zu dieser Publikation).

wird sehr betont; andere Akteure der „Wende“, andere Aspekte wie z.B. wirtschaftliche Faktoren werden fast gar nicht angesprochen.

4. Strukturierung

Wie schon oben erwähnt, wird jedes Thema auf exakt einer Seite im Buch dargestellt. Problematisch ist die Kohärenz der einzelnen Unterthemen² untereinander, da keine überleitenden Texte vorhanden sind und ein logischer Zusammenhang durch den Textinhalt auch nicht immer hergestellt werden kann. Die Texte scheinen zwar chronologisch geordnet zu sein, aber gerade in den ersten Zeilen stehen manchmal Daten, deren Reihenfolge die SchülerInnen verunsichern könnten. Z.B. wird auf Seite 167 der 7. Oktober 1989 beschrieben, der Verfasser- und Quellentext auf Seite 168 über die Montagsdemonstrationen beginnt mit dem Datum 4. September 1989. Zwar wird weiter unten auf der Seite dann der 9. Oktober ausführlich geschildert, trotzdem wird den SchülerInnen diese letzte chronologische Reihenfolge teilweise durch die eher unübersichtliche Struktur entrissen.

Der Lehrtext wirkt unstrukturiert: Abgesehen von Abschnittsüberschriften oben auf der Seite werden die einzelnen Themen von einer kurzen Unterüberschrift direkt über dem Lehrtext eingeführt, die zwar fett gedruckt ist, aber die gleiche Schriftgröße wie der Lehrtext hat. Auf den analysierten vier Seiten gibt es nur einmal eine Unterteilung in zwei kleinere Unterkapitel³ (S.167).

Es mangelt auch an Hervorhebungen, die die im Text vorhandenen Daten, Fakten, Definitionen betonen würden. Keine dieser „Vergangenheitspartikel“ werden z.B. graphisch hervorgehoben, obwohl dies für viele SchülerInnen eine große Lernhilfe bedeuten würde und die Methode in sehr vielen Schulbüchern schon verwendet wird.

5. Der Lehrtext

5.1 Informationsdichte

Der Lehrtext wird nicht zu sehr mit Informationen wie Daten, Namen, Fachbegriffen belastet. Wenn man die Tatsache noch hinzurechnet, dass selbst die behandelten Themen schon sehr stark selektiert wurden, kommt man zu dem Ergebnis, dass die SchülerInnen nicht sehr viele Grundfakten der „Wende“ erfahren werden. Auf den hier analysierten Seiten werden auf jeder Seite die Ereignisse von ein bis zwei Tagen beschrieben. So kommen auf jede Seite höchstens ein bis zwei Jahreszahlen. Die Erzählung ist auch innerhalb des Textes chronologisch, aber auf Ursachen, Gründe und Folgen wird weniger eingegangen. Der Verfasser- und Quellentext ist deshalb sehr linear gestaltet, es gibt keine „Abzweigungen“, denen die SchülerInnen gedanklich folgen müssten. Was Persönlichkeiten betrifft, so werden im Text nur die Namen von Außenminister Genscher, Gorbatschow und Honecker vorgestellt: sonst ist immer die Rede vom Volk, von der Regierung oder Partei. Es werden keine historischen Fachbegriffe im Text benutzt. Allgemein kann man feststellen, dass die Informationsdichte dieses Textes sehr gering ist – das kann einerseits damit zusammenhängen, dass er für eine zehnte Klasse geschrieben wurde, andererseits damit, dass er für die Realschule gedacht ist. Trotzdem denken wir, dass man die durch das Schulbuch an Fähigkeiten der SchülerInnen gestellten Anforderungen ein bisschen höher schrauben könnte.

Der Verfasser- und Quellentext wird stellenweise von so genannten „Quellen“ unterbrochen, die durch den gelben Rand als solche gekennzeichnet werden. Diese sind aber keine wirklichen Quellen, sondern stark überarbeitete und vereinfachte Versionen von authentischen Texten. Die Auslassungen kann man auch

² Erkennbar an Abschnittsüberschriften.

³ Erkennbar an Unterüberschriften.

an den vielen Punkten leicht bemerken. Die eine Quelle (Seite 166) dient der Konkretisierung des Lehrtextes, die andere aber (Seite 169) eher als Untermauerung des Lehrtextes.

Wie schon oben geschrieben, werden nur wenige Fachbegriffe im Lehrtext verwendet. Auch ist die Wortwahl allgemein ziemlich einfach. Die Sätze sind kurz, es gibt wenige zusammengesetzte Satzstrukturen oder Schachtelsätze. Deshalb ist der Text auch sehr leicht verständlich und leicht nachvollziehbar, er ähnelt aber deshalb auch historischen Fachtexten eher wenig.

5.2 Multiperspektivität

Der Lehrtext schildert nur die Ereignisse in der DDR – andere Länder werden nur dann erwähnt, wenn sie einen Einfluss auf die „Wende“ in der DDR ausgeübt haben (z.B. Ungarn, Tschechoslowakei, Polen). Es wird nicht gezeigt, welche parallelen Ereignisse in den anderen Ostblockstaaten stattgefunden haben, und auch die Rolle der Sowjetunion bei der „Wende“ wird nicht ausreichend geschildert. Dies scheint ein entscheidender Mangel dieses Lehrtextausschnittes zu sein – er wird viel zu sehr auf das Thema DDR eingeengt, und auch ist die Wahl der behandelten Themen nicht sehr glücklich: Die ausgewählten Unterüberschriften scheinen für den Leser nur aus den Ereignissen der damaligen DDR, die schließlich zur „Wende“ geführt haben, herausgegriffen zu sein. Hier wird nur die Initiative des „Volkes“ betont, die außenpolitischen und wirtschaftlichen Faktoren werden vernachlässigt. Die „Wende“ aber kann nur durch Betrachtung all dieser Faktoren zusammen wirklich verstanden werden. Werden die Ereignisse so dargestellt, dass bloß das Volk als Handlungsträger auftritt, ist dies möglicherweise eine Verfälschung der Tatsachen und Ereignisse.

5.3 Bildunterschriften

Unter den einzelnen Bildern dieses Schulbuches findet man zur Erläuterung jeweils einen Begleittext, allerdings ist dieser zuweilen etwas kurz geraten. SchülerInnen tun sich folglich schwer, einen richtigen Bezug zu den Bildern bzw. zu der Situation herzustellen, da die Bilder oft nur mit ein paar Worten erklärt werden. Besser wäre es, eine Verbindung zu schaffen, damit die SchülerInnen sich dadurch mehr mit dem jeweiligen Thema auseinandersetzen können und zugleich mehr Informationen erhalten. Es wäre auch wünschenswert, wenn die Bilder von Politikern mit mehr Informationen beschrieben sein könnten, z.B. was diese bewegt haben, welche Aufgaben sie hatten etc. Des Weiteren würde es vielen SchülerInnen bestimmt auch helfen, wenn sie nicht mit jeder Menge Bilder „überschüttet“ würden. Insbesondere, da diese wegen des Platzmangels im Allgemeinen leider nur sehr klein ausfallen. Hier wäre es hilfreich, weniger Bilder auszuwählen, dafür aber mehr Informationen zu den Bildern zu geben und diese auch größer abzubilden.

6. Arbeitsaufträge

Die Arbeitsaufträge erscheinen jeweils immer rechts unten auf der Seite, als eine Art Abschlussteil des Themas. Es werden eine bis drei Aufgaben gestellt. Die Aufgaben beziehen sich auf alle auf der Seite erscheinenden Quellen und Materialien (Karikatur, Bildquellen, Textquellen, Verfasserstext). Sie sind interessant gestaltet und regen die SchülerInnen zum Nachdenken an, verschiedene Fähigkeiten werden gefordert. Auch sind die SchülerInnen durch diese Aufgaben gezwungen, das Schulbuch gründlicher unter die Lupe zu nehmen: Sie müssen sich die Bilder und Textausschnitte genauer anschauen, um die Fragen beantworten zu können.

7. Textquellen

Die Quellentexte sind vom Aufbau gelungen, allerdings sollte bei Quellen immer erwähnt werden, aus welcher Sicht die Quellen geschrieben worden ist (vor allem bei der „Wende“ ob West- oder Ost-sicht) und zu welchem Zeitpunkt. Um sich mit Quellen kritisch auseinanderzusetzen sind diese Informationen unabdingbar. Zudem könnte man wichtige Begriffe, beispielsweise den so genannten „Checkpoint“, etwas näher erläutern, damit SchülerInnen mit diesem Begriff etwas verbinden können.

Des Weiteren ist es für die Verständlichkeit von Bedeutung, ob ein Quellentext in Stichpunkten (vgl. Quelle 1, S.166) oder in ganzen Sätzen formuliert ist. Ein Fremdwörterglossar im Anhang des Buches wäre ebenfalls wertvoll, um den SchülerInnen ein Arbeiten insbesondere mit den Textquellen zu erleichtern.

8. Bildquellen

Dieser Teil der Arbeit befasst sich mit den visuellen Quellen eines Geschichtsbuches anhand der vier Beispielseiten zum Thema „Wende 1989/90“. Vorher gilt es zu klären, in welchen Formen Bilder auftreten können. Eine Erscheinungsform ist ein Foto, welches zum einen eine Darstellung eines Ereignisses, ein Porträt einer oder mehrerer Personen oder auch eine Landschaftsaufnahme sein kann. Eine weitere Bildquelle kann auch ein gezeichnetes oder gemaltes Bild sein, auf dem ein politisches, geschichtliches oder familiäres Ereignis porträtiert wurde, hierzu zählt auch eine Karikatur. Eine nicht zu vergessende Untergruppe von bildlichen Materialien sind so genannte Schaubilder in Form einer Statistik, eines Diagramms oder eines Zeitstrahls (Chronologie), die bestimmte Tendenzen, Fakten oder Handlungsketten bzw. Geflechte veranschaulichen sollen.

Nun kann man sich allgemein die Frage stellen, inwiefern solche Materialien in einem Geschichtsbuch verwendet werden können und welche Stellung diese darin einnehmen sollten. Um eine hinreichende Antwort auf diese Frage zu finden, ist es notwendig, sich die einzelnen Parameter vor Augen zu führen. Einen wichtigen Betrachtungspunkt stellt sicherlich die Größe von abgedruckten Fotos dar. Diese sind in der Seitenspalte bei dem Anschauungsbeispiel – bis auf die Profile von Politikern etc. – zu klein gewählt, was der wünschenswerten Verständlichkeit nicht gerade zu Gute kommt. Bedeutende Bilder, wie z.B. das von der Menschenmenge, die auf den Fall der Mauer wartet (S.169), sind hinreichend skaliert, was uns aber dennoch auf einen weiteren Aspekt bringt, nämlich die Platzierung bildlichen Materials innerhalb einer Seite: Dieses ist bei unserem Beispiel meist am Anfang des Themas oder passend zum Lehrtext und den Textquellen platziert, was ebenfalls lobenswert zu erwähnen ist.

Schließlich ein letzter interessant erscheinender Punkt: Inhalt und Anzahl von Bildquellen innerhalb eines Geschichtsbuches. In den vier Beispielseiten handelt es sich um zwei Karikaturen, vier Photographien von wichtigen Personen (z.B. Hans-Dietrich Genscher, Erich Honecker und Egon Krenz), fünf Ereignisfotos (davon zwei Schwarz-Weiß-Fotos) und zwei Farbzeichnungen (Schärpe und Pappschild der Montagsdemonstration), was uns zu einer guten Quote von 13 Bildern auf vier Seiten bringt. Statistiken, Diagramme oder ähnliche Schaubilder sind in den zu behandelnden Seiten nicht vorhanden.

9. Fazit

Zusammenfassend kann man sagen, dass dieses Schulbuch sowohl positive als auch negative Merkmale aufzuweisen hat. Zum Lehrtext könnte man Folgendes anmerken: In diesem werden die SchülerInnen eher unterfordert als überfordert. Zwar sind die Texte gut zu überblicken, aber die Darstellung des Themas ist nicht gerade glücklich ausgefallen. Die Ereignisse werden nur vom Blickwinkel

der DDR dargestellt, die Gründe und Zusammenhänge bleiben unklar, der Prozess ist für die SchülerInnen wahrscheinlich nicht erkennbar. Positiv anzumerken sind jedoch die Arbeitsaufträge, die sehr abwechslungsreich auf alle Bestandteile des Schulbuches eingehen und die SchülerInnen zum Nachdenken anregen. Nicht die Informationsmenge oder die Länge sind das wirkliche Problem in diesen Texten, sondern die Auswahl der behandelten Ereignisse. Betrachtet man nun die Bildunterschriften (Begleittexte), muss man erneut Kritik an den Schulbuchautoren üben. Die meisten dieser Erläuterungen sind unserer Ansicht nach zu kurz ausgefallen und man sollte deswegen an anderer Stelle im Buch genauer auf Personen oder besondere Ereignisse eingehen. Bei den Textquellen fehlen unserer Meinung nach essentielle Informationen, die zur richtigen Einordnung der Quellen notwendig sind.⁴ Somit können die Lernenden mit den vorhandenen Quellentexten nur schwer mit Quellenkritik vertraut gemacht werden. Der letzte Aspekt unserer Analyse beschäftigte sich mit den Bildquellen. Hierzu ist zu sagen, dass diese immer ein nicht gerade unwesentlicher Bestandteil eines Geschichtsbuches sein sollten. Sie dienen nicht nur der Übersicht und der Verständlichkeit, sondern tragen auch zur Lebendigkeit eines Lehrtextes, einer Quelle in schriftlicher Form oder allgemein des Unterrichtsfaches Geschichte bei.

Abschließend lässt sich sagen, dass bei der Materialanalyse bei diesem speziellen Kapitel des Geschichtsbuches Interessantes, auch Gegensätzliches festgestellt werden musste. Allerdings gibt es auch nicht „das“ Geschichtsbuch, das allen Lernertypen und jeder Methode immer in gleicher Weise gerecht werden kann. Hierbei sollte bedacht werden, dass es das Ziel eines jeden Schulbuchautors sein sollte, ein möglichst gutes Buch zu erstellen und den SchülerInnen die bestmöglichen Materialien im Rahmen des Schulbuches an die Hand zu geben.

2. Unterrichtsvorschläge und Erfahrungs- reflexion von Lehrkräften und Studierenden

Florian Basel

Handlungsorientierte Visualisierung des Prinzips De-Konstruktion

Das Projekt „Geschichtsbilder zur ‚Wende 1989/1990‘. Schüler vergleichen internationale Schulbücher und planen Unterricht“ wurde in einer gemischten 10. Jahrgangsstufe der Staatlichen Realschule Marktoberdorf durchgeführt. Grundlage für die Gestaltung der Unterrichtssequenz über zehn Stunden war der „De-Konstruktionsleitfaden“, der aber der Klasse nach den Erfahrungen eines Probe-Vorlaufes leicht vereinfacht und gekürzt zur Bearbeitung vorgelegt wurde. Sämtliche Stunden beider Unterrichtssequenzen (Vorlauf und Projekt) wurden mit einer Videokamera gefilmt.

1. Der Vorlauf: 17. Juni 1953

Um die SchülerInnen mit der Basisoperation der De-Konstruktion von Schulbüchern vertraut zu machen, wurde zunächst in einem ersten Schritt das Geschichtsbuch „Geschichte kennen und verstehen B10“¹ zum Thema „Der Aufstand vom 17. Juni 1953“ analysiert und das Ergebnis anschließend mit einem weiteren Realschulbuch („Treffpunkt Geschichte 4“² zum Thema „Der Volksaufstand vom 17. Juni“) verglichen.

Bereits bei der Bestandaufnahme des nicht unbedingt umfangreichen Kapitels (in beiden Büchern umfasst die Narration zusammen mit dem Bild- und Quellenmaterial und den dazugehörigen Arbeitsaufträgen insgesamt etwa zwei Seiten) zeigte sich jedoch, dass sich die SchülerInnen mit den Fragestellungen des De-Konstruktionsleitfadens schwer taten: Während die Klasse bei der Analyse in Orientierung an die Fokussierung auf Vergangenes noch weitgehend selbstständig arbeiten konnte, bedurfte es bei den Fokussierungen auf Geschichte und auf die eigene Gegenwart/Zukunft der unterstützenden Hilfe durch die Lehrkraft. Da sich die De-Konstruktion der Schulbuchbeiträge zum Thema „17. Juni 1953“ auf nur vier Unterrichtsstunden beschränken sollte, wurde an dieser Stelle auf die weitere Analyse der Begründungen der eigenen Aussagen durch die Autoren und auf eine Triftigkeitsüberprüfung verzichtet und stattdessen der Vergleich mit dem zweiten Schulbuch („Treffpunkt Geschichte 4“) in Bezug auf die Ergebnisse zur formalen und inhaltlichen Bestandaufnahme vorgezogen. An dieser Stelle allerdings konnte der Klasse insbesondere durch die unterschiedliche Bildauswahl der Buchautoren und durch abweichende sprachliche Formulierungen deutlich gemacht werden, dass sich bei einem solchen Vergleich von zwei Geschichtsbüchern zu ein und demselben Thema durchaus gravierende Unterschiede in der jeweiligen Darstellung der historischen Ereignisse herausarbeiten lassen, die allerdings mit den Kategorien „wahr“ und „falsch“ nicht zu beschreiben sind.

2. Das Projekt: Geschichtsbilder zur ‚Wende 1989/1990‘. Schüler vergleichen internationale Schulbücher und planen Unterricht

Die Zielsetzung der zehn Stunden umfassenden Unterrichtssequenz wurde entsprechend der Projektbeschreibung erweitert und erforderte folglich zwei Arbeitsschritte:

¹ Geschichte kennen und verstehen B10, Oldenbourg Verlag, München 1997. (vgl. Scans auf der CD zu dieser Publikation).

² Treffpunkt Geschichte 4, Buchners Verlag, Bamberg 1996. (vgl. Scans auf der CD zu dieser Publikation).

- Die SchülerInnen sollten zunächst mit Hilfe eines auf Grundlage der im Vorlauf gemachten Erfahrungen veränderten De-Konstruktionsleitfadens drei verschiedene Geschichtsbücher miteinander vergleichen.
- Anschließend sollten die Ergebnisse in handlungsorientierter Form visuell aufbereitet werden, damit die Basisoperation „De-Konstruktion“ auf möglichst plausible Art und Weise anhand unterschiedlicher historischer Themen in beliebigen Schulbüchern erklärt werden könne.

Zusätzlich zu dem bereits im Vorlauf verwendeten Realschulbuch „Geschichte kennen und verstehen B10“ wurde neben einem Geschichtsbuch für Gymnasien³ auch das Schweizer Werk „Viele Wege – eine Welt“⁴ zum Vergleich herangezogen. Darüber hinaus führte die Klasse die Bestandsaufnahme in den drei Fokussierungen wie auch die Triftigkeitsüberprüfung nun nicht mehr direkt mit Hilfe der Fragestellungen des Leitfadens durch. Vielmehr zeigte sich, dass ein effektiveres Arbeiten dann möglich war, wenn sich die SchülerInnen mit Aufgaben auseinandersetzen konnten, die ihnen vom Deutschunterricht bei der Analyse journalistischer Texte bekannt waren. Die Klasse wurde folglich in mehrere Gruppen aufgeteilt, welche das Schulbuchkapitel „Die friedliche Revolution in der DDR“⁵ bezüglich seines Inhalts (d.h. der Narration), des äußeren Aufbaus (d.h. des Zusatzmaterials wie Bilder, Karikaturen, Quellentexte und Arbeitsaufträge), der sprachlichen Gestaltung (d.h. der Wortwahl, des Satzbaus, der Satzverknüpfungen etc.) und der möglichen Absicht des Autors de-konstruierten und auch eine Triftigkeitsüberprüfung mit Hilfe des Lexikons „Die deutsche Geschichte“⁶ durchführten. Der anschließende Vergleich mit dem Geschichtsbuch für Gymnasien und besonders mit dem Schweizer Lehrbuch zeigte die verschiedenen Zielsetzungen der jeweiligen Buchautoren deutlich auf⁷ und vermittelte der Klasse somit einen Eindruck davon, wie unterschiedlich doch ein historisches Ereignis in mehreren Geschichtsbüchern aufgearbeitet werden kann.

3. Die visuelle Umsetzung des Projekts

Nach Abschluss der De-Konstruktion bzw. des Vergleichs der drei Lehrwerke untereinander stand die Klasse vor dem Problem, die Ergebnisse der Arbeit auf eine Art zu visualisieren, die über die reine Produktion von weiteren Texten zusätzlich zur Schulbuch-Narration hinausgeht. Schließlich sollten als Ergebnis des Projekts die SchülerInnen selbst in der Lage sein, die Operation De-Konstruktion im Geschichtsunterricht auf plausible, handlungsorientierte Art ihren SchulkameradInnen oder nachfolgenden Generationen von SchülerInnen zu erklären. Bei der Suche nach einer Lösung kam die Klasse schließlich auf die Idee, die Metapher vom „Aushebeln der Mauer“ mit Hilfe einer Balkenwaage und den dazugehörigen Gewichten aus dem Physikunterricht umzusetzen:

Dabei wurden zunächst neun gleich schwere Gewichte als Symbol für die Berliner Mauer in die rechte Schale der Waage gelegt. Sobald die Narration des Geschichtsbuches für Realschulen davon berichtete, dass die Führung der SED Versuche unternommen hatte, die Stabilität der Mauer zu erhalten,⁸ kam ein weiteres Gewicht (d.h. ein weiterer Textbaustein) in der rechten Waagschale dazu. Wenn dagegen Ereignisse erwähnt wurden, die im Endeffekt dazu beitrugen, die Teilung der beiden deut-

³ Wege durch die Geschichte 5, Cornelsen-Verlag, Berlin 1992, S.124-127. (vgl. Scans auf der CD)

⁴ Menschen in Zeit und Raum 9. Viele Wege – Eine Welt. Erster Weltkrieg bis Globalisierung, Ilz-Lehrmittel der Interkantonalen Lehrmittelzentrale, Kanton Aargau (Schweiz) 2005.

⁵ In: Geschichte kennen und verstehen 10, S.215-221.

⁶ Die deutsche Geschichte, Bd. 4, Braunschweig 2001, S.619-622.

⁷ So wurde allein schon am Umfang und an der äußeren Gestaltung des jeweiligen Kapitels zur Wende 89 deutlich, dass die Autoren des Realschulbuchs bei diesem Thema offensichtlich einen Schwerpunkt gesetzt sehen wollten, was gerade beim Schweizer Lehrwerk schon aufgrund der geografischen Distanz zu den Ereignissen nicht der Fall sein konnte. Darüber hinaus stand „das Volk“ der DDR im Geschichtsbuch für Realschulen stärker als Hauptverantwortlicher für die „Wende 89“ im Vordergrund als dies beim Lehrbuch für Gymnasien der Fall war.

⁸ Dies ist in „Geschichte kennen und verstehen 10“ an vier verschiedenen Stellen der Fall, folglich befinden sich am Ende insgesamt 13 Gewichte in der rechten Waagschale.

schen Staaten zu überwinden, legten die SchülerInnen ein Gewicht in die linke Schale der Balkenwaage. Über die gesamte Narration konnte dabei folgende Aufteilung analysiert werden:

- Sieben Mal spielen „**die Bürger**“ der DDR eine entscheidende Rolle, dass sich die Ereignisse bis hin zum Mauerfall entwickelten. Dies entspricht sieben Gewichten oder Textbausteinen, die alleamt mit der Farbe orange gekennzeichnet waren.
- In vier Textbausteinen wird **die Politik Michail Gorbatschows** als „Baustein“ der künftigen Einheit Deutschlands genannt. Dies entspricht vier grünen Gewichten.
- Zweimal taucht **das SED-Regime** selbst auf, das in der Person von Grenzbeamten oder Spitzenfunktionären den Fall der Mauer, wenn auch unfreiwillig, mitverantworten habe (= zwei blaue Gewichte).
- Lediglich im Zusammenhang mit den zahlreichen Botschaftsflüchtlingen aus der DDR wird einmal auch **die Entwicklung in den ehemaligen kommunistischen Satellitenstaaten** Polen, CSSR und Ungarn als mitentscheidend für die Wende 89 genannt (= ein gelbes Gewicht).

Am Ende der Textanalyse liegen also 14 Gewichte (je nach Farben sortiert) in der linken Waagschale, während sich nur deren 13 auf der rechten Seite der Balkenwaage befinden. Durch dieses Übergewicht wird die Mauer sozusagen „ausgehebelt“ und durch die Bewegung in der Stabilität erschüttert, was letztlich zu ihrem Einsturz führt (ein Vorgang, der analog dazu auch am Ende des analysierten Kapitels im Schulbuch steht). Dabei ist es wichtig den SchülerInnen zu erklären, dass alle 14 Gewichte (d.h. Textbausteine des Buches) zusammen, d.h. die damit gleichzusetzende Gesamtheit der historischen Ereignisse, für den Fall der Mauer verantwortlich waren.

An dieser Stelle wurde der Klasse durch die Anordnung der nach Farben sortierten Gewichte in der linken Waagschale klar, dass die Autoren des Realschulbuchs dem Volk der DDR sozusagen ein „besonderes Gewicht“ bei den Ereignissen zuweisen, die schließlich zur „Wende 89“ führten. Mit dieser Erkenntnis stimmt auch die Quellen- und Bilderauswahl im Kapitel überein, da hier ebenfalls Augenzeugenberichte und Fotos aus der Sicht des Volkes signifikant in der Überzahl sind.

In einem nächsten Schritt kann nun mit Hilfe der Balkenwaage jedes andere Geschichtsbuch zu dem Thema „Wende 89“ überprüft werden. Die vermutlich stark variierende Anzahl der benötigten Steine stellt dann zum einen ein Indiz für die stärkere oder schwächere Gewichtung der Ereignisse im Vergleich zu den übrigen Kapiteln des Buches dar (je weniger Raum das Thema „Mauerfall“ einnimmt, umso weniger Steine müssen verwendet werden), zum anderen kann durch die Sortierung nach Farben analysiert werden, wem die Autoren der jeweiligen Narration die Hauptrolle bei den Ereignissen zuweisen, die schließlich zum Fall der Mauer führen.

4. Fazit

Abschließend kann sowohl zu den Ergebnissen des Vorlaufs als auch zum Projekt selbst die Feststellung getroffen werden, dass sich die SchülerInnen mit dem Begriff der De-Konstruktion im Geschichtsunterricht zunächst einmal etwas schwer taten. Dies hatte aber weniger mit der Tatsache zu tun, dass nun Geschichtsbücher und die darin behandelten historischen Ereignisse in den Fokus der Analyse rückten (und nicht, wie aus dem Deutschunterricht bekannt, journalistische Texte). Vielmehr benötigte die Klasse gerade dann die Unterstützung der Lehrkraft, wenn es um die Untersuchung des inneren Aufbaus und der sprachlichen Gestaltung der Narration ging, um Aufgabenstellungen also, welche im Fach Deutsch beim so genannten „textgebundenen Aufsatz“ ebenso verlangt werden. Allerdings leistete hierbei die visuelle Umsetzung der zuvor mühsam erarbeiteten Ergebnisse mit Hilfe von Balkenwaage und Gewichten eine wertvolle Unterstützung: Gerade SchülerInnen, die zuvor in der Unterrichtssequenz eher passiv geblieben waren, konnten nun mit eigenen Worten ohne zusätzliche Unterstützung durch die Lehrkraft erklären, worum es bei der De-Konstruktion im Projekt ging. Ebenso waren fremde SchülerInnen aus anderen bayerischen Schulen, denen im Rahmen einer Lehrerfortbildung das Prinzip der „De-Konstruktions-Waage“ erklärt wurde, ohne weitere Informationen

zum Projekt und zum theoretischen Hintergrund in der Lage, den Sinn und Zweck des Geräts zu verstehen oder anderen Klassenkameraden zu erklären. In meinen Augen konnte somit ein Teilziel des Projekts, dass auch SchülerInnen selbst in die Rolle des „De-Konstruktions-Lehrenden“ schlüpfen, auf handlungsorientierte Weise erreicht werden.

Guido Havenith/Cécile Piel/Dorothee Schlabertz

**Schulbuchvergleiche zum Thema Die Friedliche Revolution
1989/1990 in der DDR aus deutsch-belgischer Perspektive:
Förderung der De- und Re-Konstruktionskompetenz im Geschichtsunterricht
der deutschsprachigen Pater-Damian-Sekundarschule in Eupen¹**

Im Frühjahr 2006 thematisierten die GeschichtslehrerInnen Cécile Piel, Dorothee Schlabertz und Guido Havenith von der Pater-Damian-Sekundarschule in Eupen in verschiedenen Kursen und Klassen der Ober- und Mittelstufe die Friedliche Revolution in der DDR im Herbst 1989. Im Zentrum der inhaltlichen und methodischen Arbeit stand der kompetente Umgang mit Schulgeschichtslehrbüchern, mit deren Perspektivitäten, narrativen Strukturen, inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und wertenden Einordnungen sich die SchülerInnen konstruierend auseinandersetzten. Im inhaltlichen Zusammenhang mit dem Thema wurde der weiterreichende historische Kontext (Auflösung der Blockkonfrontation, Vereinigung der beiden deutschen Staaten etc.) in die Erarbeitung einbezogen.

Der Unterricht war schülerzentriert und problemorientiert angelegt, um tatsächlich die Entwicklung von Kompetenzen zu fördern, die per definitionem ausschließlich als selbsterworbenes, reflexionsgesteuertes und folglich bewusstes Handlungs- und Orientierungswissen verstanden werden müssen.

1. Erfahrungen in der Oberstufe

1.1 Auswahl der zu de-konstruierenden Lehrbücher und Organisation des Arbeitsverlaufs

Im Kursunterricht zweier Oberstufenklassen (Leistungskurs Abiturklasse, Geschichtskurs 11. Klasse) wählten die SchülerInnen die zu de-konstruierenden Lehrbücher nach Kriterien, die sie ohne Lehrer Vorgaben durch Konfrontation mit dem gesamten Pool des durch das Projekt „Wende 1989/90. Schüler dekonstruieren Lehrbücher“ bereitgestellten Lehrbuchmaterials entwickelten.² Deren große Menge verdeutlichte ihnen die potentiell unabschließbare Menge an Darstellungen und Materialauswahlmöglichkeiten. Aus dieser Konfrontation leiteten die SchülerInnen die Notwendigkeit einer begründeten Selektion und nicht zuletzt auch die Herausforderung ab, eine eigene Meinung zu dem von den Lehrbuchauszügen dargestellten Themen zu gewinnen. Der europäische Rahmen des Wendegeschehens einerseits und die „Nachbarnperspektive“ der an West- und Ostdeutschland angrenzenden Länder, die unterschiedlich komplexe Beziehungen und in je besonderer Weise historisch geprägte kollektive ‚Sichtweisen‘ auf Deutschland haben, andererseits, kristallisierten sich für die Eupener SchülerInnen als wichtige Auswahlkriterien heraus. Daher entschieden sich die SchülerInnen der Abiturklasse neben dem in ihrem Unterricht normalerweise verwendeten Buch³ und dem Band „Erinnern und Urteilen 10“ vom Klett-Verlag (1992) für den Vergleich mit einem Schweizer Schulgeschichtsbuch. Dabei wählten sie den Titel „Menschen in Zeit und Raum 9. Viele Wege – eine Welt“ (2005)⁴. Die Besonderheit des vom Eupener Standort geprägten ‚deutsch-belgischen‘ Selbstverständnisses beeinflusste offenbar diese Herangehensweise der SchülerInnen.

¹ Die redaktionelle Überarbeitung und Ausarbeitung des Aufsatzes auf den Arbeitsgrundlagen der Autoren erfolgte durch Marcus Ventzke.

² Vgl. dazu die CD im Anhang dieses Buches, auf der alle Schulbuchscans, die im Rahmen des Projekts den Lehrkräften, Studierenden und Lernenden zur Verfügung standen, zu finden sind.

³ Geschichtsbuch 4: Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten, Cornelsen-Verlag, Berlin 1997.

⁴ Vgl. zu näheren Angaben die Aufschlüsselung zu den Schulbuchscans auf der CD, das Schulbuch mit der Signatur R1 sowie Schulbuch „Schweiz“.

Nach der in der gesamten Gruppe erfolgten Erarbeitung von Auswahlkriterien und der Diskussion über die Bücherauswahl verabredeten die SchülerInnen deren Verbindlichkeit in allen weiteren Arbeitsschritten und Differenzierungen. Vom Lehrer unterstützt, bildeten die SchülerInnen nunmehr drei Arbeitsgruppen, bestehend aus je vier Teilnehmern. Jede der Gruppen arbeitete an der De-Konstruktion eines der gewählten Lehrbücher. Dazu verwendeten sie den von den Koordinatoren des EVZ-Projekts entwickelten Leitfaden⁵, der vom Lehrer, sach- und bedingungsanalytischen Vorüberlegungen folgend, für die Eupener Oberstufenklassen mit Blick auf Oberflächen- und Tiefenstrukturen der zu untersuchenden Bücher modifiziert wurde.

1.2 Gruppenarbeitsphase: Dekonstruktion Bücher-Vergleich Beurteilung

Der aus zwei Teilen bestehende, auf die Struktur ausgerichtete Untersuchungsteil bestand für die SchülerInnen zunächst in der Erarbeitung eines sogenannten ‚Personalausweises‘ der ausgewählten Lehrbücher. Dazu stellten sie Informationen zu folgenden Bereichen zusammen:

- den Titel des ausgewählten Schulbuches;
- den Autor des jeweiligen Schulbuches;
- das Erscheinungsdatum;
- den Erscheinungsort;
- das im zu analysierenden Kapitel behandelte Thema.

Im zweiten Teil widmeten sie sich Aufbau und Struktur der auf das Geschehen der ‚Friedlichen Revolution‘ gerichteten Kapitel. Dabei erarbeiteten sie

- Informationen aus Titeln und Untertiteln und geschlossenen Textteilen;
- eine Differenzierung der in den Kapiteln behandelten Themen;
- den Unterschied zwischen Autoren- und Quellentexten sowie Arbeitsaufträgen.

Nach dieser ersten Bestandsaufnahme sind die SchülerInnen näher auf die Inhalte der Kapitel, deren Vernetzungen und Wertungen und damit zugleich auf deren Tiefenstruktur eingegangen. Sie erstellten

- eine tabellarisch geordnete Chronologie der im Kapitel beschriebenen Ereignisse, wobei sie den Unterschied zwischen ‚datierbarem Faktum‘ und ‚Behauptungen‘ des Autors zu unterscheiden versuchten;
- eine Übersicht zu den je unterschiedlichen Aussagewerten verschiedener Quellenarten (vornehmlich am Beispiel von Text- und Bildquellen). Dabei untersuchten sie deren Verhältnis zueinander (aufeinander verweisend, affirmativ-darbietend, heuristisch, kritisch) und
- sie erarbeiteten quantitativ wie qualitativ die Beziehungen der Arbeitsaufträge zu den anderen Elementen der Kapitel (Darstellungen, Quellen, Erläuterungen, Gliederungsteile, verständnisfördernde Einheiten).

Die Arbeit mit dem modifizierten Leitfaden erwies sich mitunter als problematisch. Zum einen hatten die SchülerInnenInnen Schwierigkeiten mit der Umsetzung der auf die Analyse von Oberflächen- und Tiefenstrukturen gerichteten Aufgaben. Diese wurden daher in längeren Diskussionsprozessen innerhalb der Gruppen und mit Unterstützung des Lehrers durch die SchülerInnen selbst umformuliert und damit tatsächlich operationalisiert. Gleichwohl fiel den Gruppen das Identifizieren der formalen Strukturen und Elemente (Darstellung, Quelle, gliedernde, zusammenfassende, verständnisfördernde Teile) während der gesamten Arbeitsphase weiterhin schwer.

⁵ Vgl. dazu Schreiber, Gruner, Basel: Leitfaden De-Konstruktion. Version für den theoretisch interessierten Geschichtslehrer, in diesem Band.

Erst beim Vergleich der Gruppenergebnisse wurde vielen SchülerInnen die Relevanz der ‚formalen‘ Aufgabengruppe zur geordneten Erschließung tieferliegender Darstellungsprinzipien und damit zur Erkenntnis von Auswahl- und Gestaltungsentscheidungen der Autoren und Verlage deutlich. Man kann eine Geschichte, so die sich ergebende Erkenntnis, mit ganz verschiedenen Elementen (Quellen/Vergangenheitspartikeln) und als Konstruktion von inhaltlich sehr stark voneinander abweichenden Bedingungsgefügen und Wertungen historisch ‚erzählen‘.

Dies wird dann deutlich, wenn man sich beispielsweise der Frage nähert, welche Ursachen für den schnellen Wandel in der DDR veranschlagt werden müssen oder können. Wie werden Gorbatschows Reformpolitik, die polnische Oppositionsbewegung, die Standhaftigkeit des Westens in der Nachrüstungsdebatte, die Entwicklung der DDR-Bürgerrechtsgruppen, der wirtschaftliche Niedergang der Ostblockstaaten oder auch die Politik der Vatikans unter Papst Johannes Paul II. in der Narration verarbeitet? Autoren gewichten und selektieren diese Faktoren, weisen ihnen in der von ihnen konstruierten Geschichte einen Platz an und gestalten somit eine bestimmte Erzählperspektive. Gerade an dieser Stelle bemerkten die SchülerInnen dann auch das Fehlen von Kontextinformationen, die zwar im Unterricht des gesamten Schuljahres/ Faches immer wieder eine Rolle gespielt hatten, von den SchülerInnen an diesen Stellen aber lediglich als ‚Einzelgeschehnisse‘ und folglich ohne ihre Einordnungen aufgenommen worden waren. Die Verdichtung in historisch konstruierender Absicht wurde den SchülerInnen als konstitutiver Vorgang des Faches Geschichte nunmehr klarer, löste indes im Arbeitsvorgang auch eine gewisse Verunsicherung und kleinteilige Rückfragehaltung aus.

Nach der Erarbeitung stellten die SchülerInnen ihre Ergebnisse in der folgenden Unterrichtsstunde in neu zusammengesetzten ‚Berichtsgruppen‘ vor, wobei aus jeder ‚Erarbeitungsgruppe‘ je ein Mitglied die anderen Gruppenmitglieder als ‚Experte‘ zu informieren hatte. Die Erarbeitungsergebnisse waren zuvor in einer Hausaufgabe in eine übersichtlich zusammengefasste Form zu bringen (handouts).

Diesen Berichten schlossen sich Vergleiche an, die nach folgenden Kriterien unternommen wurden:

1. Aufbau des Kapitels;
2. Fokussierung auf Vergangenes und
3. eigene Wahrnehmung.

Der Vergleich der verschiedenen Schulbücher fiel den SchülerInnen erheblich leichter als die Dekonstruktion. Die Ergebnisse überraschen: Gerade weil sie die Bedeutung einer bewussten Einordnung ihrer Erkenntnisse in den Kontext des gesamten Revolutionsgeschehens in den Ostblockstaaten erkannten, plädierten sie für die Arbeit mit dem Cornelsen-Lehrbuch ‚Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten‘, das durch ein im Vergleich mit den anderen Lehrbüchern vermehrtes Textangebot eine bessere Kontextualisierung ermöglicht, obwohl ihnen ‚das Informationsvolumen [...] groß und die Sprache recht kompliziert‘ erschien. Das Buch des Klett-Verlags (‚Erinnern und Urteilen 10‘) bewerteten die SchülerInnen als zu unübersichtlich strukturiert. Anknüpfungen und Einordnungen fielen ihnen damit schwerer. Das Schweizer Lehrbuch schien ihnen dagegen auf die inneren Antriebe und konkreten Vorgänge des ‚Wende-Geschehens‘ zu wenig einzugehen. Die SchülerInnen empfanden eine zu große Distanz dieses Buches zu den deutschen Ereignissen. Sie monierten daher, dass es ‚nur einen sehr kurzen Informationstext und sehr viele Bilder‘ beinhalte.

Eine Erweiterung der Arbeit hätte darin bestehen können, die fachliche Triftigkeit der Darstellungen eingehender zu prüfen. Dazu wäre es möglich gewesen, zunächst die Daten (Vergangenheitspartikel) und danach die Bewertungen und Einordnungen mit Hilfe zusätzlich zu recherchierender Materialien aus der ‚Schul-Mediothek‘ zum Thema ‚Friedliche Revolution 1989/90‘ zu prüfen.

1.3 Einordnung

Die OberstufenschülerInnen der Pater-Damian-Schule in Eupen reflektierten ihren Standort und ihren kulturellen Hintergrund hinsichtlich der Beschäftigung mit einem zentralen Thema der neueren deutschen (National-) Geschichte zwar zumeist implizit, dennoch sehr genau: Was geht den Eupener die deutsche Geschichte an? Welcher Nationalgeschichte und damit auch Kultur ordnet er sich zu? Der deutschen, der belgischen oder einer transkulturellen, deutsch-belgischen Gemeinschaft mit europäischem Referenzrahmen?

Die Ablehnung des ihnen zu distanziert erscheinenden schweizerischen Lehrbuchs verdeutlichte ihre Nähe zum deutschen Geschehen, das auch sie präziser erkennen und verstehen wollten als es andere Nachbarn Deutschlands für notwendig halten.

Indes verlangt das durch die De-Konstruktion angeregte Durchdenken narrativer Alternativen per se ein immer weiter konkretisierendes Vertiefen und querschnittartiges Erweitern des eigenen Wissens. Dazu lieferte das „Geschichtsbuch 4: Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten“ ihnen offenbar die besten Möglichkeiten.

Die eigene Standortbestimmung wurde den SchülerInnen gleichwohl oftmals nicht bewusst, was die selbstreflexiven Wirkungen auf das Vermögen zur Fassung und gezielten Veränderung des Geschichtsbewusstseins eingrenzte.

2. Erfahrungen mit Mittelstufenklassen

2.1 De-Konstruktionskompetenz die Ausgangslage

Die an die De-Konstruktion von Schulgeschichtsbüchern zum Thema „Friedliche Revolution 1989/90“ heranzuführenden Mittelstufenklassen hatten teilweise bereits Erfahrungen mit Unterrichtseinheiten gesammelt, in denen ihnen Schulbücher nicht als unhinterfragtes Arbeitsmaterial begegnet, sondern in ihrer Konstruktion und Aussage selbst zum Gegenstand einer kritischen Beschäftigung mit Geschichte geworden waren. Bei der Behandlung des Themas ‚Französische Revolution‘ hatten die SchülerInnen deutsche und französische Lehrbücher miteinander verglichen. Der Analyse- und Vergleichsschwerpunkt lag dabei auf der Darstellung der ‚Schreckensherrschaft‘ in den Schulbüchern beider Länder, wurde aber bewusst offen gehalten, um die Assoziationsmöglichkeiten nicht einzuschränken. Die Ausführlichkeit, mit der das Thema in den Lehrbüchern behandelt wurde, stand am Anfang der Analyse. Danach stellten sich Fragen nach der Bedeutung und vor allem der Bewertung dieser Phase der Revolution in beiden Ländern. Die SchülerInnen untersuchten beispielsweise Verdrängungs- oder Umwertungstendenzen und deren Motivationen: Warum wird z. B. in manchen Büchern versucht, dieser ‚dunklen Zeit‘ der Revolution eine Bewertung zu geben, die ihren Terrorcharakter verschleiert oder ihn entlang heutiger, z. B. von politischen Interessen bestimmten, Absichten deutet? Und wo sind diese Tendenzen, wenn sie vorhanden sind, stärker ausgebildet, im deutschen oder im französischen Schulbuch?

Hinsichtlich der Ereignisse der späten 1980er und frühen 1990er Jahre konnten fundierte Vorkenntnisse als Folge einer Unterrichtsbehandlung dieser Zeit bei den Klassen der Mittelstufe nicht vorausgesetzt werden, da diese erst im Lehrplan der Oberstufe vorgegeben sind.

2.2 Vergleich verschiedener Schulbücher

Für die De-Konstruktion der Darstellungen zur ‚Friedlichen Revolution 1989/90‘ entschieden sich die Klassen nach einer das Projekt einleitenden Gruppendiskussion für die Untersuchung von vier Lehrbüchern:

- Geschichtsbuch 4. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten (Cornelsen-Verlag, 1997; Deutschland)
- Zeitbilder: Geschichte und Sozialkunde 8 (ÖBV und HPT, 2001; Österreich)
- Zeiten und Menschen 4 (Schöningh Schroedel, 1996; Deutschland)
- Horizonte II. Geschichte für die Oberstufe (Westermann, 2003; Deutschland).⁶

Die Art und Weise der Behandlung des Themas durch unterschiedliche deutsche Schulbuchverlage und damit auch die Perspektive auf das Thema in unterschiedlichen Gegenden Deutschlands bildete den Schwerpunkt der Untersuchung, wobei auch diese SchülerInnen den außerdeutschen Blick auf das Geschehen einbezogen.

2.3 Detailuntersuchungen zu Text- und Bild-Teilen

Die Analyse der ausgewählten Lehrbuchbeispiele vollzog sich auch in den Mittelschulklassen in einem zweischrittigen Verfahren, wobei einer ‚äußeren‘ eine ‚innere‘ Untersuchung folgte. Um den Umstand der kritischen Betrachtung des alltäglich verwendeten Schulbuchs, das ansonsten im Unterrichtsgeschehen als Autorität erscheint, zu verdeutlichen, war der Einstieg in die De-Konstruktion niedrigschwellig angelegt und thematisierte vorwiegend die ‚Aufmachung‘ der einzelnen Schulbücher. Farbgestaltung, Bedeutung und Verhältnis von Text- und Bild-Teilen sowie das Vorkommen von Zeichensystemen bei Hinweisen und Legenden wurden dabei untersucht. Inwieweit und mit welchen Mitteln die Lehrbücher sich also um die Aufmerksamkeit der Leser bemühten, sie zu binden und zu weiterer (auch selbstständiger) Arbeit anzuregen, wurde zu einem wichtigen, ersten Beurteilungskriterium.

Dabei ergab sich keineswegs ein einheitliches Bild: Präferierten die einen Schüler einen eher seriösen, nicht zu stark auf sinnliche Beeinflussung ausgerichteten Stil, fanden andere solche Gestaltungsversuche, die Internetseiten oder Jugendzeitschriften ähnelten, gerade als angemessen. Bücher, die mit vielen Farben und im Vergleich zu den Texten sehr umfangreichem Bildangebot arbeiteten, bezeichneten Schüler der ersten Gruppe als ‚bunt‘, sogar als ‚kitschig‘. Dahinter stand offenbar die Befürchtung, durch eine zu aufdringliche Gesamtpräsentation vom ruhigen Durchdenken der Inhalte eher abgelenkt und zur (vielleicht auch unbewussten) Übernahme von Wertungen gedrängt zu werden. Aus den Vorerfahrungen mit Schulbuchanalysen und -vergleichen brachten diese Schüler also eine gewisse Sensibilität für die Wirkungen und Absichten von Buchgestaltungen mit. Das Schulbuch ‚Horizonte II‘ des Westermann-Verlags bewerteten sie positiv wegen der ausführlichen, auf Details eingehenden Schilderung des Geschehens, das prägnante Aussagen (Forderungen, Parolen, Beurteilungen) der handelnden Akteure einbindet, den Bildquellen daneben aber eine eigenständige Erkenntnisfunktion zuweist, sie also nicht lediglich bestätigend dem Autorentext unterordnet. Die SchülerInnen fühlten sich zur Rezeption und Analyse des Buches eingeladen.

⁶ Vgl. zu näheren Angaben die Aufschlüsselung zu den Schulbuchscans auf der CD von Schulbüchern mit der Signatur R8, R10, R17, R30.

Opposition in der DDR

Das Klima der gesamteuropäischen und innerdeutschen Entspannung begünstigte zunächst eine Lockerung der staatlichen Überwachung. Allerdings stießen abweichende Äußerungen schnell an die Grenze dessen, was die SED-Führung zu tolerieren bereit war. Da in den offiziellen Institutionen der DDR wichtige Themen tabuisiert waren, begannen vermehrt Pastoren ihre Kirchenräume für eine sich bildende Friedensbewegung zu öffnen. Diese übte unter anderem Kritik am Einmarsch der Roten Armee in Afghanistan (1979), an Aufrüstung, Wehrpflicht sowie an der Militarisierung der Kinder- und Jugend-erziehung in der DDR. Ihre prominentesten Vertreter waren der Pfarrer Rainer Eppelmann und der Systemkritiker Robert Havemann. Beflügelt durch Gorbatschows Reformpolitik weitete sich der Themenkatalog aus: Bürokratisierung, fehlende Demokratie, Verletzung der Menschenrechte und Umweltschmutzung wurden kritisiert.

Diese Oppositionsgruppen bildeten von Anfang an ein Objekt für die Stasi-Überwachung. Ein Dossier des Ministeriums für Staatssicherheit (MfS) sprach 1989 von 2500 Dissidenten, von denen 60 als „führend“ bezeichnet wurden, wie zum Beispiel Bärbel Bohley, Vera Wollenberger, Ulrike und Gerd Poppe oder Friedrich Schorlemmer. Ziel der meisten Dissidenten war zunächst ein reformierter, demokratischer Sozialismus. Im Herbst 1989 traten diese Bürgerrechtsgruppen („Neues Forum“, „Demokratie Jetzt“, „Demokratischer Aufbruch“) an die Öffentlichkeit.

In der Wende traf der Einsatz der Bürgerrechtler für eine freiheitliche Ordnung auf den fortschreitenden Zerfall einer hochgerüsteten Staatsmacht. Nicht zuletzt daraus entwickelte sich die Dynamik einer friedlichen Revolution im Herbst 1989 als Glied in der Kette der mitteleuropäischen Revolutionen.

Es bewahrheitete sich der prophetische Satz des einstigen Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker: „Die deutsche Frage ist solange offen, wie das Brandenburger Tor geschlossen ist.“

„M.I. Bei einer SED-„Kampfdemonstration“ anlässlich des 69. Jahrestages der Ermordung von Rosa Luxemburg und Karl Liebknecht am 17. Januar 1988 reichten sich Bürgerrechtler ein. Sie trugen dabei Transparente mit einem Zitat von Rosa Luxemburg. 120 Personen wurden anschließend von der Staatssicherheit verhaftet, einige Dissidenten ausgebürgert und in die Bundesrepublik abgeschoben, wie zum Beispiel Freya Klier und Stechman Krawczyk, Karikatur von 1988.“

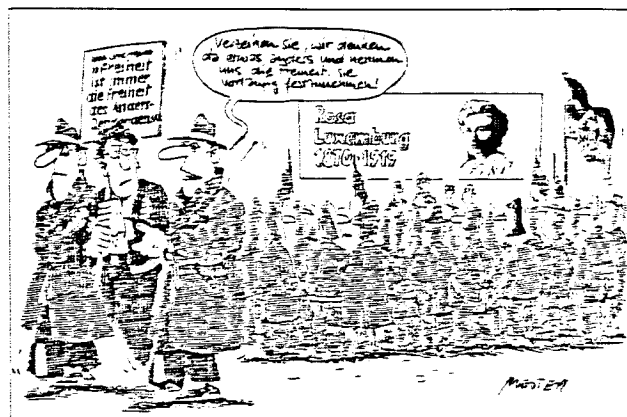


Abb. 1: Horizonte II – Geschichte für die Oberstufe. Von der Französischen Revolution bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts. Braunschweig, Westermann, 2003. S. 412.

Die andere Gruppe von Schülern bevorzugte hingegen – unter Verweis auf mediale, vor allem von Internetseiten geprägte, Rezeptionsgewohnheiten – kürzere Texte, prägnantere Überschriften, vielfarbiges Layout sowie eine Fensteroptik, die einzelne Elemente des Gesamten als in sich abgeschlossen wirken lässt.

Meinungsfordernde Aufgaben bewerteten die SchülerInnen unabhängig von äußeren Gestaltungsfragen höher als Aufgaben zur Informationswiedergabe.

Einstiege wurden in einigen Klassen aber auch durch die gezielte Aktivierung des Vorwissens bei den SchülerInnen gestaltet, so etwa in einer 9. Klasse, die in einem Brainstorming zentrale Begriffe zur „Wende“ sammelte. Aus diesem Begriffspool konnte dann jeder Schüler drei unbekannte oder lediglich oberflächlich bekannte Begriffe auswählen, deren tiefere inhaltliche Erschließung die Recherche im Lehrbuch leiten sollte. Die Liste der am häufigsten gewählten Begriffe wurde dabei von folgenden angeführt: „Kalter Krieg“, „Eiserner Vorhang“, „Glasnost“, „Gorbatschow“, „Ossie“, „Papst“ und „Trabant“.

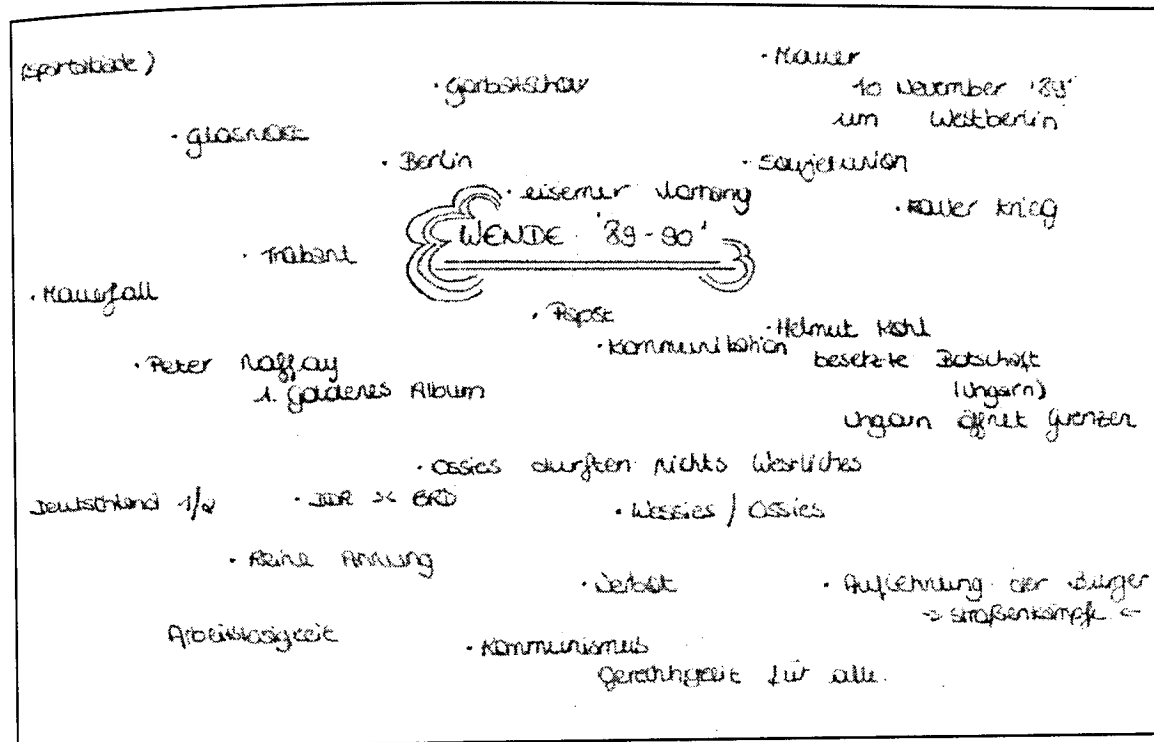


Abb. 2: Brainstorming-Ergebnisse, die im Laufe der Recherche zu einer Art Mind-map ausgebaut wurden.

Im zweiten Teil der Untersuchung wurden nunmehr die Inhalte der Bücher genauer untersucht. Auffindung von Sinnabschnitten, Untersuchung der Kapitel- und Unterkapitelüberschriften, Analyse der Bildaussagen und -verteilungen waren dabei die zentralen Bereiche.

Die Bildverteilung erschien den SchülerInnen bei nicht wenigen der ausgewählten Buchbeispiele künstlich. Da sie den Bezug der Bilder zu den übrigen Elementen nicht auffinden konnten oder dieser Bezug tatsächlich eher schwach ausgebildet war, suchten sie, gerade auch dann, wenn (vermeintliche) Standardisierungen auftauchten, nach anderen Erklärungen zur Deutung des Text-Bild-Verhältnisses. Wenn sich ein Verteilungsrhythmus der Art abzeichnete, dass jeder Seite genau ein Bild zugeordnet war, erschien ihnen das willkürlich oder durch oberflächliche Rezeptionserwartungen geprägt: „Es muss ja wohl ein Bild pro Seite sein, sonst wird's [...] wohl zu langweilig.“⁷

Die Marginalien am Textrand empfanden die SchülerInnen durchweg als wertvolle Orientierungen; einerseits, um den Text leichter gliedern und sich inhaltlich schneller orientieren zu können, andererseits, weil diese Stichworte zum Ausgangspunkt eigener Arbeit werden konnten. Bereits der optische Eindruck schien eine geringere Textmenge zu signalisieren als tatsächlich zu bewältigen war.

Mit der Analyse der Karikaturen hatten die SchülerInnen tendenziell eher Schwierigkeiten, weil ihnen der Hintergrund zur Deutung fehlte. Sind diese Karikaturen zentrale Informationsträger, so können sich daraus fundamentale Stockungen im Verständnisprozess des gesamten Kapitels ergeben. Solche Erfahrungen ergaben sich etwa bei der Untersuchung der Karikatur des Lehrbuches „Geschichtsbuch 4“ des Cornelsen-Verlags.

Die SchülerInnen erkannten die Bezugnahme der Karikatur auf den gegenüberliegenden Darstellungstext, der aus einer bundesdeutschen Perspektive die Unerwartetheit des Revolutionsgeschehens in der DDR und des damit beginnenden Vereinigungsprozesses herausarbeitet, nur zögerlich. Die Karikatur ‚belegt‘ diesen Text, kann folglich auch nur nach diesem rezipiert werden, da sie sich von selbst, also ohne dessen Erklärungen, nicht erschließt. Sie ist recht zeitgebunden und entfaltet kein dauerhaftes, witzig-satirisches Aussagepotential. Die nicht zielgerichteten Deutungen der SchülerInnen

⁷ Äußerung aus einer SchülerInnenarbeit zur Lehrbuch-De-Konstruktion an der Pater-Damian-Sekundarschule.

nen zur Entschlüsselung der Karikatur bewegten sich zwischen Zuschreibungen, die auf politisch handelnde Personen jener Zeit abhoben („Die zentrale Figur ist Helmut Kohl, da sie dessen massive Körperform hat.“) und Rückgriffen auf allzu menschliche (Medien-) Stereotypen („Das ist bestimmt ‚Hausmeister Krause‘. Den kenne ich aus dem Fernsehen.“).⁸



Abb. 3: Kohärenzen zwischen einzelnen Schulbuchelementen, die eine Rezeptionsreihenfolge vorgeben. Geschichtsbuch 4. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten. Berlin, Cornelsen 1997. S. 216

Die Analyse von Photographien zum Revolutionsgeschehen fiel den SchülerInnen leichter. Mauerbesetzungsszenen vom Herbst 1989 sind auch in das kollektive Gedächtnis der Schüler eingegangen. Sie konnten aus ihrem Wissen zur Analyse der Bilder auch andere typische oder symbolische Verhaltensweisen und Ereignisse jener Zeit einbringen (Mauerspechte, Freudenfeiern am Brandenburger Tor, Öffnung von Grenzübergängen und Versorgung der aus der DDR nach Westen ‚stürmenden‘ Menschen durch hilfsbereite Bundesbürger).

⁸ ‚Hausmeister Krause‘ ist eine Comedy-Figur des deutschen Privatfernsehens, dessen Witzigkeit u.a. durch die Parodieung ‚deutscher Werte‘ entsteht; also jener Werte, die zumeist nicht mehr zum (öffentlichen) Selbstbild des deutschen Gegenwartsmenschen gehören, sein Leben aber versteckt noch immer mehr oder weniger bestimmen.

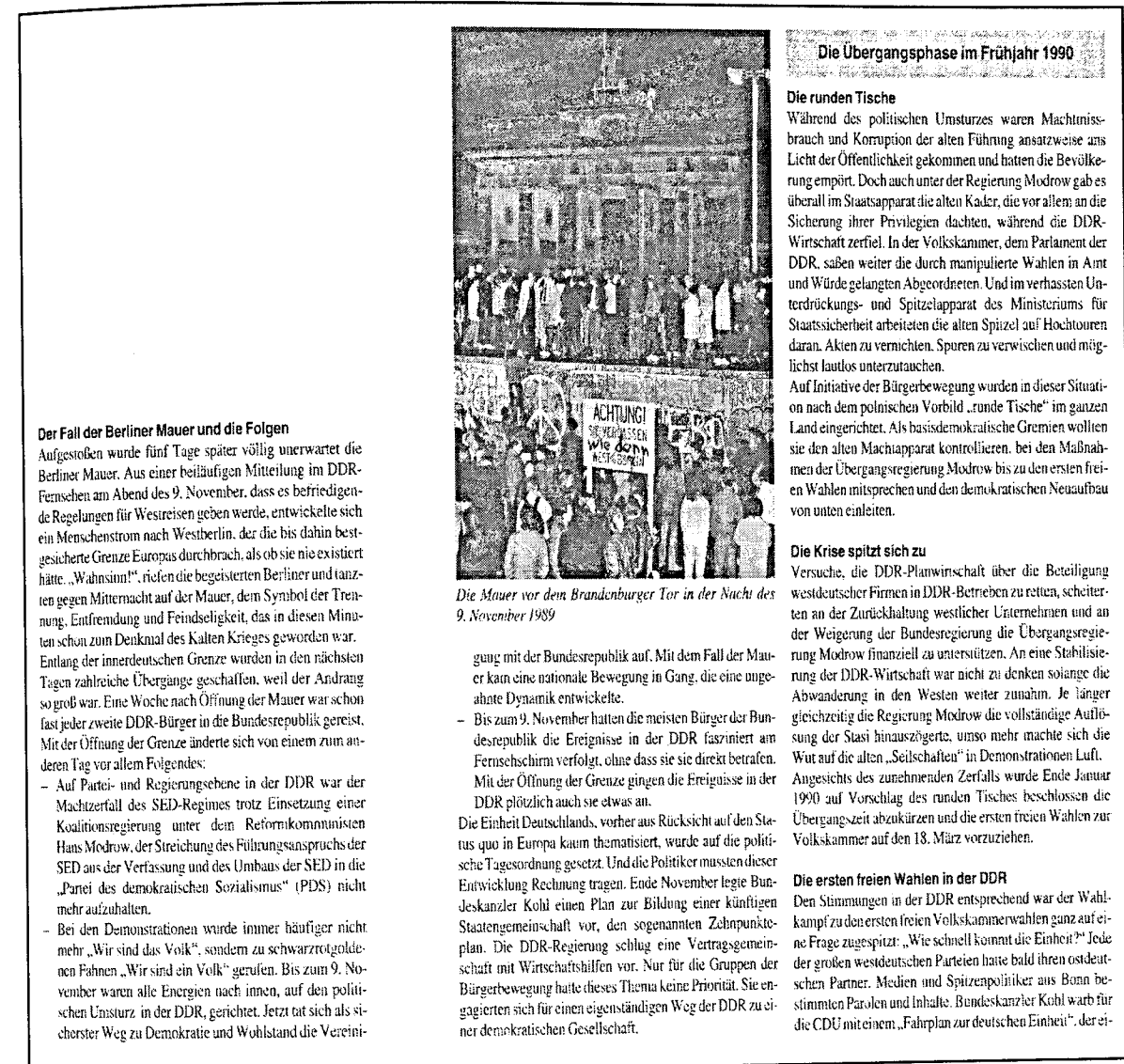


Abb. 4: Geschichtsbuch 4. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten. Berlin, Cornelsen 1997. S. 216

Insgesamt stellten die SchülerInnen letztendlich folgende Kohärenzen und inhaltliche Schwerpunktsetzungen in den Kapiteln fest. Die bereits ausführlicher besprochene Karikatur des Cornelsen-Lehrbuchs (S. 216) bezieht sich auf den Einleitungstext des Kapitels, die Karikatur der nachfolgenden Seite (S. 217) steht in einer Beziehung mit dem Text ‚Massenflucht und Entstehung der Bürgerbewegung‘ der vorhergehenden Seite. Hier indes können Text und Karikatur auch unabhängig voneinander ‚bestehen‘; sie sind also nicht so stark korreliert, dass sie nur zusammen verstanden werden können.

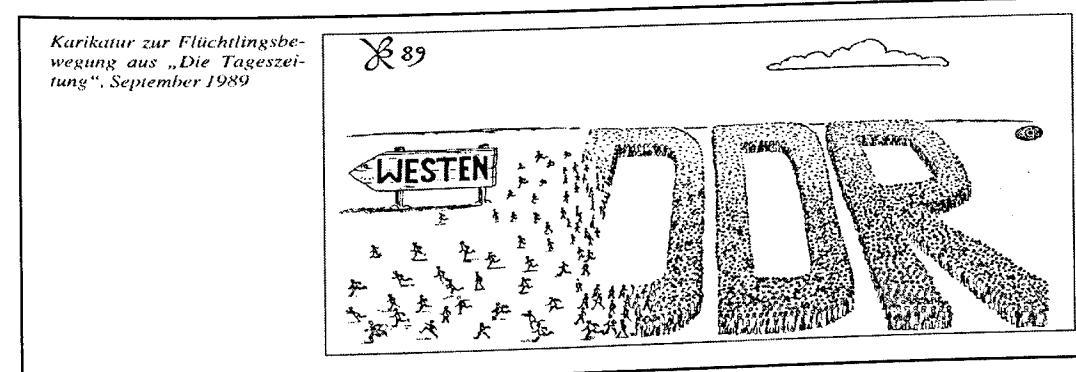


Abb. 5: Geschichtsbuch 4. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten. Berlin, Cornelsen 1997. S. 217.

Das Buch „Horizonte II“ geht auf den Mauerfall weniger ein, hebt aber, nach Meinung der SchülerInnen, die Rolle der DDR-Bürger in Demonstrationen und die Reaktionen der politischen Führung der DDR heraus. Vor allem die Bilder und Karikaturen auf den Seiten 412 und 413 betrachteten die Schüler hierfür als Beleg. Auch die Personalisierung des Geschehens durch die Beschreibung der Rolle einzelner Protagonisten führte offenbar zu einer einprägsamen Gesamtkomposition.⁹ Das Lehrbuch „Zeitbilder: Geschichte und Sozialkunde 8“ hingegen stellt eine Querschnittbetrachtung des Revolutionsgeschehens in den osteuropäischen Ländern (vor allem unter Bezug auf die Ereignisse in Polen und der CSSR (im Buch als „Tschechoslowakei“ bezeichnet) an und bezieht sich hinsichtlich der „Friedlichen Revolution“ in der DDR vor allem auf die Ursachen und Folgen der Massenflucht von DDR-Bürgern im Sommer 1989 in die westdeutschen Botschaften osteuropäischer Länder (Prager Botschaftsbesetzung). Dieser narrative Bogen wird mit der Grenzöffnung geschlossen, denn damit war die Reisefreiheit durchgesetzt. Der diktatorische Charakter des SED-Regimes wird also beispielhaft mit der fehlenden Reisefreiheit erläutert, auch die zunehmende Delegitimation und gesellschaftliche Destabilisierung des Staates, beispielsweise in Wirtschaft und Versorgung, durch die Massenflucht lässt sich somit verdeutlichen. Die revolutionären Veränderungen im Lande sind folglich nur noch in wenigen Bemerkungen dargestellt.¹⁰

2.4 Zum Verhältnis von Darstellungstexten und Quellen

In den Darstellungstext integrierte Quellen finden sich in den ausgewählten Buchbeispielen nur im österreichischen Lehrbuch „Zeitbilder: Geschichte und Sozialkunde 8“. Diese wirken nach Ansicht der SchülerInnen indes „etwas verloren“. Sie sind stark gekürzt, dadurch teilweise nahezu unverständlich wiedergegeben und können damit auch nur noch einen geringen Aussagewert haben.

Bilder – Es begann in Danzig (Gdansk)

In den Siebzigerjahren kam es in Polen besonders unter den Arbeitern immer wieder zu Unruhen. Zum Schutz der dabei Verhafteten entstand ein »Komitee für die Verteidigung der Arbeiter«. Aus ihm entwickelte sich mit Berufung auf die KSZE-Schlussakte von Helsinki (s. S. 26) eine Bewegung, die sich für die Menschenrechte in Polen einsetzte. 1980 brachen in Danzig und dann im ganzen Land neuerlich Streiks aus. Unmittelbarer Anlass dafür waren Erhöhungen der Lebensmittelpreise. Doch rasch kamen auch politische Inhalte hinzu. So forderten die Danziger Arbeiter unter anderem:

1. Die Anerkennung von Partei und Arbeitgebern unabhängigen Gewerkschaften ...
 2. Garantie des Rechts auf Streik ...
 3. Einhaltung der von der Verfassung ... garantierten Freiheit des Wortes, des Drucks und ... Zugang der Vertreter aller Glaubensrichtungen zu den Massenmedien.
 4. ... Freilassung aller politischen Häftlinge ...
 10. Sicherstellung einer besseren Versorgung ... und Export nur von Überschüssen ...
- (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 27.8.1980, 2)

Welche Missstände werden besonders kritisiert? Welche Forderungen stellen das herrschende System in Frage?

Die Regierung gewährte Lohnerhöhungen. Vor allem aber gestand sie die Gründung der unabhängigen Gewerkschaft »Solidarnosc« (Solidarität) unter Lech Walesa und freien Zugang zu den Medien zu. Der politische Einfluss der »Solidarität« wurde jedoch immer größer. Es tauchten auch Befürchtungen auf, die Sowjetunion könnte wie 1968 in der Tschechoslowakei intervenieren. Im Dezember 1981 verhängte der neue Partei- und Regierungschef General Jaruzelski das Kriegsrecht. Die »Solidarität« wurde verboten. Lech Walesa unter Hausarrest gestellt. Andere führende Gewerkschafter wurden verhaftet. Das Kriegsrecht dauerte bis Juli 1983. Die »Solidarität« blieb allerdings noch bis 1989 verboten. Nach einer neuerlichen Streikwelle 1988 kam es zu Verhandlungen zwischen Regierung und Opposition. Ihr Ergebnis war ein Abkommen, das einen schrittweisen Übergang Polens zu einer parlamentarischen Demokratie mit einem Mehrparteiensystem vorsah. Trotz Einschränkungen brachten die Wahlen im Juni 1989 der Opposition große Erfolge. Tadeusz Mazowiecki, ein Katholik und Vertreter der »Solidarität«, bildete eine Koalitionsregierung mit nichtkommunistischer Mehrheit. Lech Walesa wurde im Dezember 1990 vom Volk gewählter Staatspräsident.

Abb. 6: Zeitbilder: Geschichte und Sozialkunde 8. Vom ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart. Wien, ÖBV und HPT, 2001, S. 58. Stark gekürzte Quelle mit acht Auslassungsmerkmalen („...“). Die Fragen können sich folglich nur auf reine Inhaltswiedergabe beziehen und erreichen damit nicht das Niveau einer eigenständigen und angemessenen Quellenarbeit.

⁹ Horizonte II – Geschichte für die Oberstufe. Von der Französischen Revolution bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts. Braunschweig, Westermann, 2003. S.412/413.

¹⁰ Zeitbilder: Geschichte und Sozialkunde 8. Vom ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart. Wien, ÖBV und HPT, 2001. S.58/59.

Bei der Beschäftigung mit den Bildern fiel insgesamt auf, dass die SchülerInnen ihr Erkenntnisstreben durch Rückgriffe auf außerunterrichtlich-alltagsweltliche Medienerfahrungen betreiben. Bilddeutungskompetenz gewinnen sie etwa durch Werbebilder und -filme in Zeitungen oder elektronischen Medien (Jugendzeitschriften, Fernsehen, Internetseiten). Daher ist ihr Zugang zunächst auch fast immer durch sinnlich-ästhetische Beeinflussungen bestimmt, die sie erwarten und derer sie sich offenbar auch erstaunlich bewusst sind. Weniger „starke“ Eindrücke werden dadurch aber oftmals vernachlässigt oder nicht erstgenommen, da sie sozusagen außerhalb der vorgeprägten Sensibilisierungsfähigkeit liegen. Bilder müssen für SchülerInnen dieser Entwicklungsstufe offenbar von selbst und unmissverständlich wirken und fast augenblicklich auch die Gruppenerfahrung des gleichen „witzigen“, „traurigen“ oder „überraschenden“ Erlebnisses erzeugen. Kognitive Erschließungswege, die eine schrittweise rationale und folglich wenig mitreißende Erkenntnisgewinnung ermöglichen, finden daher nur langsam die nötige Anerkennung. Erst wenn SchülerInnen die „Fehlstelle“ als Antrieb zu eigener Suche und Deutung verstehen (können), sind sie für einen de-konstruierenden Algorithmus zu gewinnen. Ausrufe oder Kommentare der Überraschung, die zugleich die Freude über ein sofort erkennbares „Neues“ ausdrücken, belegen diese Einschätzung. Bei einem Bild, das den Berliner Mauerverlauf der Zeit vor 1989 zeigte, sagte ein Schüler sofort voller Begeisterung, dass man auf diesem „voll die Grenze“ erkennen könne.

Diese Zugangswege der SchülerInnen ermöglichen sehr rasch die Anknüpfung weitergehender Fragen, die von einer emotional-ästhetischen in die kognitive Ebene überleiten. Solche Fragen werden oftmals von den SchülerInnen auch selbst eingebracht: „Warum wählte der Autor gerade dieses Bild und nicht ein anderes vom Mauerfall?“ Die mit dem Bild verbundene Botschaftsebene ist für SchülerInnen im Grunde eine tägliche Medienerfahrung, die lediglich für die Entschlüsselungsarbeit historischer De-Konstruktion erschlossen werden muss: Was soll uns da verkauft werden? Diese Frage stellen sich die in ihrer Mehrheit überaus medienkonfrontierten und daher nicht selten irgendwann auch medienerfahrenen SchülerInnen nahezu automatisch, wenn auch oft unbewusst. So sagte ein Schüler: „Wenn es sich um ein Bild in einer Werbung handelte, dann wäre es eine Werbung für einen Spendenaufruf, gegen Arbeitslosigkeit, Krieg oder Umweltverschmutzung, oder von einer Versicherung.“

Zu Bildern, die DDR-Bürger bei ihren ersten (unsicheren) „Westerfahrten“ zeigen, thematisierten die SchülerInnen recht schnell die Begriffe Klischee und Vorurteil und veranschaulichten diese mit anderen Themen des Geschichtsunterrichts. Beispielsweise wurde die belgische Kolonialherrschaft im Kongo als Vergleichsebene für den Prozess der deutschen Vereinigung für sinnvoll gehalten, da es sich ja um eine Machtübernahme der westdeutschen Sieger gehandelt habe. So gab es Bilder, bei deren Betrachtung die SchülerInnen den Eindruck hatten, diese stellten „die Menschen im Osten“ als „total arme Leute“ dar, „denen man zuerst mal die Freiheit bringen muss und dann mal zeigen muss, wie toll wir leben.“ Es folgte der didaktisch äußerst reizvolle Kongo-Vergleich: „Das ist genau so, wie das die Belgier mit den Schwarzen im Kongo gemacht haben!“ Natürlich argumentierten die SchülerInnen in ihrer Beurteilung des Revolutionsvorgangs dann auch von einem bestimmten politisch-moralischen Bewusstsein her: „Dass die Leute im Osten selber denken können und selber für ihre Freiheit gekämpft haben, wird hier von vornherein verdrängt. [...] Man versteht die Wende nicht.“

Letztlich sind in dieser Weise mit Medien vertraute SchülerInnen auch in der Lage, den Symbolcharakter einer Darstellung, zumal er bewusst geschaffen (gestellt) oder zumindest hervorgehoben wird, zu erkennen. Die in Pressefotographien der Wendezeit oft versuchten Zuspitzungen werden erkannt und beurteilt. Mauerbilder geben nicht selten eine vereinfachte Grenzziehung zwischen zwei Welten wieder, wobei der Osten öde und tristlos erscheint, der Westen hingegen bunt und interessant. Solche Vereinfachungen zu prüfen, entwickelte sich zu einem zentralen Bestandteil der gesamten De-Konstruktion.

3. Abschluss der Untersuchung

Zumeist nach drei Unterrichtsstunden wurden in den Klassen die Ergebnisse der Analysen zusammengefasst und vorgestellt. Das Interesse der SchülerInnen an weiteren Detailuntersuchungen ließ am Ende der dritten Analysestunde deutlich nach. Zwar konnten sie den Wert solcher Untersuchungen durchaus erkennen, da ihnen bei Beherrschung des Handwerkszeugs der De-Konstruktion ein schnelleres Verständnis der Lehrbuchinhalte möglich schien, indes war dieses Handwerkszeug noch nicht als Standardmethodik sicher anwendungsbereit und folglich auch noch nicht durchgängig akzeptiert. In der Abschlussdiskussion einer 9. Klasse bemerkten Schüler daher, es komme ihnen „pedantisch“ vor, auch zu anderen Themen solchen „Untersuchungsaufwand“ zu betreiben.

Eine Erweiterung der Untersuchungen hätte aus Sicht der SchülerInnen gleichwohl darin bestehen können, die Elemente der Kapitel (Fachtexte, Quellen, Überschriften etc.) den Fokussierungen des Prozessmodells „historisches Denken“ zuzuordnen, um die Hauptblickrichtung und den Aussagegeschwerpunkt des gesamten Kapitels erfassen zu können.

Der abschließende Vergleich tendierte oftmals zu synkretistisch-eklektizistischen Befriedungsversuchen. Das überrascht kaum, denn aus jedem Buch kann man schließlich eine interessante Perspektive oder eine jeweils neue Einzelinformation gewinnen. Folgendes Unterrichtsgespräch mag dies untermauern:

Lehrer: „Mit welchem Buch würdet ihr Informationen zur Wende recherchieren?“

Schüler: „In unserem [Geschichtsbuch 4, Cornelsen], denn da sind die Chancen größer, etwas zu finden.“

Lehrer: „In welchem Buch würdet ihr zum Kapitel der Wende lernen wollen?“

mehrere Schüler: „Heute (also in der 9. Klasse, d. A.) im Schweizer Schulbuch, weil uns die Wende so gar nichts sagt“; „Später, also im Abiturjahr, dann aber in unserem, denn sonst versteht man nichts mehr und dafür ist die Wende dann doch zu wichtig gewesen. Aber nur mit einem Lehrer, der es erklärt, denn unser Buch hat so viel Text, da weiß man dann nicht, was echt wichtig ist.“

Lehrer: „Und wie sollte ein Schulbuch aussehen?“

Schüler: „Eine Mischung aus beiden [...]“¹¹

So ist es eine wichtige Aufgabe des Lehrers, den Eigenwert der jeweiligen Darstellung zu betonen und immer wieder darauf zu verweisen, dass der Überzeugungsgrad des historischen Fachs nicht von der Quantität der Daten und narrativen Perspektiven abhängt.

Letztlich bleibt die tatsächliche Implementierung und damit die wirkliche Akzeptanz eines solchen methodisch gelenkten Analyseverfahrens eine dauerhafte Aufgabe, die jedoch gerade in der Oberstufe mit Aussicht auf Erfolg weiter betrieben werden kann.

4. Einordnung

Auch die SchülerInnen der Mittelstufe thematisierten ihr Verhältnis zur „Friedlichen Revolution“ als Angehörige eines Nachbarstaates Deutschlands. Sie bewerteten die Gestaltung der (deutschen, österreichischen, schweizerischen) Lehrbücher sehr direkt und oftmals ausschließlich nach diesem (vermuteten) Verhältnis der Länder und ihrer Menschen zu Deutschland. Über die Wirkungen der Jahre 1989/90 auf Belgien und die Eupener Belgier im Speziellen entstanden kontroverse Debatten. Einerseits konnten SchülerInnen die Relevanz der Friedlichen Revolution in der DDR und der Vereinigung beider deutscher Staaten für ihre Leben nicht erkennen: „Ein belgisches Schulbuch wäre höchstwahrscheinlich mit noch weniger Text ausgekommen, da die Wende für Belgier wenig bis gar keine spürbaren Folgen hatte.“

Dies lässt dem Lehrer eine Menge Raum für die Anbindung des historischen Geschehens an die politische Bewusstseinsbildung, wenn man etwa an die Phänomene Marktöffnung nach Osten, Globa-

lisierung, Vernetzung, Diversifikation von gesellschaftlichen Prozessen denkt, die ohne Auflösung der stark begrenzenden und gesellschaftliches Leben lenkenden Blöcke in dieser Form kaum denkbar gewesen wären. Andererseits zeigt die Reflexion der Notwendigkeit, sich mit Themen zu befassen, die vor 1989 hinter dem „Eisernen Vorhang“ lagen und damit tatsächlich weitgehend unzugänglich waren, dass die Relevanz der Veränderungen in Deutschland und Europa auch durch Westeuropäer kaum noch negiert werden kann. So bemerkte ein SchülerInnen, nach der „Wende“ müsse er jetzt „viel mehr Länder Europas lernen als mein Onkel, der lediglich etwas über die UdSSR lernen musste. Wir müssen heute schon viel mehr Ländernamen im Osten wissen.“

Das Schwanken zwischen defensivem Interesse und Neugier, zwischen der Bereitschaft, sich aus Neugier auch umfangreicheren Darstellungen zu widmen und der immer noch bohrenden Frage nach der konkreten Relevanz einer Beschäftigung mit dem Osten und mit Deutschland an sich, führt zu einer uneindeutigen Situation, die sich auf die Haltung zum erlernten Handwerkszeug der De-Konstruktion niederschlägt.

Projekttag 1989/1990 : Ein Leistungskurs macht Unterricht für 10. Klassen

Vorbemerkungen

Als wir uns entschlossen hatten, am Projekt „Geschichtsbilder zur ‚Wende 1989/90‘ – Schüler vergleichen Schulbücher und planen Unterricht“ teilzunehmen, machten wir uns sogleich Gedanken darüber, was wir im Rahmen dieses Vorhabens durchführen könnten. Nach einer Ideensammlung und einigen Diskussionsrunden stand unser Plan fest: Wir – der Leistungskurs Geschichte des Eichstätter Gabrieli-Gymnasiums, verstärkt durch ein paar Interessierte aus den Grundkursen Geschichte unseres Jahrgangs – werden unter Leitung unserer Geschichtslehrerin Annette Siegert einen Projekttag mit den Schülerinnen und Schülern der 10. Klassen unserer Schule durchführen.

Ziel des Leistungskurses war es, die Ereignisse des Jahres 1989/90 mit Hilfe verschiedener Quellen und Darstellungen aus Schulbüchern, Filmen usw. zu betrachten und mit den Schülern der 10. Jahrgangsstufe zu erarbeiten, also zu re-, aber auch zu de-konstruieren.

Planung und Durchführung des Projekttags

Der Projekttag sollte möglichst gewinnbringend gestaltet sein, und zwar für den Leistungskurs genauso wie für die SchülerInnen der 10. Klasse. So bildeten zunächst jeweils zwei bis drei Schüler des Leistungskurses ein Team, in dem jeweils eine bestimmte Methode, Quellen- oder Darstellungsart behandelt wurde. Auf diese Weise entstanden sieben Gruppen. Das Vorgehen in den Teams war wie folgt geplant: Zunächst sollten die Schülerinnen und Schüler der 10. Klassen in ihren Gruppen zwei Texte aus Schulbüchern¹ lesen, die Inhalte genau erfassen, sich Notizen dazu machen und diese schließlich miteinander vergleichen.² Bevor sie mit der Gruppenarbeit mit einem bestimmten Medium (Quelle/Darstellung usw.) bzw. einer bestimmten Methode beginnen, sollten die Schüler des Leistungskurses den 10. Klassen nähere Informationen zur Quelle, Darstellung oder Methode usw. vermitteln. Nach der Bearbeitungs- und Auswertungsphase sollten die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in der Aula des Gabrieli-Gymnasiums präsentiert werden. Materialien und Ergebnisse der einzelnen Gruppen befinden sich im Anhang des Aufsatzes bzw. auf der CD.

Plangemäß startete der Projekttag mit der Begrüßung und kurzen Erläuterungen zum Projekt durch die Projektkoordinatorin Carola Gruner (Theorie und Didaktik der Geschichte an der Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt), die wir zu diesem Tag einluden. Anschließend wurden die verschiedenen Arbeitsgruppen unter den Schülerinnen und Schülern der 10. Klasse ausgelost, in denen sie sich für die nächsten vier Schulstunden mit der deutschen Wiedervereinigung beschäftigten.³ Im Folgenden sind nun die einzelnen Gruppen vorgestellt:

¹ Bsv Geschichte 4N. Das 20. Jahrhundert, München 1995, S.200-201 und Geschichte Politik und Gesellschaft. Lern- und Arbeitsbuch für Geschichte der Gymnasialen Oberstufe, Bd.2: Die Großmächte – Internationale Politik – Deutschland nach 1945. Berlin 1993, S.297-302. Vgl. dazu die CD im Anhang dieses Buches, auf der alle Schulbuchscans, die im Rahmen des Projekts den Lehrkräften, Studierenden und Lernenden zur Verfügung standen, zu finden sind.

² Tabelle im Anhang dieses Beitrags.

³ Programm des Projekttag im Anhang dieses Beitrags.

- Die Gruppe 1⁴ hatte Oral History ins Zentrum ihrer Arbeit gerückt. Sie erstellten mit ihrer Gruppe einen Fragebogen und führten anschließend eine Passantenbefragung durch. Mit folgenden Fragen wurden schließlich die Eichstätter konfrontiert: Hat die Wende ihr persönliches Leben beeinflusst? Wie stehen Sie zum Solidaritätsbeitrag? Wann genau ist die Mauer gefallen? Welche Personen bringen Sie am meisten mit der Wiedervereinigung in Verbindung? etc. Die Ergebnisse wurden mittels Statistiken ausgewertet, nachdem zuvor schon allgemein die Funktion und der Umgang mit Statistiken und Diagrammen behandelt worden waren. Die Auswertung in Form von Kreisdiagrammen veranschaulichte die Gruppe 1 schließlich mit einer Powerpoint-Präsentation.
- Mit einer Spielfilmanalyse beschäftigte sich die Gruppe 2.⁵ Nachdem zunächst die theoretischen Grundlagen einer Filmanalyse besprochen worden waren, sahen die Schüler der 10. Jahrgangsstufe Ausschnitte aus dem Film „Good bye Lenin“ an, die sie de-konstruieren sollten (z.B. Perspektive, Funktion, Intention, Wirkung, Sprache etc.). Anschließend folgte ein Vergleich des Spielfilms mit den zuvor gelesenen Schulbuchtexten.
- Ein ähnliches Thema hatte auch Gruppe 3,⁶ die sich allerdings der Analyse des Dokumentarfilms „Im Sog der Einheit. Monate, die die Welt veränderten“ (1994) widmete. Neben den Leiterinnen aus dem Leistungskurs erhielt diese Schülergruppe Unterstützung von Herrn Christian Lappe, einem Dokumentarfilmer des Bayerischen Rundfunks, dem natürlich Fachfragen gestellt werden konnten. Sein Expertenwissen bereicherte die Arbeit im Team und regte zu vielen weiteren Fragen an. Die Vorgehensweise lehnte sich insgesamt sehr an die der zweiten Gruppe an.
- Zur Veranschaulichung der Schulbuchtexte wurden von der vierten Gruppe⁷ Internetquellen und Kartenmaterial herangezogen. Besonders konzentrierte sich die Gruppe auf das Beispiel des Ortes Mödlareuth und fertigte hierzu auch ein Modell der Grenzanlagen an.
- Einen anderen Zugang wählte die Gruppe 5.⁸ Neben den Schulbuchtexten sollten die Schüler sich mit Zeitungstexten (Süddeutsche Zeitung vom 02.11. bis 19.11.1989) und Texten aus Zeitschriften befassen. Nach der Analyse war es die Aufgabe der Schüler, je einen Bericht zu schreiben, der zum einen aus der westdeutschen, zum anderen aus der ostdeutschen Sicht verfasst ist. In der Präsentation nach der Arbeitsphase wurden diese Berichte in Form von Nachrichten, nämlich der „Tagesschau“ (westdeutsche Perspektive) und „Aktuelle Kamera“ (ostdeutsche Perspektive), von den Schülern inszeniert und verlesen.
- Gemäß dem Motto „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ agierte die Gruppe 6.⁹ Wie jede Gruppe verglichen auch sie zunächst Schulbuchtexte, bevor sie mit der eigenen Bildrecherche zum Thema „Wende“ begannen. Die einzelnen Quellen wurden in Partnerarbeit interpretiert und schließlich in einer Collage präsentiert.
- Einer szenischen Darstellung bediente sich die Gruppe 7.¹⁰ Nach dem obligatorischen Schulbuchvergleich wurde die Gruppe in sechs Nationen (DDR, BRD, USA, UdSSR, Frankreich und Großbritannien) eingeteilt. Aufgabe war es, verschiedene Einigungsverträge aus der Sicht des jeweiligen Landes zu entwerfen und diese dann im Rahmen einer Diskussion zu erörtern. Präsentiert wurde letztlich der Vertrag, auf den sich alle Nationen in den nachgespielten 2+4-Gesprächen einigen konnten.

⁴ Leitung der Gruppe 1: Kollegiaten Johannes Heim, Maximilian Neumann und Jesko Sitte.

⁵ Leitung der Gruppe 2: Kollegiaten Juliane Cervinka und Marlene Vollnhals.

⁶ Leitung der Gruppe 3: Kollegiaten Eva-Maria Fuchshuber und Monika Biber.

⁷ Leitung der Gruppe 4: Kollegiaten Markus Burtz, Tilmann Kolell und Thomas Hiemer.

⁸ Leitung der Gruppe 5: Kollegiaten Angelika Regler und Melanie Köppel.

⁹ Leitung der Gruppe 6: Kollegiaten Katharina Böhm, Tamara Pientka und Otto Ziegler.

¹⁰ Leitung der Gruppe 7: Kollegiaten Cathrin Gabler und Brigit Hirschbeck.

Zum Abschluss des Tages versammelten sich alle in der Aula, in der jede Gruppe ihre Ergebnisse vorstellte.

Fazit

Aus der Sicht des Leistungskurses und der betreuenden Lehrkraft war der Projekttag ein voller Erfolg. Dies bestätigten auch die Feedbackbögen, die an die 10. Klassen ausgegeben wurden. Einige Fragen waren z.B.: Kreuze auf der Skala von 1 bis 10 (1=gar nicht/10=sehr gut) an, wie gut dir der Projekttag gefallen hat! (Ergebnis: 7,5); Hast du aufgrund der Schulbuchanalyse die Wende 1989/90 besser verstanden? (Ergebnis: 71% ja, 22% keine eindeutige Aussage möglich, 7% nein); Hältst du es für sinnvoll, im Geschichtsunterricht öfter diese Quellenarten bzw. Arbeitsformen zu nutzen? (Ergebnis: 94% ja, 6% ist mir egal).¹¹

Für uns Kollegiaten war das Projekt u.a. deshalb sehr interessant, lehrreich und gewinnbringend, weil wir uns zum einen in die Lage von „Geschichtslehrkräften“ versetzten, indem wir Unterricht plantem, Material erstellten und schließlich auch die „Geschichtsstunden“ durchführten. Zum anderen lernten auch wir dadurch besser mit verschiedenen Medien und Methoden im Geschichtsunterricht umzugehen, ein geschichtliches Ereignis kritisch und aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Diese führte dazu, dass auch wir uns viele Fragen stellten, Diskussionen aufwarfen und so die „Wende“ anders und neu erfahren konnten.

Eine besondere Motivation für die Schüler der 10. Jahrgangsstufe war es zudem, dass ihre Ergebnisse sowohl im Gabrieli-Gymnasium als auch bei einer Lehrerfortbildung ausgestellt wurden und damit einer (ausgewählten) Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden konnten.

¹¹ Feedbackbogen vgl. Anhang in diesem Aufsatz. Die Auswertung als Powerpointpräsentation befindet sich auf der CD zu dieser Publikation.

Anhang: Materialien der Projektarbeit und der einzelnen Gruppen

Anhang 1: Programm des Projekttages:

Programm für den Wende-Projekt -Tag der 10. Klassen Geschichtsbilder zur Wende 1989/90. Schüler vergleichen Schulbücher und planen Unterricht	
8 Uhr	Informationen zum Bosch-Projekt von Carola Gruner, Wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Theorie und Didaktik der Geschichte Auslosung der verschiedenen Arbeitsgruppen
ab ca. 8.20 Uhr	Arbeit in sieben verschiedenen Arbeitsgruppen: Gruppe 1: Passantenbefragung • Ort: Klassenraum 10a/Computerraum • Leitung: Johannes Heim, Maximilian Neumann, Jesko Sitte Gruppe 2: Spielfilmanalyse zu „Good bye Lenin!“ • Ort: Silentiumraum • Leitung: Juliane Cervinka, Marlene Vollnhals • Gast: Herr Lappe vom BR (Dokumentarfilmer) Gruppe 3: Analyse eines Dokumentarfilmes • Ort: Klassenraum 10b • Leitung: Eva-Maria Fuchshuber, Monika Biber • Gast: Herr Lappe Gruppe 4: Wandkarten und Internet als Quellen • Ort: Computerraum • Leitung: Markus Burtz, Tilmann Kolell, Thomas Hiemer Gruppe 5: Zeitungen und Zeitschriften als Textquellen • Ort: Klassenraum 10c • Leitung: Angelika Regler, Melanie Köppel Gruppe 6: Arbeit mit Bildquellen • Ort: Computerraum/KS 12 in der 1.-4. Stunde • Leitung: Katharina Möhm, Tamara Pientka, Otto Ziegler Gruppe 7: Spielszene zu den „2+4-Gesprächen“ • Ort: Konferenzraum/Internat • Leitung: Cathrin Gabler, Birgit Hirschbeck
12 Uhr	Präsentation der Arbeitsergebnisse der einzelnen Gruppen in der Aula

Anhang 2: Arbeitsvorlage mit Lösungsvorschlägen zur De-Konstruktion der ausgewählten Schulbücher, erarbeitet vom Leistungskurs

Text 1: bsv	Gemeinsamkeiten	Text 2: Cornelsen
Revolution November 1989	„Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben!“	Probleme der Vereinigung Probleme danach
DDR-Regierung keine Unterstützung	Demos liefen friedlich ab, jedoch gewaltsame Auflösung	frühere Auflösung
Sturm der Botschaft → Ausreise	Montagsdemonstrationen	Demonstrationen, Ausreise
2+4-Gespräche	Forderungen: Presse-, Reise-, Meinungs- und Versammlungsfreiheit, Rechtsstaatlichkeit und freie Wahlen	Vorgeschichte Mai – November
Schaffung neuer Bundesländer	Mauerfall	Regelung für Westreisen
Landtagswahlen	SED schrumpft → Bildung der PDS	nachts, unerwartet
	Volk will Vereinigung	Zustimmung der Siegermächte nötig
	Währungs- und Wirtschaftsunion	NATO-Beitritt
	Wahlen zur Volkskammer	Betonung der Stimmung der Bevölkerung

**Anhang 3: Materialien Gruppe 1:
a) Übersichtsblatt: Planung, Umsetzung und Resümee**
Vorgehensweise:

- Lesen und Vergleichen der beiden Schulbuchtex-te (30 Min.)
- Was ist Statistik? (Blatt) (5 Min.)
- Erstellen eines Fragebogens (25 Min.)
- Befragung von Eichstätter Passanten anhand des Fragebogens

Fragen:

- Hat die Wende Ihr persönliches Leben beeinflusst?
- Was ist Ihre persönliche Meinung zur „Wende“?
- Sind Sie für einen Wiederaufbau der Mauer?
- Wie stehen Sie zum Solidaritätsbeitrag?
- Empfinden Sie die neuen Bundesländer eher als Last oder als Bereicherung?
- Welche Person(en) bringen Sie am meisten mit der Wiedervereinigung in Verbindung?
- Beschäftigt Sie das Thema „Wende“ heute noch?
- Wann ist die Mauer gefallen?

Befragung bei drei Personen mit genaueren Angaben (Alter, Beruf, Bildungsabschluss, Herkunft, Foto)
Auswertung der Ergebnisse und Erstellen einer Powerpoint-Präsentation (35 Min.)
Präsentation in der Aula (10 Min.)

Ergebnis:

Powerpoint-Präsentation mit Statistiken, in denen die Antworten der Passanten ausgewertet wurden.

Persönlicher Eindruck:

- Durchaus engagierte Schüler, die auch schon eine gewisse Vorstellung von der „Wende“ hatten
- Der kürzere Text für die 10. Klassen wurde von den meisten Schülern vorgezogen, da der andere Text ihrer Meinung nach zu viele Informationen enthielt, die der Lehrer selbst im Unterricht vermitteln sollte. Er ist außerdem zu lang, als dass ihn ein Schüler zu Hause lesen würde.
- Befragung machte allen Beteiligten wegen der teilweise etwas skurrilen Befragten Spaß.
- Ich würde jederzeit gerne an einem ähnlichen Projekt teilnehmen!

b) Übersichtsblatt: Statistiken und Diagramme
Statistiken und Diagramme
Statistiken:

- fassen einzelne Daten zusammen, um daraus repräsentative Aussagen zu den grundsätzlichen Strukturen und Prozessen einer bestimmten Situation zu ermöglichen
- nutzen nur Daten
- überlassen die eigentliche Auswertung dem Leser

Arten von Statistiken:

- deskriptive Statistiken
- analytische oder mathematische Statistiken

Diagramme:

- bereiten Daten grafisch auf und verweisen bereits auf eine mögliche Deutung

Arten von Diagrammen:

- Kreisdiagramme
- Säulendiagramme

Wichtig ist:

- das Erfassen und Sammeln von Informationen
- die Festlegung des erfassten Zeitraumes/Zeitpunktes
- die Befragung möglichst vieler Personen (repräsentativ)
- die Beachtung des Alters und Bildungsabschlusses der Befragten

**Anhang 4: Materialien Gruppe 2:
a) Übersichtsblatt: Analyse historischer Filme und (schriftlicher) Quellen**

Film- und Quellenanalyse

Analyse von Filmen

Mitschrift des Films machen; aufschreiben, was einem auffällt; Antwort zu folgenden Fragen/Aspekten:

I. Thema des Films

- Was für eine Geschichte wird erzählt?
- In welcher Zeit spielt sie?
- Was geschah in der Zeit? Was wisst ihr darüber, woher wisst ihr das?
- Wo setzt die Geschichte ein?

II. Dramaturgische Mittel

- Aus welcher Perspektive wird der Film erzählt?
- Wer ist der Erzähler?
- Ist der Film linear, also chronologisch, erzählt oder gibt es Zeitsprünge?
- Ist der Film real oder ein Märchen? Oder ist er beides?

[III. Filmsprache

(geeignet nur bei nochmaligem Anschauen eines kleineren Ausschnittes)

- Wo ist die Kamera? Welchen Blick hat die Kamera?
- Wodurch werden Zeitsprünge sichtbar?
- Wie ist der Film geschnitten? Warum merkt man Schnitte teilweise nicht, teilweise aber sogar ganz deutlich?
- Wo kommt Musik vor? Welche Art von Musik ist es? Welche Absicht wird wohl damit verfolgt?
- Welche Geräusche gibt es?]

IV. Wirkung des Films

- Was will der Film erreichen?
- Was hat er erreicht?
- Hast du Neues erfahren über die DDR und die Umbruchszeit?
- Hat sich dein Bild von der DDR und der Wendezeit verändert?

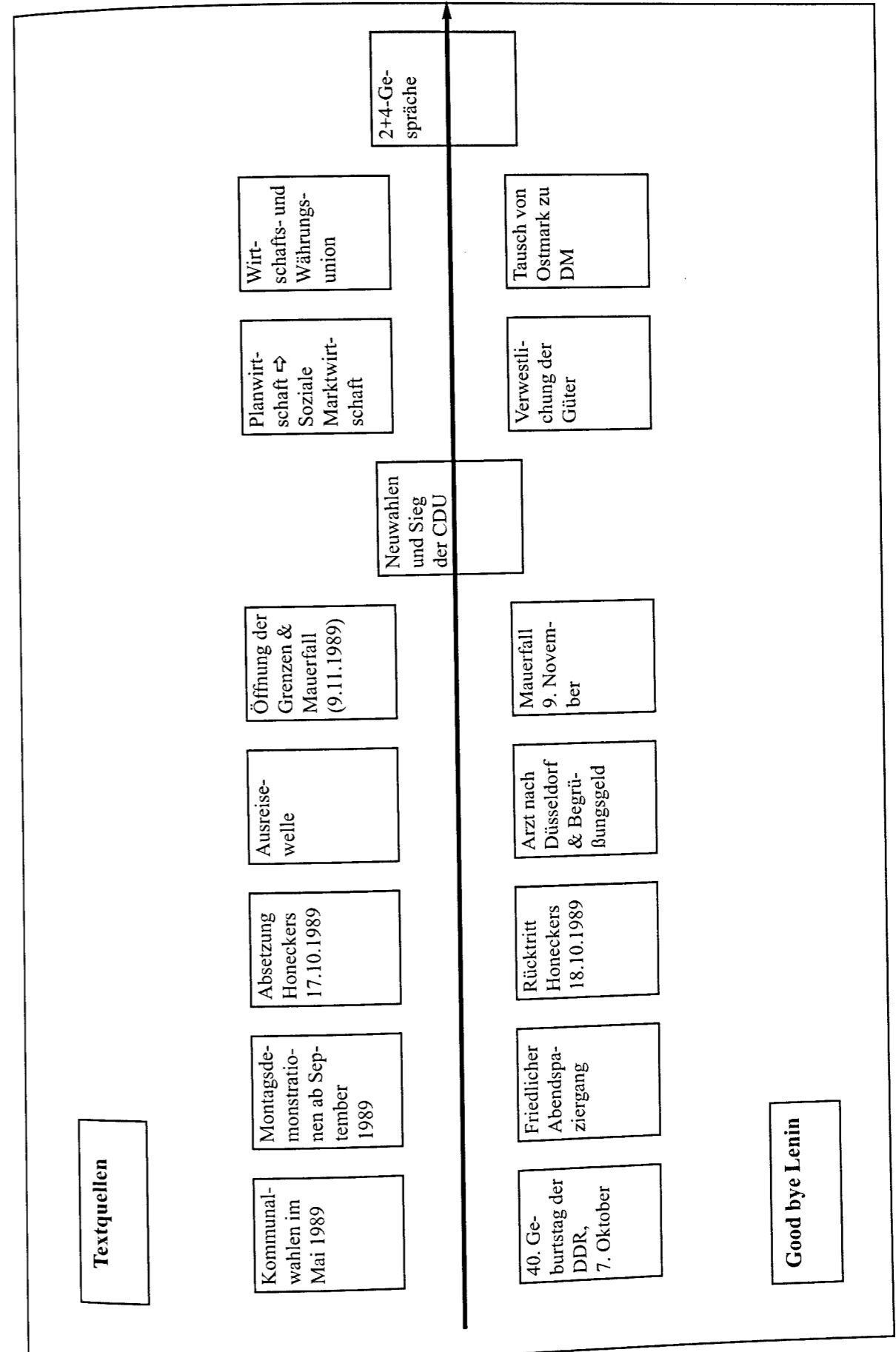
Analyse von Textquellen:

- Unterstreichen/Markieren markanter bzw. unverständlicher Textstellen
- Klärung von Fachbegriffen
- Einordnung in die jeweilige historische Situation
- Gliedern des Textes
 - *optisch*: Absätze, Fettdruck/Unterstreichungen, Spiegelstriche, Auslassungspunkte, Interpunktion...
 - *sprachlich*: Interpunktion, Anreden/Appelle, Wechsel von Adressat/Sprecher, Tempus-/Moduswechsel, Aktiv-Passiv-Wechsel, Adverbien: dann, darauf, als Erster etc.; Konjunktionen: dahingegen, im Gegensatz dazu etc.
- Verstehen von syntaktischen und semantischen (=Bedeutungs-)Zusammenhängen
- Notieren/Ordnen/Visualisieren von Stichpunkten
- verstehendes/themen- bzw. fragengeleitetes Lesen
- Schematisieren und Visualisieren der Textstruktur

Andere Quellenarten:

- Bildquellen (Fotografien, Zeichnungen, Gemälde, Karikaturen, Plakate, Postkarten, Briefmarken, Geldscheine, Münzen, Bildkombinationen)
- Statistiken/Diagramme
- Karten (historische Karten, wissenschaftliche Karten)

b) Spielfilmanalyse



Anhang 5: Materialien Gruppe 2 und 3: Brainstorming zur Wende 1989

Wende 1989			
3. Oktober 1990	Einführung der DM in der ehemaligen DDR		
Vereinigtes Deutschland	Willy Brand	Viele Fragen	
BRD	Trabbi	Viele Probleme	Hoffnung
	Einigungsvertrag	Reise-, Meinungs- und Versammlungsfreiheit	Westen
	DDR	Initiativen & Neugründungen	Mauerfall
Rechtsstaatlichkeit + freie Wahlen	Gefälschte Kommunalwahlergebnisse im Mai 1989		
Arbeitslosigkeit	Krenz	Kommunalwahlen	09.11.1989
Deutsche Frage	Osten ← Annäherung	Neue Bundesländer	
Wir sind ein Volk	Ausreisewelle	„Jetzt wächst zusammen, was zusammen gehört“	

Anhang 6: Materialien Gruppe 3: Analyse von historischen Doku-Filmen

Analyse von historischen Doku-Filmen

1. Thema des Dokumentar-Films

- Was geschah in der Zeit?
- Was wisst ihr darüber und woher wisst ihr das?
- Zu welchem Zeitpunkt setzt der Dokumentarfilm ein?

2. Dramaturgische Mittel

- Aus welcher Perspektive wird der Film erzählt?
- Folgt der Film der chronologischen Reihenfolge oder gibt es Zeitsprünge?

3. Wirkung des Films

- Was will der Film erreichen?
- Was hat er erreicht?
- Hast du über die DDR und die Umbruchszeit neue Dinge erfahren?
- Hat sich durch den Film etwas an deiner Meinung über die DDR und die „Wende“ verändert?

Anhang 7: Materialien Gruppe 4: Hinweise zur Arbeit mit Karten, Modellen und dem Internet

Verschiedene Informationsquellen

1. Karten:

- historische Karten
- wissenschaftliche Karten

Vorteile:

- geben einen guten Überblick
- zeigen Realität auf
- bieten Wissen in kompakter Form
- Erweiterung des Horizontes
- geben Sichtweisen und Entwicklungen wieder

Nachteile:

- veralten sehr schnell, **wobei sie dann auch zu einer nützlichen historischen Quelle werden können**
- Unhandlichkeit
- Kostenfaktor
- einseitig

2. Modell:

Unterscheidung nach ihrem Nutzen möglich, z.B. architektonisch, für das Hobby etc.

Vorteile:

- sehr starke Verdeutlichung
- können genauer sein als Bilder
- zeigen etwas Großes klein und dennoch schaut es aus wie das Original

Nachteile:

- sehr aufwändig in der Herstellung
- Modelle können Originale nie ersetzen
- Unhandlichkeit

3. Internet:

keine Unterscheidung in verschiedene Arten möglich

Vorteile:

- aktuellstes Medium
- vielfältigstes Medium
- einfacher Zugang
- für jedermann fast überall und rund um die Uhr zugänglich
- keine Grenzen der Informationsbeschaffung

Nachteile:

- Wahrheitsgehalt der Informationen
- Mangelnde Verlässlichkeit der Autoren

Anhang 8: Materialien Gruppe 5:
a) Übersicht über die Analyse von Darstellungstexten

Darstellungen und Zeitungen als Quellen

Welche Arten von Texten gibt es?

- Offizielle Texte
- Ideologische Texte
- Narrative Texte
- Literarische Texte
- Wissenschaftliche Texte
- Journalistische Texte

Wie analysiere ich einen Text?

Elementare Analyseschritte:

- Markieren von wichtigen und von unverständlichen Textstellen
- Fachbegriffe klären
- Text in den Gesamtkontext einordnen
- Text gliedern:

Optische Gliederungssignale sind:

- Absätze
- Fettdruck o.Ä.
- Spiegelstriche, Nummerierungen
- Auslassungspunkte
- Interpunktion

Sprachliche Gliederungssignale sind:

- Interpunktion
- Anreden oder Appelle
- Wechsel von Adressat oder Sprecher
- Tempus- und Moduswechsel
- Aktiv-Passiv-Wechsel
- Adverbien
- Konjunktionen

- Verstehen von syntaktischen und semantischen (= Bedeutungs-) Zusammenhängen

Komplexe Analyseschritte:

- Notieren, Ordnen und Visualisieren von Stichpunkten und Gedanken zum Text
- Aufgabenstellung erschließen
- Verstehendes, themen- bzw. fragengeleitetes Lesen
- Schematisierung und Visualisierung der Textstruktur
- Verstehen von sachlogischen und ideologischen Verknüpfungen
- Kontextualisieren, d.h.
 - Erinnerung an Vorkenntnisse bzw. Wissen zum Thema erwerben
 - Vergleich der Vorkenntnisse mit den Textinformationen
 - Einordnung des Gegenstandes/der Quelle in den Kontext mit Hilfe von Wissen über den Gegenstand und über Fachtermini
 - Beurteilung der Information/Wertungen/Argumentationen der Quelle auf der Basis des Wissens

b) Übersicht über Artikel der Süddeutschen Zeitung vom 2.11.-18./19.11.1989

Süddeutsche Zeitung München 1989. 2.11. 18./19.11.

Samstag/Sonntag, 4./5. November 1989

SZ Nr. 254/Seite 1

Artikel: „Ostberlin gestattet direkte Ausreise“

Montag, 6. November 1989

SZ Nr. 255/Seite 1

Artikel: „Forderung nach freien Wahlen und Meinungsfreiheit“

Mittwoch, 8. November 1989

SZ Nr.257/Seite 1

Artikel: „Regierung der DDR zurückgetreten“

SZ Nr. 257/Seite 2

Artikel: „Regierung der DDR zurückgetreten“

Donnerstag, 9. November 1989

SZ Nr.258/ Seite 1

Artikel: „SED stellt freie Wahlen in Aussicht. Reformier Modrow soll Regierungschef werden“

Freitag, 10. November 1989

SZ Nr. 257/Seite 2

Artikel: „Politiker-Streit über die Aufnahme der DDR Bürger“

Samstag/Sonntag, 11./12. November 1989

SZ Nr. 260/Seite 1

Artikel: „Die DDR bricht die Mauer auf“

„Brandt: Berlin wird leben und die Mauer wird fallen“

SZ Nr. 260/Seite 2

Artikel: „Die DDR bricht die Mauer auf“

SZ Nr. 260/Seite 3

Artikel: „Eine Flut befreiter Menschen“

SZ Nr. 260/Seite 5 (Bilder)

Montag, 13. November 1989

SZ Nr. 261/Seite 1

Artikel: „Momper: Berlins Herz wird wieder schlagen“

Dienstag, 14. November 1989:

SZ Nr. 262/Seite 1

Artikel: „Hans Modrow neuer Ministerpräsident der DDR“

c) Schüler (10. Klässler) verfassen Texte für eine Nachrichtensendung auf Grundlage von Zeitungsartikeln

Arbeit mit folgenden Artikeln der Süddeutschen Zeitung (vgl. Anhang 7b):

- Regierung der DDR zurückgetreten
- Die DDR bricht die Mauer auf
- Brandt: „Berlin wird leben, und die Mauer wird fallen“
- Ostberlin gestattet direkte Ausreise

Schülerergebnisse:

Text 1:

7. November 1989:



Guten Abend meine Damen und Herren, die DDR-Regierung hat allen Flüchtlingen in der Bundesdeutschen Botschaft in Prag sowie auch anderen in Warschau und Budapest die direkte Ausreise in den Westen gestattet, nachdem bis zu 200.000 DDR-Bürger die Botschaft besetzt hielten und eine Entlassung aus der DDR-Staatsbürgerschaft anforderten. Nun sollen am Samstagmorgen die Zufluchtsuchenden mit fünf

Sonderzügen über Ungarn nach Bayern reisen.

Ostberlin. Auf dem Alexanderplatz fand die größte Massendemonstration in der Geschichte der DDR statt. Über eine Million Bürger forderten freie Wahlen, Meinungs-, Presse-, und Versammlungsfreiheit. Außerdem war das Verlangen nach Rechtsstaatlichkeit und dem Rücktritt der DDR-Regierung Teil ihrer Forderungen. Aufgrund der negativen Reaktionen auf Ansprachen der SED-Regierung wurde deutlich, dass das Machtmonopol dieser Partei immer mehr zerfällt. Dagegen wurden Reden der Opposition von den begeisterten DDR-Bürgern tatkräftig unterstützt.

Text 2:

9. November 1989:



Liebe Mitbürger, zur Stunde erreichen uns folgende Bilder aus Berlin: **Die Mauer ist offen!** Angekündigt hat sich das Ereignis bereits vor Tagen, als Tausende von Mitbürgern für Freiheit, Demokratie und Menschenrechte auf die Straßen gingen. Als Reaktion auf die schon lange anhaltenden Proteste war sowohl vor zwei Tagen die Regierung der DDR unter Willi Stoph als auch gestern das Politbüro der SED zurückgetreten. Aufgrund der verfehlten Politik der letzten Tage verlor ein Großteil der

Bevölkerung das Vertrauen.

Wir wissen, dass eine verfehlte Politik bis in die letzten Tage hinein Ihr Misstrauen in die Erneuerung dieses Geheimwesens bestärkt hat. Notwendig für eine Erneuerung ist aber ein Volk, das nicht in Massen flieht, sondern das sich in die Umstellung einer wahrhaft demokratischen Gesellschaft einbringt.

Anhang 9: Materialien Gruppe 6: Umgang mit historischen Bildern

Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte

1. Arten von Bildquellen

Fotografien

- dokumentarische Fotografien
- inszenierte Fotografien
- Fälschungen

Zeichnungen/Gemälde

- künstlerisch (subjektiv)
- funktional

Karikaturen

Plakate

Bei der Betrachtung von Bildquellen ist es wichtig, sich Zeit zu nehmen, um alle Einzelheiten zu erfassen! Genaues Hinschauen ist erforderlich/notwendig!

2. Umgang mit historischen Bildern

Einige Fragen, die euch beim Auswerten der Bildquellen helfen sollen:

- Was wissen wir über die Entstehung des Bildes (Entstehungszeit und Entstehungszweck, Auftraggeber, Künstler, Herausgeber/Produzent)?
- Um welche Art von Bildquelle handelt es sich?
- Mit welchem Thema/Zustand/geschichtlichen Ereignis oder mit welchen Personen beschäftigt sich die Bildquelle?
- Was wird dargestellt?
- Was steht im Zentrum/tritt besonders hervor?
- Will der Künstler die Wirklichkeit zeigen oder Wünsche und Ängste der Menschen seiner Zeit?
- Erscheint die Darstellung realistisch? Stimmen die Größenverhältnisse?
- Was wollte der Künstler aussagen?
- Welche ideologische Position besitzt die Quelle?
- Ergreift der Künstler Partei?

Anhang 10: Materialien Gruppe 7: Spielszene

a) Informationen über die 2+4-Gespräche und den Einigungsvertrag

Einigungsvertrag

Der Einigungsvertrag ist der Vertrag zwischen der **Bundesrepublik Deutschland** und der **Deutschen Demokratischen Republik** über die Herstellung der Einheit Deutschlands. Im Jahr 1990 wurde der Vertrag zwischen beiden deutschen Staaten ausgehandelt (BRD: W. Schäuble; DDR: G. Krause). Der Einigungsvertrag regelte den Beitritt der DDR zur Bundesrepublik am **03.10.1990**.

Er beinhaltet folgende Punkte:

- (1) Beitritt der DDR zum Geltungsbereich des westdeutschen *Grundgesetzes*, das in seiner Präambel die neuen Länder und deren Existenz festlegt.
- (2) *Berlin* soll zu einem Land vereinigt und *Hauptstadt* des vereinten Deutschlands werden.
- (3) Das Recht der BRD wird auf das Gebiet der ehem. DDR übertragen.
- (4) Politisch Verurteilte werden rehabilitiert.
- (5) DDR-Vermögen wird Bundesvermögen.
- (6) Geleider der Staatssicherheit werden der Treuhand übergeben.

Voraussetzung war der **2+4-Vertrag** (=Vertrag über die abschließende Regelung in Bezug auf Deutschland), in dem die Besatzungsmächte auf ihre Vorbehaltsrechte in Bezug auf Deutschland verzichteten. Die gesamteuropäische Bedeutung der beiden Verträge bestand insofern, dass das Kernproblem Nr. 1 in Europa endlich vom Tisch war. Die Einheit Deutschlands stellte einen wichtigen Schritt im Rahmen des gesamteuropäischen Einigungsprozesses dar.

Auszug aus dem 2+4-Vertrag:

„Die Bundesrepublik Deutschland, die Deutsche Demokratische Republik, die Französische Republik, das Vereinigte Königreich Großbritannien und Nordirland, die Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken und die Vereinigten Staaten von Amerika – **in dem Bewusstsein**, dass ihre Völker seit 1945 miteinander in Frieden leben.

eingedenk der jüngsten historischen Veränderung in Europa, die es ermöglichen, die Spaltung des Kontinents zu überwinden.

unter Berücksichtigung der Rechte und Verantwortlichkeiten der Vier Mächte in Bezug auf Berlin und Deutschland als Ganzes und der entsprechenden Vereinbarungen und Beschlüsse der Vier Mächte aus der Kriegs- und Nachkriegszeit, entschlossen, in Übereinstimmung mit ihren Verpflichtungen aus der Charta der Vereinten Nationen freundschaftliche, auf der Achtung vor dem Grundsatz der Gleichberechtigung und Selbstbestimmung der Völker beruhende Beziehungen zwischen den Nationen zu entwickeln und andere geeignete Maßnahmen zur Festigung des Weltfriedens zu treffen.

eingedenk der Prinzipien der in Helsinki unterzeichneten Schlussakte der Konferenz über herzustellen, um als gleichberechtigtes und souveränes Glied in einem vereinten Europa dem Frieden der Welt zu dienen, in der Überzeugung, dass die Vereinigung Deutschlands als Staat mit endgültigen Grenzen ein bedeutsamer Beitrag zu Frieden und Stabilität in Europa ist.

mit dem Ziel, die abschließende Regelung in Bezug auf Deutschland zu vereinbaren.

in Anerkennung dessen, dass dadurch und mit der Vereinigung Deutschlands als einem demokratischen und friedlichen Staat die Rechte und Verantwortlichkeiten der Vier Mächte in Bezug auf Berlin und Deutschland als Ganzes ihre Bedeutung verlieren.

vertreten durch ihre Außenminister, die entsprechend der Erklärung von Ottawa vom 13. Februar 1990, am 5. Mai 1990 in Bonn, am 22. Juni 1990 in Berlin, am 17. Juli 1990 in Paris unter Beteiligung des Außenministers der Republik Polen und am 12. September 1990 in Moskau zusammengetroffen sind – sind wie folgt übereingekommen ...“

Die 2 + 4 Gespräche

Nach Öffnung der Mauer berieten sich die Außenminister der vier Siegermächte mit den beiden deutschen Kollegen über die außenpolitischen Konsequenzen einer Wiedervereinigung. Denn die deutsche Einheit war nur mit der Zustimmung der Siegermächte möglich. Zwar war die Bundesrepublik Deutschland seit vier Jahrzehnten ein verlässlicher Bündnispartner, aber die Nachbarstaaten fragten sich, ob ein vereintes Deutschland aufgrund seiner Größe und Wirtschaftskraft ein Risiko für die Sicherheit und Stabilität in Europa darstellen würde.

Das Ziel der sogenannten 2+4-Gespräche war, die Einheit Deutschlands in Frieden und Freiheit als gleichberechtigtes Glied der Völkergemeinschaft in freier Selbstbestimmung herzustellen und den Menschen in beiden Teilen Deutschlands einen gerechten, demokratischen und sozialen Bundesstaat zu schaffen.

In dem Vertrag wurde Deutschland

- die uneingeschränkte Souveränität,
- die ersatzlose Ablösung der Vier-Mächte-Rechte und deren Verantwortlichkeit für Deutschland,
- der Abzug der sowjetischen Truppen zugesichert.

Im Gegenzug musste Deutschland

- die Oder-Neiße-Linie als Staatsgrenze zu Polen anerkennen,
- die Streitkräfte auf 370.000 Mann reduzieren,
- auf ABC-Waffen verzichten,
- Mitglied der NATO sein.

b) Anweisungen für die Spielszene

Neue Formel: 2 + 4 = 1heit

Nach dem Mauerfall am 09. November 1989 folgte zwischen Dezember 1989 bis Februar 1990 eine Reihe von Gesprächen unter den Siegermächten, der NATO, den Warschauer-Pakt-Ländern und den beiden deutschen Staaten. Im Mai 1990 wurden dann die 2+4-Gespräche (DDR, BRD + Siegermächte) begonnen, die schließlich zur Wiedervereinigung Deutschlands führten. Die Siegermächte (USA, UdSSR, GB und F) hatten alle ihre jeweiligen Sorgen über ein vereinigtes Deutschland...

1. Überlegt euch Bedingungen + Gründe für eine deutsche Einigung aus der Sicht „eures“ Landes!
2. Entwerft einen Einigungsvertrag, in dem ihr eure Ziele/Absichten etc. festhaltet!
3. Diskutiert mit den anderen Nationen eure Ergebnisse + entwerft zusammen einen endgültigen Einigungsvertrag (= 2+4-Gespräch).

c) Urkunden und Verträge: Materialien für die Spielszene

Urkunde zur Wiedervereinigung von BRD und DDR

Die Siegermächte erkennen die innen- und außenpolitische Souveränität des wiedervereinigten Deutschlands an.

Forderungen an die DDR:

- Aufhebung der SED
- gemeinsame Wehrmacht
- Freilassung politischer Gefangener
- Anerkennung der dt. Verfassung
- freie, geheime Wahlen
- Ost-West-Wirtschaftszusammenarbeit

Hans-Dietrich Genscher

Markus Meckel

Urkunde

Forderungen:

- Abzug der Sowjetunion
- stabile wirtschaftliche Lage
- Abrüstung auf 370.000 Soldaten
- föderalistische, demokratische Politik
- Handelswege mit Deutschland

Gegenleistungen:

- Beendigung der Vier-Mächte-Vereinigung
- Volle staatliche Souveränität Deutschlands

Außenminister Frankreichs

Einigungsvertrag

- Akzeptieren die Abrüstung auf 370.000 Soldaten
- Freilassung von Kriegsgefangenen
- Zugeständnis der Souveränität Deutschlands
- Aufbau eines demokratisch-föderalistischen Staates
- Anerkennung der Oder-Neiße-Linie als Grenze zu Polen
- Abschaffung aller kommunistischen Parteien (z.B. SED)
- NATO-Zugehörigkeit Deutschlands
- Finanzierung des sowjetischen Abzugs durch die USA, Frankreich, Deutschland
- Einführung eigener deutscher Währung
- Aufbau der Handelswege zwischen Frankreich und Deutschland
- Gleichberechtigung der BRD und DDR

USA

Frankreich

Großbritannien

BRD

DDR

Russland

Anhang 11: Feedbackbogen

Feedback zum Projekttag

1. In welcher Gruppe warst du? Kreuze die entsprechende Gruppe an!

1 2 3 4 5 6 7

2. Kreuze auf der Skala von 1 bis 10 (1 = gar nicht/10 = sehr gut) an, wie dir der Projekttag gefallen hat!

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Wie fandest du die Tatsache, dass die Gruppen ausgelost wurden?

- gut
- schlecht
- war mir egal

4. Hast du aufgrund der Schulbuchanalyse die Wende 1989/90 besser verstanden?

- ja
- nein
- keine eindeutige Aussage möglich

5. Hat die Quellenarbeit deinen Horizont in Bezug auf die Wende 1989/90 erweitert?

- ja
- nein
- keine eindeutige Aussage möglich

6. Mit welcher Quellenart bzw. Arbeitsform wurdest du im Geschichtsunterricht bis zum Projekttag noch nicht konfrontiert?

- Oral history/Personenbefragung
- Textquellen
- Bildquellen
- Dokumentarfilme
- Spielfilme
- Wandkarten
- Internet
- Modelle
- Spielszenen

7. Hältst du es für sinnvoll, im Geschichtsunterricht öfter die unter 6. genannten Quellenarten bzw. Arbeitsformen zu nutzen?

- ja
- nein
- ist mir egal

Vielen Dank für eure Mitarbeit!
LK Geschichte (K12) und Annette Siegert

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

1. Vorgehens- und Arbeitsweise

Am Projekt über die kontrastive De-Konstruktion von Schulbuchkapiteln zum Thema: „Wende 1989/90 in unterschiedlichen Geschichtsbüchern“ haben insgesamt 20 Leute teilgenommen. Unsere Gruppe, bestehend aus Geschichtsstudenten, die fast ausnahmslos auch Germanistik studieren, entstand durch ein Studienmodul zum „bilingualen Unterricht“. Daraus resultierte eine besondere Sichtweise: Wir sind noch keine Lehrer, aber auch keine Schüler mehr, sehen schon zum Teil mit dem Auge des Lehrers, erinnern uns aber noch klarer, was wir als Schüler erfahren/erlebt und evtl. auch erlitten haben. Diese Perspektive konnte man besonders in Diskussionen während der Arbeit entdecken, wenn immer wieder die Frage auftauchte, ob eine Unterrichtsstunde tatsächlich negativ bewertet werden muss, wenn das Schulbuchkapitel „schlecht“ ist, wie man mit „schlechten“ Bücher arbeiten kann oder sollte. Diese kritische und praktische Sichtweise war von den vorangehenden Lehrinhalten (Unterrichtsplanung, -ziele, Methodik) bedingt.

Die Schulbuchanalyse und den Vergleich haben wir dann hauptsächlich im Rahmen zweier Seminareinheiten an der Universität mit Betreuung zweier Lehrkräfte durchgeführt. Mit Hilfe von Frau Joswig haben wir zwei bayerische Geschichtsbücher¹ und mit Hilfe von Frau Árkossy das ungarische Schulbuch² (erschienen in demselben Jahr wie die deutschen Bücher und das einzige, welches in deutscher Übersetzung vorliegt) in beiden Fällen in Gruppenarbeit untersucht.

Der konkreten De-Konstruktion ging eine theoretische Befassung mit Schulbüchern voran. Es wurden Begriffe wie Oberflächenstruktur, Tiefenstruktur, Struktur der historischen Narration, unterschiedliche Triftigkeiten und die einzelnen Kompetenzen (Sach-, Fachsprachen-, Methoden-, Orientierungs-, Fragekompetenzen usw.) durch Referate erläutert und anschließend eine Präsentation zum Artikel von Waltraud Schreiber „Leitfaden und Bausteine zur De-Konstruktion fertiger Geschichten“³ abgehalten. All dies war als Ausgangspunkt und als Überblick über die Komplexität der Problematik gedacht.

Bei der De-Konstruktion der zwei bayerischen Bücher teilten wir uns in drei Gruppen. Jede Gruppe hatte dieselbe Aufgabe bekommen und selbst ihre Arbeitsweise geplant. Uns wurden insgesamt drei Stunden zur Verfügung gestellt. Die Analyse erfolgte in zwei großen Arbeitsschritten (Untersuchung der Oberflächenstruktur zum einen und der Tiefenstruktur zum andern) und nach beiden Abschnitten wurden die Ergebnisse für die ganze Gruppe z.T. mit Hilfe von Folien vorgetragen. Die Gruppen sind unterschiedlich vorgegangen: Einige haben z.B. die Oberflächenstruktur versucht statistisch (d.h. die Proportionen von Autorentext, Aufgaben, Überschriften, unterschiedlichen Quellentypen usw.) zu erfassen; andere wollten eher die Bausteine genau und in möglichst kleine Teile zu differenzieren versuchen; wieder andere haben einen Fragekatalog erstellt und beide Bücher auf das Vorhandensein oder Fehlen verschiedener Bestandteile (wie Tabellen, Statistiken, Zeilendurchnummierung, Quellenhinweise, typografische Hervorhebungen und Gliederung, Arbeitsaufträge, Zeitleisten usw.) durchsucht.

1 *Erinnern und Urteilen 10. Geschichte für Bayern*, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart 1992; *Wege durch die Geschichte. Geschichtsbuch Gymnasium Bayern. Bd.5*, Cornelsen Verlag, Berlin 1992. (Scans befinden sich auf der CD zu dieser Publikation.)

2 Salamon, K.: *Történelem IV.[a középiskolák számára]*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1992.

3 Mebus, S./Schreiber, W.: *Geschichte denken statt pauken*. Meißen 2005, S.217-226.

Bei der Tiefenstruktur haben wir mögliche, aber nur fakultative Untersuchungsaspekte erhalten. Diese waren: Aussagen zur Vergangenheit (W-Fragen), die damit verbunden Interpretationen, Gegenwartsbezug und Triftigkeit. Trotz dieser Vorgaben wurde in den Gruppen unterschiedlich vorgegangen. Der Weg und die Schwerpunkte waren unterschiedlich: Versuch, die Innenstruktur zu erfassen; Trennung von Haupt- und Nebengeschichten; „Schnitzeljagd“ auf nicht belegte Daten; unerklärte Aussagen, Gegenwartsbezüge, Querverweise oder Widersprüche; Versuch, die dargestellten Geschehnisse durch die Globalaussagen, Fakten und Zusammenhänge des Autorentextes zu verstehen; Untersuchung, wie weit und wo Bilder oder auch andere Quellen passen. Das Resultat war trotz dieser verschiedenen Herangehensweisen erstaunlich: Bei der Präsentation kamen nahezu dieselben Schlussfolgerungen heraus. Zur Lösung der Aufgabe war ein gründlicheres Studium des Textes nötig. Die Gruppen haben z.T. das Textmaterial (entweder die Schulbuchseiten oder die Texttypen) selbst oder die Aspekte untereinander aufgeteilt. Besonders bei diesem Arbeitsschritt war es vorteilhaft, dass wir zwei deutsche Bücher zu untersuchen hatten, da bei man bei dem ungarischen nicht immer mit der gleichen Fragestellung herangehen konnte, denn bei der Schilderung der Ereignisse in der BRD und der DDR konnte nicht die gleiche Herangehensweise bzw. Ausführlichkeit erwartet werden wie bei zwei deutschen Büchern.

Die Analyse des ungarischen Schulbuchs verlief zu den vorher genannten parallel. Zwar haben wir dabei auch in drei Gruppen gearbeitet, aber diese stimmten nicht mit den Gruppen der De-Konstruktion der deutschen Bücher überein. Unterschiedlich war auch die Arbeitsteilung: Hier hatten die Gruppen unterschiedliche Aufgaben erhalten. Die erste Gruppe untersuchte das Schulbuchkapitel auf seine Oberflächenstruktur hin, die zweite auf seine Tiefenstruktur und die dritte auf die Hinweise bezüglich Deutschland. Die Gruppen haben als Hilfe Zusatzmaterialien zum Thema bekommen. Dies waren z.T. zeitgenössische Zeitungsartikel, ein Interview mit Miklós Németh, die Verhandlung von Bundeskanzler Kohl und Generalsekretär Gorbatschow und literarische Gedenkschriften. Mit der Analyse des ungarischen Buchs haben wir ein wenig später angefangen, so konnten die Gruppen von den Erfahrungen der drei anderen Gruppen profitieren.

Zu den Präsentationen innerhalb der zwei Seminareinheiten mussten wir eine Folie über unsere Analyseergebnisse und über unsere Verbesserungsvorschläge zum ungarischen Schulbuchkapitel anfertigen bzw. einen Vortrag vor laufender Videokamera halten. Am Anfang gab es heftigen Widerstand gegen das Video, aber langsam gewöhnten wir uns daran. Eine geschnittene Version dieser Videoaufzeichnung wurde nach Eichstätt zum internationalen Workshop geschickt. Nach den Sommerferien und mit Hilfe der Erfahrungen unserer Mitschülerin, die als einzige an dieser Workshopwoche teilgenommen hatte, sollten wir drei Plakate zu unserem ungarischen Buch erstellen. Anschließend haben wir mit Hilfe einer Fragensammlung unser Projekts bewertet. Diesem Aufsatz liegen die Ergebnisse der Datenerhebung zu Grunde.

2. Reflexion unserer Teilnahme am Projekt

Anhand der Antworten haben die meisten der Teilnehmer die Ergebnisse und die Erfahrungen des Projekts positiv, besonders aus praktisch-didaktischer Sicht, bewertet. Fast jeder war der Meinung, dass unsere Zielsetzungen den Ergebnissen entsprachen. An unserer Universität ist die Schulbuchanalyse innerhalb der Didaktik der Fremdsprache Deutsch ein wichtiger Bestandteil des Lehrstoffes. Eine so gründliche Analyse haben die meisten Studenten als nützlich für ihre spätere Lehrtätigkeit anerkannt. Manche haben sogar bedauert, dass so eine Analyse nicht jeder Lehrer vornehmen muss. Obwohl Geschichtsbücher in Ungarn viel weniger als Leitmedium des Unterrichts fungieren und obwohl gerade das Fach Geschichte (gegenüber z.B. Fremdsprachen) von dieser Bedingtheit bedeutend weniger betroffen ist, hat fast jeder betont, dass er/sie von jetzt an mit anderen Kriterien an ein Schulbuch herangehen und später als Lehrer sich mit anderen Augen für ein Lehrwerk entscheiden wird.

Auch das Thema „Umbrüche 89/90“ war für uns mit einigen Ausnahmen neu. Leider war dieser Themenbereich lange aus Zeit- und politischen Gründen in vielen Gymnasien nicht oder nur am Rande behandelt worden. So konnten sich die meisten Studenten auch zum ersten Mal wissenschaftlich mit dieser Thematik auseinandersetzen. Dass wir dabei z.T. überfordert waren, haben viele zugegeben, aber niemand hat sich im Nachhinein darüber beschwert, dass er deswegen zuviel nachschlagen und recherchieren musste.

Den Schwerpunkt unserer Arbeit bildete aber die Kritik am Lehrbuch. Kein Wunder, da das kurz zuvor erschienene ungarische Buch auch in der Öffentlichkeit stark angegriffen wurde. Das Buch musste trotz der uns bekannten Kritik gewählt werden, da es als einziges ungarisches Geschichtsbuch ins Deutsche übersetzt worden ist (z.B. für den bilingualen Geschichtsunterricht oder für die deutschen Nationalitätenschulen). Dass das „Kritisieren“ aber auch Vergnügen bereitete, konnte man z.B. an dem Engagement sehen, mit dem die Verbesserungsvorschläge auf Plakate gebracht wurden. Viele haben diesen Teil des Projektes, in dem sie ihre Kreativität ausleben konnten, als besten, produktivsten Arbeitsschritt hervorgehoben.

3. Probleme

Als höchste Schwierigkeit wurde der Zeitmangel beschrieben. Nach Meinung einiger lag es daran, dass die Arbeitsgruppen ihre Arbeit nicht gut organisiert und geplant oder ihre Zeit nicht gut eingeteilt hatten; nach anderen Meinungen lag es an der mangelnden Opferbereitschaft zu Ungunsten der Freizeit. Somit wurde auch auf die Frage nach Verbesserungen die Erhöhung der Effektivität der Gruppenarbeit als besonders wesentlich hervorgehoben.

Weniger greifbar ist die Beschwerde, dass wir die deutschen Bücher nicht in die Hände nehmen konnten, sondern nur die entsprechenden Schulbuchkapitel als Kopien vor uns hatten. Es wäre aber besonders bei der Untersuchung der Oberflächenstruktur leichter gewesen, das Buchformat, die Farben usw. blättern zu erfassen.

Bei den Bewertungen und Rückerinnerungen an das Projekt wurde der Anfang als große Ratlosigkeit, als eine Ummenge von unbeantworteten Fragen beschrieben. Als Licht im Dunkeln wurden zum einen die Arbeitsform (Hilfe der Gruppenmitglieder, Arbeitsteilung, Vermeidung der raschen Konfrontation mit dem ganzen Thema, Abwechslungsreichtum) und zum anderen die theoretischen Grundlagen (Referatinhalte) erwähnt. Aber nicht jeder hat die Gruppenarbeit als positiv hervorgehoben: Manche haben von ihren Schwierigkeiten, zu einem Konsens zu kommen, und von den andauernden heftigen Meinungsverschiedenheiten in der Gruppe berichtet, obwohl gerade bei den Gruppenmitgliedern der vernünftige Umgang mit Kommilitonen, die eine andere Meinung vertreten, anschließend als Gewinn dargestellt wurde.

Robert Labhardt

Schulbucharbeit in drei Schritten: Erfahrungen mit einem Projekt

Bei der Publikation von Unterrichtserfahrungen besteht stets die Gefahr, dass man zu viel des Guten tut: Man offeriert Sternstunden des Unterrichts, man beweist die eigene Tüchtigkeit durch beeindruckende Materialienfülle oder man ergeht sich in Serien von Rezepturen, die auch die innovationsfreudige Lehrkraft allein schon durch ihr Quantum erschlagen. Erschöpft legt sie die De- und Re-Konstruktionsleitfäden zur Seite und murmelt: „Vielleicht ein andermal...“ Mir selber ist es nicht anders gegangen. Erst die eigene Weiterbildung mit konkreten Einblicken in Unterrichtsresultate und der unterrichtsnahe kollegiale Austausch ermutigten mich zu einer ersten Umsetzung der im FUER-Projekt entwickelten Didaktik historischer Kompetenzentwicklung.

Ich dokumentiere im Folgenden die einzelnen Arbeitsschritte und einige – durchaus durchschnittliche – Schülerarbeiten im Rahmen des Schulbuchvergleichs zum Thema „Wende 89/90“. Auf dass die Theoretiker die Situation der Theorie-Anwender mit bedenken, die Praktiker aber einige Chancen der De- und Re-Konstruktionsmethoden wahrnehmen!

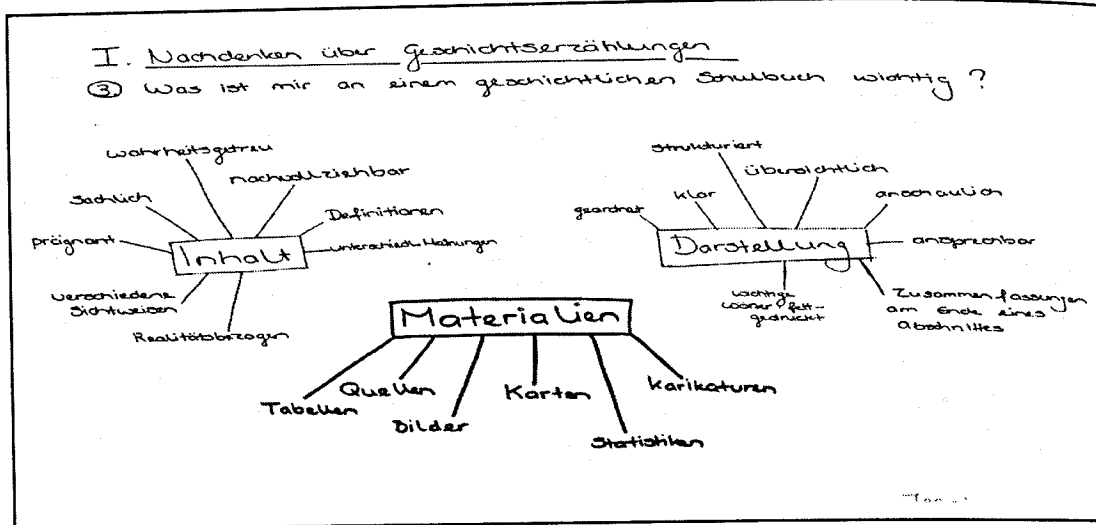
Die Projektidee (vgl. Anhang 1)

Wie kann ich eine Klasse – es handelte sich um eine Gymnasialklasse im Abiturjahr – in der kurzen Zeit von drei Wochen im Rahmen eines Schulbuch-Vergleichs mit den wichtigsten Prinzipien der De- und Re-Konstruktion von Geschichte vertraut machen und dabei zu präsentablen Ergebnissen gelangen? Eine mit der Methode schon länger vertraute Kollegin riet mir zu einer sehr offenen Arbeitsform: Die SchülerInnen sollten Vergleichskriterien für zwei Schulbuchkapitel aufstellen und dann den Vergleich am Beispiel „Wende 89/90“ schriftlich durchführen. Ich sah davon ab. Schriftliche Arbeiten lassen sich schlecht präsentieren. Zudem erschien mir eine weitgehend individuelle schriftliche Arbeitsform zu wenig attraktiv. Ein erster Versuch in De- und Re-Konstruktion von Schulbuchkapiteln sollte motivieren durch verschiedene Formen der Produktivität und des Austausches. In drei Projekt-schritten sollten verschiedene schüleraktive Arbeitsmethoden zum Zuge kommen:

- Visualisierung individueller Denkarbeit: Was gehört zu einem guten Geschichtsbuch?
- „Analytische“ Gruppenarbeit: Schulbuchvergleich mit Hilfe einer Matrix.
- „Synthetische“ Gruppenarbeit: Gruppen produzieren eigene Entwürfe eines „guten“ Schulbuchkapitels zum Thema „Wende 89“.

Die Zeit war knapp. Manches blieb fragmentarisch. Die inhaltliche und methodische Nachbereitung mit der Klasse musste unterbleiben. Trotz oder gerade wegen ihrer Skizzenhaftigkeit geben die Schülerresultate jedoch interessante Hinweise auf Chancen und Probleme des De- und Re-Konstruktionsverfahrens im Geschichtsunterricht.

1. Schritt: Kriterien eines guten Geschichtslehrmittels



I. 4. Kritischer Bücher Vergleich

Text Verständlichkeit	→	Fremdwörter, Satzbau
Herkunft der Quellen	→	Quellen von allen Parteien
Alter der Quellen	→	Aus jener Zeit oder jünger
Ausführlichkeit des Thema	→	zu detailliert, zu knapp
Thema im Gesamtzusammenhang	→	Vor-, Nachgeschichte und Folgen
Bilder	→	Anzahl, Aussagekraft
Für welches Alter verfasst	→	Altersgerecht
Layout	→	Ansprachend, übersichtlich

Die Schülerplakate überraschen durch ihre Fülle der Gesichtspunkte und das Qualitätsbewusstsein darüber, was ein gutes Geschichtslehrmittel bieten müsse. Sie zeigen aber auch verschiedene Stufen der Reflexion über Geschichte. Den meisten Mindmaps liegt noch ein „naives“ Geschichtsverständnis zu Grunde: Es gibt eine „objektive“ Geschichte, welche im Lehrbuch klar, „wahrheitsgetreu“ und übersichtlich vermittelt werden sollte. Nur teilweise wird dieses Verständnis etwa durch den Gedanken der Perspektivität aufgebrochen.

2. Schritt: Schulbuch-Vergleich

Die Vergleichsarbeit in Gruppen ist so entstanden, dass die Klasse aufgrund ihrer Überlegungen zum „guten Schulbuch“ die wichtigsten Vergleichskriterien aufstellte und dann in Gruppen, die ihrerseits drei bis fünf Kriterien auswählten, einen Vergleich von je zwei Schulbuchkapiteln durchführte und präsentierte. Insgesamt befriedigte diese Arbeitsphase am wenigsten. Die Gruppen konzentrierten sich stark auf formale Aspekte, ohne dabei inhaltlich besonders relevante Einsichten zu gewinnen. Ihre Resultate bezogen sich fast ausschließlich auf die Oberflächenstruktur der Schulbuchkapitel, insbesondere auf die Klarheit und Logik der Zwischentitel, aber auch auf die Bildauswahl. Trotzdem aber schienen prinzipielle Einsichten auf, beispielsweise in das Spannungsfeld von regionaler und globaler Geschichtsdarstellung oder in die unterschiedliche Botschaft von Karikaturen und Fotografien. Ich dokumentiere diese Projektphase mit einem von Sofia erstellten, bloß formal redigierten Protokoll zu den Präsentationen:

Erkenntnisse aus dem Schulbuchvergleich ein Protokoll zu den Präsentationen		
1. Vergleich Bücher A B		
Layout:		
A: Schlechte Strukturierung, unübersichtlich, keine Untertitel	B: übersichtlich, gute Untertitel	
Erzählstruktur (am Beispiel „Fluchtbewegung“):		
A: 1 Datum (friedliche Revolution)	B: Jahresangabe (Flucht)	
Fakten vor und nach dem Datum:		
A: vorher: Ungarn öffnete die Grenzen nachher: Mauerfall	B: vorher: Oppositionsbewegungen nachher: Massendemonstrationen	
Text:		
A: überzeugend; sehr knapp	B: Aneinanderreihung von Fakten; viele Infos	
Multiperspektivität:		
A: ein Blickwinkel: Osten, Frauen, unten + Einblick - eingeschränkt	B: trocken, objektiv: Ost/West + ausgeglichen - von oben	
Layout:	Bilder:	Text:
+ A - B	+ A: verständlicher - B: viele Karikaturen	+ A: verständlicher (weniger Details) - B: Details
2. Vergleich Bücher A C:		
Untertitel (sollten aufklären):		
A: Unpräzise Lange Texte Subjektiv Nicht konsequent	C: Übersichtlicher Bezug zum Text	
Überblick:		
A: Text ohne Bezug zu Quellen keine Übergänge Seite der Quellen nicht gekennzeichnet	C: Quellen klar, aber im Text kein Verweis darauf, Quelle wird übersehen Schlüsselbegriffe kursiv signalisiert Wichtigkeit Querverweise kürzen den Text: Man muss die Details an anderer Stelle nachlesen	

Überblick:**3. Vergleich Bücher B C**

C: Global, Vogelperspektive verwirrend

B: Blickwinkel Deutschland

Thesen:

- Globale Perspektive verkompliziert.
- Zu großer Detailbezug droht Engstirnigkeit auszustrahlen (Tunnelblick).
- Wird viel Vorwissen verlangt, verliert das Buch an Schlüssigkeit.
- Zeitgeschichtliche Bilder sind oft sehr anschaulich, können sich zum Vergleich mit heute eignen.

3. Schritt: Das eigene Schulbuchkapitel

Als fruchtbar erwies sich der letzte Projektschritt: Am Computer entwarfen die SchülerInnen ihr ideales Schulbuchkapitel. Die einen rangen um eine logisch-kohärente Abfolge von Zwischentiteln des Schulbuchtextes und erarbeiteten sich so ihre eigene Narration von der „Wende“. Die anderen entwarfen ein beispielhaftes Layout und damit zugleich ihre Geschichtskonstruktion, indem sie sich für Schwerpunkte, Schlüsselbegriffe und bestimmte Bilder entschieden. (s. Anhang 2 a/b)

Auch in der stark formal ausgerichteten Arbeit hat also zugleich eine inhaltliche Auseinandersetzung stattgefunden. Sie ist freilich kaum von einem konstruktivistischen Geschichtsverständnis getragen, obwohl sie selber sich das Bild einer stringenten Geschichte konstruiert.

Fazit: Umdenken braucht Zeit

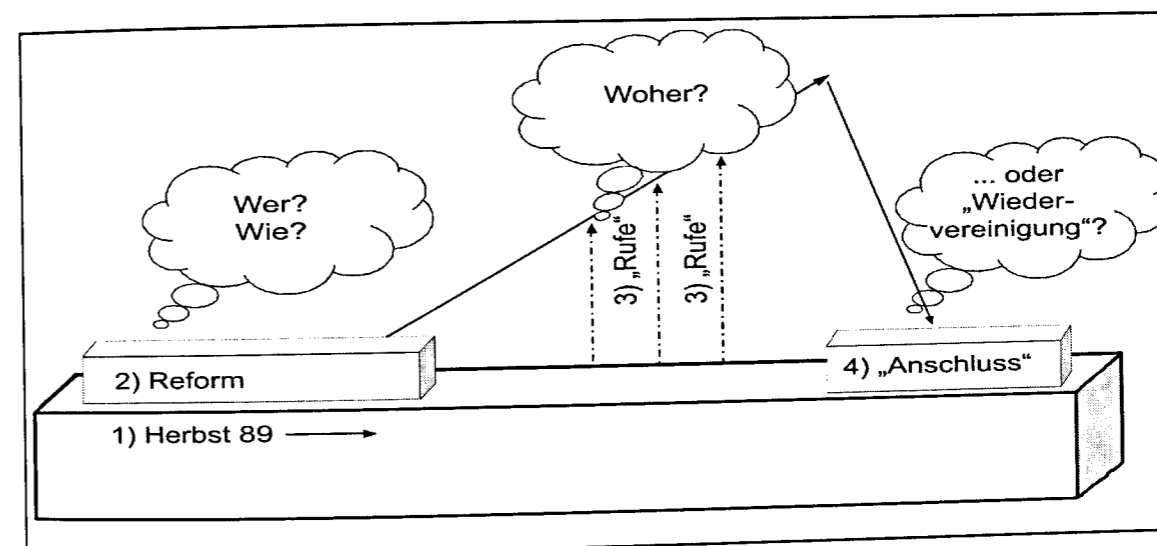
1. Die SchülerInnen haben das Projekt weitgehend als methodische Abwechslung wahrgenommen und teilweise darunter gelitten, dass der Unterricht nicht zu einem verbindlichen Bild der Geschichte – „wie es war“ – führte. Obwohl sie der Argumentation, alle Geschichte sei ein Konstrukt, rein intellektuell folgen konnten, mochten die meisten sie (noch) nicht in ihren Konsequenzen für historisches Lernen akzeptieren. Das darf nicht weiter erstaunen: Wir Lehrkräfte selber hängen an unseren eigenen Geschichtskonstruktionen und vermitteln diese als „Fachleute für Geschichte“ unseren Klassen. Auch die klassische Lernzielorientierung mit ihrem ebenso klassischen Dreischritt der Unterrichtsgestaltung (Einstieg – Erarbeitung – Ergebnissicherung) geht ja im Kern von einem von der Regie der LehrerInnen vorstrukturierten Geschichtsbild aus, das die SchülerInnen in unterschiedlichen Graden der Eigentätigkeit nachvollziehen und nach-konstruieren sollen. Das ist dann auch der Stoff, aus dem die Prüfungen gemacht sind...
2. Wir müssen SchülerInnen im konkreten Unterricht behutsam für den Konstruktionscharakter von Geschichte sensibilisieren. Ich nehme mir vor, die SchülerInnen bei Gelegenheit eine historische Narration wirklich als Konstruktion visualisieren zu lassen: Entweder als Gebäude von argumentativ verbundenen (verstreuten) Fakten (Vergangenheitspartikeln) oder als Kommunikationsvorgang, in welchem ein Autor mittels Information und medialer Steuerung die Leserinnen und Leser zu einem bestimmten Verhalten auffordert. Die Lernenden überprüfen dann die „Triftigkeit“, indem sie die Stabilität des Gebäudes oder die Wirkung der Kommunikation diskutieren.

Ein vergleichendes Beispiel:

- „Die Ereignisse überstürzen sich: Am 9. November ließen DDR-Grenzbeamte Bürger der DDR ungehindert in den Westen reisen – die Mauer war gefallen. Während sich die amtierende DDR-Regierung noch mit der Formulierung eines Programms zur Reform ihres Staates befasste, mehrten sich die Rufe nach Wiedervereinigung.“ (Geschichte und Geschehen II, Klett-Schulbuchverlag, Leipzig, Stuttgart 1995, S.424f.)

- „Erstmals in der deutschen Geschichte hatte im Herbst 1989 eine revolutionäre, aber gewaltlose Bewegung gesiegt. Die Führer dieser Bewegung strebten eine Reform der DDR an, wurden aber schon bald durch die Ereignisse überrollt. In die revolutionäre Stimmung mischte sich plötzlich und machtvoll der Ruf nach einem raschen Anschluss an die Bundesrepublik („Deutschland, einig Vaterland“).“ (Weltgeschichte 2, Rentsch, Zürich 2004, S. 41-57)

Die beiden Narrationen sind sich offensichtlich in vier Elementen einig: Herbst 1989 (1) – Staatsreform DDR (2) – Ruf „Deutschland, einig Vaterland“ (3) – Staatliche Einheit (4). Wie stabil sind diese Elemente miteinander verknüpft? Was verbindet Fakt 2 und Fakt 3? Im einen Text „mehrten sich die Rufe nach Wiedervereinigung“, im zweiten „mischte sich plötzlich und machtvoll der Ruf nach einem raschen Anschluss an die Bundesrepublik“. Beide Texte schaffen mit „mehrten sich“ und „plötzlich und machtvoll“ ein diffuses Bild des geschichtlichen Prozesses. Wer sind die Akteure? Zudem interpretieren sie jedes „faktische Element“ verschieden: 1): konkretes Datum vs. Zeitdauer; 2): amtierende DDR-Regierung vs. Führer der Bewegung; 4): Wiedervereinigung vs. Anschluss an die Bundesrepublik.



Die – durchaus unvollständige – Skizze verdeutlicht zweierlei: Die „Logik“ geschichtlicher Rekonstruktionen ist voller Unklarheiten und Unschärfen. Sogar den „faktischen Bausteinen“ 1), 2) und 4) fehlt Eindeutigkeit, ganz zu schweigen vom Element 3), jenen ominösen „Rufen“, die von irgendwo her schallen. Das ist nicht den Autoren kritisch anzulasten. Historische Prozesse müssen in ihren komplexen Wechselbeziehungen in der Geschichtsdarstellung immer auf summarische Ungenauigkeiten reduziert werden. Vielleicht ist es dies, was „Geschichte“ für viele SchülerInnen zu einem schwierigen Fach macht. Und vielleicht lässt sich durch die Klärung des Konstruktiven ein neuer Zugang zur Geschichte verschaffen: Geschichte ist stets ein „Lückentext“, der durch eigene Erfahrung, durch geschulte Phantasie und durch insistierende Recherche zu immer wieder erneuten Füllungen aus je aktueller Sicht auffordert: Wie muss man sich die Beziehung zwischen den Elementen 2) und 4) vorstellen? Woher die Rufe? Was macht sie machtvoll? Warum sind die Texte hier unscharf? Zeigen die beiden Autoren ein gleiches oder unterschiedliches Verständnis der historischen Vorgänge?

In der Bearbeitung solcher und anderer Fragen werden die Perspektivität und Selektivität aller Geschichtserzählungen evident. Die Chance: Lücken kann man nicht pauken. Bei Geschichtslücken muss man nachdenken und sinnvolle – „triftige“ – Bezüge suchen.

Anhang 1:

Welche Geschichte von der Geschichte überzeugt uns am meisten?

Nachdenken über Schulbücher am Beispiel der Wende 1989

1. Nachdenken über Geschichtserzählungen (theoretisch gesagt: Was bedeutet das Prinzip Narrativität in der Geschichte?)

1. Wir wählen eine der folgenden Fragen und skizzieren (in Wort und/oder Bild) auf A3-Blättern individuell unsere Antwort:

- Was ist mir an der Geschichte wichtig?
- Was habe ich aus einem ersten Kontakt mit dem Thema „Wende 1989“ gelernt?
- Was ist mir an einem geschichtlichen Schulbuch wichtig?
- Was für Kriterien wähle ich für den kritischen Vergleich zweier Schulbücher?

2. Plenumsdiskussion: Was sind für jeden die wichtigsten Gesichtspunkte? à Kriterien für Schulbuchvergleich.

2. Die Wende 1989/90 drei Schulbücher im Vergleich (theoretisch gesagt: De-Konstruktion von Schulbüchern)

1. Wir organisieren uns:

Gruppenbildung: A-B; A-C; B-C.

- A: Kapitel aus „Gesellschaftslehre“ (v.a. Hessen, Hamburg, Niedersachsen)
- B: Kapitel aus „Horizonte“ (v.a. Bayern)
- C: Kapitel aus „Weltgeschichte BD. 2“ (Schweiz)

Jede Gruppe klärt:

- ihre Fragestellungen/Vergleichsmethoden
- ihre Arbeitsteilung
- die Ergebnis- und Präsentationsform

2. Wir führen in den Gruppen die Schulbuch-Analyse mit Hilfe der ausgeteilten Matrix durch (bis 7. Juni) und präsentieren anschließend unsere Ergebnisse vor der Klasse.

3. Unsere Konzepte für überzeugende Schulbuch-Kapitel zur Wende 89/90 : Aufbau und Schwerpunkte (theoretisch gesagt: Re-Konstruktionen zur Geschichte der Wende 89/90)

Wir entwerfen auf A3-Plakaten oder mit Computerhilfe bis 15. Juni unsere Vorstellung von einem guten Schulbuchkapitel und einigen uns dabei auf:

- inhaltliche Schwerpunkte/Untertitel
- einige Bilder
- geeignete Quellen
- Formulierung weiterer Ideen und offener Wünsche

Anhang 2a): Entwurf eines Schulbuchkapitels in Form einer Gliederung und eines Quellenkonzepts

Einleitung:

Zusammenfassung

Zwischentitel:

Wandel der internationalen Situation

- KSZE (Konferenz ü. Sicherheit u. Zusammenarbeit in Europa) ab 1975
 - Achtung der Menschenrechte
 - Territoriale Integrität (Recht auf eigenständige Nation)
 - Selbstbestimmungsrecht
 - Verzicht auf Gewaltanwendung
- Weg aus dem Kalten Krieg ab 1989
 - Abzug sowjetischer Truppen
 - Abrüstung Deutschlands
 - Grenzvertrag mit Polen

Situation in Deutschland vor der Wende

- Durchlässigere Grenze
 - Besuchsreisen (persönliche Kontakte DDR – BRD)
 - Telefon, TV-Empfang
- Deutsche Einheit = Utopie
 - Überwachungsapparat
 - Ideologische Abgrenzung

Reformen im Ostblock

- Glasnost
 - Transparenz der russischen Innenpolitik
- Perestroika
 - Umbau der russischen Wirtschaft und Gesellschaft
 - Öffnung gegen Westen
 - Abrüstungsabkommen
- Polen
 - Antikommunistische Oppositionsbewegung (Solidarnosc)
 - Vorantreibung der Demokratisierung
- Ungarn
 - Grenzöffnung im September 1989
 - Demokratisierung durch die sozialistische Arbeiterpartei
- Tschechoslowakei
 - Menschenrechtsorganisation „Charta 77“ unter Vaclav Havel
 - Trennung Tschechien und Slowakei wegen Nationalitätensätzen (1992)

Allgemeine Unzufriedenheit

- Bürgerrechtsbewegung, Massendemonstrationen
- Fluchtbewegung

Der Mauerfall

- 9. November: Öffnung der DDR-Grenze nach Westen
- „friedliche Revolution“: Demokratisierungsprozess
- Wiedervereinigung Auswirkungen
 - Anschluss an die BRD
 - Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion

- Zwei-plus-Vier-Gespräche: Souveränität
- Arbeitslosigkeit
- „Ostflucht“
- Wirtschaftspolitik Spannungen West – Ost

Quellen:

Quelle zum Wandel der internationalen Situation

Anhand von Quellentexten zeigen, wie der internationale Wandel in Medien von verschiedenen Ländern wahrgenommen wird.

Quelle zur Situation in Deutschland vor der Wende

Wirken der Stasi an einem konkreten Beispiel veranschaulichen, Stasi-Akten

Reformen im Ostblock

Karikatur: Perestrojka

Allgemeine Unzufriedenheit

Briefwechsel zwischen Personen Ost – West (evtl. mit Zensur)

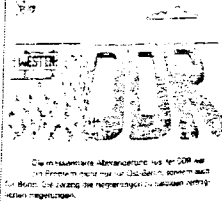
Der Mauerfall

Aussagekräftige Fotografien

Wiedervereinigung/Auswirkungen

Wirtschaftsanalyse anhand von Grafiken

Anhang 2b): Entwurf Schulbuch-Kapitel in Layout-Form (Auszug)¹

<p>Überwindung des Ost-West-Konfliktes</p> <p>Text:</p> <p>..... Perestrojka</p>	<p>Probleme Wirtschaft und Gesellschaft vor der Wende</p> <p>Qualifikations- und Fortbildungsmaßnahmen</p>	<p>Demonstrationen und Fluchtbewegung</p> <p>Text:</p>
<p>Oppositions- und Massenbewegung</p> <p>Text:</p>	<p>Mauerfall</p> <p>Text:</p>	

¹ Dieser Visualisierungsentwurf dient lediglich zur Veranschaulichung der Idee und ist nicht als Kopiervorlage gedacht.

Anhang 3: Schüler-Re-Konstruktionen eine Reflexionschance

Während der Projektarbeit zur „Wende 89“ entstand bei mir das Unbehagen, dass beim Schulbuchvergleich vor lauter formalen Gesichtspunkten das historische Thema selber verloren gehen könnte. Dies veranlasste mich in der Mitte der Projektarbeit zu einer spontanen Arbeitsanweisung: „Schreibt in zwanzig Minuten ohne Hilfe irgendwelcher Unterlagen einen Text mit dem Titel ‚Mein Bild von der Wende 89/90‘.“ Es entstand ein – auch qualitativ – buntes Spektrum von Texten, die spontane Geschichts-Re-Konstruktionen der SchülerInnen darstellen und sich für Diskussionen, wechselseitige Belehrung, persönliche Klärung eignen:²

Letizia:

Die Wende sollte eigentlich die Vereinigung von West- und Ostdeutschland bringen. Symbol dafür ist der Fall der Mauer, die beide Seiten trennte. Doch so einfach es klingt, es war eine schwierige Zeit. Es gab Massenfluchten in den Westen, Arbeitslosigkeit und riesige soziale und finanzielle Unterschiede zwischen Ost und West. Hinzu kamen politische Probleme der beteiligten Staaten. Mein Eindruck der Wende ist, dass es eine Zeit war, wo man einen Schritt in Richtung eines besseren Zustandes machte, wobei durch die vielen Ereignisse ein unübersichtliches Chaos herrschte.

Christof:

Die Wende geschah nicht einfach, sie wurde gemacht. Ursachen spielen bei der Entwicklung zur Wende eine entscheidende Rolle, wie bei jedem Versuch einer schlüssigen Erklärung von Geschichte. Ich selbst bin in den Schulbüchern immer wieder auf narratives Material gestoßen, das mir zwar die Geschehnisse verständlich darlegte, jedoch mit Ursachen und Begründungen dieser Geschehnisse geizte. Früher dachte ich, die Wende war etwas Wunderbares für die Menschen, doch nun ist mir die Kurzlebigkeit der Freude bewusst. Wie sollte man sich denn noch über die Folgen des Mauerfalls freuen können? Zuerst war die Hoffnung, dann kam die Einsicht ins Spiel. Die Wende war also nicht eine absolut positive Wende in jedem Menschenleben der damaligen DDR-Bewohner. Sie erfüllte nicht alle Hoffnungen, ließ die DDR-Bewohner zweifeln, desillusionierte sie fast schon.

Angela:

Durch die Arbeit für das Projekt „Wir untersuchen Schulbücher in Bezug auf das Thema die Wende von 1989“ ist mir die Situation in Deutschland viel klarer geworden. Ein Land wurde in zwei Teile geteilt. Es entstanden zwei Kulturen, jedoch mit ein und derselben Sprache: Die DDR, das heutige Ostdeutschland, und die Bundesrepublik, das heutige Westdeutschland. Als die Mauer errichtet worden ist, wurde die Teilung noch markanter. Die Ostdeutschen, welche Bekannte oder gar Verwandte im Westen hatten, konnten nirgends mehr hin. Der Gedanke, dass sie sich in einem Gefängnis befinden, machte sie wahnsinnig. Viele versuchten in die BRD zu flüchten. Einige schafften es, andere wurden dafür bestraft und mussten dort bleiben. Es ist traurig, was zwei Nationen, USA und SU, anrichten können, nur weil sie zwei verschiedene Meinungen haben. Wären sie Kompromisse eingegangen und hätte man einen Mittelweg gefunden, so wäre es nicht so weit gekommen.

Lukas:

Nach dem 2. Weltkrieg war Deutschland in 2 Teile gespalten: Westdeutschland mit kapitalistischem System und Ostdeutschland mit kommunistischem System. Überhaupt war die Welt in 2 Lager gespalten. Die Kapitalisten, zu welchen ganz Westeuropa und die USA gehörten, und die Kommunisten mit Russland als Großmacht. Es herrschte nun ein ständiger Kampf zwischen den beiden Systemen und vor allem im Kommunismus litt das Volk sehr darunter. Eine wichtige Rolle in der Annäherung zwischen Ost und West, zwischen Kommunismus – Kapitalismus spielte Michail Gorbatschow. Er wollte die Gesellschaft umbauen und bewirkte, dass der „Eiserne Vorhang“ zu fallen begann. Nun gab es auch in der DDR große/wachsende Opposition gegen das kommunistische Regime und Tausende flüchteten. Das Resultat dieser Annäherung war die friedliche Revolution und der Mauerfall/die Einigung Deutschlands.

² Vgl. hierzu in dieser Publikation den Beitrag „Wie historische Kompetenzen entwickeln?“. Darin die „Siebte Anregung: Persönliche Geschichtsrekonstruktionen als Reflexionschance“.

Umbrüche 1989/1990 in rumänischen und deutschen Schulbüchern

1. Die Hintergründe unserer Teilnahme am Projekt Geschichtsbilder zur Wende 1989/1990. Schüler vergleichen internationale Schulbücher und planen Unterricht

In Rumänien gab es bis 1998/1999 pro Jahrgang nur ein einziges, vom Unterrichtsministerium genehmigtes Schulbuch für das Fach Geschichte. Im Rahmen einer breit angelegten Reform im Unterrichtswesen wurden so genannte „alternative“ Schulbücher eingeführt, eine Maßnahme, die eine rege Debatte auch in der Öffentlichkeit zur Folge hatte. Journalisten, Lehrer, auch Historiker fanden sich schwer damit ab, dass es nun mehrere „Geschichten“ gab. Das größte Aufsehen erregten die alternativen Schulbücher für die Geschichte Rumäniens, denn es erschien auf einmal eine Multiperspektivität in der Darstellung, Aufeinanderfolge, Thematisierung, Auswahl der Ereignisse, der Persönlichkeiten, ja selbst mehrerer Interpretationen. Eines der Geschichtsbücher für die 12. Klasse und dessen Autorenteam wurden in einer Fernsehdebatte fast öffentlich „hingerichtet“, weil das Lehrbuch nur eine kurze unheroische Darstellung der für die Rumänen als Mythos betrachteten mittelalterlichen Fürsten und deren Kämpfe gegen die Türken beinhaltete. Die Maßnahme des damaligen Ministers, alternative Schulbücher einzuführen, wurde von vielen kritisiert und negativ bewertet. Inzwischen hat sich die rumänische Öffentlichkeit an die alternativen Schulbücher gewöhnt und hat sie „volens nolens“ akzeptiert.

Für die meisten Schüler ist das Schulbuch wie eine Bibel, es stellt die unanfechtbare Realität dar, ist fast ausschließlich die einzige Quelle für Informationen. Desgleichen gilt die weit verbreitete Auffassung, dass die Schulbücher die Vergangenheit so, wie sie wirklich gewesen ist, darstellen. In diesem Kontext ist das Vergleichen, das Hinterfragen und eventuell das Kritisieren von Schulbüchern für rumänische Schüler ein absolutes Novum.

Um den Hintergrund unserer Projektarbeit zu verdeutlichen, sind weitere Informationen unerlässlich. Aus meiner Unterrichtserfahrung, aus den Gesprächen mit anderen Geschichtslehrern, aus Hospitationen ergibt sich kein erfreuliches Bild des Geschichtsunterrichts in Rumänien. Hier herrschen noch immer der Lehrplanzwang, der Druck der Prüfungen mit zentralen Aufgaben, die geringen Wochenstunden für das Fach Geschichte und leider auch eine gewisse Trägheit der Lehrer, so dass Geschichtsunterricht sich fast ausschließlich auf die Addition von Fakten, Daten, Persönlichkeiten und kausalen Abfolgen reduziert. Erst seit Kurzem und in kleinen Schritten beginnen die Lehrer der Entwicklung historischer Kompetenzen Aufmerksamkeit zu schenken.

Unter Berücksichtigung der oben erwähnten Aspekte war die Teilnahme am FUER-Projekt und am Teilprojekt „Geschichtsbilder zur ‚Wende 1989/1990‘“ eine Bereicherung und eine Chance für uns. Dabei möchte ich betonen, dass wir, Lehrer und Schüler aus Rumänien, erst am Anfang des Weges sind.

¹ FUER steht für „Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins“. Es handelt sich dabei um ein Forschungsprojekt, bei dem Geschichtsdidaktiker, Geschichtswissenschaftler, Geschichtslehrer und zahlreiche weitere Repräsentanten der Geschichtskultur eng zusammenarbeiten, um einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der Qualität von Geschichtsunterricht zu leisten. Vgl. www.fuer-geschichtsbewusstsein.de.

2. Die Durchführung des Projektes am Nikolaus Lenau-Lyzeum, Temeswar

Als Erstes habe ich eine Gruppe von vier freiwilligen Schülerinnen der 10. Klasse gebildet, denn aus Zeitmangel und aus verschiedenen organisatorischen Zwängen konnte ich die Arbeit nicht mehr im Unterricht und mit der ganzen Klasse durchführen. Dabei möchte ich die Bereitschaft der Schüler für die Teilnahme an Projekten unterstreichen, auch wenn das für sie zusätzliche Arbeit und Zeitaufwand erfordert.

Es folgten periodische Treffen der Gruppe außerhalb der Unterrichtszeit, in welchen ich ihnen das Projekt vorgestellt habe und über die ausgewählten Schulbücher diskutiert wurde. Man einigte sich auf folgende Bücher, die untersucht werden sollten:

- Istorica Romanilor – Geschichte der Rumänen, Humanitas Verlag (eines der alternativen Schulbücher für das Fach Geschichte der Rumänen),
- Geschichte – Lehrbuch für die XI. Klasse, Corint Verlag (die Übersetzung eines der rumänischen Schulbücher für Weltgeschichte),
- Geschichte und Geschehen 10, Klett Verlag (deutsches Schulbuch).

Der Startpunkt der De-Konstruktionsarbeit war ein **Vergleich**: Die Schülerinnen wurden aufgefordert Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den drei Schulbüchern zum Thema „Umbrüche 89/90“ herauszufinden, wobei dieser erste Vergleich erfolgen sollte, ohne schon auf bestimmte Aspekte hinzuweisen. Dabei haben die Schülerinnen viel mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten entdeckt. Auffällig war, dass sie sehr schnell die Unterschiede in Bezug auf formale Elemente beobachteten: Länge der Autorentexte, Anzahl und Eingliederung der zusätzlichen Materialien (Textquellen, Bilder, Skizzen, Tabellen, Begriffserklärungen, Arbeitsaufträge). Nach meinen Hinweisen beschäftigten sie sich auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten in der inhaltlichen Darstellung: Im deutschen Lehrbuch ist der Fokus auf den Umbruch in der DDR und auf die Wiedervereinigung gerichtet; das rumänische Lehrbuch für Weltgeschichte erwähnt verschiedene Erscheinungsformen des Kommunismus und die „Wende“ in mehreren ex-kommunistischen Ländern, während das Lehrbuch für die Geschichte Rumäniens sich ausschließlich auf die Ereignisse in Rumänien beschränkt.

Theoretische Basis für meine Arbeit mit der Schülergruppe war: „Leitfaden und Bausteine zur De-Konstruktion fertiger Geschichten im Geschichtsunterricht“ von Waltraud Schreiber, Carola Gruner und Florian Basel.²

Die ohnehin schon kleine Schülergruppe wurde in zwei Teilgruppen geteilt. Eine erhielt die Aufgabe sich mit den **formalen Aspekten** der jeweiligen Lektionen auseinanderzusetzen: Diese Gruppe bekam eine Wörterliste (Autorentext, Textquellen, Bildquellen, Arbeitsaufträge, Zeitleisten usw.) mit dem Auftrag diese Einzelelemente in den Kapiteln zu entdecken, mit unterschiedlichen Farben zu kennzeichnen und das Verhältnis zwischen Autorentext und den zusätzlichen Materialien zu analysieren. Die andere Teilgruppe sollte auf die **inhaltlichen Aspekte** der Kapitel eingehen und die in den Büchern angegebenen historischen Fakten (Daten, Ereignisse, Personen usw.) zum Thema „Umbrüche 89/90“ in einer chronologischen Tabelle und in einer Mindmap einordnen. Weiter wurde in der Gruppe darüber diskutiert, ob der Autorentext „sachlich und objektiv“ sein soll oder ob es angebracht ist, dass der Autor eigene Bewertungen und eigene Meinungen einbringt.

Nachdem die beiden Gruppen sich über ihre Teilergebnisse ausgetauscht hatten, suchten sie gemeinsam Bezüge dieser Schulbuchkapitel zur Gegenwart/Zukunft und versuchten anschließend, im Rahmen einer offenen Diskussion eine Gesamtbeurteilung der drei Lehrbuchkapitel zum Thema „Umbrüche 89/90“ vorzunehmen. Auf der Grundlage ihrer Teilergebnisse entschieden sich die Schülerinnen in der letzten Phase, die nachstehende zusammenfassende Tabelle als Endprodukt ihrer Arbeit zu erstellen.

² Schreiber, W./Gruner, C./Basel, F.: Leitfaden De-Konstruktion. Version für theoretisch interessierte Lehrkräfte, in diesem Band.

3. Schlussüberlegungen

Die Teilnahme an diesem Projekt war sowohl für mich als Lehrerin, als auch für die Schülerinnen ein erster Versuch einer De-Konstruktion fertiger Geschichten beziehungsweise von Schulbüchern. In dieser Situation waren die zu vergleichenden Schulbuchkapitel zu umfangreich und die Zeit zur intensiveren Beschäftigung zu kurz. Aus Zeitdruck und mangelnder Übung ist die Triftigkeitsüberprüfung deshalb sehr knapp ausgefallen. Abschließend dazu möchte ich anmerken, dass es sinnvoll ist, wenn – wie in unserem Fall – nur mit einer kleinen Schülergruppe gearbeitet wird, die Ergebnisse der Arbeit im Unterricht mit der ganzen Klasse einzusetzen und dementsprechend eine Fortsetzung der De-Konstruktionsarbeit anzuregen.

4. Zusammenfassende Tabelle: Ergebnisse des Vergleichs der Schulbücher³

	Lehrbuch I	Lehrbuch II	Lehrbuch III
Daten über die Lehrbücher	Istoria Romanilor (Geschichte der Rumänen, XII. Klasse); Humanitas Verlag 2000, 232 Seiten.	Geschichte – Lehrbuch für die XI. Klasse; Corint Verlag 2000 (Übersetzung des rumänischen Schulbuches), 175 Seiten.	Geschichte und Geschehen 10 ; Ausgabe N Gymnasium; Klett Verlag 2000 (deutsches Schulbuch), 300 Seiten.
Charakteristik der Narration	Lektionsüberschrift: Statul si societatea civila dupa 1989 (Der Staat und die Gesellschaft nach 1989) Kapitelüberschrift: 1989 la romani (Das Jahr 1989 in Rumänien) Deutschland/der Mauerfall ist <i>Teilabschnitt</i> eines größeren Themas	Lektionsüberschrift: Das kommunistische Regime in der Nachkriegszeit Kapitelüberschrift: Der Zusammenbruch des kommunistischen Regimes Deutschland/der Mauerfall ist <i>Teilabschnitt</i> eines größeren Themas	Lektionsüberschrift: Deutschland auf dem Weg zur Einheit Kapitelüberschriften: 1. Gewaltlose Revolution 2. Aus „Wir sind das Volk“ wird „Wir sind ein Volk“ Deutschland/der Mauerfall ist das <i>Thema</i> des Kapitels
Autorentext, Bilder, Quellen, andere Materialien	Autorentext: 5 Seiten, die das Thema behandeln Anzahl der Bilder: 5 1. N. Ceausescu und M. Gorbatschow 2. Die Revolution in Timisoara 3. Protest der Revolutionäre 4. Mircea Dinescus Rede (22.12.1989) 5. Die Universitätsbibliothek nach dem Brand (22.12.1989)	Autorentext: 7 Seiten, die das Thema behandeln Anzahl der Bilder: 10 1. N.S. Chruschtschow 2. „Schlange stehen“ vor einem Lebensmittelladen in der UdSSR 3. C. Argetoianu (rumänischer Politiker) 4. Gefängnis in Sighet 5. M.S. Gorbatschow und B. Jelzin 6. Fall der Berliner Mauer 7. Kontraste des Übergangs in Rumänien	Autorentext: 7 Seiten, die das Thema behandeln Anzahl der Bilder: 2 1. Kundgebung des Neuen Forums (18.11.1989) 2. Deutsche Wiedervereinigung (3.10.1990)

³ Scans zu den Schulbüchern befinden sich auf der CD zu dieser Publikation.

<p>Von fünf Bildern sind nur bei drei einige Informationen gegeben.</p> <p>Textquellen: 7</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. M. Gorbatschows Aussage in Strassburg 2. Zeitungsausschnitt 18. Oktober 1989 (Scanteia – Der Funke) 3. Ceausescus Fernsehkonferenz, 17. Dezember 1989 4. Mircea Dinescus Rede, 22.12.1989 5. C.F.S.N (Front der Nationalen Rettung): Komunique an das Land, 22.12.1989 6. F.S.N Komunique an das Land, 22. Dezember 1989 7. I. Iliescus Rede als Vertreter des C.F.S.N, 23. 12.1989 <p>Es sind einige Angaben über die Provenienz der Quellen gemacht. Es gibt keine Hinweise über mögliche Kürzungen der Quellen.</p> <p>andere Materialien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Die Kennzeichen Rumäniens“: eine Zusammenfassung der Charakteristiken des kommunistischen Regimes in Ru- 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Arbeiter eines Werks in Russland 9. Staatschefs der Mitgliederstaaten des Europarats (1997) 10. keine Erklärungen enthalten <p>Unterschiedliche Formen der Angaben bezüglich der Provenienz und des Datums der Bilder. Bis auf ein Bild enthalten alle kurze Erklärungen über die dargestellten Personen oder Ereignisse (vgl. Bild 10)</p> <p>Textquellen: 4</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Veränderungen im Block der ehemaligen kommunistischen Staaten (Diane P. Koenker, Das Ende des Kommunismus) 2. Schicksal des Historikers Gh. I. Bratianu (Tod 1953 im Gefängnis von Sighet) 3. Aussage des Generals Constantin Latea 4. Ausschnitt aus Le Monde, 14.12.1991 <p>Die Provenienz der Quellen wird nicht immer angegeben. Es gibt keine Hinweise über mögliche Kürzungen der Quellen.</p> <p>andere Materialien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine Karte, die das Strafsystem in Rumänien in den Jahren der Diktatur des Proletariats darstellt. 	<p>Es existieren Provenienzan-gaben zu den Fotos und auch kurze Erklärungen zu über die dargestellten Ereignisse.</p> <p>Textquellen: 6</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aufruf zur Gründung des Neuen Forums (Blätter für dt. und internationale Politik, 10.09.1989) 2. Ost-Berliner Studenten zur dt. Einheit (Flugblatt, 19.12.1989) 3. Grenzübergang Bornholmer Strasse in Berlin, 9. Nov. 1989 (Der Morgen, Ost-Berlin) 4. Funktionäre im „Sozialismus“ (Freie Erde, 28. 11.1989) 5. DDR-Ministerpräsident Modrow vor der Volkskammer, 29.01.1990 (Neues Deutschland) 6. Regierungserklärung von Ministerpräsident de Maiziere, 19.04.1990 (Das Parlament, 27. 04.1990) <p>Es werden klare Angaben über die Provenienz der Quellen gegeben. Die meisten Quellen stammen aus der deutschen Presse. Es gibt keine Hinweise über mögliche Kürzungen der Quellen.</p> <p>andere Materialien:</p> <p>Fünf Karikaturen, die verschiedene Probleme Deutschlands darstellen.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>mänien. Diese Eigenheiten individualisierten (im negativen Sinne) Rumänien im Rahmen des Ostblocks.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eine Karte, die den Sturz der kommunistischen Regime aus Osteuropa darstellt. 	<ul style="list-style-type: none"> • ein Schema, das das Bruttoinlandsprodukt/Einwohner in den EU-Staaten zeigt. • eine „Markt-Euch-Box“, die uns eine Synthese der Lektion bietet. 	
Arbeitsaufträge	<p>Die meisten Arbeitsaufträge fordern eine genaue Untersuchung des Autorentextes, aber auch der Quellen. Nach dem Lesen und Bearbeiten des Textes kann man die sechs angegebenen Aufgaben lösen.</p>	<p>Nach jedem Teil der Lektion gibt es bestimmte Übungen, die man lösen muss. Die ersten drei Aufgaben fordern sowohl die Arbeit mit dem Autorentext als auch die mit den vorhandenen Dokumenten. Weiterhin muss aber der Schüler auch seine eigenen Überlegungen und Meinungen zum Thema äußern. Für die weiteren Aufgaben muss man den Autorentext sehr gut bearbeiten und daraus Informationen sammeln. Am Ende der Lektion steht ein Bewertungsbogen, der Aufgaben aus all den Autorentexten und Quellen beinhaltet.</p>	<p>Am Ende des ersten Kapitels stehen dem Schüler drei Aufgaben zur Verfügung. Man muss genau mit dem Autorentext arbeiten, aber auch die Quellen und die zusätzlichen Materialien benutzen. Eine der Aufgaben fordert auch die Beurteilung und Stellungnahme der Schüler zum Thema. Auch am Ende des zweiten Kapitels gibt es drei Fragen, bei denen man mit dem Autorentext und den Quellen arbeiten muss. Die letzte Aufgabe fordert eine eigene Stellungnahme.</p>
Historische Inhalte und Kontexte	<p>Die Lektion behandelt das Thema des Niedergangs des kommunistischen Regimes in Rumänien. Es werden Kennzeichen des kommunistischen Regimes und die Lage des Landes in dieser Zeit präsentiert. Der internationale Kontext: Der Autor betont die Bedeutung des sowjetischen Anführers Gorbatschow für die Änderungen im Ostblock. Außerhalb Rumäniens werden die politischen Änderungen in Ungarn und die Wahlen in Polen (1989) erwähnt.</p> <p>Weiterhin distanziert man sich von der damaligen Situation und es wird die eigentliche „Wende“ präsentiert. Der Autorentext erzählt über die Ereignisse im Dezember 1989. Es werden zwei räumliche Schwerpunkte gesetzt: Temeswar und Bukarest.</p>	<p>Die Lektion behandelt das Thema der kommunistischen Regime. Der Autorentext gewährt einen Überblick über die Etappen und Erscheinungsformen des Kommunismus: Entstalinisierung, Neostalinismus, Nationalkommunismus, Perestroika, Glasnost. Der Sturz der kommunistischen Regime wird eher unpersönlich dargestellt, es erscheinen keine konkrete Handlungsträger. „Die ehemals kommunistischen Staaten legen das totalitäre Regime ab und entscheiden sich für die Demokratie und die Marktwirtschaft“.</p> <p>In dem Kapitel werden bestimmte zeitliche und räumliche Schwerpunkte gesetzt. Es wird vorwiegend von Europa erzählt und die Nachkriegszeit steht im Vordergrund. Es gibt eine Dissonanz zwischen dem Titel der Lektion und</p>	<p>In dieser Lektion wird ebenfalls das kommunistische Regime präsentiert, diesmal aber in der DDR. Der Autorentext erzählt von den deutsch-deutschen Beziehungen, von der Innenpolitik mit Betonung auf die Stasi und die Opposition, zudem von der immer schwierigeren wirtschaftlichen Situation. Die Hauptgeschichte stellt die Entwicklung der inneren Situation dar – in Richtung der Demonstrationen für Freiheit und Reformen bis zur politischen Wende und Öffnung der Grenzen.</p> <p>Die Nebengeschichte erzählt von der Massenflucht der DDR-Bürger über die CSSR und Ungarn. Der zeitliche Schwerpunkt ist auf die Jahre 1989-1990 gesetzt und es werden nur die Ereignisse in Deutschland dargestellt.</p>

	<p>Man betont die blutige Repression gegen die Demonstranten und das Ende des Regimes.</p>	<p>dem eigentlichen Autorentext: nur ca. ein Drittel der Lektion befasst sich mit dem Sturz der kommunistischen Regime. Die Wende wird als eine „nie da gewesene Veränderung“, als ein „umgekehrtes Experiment im Verhältnis zu jenem des Übergangs vom Kapitalismus zum Sozialismus“ angesehen.</p>	
Bezüge zur Gegenwart und Zukunft	<p>Die Bezüge zur Gegenwart und Zukunft werden in dieser Lektion auch mit den eigenen Meinungen des Autors verknüpft. Dieser stellt sich selbst, aber auch dem Leser, die Frage, ob sich die blutige Revolution eigentlich gelohnt hat. Er fragt sich, ob die Menschen in der Zukunft mit dieser neu erworbenen Freiheit umgehen werden können.</p>	<p>Die Lektion schildert, wie unterschiedlich die ehemaligen kommunistischen Länder den Weg in die EU antreten. Dieses könnte eine Verknüpfung mit der Zukunft für die damalige Zeit sein. Für uns ist es aber heutzutage eine Verknüpfung zur Gegenwart. Die damit verbundenen Probleme haben als Ursache auch die unterschiedliche Akzeptanz der Liberalisierung während der Entstalinisierung.</p>	<p>Es werden die wirtschaftlichen Schwierigkeiten der neuen Bundesländer in der Zukunft angedeutet. Man spricht aber nicht von den eventuellen sozialen und politischen Problemen der Zeitspanne nach der Wende.</p>
Meinung der Schüler	<p>Man kann die Lektion gut verstehen, weil sie von genauen Fakten begleitet wird. Die zusätzlichen Materialien werden ganz genau mit dem Autorentext verknüpft. Damit wird das Verstehen der Lektion leichter und zugänglicher.</p>	<p>Der Autorentext scheint nicht sehr zugänglich zu sein. Man kann leicht verwirrt werden, weil keine genaue Chronologie verfolgt wird. Jedoch helfen die zusätzlichen Materialien zur Orientierung der Schüler.</p>	<p>Es gibt sehr viel Autorentext, was der Lektion eine gewisse Monotonie und Verständnisschwierigkeiten am Verstehen verleiht. Trotzdem bringt das Buch auch etwas „Neues“, und zwar die Karikaturen. Diese stellen die Situation kritisch dar und wirken humorvoll. Ihre Anwesenheit verleiht der Lektion eine lockere Form. Gleichzeitig eröffnen diese Karikaturen eine neue Perspektive auf die deutsche Wiedervereinigung.</p>

Entscheiden, was von Bedeutung ist¹ Erfahrungen bei der Betreuung von SchülerInnen, die Lehrbuch-De-Konstruktionen zum Thema einer Besonderen Lernleistung gewählt haben

Die Besondere Lernleistung (BeLL) eine Möglichkeit wissenschaftspropädeutischer Vorbereitung der SchülerInnen an Gymnasien

Unzureichende Studierfähigkeit, zu wenig Eigeninitiative, gering ausgeprägter Forschungsgeist, mangelnde Spontaneität – diese nicht selten konstatierten Defizite bei AbiturientInnen zu beheben, wurde und wird in den letzten Jahren seitens der Universitäten und Hochschulen mit Recht angemahnt. Als ein Lösungsansatz kann die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom Februar 1997 gelten, wonach in den Ländern im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Gesamtpunktzahl eine besondere Lernleistung von SchülerInnen im Rahmen eines zweisemestrigen Kurses erbracht und in die Abiturprüfung eingebracht werden kann.² U.a. ist es möglich, eine solche Leistung als Jahres- oder Seminararbeit zu erbringen. Ein Kolloquium bietet den SchülerInnen die Plattform zur Vorstellung, Erläuterung und Verteidigung der gewonnenen Ergebnisse. Als Themenfelder werden forschendes Lernen, künstlerische Tätigkeit und demokratisch-soziales Handeln vorgegeben.³ Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten erfordert Kooperation mit außerschulischen Partnern, wie Hochschulen, Verbänden, Unternehmen, politischen und sozialen Einrichtungen usw.

Mit der BeLL werden folgende Ziele verfolgt:

- Indem sich die GymnasiastInnen für ein selbst gewähltes Thema bzw. für einen selbst verantworteten Beitrag entscheiden, erhöhen sie ihre Motivation zu eigenständigem Arbeiten. Intrinsisch motiviertes Arbeiten unterstützt wesentlich eigenverantwortetes Lernen und trägt damit zur Erhöhung ihrer Studierfähigkeit bei.
- Durch die intensive Arbeit an dem gewählten Gegenstand sind sie angehalten, ihr eigenes Arbeitsverhalten zu analysieren – die GymnasiastInnen erbringen den Nachweis, dass sie über ihren Arbeitsgegenstand, den Arbeitsverlauf und das erreichte Arbeitsergebnis reflektieren können. Wissenschaftliche Forschungs- und Arbeitsmethoden werden auf diese Weise geübt bzw. vertieft.
- Die BeLL trägt nicht zuletzt zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz sowie zur Teamfähigkeit der SchülerInnen bei – wichtige Voraussetzungen sowohl für ein erfolgreiches Studium als auch für das spätere Berufsleben.

Stellt die BeLL für die SchülerInnen der allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien ein zusätzliches, wahlweises Angebot dar, das sie mit persönlichen und schulischen bzw. außerschulischen Interessen verknüpfen und in Angriff nehmen können, so ist sie für die GymnasiastInnen des sächsischen Landesgymnasiums St. Afra zu Meißen verpflichtend.

1 Schreiber, W. u.a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd.1). Neuried 2006, S.29.

2 Die rechtliche Grundlage für diese Neuerung gymnasialen Lernens wurde mit der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Änderung der Verordnung über die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung an allgemein bildenden Gymnasien im Freistaat Sachsen vom 10. Juli 1998 geschaffen.

3 Vgl. Der Weg zum Abitur. Informationen zur Oberstufe an allgemein bildenden Gymnasien. Sachsen: Staatsministerium für Kultus 2005/2006, S.14f.

Die Verordnung des sächsischen Staatsministeriums empfiehlt bezüglich der Themenfindung u.a. die Mitarbeit an Hochschulprojekten.⁴ Als ein solches Projekt bot sich für SchülerInnen zweier sächsischer Gymnasien das von der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt verantwortete und von der Robert-Bosch-Stiftung maßgeblich unterstützte Forschungsprojekt „Geschichtsbilder zur ‚Wende 1989/1990‘. Schüler vergleichen internationale Schulbücher und planen Unterricht“ an.⁵ Nachfolgend werden Erfahrungen bei der Betreuung der SchülerInnen des sächsischen Landesgymnasiums St. Afra Meißen und des Gymnasiums Dreikönigschule Dresden vorgestellt.

1. Förderung schriftlicher Ausdrucksfähigkeit durch Vorstudien zur Besonderen Lernleistung und Besondere Lernleistungen am Landesgymnasium St. Afra zu Meißen (Marcus Ventzke)

1.1 Zielsetzung schriftlicher Arbeiten

Das Sächsische Landesgymnasium St. Afra in Meißen ist das einzige staatliche Internatsgymnasium Sachsens zur Förderung hoch und mehrfach begabter SchülerInnen der siebenten bis zwölften Klassenstufen. In der Tradition der 1543 gegründeten ersten sächsischen Fürsten- und Landesschule stehend,⁶ verknüpft es historische Erfahrungen mit zeitgemäßen, lernpsychologisch und erziehungswissenschaftlich begründeten Bildungsanforderungen. So werden auf der organisatorischen Grundlage eines Ganztagschulmodells pädagogische Angebote unterbreitet, die an den Prinzipien der Hochbegabtdidaktik – Akzeleration, Vertiefung, Anreicherung – orientiert sind. Alle Teilbereiche der Einrichtung (Schule, Internat, Freizeitangebote) werden in einen umfassenden Lebens- und Lernzusammenhang integriert, wobei die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden einem Mentoringmodell folgt. LehrerInnen sind also, wenn sie als ‚Internatsmentoren‘ arbeiten, sowohl mit (schulischen) Lehr- als auch mit (im Internat bestehenden) Betreuungsaufgaben befasst, wobei im Gelingensfall eine Vergesellschaftung aller Afraner entstehen soll, die Raum und Zeit für selbstbestimmte Lernprozesse lässt, gesetzte Stundenplan- und Klassenzimmergrenzen bewusst überschreitet und letztlich auf generalistische Ausbildung zielt.⁷ Am Landesgymnasium St. Afra gehört die „Vorstudie zur Besonderen Lernleistung“ zum obligatorischen Anforderungskatalog für Schülerinnen und Schüler der zehnten Klasse. Sie ist eingebettet in ein pädagogisches Profil, das, in der Mittelstufe beginnend und auf propädeutische Ausbildung zielend, die eigenständige schriftliche Ausdrucksfähigkeit der Lernenden anregt und entwickelt. Die auf der Oberstufe ebenfalls verbindlich zu bearbeitende „Besondere Lernleistung“ bildet den Abschluss dieses sich steigernden Prozesses.⁸

4 Vgl. ebd.

5 Dieses Projekt ist Bestandteil des von der EU geförderten internationalen Forschungsprojektes „FUER Geschichtsbewusstsein“.

6 Als einer ihrer bedeutendsten Schüler ist beispielsweise der Dichter, Literaturtheoretiker und -kritiker der deutschen Aufklärung Gotthold Ephraim Lessing zu nennen. Vgl. u.a. Arnhardt, G.: Die Fürsten- und Landesschulen. Meißen, Aufklärung Gotthold Ephraim Lessing zu nennen. Vgl. u.a. Arnhardt, G.: Die Fürsten- und Landesschulen. Meißen, Schulpforte und Grimma. Lebensweise und Unterricht über Jahrhunderte. Weinheim und Basel 2002, S.74ff. Vgl. zur Geschichte der Fürsten- und Landesschulen insgesamt: Flöter, J./Wartenberg, G. (Hgg.): Die sächsischen Fürsten- und Landesschulen. Interaktion von lutherisch-humanistischem Bildungsideal und Eliten-Bildung (= Schriften zur sächsischen Geschichte und Volkskunde, Bd. 9). Leipzig 2004.

7 Zur Konzeption und Geschichte des Landesgymnasiums: Dic cur hic. Sag, warum hier und jetzt? Sächsisches Landesgymnasium Sankt Afra in Meißen, hg. vom Landesgymnasium St. Afra im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus. Dresden o. J.; Sichtweisen. FS anlässlich der Neugründung des Landesgymnasiums Sankt Afra zu Meißen, hg. v. Sächsischen Landesgymnasium St. Afra. Meissen 2001.

8 Die darzustellende Förderung schriftlicher Arbeits- und Ausdrucksfähigkeit geht zurück auf die Konzeption des Landesgymnasiums und findet sich u.a. in folgenden Leitfäden: Lehren, Lernen und Erziehen. Ein Leitfaden durch das Sächsische Landesgymnasium Sankt Afra zu Meißen [Stand: Juli 2005], S.5-6, Anlage 3.1: „Arbeits- und Lerntechniken in den Klassenstufen 7 bis 11 (Deu/Mu/Ku)“, Anlage 4: „Die selbständige schriftliche Arbeit und ihre Lokalisierung in den Profilen des Landesgymnasiums“ und Anlage 4.1: „Trimesterarbeiten, Vorstudie, BELL“; Zusammen lernen & miteinander im Sächsischen Landesgymnasium St. Afra zu Meißen [Stand: Mai 2005], S.6.

Um nunmehr den geschichtskulturellen Horizont dieses individuellen Erinnerns zu erhellen, arrangierte der Betreuer vereinzelte Interviews entlang eines von ihm entworfenen Fragerasters, das darauf zielte, die Verbindung von „Lebensweltlichem und Geschichtlichem“ herauszustellen.¹⁷ Den SchülerInnen wurde somit an verschiedenen ‚Beispiel-Erinnerungen‘ und deren je unterschiedlicher geschichtskultureller Einbindung vorgeführt, dass Einstiege in den Umgang mit Geschichte stets subjektiv sind; ein Erlebnis, das sich v.a. bei der Diskussion über die Berichte ‚der anderen‘ einstellte, wenn SchülerInnen sich ‚plötzlich‘ auf ihre eigenen Geschichten beziehen mussten oder darauf von anderen TeilnehmerInnen zurückverwiesen wurden – Alteritäts- und Alter-ego-Erfahrungen, die bei intellektuell orientierten Hochbegabten schon während des Einstiegs in den historischen Prozess möglich und mitunter auch notwendig sind, um deren Abstraktionsbedürfnis in den Erkenntnisgang motivierend und prozessleitend mit einzubeziehen.

1.2.2 Entwicklung einer Fragestellung

Aus der in der Gruppe abgehaltenen gegenseitigen Hinterfragung des je individuellen Erinnerns entstanden sodann auch individuelle Problemlagen und Klärungsbedürfnisse. Eine Schülerin schreibt in der Einleitung ihrer Vorstudie: „Dabei befand ich mich immer auf der Suche nach einer Erwähnung meiner Eltern – damit ist beleibe keine persönliche Nennung gemeint, sondern einzig und allein die Haltung, die sie zur Zeit der Wende an den Tag gelegt haben, und nach deren Erwähnung ich demnach in den Texten gefahndet habe. Das ist sicherlich auch ein Grund, dass ich mich überhaupt mit dieser Problematik auseinandersetze; die scheinbare ‚Diskrepanz‘ zwischen persönlich Erlebtem und der Darstellung desselben Sachverhaltes in den verschiedenen Medien. Die Suche nach einer Antwort führte mich zur Schulbuchdekonstruktion, welche mir einerseits zeigt, dass es eine klare und richtige Antwort nicht geben kann, aber andererseits sich eine Möglichkeit eröffnet, mit diesen ‚Unwägbarkeiten‘, die eine Beschäftigung z.B. mit einem geschichtlichen Thema mit sich bringt, umzugehen.“¹⁸

Ausgehend von je eigenen Problematisierungen wählten die SchülerInnen vergleichende Schulbuch-De-Konstruktionen auf regionaler, überregionaler und transnationaler Ebene.

1.2.3 Operationalisierung

Anknüpfend an eine bei den hoch- und mehrfachbegabten SchülerInnen des Sächsischen Landesgymnasiums überwiegend recht hoch entwickelte Fähigkeit zur Arbeit mit Theorien und deren Kategorien begann die Operationalisierung des Untersuchungsgegenstandes auf der Grundlage des Re- und De-Konstruktionsmodells von FUER Geschichtsbewusstsein.²⁰ Auf Vereinfachungen und Teilungen des Modells wurde bewusst verzichtet – auch mit der Intention, die beteiligten SchülerInnen später mit der Aufgabe zu konfrontieren, diese Theorie in einen Schülerleitfaden zur De- und Re-Konstruktion einzubringen.²¹ Die SchülerInnen haben die Fokussierungen, ausgehend von ‚Vergangenheit‘, in einem Zeitraum von etwa drei Monaten sehr sorgfältig bearbeitet und sich dabei auch Triftigkeitsfragen gestellt.

17 Siehe Anlage, in diesem Beitrag.

18 Mischner, S.: Dekonstruktion und Vergleich ausgewählter Schulbuchartikel zum Thema „Wende in der DDR“ (Vorstudie zur Besonderen Lernleistung). LG St. Afra Meissen 2006, S.2.

19 Regionale Vergleiche wurden an Lehrbuchauschnitten aus Sachsen und Berlin (schulstufenvergleichend oder schulstufenspezifisch), überregionale mit dem Interesse an Ost-West-Unterschieden, überregionale bezogen auf außerdeutsche Wahrnehmungen (England-Deutschland-Vergleich) gewählt und bearbeitet.

20 Schreiber, W.: Mit Geschichte umgehen lernen, De-Konstruktionskompetenz aufbauen, in: Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. Bad Feilnbach 2005, S.6-16; dies.: Leitfaden und Bausteine zur Dekonstruktion „fertiger Geschichten“ im Geschichtsunterricht, in: Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung (Hg.): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, zusammengestellt und bearbeitet von Sylvia Mebus und Waltraud Schreiber (= Siebeneichener Diskurse, Bd.3). Meißen 2005, S.217-225.

21 Vgl. dazu die Überlegungen von S. Sommerweiß, F. Finke und M. Helgath in diesem Band: „Leitfaden zur De-Konstruktion für SchülerInnen der Sekundarstufe II (ab Klasse 10)“.

De-Konstruktion der Darstellung der Wende im Geschichtsbuch Anno 4 (vgl. CD)

Fakten – „factum brutum“ im Text:

Daten:

- 7. Mai 1989: Kommunalwahlen in der DDR
- Sommer: Flüchtlinge in Botschaften in Budapest, Warschau und Prag, friedliche Demonstrationen
- 9. September: Gründung des Neuen Forums
- September: Grenzöffnung in Ungarn
- 7. Oktober: Feiern zum 40. Jahrestag der DDR, Gegendemonstrationen
- Später: Montagsdemos mit bis zu 500.000 Menschen (Nikolaikirche)
- 18. Oktober: Politbüro stürzt Erich Honecker und wählt Egon Krenz
- Ab da täglich: 10.000 Menschen verlassen die DDR
- 9. November: Grenzöffnung
- 3. November: Wahl von Hans Modrow zum Ministerpräsidenten der DDR
- Dezember 89: Bildung des Runden Tisches in Ostberlin
- 18. März 90: Freie Wahlen in der DDR
- 12. April 90: Lothar de Maizière zum Ministerpräsidenten gewählt
- 1. Juli 1990: Wirtschafts-, Währungs- und Sozialunion tritt in Kraft, DM alleiniges Zahlungsmittel in der DDR, Umtauschkurs 1:1, soziale Marktwirtschaft und Arbeitslosen- und Sozialversicherung sollen eingeführt werden
- 23. August: Die Volkskammer beschließt der BRD beizutreten
- 31. August: Unterzeichnung des Einigungsvertrages
- 3. Oktober: Beitritt der DDR zur Bundesrepublik Deutschland (2x)
- Helmut Kohls 10-Punkte-Plan für eine schnelle Wiedervereinigung
- Unterstützung seitens der Bundesregierung für die Allianz für Deutschland

Behauptungen

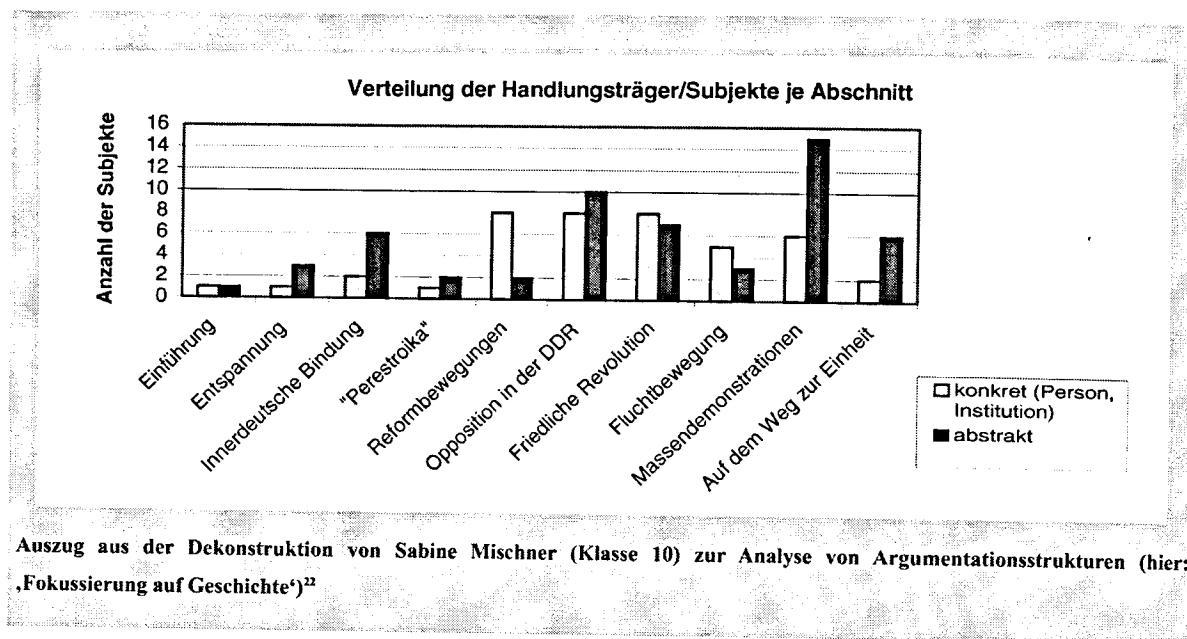
- Bevölkerung wollte nach und nach eine schnelle Wiedervereinigung und keine Reform des Sozialismus
- Aufdeckung des „ungeheuerlichen Spitzelnetzes der Stasi“ veranlasste Leute zum Wunsch nach der WV [Wiedervereinigung, M.V.]
- Drohender wirtschaftlicher und finanzieller Zusammenbruch der DDR
- Mehrheit der Bevölkerung möchte keine Reform des Sozialismus
- Leute waren empört, als Wahlfälschung [vom Mai 1989, M.V.] bekannt wurde und waren auch schon vorher unmutig
- Bei Demonstrationen war Mischung aus Zorn und „wachsendem Selbstbewusstsein“ prägend bei den Leuten

Menschen:

- Erich Honecker
- Egon Krenz
- Hans Modrow
- Helmut Kohl (?)
- Lothar de Maizière
- Genscher
- Gorbatschow

Was wird nicht erklärt?

Auszug aus der De-Konstruktion von Stefan Sommerweiß (Klasse 11) zum Fokus ‚Vergangenheit‘



In Gruppenkonsultationen wurden dabei unklare Theoriebestandteile erläutert und auf deren Nützlichkeit für den gewählten De-Konstruktionsansatz befragt.

1.2.4 Ergebnissicherung

Die SchülerInnen fassten ihre Ergebnisse in geschlossenen Darstellungen zusammen und nutzten dabei verschiedene Methoden der Visualisierung, Schematisierung und Verdichtung. In der Nutzung schematischer Übersichten etwa zeigte sich, dass die SchülerInnen ein Gespür für zentrale Argumente ihres eigenen Erkenntnisprozesses entwickelt hatten.

Angeregt wurde dies wiederum durch die Präsentation von Beispielvisualisierungen anderer Projektgruppen, wie z.B. der im bayerischen Arbeitskreis verwendeten Waagenmetapher.²³

Eine Diskussion über die Fassung von Vorgängen in prägnanten Metaphern führte die SchülerInnen an den Urgrund der Geschichtserzählung, die ganz wesentlich im räumlichen und zeitlichen Vergewärtigen der Lebenswelt besteht, einer Welt, die nicht gegeben ist, sondern von uns geschaffen werden muss. Die Erzähltheorie erklärt es so: „Wird man sich klar darüber, dass unser Lebensraum in solchem Umfang durch Erzählen gebildet wird und aus Erzähltem besteht, so kann man den gewohnten Boden unter den Füßen verlieren und dann freilich auch einen neuen, minder standfesten, aber wahrheitsnäheren gewinnen.“²⁴

Eine Schülerin zieht folgendes Fazit aus ihrer De-Konstruktion und verdeutlicht in dieser zugleich ihre Unzufriedenheit mit dem bearbeiteten Lehrbuchtext, in dem sich eben jener Mangel an fairer, d.h. in ihren Hintergründen und Motiven erkennbarer ‚Welterschaffung‘ ausdrückt:

„In der graphischen Darstellung wird deutlich, dass die DDR-Bevölkerung der Hauptträger der Handlung für den Autor darstellt, und dass die Regierung lediglich reagierte, wenn überhaupt. Der Handlungsstrang verläuft somit immer in dieselbe Richtung, bis sich schließlich Vermischungen der beiden Gruppen feststellen lassen; z.B. in gemeinsamen Gremien. Zudem sind beide Gruppen auch noch Ziel von Handlungen, die ihren Urheber in der BRD haben. Insgesamt zeichnet dieser Verlauf ein eindeutiges, wenn auch einseitiges Bild der Geschehnisse, da er nicht nur die Seiten polarisiert und bewusst gegenüberstellt, sondern ihnen zudem noch bestimmte Verhaltensmuster zuordnet. Damit formt der Verfasser stereotype Bilder im Kopf des Lesers [...]. Zusammen mit dem sehr engen Zeitrahmen, der hier gespannt wird, ist es für den Schüler dann nur schwer möglich, ein differenziertes und auch logisches Bild zu erhalten, da die Einbettung in einen größeren Kontext fehlt sowie eine Klärung der Ausgangslage. Zudem mag das [das geschilderte historische

²² Mischner, Dekonstruktion, Meissen 2006, Zeichenschemata.

²³ Vgl. den Beitrag von Basel, F.: Handlungsorientierte Visualisierung des Prinzips „De-Konstruktion“, in diesem Band.

²⁴ Müller, G.: Die Bildung des Lebensraums, in: Theorie und Praxis des Erzählens (= Arbeitstexte für den Unterricht), für die Sekundarstufe hg. von Gerhart Wolf. Stuttgart 1988, S.62f.

Geschehen, M.V.] aus der heutigen Sicht eindeutig so geschehen sein, doch kann gerade aufgrund der nur ungenügenden Darstellung des Zustandes möglicherweise ein zu eindeutiges Bild entstehen. D.h., dass die Ereignisse von vornherein so kommen mussten. Dem Schüler wird, da der Autor bereits weiß, wie es ‚ausgeht‘, und dementsprechend den Strang ohne Nebenarme verlaufen lässt, ein fertiges Gericht gekocht, dass er nur noch schlucken muss.“²⁵

2. SchülerInnen des Gymnasiums Dreikönigschule Dresden de-konstruieren BeLL (Sylvia Mebus)

Das Gymnasium Dreikönigschule ist nach der Kreuzschule das zweitälteste Gymnasium der Stadt Dresden.²⁶ Der Unterricht verläuft an diesem Gymnasium nach den für Sachsen geltenden Bestimmungen für Gymnasien. Obwohl die Verordnung zur Erstellung einer BeLL bereits 1997 erlassen wurde, zeigten hier erstmals 2005 SchülerInnen Interesse an einem solchen Vorhaben.

Für eine BeLL zur De-Konstruktion von Schulbuchdarstellungen zur Wende 1989/90 entschieden sich zu Beginn der elften Jahrgangsstufe zunächst sieben GymnasiastInnen, die Leistungskurse des Faches Geschichte belegten. Der wissenschaftspropädeutische Anspruch und der damit verbundene aufzubringende hohe Zeitaufwand führten dazu, dass sich drei SchülerInnen im Verlaufe des elften Schuljahres von diesem Projekt abwandten, sodass es von vier SchülerInnen zum Abschluss gebracht wurde. Die Betreuungsaufgaben an diesem Gymnasium unterscheiden sich von denen des Landesgymnasiums aus mehreren Gründen erheblich:

- Die Erstellung einer BeLL ist freiwillig; es sind im Stundenplan der Oberstufe keine festgelegten Zeiten für Konsultationen vorgesehen. Der nicht selten sehr weite Schulweg der SchülerInnen sowie zahlreiche wahrzunehmende außerschulische Verpflichtungen erschweren oft Konsultationsmöglichkeiten für das BeLL-Team. Die Zeit für eine Konsultation kann deshalb in der Regel nicht über 90 Minuten hinausgehen, weshalb intensive Problemdiskussionen und produktive Gedankenentwicklungen nicht selten in medias res abgebrochen werden müssen.
- Die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Umgangs mit historischen Darstellungen und Quellen sind bei den SchülerInnen des BeLL-Teams sehr unterschiedlich ausgeprägt. Der Umgang mit Theoriemodellen kann im Rahmen des Unterrichts nicht hinreichend geübt werden. Aus Zeitgründen reduziert er sich deshalb auf die Unterbreitung, aber auch Erarbeitung methodischer Anregungen zur Re-Konstruktion von Quellen und De-Konstruktion historischer Darstellungen. Die kritische Analyse historischer Narrationen, konkret Lehrbuchdarstellungen der am Gymnasium zur Verfügung gestellten Lehrwerke, war nur bei zwei der vier GymnasiastInnen zielgerichteter Gegenstand der Kompetenzentwicklung zur De-Konstruktion im Rahmen des Leistungskurses Geschichte.

Trotz dieser erschwerenden Momente zeigten sich alle vier SchülerInnen sehr aufgeschlossen und engagiert für die Erstellung der BeLL.

²⁵ Mischner, De-Konstruktion, Meissen 2006, S.19.

²⁶ Es wurde 1406 als städtische Lateinschule gegründet, entwickelte sich im 19. Jahrhundert zu einer Realschule und zählte zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu den führenden Reformrealgymnasien Sachsens. Am 13. Februar 1945 zerstört, erfuhr es 1992 seine Neugründung.

2.1 Betreuungsmodi am Gymnasium DKS: Vorgehen und Termine

- In Übereinstimmung mit der Eichstätt Projektkonzeption wurde im Leistungskurs auf der Jahrgangsstufe 11 im Rahmen des Unterrichts das vom Dresdner Lehrerarbeitskreis entwickelte Projekt zur De-Konstruktion von Lehrbuchdarstellungen zur Niederschlagung des Maiaufstandes in Dresden 1849 durchgeführt.²⁷ Die SchülerInnen übten sich erstmals in einer solchen Aufgabenstellung – die Konstrukte mehrerer Lehrbuchdarstellungen zum vorgegebenen Thema zu entschlüsseln, diese mit Darstellungen wissenschaftlicher Publikationen, welche ebenfalls zu dekonstruieren waren, zu vergleichen, deren Aussagegehalt wiederum mit authentischen, mehrperspektivischen Quellen zu konfrontieren und an ihnen zu messen, um schließlich die historischen Narrationen zu beurteilen. Eine Fortsetzung dieser De-Konstruktionen im Rahmen des Unterrichts erfolgte zum Thema: „Der Reichswehreinmarsch in Dresden 1923 – eine verfassungskonforme Maßnahme?“²⁸

Ausgehend vom angetroffenen defizitären Stand der Beherrschung der historischen Basiskompetenzen des Re- und De-Konstruierens durch die GymnasiastInnen erwies es sich als ratsam, v.a. in der Anfangsphase verstärkt das methodische Arbeiten in das Zentrum der Zusammenkünfte des BeLL-Teams zu stellen.

- Zwischen September 2005 und September 2006 fanden in regelmäßigen Abständen acht ca. ein- bis einhalbstündige Konsultationen statt. Gegenstand dieser Konsultationen bzw. Zusammentreffen waren u.a.:
 - Arbeit mit dem Leitfaden zur De-Konstruktion historischer Narrationen.²⁹ In einer zunächst primär deduktiven Vorgehensweise wurden die GymnasiastInnen angehalten, sich selbstständig mit dem Leitfaden auseinanderzusetzen, offene Fragen zu formulieren und vorzutragen. (Diese Fragen standen im Zentrum mehrerer Konsultationen, in denen versucht wurde, sie anhand der Lehrbuchdarstellungen in Buchners Kolleg Geschichte zur Thematik zu beantworten.) Zudem standen den SchülerInnen die methodischen Anregungen des Dresdner LehrerInnenarbeitskreises zur Verfügung.³⁰
 - Die SchülerInnen erhielten Hinweise zum Verfassen einer Konzeption für die Erstellung der BeLL. Sie wurden so veranlasst, Anforderungen akademischen konzeptionellen Arbeitens in Anfängen für ihre Arbeit zu beachten.
 - Einen wichtigen Schwerpunkt nahm die Auswertung der Literaturrecherchen zum historischen Umfeld der Wendezeit in der DDR ein, wobei auch dabei ein besonderes Augenmerk auf dem Erkennen der Perspektivität der Darstellungen lag.
 - Die SchülerInnen begründeten ihre getroffene Auswahl aus den vom Projekt bereit gestellten Lehrbüchern und stellten erste De-Konstruktionsergebnisse zu den ausgewählten Lehrbüchern zur Diskussion.

27 Vgl. Mebus, S.: Die Niederschlagung des Maiaufstandes in Dresden 1849 – zum Schutz für des Königs Volk?“ Schüler/innen de-konstruieren historische Darstellungen in Lehrbüchern, in: Mebus, S./Schreiber, W. (Hgg): Geschichte denken statt pauken (wie Anm.20), S.226-241.

28 Vgl. Mebus, S.: Reichswehreinmarsch in Sachsen 1923 – war das rechtens?, in: Mebus, S./Schreiber, W.: Durchblicken. De-Konstruktion von Schulbüchern, zweite überarbeitete und aktualisierte Auflage. Neuried 2006, S.44-82.

29 Schreiber, W.: Leitfaden und Bausteine zur Dekonstruktion „fertiger Geschichten“ im Geschichtsunterricht, in: Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung (Hg.): Geschichte denken statt pauken (wie Anm.20), S.217-225.

30 Vgl. Mebus, Niederschlagung, S.233; dies.: Wie wahr ist Geschichte im Lehrbuch? Zur De-Konstruktion von Darstellungen in Geschichtsbüchern als Aufgabe des Geschichtsunterrichts, in: Schreiber, W./Mebus, S.: Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. 2. überarbeitete und aktuelle Auflage. Neuried 2006, S.43.

- Des Weiteren erachteten die SchülerInnen Gespräche mit Zeitzeugen als sehr wertvoll für eine multiperspektivische Betrachtung der Ereignisse. Sie besprachen methodische Anregungen zum Führen, Aufzeichnen und Auswerten von Zeitzeugengesprächen.³¹

Bis Oktober 2006 legte jeder Gymnasiast eine erste selbständig erarbeitete De-Konstruktionsleistung eines der ausgewählten Lehrbücher vor. Im Dezember 2006 war die Erstfassung einzureichen; im Februar 2007 wurde die BeLL eingereicht und wenig später in einem Kolloquium vorgestellt.

2.2 Motive der GymnasiastInnen zur De-Konstruktion von Lehrbuchdarstellungen als BeLL Auszüge aus Konzeptionen

Die nachfolgenden Auszüge zeigen gemeinsames Interesse aller SchülerInnen am Fach Geschichte, am historischen Gegenstand und an dessen Darstellung.

Philipp Gollnick nahm an der internationalen Schülertagung vom 19. bis 21. Juni 2006 in Eichstätt teil, auf der De-Konstruktionsergebnisse präsentiert wurden und zusammen mit WissenschaftlerInnen über die methodische Vorgehensweise diskutiert wurde. Er begründet sein Interesse an der BeLL wie folgt:

„Ich habe mich für die Besondere Lernleistung im Fach Geschichte aus mehreren Gründen entschieden: Es spielen sowohl das Interesse an dem zu behandelnden Thema, das Vertiefen von Arbeitsmethoden im Umgang mit Geschichte und die Möglichkeit einer vielschichtigeren Betrachtung der einen selbst betreffenden historischen Vergangenheit des eigenen Landes eine wichtige Rolle. Um es mit eigenen Worten zu formulieren: Ich habe einfach Spaß und Interesse in diesem Fach, welches ich auch deswegen zu einem meiner zwei Leistungskurse gewählt habe. Deshalb habe ich mich entschieden, an dem BeLL-Projekt teilzunehmen und dieses über die Unterrichtsverpflichtungen hinaus zu absolvieren. Ich erhoffe mir eine Weiterentwicklung meines Verständnisses über die ‚Wende‘ in der DDR und über alles, was mit ihr zusammenhängt, um auch politische und gesellschaftliche Zusammenhänge des gegenwärtigen vereinten Deutschlands besser erfassen zu können und um zu sehen, in wie weit dieses historische Ereignis noch heute unser Leben bestimmt. Außerdem möchte ich mich vielleicht beruflich in die Richtung Geschichte/andere Gesellschaftswissenschaft orientieren und würde gern genauer wissen, ob dies auch etwas ist, mit dem ich mich auch in Zukunft beschäftigen will.“

Laura Grabowski führt aus:

„Ich habe mich für diese Besondere Lernleistung entschieden, weil mich Geschichte interessiert und ich auch wissen möchte, was in dieser Zeit passiert ist. Aus dem einfachen Grund, da es bis heute Differenzen zwischen dem ehemaligen West- und Ost-Deutschland gibt. Es gibt auch viele Meinungen von unterschiedlichen Altersgruppen, die ich nicht verstehe, bzw. es gibt viele Ungereimtheiten, die ich gerne erklärt bekommen möchte. Mein Interesse an Geschichte äußert sich auch in meinem Leistungskurs Geschichte bei Frau Dr. Mebus. Durch den einzuhaltenden Lehrplan der einzelnen Fächer kommt das wissenschaftliche Arbeiten, wie ich es mir in der Besonderen Lernleistung erhoffe, zu kurz. Ich denke, dass ich so ein Arbeiten in meinem weiteren Lebensweg gebrauchen kann, vor allem, weil ich vorhabe zu studieren. Das Arbeitsthema ist natürlich auch ein Grund für meine Entscheidung. Ich denke, man muss in seinem Leben objektive und subjektiv geschriebene Texte unterscheiden können, um so genauere Informationen von Ereignissen zu bekommen.“

Stefan Schreier, der erste Ergebnisse seiner De-Konstruktion während der Internationalen Lehrertagung im September 2006 in Aarau (Schweiz) vorstellte, begründet sein Interesse an der BeLL mit folgenden Worten:

„Die Sekundarstufe II soll die Entwicklung der allgemeinen Bildung fördern, und ich möchte die Studierfähigkeit durch wissenschaftsvorbereitende Arbeit in Grund- und Leistungskursen erwerben. [...] Mein besonderes Interesse gilt dem Leistungskurs Geschichte. Mir ist dabei sehr wichtig, vorausblickend auf ein Hochschulstudium, mich mit einem speziellen Thema unabhängig vom Lehrplan zu beschäftigen, zu wis-

31 Vgl. Methodische Anregungen des Dresdner LehrerInnenarbeitskreises FUER Geschichtsbewusstsein. Manuskript.

senschaftlich fundiertem Wissen zu gelangen und ein sehr gutes Ergebnis vorlegen zu können. Die Besondere Lernleistung bietet mir diese Möglichkeit, und deshalb habe ich mich, unter Berücksichtigung meiner Interessen, für ein Geschichtsprojekt entschieden.

In dem von „FUER Geschichtsbewusstsein“ formulierten Projekt „Geschichtsbilder zur Wende 1989/1990. Schüler vergleichen Schulbücher und planen Unterricht“ unter Leitung meiner schulischen Betreuerin Frau Dr. Mebus habe ich diese Möglichkeiten gefunden. Dieses Projekt befasst sich hauptsächlich mit der De-Konstruktion fertiger historischer Narrationen in Schulbüchern über die Wende 1989/1990. Dies ist von großer Notwendigkeit, da uns ständig gedeutete Geschichten begegnen. Besonders problematisch ist es, wenn solch eine „beabsichtigt oder unbeabsichtigt“ falsche oder ungenaue Darstellung von historischen Ereignissen oder Prozessen in Lehrbüchern vermittelt wird. Diese Ungenauigkeit von Tatsachen ist immer schon bei Narrationen über die Wende 1989/1990 zu finden, obwohl dieses Ereignis nicht einmal so lange zurückliegt. Auf dieses Problem aufbauend, ist das Projekt für die allgemeine und vor allem sachlich richtige Bildung der Schüler von Nutzen.

Meine Aufgabe in diesem Projekt besteht darin, mich mit ausgewählten Lehrbüchern auseinanderzusetzen, zu wissenschaftlich unterlegten Erkenntnissen zu gelangen und eine sehr gute Präsentation der Ergebnisse vorlegen zu können.“

In unterschiedlicher Tiefe nahmen die SchülerInnen Bezug auf das Anliegen der De-Konstruktion. Erhoffte sich Philipp v.a. die Weiterentwicklung seines Verständnisses über das damalige historische Geschehen und Klarheit über dessen Nachwirkungen bis in das gegenwärtige Leben hinein, so fokussiert Laura auf die heute noch anzutreffenden, von ihr nicht näher ausgeführten Differenzen zwischen Ost und West. Sie möchte nicht nur die vielen „Ungereimtheiten“ und vorherrschende Meinungsvielfalt verstehen, sondern auch „subjektive“ von „objektiven“ Texten unterscheiden können. An dieser von ihr verwendeten Begrifflichkeit zeigt sich, dass der sichere Umgang mit der historischen Terminologie eines langwierigen Erkenntnis- und auch Kommunikationsprozesses bedarf. Laura hat zwar erkannt, dass Vergangenheit nicht einseitig dargestellt werden sollte, doch es fällt ihr sichtlich schwer, die logische Folgerung terminologisch präzise zu benennen. Zudem unterliegt sie (noch immer) dem Trugschluss, man könne Geschichte „objektiv“ darstellen.

Stefan nimmt am deutlichsten Bezug zum Anliegen der De-Konstruktion als historische Methode zur Entschlüsselung historischer Narrationen. Er räumt „beabsichtigte“ oder „unbeabsichtigte“, „falsche“ oder „ungenau“ Deutungen der Vergangenheit ein. Dennoch schwingt auch bei ihm das Verständnis einer eigentlich „machbaren“, „objektiven“ Schilderung der Wende 1989/90 mit – eine Sichtweise auf Vergangenheit und Geschichte, der die meisten SchülerInnen unterliegen.

2.3 Befragung von Zeitzeugen Potenzen und Grenzen für eine Beurteilung der Ereignisse

Dass Zeitzeugen wichtige Informationsquellen darstellen, erkannten die GymnasiastInnen in vielfältigen Gesprächen über die BeLL mit ihren Eltern, mit weiteren Verwandten, mit Freunden und Bekannten. Es entstand der Wunsch, mit ihnen über ihre Erlebnisse aus der Wendezeit zu sprechen, sie nach ihren Erfahrungen, Eindrücken und Sichtweisen auf die damaligen Ereignisse zu befragen. Nachfolgendes Beispiel eines Fragekataloges, verfasst von Stefan, zeigt das Bemühen, aussagekräftige Informationen von den Interviewpartnern zu erhalten.

Fragenformular zur Zeitzeugenbefragung bezüglich der De-Konstruktion von Lehrbuchtexten über die Wende 1989/90 in Deutschland:

1. Aufnahme der Personalien:

- Name
- Alter (Zeit der Wende; heute)
- Familienstand (Zeit der Wende; heute)
- Berufliche Tätigkeit (Zeit der Wende; heute)

2. Einleitung der Befragung mit Foto vom 9. November 1989 (Mauerfall in Berlin)

3. Fragen:

- Welche Eindrücke hat Ihnen dieses Bild vermittelt?
- Wo waren Sie zur Zeit des Mauerfalls?
- Wodurch haben Sie von dem Mauerfall erfahren und wie haben Sie ihn erlebt?
- Was waren Ihre ersten Gedanken, als Sie davon hörten, und was haben Sie gefühlt?
- Wie sahen Sie die ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse in der DDR in den Monaten davor?
- Machten diese den Anschluss der DDR an die BRD aus Ihrer Sicht notwendig?
- Waren Ihnen Oppositionsbewegungen in der DDR in dieser Zeit bekannt? Wenn ja, welche?
- Was für eine Meinung hatten Sie von diesen?
- Waren Sie selber oppositionell beteiligt?

Das Interview mit Horst Schneider, einem emeritierten Professor für Geschichte der ehemaligen Pädagogischen Hochschule Dresden, organisiert in Eigeninitiative durch die SchülerInnen und durchgeführt im Juni 2006, führte ihnen eine der problematischen Seiten von Oral History vor Augen: Sie erlebten zwar eine große Gesprächsbereitschaft des Zeitzeugen, gleichzeitig aber auch tiefe Ablehnung gegenüber dem Geschehen in der Wende- und nachfolgenden Zeit. Der Zeitzeuge beurteilte die Wende-Ereignisse unnachgiebig und geprägt durch ein fundamentalistisches Verständnis des Marxismus-Leninismus. So erkannten die SchülerInnen unterschiedliche Wahrnehmungen und Darstellungen der Wende durch den Zeitzeugen einerseits und in den Lehrbüchern und wissenschaftlichen Publikationen andererseits. Nicht zuletzt empfanden sie die durch den Zeitzeugen vorgebrachte (erkennbare) Unterstellung, wonach heutiger Geschichtsunterricht wissenschaftlich vermeintlich wenig fundiert sei, da er nicht mehr auf marxistisch-leninistischer Grundlage gehalten werde, als enttäuschend.

Laura führte ein Zeitzeugengespräch mit ihrem Großvater, welches sie videografierte. Erfreut über das gezeigte Interesse der Enkeltochter für die Zeit und seine Erlebnisse bereitete er sich gründlich auf das Gespräch vor und berichtete detailliert über die Demonstrationen im Herbst 1989 in Dresden und die damit verbundenen Gefahren für die Teilnehmer.

Den Mitgliedern des BeLL-Teams standen nun zwei Berichte mit konträren Sichtweisen auf die gleichen Ereignisse zur Analyse zur Verfügung. In der Auswertung beider Interviews im Rahmen einer Konsultation wurde den SchülerInnen bewusst, dass es sich um historische Narrationen mündlicher Art handelt, die zu späterer Zeit erfolgten und subjektiven Sichtweisen unterliegen, welche sich ihrerseits im Verlaufe der Zeit auch wieder wandeln und daher de-konstruierbar sind. Die geführten Interviews halfen, persönliche Erfahrungen von Zeitzeugen mit den historischen Darstellungen in den Lehrwerken und wissenschaftlichen Abhandlungen zu vergleichen, um mittels Multiperspektivität dem dargestellten historischen Geschehen näher zu kommen und die eigene Urteilsbildung zu fördern.

Fazit

Wie dieser Beitrag zeigt, erweist sich die De-Konstruktion historischer Narrationen anhand von Lehrbuchdarstellungen als anspruchsvoller Gegenstand einer ‚Besonderen Lernleistung‘ zur Förderung wissenschaftspropädeutischen Arbeitens. Wenngleich sich das Vorgehen an beiden Gymnasien z.T. gravierend unterscheidet und auch die Voraussetzungen zum eigenständigen Arbeiten unterschiedlich sind, so ist dennoch zu konstatieren, dass die GymnasiastInnen beider Schulen sich intensiv darum bemühten, den hohen Anforderungen an eine BeLL gerecht zu werden.

Indem die SchülerInnen des Gymnasiums Dreikönigschule Dresden bereit waren, das Angebot an methodischen Anregungen zur De-Konstruktion als Hilfestellung beim Entschlüsseln der ausgewählten Lehrbuchdarstellungen zur Wende 1989/90 zu nutzen und sich auch bei der Führung von Zeitzeugengesprächen auf solche stützten, bewegten sie sich auf intermediärem Niveau der Ausprägung historischer Kompetenzen.³² Ihre Orientierung an Prinzipien historischen Denkens, die sie für ihre Arbeit als relevant erachteten und mit Hilfe derer sie zu selbst entwickelten historischen Erkenntnissen gelangten, kann als konventionell bezeichnet werden.

Die SchülerInnen des Landesgymnasiums St. Afra erreichten im Prozess der Kompetenzenaneignung unterschiedliche Niveaustufen. Einige von ihnen zeigten lediglich ein intermediäres Niveau, denn es fiel ihnen schwer, die Konvention reflektierter und perspektivischer Geschichtsbetrachtung zu akzeptieren. Sie suchten auch am Ende des Projekts noch nach der ‚wahren Geschichte‘. Ohne jeden Zweifel bewegten sich einige ProjektteilnehmerInnen jedoch auch auf transkonventionell-elaboriertem Niveau, denn sie waren beispielsweise in der Lage, die vorgegebenen De- und Re-Konstruktions-Konventionen hinsichtlich ihres Sinnes und ihrer Grenzen zu hinterfragen und in eigene Leitfäden zu transponieren.

³² Vgl. Schreiber, W. u.a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried 2006, S.38.

Anlage

Projektgruppe FUER Geschichtsbewusstsein
AK Dresden (Marcus Ventzke)

Befragung zum Geschichtsbewusstsein von Schülern des BELL-Projekts Lehrbuch-De-Konstruktion Wende 1989/90 :

1. Wann und wo bist du geboren?
2. Erläutere dein **Interesse an Geschichte**.
3. Für welche Themen und/oder Zeiten interessierst du dich am meisten? Versuche diese speziellen Interessen zu begründen.
4. Beschreibe, was dir als erstes einfällt, wenn du an die „Wende 1989/90“ denkst.
5. Beschreibe Gespräche über die Wende in deiner Familie. Gib insbesondere Themen oder Erlebnisse wieder, die in diesen Gesprächen eine große Bedeutung haben und immer wieder diskutiert werden.
6. Waren deine Familienangehörigen von Entwicklungen der Wende direkt oder indirekt betroffen? Schildere die Art dieser Betroffenheit.
7. Versuche zu beschreiben, worin für dich der Unterschied zwischen den Themen „Wende 1989/90“ und „Französische Revolution 1789“ besteht.
8. Benenne kurz die für dich wichtigsten historischen Ereignisse des 20. Jahrhunderts.
9. Für welche Fächer interessierst du dich außer Geschichte?
10. Versuche Verbindungen zwischen diesen Fächern und deinem **Interesse für Geschichte** herzustellen.
11. Wofür interessierst du dich jenseits von schulischen Fächern und Verpflichtungen?
12. Inwiefern haben diese Interessen deiner Meinung nach mit Geschichte zu tun?
13. Spielt in deiner **Familie** die Familiengeschichte eine Rolle? (Erstellung von Stammbäumen, Sammlung von Erbstücken, Aufbewahrung von Familienpost oder sonstigem Schriftgut, Diskussion über das Leben von Familienangehörigen etc.)
14. Erkläre, was du unter **Kultur** verstehst.
15. Interessierst du dich für **Politik**? Erläutere dieses Interesse genauer.
16. Bist du davon überzeugt, dass Geschichte eine permanente Höher- und/oder Weiterentwicklung der Menschheit abbildet?
17. Oder glaubst du, dass Geschichte ein Kreislauf ist, in dem sich bestimmte Ereignisse nur mit anderen Beteiligten stets wiederholen?
18. Erkläre den Unterschied zwischen „fortschrittlich“ und „konservativ“.
19. Siehst du dich als Teil einer Gesellschaft, die gemeinsam etwas erstrebt?
20. Erzähle von deinen jetzigen Lebensplänen.

Erläuterung des Befragungsschemas mit Erwartungshintergrund:

Die Fragen sind darauf ausgerichtet, das Geschichtsverständnis und dessen Einbettung in das allgemeine (Selbst-)Bewusstsein der an diesem Projekt beteiligten Schülerinnen und Schüler zu erkunden. Dabei wird vom Fokus „Geschichte“ ausgegangen, um den Befragten einen nicht allzu verwirrenden Zugang zur Befragungssituation zu ermöglichen, die notwendigerweise auch auf persönliche Angelegenheiten zu sprechen kommen muss (vgl. die Fragen 2 bis 4). Die Befragung versucht v.a., die Verbindung von Geschichtlichen mit Lebensweltlichem herauszuarbeiten. Mit dem Begriff des Lebensweltlichen werden dabei nicht in erster Linie alltägliche Handlungen, Gewohnheiten und soziale Beziehungen verbunden, sondern vor allem jene politischen, weltanschaulichen, emotionalen und ästhetischen Grundüberzeugungen, die selten direkt thematisiert werden, jedoch die Grundlage bilden, auf der alltägliche Handlungen und Gewohnheiten aufbauen, von der sie gesteuert werden, der sie als Letztbegründungen dienen.

Dieser Kontext wird entlang der Stichworte „Familie“, „Kultur“ und „Politik“ befragt. Die sich bei Fragen nach diesen Faktoren ergebenden konkreten Einstellungen, Interessenlagen und Wertzuschreibungen sollen mit Erkenntnissen über die weltbegreifenden und -ordnenden Strukturvorstellungen der Befragten verbunden werden, um die Einbettung des Geschichtsbewusstseins zu verdeutlichen (vgl. die Fragen 16 bis 20). Denn diese Metastrukturen sind handlungsleitend sowohl für die Lösung gegenwärtiger Lebensaufgaben als auch für die Betrachtung von Geschichte.

Diese Verbindungen sollen mit Hilfe von Aufforderungen zur Kontextualisierung des Historischen provoziert werden (siehe z.B. die Fragen 5 bis 8 sowie 10 und 12).

Die Wende 1989 in Deutschland in österreichischen Schulbüchern ein Projektbericht

1. Die Geschichtsbücher für die Oberstufe der AHS (Gymnasium Sekundarstufe II) in Österreich

Ab dem Schuljahr 2001/02 gibt es in Österreich einen gänzlich neuen Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe in Geschichte, wobei das Fach in den letzten zwei Jahresstufen nun Geschichte und Politische Bildung heißt.¹ Die österreichischen Schulbuchverlage waren durch diese unerwartete Entwicklung so vor den Kopf gestoßen, dass es bis zum Schuljahr 2006/07 dauerte, bis wieder lehrplangemäße Schulbücher für die Klassen 5 bis 8 des Gymnasiums vorlagen.

So gab es z.B. für das Schuljahr 2005/06 in jener 8. Klasse, mit der das hier beschriebene Projekt (Zeitraum März – April 2006) durchgeführt wurde, noch keine dem Lehrplan entsprechenden Bücher. Sehr wohl gab es aber schon Schulbücher für die 7. Klasse, in denen das Thema der Wende in Deutschland lehrplangemäß bearbeitet wurde. Den SchülerInnen standen somit Fotokopien der einschlägigen Seiten zur „Wende“ in Deutschland von „Durch die Vergangenheit in die Gegenwart 7“, „Zeitbilder 7“ und „Streifzüge durch die Geschichte 7“ zu Verfügung. Weiter konnten sie sich zusätzliches Fachwissen aneignen mit M. Görtemaker: Kleine Geschichte der Bundesrepublik Deutschland und P. Maser: Die Kirchen in der DDR.²

2. Konzept und Grundlagen des Projekts

Anregungen für das Projekt in der 8A des Innsbrucker Reithmannsgymnasiums gingen vom ersten Band der FUER-Themenhefte „Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern“ aus.³ Michael Erbers Unterrichtsbeispiel zur deutschen Einheit 1989/90⁴ gab die Idee für eine kritische Beschäftigung der SchülerInnen mit den österreichischen Schulbüchern. Janos Flodungs Projekt in Pecs mit einem ungarischen Schulbuch⁵ regte eine ähnliche Auseinandersetzung mit österreichischen Schulbuchkapiteln zum Thema „Wende“ in Deutschland an.

Da die vorwiegend 18-jährigen SchülerInnen schon in der 6. und 7. Klasse an größeren Projekten nach dem FUER-Konzept gearbeitet hatten,⁶ konnte man davon ausgehen, dass die bis zum Beginn der Klausuren im Rahmen der Matura⁷ zur Verfügung stehenden drei Wochen ausreichen würden. Die Jugendlichen sollten ein Analyseraster vergleichend an zwei österreichischen Schulbuchkapiteln anwenden.

- 1 Eine genauere Darstellung der Genese des Lehrplans für Geschichte und Politische Bildung in: Melichar, F.: Persönliche Anmerkungen zur Situation der Politischen Bildung in Österreich, in: Arand, T. u.a. (Hgg): Geschichtsunterricht im Dialog. Münster 2006, S.118f.
- 2 Görtemaker, M.: Kleine Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 2002, S.37ff. und Maser, P.: Die Kirchen in der DDR Bonn 2000, S.145ff.
- 3 Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. Neuried 2005.
- 4 Erber, M.: Viele Väter, viele Mütter ..., in: Schreiber/Mebus, Durchblicken, 2005, S.96-107.
- 5 Flodung, J./Schreiber, W.: Blick auf Deutschland: 1989/90 im ungarischen Geschichtsbuch, in: Schreiber/Mebus, Durchblicken, 2005, S.108-116.
- 6 Ein religionsgeschichtliches Thema zu einem antisemitischen Kult im Großraum Innsbruck und ein Projekt im Zusammenhang mit den österreichischen Staatsvertragsjubiläen.
- 7 Österreichisch für Abitur.

Das erwähnte Raster besteht aus vier Schritten:⁸

1. **Beschreibende Bestandsaufnahme der Elemente des Kapitels**
Die adäquate Beschreibung von gliedernden und Verständnis fördernden Bausteinen soll die Oberflächenstruktur sichtbar machen.
2. **Erfassung der inhaltsbezogenen Strukturierung**
Wichtig sind hier Haupt- und Nebengeschichten, zentrale „Handlungsträger“, Zuweisung von Gegenwarts- und Zukunftsbedeutungen. Analysiert werden soll auch die Funktion von Bildern und Autorentext, welche Schwerpunkte sie setzen – auf einzelne Personen oder auf Bevölkerungsgruppen, welche Räume hervorgehoben werden und welches Gewicht der kirchlichen Opposition zugestanden wird.
3. **Beurteilung der historischen Erzählung und der Überprüfung einzelner Aspekte**
Einzelne Strukturelemente der Darstellung in den Schulbüchern sollen verglichen werden. Sind Autorentext und Materialien sinnvoll aufeinander bezogen? Wie nehmen die Schulbücher zur Rolle der Kirchen in der Oppositionsbewegung und zur Frage der Verortung der Novemberereignisse Stellung?
4. **Präsentation und Diskussion der Analyse**
Wichtiges Ergebnis der Präsentation müsste die Vermittlung der Selektivität und Partialität als Merkmal von Schulbüchern sein.

3. Kurze Vorstellung und Analyse der verwendeten österreichischen Schulbücher und besonders ihrer Wendekapitel

Zu Schritt 1:

Einleitend muss noch erwähnt werden, dass die neuen Schulbücher alle unter dem Zwang leiden, dass durch die Erweiterung des Faches Geschichte durch die Lehrstoffe der Politischen Bildung in den Klassen 7 und 8 die zeitgeschichtlichen Inhalte stark reduziert werden mussten. Nur „Durch die Vergangenheit in die Gegenwart“ (VG 7) hat ein eigenes „Wiedervereinigungskapitel“ von zwei Seiten. Die Seiten sind zum Großteil mit Autorentext gefüllt. Das Kapitel heißt „Deutschland, einig Vaterland“ und als Untertitel „Der Weg zur deutschen Einheit“. Auf beiden Seiten sind je zwei Unterabschnitte: „In der BRD“, „In der DDR“ und „Die Wiedervereinigung“, „Das ‚eine‘ Deutschland“. Am Rand jeder Seite stehen je ein Auszug aus einem deutschen Zeitungsartikel und insgesamt fünf Arbeitsfragen. Je ein Bild von Kohl und Honecker, den Mauerspechten (mit einem Zitat zur plötzlichen Reisefreiheit aus dem Internet) und einer Menge vor dem Brandenburger Tor komplettieren das Kapitel. Alle ausgewählten Schulbuchseiten sind im Anhang an diesen Aufsatz zu finden.



⁸ Siehe Erber, Viele Väter, viele Mütter..., 2005, S.99f.

„Zeitbilder“ (Zeit 7) und „Streifzüge“ (Streif 7) handeln die „Wende“ innerhalb eines Ostblockkapitels ab und widmen Deutschland nur sehr wenig Raum. „Zeit 7“ stellt den Fall Deutschland wenigstens modellhaft an den Anfang. Drei Viertel einer Seite (wenn man das Bild, auf dem der österreichische und der ungarische Außenminister den Stacheldrahtzaun an ihrer Grenze zerschneiden, noch mitrechnet, fast eine Seite) beziehen sich auf unser Thema. Neben dem Autorentext (die Hälfte dieser Seite) gibt es noch ein kurzes Zitat aus der Süddeutschen Zeitung. „Streif 7“ beginnt die Auflösung des Ostblocks mit der Tschochoslowakei, und für die deutschen Verhältnisse bleiben dann nur 13 Zeilen Autorentext übrig. Eine Internetadresse am Rand soll das Problem lösen.

Zu Schritt 2:

In VG 7 wird im Autorentext eine kurze BRD-Geschichte erzählt und eine längere von der DDR. Hier wird die Öffnung der ungarischen Grenze zu Österreich zum die Wende auslösenden Ereignis. Auch das Zitat aus der „Zeit“, das über die Flucht über die ungarische Grenze berichtet, weist in dieselbe Richtung. Auf der zweiten Seite berichtet ein Autorentext in zehn Zeilen über die eigentliche Wiedervereinigung und ein zweiter über die nachfolgenden sozialen und wirtschaftlichen Schwierigkeiten. Während sich alle Bilder auf Berlin beziehen, spielt neben der ungarisch-österreichischen Grenze (s.o.) auch Dresden eine starke Rolle. Der Autorentext beginnt die DDR-Erzählung mit der Dresdener Friedensdemonstration von 1982 und auf der zweiten Seite wird die FAZ zitiert mit „Dresden feiert Kohl euphorisch“. Überhaupt spielen im Autorentext einerseits Volksmassen und Demonstrationen, welche teilweise mit der evangelischen Kirche identifiziert werden, eine große Rolle, während andererseits besonders Helmut Kohl als der Macher der Wiedervereinigung herausgestellt wird. Honeckers Bild hat nur seinen Namen als Unterschrift, während die Geschichte unter Kohls Bild seinen Werdegang und seine Hauptrolle bei Wiedervereinigung und europäischer Integration hervorhebt. Die Arbeitsfragen beziehen sich vorwiegend auf den Autorentext. Es findet sich eine einzige Frage mit Zukunftsbedeutung: Welche Barrieren werden trotz der Einigung noch länger bestehen?

In „Zeit 7“ beziehen sich zwei Abschnitte des Kapitels „Die Volksdemokratien stürzen“ auf die deutsche „Wende“. „DDR: ‚So viel Anfang war noch nie!‘“ und „Die Wiedervereinigung“. Die beiden Abschnitte bestehen zu 90 Prozent aus Autorentext und zu 10 Prozent aus einem Zitat aus der Süddeutschen Zeitung. Der erste Abschnitt erzählt eine DDR-Geschichte und der zweite kürzere eine Geschichte der Wiedervereinigung. Probleme, die sich aus der Wiedervereinigung ergeben haben, sind kein Thema in „Zeit 7“. Neben den Ereignissen in Berlin werden auch Orte im Süden der DDR mit Massendemonstrationen erwähnt (diesmal Jena und Leipzig). In diesem Zusammenhang wird kurz auf den Anteil der Kirchen hingewiesen. Der einzige Politiker, der mehrmals erwähnt wird und der die Ereignisse anscheinend entscheidend beeinflusst, ist Gorbatschow. Bei den entscheidenden Veränderungen in der DDR wird das Passiv verwendet und es werden keine handelnden Politiker erwähnt (kein Wort von Helmut Kohl!). Eingearbeitet in den Autorentext findet sich noch eine Quelle: ein Zitat aus der Süddeutschen Zeitung mit einem Auszug aus dem Vertrag zur Wiedervereinigung. Zitiert werden die Punkte, in denen die Grenzen Deutschlands bestätigt werden.

„Streif 7“ geht von der Öffnung der ungarisch-österreichischen Grenze und der darauf folgenden Massenflucht der DDR-Bürger aus. Es werden Massendemonstrationen in den Großstädten erwähnt, die Honecker zum Rücktritt zwangen. In zwei weiteren Sätzen kommt es zur Vereinigung der beiden deutschen Staaten. Der Anteil der Kirchen, von irgendwelchen weiteren Politikern und auch die folgenden Probleme werden nicht erwähnt.

Zu Schritt 3:

In allen drei „Wendekapiteln“ der erwähnten österreichischen Lehrbücher für die gymnasiale Oberstufe in Österreich ist die sachliche Richtigkeit gegeben. Es werden aber die Schwerpunkte recht verschieden gesetzt. „VG 7“ beinhaltet eine zwar kurze, aber komplette Einheit zum Thema mit relativ ausführlichem Autorentext, fünf Bildern, drei Quellenspots und fünf Arbeitsfragen. „Zeit 7“ und besonders „Streif 7“ behandeln die Wende recht summarisch innerhalb eines Kapitels zur Auflösung des Ostblocks.

In allen drei Büchern wird einmütig die Öffnung der österreichisch-ungarischen Grenze als Auslöser der Ereignisse hervorgehoben und damit die Rolle Österreichs entsprechend gewürdigt: „Kritisch wurde die Lage für die SED-Führung, als im Mai Ungarn mit dem Abbau des ‚Eisernen Vorhangs‘ an der Grenze zu Österreich begann und im September die Grenze öffnete. ...“ (VG 7, S.110). „Der österreichische Außenminister Mock und sein ungarischer Kollege zerschneiden den Stacheldraht an der Grenze. Damit brach die Fluchtwelle in den Westen los“ („Zeit 7“, Bildunterschrift, S.133). „Der mutige Schritt Ungarns, seine Grenzen zu Österreich zu öffnen, ermöglichte die Massenflucht von DDR-Bürgern in die BRD“ („Streif 7“, S.115).

„VG 7“ bezieht sich im Autorentext auf fünf deutsche Politiker (Honecker, Krenz, Modrow, Kohl und Schröder). Die ganze Randspalte von S.111 ist den Leistungen von Helmut Kohl gewidmet. Dazu gehören ein Bild (der Menge zuwinkender Kohl), eine ca. 90 Wörter zählende Bildunterschrift, in der über seine „großen Verdienste“ berichtet wird, und ein Bericht aus der FAZ „Dresden feiert Kohl euphorisch“. Trotzdem hebt auch „VG 7“ im Text und besonders auch in den Bildern die Rolle der Demonstranten im Rahmen der Ereignisse hervor.

„Zeit 7“ nennt Gorbatschow und Thatcher, jedoch keinen deutschen Politiker. Der einzige Deutsche, der genannt wird, ist Chris Gueffroy, der im Februar 1989 „bei einem Fluchtversuch an der Berliner Mauer erschossen“ wurde. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt eindeutig auf den Flüchtlingen und den demonstrierenden Massen, welche den Vorgängen erst die notwendige Dynamik verliehen. Dasselbe Bild bietet der kurze Text von „Streif 7“: „Massendemonstrationen ... erreichten schließlich den Rücktritt Honeckers. Unter dem Druck der Bevölkerung ... brach die Herrschaft der SED zusammen“. In „Zeit 7“ und „Streif 7“ ist Helmut Kohl kein Thema.

Auch Fragen nach der Verortung der Ereignisse und des Beitrags der Kirchen werden in den drei Lehrwerken nicht einheitlich beantwortet. In zwei Büchern werden die genannten Themen sozusagen als Einstieg benützt. „VG 7“ schreibt anfangs von „oppositionellen Gruppen“ und „Bürgerinitiativen, die sich unter dem ‚Dach‘ der evangelischen Kirche formiert hatten“ („VG 7“, S.110). Es wird hier zwar von einer „Dresdener Friedensdemonstration“ von 1982 gesprochen, sonst aber der Eindruck vermittelt, dass es sich um Berliner Ereignisse handelte, und auch die Rolle der evangelischen Kirche wird nicht mehr erwähnt. Auch „Zeit 7“ beginnt den Autorentext mit „...in der DDR bildeten sich besonders innerhalb der Kirchen Gruppen, die ... für Menschenrechte und Frieden eintraten“ und berichtet dann von der Demonstration einer kirchlichen Friedensbewegung 1983 in Jena. Auch in „Zeit 7“ wird von der Rolle des Südens und der Kirchen anschließend nicht mehr gesprochen. „Streif 7“ spricht von „Massendemonstrationen in den Großstädten der DDR“ und handelt so die Verortung des Themas ab. Die Rolle der Kirchen wird gar nicht erwähnt.

Einzig „VG 7“ berichtet über die Folgen der „Wiedervereinigung“ und verweist auch mit einer Arbeitsfrage auf die Zukunft. Der Abschnitt „Das ‚eine‘ Deutschland“ versucht die Probleme, die sich ergeben haben, vergleichsweise differenziert aufzuzeigen. Die beiden anderen Lehrwerke brechen ihre Deutschland-Geschichte 1990 ohne jede weitere Perspektive ab. Die insgesamt sehr summarische Behandlung des „Wende“-Themas läßt am Ende der Vorstellung der drei österreichischen Lehrwerke wieder zu den eingangs geäußerten Bemerkungen zurückkehren.

Zu Schritt 4:

In Österreich beglückt der Staat seit den 70er Jahren Eltern und Schüler jedes Jahr mit immer neuen Gratis-schulbüchern.⁹ Das Bildungsministerium übt deshalb Druck auf die Verlage aus, die Preise für die Bücher der so genannten Schulbuchaktion möglichst niedrig zu halten. Die Verlage geben diesen Druck an die Autoren in der Form von Seitenbeschränkungen für die Lehrwerke weiter. Schulbuchbegutachtungskommissionen verweisen auf den Lehrplan und haben aber auch sehr individuelle Wünsche an die Autoren. LehrerInnen erwarten sich von Schulbüchern, dass sie alles beinhalten, was Unterrichtende für ihre Arbeit brauchen könnten. Autoren sind am Erfolg ihrer Arbeit interessiert

⁹ Seit 1994 müssen die Eltern 10 Prozent des Schulbuchpreises selbst zahlen.

Literatur:

Erber, M.: Viele Väter, viele Mütter ..., in: Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. Neuried 2005, S.96-107.

Flodung, J./Schreiber, W.: Blick auf Deutschland: 1989/90 im ungarischen Geschichtsbuch, in: Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. Neuried 2005, S.108-116.

Görtemaker, M.: Kleine Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 2002, S.37ff.

Maser, P.: Die Kirchen in der DDR. Bonn 2000, S.145ff.

Melichar, F.: Persönliche Anmerkungen zur Situation der Politischen Bildung in Österreich, in: Arand, T. u.a. (Hgg.): Geschichtsunterricht im Dialog. Münster 2006, S.118f.

Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. Neuried 2005.

Schulbücher:

Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 7, Veritas. Linz 2007.

Streifzüge durch die Geschichte 7, Dornier. Wien 2005.

Zeitbilder 7, öbv&hpt. Wien 2004.

Anhang 1: Ausgewählte Schulbuchseiten von VG 7

110

3

»Deutschland ...«



▲ Berliner begannen, die Mauer von beiden Seiten abzutragen.

Flucht aus Ungarn – Sopron, im August

»Fünf Kilometer war die Flüchtlingsgruppe marschiert, niemand hat sie aufgehalten! Kaum vernehmbar sagt eine Stimme in der Menge einfach weitergehen. Als sei es das Selbstverständlichste auf der Welt. Zehn, zwölf Hände greifen an den Grenzübergang vorbei, drücken das Tor auf, eine Frau fällt, die Nachdrängenden stolpern über sie. Les, las, rufen jene in der dritten und vierten Reihe, die nicht sehen können, was vorne passiert. Die erste Welle fängt zu rennen an. Die Menschen merken gar nicht, dass sie längst hinter dem österreichischen Schlagbaum und dem Schild »Staatsgrenze sind. Mein Gott, wie leicht geht es ja diesmal gut, sagt Jens Löhnert. Es gibt kein Zurück, antwortet Thomas Metzger, die Hand seiner Freundin fassend. Ganz oben vor dem Wald stehen kleinere Wachtürme. Sind auch diese unbesetzt? Keiner weiß es. Das Tempo wird trotzdem immer schneller. Mütter und Väter, die Kinder auf den Schultern, kommen kaum nach. Ältere auch nicht. Sie schaffen es. Einem aber, einem 39-jährigen Mann, brechen Anstrengungen und Strapazen das Herz. Wenige Meter hinter der Grenze bricht er zusammen. Die paar Sekunden Freiheit bezahlt er mit dem Tod.«

(Die Zeit, 25. August 1989)

▲ Warum flüchteten viele DDR-Bürgerinnen und -Bürger in die deutschen Botschaften in den Ostblock-Nachbarländern? Wodurch wurde schließlich die DDR-Regierung »aus den Angeln gehoben«?

9 Der Weg zur Deutschen Einheit

9.1 In der BRD

Die in den 1970er Jahren durch die sozial-liberale Regierung Brandt begonnene Politik, die in der Anerkennung der Oder-Neiße-Linie als deutscher Ost-Grenze und in den Ostverträgen mit Polen und der UdSSR mündete, hatte eine neue Qualität in die innerdeutschen Beziehungen gebracht. Die DDR war von fast allen Staaten diplomatisch anerkannt und beide deutsche Staaten waren 1973 in die UNO aufgenommen worden. Daran änderten auch der Wahlsieg der CDU/CSU im März 1983 und das Entstehen einer kleinen Koalition mit der FDP unter dem Kanzler Helmut Kohl, der starkes Gewicht auf die europäische Integration legte, nichts.

9.2 In der DDR ...

... hatten sich im Laufe der 1980er Jahre verschiedene oppositionelle Gruppen herausgebildet, die als Friedensgruppen für Abrüstung in Ost und West eintraten, aber auch verschiedene Bürgerinitiativen, die sich unter dem »Dach« der evangelischen Kirche formiert hatten. Am 13. Februar 1982 kam es zur Dresdener Friedensdemonstration, an der über 7000 Menschen teilnahmen. Während sich im Untergrund verschiedene Gruppen formierten und aus der Sowjetunion ab 1987 bereits die Schlagworte »Glasnost« und »Perestroika« zu hören waren, ließ die SED-Führung Andersdenkende nach wie vor überwachen und verfolgen. Die innenpolitische Situation verschlechterte sich nach den Kommunalwahlen vom Mai 1989, deren Ergebnis offensichtlich manipuliert worden war. Kritisch wurde die Lage für die SED-Führung, als im Mai Ungarn mit dem Abbau des »Eisernen Vorhangs« an der Grenze zu Österreich begann und im September die Grenze öffnete. Der ungarische Außenminister meinte dazu, dass internationale Verträge – auch Menschenrechtskonventionen – wichtiger seien als zwischenstaatliche Verträge – viele DDR-Bürgerinnen und -Bürger nutzten dies für die Flucht in den Westen. Viele DDR-Botschaften in Prag (rund 3500 Personen), Budapest und Warschau sammelten sich Ausreisewillige. Allein im August und September gelang rund 23 000 DDR-Bürgerinnen und -Bürgern auf diesem Weg die Ausreise in den Westen.

Vor diesem Hintergrund feierte die DDR-Führung am 7. Oktober den 40. Jahrestag der Staatsgründung. Selbst Gorbatschows mahnende Worte machten bei der DDR-Führung wenig Eindruck. Honecker meinte, die Mauer werde noch »100 Jahre bestehen«. In den folgenden Tagen kam es verstärkt zu Massendemonstrationen, welche zum Rücktritt Honeckers als Partei- und Staatschef führten. Aber auch unter seinem Nachfolger Egon Krenz beruhigte sich die Lage nicht. Am 4. November demonstrierten in Berlin 500 000 Menschen für Reisefreiheit, freie Wahlen und die Aufgabe des Machtmonopols der SED. Dieser anhaltende Druck der Bevölkerung der DDR führte zur Öffnung der Berliner Mauer und der Grenzen zur BRD am 9. November. Obwohl das Regime die Ausreisemöglichkeit versprach, begannen die »Mauerspechte« in Berlin mit Hämmern, Feilen und Meißeln ihre Arbeit. Dieser »Fall der Mauer« in Berlin beschleunigte das Ende der DDR.



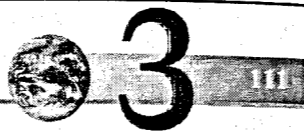
◀ Erich Honecker



▲ Der Fall der Berliner Mauer – Am 9. November 1989 saß ich vor meinem Fernseher [...]. Ich sah die tägliche Pressekonferenz mit Günter Schabowski, schon wollte ich wegschalten, als ein Zettel vor Schabowski gelegt wurde. Gedankenverloren nahm er den Zettel in die Hand und las vor: »Soeben sei beschlossen worden, dass jeder Reisewillige der DDR in die BRD darf.« Später wurde richtig gestellt, dass gemeint sei, es gäbe kurzfristig Visa für eine Reise in die BRD. Man sah Schabowski an, er konnte kaum glauben, was er vorlas. Kurze Zeit später sah man im Fernsehen Menschen brüllen: »Macht das Tor auf, an, er konnte kaum glauben, was er dort sah, nach 28 Jahren wurde die Mauer geöffnet. Honecker muss vor Schreck macht das Tor auf! Ich glaube nicht, was ich dort sah, nach 28 Jahren wurde die Mauer geöffnet, wenn er uns mehr Reisefreiheit erlaubt hätte. Die Tore wurden geöffnet, die Menschen stürmten in den anderen Stadteil, umarmten sich und weinten. Menschen kletterten auf die Mauer, mit Hämmern und anderen Geräten wurde der »Antifaschistische Schutzwall« bearbeitet.« (http://www.dhm.de/lemo/forum/kollektives_gedaechtnis/)

Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 7, Veritas. Linz 2007, S.110.

»... einig Vaterland«



9.3 Die »Wiedervereinigung«

Nun überstürzten sich die Ereignisse. Im Laufe der nächsten Wochen wurde die führende Rolle der SED aus der Verfassung gestrichen, das Zentralkomitee und das Politbüro tragen am 3. Dezember geschlossen zurück. Sie gab sich ein neues Statut und kämpft seither als **Partei des Demokratischen Sozialismus (PDS)** um die Gunst der Wählerinnen und Wähler.

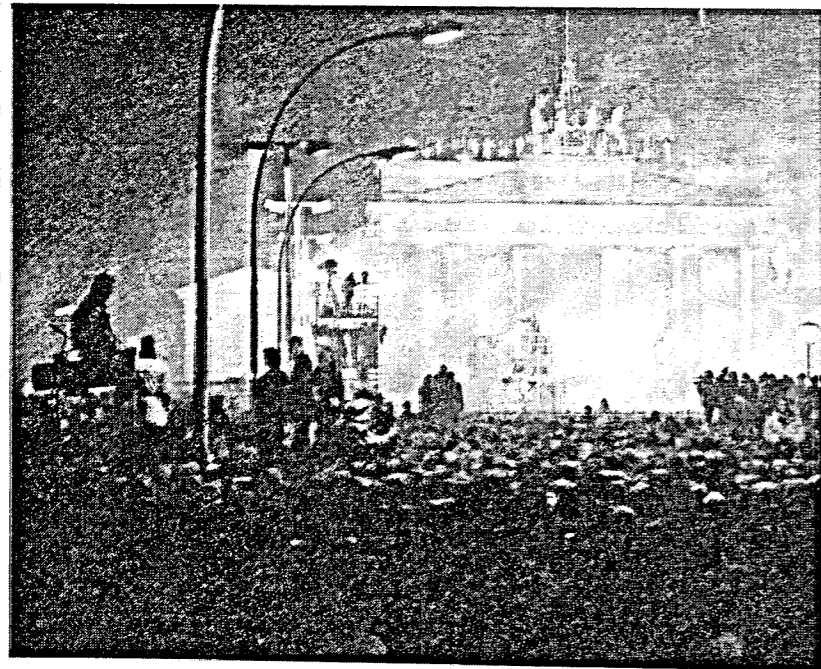
Nach dem Rücktritt von Egon Krenz hatten die Vertreter verschiedener Oppositionsgruppen, der Blockparteien und der SED Gespräche am »Runden Tisch« geführt und den Termin für Volkskammerwahlen festgelegt. Der neue Kurzzeit-Ministerpräsident **Hans Modrow** nahm Verhandlungen zur Einheit mit Kanzler **Helmut Kohl** auf. Die im März gewählte Regierung (Wahlsieger CDU) vertrat eine schnelle **Herbeiführung der Einheit** und am 31. August 1990 wurde der Einigungsvertrag unterzeichnet, auf Grund dessen die DDR am 3. Oktober 1990 der BRD beitrug. Damit hatte die DDR nach 41 Jahren zu bestehen aufgehört.

9.3.1 Das »eine« Deutschland

Hauptproblem war zunächst die **Herstellung annähernd gleichwertiger Lebensverhältnisse** in den alten und neuen Bundesländern. Dies konnte nur über eine Änderung der Eigentumsverhältnisse der ehemaligen DDR-Staatswirtschaft gehen. Die **»Treuhandaanstalt«** übernahm als Zwischeneigentümer die ehemaligen **»volkseigenen Betriebe«** mit rund 4 Millionen Beschäftigten sowie mehr als 4 Millionen Hektar landwirtschaftlich genutzter Fläche. Schließung, Reprivatisierung oder Verkauf waren die Ziele. Viele der ehemals auf den Ostmarkt ausgerichteten DDR-Betriebe waren nicht lebensfähig. Allein die Kosten für Subventionen, Überbrückungshilfen oder Sanierungen beliefen sich bis 1994 auf etwa 270 Milliarden DM (128 Mrd. Euro). Da auch die Erneuerung der Infrastruktur im Osten, der Ausbau des Sozial- und Gesundheitswesens und die Beseitigung der Umweltschäden enorme Summen kosteten, wurden seit 1995 (mittlerweile bis 2004 verlängert) in Form eines Zuschlages von 7,5 % auf die Einkommenssteuer (»Solidarpakt«) jährlich rund 57 Mrd. DM (ca. 28,5 Mrd. Euro) bereitgestellt. Große Summen mussten auch für Transferleistungen bereitgestellt werden, um die finanzielle Basis der Länder und Gemeinden im Osten sicherzustellen (1991-1995: 812 Mrd. DM - 415 Mrd. Euro).

Ein weiteres Problem bildete die **Umstrukturierung der Rechtsordnung** und die **Aufarbeitung der Vergangenheit der DDR**, insbesondere der Tätigkeit der **Stasi** (Staats Sicherheitsdienst). Seit 1992 werden verschiedene Prozesse über »im Auftrag von DDR-Organen« begangene Straftaten (»Regierungskriminalität«) geführt, wobei auch ehemalige führende DDR-Politiker verurteilt wurden.

Nach einer zweiten Amtszeit der christlich-liberalen Koalition unter Kanzler Helmut Kohl wurde 1998 **Gerhard Schröder** Kanzler, der eine **Regierung aus SPD und Grünen** bildete. Ex-Bundeskanzler Kohl stürzte seine Partei durch das Eingeständnis illegaler Parteienfinanzierung in Millionenhöhe in eine Krise und zog sich aus allen politischen Führungspositionen zurück.



▲ Vor dem **Brandenburger Tor**, einst berüchtigte »Zonengrenze« in Berlin



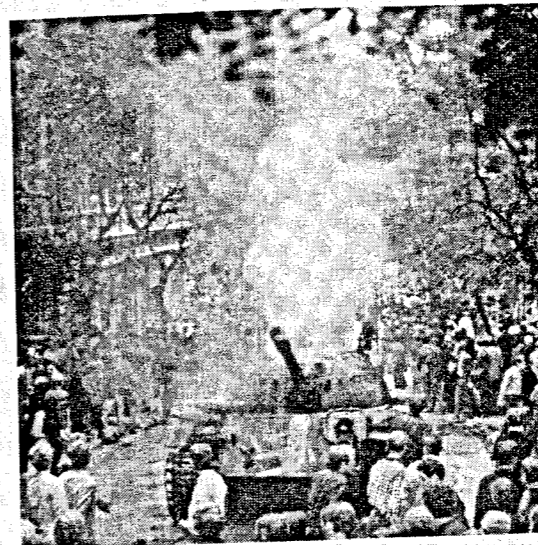
▲ Der deutsche »Einigungskanzler« **Dr. Helmut Kohl** (geb. 1930) kam aus einer konservativ-katholischen Familie. Am 1. Oktober 1982 wurde bei der Wahl – im Rahmen eines »konstruktiven Misstrauensvotums« – gegen den amtierenden Bundeskanzler **Helmut Schmidt** zum **sechsten Bundeskanzler** der Bundesrepublik Deutschland gewählt. Kohl war der erste Kanzler des wiedervereinigten Deutschlands (bis 1998). Ihm werden große **Verdienste** an der **Wiedervereinigung Deutschlands** und dem **Zusammenwachsen Europas** wie auch der **Einführung der Europäischen Währung »Euro«** zugerechnet. Ebenso konnte er Frankfurt am Main als Sitz für die neu geschaffene **EZB** (Europäische Zentralbank) durchsetzen.

Dresden feiert Kohl euphorisch. Dresden, 19. Dezember. »Freiheit, Frieden, Freiheit« steht auf einem der vielen Transparente, die dem Bundeskanzler in Dresden entgegengetragen werden. Auch die Sprechchöre der vielen tausend Menschen, die vor dem Hotel Bellevue auf seine Ankunft warten oder den Straßenrand säumen, enthalten vieles. Während die einen lautstark »Deutschland, Deutschland« skandieren, singen andere »So ein Tag, so wunderschön wie heute«. Bald geht alles durcheinander. Erst als jemand »Helmut, Helmut« anstimmt, ist man sich für einige Minuten einig im Chor der unterschiedlichen Stimmen, ebenso wie bei dem Ruf: »Nieder mit der SED«. Alle wissen, was sie nicht mehr wollen, doch die Erwartungen an den Besuch des Kanzlers sind geteilt: Manche hoffen offensichtlich vor allem auf Obst und bessere Autos, andere denken darüber hinaus...

(FAZ, 20.12.1998)

Mit welchen Problemen hat das geeinte Deutschland immer noch zu kämpfen? Welche Bedeutung hat der 3. Oktober für die BRD? Welche Barrieren werden trotz der Einigung noch länger bestehen?

Anhang 2: Ausgewählte Schulbuchseiten von Zeit 7



Sowjetischer Panzer in Prag, Foto, 22. August 1968.

von Panzern der sowjetischen Armee niedergewalzt. Um die in den weiteren Jahren stetig stärker werdende Flucht der Menschen aus der DDR in die Bundesrepublik Deutschland zu stoppen (seit 1949, der Gründung der DDR, bis 1961 verließen vor allem über Berlin mehr als 2,6 Mio. Menschen die DDR – ca. 14 % der Bevölkerung), wurden im August 1961 die Grenzen zur Bundesrepublik dichtgemacht. In Berlin wurde mit dem Bau der Mauer begonnen.

In der Tschechoslowakei bildete sich im Jahr 1968 mit dem »Prager Frühling« eine breite Reformbewegung. Sie wurde von Menschen aus Literatur, Kunst und Wissenschaft getragen und erfasste auch die kommunistische Partei unter ihrem neuen Partei- und Regierungschef Alexander Dubček. Im August 1968 wurde sie von den Truppen des Warschauer Paktes unter der Führung der Sowjetunion gewaltsam niedergeschlagen. Die Intervention von außen wurde aber auch von innen unterstützt. Geheimdienst, Armee und jene Kräfte in der kommunistischen Partei, die den »Prager Frühling« ablehnten, trugen dazu bei, dass den Warschauer-Pakt-Truppen die Besetzung des Landes vergleichsweise reibungslos gelang.

7.3 Die »Volksdemokratien« stürzen

Die Entwicklung in der Sowjetunion seit 1985 wirkte sich auf die »Volksdemokratien« aus. Allerdings gab es hier auch eigenständige Bestrebungen nach Veränderung, die bereits lange vor 1985 eingesetzt hatten – so z. B. in der Tschechoslowakei. Mit der »Charta 77« forderten Intellektuelle, Künstler, Schriftsteller und Priester die Verwirklichung der gesetzlich anerkannten Menschenrechte. In der DDR spitzte sich die Situation erst im Laufe der 1980er-Jahre bedrohlich zu.

132 Weltpolitik nach 1945

DDR: »So viel Anfang war noch nie!«

In der DDR bildeten sich besonders innerhalb der Kirchen Gruppen, die trotz strenger Überwachung und Bespitzelung durch den Staatssicherheitsdienst für Menschenrechte und Frieden eintraten. Unter dem Motto »Schwerter zu Pflugscharen« demonstrierte 1983 in Jena eine kirchliche Friedensbewegung gegen die Aufstellung von neuen Raketen in Ost und West. Aber auch außerhalb der Kirchen wurden die Forderungen nach »Freiheit für Andersdenkende« und freier Ausreise aus dem Land stärker. Die Staatsführung reagierte jedoch mit Verfolgungen und Verhaftungen. Sie lehnte jede Reformpolitik ab. Sogar Zeitschriften und Filme aus der Sowjetunion, die über Perestroika und Glasnost berichteten, wurden 1988 ausdrücklich verboten. Wachsender Unmut einerseits und Resignation andererseits kennzeichneten die Stimmung in der Bevölkerung. Viele hatten die besseren und freieren Lebensbedingungen in der Bundesrepublik Deutschland vor Augen und wollten weg. Die legale Ausreise war aber vielfach unmöglich oder nur nach Überwindung langwieriger bürokratischer Hürden zu erlangen und mit hohen Abgaben verbunden. Deshalb sahen viele in der Flucht die einzige Möglichkeit. Eine direkte Flucht in die BRD war fast aussichtslos. Im Februar 1989 wurde Chris Gueffroy bei einem Fluchtversuch an der Berliner Mauer erschossen. Er war das letzte von vielen Opfern an dieser Grenze. Als im Mai 1989 die Grenze zwischen Ungarn und Österreich geöffnet wurde, flüchteten Zehntausende aus der DDR über Ungarn nach Österreich und weiter in die Bundesrepublik. Die Entscheidung fiel im Herbst 1989. Während die Staatsführung die Feiern zum 40. Gründungstag der DDR vorbereitete, kam es besonders in Leipzig zu immer größeren Demonstrationen. Der Ruf vieler Menschen »Wir sind das Volk« wurde weltweit vernommen. Die politische Situation stand auf des Messers Schneide. Vor allem die sowjetische Armee war nahe daran einzuschreiten. Sie wurde jedoch durch einen persönlichen Befehl des sowjetischen Präsidenten Gorbatschow veranlasst, in den Kasernen zu bleiben. In nur wenigen Wochen veränderte sich dann die innenpolitische Lage vollkommen. Die Führungsrolle der SED wurde aus der Verfassung gestrichen. Die alten »Blockparteien« (CDU, Liberale) lösten sich aus der Einheitsliste und wechselten den Kurs. Neue Parteien entstanden (Sozialdemokraten, Grüne, Demokratisches Forum). Viele Anhänger des SED-Regimes schlossen sich der neuen Entwicklung an (»Wendehälse«). Eine neue Regierung in der DDR plante nun Reformen und bereitete freie Wahlen vor. Nach demokratischen Wahlen im Jahr 1990 wurde eine Koalitionsregierung gebildet, der kein Kommunist und niemand von den Reformkräften der ersten Stunde angehörte.

Die Wiedervereinigung

Schon bald nach dem Umbruch ging es aber nicht mehr nur um die innere Reformierung der DDR. Immer stärker trat nämlich die Vereinigung der beiden deutschen Staaten in den Vordergrund. Die meisten Parteien sprachen sich ebenfalls dafür aus. Sie erhielten schnell Unterstützung aus dem Westen. Von dort wurden auch die Richtlinien vorgegeben. Neben den innerdeutschen waren besonders die internationalen Aspekte der Vereinigung von großer Bedeutung. Nachdem zunächst die britische Premierministerin Thatcher ihre Bedenken gegen eine Wiedervereinigung

gung und dann vor allem der sowjetische Staatspräsident Gorbatschow seine Vorbehalte gegen eine Mitgliedschaft eines vereinten Deutschland in der NATO aufgegeben hatte, konnte am 12. September 1990 ein Vertrag unterzeichnet werden. Darin hieß es unter anderem:

Q → Art. 1:

1. Das vereinte Deutschland wird die Gebiete der DDR, der BRD und ganz Berlin umfassen. (...)
2. Das vereinte Deutschland und die Republik Polen bestätigen die zwischen ihnen bestehende Grenze in einem völkerrechtlich verbindlichen Vertrag.
3. Das vereinte Deutschland hat keinerlei Gebietsansprüche gegen andere Staaten und wird solche auch nicht in Zukunft erheben.

(Süddeutsche Zeitung, 13. 9. 1990, S. 1)

Dieser Vertrag sicherte Deutschland mit 3. Oktober 1990 die volle Souveränität zu. An diesem Tag wurde auch die Vereinigung in Form des Beitritts der DDR zur BRD vollzogen.

Polen: Es begann in Danzig (Gdansk)

In den Siebzigerjahren kam es in Polen besonders unter den Arbeitern immer wieder zu Unruhen. Zum Schutz der dabei Verhafteten entstand ein „Komitee für die Verteidigung der Arbeiter“. Aus ihm entwickelte sich mit Berufung auf die KSZE-Schlussakte von Helsinki eine Bewegung, die sich für die Menschenrechte in Polen einsetzte. 1980 brachen in Danzig und dann im ganzen Land neuerlich Streiks aus. Unmittelbarer Anlass waren Erhöhungen der Lebensmittelpreise. Doch rasch kamen auch politische Inhalte hinzu. So forderten die Danziger Arbeiter unter anderem:

- Q →**
1. Die Anerkennung von Partei und Arbeit-gebern unabhängigen Gewerkschaften (...).
 2. Garantie des Rechts auf Streik (...).

(Frankfurter Allgemeine Zeitung, 27. 8. 1980, S. 2)

→ Welche Forderungen stellen das herrschende System in Frage?

Die Regierung gewährte Lohnerhöhungen. Vor allem aber gestand sie die Gründung der unabhängigen Gewerkschaft „Solidarność“ (Solidarität) unter Lech Walesa und freien Zugang zu den Medien zu. Der politische Einfluss der „Solidarność“ wurde jedoch immer größer. Im Dezember 1981 verhängte der neue Partei- und Regierungschef General Jaruzelski das Kriegsrecht. Die „Solidarność“ wurde verboten (bis 1989), Lech Walesa unter Hausarrest gestellt. Nach einer neuerlichen Streikwelle im Jahr 1988 einigten sich Regierung und Opposition auf ein Abkommen, das einen schrittweisen Übergang Polens zu einer parlamentarischen Demokratie mit einem Mehrparteiensystem vorsah.

Die Wahlen brachten im Juni 1989 der Opposition große Erfolge. Tadeusz Mazowiecki, ein Katholik und Vertreter der „Solidarność“, bildete eine Koalitionsregierung mit nichtkommunistischer Mehrheit. Lech Walesa wurde im Dezember 1990 vom Volk gewählter Staatspräsident.

Zeitbilder 7, öbv&hpt, Wien 2004, S.133.

Ungarn – keine zweite Tragödie

Im Mai 1989 ermöglichte Ungarn Zehntausenden Menschen aus der DDR die Ausreise nach Österreich. Diese liberale Haltung hatte sich bereits seit langem vorbereitet. Schon seit den Sechzigerjahren hatte der Staats- und Parteiapparat eine gewisse Meinungs- und Wirtschaftsfreiheit zugelassen („Gulaschkommunismus“). 1987 entstand aus verschiedenen oppositionellen Gruppen das „Ungarische Demokratische Forum“.

Mitglieder des „Forums“ trafen sich ab 1989 auch mit Vertretern der Regierungspartei zu Verhandlungen über Reformen. Auch innerhalb der Kommunistischen Partei hatten sich inzwischen Reformkräfte für ein Mehrparteiensystem ausgesprochen. Am 18. Oktober 1989 billigte das Parlament die Abschaffung der „Volksdemokratie“. Zahlreiche neue Parteien entstanden, die Wahlen im Frühjahr 1990 brachten viele von ihnen ins Parlament. Das Parlament wählte einen neuen Staats- und Ministerpräsidenten. Eine Verfassungsänderung wurde ebenfalls mit großer Mehrheit angenommen.



Der österreichische Außenminister Mock (links) und sein ungarischer Amtskollege zerschneiden den Stacheldrahtzaun an der Grenze. Damit brach die Fluchtwelle in den Westen los.

Weltpolitik nach 1945 133

Anhang 3: Ausgewählte Schulbuchseiten von Streif 7

Komplexe Vorgänge

Wende und Neubeginn

Zur Wiederaufnahme des SDI-Projekts unter Präsident Bush jun. siehe unter:

www.afa.at/globalview/042001/starwars.html

(die „Strategic Defense Initiative“ sollte einen atomaren Schutzschild über die USA legen und jede angreifende Interkontinentalrakete schon im Weltall zerstören), war mit ungeheuren Kosten verbunden und stieß deshalb auf Ablehnung. Der Kalte Krieg war im Westen lange Zeit von der Öffentlichkeit mitgetragen worden, jetzt drängte sie darauf, ihn zu beenden.

Wurde die UdSSR totgerüstet?

Die Sowjetunion stand sichtlich unter dem Druck der dramatischen Rüstungskosten. Man hat errechnet, dass die UdSSR kurz vor dem Abschluss des INF-Vertrages über den Abbau von Mittelstreckenwaffen 1987 kaum weniger Geld in die Rüstung investierte als die wirtschaftlich ungleich stärkeren USA. Umgerechnet 260 Milliarden Dollar pumpte Moskau in das Militär; Washington gab im selben Jahr 293 Milliarden Dollar aus. Die Unzulänglichkeiten der sowjetischen Ökonomie waren im Westen natürlich bekannt, und das Rüstungstempo wurde in den achtziger Jahren gezielt eingesetzt, um den Osten in die Knie zu zwingen. Der außenpolitische Rückzug der UdSSR brachte eine finanzpolitische Entlastung für die USA.

A Zeichnen Sie ein Cluster mit den wichtigsten Bedingungen und Ergebnissen der „Wende“ in Ost und West.

(...) Bereits 1986 erklärte Gorbatschow, die Länder der Dritten Welt müssten nun den Sozialismus aus eigener Kraft aufbauen. Gleichzeitig wurden die Hilfen an Kuba, an afrikanische und südostasiatische Staaten eingeschränkt oder völlig beendet. Für einige dieser Länder bedeutete dies den wirtschaftlichen Bankrott und den Zwang, sich zu öffnen. Kuba ließ marktwirtschaftliche Reformen zu, andere, wie Nordkorea, versuchten weiterzumachen wie bisher und kämpften mit dramatischen Versorgungsengpässen. Für eine weitere Gruppe von Staaten, zum Beispiel Kambodscha, bedeutete es langfristig das Ende des Bürgerkriegs, da Moskau auch die Hilfen für Vietnam strich und Hanoi sich bis 1989 aus dem Konflikt im Nachbarland zurückzog.

(Stöver B., Der Kalte Krieg, München 2003, S. 102 f.)

Die neue Politik verringerte den Einfluss der UdSSR in der „Dritten Welt“. Sie brach aber vor allem mit der Breschnew-Doktrin. Jedes sozialistische Land, so betonte Gorbatschow seit 1986, habe das Recht und die Freiheit, den „eigenen Weg“ zu gehen. Viele Bewohner Ost- und Mitteleuropas sahen im Aufgeben der Breschnew-Doktrin eine Chance: den Anfang vom Ende des Ostblocks.

Der Ostblock löst sich auf

Die Wende in der Tschechoslowakei

Die friedliche Revolution des Jahres 1989 war zum Teil von Studenten getragen. Studentische Protestaktionen wurden zu einem wichtigen auslösenden Moment für die Wende. Im November 1989, ermutigt durch die Wende in der DDR, erinnerten Tausende Studenten in einer Massenkundgebung an den Protest der tschechischen Studenten fünfzig Jahre zuvor gegen die deutsche Okkupation, zugleich wiesen sie aber auf die gegenwärtige Situation hin.

Ein Großaufgebot von Polizei- und Sicherheitskräften beendete die friedliche Demonstration mit brutaler Gewalt. Dieses Vorgehen löste in der Bevölkerung Empörung aus. Noch in der Nacht vom 17. zum 18. November riefen die Studenten zu einem landesweiten Hochschulstreik auf. Die Streikbewegung erfasste nach und nach weite Teile der Tschechoslowakei.

Q Eine Atmosphäre des Umschwungs
Prag, 22. November. Das Denkmal des heiligen Wenzel, des böhmischen Königs und Landespatrons ist geschmückt mit Nationalfahnen und Tafeln: „40 Jahre Lügen“ und „Schluss mit der Finsternis“ liest man. Um den Sockel und in den Beeten um das Denkmal brennen unzählige Kerzen, auch hier Parolen wie „Freie Wahlen“ oder „Tretet zurück!“ Jeden Tag sammeln sich nun schon am frühen Morgen junge Leute vor der Statue. (...) Die Atmosphäre in Prag ist die vor einem politischen Umschwung.
(FAZ vom 23. 11. 1989)

Nach Massendemonstrationen trat die Parteiführung der KPC zurück, da aus Moskau keine Unterstützung zu erwarten war. Reformunwillige Kräfte wurden aus dem Politbüro der KPC ausgeschlossen, Reformkommunisten setzten sich durch und verurteilten den Einmarsch der WAPA-Staaten. Damit stellten sie auch die Stationierung der sowjetischen Truppen in der ČSSR in Frage. Sie eröffneten

114

Streifzüge durch die Geschichte 7, Dorner, Wien 2005, S.114.

Wende und Neubeginn

Der Ostblock
...lässt sich auf

einen Dialog mit oppositionellen Kräften und öffneten den „Eisernen Vorhang“ an der Grenze zu Österreich, etwas später auch zur Bundesrepublik Deutschland.

Husak trat zurück

Prag. Nach wochenlangen Massendemonstrationen im ganzen Land und Verhandlungen des oppositionellen „Bürgerforums“ mit Vertretern des alten Regimes erhielt die CSSR Sonntag erstmals seit der kommunistischen Machtergreifung 1948 eine Regierung, in der die Kommunisten in der Minderheit sind. Das neue Kabinett unter dem Reformkommunisten Calfa wurde von Staatspräsident Husak vereidigt. Dies war die letzte Amtshandlung des 75-jährigen, der Samstag auf Druck der Opposition seinen Rücktritt angekündigt hatte. Das Bürgerforum schlug den Schriftsteller Havel als Nachfolger Husaks vor. (...) Den Rücktritt Husaks hatten neben der Oppositionsbewegung auch die Reformkommunisten verlangt. Husak hatte am Freitag eine Amnestie für politische Vergehen wie „Subversion“ und „Republikflucht“ erlassen. Das Prager Außenministerium brachte bei der sowjetischen Botschaft den Wunsch nach baldigen Verhandlungen über den Abzug der Roten Armee zum Ausdruck.

(Presse-Agentur-Meldung vom 11. 12. 1989)

Ende Dezember 1989 wählte das Parlament den Schriftsteller und Dissidenten Vaclav Havel, den Kandidaten des „Bürgerforums“, zum Staatspräsidenten.

Mit den ersten freien Wahlen seit 1946 im Juni 1990 war die „Wende“ vollzogen. Die nunmehrige „Tschechische und Slowakische Föderative Republik“ spaltete sich 1993 in die Tschechische und in die Slowakische Republik.

Die Wende in den übrigen Ostblockstaaten

Die WAPA-Staaten reagierten unterschiedlich auf die Reformpolitik Gorbatschows. Erich Honecker in der DDR lehnte jede demokratische Veränderung ab; der Diktator Rumäniens, Nicolae Ceausescu, sicherte seine persönliche Macht mit Hilfe der Geheimpolizei; in Bulgarien und der Tschechoslowakei konnte man sich noch nicht zum neuen Kurs Moskaus durchringen.

Den Anfang der „Wende“ machte Polen. Dort verhandelte die Regierung unter dem Druck der Bevölkerung mit der verbotenen Gewerkschaftsbewegung Soli-



115.1 Vaclav Havel, der erste Staatspräsident der freien Tschechoslowakei

darnosc und ließ oppositionelle Gruppen zu. Nach den ersten freien Wahlen bildete sich eine Koalitionsregierung mit nicht-kommunistischer Mehrheit.

In Ungarn verzichtete die KP 1989 auf ihren Führungsanspruch, der Übergang zur parlamentarischen Demokratie wurde eingeleitet. Der mutige Schritt Ungarns, seine Grenzen zu Österreich zu öffnen, ermöglichte die Massenflucht von DDR-Bürgern in die BRD. In den Großstädten der DDR riefen Reformanhänger zu Massendemonstrationen auf und erreichten schließlich den Rücktritt Honeckers. Unter dem Druck der Bevölkerung und da Hilfe aus Moskau ausblieb, brach die Herrschaft der SED zusammen. Am 3. Oktober 1990 erfolgte mit Zustimmung der vier Siegermächte die Vereinigung der beiden deutschen Staaten. Diese Entwicklung löste noch 1989 eine Kettenreaktion in den übrigen Ostblockstaaten aus. Während sich in der Tschechoslowakei und in Bulgarien der Übergang zur Demokratie gewaltlos vollzog, waren in Rumänien der Sturz und die Hinrichtung Ceausescus von Massakern an Demonstranten begleitet. Zuletzt ergriff der Demokratisierungsprozess auch das blockfreie Albanien.

Letztlich aber lösten sich in allen ehemaligen Ostblockstaaten die kommunistischen Parteien auf, wurden verboten oder gaben sich neue Namen und Programme. Der Ostblock war zerfallen, WAPA und RGW wurden aufgelöst.

Die „Wende“ in unseren Nachbarländern im Internet:

www.karinthy.hu/pages/dz/wende.htm

www.geographie-diplom.de/Texte/Regional/hungwende.htm (Ungarn)

www.zum.de/psm/unterricht/aschern/chr_wende.php (DDR – Chronologie der Wende)

www.zeit-fragen.ch/ARCHIV/ZF_98a/T16.HTM (Jugoslawien)

www.muz-online.de/europa/tschechien.html (Tschechische Republik)

www.uni-kassel.de/fb10/frieden/regionen/slowakei/grundlagen.html (Slowakei)

115

Streifzüge durch die Geschichte 7, Dorner. Wien 2005, S.115.

Stefanie Serwuschok/Regine Unger

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

„Um eine Geschichte über Vergangenheit zu schreiben, braucht man genaue Infos (z.B. über Städte) – [wenn man eine Geschichte über die Vergangenheit von Städten schreiben will]. Es gibt verschiedene Geschichten! Alle Geschichten hat ein Verfasser geschrieben.“ (Ilsabe, 10 Jahre alt, wortwörtlich am 11.12.2006)

Die Viertklässlerin berücksichtigt in ihre Definition von Geschichte viel von dem, was Geschichte auch im wissenschaftlichen Sinne ausmacht. *Geschichte erzählt über Vergangenheit* – es besteht also eine zeitliche Distanz zum behandelten Thema, bezogen auf den Verfasser. Die Schülerin bemerkt außerdem, dass jeder Verfasser von Geschichte „genaue Infos“ braucht, um seine Geschichte schreiben zu können; die Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen zum Thema schwingt hier mit. Dass Geschichten *verschieden* sind und immer einen *Verfasser* haben, bemerkt Ilsabe außerdem. Der Standpunkt, von dem aus der Verfasser schreibt, immer mit seinem Adressaten im Blick, den er ansprechen will, und die Fragestellung bzw. Ziele seiner Inhaltsvermittlung rücken mit dieser Aussage ins Zentrum.

Ilsabe hatte ihre Definition von Geschichte aufgeschrieben. Hätte sie nur sprechen müssen, was einer Viertklässlerin einfach leichter fällt, als zu schreiben, wäre sie vermutlich in der Lage gewesen, ihre Überlegungen mit noch mehr Details zu unterfüttern. Möglich werden solche SchülerInnenüberlegungen durch einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht in der Grundschule. Wie speziell die De-Konstruktionskompetenz – also etwas salopp formuliert der kompetente Umgang mit eben jenen „fertigen Geschichten“ – bei GrundschülerInnen gefördert werden kann, damit beschäftigt sich der hier vorliegende Beitrag. Dabei geht er zum einen auf die zu fördernde Kompetenz ein, zum anderen zeigt er konkrete Handlungsmöglichkeiten für den Unterricht auf und streift auch Arbeitsergebnisse der SchülerInnen. Damit wird zugleich versucht, ein Stück weit zu beantworten, ob GrundschülerInnen überhaupt in der Lage sind, „reflektiert und (selbst-)reflexiv“ mit Geschichte umzugehen.

1. De-Konstruktionskompetenz: Begriffsklärung und theoretische Ansätze der Förderung in der Praxis

Überall im Alltag begegnet man „fertigen Geschichten“, also historischen Narrationen, die im Nachhinein von einem Autor über Vergangenheit verfasst worden sind. Diese Geschichten über die Vergangenheit stützen sich auf eine Re-Konstruktion des Autors, welche unter einer bestimmten Fragestellung das entsprechende Thema beleuchtet hat, unter Hinzuzug der von ihm ausgewählten historischen Darstellungen und Quellen. Diese konstruierten Geschichten können mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen von den Rezipienten analysiert werden, d.h. man kann z.B. nach der Perspektive des Autors, nach seiner leitenden Fragestellung, nach dessen Umgang mit Quellen oder auch nach von ihm ausgewählten Literatur fragen.¹ Nach einer ersten Analyse der Konstruktions- und Auswahlkriterien kann man in einem nächsten Schritt die Intentionen und Deutungsmuster des Verfassers erschließen, um anschließend in einer (Selbst-)Reflexion die Wirkungen zu erkennen, die erzielt werden sollten/wurden.²

¹ Vgl. Schreiber, W.: Leitfaden und Bausteine zur De-Konstruktion „fertiger Geschichten“ im Geschichtsunterricht, in: Mebus, S./Schreiber, W. (Hgg.): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen. Meißen 2005, S.217.

² Vgl. Mebus, S.: Wie „wahr“ ist Geschichte im Lehrbuch? Zur De-Konstruktion von Darstellungen in Geschichtslehr-

Diese Analyse einer „fertigen Geschichte“ bezeichnet man als De-Konstruktion einer Narration über Vergangenheit – im Kanon der Kompetenzen ist entsprechender Vorgang des historischen Denkens als De-Konstruktionskompetenz unter dem Dach der Methodenkompetenz gefasst.³

Eine Förderung des reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins – welche die Lehrpläne aller Schularten fordern – sollte nach aktuellen geschichtsdidaktischen Ansichten die Förderung von Kompetenz integrieren, die als genuin historische Kompetenzen ausgewiesen sind, die aktuelle geschichtsdidaktische Diskussion stellt derzeit ja eine Auswahl an unterschiedlichen Modellen für das Gespräch bereit.⁴ Der vorliegende Beitrag will ein Praxisbeispiel aufzeigen und reflektieren, das im Rahmen des Heimat- und Sachunterrichts einer vierten Klasse in der Grundschule⁵ erprobt wurde. Für den konkreten Umgang/die entsprechende Analyse einer fertigen Geschichte – bzw. die Förderung entsprechender Kompetenz im Grundschulbereich – kann dies bedeuten: Den Unterschied zwischen einer Darstellung und einer Quelle zu erkennen, sich der Bedeutung von Quellen für Geschichte zunehmend bewusst zu werden oder auch die Notwendigkeit von Quellen und deren Ausweisung beispielsweise in einem Schulbuch zu verstehen. Die SchülerInnen sollen am Umgang mit fertigen Geschichten in Form von Schulbüchern exemplarisch lernen, die Darstellungen kritisch zu hinterfragen und auf verschiedene Arten zu untersuchen. Des Weiteren sollen sie auch die Perspektivität der einzelnen Geschichtsdarstellungen erkennen und wissen, dass eine Geschichte – im Falle der GrundschülerInnen wurde bewusst die Begrifflichkeit „Bericht“ gewählt – über die Vergangenheit im/mer unter einer bestimmten Fragestellung und im Nachhinein von einem bestimmten Autor, der eine ihm eigene Intention hatte, geschrieben wurde.

2. De-Konstruktion im historischen Sachunterricht der Grundschule Unmöglichkeit oder Chance?

Was die Lehrpläne für Grundschulen in sämtlichen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland längst einfordern, ist auch heute noch nicht für jeden Ansatz der Arbeit am Geschichtsbewusstsein in der Geschichtsdidaktik selbstverständlich: Förderung des historischen Denkens von jungen Grundschulkindern. Schreiber äußert sich dazu mit Fokussierung auf die historischen Kompetenzen folgendermaßen: „Als besonders zählebig erweisen sich hier Aussagen der älteren Geschichtsdidaktik (Weniger, Roth, Ebeling, Küppers), die Kindern im Grundschulalter ein Verständnis für historische Zusammenhänge absprechen, erst recht, so kann man daraus schließen, das Verständnis für Re-Konstruktion und De-Konstruktion als Basisoperationen für den Umgang mit Geschichte.“⁶ Die eben zitierte Geschichtsdidaktikerin ist jedoch nicht die einzige, die versucht, entsprechende Ansichten aufzubrechen. Veröffentlichungen von Theoretikern und Praktikern zeigen aus beiden Perspektiven, dass sie eben doch möglich und vor allen Dingen auch notwendig ist – die Förderung des reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins bei GrundschülerInnen.⁷ Der hier vorliegende Beitrag

büchern als Aufgabe des Geschichtsunterrichts, in: Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. 2. überarb. u. aktual. Aufl. Neuried 2006, S.39.

3 Dem vorliegenden Beitrag liegt das Kompetenz- Strukturmodell von Waltraud Schreiber zu Grunde. Vgl. hierzu Schreiber W. u. a. (Hgg.): Historisches Denken. Ein Kompetenz- Strukturmodell. Neuried 2006.

4 Vgl. z.B. die Modelle von Schreiber, Pandel und Gautschi.

5 Alter der Schüler: 10-11 Jahre.

6 Schreiber, W.: Entwicklung historischer Kompetenz – Das Geschichtsbewusstsein von Grundschüler fördern II, in: Schreiber, W. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuried 2004, S.61-62.

7 Vgl. hierzu zum Beispiel: Bergmann, K./Rohrbach, R. (Hgg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Schwalbach 2001. Michalik, K. (Hg.): Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2004. Zabold, S.: Die Basis wird gelegt – GrundschülerInnen arbeiten im Sachunterricht an ihren historischen Kompetenzen, in: Mebus, S./Schreiber, W.: Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen. Meißner 2005, S.27-34. Grundschulmagazin 3/2007 (Schwerpunkt: Begegnung mit Geschichte) und Grundschul-Zeitschrift Sache – Wort – Zahl 69/2005 (Geschichte ist überall).

möchte die Notwendigkeit des Voranbringens der jungen SchülerInnen im Hinblick auf das historische Denken bestärken. In das Zentrum des Interesses wird hierbei nicht das reflektierte und (selbst-)reflexive Geschichtsbewusstsein allgemein gerückt – sondern die De-Konstruktionskompetenz und ein Arbeiten daran speziell. Es wird aufgezeigt, dass eine Hinführung der Schüler zu dieser Basisoperation des historischen Denkens möglich und notwendig ist. Die kurze theoretische Einführung hat bereits auf einige Elemente aufmerksam gemacht, die diese Förderung als Erkenntnisgewinnung mit sich bringt; um Wiederholungen zu vermeiden, sei die Differenzierung zwischen Quelle und Darstellung exemplarisch genannt. GrundschülerInnen können, das erscheint uns wichtig aufzuzeigen, sich theoriebezogenes Wissen mit Schwerpunkt De-Konstruktion aufbauen. Darlegen werden wir dies anhand eines Beispiels aus der Praxis, welches hervorging aus dem diesem Band zu Grunde liegenden Theoriekonzept: Als inhaltlicher Schwerpunkt für den historischen Sachunterricht in einer vierten Grundschulklasse wurde das Thema „Ritter“ gewählt. Im Kontext der Auseinandersetzung ging es nicht nur um die „Sache Ritter“, sondern eben auch um die „Sache Schulbuch“. Die SchülerInnen haben Buchseiten aus unterschiedlichen HSU-Büchern analysiert und bewertet – an ihrer De-Konstruktionskompetenz gearbeitet.

Während im Folgenden das unterrichtliche Vorgehen aufgezeigt wird, setzt sich der Beitrag im Anschluss mit dessen Reflexion auseinander, woraus sich abschließend Rückschlüsse und Ergebnisse im Hinblick auf die aufgestellte Hypothese ziehen lassen.

3. De-Konstruktion in der Grundschule: Das Schulbuch-Ritter-Konzept

Das im Folgenden beschriebene Unterrichts-Experiment im Überblick:

Phase im Verlauf der geplanten Sequenz:	Inhalte zum historischen Lernen:
Vorbereitende Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> • Quellengattungen und notwendige Ausweisung • Differenz Quelle/Darstellung (Bericht) • Zielgruppenorientierung/Intention von Berichten • Quellen in Berichten • Selektivität von historischen Darstellungen
De-Konstruktion: Teil I	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit der eigenen Erwartung an Schulbücher (Bezug: hist. Lernen) • 1. Analyse von Schulbuchseiten: Lokalisierung von Quellen/Darstellungsteilen; Umgang mit Quellen im Buch; Gestaltung der Darstellungspassagen; Literatur/Quellenangaben im Buch
De-Konstruktion: Teil II	<ul style="list-style-type: none"> • 2. Analyse und Vergleich von verschiedenen Schulbuchseiten • Vertiefung: genaues Betrachten einer Bildquelle • 3. Analyse von Schulbuchseiten: Kritik an Illustrationen, Nicht-Verwendung von Quellen etc. • Bewertung der einzelnen Schulbücher in einem Ranking

3.1 Vorbereitende Aktivitäten

Damit SchülerInnen sich auf den Weg machen können, den Prozess des De-Konstruierens von fertigen Geschichten zu verstehen und eigenständig durchführen zu können, bedarf es gewisser Basiskenntnisse, die im Zusammenhang mit historischem Lernen zu jedem Zeitpunkt wichtig und unabdingbar sind. Dazu gehört einmal ein Verständnis von Quellen.

Die 4. Klasse,⁸ mit der das hier vorgestellte Projekt erprobt wurde, hatte sich bereits im Sachunterricht des Vorjahres mit dem Quellenbegriff auseinandergesetzt. Das Verständnis von Quellen bzw. eine Differenzierung zwischen Text-, Bild- und Sachquelle musste demnach nicht neu erarbeitet, sondern nur aufgefrischt und wieder im Gedächtnis der SchülerInnen mobilisiert werden.

Im Zusammenhang mit den Quellengattungen wurden außerdem deren notwendige Ausweisungen thematisiert. Die Schüler wurden hierfür zunächst mit der Abbildung einer Ritterrüstung konfrontiert, zu der sie Fragen notieren sollten. Johanna wollte beispielsweise wissen: „Aus welcher Zeit stammt die Rüstung? Wo steht die Rüstung? Welcher Ritter trug die Rüstung?“. Sophia hingegen interessierte sich für das Material, aus dem die Rüstung gebaut wurde. Sie fragte außerdem nach, warum die Rüstung genau so gebaut wurde und nicht vielleicht anders.⁹ Eine Auseinandersetzung mit den Fragen der SchülerInnen – gerade im Kontext der eigenen historischen Forschungsarbeit, schließlich wurde ja am Thema Ritter geforscht – verdeutlichte sehr schnell, dass eine ordentliche Ausweisung der hinzugezogenen Quellen notwendig ist, um zu einem vernünftigen Forschungsergebnis kommen zu können.

Eine weitere wichtige Basiserkenntnis, die unserer Ansicht nach dem De-Konstruieren voranschreiten muss, ist die Differenzierung zwischen Geschichte über Vergangenheit und Quelle aus der Vergangenheit. Ist den SchülerInnen klar, dass Autoren mit Hilfe von Quellen und anderen Geschichten wiederum ihre eigenen Geschichten über Vergangenheit verfassen, entsteht für sie überhaupt erst der Sinn einer Unterscheidung bzw. wird eine Analyse im Hinblick auf die Qualität/Absicht/etc. von Geschichtsdarstellung notwendig. Im hier besprochenen Unterrichtskonzept wurde wieder auf einen bereits erarbeiteten Inhalt aus dem Vorjahr zurückgegriffen, um dem Inhalt einen Charakter von Selbstverständlichkeit verleihen zu können und den Diskussionsbedarf leichter auf das theoretische Wissen (Differenzierung zwischen Quelle und Darstellung) lenken zu können. Es ging dieses Mal um die Stadtgründung der Heimatstadt Wolframs-Eschenbach. Eine Kopie der Verleihung des Stadtrechtes wurde einem Darstellungstext über die Verleihung gegenübergestellt:



Urkunde der Stadterhebung Eschenbachs vom 18. Dezember 1332
ausgestellt von Kaiser Ludwig dem Bayern.
Staatsarchiv Nürnberg, Kaiser-Ludwig-Selekt 529

⁸ Es handelte sich um die Klasse 4b der VS Wolframs-Eschenbach (Bayern), die aus 16 SchülerInnen bestand. Das Projekt wurde im Schuljahr 2006/2007 von den beiden Autorinnen erprobt. Da Stefanie Serwuschok die Klasse auch während des vorangegangenen Schuljahres geleitet und den Heimat- und Sachunterricht durchgeführt hatte, konnte nahtlos an die dort erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten angeknüpft werden.

⁹ Beide Mädchen waren zum Zeitpunkt des 11. Dezember 2006, an dem die Unterrichtszeiteinheit durchgeführt wurde, 10 Jahre alt.

Wolframs-Eschenbach wird eine Stadt: Eine Geschichte (Verfasserin: Stefanie Serwuschok)¹⁰

Aus Wolframs-Eschenbach wurde im Jahr 1332 eine Stadt. Damals bekam das Dorf Eschenbach vom römischen Kaiser Ludwig der Bayer das Stadtrecht verliehen – man könnte auch sagen geschenkt. Genau machte ihnen Kaiser Ludwig dieses Geschenk am Freitag vor Sankt Thomastag (18. Dezember) im Jahr 1332. Eine Stadt konnte man damals nur werden, wenn man das Stadtrecht verliehen bekam. Zum Stadtrecht gehörten bestimmte Rechte – also Erlaubnisse, die die Bürger der Stadt dann vom Kaiser aus erhielten. Solche Rechte waren zum Beispiel im Fall von Wolframs-Eschenbach im Jahr 1332:

- es durften dann Häuser aus Stein gebaut werden
- die Stadt durfte mit einem Graben und anderen Gebäuden befestigt werden
- es durfte jeden Montag Markt abgehalten werden
- es durfte in Wolframs-Eschenbach Gericht gehalten werden („Gerichtsbarkeit über Leib und Gut“)

(Die Informationen stammen aus der Urkunde, die Kaiser Ludwig der Stadt verliehen hat. Eine Übersetzung der Urkunde ist in folgendem Buch zu finden: Seitz, E./Geidner, O.: Wolframs-Eschenbach. Der Deutsche Orden baut eine Stadt, Neustadt an der Aisch 1997, S.149.)

Mit Hilfe gezielter Fragen durch die Lehrkraft wurde der Blick in Richtung Unterscheidung gelenkt: Von wann ist die Quelle bzw. die Darstellung? Wofür war die Quelle/Wofür ist die Darstellung? etc. Ausgehend von dieser Gruppendiskussion haben die SchülerInnen in Kleingruppen jeweils eine Tabelle angefertigt, die eine Unterscheidung zwischen den beiden zu behandelnden Texten differenziert auf den Punkt brachte. Aufzeichnungen der SchülerInnen zeigen, dass sich das Verständnis von „Geschichte über Vergangenheit“ zum Teil in größeren, zum Teil aber auch in kleineren Ansätzen differenziert hat. Während Julian (10 Jahre) noch am 11.12.06 zur Definition von „Geschichte über Vergangenheit“ Folgendes geschrieben hat: „Geschichte über Vergangenheit ist zum Beispiel wenn Römer ein Land erobern wollten und sie es nicht geschafft haben“, hat er nach der eben beschriebenen Unterrichtszeiteinheit formuliert: „Es ist ein Buch was über Vergangenheit handelt.“¹¹

Der De-Konstruktion bereits recht nahe kamen die SchülerInnen im abschließenden Teil der Vorbereitungsphase. Nachdem zunächst der erarbeitete Unterschied zwischen Quelle und Darstellung wieder aufgegriffen worden war, erhielt nun jede der vier Kleingruppen der Klasse einen Bericht über die Vergangenheit (thematischer Schwerpunkt Ritter), den sie mit Hilfe einer Art Fragebogen „unter die Lupe nehmen sollten“. Die Analyse der Bücher forderte von den SchülerInnen die Notation folgender Details zum Buch: Titel, Verfasser, Jahr der Erscheinung, Zielgruppe, Ausweisung von hinzugezogenen Quellen/Darstellungen. Die zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse zeigte auf, dass zwei der Bücher für Erwachsene und zwei für Kinder bestimmt waren. Bei den Kinderbüchern bemängelte die eine „Kinder-Fraktion“, dass wenige oder gar keine Quellen verwendet wurden bzw. nicht ausgewiesen waren. Die andere Seite gab zu bedenken, dass gerade kleinere Kinder Hilfe im Hinblick auf die Vorstellung brauchten und daher mit entsprechend fantastischen Bildern (Illustrationen) versorgt werden müssten. Sofort gab die erste Fraktion wieder zu bedenken, Hilfe hin oder her, es wäre vor allem wichtig, dass der Bericht über die Vergangenheit vernünftig informiert und nicht irgendwelche Fantasien weckt.

¹⁰ Der Darstellungstext zur Stadterhebung Eschenbachs wurde von einer der betreuenden Lehrkräfte verfasst. Gemäß sauberen historischen Arbeitens stehen Verfasser und die zu Grunde gelegte Literatur dabei, so dass die SchülerInnen nachvollziehen können, wie es zum Text kam.

¹¹ Wichtig in diesem Zusammenhang war folgende Erkenntnis: Es war für die SchülerInnen irritierend von „Geschichte über Vergangenheit“ zu sprechen, da sie unter „Geschichte“ automatisch die von ihnen selbst verfassten Erlebniszählungen etc. einordneten. Die Formulierung „Bericht über die Vergangenheit“ bereitete hingegen bei der Einordnung keine Probleme. Sie brachten Bericht in Zusammenhang mit sachlichem Informationstext und taten sich demnach mit der Einordnung leichter. Im Hinblick auf die sachliche Richtigkeit erschien uns die Verwendung von „Bericht“ unproblematisch, daher haben wir für den weiteren Unterrichtsverlauf daran festgehalten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die SchülerInnen intensiv über mögliche Intentionen von Buchautoren nachgedacht und reflektiert haben bzw. die vorher bereits gelegten Basiskenntnisse konkrete Anwendung fanden.

Ein letzter vorbereitender Schritt setzte sich mit der rein inhaltlichen Perspektive zum Thema auseinander: Die SchülerInnen haben in Gruppen verschiedene Darstellungstexte zum Schwerpunkt „Ritter“ erhalten. Auf der Basis ihrer Informationstexte sollten sie in gruppenteiliger Arbeit jeweils auf einem Plakat ein Cluster anfertigen, das über das Rittertum informierte. Auf diese Weise hatten die SchülerInnen einerseits die Gelegenheit, zum Thema Ritter zu lesen, sich Inhalte zu erarbeiten und zu diskutieren. Im abschließenden und zusammenführenden Vergleich der vier von den Gruppen erstellten Cluster stellte sich heraus, dass die Cluster sich zum Teil aus verschiedenen Inhalten zum Thema zusammensetzten. Daraus ergab sich zum einen, dass die SchülerInnen weitere inhaltliche Aspekte anhäufen konnten, das Netz in ihrem Kopf zum Thema Ritter dichter wurde. Zum anderen fiel ihnen natürlich auf, dass die Inhalte unterschiedlich waren, wobei gleichzeitig die Inhaltsauswahl der Autoren und damit die Selektivität von Darstellungen ins Gespräch kam.

3.2 De-Konstruktion: Teil I

„Wir lernen zum Thema „Ritter“ mit Hilfe von Schulbüchern“ lautete der Titel der Unterrichtszeiteinheit, die die De-Konstruktion von ganz konkreten fertigen Geschichten erstmals auch für die SchülerInnen ganz bewusst und gezielt in den Blick nahm. Nachdem im gemeinsamen Gespräch geklärt worden war, dass es sich bei einem Schulbuch natürlich um einen Bericht über Vergangenheit handelte, der für den Unterricht geschrieben wurde, damit SchülerInnen – in unserem Fall der 3. und 4. Klassen – damit lernen können, hatten die SchülerInnen zunächst die Gelegenheit, ihre Erwartungen an Schulbücher zu nennen. Die Sammlung der Stichpunkte an der Tafel skizzierte die Vorstellungen: Es steht im Schulbuch nur Richtiges, bei Quellen stehen die genauen Informationen dabei, die Autoren schreiben auf, welche Quellen sie verwendet haben etc.

Nachdem die SchülerInnen für sich geklärt hatten, was für sie ein „gutes Schulbuch“ zum Thema Ritter ausmachte, erhielten sie wiederum in den vier Gruppen jeweils zwei Schulbuchseiten¹² – immer zwei Gruppen die gleichen, die sie unter die Lupe nehmen – analysieren/de-konstruieren – sollten. Dabei hatten sie folgende Aufgaben zu erledigen:

- Kreist alle Quellen ein.
- Zieht um alle Berichte einen viereckigen Rahmen.
- Was gibt es auf der Seite mehr – Quellen oder Berichte?
- Welche verschiedenen Quellen sind abgebildet? Beschreibt genau!
- Wie werden die Quellen auf euren Buchseiten beschrieben (Fundort, Jahr, Material,...)?
- Wie sind die Berichte auf eurer Seite gestaltet (gibt es nur Texte oder Bilder, versteht ihr die Texte gut etc.)?
- Was erfahrt ihr darüber, woher die Informationen über die Berichte stammen?

¹² Vgl. die Materialien im Anhang: Erlebnis Welt 3, Heimat- und Sachunterricht für die Grundschule, Oldenbourg. München 2002, S.56-59.

Funde aus dem Mittelalter erzählen

Urkunden und Funde (Zahn, Spardose, Mauerhaken, Nadeln, Kinderschuh, Teigrest) aus der Burg zeigen, dass auf der Burg Oberhaus nicht nur der Fürstbischof, sein oberster Verwalter (= Pfleger), der Landrichter, die Kanzlei-schreiber, ein Arzt, ein Priester und der Burghauptmann mit seinen Rittern und Kriegsknechten gelebt haben. Küche, Bäcker, Metzger, Bierbrauer, Schuhmacher und Schneider waren für die Versorgung zuständig und durften auf der Burg leben. Um die Gebäude kümmerten sich Maurer, Steinmetze, ein Schmied, ein Schlosser und ein Schreiner. Frauen arbeiteten vor allem als Näherinnen, als Küchenhilfen und als Krankenpflegerinnen. Spielzeugfunde wie z.B. ein Kuppengeschirr belegen, dass auch Kinder auf der Burg lebten. Die Burg hat sogar ein Gästehaus. Es gab aber auch unfreiwillige Bewohner: Gefangene, die dort eingekerkert waren.

Aus Filmen kennen wir Ritter in schweren Rüstungen. Ursprünglich hatten sie zu ihrem Schutz nur ein Kettenhemd an, das aus vielen kleinen Eisenringen zusammengefügt war. Doch die Waffen, mit denen man damals kämpfte, wurden im Lauf der Zeit immer besser und konnten ein Kettenhemd durchschlagen. Also erfand man für die Ritter den Harnisch, unter dem sie wieder besser geschützt waren. Allerdings konnten sie sich mit dem schweren Harnisch nicht gut bewegen. Ein Ritter, der vom Pferd gefallen war, musste auf dem Boden liegen bleiben, weil er alleine nicht aufstehen konnte.

Im Mittelalter gab es noch keine Bagger oder Kräne, die von einem Motor angetrieben wurden. Bauarbeiter mussten alles mit ihrer Muskelkraft erledigen. Allerdings besaßen sie auch damals schon technische Arbeitsgeräte, die ihnen das Heben von schweren Lasten erleichterten. Auf dem bis heute erhaltenen Bild ist ein Tretradkran zu sehen. Auf der Burg Oberhaus steht ein nachgebauter Tretradkran. Das Laufen in diesem Rad war eine harte und gefährliche Arbeit, für die die Kran-knechte einen guten Tageslohn bekamen.

Bauwerke Ruinen Aufzeichnungen von Geschichtsschreibern Briefe

58 Zeiträume

Oldenbourg: Erlebnis Welt 3. Heimat- und Sachunterricht für die Grundschule, München 2002, S. 58.

Analyse-Ergebnisse der Kinder waren:

- es sind bildliche/ schriftliche/ sachliche Quellen abgebildet
- bei den Quellen steht kein Infotext dabei (Material, von wann ...)
- nirgends [steht] woher die Infos sind

Die SchülerInnen haben die Arbeitsaufträge bearbeitet. Da es das erste Mal überhaupt war, dass sie eine De-Konstruktion ganz bewusst durchführen sollten und es sich dabei für sie noch um eine ungewohnte Aufgabe handelte, fiel den SchülerInnen die Arbeit zunächst recht schwer. Die gemeinsame wohnte Aufgabe handelte, fiel den SchülerInnen die Arbeit zunächst recht schwer. Die gemeinsame Diskussion über die Arbeitsergebnisse half dann aber vielen, für sich Zusammenhänge zu klären, vorwärts zu kommen. Dies zeigte sich schließlich in den abschließenden Rezensionen, die die Schüler selbstständig – jeder für sich – über die von ihnen analysierten Seiten verfassten. Hier einige Beispiele:

- Sophia (10 Jahre, 15.12.06): „Sie haben unsere Erwartungen von Schulbüchern nicht erfüllt. Wenn Bilder im Buch sind, steht keine einzige Info [dabei], in welchem Jahr usw. es gefunden wurde und so.“
- Ilsabe (10 Jahre, 15.12.06): „Ich täte das Buch nicht empfehlen, weil im Buch auf den Seiten 56-59 übers Mittelalter viele Sachen drin sind, aber zu den Quellen nichts dazu steht.“
- Pavel (10 Jahre, 15.12.06): „Nein [ich würde das Buch nicht empfehlen], weil es dort keine Quellen gibt, sie machen es nach ihrer Fantasie.“

Aus den Kommentaren der SchülerInnen wird erkenntlich, dass für sie einmal klar ist, dass Bücher über historische Inhalte Quellen mit entsprechenden Informationen dazu enthalten sollten. Pavel, ein Junge, dessen Muttersprache russisch ist – er hat im Deutschen immer noch Schwierigkeiten –, spricht an, dass es zum Teil gar keine Quellen gibt bzw. die Autoren es „nach ihrer Fantasie machen“. Ein Gespräch mit ihm über diese Aussage hat ergeben dass ihn stört, dass er nicht weiß, woher die Autoren ihre Infos genommen haben, bzw. dass Illustrationen/fantastische Bilder hergenommen wurden.

Kurzum – die SchülerInnen erwarteten auf der Basis dessen, was in den Unterrichtszeiteinheiten vorher besprochen wurde, sauberes historisches Arbeiten mit nachvollziehbaren Ergebnissen. Sie waren in der Lage, die Darstellungen in den Schulbüchern auf einer ihnen angemessenen Argumentationsbasis zu bewerten.

3.3 De-Konstruktion: Teil II

Anknüpfungspunkt zu Beginn der Unterrichtseinheit waren die Rezensionen, welche die SchülerInnen bereits über ein Schulbuch verfasst hatten. In diesem Themenblock sollten die SchülerInnen noch drei weitere Schulbücher aus dem Fachbereich Heimat- und Sachunterricht zum Thema „Ritter“ analysieren. In einer ersten Gruppenarbeit befassten sich jeweils zwei Gruppen à vier SchülerInnen mit einem Buch. Unter Zu-Hilfe-Nahme eines Arbeitsblattes mit Arbeitsaufträgen stellten die Gruppen dabei folgende Aspekte heraus: Die Anzahl der Quellen auf den untersuchten Buchseiten, die Häufigkeit einer Quellenart, die Ausweisung der Quellen auf den Seiten mit Fundort, Jahr und Material und die Informationen über die Darstellungen, die im Buch zu finden sind. Die Ergebnisse der Arbeit präsentierte die Gruppe anschließend in einem Sitzkreis, wobei immer zwei Gruppen einen Sitzkreis bildeten.

Hierin stellte die eine Gruppe als Experte der anderen Gruppe ihr Buch mit Hilfe der beantworteten Arbeitsaufträge vor. So lernte auch die andere Gruppe das Buch kennen und konnte es mit dem Buch, das sie selbst untersucht hatte, vergleichen. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit glichen sich. So waren in beiden Büchern mehr Darstellungen zu finden als Quellen und in keinem Buch wurden die Quellen mit einem Nachweis belegt. Der Unterschied zwischen einer Darstellung und einer Quelle konnte an diesem Tag von der Gruppe besser herausgearbeitet und begründet werden als noch in der Unterrichtseinheit davor. Darüber hinaus überraschte es die SchülerInnen, dass in keinem der Bücher genaue Angaben über die Quellen, v.a. die Bildquellen zu finden sind. Lediglich am Buchende fand man einen Bildnachweis, jedoch nur sehr verschlüsselt und mit vielen Abkürzungen.

Es folgte eine Schätzfrage zu einer Bildquelle aus dem Buch „Schlag nach im Sachunterricht“. Hierin wird ein Ausschnitt des Teppichs von Bayeux¹³ verwendet, ohne dass dieses Bild jedoch als Ausschnitt gekennzeichnet ist. Im ganzen Buch sind keine expliziten Angaben zu diesem Bild zu finden. Die Schätzungen der SchülerInnen bezüglich des Entstehungsdatums waren zum Teil sehr treffend, ein Schüler schätzte es sogar auf das Jahr 1200, was nah an den tatsächlichen Entstehungszeitraum, nämlich Ende des 11. Jahrhunderts, herankommt. Jedoch verfehlten die Schätzungen über die Bildgröße die eigentlichen Maße. Den Angaben der SchülerInnen zufolge sollte das Bild im Durchschnitt ca. zwei Meter breit und einen Meter hoch sein. Die tatsächliche Höhe beträgt lediglich 50 bis 60 Zentimeter, jedoch ist der Teppich fast 70 Meter lang. Eine Zahl, welche die SchülerInnen erstaunte und sie dazu anregte, sich kritisch zu den Angaben des Buches zu äußern.

Als nächstes wurde ein drittes Heimat- und Sachunterrichtsbuch vorgestellt. Auf einer Folie wurden zwei Seiten des Buches gezeigt und die SchülerInnen durften sich zu diesen Seiten frei äußern. Ein Schüler hielt den darin gezeichneten Ritter für einen „Kasperl“ und eine andere Schülerin vermutete, dass dies ein Buch für die erste Klasse sei.¹⁴ In einer Partnerarbeit durften sich die SchülerInnen jeweils mit einer Seite beschäftigen und Fragen dazu beantworten und Verbesserungsvorschläge für den Herausgeber formulieren. Im Anschluss daran stellten sich die SchülerInnen gegenseitig in einem Sitzkreis ihre behandelte Seite und ihre Ergebnisse vor. Die Verbesserungsvorschläge wurden gesammelt und fanden später in einem Brief an den betreffenden Schulbuchverlag eine Verwendung. Zuvor wurde noch im Internet unter www.blinde-kuh.de, einer Suchmaschine speziell für Kinder, nach dem Ritter Odilo von Hohenstein gesucht. Dies erzielte leider keine Treffer und auch sonst lässt sich ein Ritter Odilo von Hohenstein nicht nachweisen. Diese Tatsache erstaunte die SchülerInnen und sie schlussfolgerten, dass dieser Ritter nur erfunden sei. Als Verbesserungsvorschlag für das Buch wurde deshalb die Verwendung von Quellen genannt.

¹³ Vgl. Grape, W.: Der Teppich von Bayeux. Triumphdenkmal der Normannen. München 1994, S.23.

¹⁴ Das Buch ist für die vierte Klasse an Grundschulen in Bayern gedacht.

Nachdem die SchülerInnen nun vier Heimat- und Sachunterrichtsbücher zum Thema „Ritter“ kennen gelernt hatten, durften sie in einem Ranking die Plätze eins bis vier verteilen und mussten begründen, warum das eine Buch ihr Platz eins sei und warum ein anderes Buch den letzten Platz belegte. Die Begründungen variierten zwischen „weil es viele bzw. wenige Quellen hat“, „weil es mir gefällt“ oder „das eine Buch ist Platz 1, weil ich das gerade genug erklärt finde also super spitze finde ich es nicht. Das eine Buch ist Platz 4 weil ich das nicht gut finde, wenn die in ein Schülerbuch Fantasiegeschichten schreiben.“ Nach einer Auswertung an der Tafel stand der Sieger fest: das Buch „Schlag nach im Sachunterricht“ des bayerischen Schulbuchverlags von 1997.

4. Reflexion

In wenigen Worten zusammengefasst kam es im Verlauf des gesamten Unterrichtsversuches zur Umsetzung folgender Unterrichtsaktivitäten: Die Schüler setzten sich mit dem Konstruktcharakter von Geschichte auseinander – sie vergegenwärtigten sich den Quellenbegriff und haben zwischen Darstellung und Quelle unterschieden. Auch einzelne Aspekte, die die narrative Form, in der Geschichte existent ist, mit sich bringt, haben sie ansatzweise – auf Grundschulniveau – diskutiert, so ging es beispielsweise um Selektivität, Zielgruppenorientierung etc. Auf die vorbereitenden Aktivitäten, folgten die konkreten De-Konstruktionsversuche: Im ersten Schritt wurden die Seiten aus „Erlebnis Welt“ analysiert, während im zweiten Schritt unterschiedliche weitere Werke zum Einsatz kamen.

Ob sich unsere Hypothese – dass GrundschülerInnen überhaupt in der Lage sind zu de-konstruieren – verhärtet lässt, erschien uns nach dem ersten De-Konstruktionsversuch eher unsicher: Hier hatten die Kinder ziemliche Anlaufschwierigkeiten und mussten mit zahlreichen Eingriffen und Impulsen von Seiten der Lehrkräfte unterstützt werden.

Anders zeigte sich die Situation wiederum beim zweiten Versuch der De-Konstruktion in der Grundschulklasse. Die Vorgehensweise war den SchülerInnen dieses Mal vertraut, Gedankengänge wurden schnell geübt und Diskussionen/Analysen entfacht. Die Differenzierung zwischen den Quellen- und Darstellungsausschnitten war – gerade auch im Vergleich zum ersten Versuch – spielend möglich. Kriterien zur Urteilsfindung im Hinblick auf die Bewertung einzelner Schulbücher waren schnell und vor allem auch überlegt festgemacht. Ein abschließendes Ranking der vier während des gesamten Unterrichtsvorhabens untersuchten Bücher – auf begründender Basis – zeigt den Lernerfolg. Gerade bei der Untersuchung der von den SchülerInnen getroffenen Bewertungen zeigte sich, dass SchülerInnen, die insgesamt als sehr leistungsstark einzustufen sind, auch hier überlegter, sachlicher und weniger emotional vorgegangen sind. Die Emotionalität ist überhaupt ein Thema, das in diesem Zusammenhang noch angesprochen werden muss. Als die SchülerInnen das erste Mal damit konfrontiert wurden, Lehrmittel, die ihnen eigentlich zum Lernen dienen sollten, zu hinterfragen, und auch noch dabei feststellten, dass eben diese Geschichtsdarstellungen zum Teil nachweislich als sehr bedenklich einzustufen waren, schwappte sehr schnell eine massive Form von „beleidigt sein“ in den Unterricht über. Die SchülerInnen fühlten sich – zum Teil ohne weiteres zu Recht – auf den Arm genommen und „veräppelt“. Hatten sie vorher ja noch klar gestellt, was sie von ihren Lernmaterialien erwarten, zeigte sich im Nachhinein, dass dies nicht unbedingt dem entsprach, was real war. Sachlichkeit drohte zu diesem Zeitpunkt in den Hintergrund zu geraten, da die emotionale Unzufriedenheit überhand nahm. Hier mussten die Schüler mit äußerster Sensibilität auf „den Boden der Sachlichkeit“ zurückgeholt werden, ohne dass das Hinterfragen und die festgestellte Unzufriedenheit zu sehr relativiert wurden.

Eine mit recht großem zeitlichem Abstand abgehaltene Lernzielkontrolle zum historischen Lernen im Sachunterricht hat gezeigt, dass die bei den SchülerInnen angezettelten Gedankengänge nicht nur kurzfristig angerissen wurden, sondern auch langfristig abrufbar sich verankern konnten.

5. Schluss

Erwachsene und Kinder werden in ihrer Umwelt, die sie umgibt, immer und immer wieder mit fertigen Geschichten über Vergangenheit konfrontiert. „So betrachtet muss eine Grundschule, die ihrem aktuellen Leitbild entsprechen will, nämlich den Kindern ‚Hilfen bei der Erschließung ihrer Umwelt zu geben, mit dem Ziel, ihnen eine zunehmend von fremder Anleitung freie Orientierung über sich und ihre Lebensumstände zu ermöglichen‘, mit Geschichte umgehen lehren.“¹⁵ Soll ein Jugendlicher oder junger Erwachsener mit einem reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstsein aus der Schule entlassen werden, das Voraussetzung für einen entsprechend geforderten Umgang ist, ist es unabdingbar, gerade in der Institution Schule gelernt zu haben, mit genau diesen Geschichten, egal ob Film, historisches Sachbuch etc. umzugehen. Der hier besprochene Unterrichtsversuch hat dafür zweierlei Dinge gezeigt: Zum ersten ist es überhaupt möglich, dass GrundschülerInnen mit Methodenwissen zur historischen Forschung sich überlegt auseinandersetzen. Unsere anfangs aufgestellte Hypothese hat sich damit unserer Ansicht nach bestätigt. Inhalte wie Quellenbegriff oder narrative Elemente bezüglich Geschichten über Vergangenheit können auch junge Kinder bewältigen. Zum zweiten kann aufbauend auf dieser Grundlage auch von GrundschülerInnen ein „Bericht über Vergangenheit“ analysiert und de-konstruiert werden. Die anfänglichen Schwierigkeiten sind unserer Ansicht nach dafür nicht ein Indiz, dass Grundschulkind überfordert sind. Sie sind unserer Meinung nach eher ein Zeichen dafür, dass es für junge Menschen wichtig ist, so früh wie möglich damit anzufangen, da entsprechende Übung in diesem Inhalt schnell das eigenständige und analysierende Denken der jungen Menschen fördert, sie zu kritischen Bürgern hilft zu erziehen. Die Wissensgesellschaft, in der wir heute leben, bietet für jeden leicht zugänglich eine Fülle an Informationsquellen. Um in diesem Dschungel zurecht kommen zu können, bedarf es einiger Vorübung – das historische Lernen kann gerade auch über den Weg der De-Konstruktion dazu seinen Teil beitragen. Die angeeigneten Analysefähigkeiten können selbstverständlich auch auf nicht-historisches Informationsmaterial übertragen werden.

Wichtig ist dabei natürlich, den Kindern die Zeit zu geben, die sie dafür brauchen. GrundschülerInnen können auch das Schreiben, Lesen und Rechnen nicht in kürzester Zeit erlernen, sondern brauchen dafür ebenfalls entsprechend Zeit.

Neue Anforderungen stellt es, solche Inhalte im Unterricht zu thematisieren, natürlich für die unterrichtende Lehrkraft. Sie muss selbst zunächst über eine ausgeprägte De-Konstruktionskompetenz verfügen. Auf entsprechender Basis ist sie dann in der Lage, geeignete Inhalte und angemessenes Material auszuwählen bzw. Arbeitsaufträge zu formulieren, mit Hilfe derer die SchülerInnen zu Erfolg gelangen können, der immer zu einem vernünftigen Lernprozess gehört. Andererseits muss sie es auch aushalten können, mit ihren Materialien, Methoden und Inhalten von ihren eigenen SchülerInnen hinterfragt werden zu können. SchülerInnen, die kritisch hinterfragen und unter die Oberfläche blicken wollen, sind nicht unbedingt die bequemsten Lerner. Aber sind Kritikfähigkeit oder Selbstständigkeit nicht gerade im Hinblick auf die Erziehung von mündigen Bürgern die Ziele, die wir im Hinblick auf unsere jungen Lerner erreichen wollen? Wir meinen: Ja.

Abschließen werden wir diesen Artikel mit der schriftlichen Reaktion von zwei SchülerInnen auf einen Brief, den wir von einem Verlag erhalten haben. Unbequemer Weise hatten wir an einen Verlag der von uns untersuchten Bücher einige Fragen geschickt, die nicht unbedingt zu unserer Zufriedenheit beantwortet wurden. Auf die wohl als grundschulgemäß gedachte Antwort schrieb Christian (10) am 29. März 2007: „Der Brief war nicht schön, weil sie nicht alles beantwortet haben, weil sie schreiben, Odilo und Gisela gab es nicht, aber Odilo war Dienstherr usw. Aber sachliche und bildliche Quellen kann man trotzdem machen, obwohl es andere Wörter gab. Sie könnten auch sagen, aus welchen Büchern sie die Quellen haben.“ Saskia (10) meinte: „Ich finde es nicht toll. Sie haben nämlich nicht

¹⁵ Schreiber, W.: Entwicklung historischer Kompetenz – Das Geschichtsbewusstsein von Grundschulern fördern II, in: Schreiber, W. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuried 2004, S.63.

alle Fragen beantwortet [...]. Sie hätten einfach die [fremden] Wörter schreiben können und mit einem * beim Wort und einem Stern am Rand dann immer die Bedeutung hinschreiben können.“

Vorstellungen von „guten Geschichtsberichten“ konnten sich auf der Basis des Unterrichts verankern – selbst Ideen für die Umsetzung wurden entwickelt. Als weiteres Fazit kann gelten: „Schüler lernen, dass die Darstellungen über Geschichte in Schulbüchern ganz unterschiedlich sind, dass sie nicht das abbilden, wie es in der Vergangenheit wirklich gewesen ist (Quellen sind nicht gleich die Vergangenheit).“¹⁶

Literatur:

Brunner, K./Daim, F.: Ritter, Knappen, Edelfrauen. Das Rittertum im Mittelalter. Wien 1981.

Grape, W.: Der Teppich von Bayeux. Triumphdenkmal der Normannen. München 1994.

Mebus, S.: Wie „wahr“ ist Geschichte im Lehrbuch? Zur De-Konstruktion von Darstellungen in Geschichtslehrbüchern als Aufgabe des Geschichtsunterrichts, in: Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Neuried 2006, S.36-43.

Schreiber, W.: Entwicklung historischer Kompetenz – Das Geschichtsbewusstsein von Grundschulern fördern II, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Band 1. Neuried 2004, S.47-111.

Schreiber, W.: Leitfaden und Bausteine zur De-Konstruktion „fertiger Geschichten“ im Geschichtsunterricht, in: Mebus, S./Schreiber, W. (Hgg.): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen. Meißen 2005, S.217-226.

Schreiber, W. u.a. (Hgg.): Historisches Denken. Ein Kompetenz- Strukturmodell. Neuried 2006.

Seitz, E./Geidner, O.: Wolframs-Eschenbach. Der Deutsche Orden baut eine Stadt. Neustadt/Aisch 1997.

Internet:

<http://www.ritterburgen.de/page2.html>

<http://www.meine-ritterburg.de/grundstufe/>

Schulbücher:

Schlag nach im Sachunterricht 3/4, Bayerischer Schulbuch-Verlag. München 1997.

¹⁶ Vgl. Mebus, S.: Wie „wahr“ ist Geschichte im Lehrbuch? Zur De-Konstruktion von Darstellungen in Geschichtslehrbüchern als Aufgabe des Geschichtsunterrichts, in: Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Neuried 2006, S.36.

Bausteine. Heimat- und Sachunterricht 4, Diesterweg. Braunschweig 2003.

Grundschule 3. Jahrgangsstufe, Wolf-Schülerbuch. Regensburg² 1983.

Erlebnis Welt 3. Heimat- und Sachunterricht für die Grundschule, Oldenbourg. München 2002.

Anhang:

Entdeckungsreise ins Mittelalter



Christina, Mukiza (sprich: Mukisa) und Lucas sind begeistert von den Ritterspielen auf Schloss Ortenburg. Fasziniert verfolgen sie das bunte Treiben der mittelalterlichen Handwerker, Händler, Gaukler und Musikanten und die wilden Kämpfe der Ritter. Jetzt wollen sie unbedingt wissen, ob es in ihrer Heimatstadt Passau auf der Burg Oberhaus im Mittelalter ähnlich zugeht. Sie besuchen die Burg Oberhaus und informieren sich. Die Kinder haben viele Fragen:

- Wie konnte man eine so hohe Burg bauen ohne Bagger und Kran?
- Wer hat die Burg Oberhaus gebaut und warum?
- Wer lebt heute in der Burg?
- Wer lebte damals in der Burg?
- Können wir auch eine Ritterrüstung sehen?
- Wovon lebten die Burgherren?
- Was hat man auf der Burg gegessen?
- Wer bezahlte den Bau dieser Burg?
- Welche Aufgaben hatten die Ritter?



Begleitet die drei Kinder auf der Spurensuche ins mittelalterliche Passau. Ihr könnt in eurem Ort auch eine Entdeckungsreise in vergangene Zeiten unternehmen.

- lesen
- fragen
- betrachten
- fotografieren

Der Museumsführer erzählt

Die Zeit, in der die Burg Oberhaus entstand, nennen wir heute „Mittelalter“. Im Jahr 1219 begann der mächtige Fürstbischof Ulrich II. hoch über der Stadt Passau auf dem Georgsberg eine Burg zu errichten.

Ohne Bagger und Kräne dauerte es damals Jahre, bis eine Burg fertig war. Die Burg Oberhaus war zunächst viel kleiner und wurde im Laufe der Jahrhunderte immer wieder vergrößert und umgebaut, bis sie schließlich so aussah, wie man sie jetzt kennt.

Eine Burg zu bauen war auch in dieser Zeit sehr teuer. Doch der Fürstbischof war auch Herr über die Stadt Passau und trieb von auswärtigen Händlern und Passauer Bürgern Steuergelder ein. So konnte er sich einen Burgbau leisten.

Die Passauer waren damals reich. Sie handelten vor allem mit Salz aus den Alpen, das mit Schiffen auf dem Inn in die Stadt gebracht und von dort aus weitertransportiert wurde.

Eine wehrhafte Burg mit Verteidigungsanlagen, Burgmauern und Burggräben war sehr wichtig für den Fürstbischof. Die Bürger der Stadt Passau wollten sich nämlich seine Herrschaft nicht immer gefallen lassen und versuchten einige Male einen Aufstand mit Waffengewalt. Der Fürstbischof konnte sich in solchen Fällen schnell in die Burg zurückziehen und die Passauer Bürger von oben beschießen, bis sie sich wieder unter seine Herrschaft fügten.

Dabei halfen ihm Ritter und Soldaten, die dafür bezahlt wurden und auf der Burg leben durften. Sie verteidigten die Stadt gegen feindliche Angriffe. Sie bewachten die Burg auch in Friedenszeiten und hielten Waffen und Munition in Ordnung. Eine weitere Aufgabe der Ritter war die Überwachung der Goldenen Steige. So werden die Handelswege genannt, die damals Passau mit Böhmen verbanden. Die Ritter schützten Kaufleute auf diesen Wegen vor Überfällen.

Der Museumsführer hat nicht alle Fragen der Kinder beantwortet. So wie Geschichtsforscher suchen sie sich deshalb Informationen

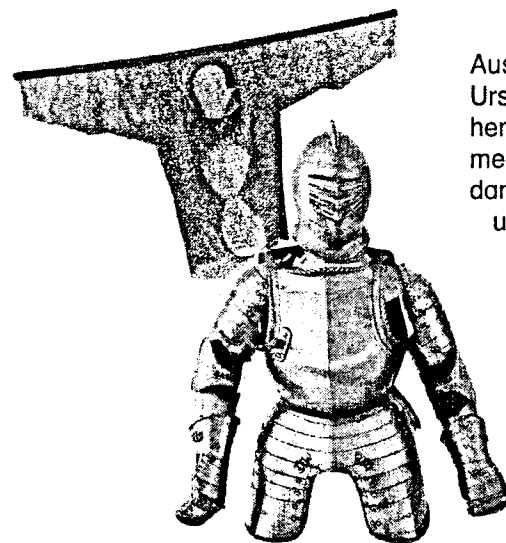
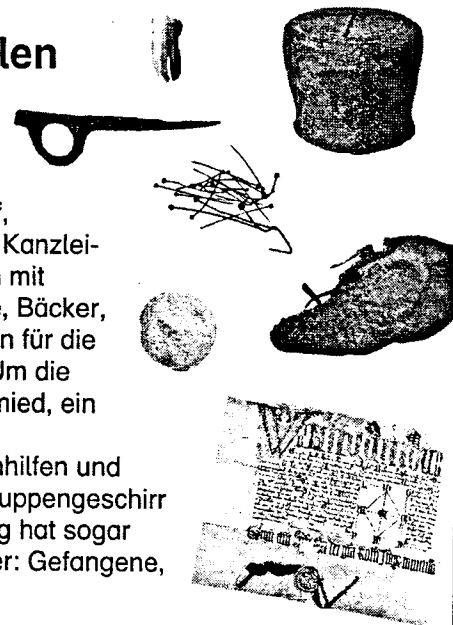
- aus **Büchern**, in denen Ereignisse aufgeschrieben wurden, die damals passierten;
- aus **Urkunden** und Verträgen über Handelsgeschäfte, die damals gemacht wurden;
- aus **Gemälden**, die damals gemalt wurden;
- aus **Ausgrabungsfunden** wie Münzen, Werkzeug, Geschirr, Waffen und Knochen.

Mit Hilfe all dieser Quellen können die Kinder vermuten, wie Menschen im Mittelalter auf einer Burg gelebt haben. Auch Geschichtsforscher arbeiten so. Du kannst dir ihre Arbeit wie ein Puzzle vorstellen. Sie fügen Informationen aus verschiedenen Quellen zusammen und erhalten so allmählich ein Bild der Vergangenheit.

- zeichnen
- vermuten
- vergleichen
- ausgraben

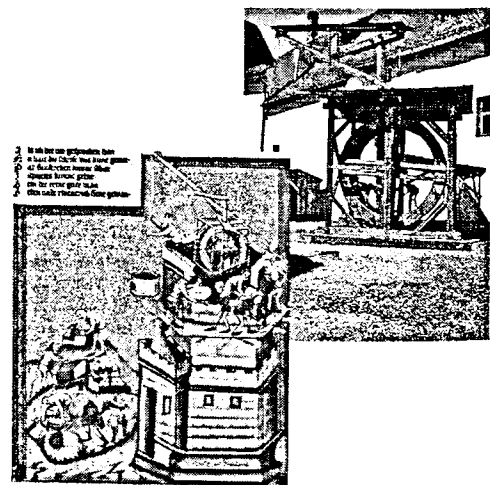
Funde aus dem Mittelalter erzählen

Urkunden und Funde (Zahn, Spardose, Mauerhaken, Nadeln, Kinderschuh, Teigrest) aus der Burg zeigen, dass auf der Burg Oberhaus nicht nur der **Fürstbischof**, sein oberster Verwalter (= Pfleger), der Landrichter, die Kanzleischreiber, ein Arzt, ein Priester und der Burghauptmann mit seinen Rittern und Kriegsknechten gelebt haben. Köche, Bäcker, Metzger, Bierbrauer, Schuhmacher und Schneider waren für die Versorgung zuständig und durften auf der Burg leben. Um die Gebäude kümmerten sich Maurer, Steinmetze, ein Schmied, ein Schlosser und ein Schreiner. Frauen arbeiteten vor allem als Näherinnen, als Küchenhilfen und als Krankenpflegerinnen. Spielzeugfunde wie z.B. ein Puppengeschirr belegen, dass auch Kinder auf der Burg lebten. Die Burg hat sogar ein Gästehaus. Es gab aber auch unfreiwillige Bewohner: Gefangene, die dort eingekerkert waren.



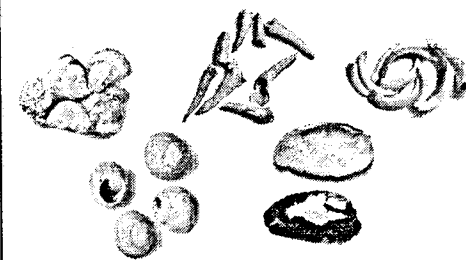
Aus Filmen kennen wir Ritter in schweren Rüstungen. Ursprünglich hatten sie zu ihrem Schutz nur ein Kettenhemd an, das aus vielen kleinen Eisenringen zusammengefügt war. Doch die Waffen, mit denen man damals kämpfte, wurden im Lauf der Zeit immer besser und konnten ein **Kettenhemd** durchschlagen. Also erfand man für die Ritter den **Harnisch**, unter dem sie wieder besser geschützt waren. Allerdings konnten sie sich mit dem schweren Harnisch nicht gut bewegen. Ein Ritter, der vom Pferd gefallen war, musste auf dem Boden liegen bleiben, weil er alleine nicht aufstehen konnte.

Im Mittelalter gab es noch keine Bagger oder Kräne, die von einem Motor angetrieben wurden. Bauarbeiter mussten alles mit ihrer **Muskelkraft** erledigen. Allerdings besaßen sie auch damals schon technische Arbeitsgeräte, die ihnen das Heben von schweren Lasten erleichterten. Auf dem bis heute erhaltenen Bild ist ein **Tretradkran** zu sehen. Auf der Burg Oberhaus steht ein nachgebauter Tretradkran. Das Laufen in diesem Rad war eine harte und gefährliche Arbeit, für die die Krankechte einen guten Tageslohn bekamen.

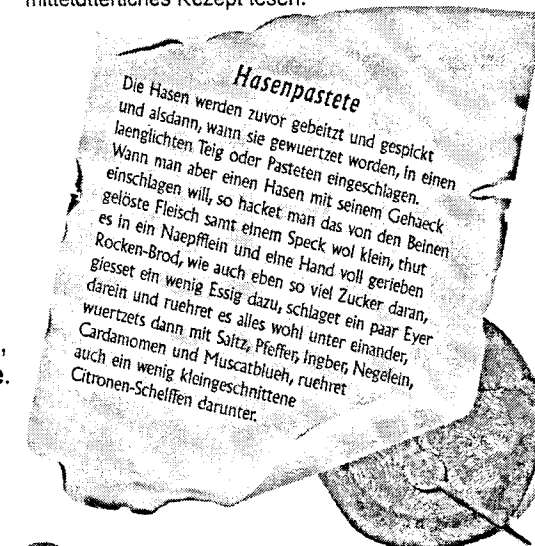


Bauwerke Ruinen Aufzeichnungen von Geschichtsschreibern Briefe

58 Zeiträume



Hier kannst du ein mittelalterliches Rezept lesen:



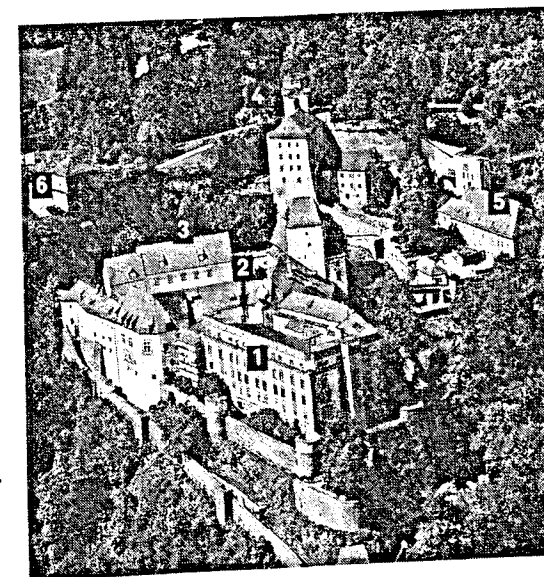
Auf Oberhaus wurden fast eine Tonne Knochen und andere Essensreste wie Muschelschalen, Schneckenhäuser oder Entenschnäbel gefunden. Die Untersuchungen dieser Funde zeigten, dass die Menschen auf der Burg damals **Rinder und Schweine** aßen, aber auch **Bären, Wildschweine, Hirsche, Rehe, Hasen, Enten, Gänse und Fische**. Weinbergschnecken und Flussmuscheln waren eine Delikatesse.



Auch heute noch kann man den Fluchtweg zur Burg Oberhaus begehen. Auf diesem Weg flüchtete sich im Mittelalter der Fürstbischof in die Burg, wenn ihm Feinde oder sogar seine eigenen Untertanen, die Passauer Bürger, mit Waffen zu Leibe rückten.

Heute lebt niemand mehr auf Oberhaus. Die Burg steht unter Denkmalschutz. Sie muss vor Zerstörung und Verfall geschützt werden, damit auch nach uns lebende Menschen dieses Denkmal aus vergangenen Zeiten besuchen können. Im Hauptgebäude der Burg befindet sich ein Museum (1), in dem man Funde aus verschiedenen geschichtlichen Zeitabschnitten der Stadt Passau besichtigen kann. Außerdem gibt es dort immer wieder Ausstellungen, die aus der Geschichte Bayerns erzählen. Menschen, die das Museum oder eine Ausstellung besuchen wollen, bezahlen Eintritt. Sie helfen so mit, dass diese große Burg erhalten werden kann. Im Burghof (2) steht noch ein neu gebautes Haus (3), in dem moderne Künstler ihre Werke ausstellen können. Darüber hinaus sind auf Oberhaus eine Sternwarte (4), eine Jugendherberge (5) und ein Café (6) untergebracht.

Im Lauf der Jahrhunderte haben Bewohner und Gäste der Burg hin und wieder **Münzen** verloren. Solche Münzen haben Archäologen bei Ausgrabungen gefunden. Sie konnten feststellen, aus welcher Gegend die Münzen stammen. Daher wissen sie, dass die Burg Oberhaus von Gästen und Kaufleuten aus ganz Deutschland, aus der Schweiz, aus Österreich und aus Tschechien besucht wurde.



Urkunden Bücher Gemälde Ausgrabungen

Zeiträume 59

Mauerfall 1989 : Ein Ereignis viele Bilder

1. Ein Ereignis, viele Bilder: ein Bildvergleich

„Die Zahl der Bilder, die unseren SchülerInnen im Geschichtsunterricht offeriert werden, hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Erst allmählich aber hat sich das Bewusstsein durchgesetzt, dass Bilder nicht einfach nur als Illustration der nebenstehenden Texte, sondern als Quellen eigener Art aufzufassen sind, zu deren Bearbeitung es besonderer didaktischer und methodischer Anstrengungen bedarf.“¹

9. November 1989, Fall der Mauer: Welches Bild geht Ihnen, insofern Sie die Wendeereignisse in einem entsprechenden Alter und damit bewusst wahrgenommen haben, dabei durch den Kopf? Haben Sie vor Augen, wie begeisterte Menschen aus Ost- und West-Berlin auf der Mauer stehen und Fahnen schwenken, während mit der Situation mehr oder minder überforderte DDR-Grenzpolizisten daneben stehen? Oder haben Sie den Moment im Kopf, als das erste Stück Mauer umgeschoben, niedergedrückt, zu Fall gebracht wird und gleichsam eine Brücke von Ost nach West bildet? Vielleicht erinnern Sie sich aber auch an den Inhalt darauffolgender Szenen, als die ersten Trabis unter dem ermutigendem Aufklatschen Westberliner Handflächen auf den Autodächern sich den Weg nach Westen bahnten? Oder muss man doch weiter ausgreifen und an den damaligen Außenminister Genscher zurückdenken, sich das Bild in Erinnerung rufen, als er vom Balkon der Prager Botschaft den DDR-Flüchtlingen die bevorstehende Ausreise in die BRD verkündete? Welches Bild gehört eigentlich zum Ereignis „9. November 1989“? Welches gehört unbedingt zur Vorgeschichte des Ereignisses? Welche Bilder sind als so kanonisch anzusehen, dass sie im wörtlichen Sinne nicht mehr „wegzudenken“ und fest mit dem Jahr 1989 in der DDR verbunden sind – und bleiben?

Unter anderem mit diesen Fragen befasste sich eine Gruppe des Wahlkurses „Politik und Zeitgeschichte“ des Descartes-Gymnasiums Neuburg an der Donau über einige Kursstunden hinweg. An Bildern mangelte es dabei nicht: Die von der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte an der KU Eichstätt-Ingolstadt zur Verfügung gestellten, digitalisierten Schulbuchauszüge belegten eindrucksvoll die von Michael Sauer im Zitat angesprochene große Zahl von verfügbaren Bildern zum Thema. Sowohl eine qualitative wie quantitative Beschränkung auf ein überschaubares Maß an Vergleichsobjekten schien bald notwendig. Qualitativ sollte sich die Arbeit auf Fotografien konzentrieren, die intentionale Gattung Karikatur sollte ebenso wie Bildquellen im weiteren Sinne, worunter Rekonstruktionszeichnungen oder Tabellen und Grafiken verstanden werden, nicht untersucht werden, v.a. weil ein inhaltlicher Vergleich hier kaum möglich wäre. Die Eingrenzung der Zahl der Bilder auf die in den Kapiteln dreier Schulbücher abgedruckten Fotografien erlaubte einen produktiven Vergleich.

Das oberste Ziel der weitgehend ungelenkten Arbeit der SchülerInnen im Wahlkurs war, Einsichten, Vergleichspunkte und Fragestellungen in der Art einer didaktischen Vorerwägung zu formulieren.

¹ Sauer, M.: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze-Velber 2004, S.153f.

2. Der Bildvergleich im Wahlkurs Politik und Zeitgeschichte

„Positiv ist, dass auf völlig natürlicher und emotionaler, eben ‚menschlicher‘ Ebene an ein komplexes Thema herangegangen wird mit der Kernfrage: „Was hättest du wohl damals gemacht?“²

Ablehnung, Verwunderung, Distanz, Begeisterung: Die Andersartigkeit und Verschiedenheit der Schulbücher erzeugte bei den SchülerInnen eine Bandbreite von dann auch begründeten, eigenständigen Urteilen sowie eine grundlegende Einsicht in Darstellung, Denkansatz bzw. Konzeption der einzelnen Buchkapitel.

Den vielleicht eigenwilligsten Weg schlägt, darin war der Kurs sich einig, das Kapitel aus einem Schweizer Schulbuch (Reihe „Menschen in Zeit und Raum“, Bd. 9) ein, das einen sehr subjektiven, von den SchülerInnen auch als „emotional“ oder „gefühlbetont“ bezeichneten Ansatz wählt (vgl. das oben erwähnte Schülerzitat). Auf einer farbigen Doppelseite wird hier zunächst ohne weitere Orts- oder Zeitangaben ein Abschnitt der deutsch-deutschen Grenze abgebildet. Im Vordergrund ist eine Familie zu sehen, die von einem erhöhten Standpunkt aus auf und über die Grenzanlagen blickt. In gleicher Richtung blickt der Bildbetrachter auf u.a. Zäune, eine Betonmauer sowie einen Wachturm. Über dem Bild die Kapitelüberschrift „4. Welten im Kalten Krieg“, in das Bild hineinmontiert Leitfragen und Arbeitsaufträge für die SchülerInnen, die, ohne Wissen vorauszusetzen, den *allgemeinen Begriff der Mauer* erschließen sollen – auf eine Weise, die Aktivität und Emotionalität, letztlich Betroffenheit beim Schüler wecken sollen. Schon allein dem Umfang nach steht der nachfolgende Darstellungstext hinter den Bildern (samt einer Grafik der DDR-Grenzanlagen) zurück, der 13. August 1961 und der 9. November 1989 werden nur schlaglichtartig und ohne Anspruch auf eine Vermittlung dazwischen liegender historischer Prozesse zueinander in Beziehung gesetzt. Die Konzeption mag – so ein Ergebnis der Besprechung im Wahlkurs – darin liegen, Anfang und Ende einer Entwicklung *anhand des Symbols der Mauer* aufzuzeigen. Dem allgemeinen Begriff folgt der historische und zugleich symbolische Begriff, aus der abstrakten Mauer wird die konkrete Berliner Mauer, die wie kein anderes Symbol für die Teilung der Welt in Ost und West stand – womit die Kapitelüberschrift wiederaufgenommen wäre.

Obwohl den SchülerInnen bewusst war, dass diese Darstellung dem Umstand einer ungewohnten Konzeption sowie der Tatsache, dass es sich hier eben um ein Schulbuch aus der Schweiz und nicht aus Deutschland handelte, geschuldet ist, wurde die Darstellung aufgrund ihrer „Faktenarmut“ recht kontrovers bewertet. Das Darstellungskonzept an sich wurde positiv gesehen, Kritik wurde aber am Fehlen vermeintlicher „harter Fakten“, „Leitlinien“ oder „historischer Sachverhalte“ geübt. Insgesamt überwog die Meinung, dass der durchschnittliche Schüler wohl mit dieser Art Schulbuch überfordert sei, weil zu wenig an Orientierung, aber auch an lernbarem Gehalt vermittelt werde.

Für den Lehrer hieß das allerdings auch, dass die SchülerInnen sich hier indirekt für das Prinzip „Pauken statt Denken“ aussprachen, und das, obwohl die Mehrheit von ihnen zu Beginn der Analyse betont hatte, dass mit dem Schweizer Buchkapitel nun endlich gedacht und nicht mehr nur gelernt werden könne.

Die beiden anderen „konventionell“ konzipierten Schulbücher, „Wege durch die Geschichte 5“ und „Anno 4“, forderten weit weniger zum Urteil heraus. Bei der Untersuchung der Bildauswahl fiel auf, dass „Anno 4“ auf eine bildliche Illustration des Kardinalereignisses des Jahres 1989, nämlich den Fall der Berliner Mauer am 9. November selbst, verzichtet. Beide Schulbücher zeigen jeweils zwei Fotografien, „Wege durch die Geschichte 5“ zeigt die Öffnung der Mauer in dem Moment, als ein Kran einen Teil der Betonsperre emporhebt. „Anno 4“ aber geht hier weiter zurück in der Chronologie der Ereignisse und bringt die Genscher-Szene aus der Prager Botschaft vom Sommer 1989. Beide Schulbücher zeigen die erinnerungswürdigen Trabi-Kolonnen als unmittelbare Folgen des 9. Novembers 1989 jeweils als zweites Bild.

Das Fehlen des Mauer-Bildes in „Anno 4“ wurde von den SchülerInnen als Defizit bewertet: Das Bild, das alles im Jahr 1989 zusammenfasse, fehle. Daneben sei Genscher auf dem abgedruckten Bild überhaupt nicht zu erkennen. Die Fotografie sei schlicht zu klein abgedruckt. Die Flucht tausender

² Christoph T., Schüler des Descartes-Gymnasiums in Neuburg/Donau, Bayern.

DDR-Bürger in die bundesdeutschen Botschaften sei auch nicht das Hauptereignis, so die überwiegende Meinung der Kursgruppe.

3. Der Bildvergleich in zwei Klassen der 10. Jahrgangsstufe

Ausgerüstet mit diesen und anderen Schülerurteilen sollte das Thema auch für eine Unterrichtsstunde in der 10. Jahrgangsstufe aufbereitet werden. Vor allem aus Zeitgründen wurde diese in erster Linie von der Lehrkraft konzipiert, wobei auf eine nochmalige Rückkoppelung mit den SchülerInnen des Wahlkurses geachtet wurde. Aufgrund der spezifischen Andersartigkeit des Schweizer Schulbuchs entschied sich der Wahlkurs für eine separate Aufarbeitung der Ergebnisse.³ Als Ersatz für die Unterrichtsstunde wurden weitere Fotografien aus anderen Schulbüchern herangezogen. Dazu folgende Hinweise:

- Die Unterrichtsstunde sollte in das 45-Minuten-Schema des regulären Unterrichts passen und *nicht* projektorientiert gedacht sein. Der Unterrichtsvorschlag sollte den Rahmen der alltäglichen Möglichkeiten eines Lehrers eben nicht sprengen.
- Das klassische Schema der *expliziten* Bilderschließung durch ein Unterrichtsgespräch (Beschreibung, Analyse und Interpretation) wurde nicht beschritten, da hier die Gruppenarbeit als Arbeitsform vorgezogen wurde. Der Arbeitsauftrag, nach der Gruppenarbeitsphase zu individuell begründeten Stellungnahmen zu kommen, verlangte *implizit* nach Aspekten der Bilderschließung (Eindrücke, Gefühle, Thema und Inhalt, Darstellungsmittel, evtl. zusammenfassende Deutung als Werturteil).
- Für die Gruppenarbeit wurde den SchülerInnen eine breitere Auswahl an Bildquellen gegeben. In der Nummerierung des Arbeitsblattes: Die Bilder 1 und 2 entstammen „Anno 4“, 3 und 4 „Wege durch die Geschichte 5“, das Bild 5 „Zeiten und Menschen 4“ sowie 6a-d „Erinnern und Urteilen 10“.
- Die Stunde wurde zeitgleich in zwei 10. Klassen des Descartes-Gymnasiums gehalten. Die Skizze wurde von beiden Lehrkräften möglichst genau befolgt, um einen Vergleich der Ergebnisse überhaupt zu ermöglichen.

3.1 Die Unterrichtsskizze: SchülerInnen wählen Bilder für ihr Geschichtsbuch aus

Lernziele: Die SchülerInnen erarbeiten sich das grundlegende Wissen zu den Ereignissen in der DDR 1989. Dabei erkennen und diskutieren sie den Auswahlcharakter von Bilddarstellungen in Geschichtsbüchern. In dieser Reflexion wird ihnen die Konstruiertheit von Geschichte bewusst.

Methode: Anhand des Darstellungstextes des Schulbuches Anno 4 (2003) erarbeiten die SchülerInnen den Verlauf der Revolution des Jahres 1989. Nach der Sicherung der Ereignisabfolge entlang der im Text genannten Daten setzt sich die Klasse mit der Frage nach geeigneten Bildquellen zur Illustration des Textes auseinander. In der Rolle eines Schulbuchautors wird der einzelne Schüler zur Auswahl zweier Bilder (aus neun Bildern) zum Ereignis aufgefordert. Im Anschluss wird die getroffene Entscheidung „statistisch“ gesichert und im Unterrichtsgespräch analysiert.

Anknüpfungspunkt für die Unterrichtsstunde ist der Begriff „Unmut“ in der ersten Zeile des Darstellungstextes aus „Anno“. Einstiegsmöglichkeiten könnten u.a. sein:

- Der Lehrer fasst die Missstände in der DDR zusammen.
- Der Unterricht wird mit der Leitfrage eröffnet, was allgemein Menschen zum Protest gegen einen Staat aufbringt.

³ Eine Collage, auf der die Aussagen der SchülerInnen neben den Kapitelseiten aufgeklebt wurden, veranschaulichte zusammenfassend die Urteile. Die abschließende Besprechung erfolgte im Kurs.

- Die SchülerInnen gewinnen anhand einer Textquelle einen Eindruck über die Missstände in der DDR am Ende der 1980er Jahre

Unterrichtsverlauf:		
Phase des Unterrichts	Inhalte, Methoden und Ziele	Medien
Eröffnungsphase	<p>Die SchülerInnen gewinnen einen Eindruck über die Missstände in der DDR am Ende der 1980er Jahre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textquelle: „Synode des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR vom September 1989“ (aus: Wege durch die Geschichte 5, S.126) • Ergänzender Lehrervortrag: Hinweis auf die allgemeinen ökonomischen Schwierigkeiten in den Staaten des Ostblocks. Hinweis auf Milliardenkredite der BRD an die DDR seit 1983. • Sicherung der Missstände als Tafelanschrift. 	Folie 1 (OHP) Tafel
Erarbeitungsphase	<p>Die SchülerInnen erarbeiten sich eine Übersicht über die Ereignisse des Jahres 1989 in der DDR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsblatt: Textlektüre der Darstellung aus „Anno 4“. • Einzelarbeit: Erstellen Sie anhand des Textes eine Zeitleiste zu den Ereignissen in der DDR im Jahr 1989! • Zusammenfassung (Impuls): 1989, so wurde und wird oft gesagt, hätten die DDR-Bürger eine „Abstimmung mit den Füßen“ über ihr Land vorgenommen. Beziehen Sie diese Einschätzung auf die Vorkommnisse des Jahres 1989! • Sicherung der Chronologie: Erste Abstimmung mit den Füßen (Massenauswanderung bis September 1989, Botschaftsbesetzungen und Grenzöffnung in Ungarn im September 1989), zweite Abstimmung mit den Füßen (Demonstrationen im Oktober 1989). • Rekapitulierendes Unterrichtsgespräch über die Folgen der Massenauswanderung, Konsequenzen in der Staatsführung der DDR, Ergebnisse. <p>Die SchülerInnen wählen aus einem vorgelegten Angebot an Bildern zum 9. November 1989 zwei Fotografien aus und begründen ihre Auswahl. Sie erhalten einen Einblick in die Bedingtheit einer Geschichtsdarstellung in einem Schulbuch.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gruppenarbeit (Arbeitsauftrag geht an jeden einzelnen Schüler!). Um das anschließende Unterrichtsgespräch zu entlasten, sollen die Schüler bereits innerhalb der Gruppe ihre jeweilige Auswahl begründen. • Arbeitsmaterial: Pro Gruppe werden die Bildkopien (Geheft von drei Seiten) ausgeteilt. • Arbeitsauftrag: vgl. Arbeitsblatt. • Vergleich der Auswahl in der Klasse anhand einer Statistik. Begründungen der SchülerInnen für die jeweilige Auswahl und Aussprache. • Vergleich mit der Originalseite „Anno 4“ (2003). 	AB AB, Geheft mit Bildern Folie 2 (OHP)
Vertiefungsphase	<p>Unterrichtsgespräch und Transfer zu Gegenwart und Zukunft: Ein „kanonisches Bild“ ist ein Bild, das allgemein bekannt ist und Zusammenhänge und Ereignisse auf den Punkt bringt. Welches Bild wird in einem Geschichtsbuch des Jahres 2050 abgedruckt sein?</p>	

3.2 Materialien

Folie 1:

Misstände in der DDR am Ende der 1980er Jahre

[...] Erwartete und längst überfällige Reformen werden offiziell als unnötig erklärt; die Mitverantwortung des einzelnen Bürgers und seine kritische Einflussnahme sind nicht ernsthaft gefragt; den Bürgern zustehende Rechte werden vielfach lediglich als Gnadenerweis gewährt; hier geweckte und von außen genährte Wohlstandserwartungen können nicht befriedigt werden; ökonomische und ökologische Misstände erschweren zunehmend das Leben; Alltagserfahrungen und Berichterstattung der Medien klaffen weit auseinander; eine öffentliche Aussprache über Ursachen der Krisenerscheinungen wird nicht zugelassen; [...] Die Synode des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR (September 1989).

Aus: Die Opposition in der DDR, Berlin (West) 1989, S.214ff, in: Wege durch die Geschichte 5, S.126.

Diskussionsanregungen in Stichpunkten:

- Folgen?⁴
- Gewaltame Demonstrationen? Revolution? Bürgerkrieg?
- Einsatz von Truppen des Warschauer Paktes (1953, 1956, 1968...)?

Folie 2:

9. November 1989 – Bilder zum Ereignis									
Bild	1	2	3	4	5	6a	6b	6c	6d
Anzahl									

⁴ Die Frage nach den Folgen sollte dazu dienen, den Schülern die Offenheit der Situation Ende der 1980er Jahre aufzuzeigen. Es ist ja keine Selbstverständlichkeit, dass ein „marodes“ System sich relativ friedlich auflöst, wie es 89/90 der Fall war.

Arbeitsblatt (AB):

Bild Nr.:

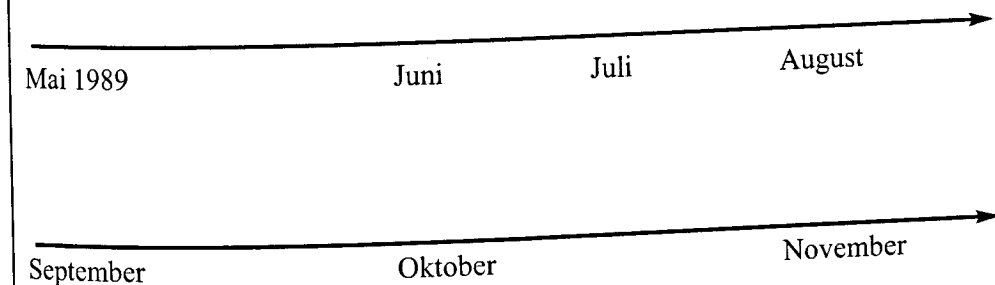
Bild Nr.:

Deutschland einig Vaterland?

Der Unmut vieler Menschen in der DDR steigerte sich massiv, als die Fälschung der Kommunalwahlen vom 7. Mai 1989 bekannt wurde, bei denen angeblich 98,77% für die Einheitsliste gestimmt hatten. Im Sommer flüchteten immer mehr DDR-Bürger mit ihren Familien in die bundesdeutschen Botschaften in Budapest, Warschau und Prag um von dort in die Bundesrepublik zu gelangen. Diese Flüchtlinge, über deren Schicksal die Medien weltweit berichteten, ermutigten die Menschen in der DDR zu friedlichen Demonstrationen und zur Bildung neuer Bewegungen wie des Neuen Forums [...].

Während Ungarn im September 1989 Tausende fluchtwilliger DDR-Bürger über Österreich in die Bundesrepublik ausreisen ließ, feierte das SED-Regime am 7. Oktober den 40. Jahrestag der DDR mit einer großen Militärparade. Zahlreiche Gegendemonstrationen lösten Kampfgruppen und Bereitschaftspolizisten gewaltsam auf. Doch in den folgenden Tagen und Wochen gingen in etlichen Städten, besonders nach den Montagsgebeten in der Leipziger Nikolaikirche, bis zu 500 000 Menschen auf die Straße. Mit einer Mischung aus Zorn und wachsendem Selbstbewusstsein erschallte der Ruf „Wir sind das Volk“ immer lauter.

Um an der Macht zu bleiben stürzte das Politbüro am 18.10. den reformunwilligen Erich Honecker. Doch sein Nachfolger Egon Krenz konnte mit halbherzigen Reformen nicht verhindern, dass täglich etwa 10 000 Menschen das Land verließen. Da die DDR auszubluten drohte, beschloss der Ministerrat am 9. November 1989 die sofortige Ausreise in alle Länder zu gestatten. Damit hob sich endlich der Eiserne Vorhang! Noch in der gleichen Nacht durchquerten Tausende begeisterter DDR-Bürger vorbei an verblüfften Volkspolizisten die Berliner Mauer. Kilometerlange Trabi-Kolonnen rollten nach Westdeutschland. Menschen aus Ost und West lagen sich an den Grenzübergängen glücklich in den Armen.



Zusatz: Überdenke, mit welchen *Sachzwängen* sich ein Schulbuchautor auseinanderzusetzen hat:

-
-
-
-

Welche Folgen ergeben sich deiner Meinung nach für *jede* Darstellung von Geschichte?

Aufgabe 1: Halte die Chronologie der Ereignisse in der Zeitleiste stichpunktartig fest!

Aufgabe 2: Versetze dich in die Lage eines Schulbuchautors, der dem Text Bilder hinzufügen will. Der Verlag hat ihm die Auflage gemacht, maximal zwei Bilder auszuwählen. Wähle zwei Bilder und begründe deine Wahl stichpunktartig im Bilderrahmen!

Geheft mit Bildern (vgl. CD zu dieser Publikation):

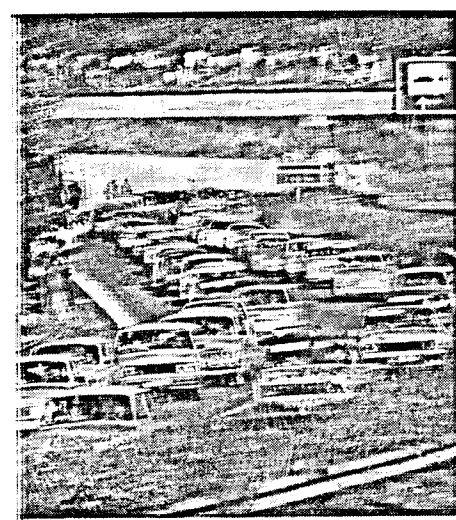
Bild 1:



Außenminister Genscher verkündet 5000 jubelnden DDR-Flüchtlingen vom Balkon der Prager Botschaft, dass ihre Ausreise in die Bundesrepublik genehmigt ist.

Anno 4, Westermann, 2003, S. 266.

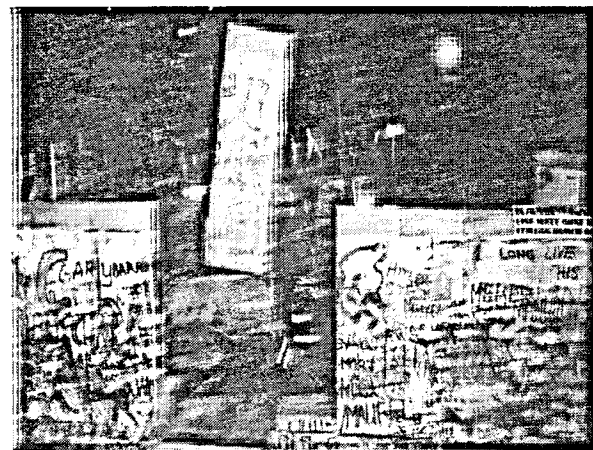
Bild 2:



Endlose Trabi-Kolonnen rollten in der Nacht vom 9. zum 10. November 1989 nach Westdeutschland.

Anno 4, Westermann, 2003, S. 266.

Bild 3:



Die Öffnung der Mauer am 9. November 1989.

Wege durch die Geschichte 5, Cornelsen, 1992, S.124.

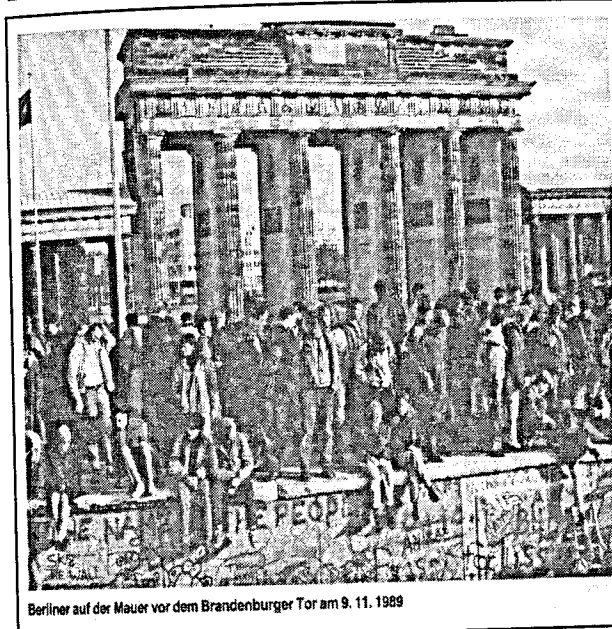
Bild 4:



DDR-Grenzsperrn zwischen Hessen und Thüringen werden geöffnet.

Wege durch die Geschichte 5, Cornelsen, 1992, S.124.

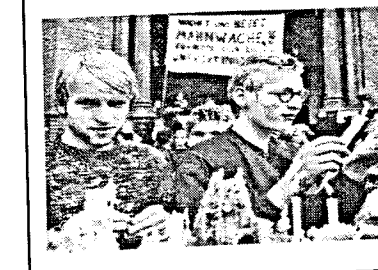
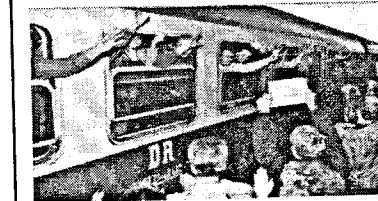
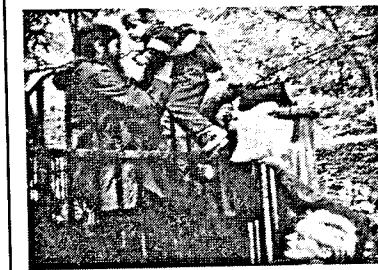
Bild 5:



Berliner auf der Mauer vor dem Brandenburger Tor am 9. 11. 1989

Zeiten und Menschen 4, Schöningh/Schroedel, 1996, S.202.

Bild 6 a-d:



Erinnern und Urteilen 10, Klett, 1992, S. 104.

4. Reflexion

Die Auswertung nach der Gruppenarbeitsphase – jeder Schüler konnte individuell entscheiden – ergab das folgende Ergebnis. Wiedergegeben ist die jeweilige Anzahl an SchülerInnen.

Bild	1	2	3	4	5	6a	6b	6c	6d
Schülerzahl Klasse 10a	8	12	16	0	4	8	0	8	0
Schülerzahl Klasse 10b	3	6	14	8	5	13	1	0	0

Dass ein Schulbuch nicht der Weisheit letzter Schluss sein kann und will, dürfte jedem Lehrer und auch Lehramtsstudenten der Geschichtsdidaktik bewusst sein. Für SchülerInnen ist dieser Umstand nicht selbstverständlich, selbst in höheren Jahrgangsstufen dominiert die Erwartung, das Geschichtsbuch würde „objektiv“ „harte Fakten“ garantieren. Dass dem nicht so ist, wurde den SchülerInnen am Beispiel der Bildauswahl zur „Wende 1989“ nähergebracht.

Lehrbücher setzen Schwerpunkte, die Auswahl der Bilder unterliegt auch nicht-historischen Gesichtspunkten (Bestand des Verlagsarchivs), generell muss aus Platz- und Kostengründen eine Auswahl getroffen werden, so dass sich Geschichte nicht als Totalität, sondern eben nur als historia abbilden lässt: Der Reflexionsgrad in den Stellungnahmen der SchülerInnen zu „ihrer“ Bildauswahl sowie das die Stunde abschließende Unterrichtsgespräch zur Frage des kanonischen Bildes in der Zukunft jedenfalls legten die Vermutung nahe, dass die SchülerInnen über die De-Konstruktion der Bilder die konstruierte Gemachtheit von Geschichtsdarstellungen erkannt hatten.

Zur Bildauswahl durch die SchülerInnen (vgl. Tabelle) lässt sich sagen, dass sich hier das Bedürfnis der SchülerInnen nach Geschehen und Gefühl dokumentierte. Häufig genommen wurden die Fotografien, die eine innerhalb des Themas bedeutsame Bewegung (die Öffnung der Mauer, Bild 3) oder aber eine das Mitgefühl (der Vater, der sein Kleinkind über den Zaun der Botschaft in Prag hebt, Bild 6a) ansprechende Szene abbildeten. Dieses aufgrund der geringen Zahl befragter SchülerInnen freilich nur vorläufige Ergebnis kann auch als Hinweis für SchulbuchautorInnen gewertet werden. Statuarische Bilder schienen weniger beliebt, Fotografien, die durch den Darstellungstext nicht belegt wurden (die Bedeutung der Kirchen in der DDR, Bild 6d), wurden nicht gewählt.

Den SchülerInnen der beiden 10. Klassen, die aufgrund ihres Alters die Wende nicht bewusst wahrgenommen haben können, haben nun (hoffentlich) Bilder im Kopf, die ihnen einen Eindruck von den weltbewegenden Ereignissen des Jahres 1989 geben und die sie auch daran erinnern, dass Bilder im Geschichtsbuch mehr sind als bloße Illustration.

Begründungen der Bildauswahl (Notizen)



Je weiter weg, desto : Perspektiven verschiedener Länder

1. Beispiele zur konkreten Arbeit mit dem Leitfaden De-Konstruktion und deren Ergebnisse

Im Rahmen des in diesem Band vorgestellten Projektes beschäftigte sich die Klasse 10a der Maria Ward-Realschule Eichstätt¹ im Schuljahr 2005/2006 mit einer vergleichenden Schulbuchanalyse zum Thema „Wende 1989/Mauerfall am 9.11.1989“. Dabei sollten die Perspektiven verschiedener benachbarter Länder des deutschsprachigen Raums auf ein und dasselbe Ereignis untersucht werden. Schulbücher aus Südtirol, Österreich und Bayern wurden für dieses auf ca. sechs Unterrichtsstunden angesetzte Projekt ausgewählt:

- Südtirol: Geschichte 3 für Südtiroler Mittelschulen (2001), Athesia (Österr. Bundesverlag)
- Österreich: Zeitbilder: Geschichte und Sozialkunde 8 (2001), ÖBV und HPT
- Bayern: Entdecken und Verstehen 10, Realschule Bayern (2006), Cornelsen Verlag, Berlin¹

Auf dem Programm stand zunächst die Reflexion über die Begriffe Re-Konstruktion und De-Konstruktion, wobei die Schülerinnen im Verlaufe des Unterrichtsgesprächs ausgehend von dem ihnen eher geläufigen Begriff der Re-Konstruktion Schritt für Schritt auch dessen Pendant „De-Konstruktion“ weitgehend selbstständig erschließen konnten. Unterschiede und gegenseitige Bedingtheit beider „Techniken“ der Beschäftigung mit Vergangenheit/Geschichte konnten den Projektteilnehmerinnen gut vermittelt werden. Die Ergebnisse wurden am Ende der Stunde in einem tabellarischen Tafelbild festgehalten. Damit war die Grundlage für die weiteren Arbeitsaufträge gelegt und die Schülerinnen konnten sich daran machen, die ihnen vorliegenden Schulbuchkapitel zu „zerlegen“ (de-konstruieren), um die Motivationen, die hinter den fertigen Re-Konstruktionen stehen, zu erkennen. Als Basis der De-Konstruktionsarbeit diente dabei der Leitfaden des Projekts, aus dem einige Schwerpunkte ausgewählt wurden.³

Eine lebhafte Diskussion entspann sich über das Procedere bei der Einteilung von Arbeitsgruppen. Die Schülerinnen kamen schließlich darin überein, dass drei verschiedene Gruppen gebildet werden sollten, die den Auftrag erhielten, jeweils eines der Bücher nach demselben Fragenkatalog zu bearbeiten, um dann im Anschluss in einer Art Synopse die Unterschiede bei den Ergebnissen einander gegenüber zu stellen. Darüber hinaus sollte jede Gruppe jeweils alle drei Bücher bzw. Buchkapitel unter einem besonderen Spezialaspekt vergleichen. Die Gruppen wurden nach den Herkunftsländern der entsprechenden Schulbücher benannt, also „Gruppe Südtirol“, „Gruppe Österreich“ und „Gruppe Bayern“.

¹ Es handelt sich hierbei um eine Mädchenrealschule in Eichstätt, Bayern.

² Alle Scans der Schulbuchseiten befinden sich auf der CD zu dieser Publikation.

³ Schreiber, W./Gruner, C./Basel, F.: Leitfaden und Bausteine zur De-Konstruktion „fertiger Geschichten“ im Geschichtsunterricht, in diesem Band.

2. Arbeitsphase

Aus dem erwähnten Leitfaden wurde ein Fragenkatalog entwickelt, der folgende Schwerpunkte setzte:

- Charakteristik der Narration,
- Bestandsaufnahme der Einzelemente des Schulbuchkapitels einschließlich der Klärung der Korrespondenz (=Kohärenz) und einer ersten inhaltsbezogenen Analyse,
- Selbst-Reflexivität,
- narrative Triftigkeit/sprachliche Stimmigkeit.

Unter diesen Aspekten sollte jede Gruppe „ihr“ Buch untersuchen.

Es bedeutete für die Schülerinnen eine Erleichterung, dass sich einige Überschneidungen mit den aus dem Deutschunterricht bekannten Analysemethoden ergaben. So war unter der Rubrik „*Charakteristik der Narration*“ die Einteilung der Texte in Sinnabschnitte gefordert und auch nach der Einbettung in den Gesamtkontext gefragt – eine bewährte und bekannte Technik bei der Bearbeitung von Texten im Rahmen des textgebundenen Aufsatzes, mit dem die Schülerinnen im Laufe ihrer Schulzeit konfrontiert werden. Die „*Bestandsaufnahme*“ des jeweiligen Schulbuchkapitels widmete sich speziell dem Verhältnis von Text und Bild und der unterschiedlichen Gewichtung sowie Korrespondenz von Materialien, Fotos, Quellen und Lehrtexten, wobei ein besonderes Augenmerk auch auf der Frage lag, wer oder was als Triebkraft oder Handlungsträger der geschichtlichen Veränderung im Einzelnen dargestellt wird. Auch die Herstellung von Bezügen zur eigenen Gegenwart und Zukunft im jeweiligen Buchkapitel sollte – wenn vorhanden – am Text belegt werden. Unter dem Aspekt der „*Selbst-Reflexivität*“ mussten die Schülerinnen v.a. die Wirkung des Schulbuchkapitels auf sich selbst untersuchen und sich in dieser Hinsicht auch in andere gesellschaftliche Gruppen hineinversetzen. Der Gesichtspunkt der „*narrativen Triftigkeit/sprachlichen Stimmigkeit*“ kam aus Zeitgründen etwas zu kurz, doch wurde zumindest die sprachliche Qualität der Texte knapp thematisiert.

In dem bereits erwähnten zweiten Arbeitsschritt wurde den einzelnen Gruppen der Auftrag erteilt, folgende Spezialaspekte bei *allen* Büchern zu untersuchen:

Gruppe Südtirol:

- Welche Unterschiede/Gemeinsamkeiten gibt es in Bezug auf die Bilder?
- Welches Buch ist von der Bildauswahl, -gestaltung für Schülerinnen am ansprechendsten?

Gruppe Österreich:

- Welche Unterschiede/Gemeinsamkeiten gibt es in Bezug auf die Quellen?
- Welches Buch ist von den Quellen her für Schülerinnen am ansprechendsten?

Gruppe Bayern:

- Welche Unterschiede/Gemeinsamkeiten gibt es in Bezug auf den Erzähltext?
- Welcher der drei Erzähltexte ist am ansprechendsten?

3. Ergebnisbeispiele

Einige Quintessenzen aus der Zusammenschau der Gruppenergebnisse und der beiden Arbeitsschritte, die zum Teil auch auf Plakatwänden fixiert wurden, seien abschließend als Beispiele angeführt: Die Schülerinnen monierten, dass beim österreichischen Schulbuch der Lehrtext im Verhältnis zu den anderen Textelementen überwiege, während dieses Verhältnis beim bayerischen und beim Südtiroler Geschichtsbuch eher ausgeglichen sei. Die Illustrationen wurden hier insgesamt als „treffend/neutral“ charakterisiert. So schlossen einige Schülerinnen daraus, dass es dem österreichischen Lehrwerk wohl mehr um eine nüchterne Abhandlung zum Thema gegangen sei, während die anderen Bücher durch

ihre Illustrationen auch den emotionalen Aspekt des Mauerfalls hervorheben und die Leser in diesem Sinne ansprechen wollten. Großes Lob erhielt eine Karikatur im Südtiroler Geschichtsbuch, da sie nach Meinung der Schülerinnen „die Situation auf den Punkt bringt“. Als Triebkräfte des Wandels werden nach Auffassung der Schülerinnen in Österreich mehr die einzelnen politischen Größen dargestellt, während in Bayern und Südtirol die „Massen“ des Volkes im Vordergrund stünden – auch das ein Hinweis auf die emotionale Dynamik des Geschehens, die hier offenkundig betont werden sollte. Einig waren sich die Schülerinnen auch darüber, dass eine Gesamttendenz beim Vergleich der Schulbücher auszumachen sei:

Je weiter geografisch vom Ort des Geschehens entfernt ein Schulbuch zu diesem Thema Stellung nehme, desto kürzer und teils auch oberflächlicher werde das Thema behandelt, was aber der Prägnanz und „Lernbarkeit“ des Textes für Schülerinnen durchaus keinen Abbruch tun würde, im Gegenteil: In dieser Hinsicht sei das Südtiroler Werk zu bevorzugen. Andererseits waren sich die Projektteilnehmerinnen darüber einig, dass mit zunehmendem geografischen Abstand zum Geschehen auch die Bedeutsamkeit des Themas für die dort lebenden Menschen sinke und das Thema deshalb in Österreich und noch verstärkt in Südtirol mehr oder weniger nur in seinen Grundzügen skizziert werde, „da es nicht die Geschichte des Landes widerspiegelt.“⁴ In diesem Sinne sei das bayerische Werk für deutsche Schüler besser geeignet, da es die eigene Geschichte ausführlich und vielschichtig bzw. abwechslungsreich darstelle „und Hintergrundinformationen vermittelt.“⁵

Eine Schülerin verbindet mit dem 9.11.1989 den Tag ihrer Geburt und interessierte sich aus diesen ganz persönlichen Gründen besonders für dieses historische Datum, sie identifizierte sich erkennbar damit. Andere Schülerinnen hatten familiäre Erinnerungen an die Zeit der „Wende von 1989“ und konnten somit auch ihre eigene Biografie mit dem historischen Ereignis verknüpfen. Unter dem Aspekt der „Selbst-Reflexivität“ erkannte die Klasse, dass solche persönlichen Zugänge deshalb wichtig sind, weil sie einer historischen Situation zusätzliche Bedeutung geben.

4. Fazit

Mehr als im normalen Geschichtsunterricht wurden den Schülerinnen durch diesen Schulbuchvergleich historische Prinzipien wie Perspektivität und Konstruiertheit, aber auch der Textcharakter von Geschichte bewusst. Für manche war die Einsicht irritierend, dass auch in Schulbüchern, denen sie hohe Zuverlässigkeit zuerkannten, „zu einem Ereignis viele Geschichten“ erzählt werden, die in sich durchaus triftig erschienen, „ihren“ Schülern aber immer auch etwas verheimlichen und vorenthalten, Ereignisse sogar unterschiedlich erklärt werden. Andere fanden Erfahrungen damit, dass sich die Geschichten über Vergangenes unterscheiden, bestätigt. Dass dies auch für Schulbücher gilt, erschien normal, aber bedenkenswert für das Wissen der jungen Europäer über die Geschichte. Für manche beschränkten sich die Ergebnisse des Vergleichs lediglich aufs Äußere; zu einer Re-Organisation ihres Geschichtsbewusstseins kam es nicht.

⁴ Zitat einer Schülerin der 10. Klasse.

⁵ Zitat einer Schülerin der 10. Klasse.

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

1. Vorbemerkungen

Im Rahmen des Geschichtsunterrichts bei unserer Lehrerin Frau Unger bekam unsere Klasse (Jahrgangsstufe 13 des BSZ Wirtschaft und Technik in Freital, Sachsen) die Aufgabe, Darstellungen zum Thema „Friedliche Revolution 1989/90“ in drei verschiedenen Geschichtsbüchern zu vergleichen und unsere Ergebnisse in geeigneter Form darzustellen. Dabei entschlossen wir uns, in Gruppen miteinander zu arbeiten.¹ Da wir die Darstellungsform der Ergebnisse frei wählen konnten, mussten wir uns erst für eine passende entscheiden. Zunächst hatten wir dafür vier Ideen: Hefter, Vortrag, CD oder Plakat. Wir entschieden uns schließlich für eine HTML-CD, da diese mehr Interaktivität und vor allem mehr grafische Möglichkeiten bietet als ein Hefter oder ein Plakat, und die CD auch für einen Vortrag genutzt werden könnte. Des Weiteren waren wir der Meinung, dass eine erfolgreiche Arbeit, die wir selbstverständlich anstrebten, theoretisch die Möglichkeit böte, diese im Internet zu veröffentlichen. So entstanden im Laufe unserer Arbeit 14 Hauptseiten, die wir in drei Oberthemen untergliederten. Diese wiederum wurden in mehrere Unterthemen unterteilt, so dass sich folgender Aufbau für unsere Homepage² entwickelte:

Allgemein:

Index, Aufgabe, Bücherauswahl, Kriterien, Erwartungen

Vergleich:

Formeller Aufbau, Einleitung, Darstellung Ost/West, Darstellung der Folgen, Material, Verständnis, Fazit

Reflexion:

Protokoll/Tagebuch, Quellen [Literatur]

¹ Hier wird exemplarisch ein Beispiel der am BSZ Wirtschaft und Technik in Freital, Sachsen, durchgeführten De-Konstruktionsarbeit näher beschrieben. Es handelt sich dabei aber auch lediglich um einen Auszug aus der gesamten Arbeit dieses Teams. Die Autorengruppe erstellte im Rahmen des Projekts eine Homepage, die Vorgehensweisen, Materialien, Ergebnisse, Reflexionen dokumentiert. Andere Schülerinnen und Schüler der Klasse legten Portfolios oder Berichte u.Ä. vor. Die entstandene Homepage ist in der Originalversion auf der CD im Anhang dieses Bandes enthalten. Trotz kleinerer orthographischer oder fachlicher Fehler an wenigen Stellen, [da Originalversion auf der CD, sind diese bewusst nicht gekennzeichnet oder bearbeitet] bildet dieses Ergebnis ein gelungenes Beispiel dafür, wie Schülerinnen und Schüler auf eindrucksvolle Weise Unterricht und Material „von Schülern für Schüler“ zur „De-Konstruktionsmethode“ planen bzw. erstellen können. Der prozesshafte Arbeitscharakter wird hierbei ebenfalls (z.B. durch offen gelegte Veränderungen in Form von Durchstreichungen) deutlich. [Anm. d. Red.]

² Oberthemen im Fettdruck und dazugehörige Unterthemen in Standarddarstellung darunter aufgelistet.

2. Zur Durchführung unseres Projekts

2.1 Aufgabenstellung

Grundsätzlich bestand unsere Aufgabe darin, die bisher gelernten Methoden der Wissensaneignung und des kritischen Umgangs mit Geschichtsdarstellungen am konkreten Beispiel darzustellen. Dazu erhielten wir von unserer Lehrkraft folgende Arbeitsanregungen:

Entwickeln Sie in Ihrer Gruppe eine Strategie zur Bewältigung des Themas.

Beachten Sie folgende Rahmenpunkte:

- Außer dem eigenen Lehrbuch sollen zwei weitere ausgewählt werden, so dass dann insgesamt drei Bücher zum Vergleich stehen
- Vergleichskriterien zunächst aufstellen
- Reflexion der eigenen Arbeit (Protokoll), Vorgehensweise/Schwierigkeiten während des Arbeitsprozesses
- Veränderungsvorschläge für künftige Lehrbücher entwickeln
- Präsentation in geeigneter Form (freie Wahl/ Kreativität!)

2.2 Auswahl der Bücher

2.2.1 Ideen

Bei der Auswahl der Bücher stellten sich erste Probleme ein. Obwohl wir viele gute Ideen hatten, bemerkten wir schnell, dass sich nicht alle davon verwirklichen lassen. Unsere erste Idee bestand darin, dass wir zwei Lehrbücher aus der Zeit kurz nach dem Mauerfall verwenden. Je eines von einem Verlag aus den „alten“ und den „neuen“ Bundesländern. Das dritte Buch sollte ein relativ aktuelles Geschichtsbuch sein (maximales Alter 5 Jahre). Leider mussten wir aber feststellen, dass die Verlage aus den östlichen Bundesländern leider keine Lehrbücher herstellten, die für unser Thema geeignet gewesen wären.

Also stiegen wir auf eine zweite Idee um. Unser Ziel war nun, drei Bücher aus verschiedenen Jahren zu finden: eines relativ kurz nach der „Wende“, ein Buch aus der Zeit um 1995 und ein Buch, das nach der Jahrtausendwende entstanden ist. Leider gab es auch hier ein Problem, denn wir fanden keine Lehrbücher, die unseren Vorstellungen entsprachen. Da nun schon fast eine Woche vergangen war, beschränkten wir uns schließlich darauf, Bücher von verschiedenen Verlagen zu verwenden und achteten darauf, dass wenigstens eine kleine Zeitspanne zwischen dem Erscheinungsjahr der jeweiligen Geschichtsbücher lag. So wählten wir folgende Bücher aus:³

Buch 1: Geschichte und Geschehen (Unser Lehrbuch)

Als unser erstes Buch verwendeten wir unser Lehrbuch „Geschichte und Geschehen“ vom Klett-Verlag. Es handelt sich hierbei um eine Erstauflage aus dem Jahre 2001 und damit unser neuestes Buch. Es ist direkt auf Berufliche Gymnasien zugeschnitten (11./13. Schuljahr) und behandelt auf 520 Seiten unter anderem geschichtliche Themen von der Neuzeit über die Industrialisierung bis zu den beiden Weltkriegen, den Kalten Krieg und schlussendlich die Wiedervereinigung Europas.

Buch 2: Geschichtsbuch Oberstufe, Band 2

Unser zweites Lehrwerk „Geschichtsbuch - Oberstufe, Band 2 – Das 20. Jahrhundert. (Mit Methodenarbeitsteilen und Anregungen für thematische Längsschnitte)“ fanden wir in der Städtischen Bibliothek Dresden. Hierbei handelt es sich um ein Geschichtsbuch vom Cornelsen-Verlag. Auch dieses

³ Alle Schulbuchseiten befinden sich als Scans auf der CD zu dieser Publikation.

ist eine Erstauflage, allerdings bereits aus dem Jahre 1996. Mit seinen 496 Seiten ist es etwa so umfangreich wie unser erstes Buch, und auch vom Inhalt ähneln sie sich sehr: Von der „Formierung der Massengesellschaft 1880-1930“ bis zu „Deutschland nach 1945“ behandelt es wichtige Themen für den Geschichtsunterricht. Schließlich geht es auch auf Themen wie „Dekolonisierung“ und „Dritte Welt“ ein, die problematisiert werden sollen.

Buch 3: Geschichte 2 - kurz und klar. Aufklärung bis Gegenwart

Bei unserem dritten Geschichtsbuch handelt es sich, wie der Name „kurz und klar“ schon aussagt, mehr um eine Zusammenfassung von verschiedenen geschichtlichen Themen. Es liegt hier wieder eine Erstauflage vor. Das vom bayrischen Ludwig Auer-Verlag gedruckte Lehrbuch wurde im Jahr 1994 herausgegeben und ist damit unser ältestes Werk. Mit seinen 212 Seiten ist es im Verhältnis zu den anderen beiden Büchern eher weniger umfangreich geraten. Dafür behandelt es aber auch nur die „großen Themen“ des 19. und 20. Jahrhunderts.

2.2.2 Vergleichskriterien

Noch bevor wir uns mit der Auswahl der Geschichtsbücher beschäftigt hatten, überlegten wir schon einmal, unter welchen Gesichtspunkten wir die Thematik in unseren ausgewählten Werken untersuchen wollen. Wir machten uns Gedanken, in welchen Bereichen sich die einzelnen Bücher unterscheiden werden oder wo sie vielleicht auch Gemeinsamkeiten haben könnten. Da man ja gerne sagt, „der erste Blick zählt“, war dies auch unser erster Punkt. So stellten wir uns zunächst Fragen wie die folgenden:

- Wie wirkt das Buch vom ersten Betrachten her?
- Wie viele Seiten hat es zu unserem Thema?
- Werden Überschriften oder andere wichtige Punkte hervorgehoben?
- Werden Karikaturen, Bilder oder andere Veranschaulichungen genutzt oder werden Arbeitsanregungen geboten?

Schließlich überlegten wir uns Fragen zum Inhalt des Buches. Dazu sammelten wir folgende Vorschläge:

- Aus welcher Sicht wird geschrieben? (Ost/West)
- Wie werden die Sichtweisen dargestellt?
- Wie wird zu dem Thema der Wiedervereinigung hingeführt bzw. welche Gründe werden dafür dargestellt?
- Wie werden die Folgen dargestellt?
- Werden (nach unserer Meinung) wichtige Fakten/Daten ausgelassen?
- Werden die dargestellten Karikaturen (wenn vorhanden) mit in den Text einbezogen?
- Ist der Text verständlich geschrieben? (z.B. Nutzung von Fachwörtern)

Nach unserer Bücherwahl beschäftigten wir uns ein weiteres Mal mit den Vergleichskriterien und erstellten dafür eine grobe Gliederung, die wie folgt aussieht:

- Formeller Aufbau
- Einleitung
- Darstellung Ost/West
- Darstellung der Folgen
- Material
- Verständnis
- Fazit

2.3 Unsere Erwartungen

Welche Erwartungen hatten wir? Dies fragten wir uns am Anfang des Projektes. Um genau zu sein: Was erwarten wir von den unterschiedlichen Büchern und was von dem Projekt an sich?

Von den **Geschichtsbüchern** erwarteten wir, dass sie je nach Zeit (z.B. ca. 1990 und ca. 2000) oder je nach Verlag (Verlag aus dem Westen/Osten) unterschiedliche Sichtweisen bieten und Ereignisse/Daten darin unterschiedlich bewertet werden. Zum Beispiel überlegten wir uns, dass ein neues Buch mehr Informationen zum Thema beinhalten und mehr Hintergründe aufdecken könnte, während ältere Bücher sehr einseitig und sehr oberflächlich wirken könnten. Hinsichtlich der **Verlage** erwarteten wir, dass je nachdem, ob sie aus Ost- oder Westdeutschland stammen, z.B. die so genannte „Wende“ als „Friedliche Revolution“ dargestellt wird (Ost-Sicht). Wir machten uns auch Gedanken darüber, ob der Westen möglicherweise als Befreier des Ostens heroisiert wird (West-Sicht). Allerdings konnten wir diese angedachten perspektivischen Darstellungen nicht genau untersuchen, da uns leider nur Bücher von West-Verlagen zur Verfügung standen. Vom **Projekt** erhofften wir uns, neues Wissen zur Wiedervereinigung bzw. zum Mauerfall zu bekommen. Außerdem wollten wir, wie auch schon in der Aufgabenstellung erwähnt, unser Auge für die Bewertung und Bearbeitung von Darstellungen, aber auch Quellen schärfen.

2.4 Ergebnisse der De-Konstruktionsarbeiten⁴

Buch 1: Geschichte und Geschehen

Von unseren drei Büchern befassen sich die Autoren dieses Buches mit 14 1/2 Seiten am zahlenmäßig intensivsten mit dem Thema der Wiedervereinigung. Es bietet auch die meisten und vor allem die unterschiedlichsten Quellen, wodurch der Leser einen umfassenden Überblick über die Ereignisse dieser Zeit erhält. Trotz des vielen Lesestoffs schafft es das Buch die Schülerinnen und Schüler stets übersichtlich und strukturiert zu informieren. Inhaltlich wird auf alle unserer Meinung nach wichtigen Punkte eingegangen. An manchen Stellen hätte man sich aber kürzer fassen und die Anzahl der Informationen reduzieren können. Insgesamt bestätigt dieses Buch unseren anfänglich guten Eindruck. Somit haben wir dieses Buch als das Beste von unseren drei untersuchten Geschichtsbüchern ausgezeichnet.

Buch 2: Geschichtsbuch - Oberstufe, Band 2

Auch unser zweites Buch bietet eine Fülle von Informationen und Quellen. Obwohl in diesem nicht so viel Material dargeboten wird wie in unserem ersten Buch, erhält man auch hier einen ähnlich umfassenden inhaltlichen Überblick zum Thema. Insgesamt lässt sich dieses Buch sprachlich sehr gut lesen. Allerdings könnte es mit ein wenig mehr Quellen und mehr Übersichtlichkeit verbessert werden.

Buch 3: Geschichte 2 - kurz und klar. Aufklärung bis Gegenwart

In dem dritten Buch werden leider nicht so viele Informationen und fast gar keine Quellen geboten. Obwohl der Satzbau recht einfach ist, lesen sich die Texte bei Weitem nicht so gut wie in Buch 1 oder Buch 2, da diese hier recht „langweilig“ dargestellt sind. Auch wenn das Lehrbuch nach unserer Wertung „nur“ auf Platz drei landet, eignet es sich immerhin zu dem, wozu es unserer Meinung nach auch gedacht ist, nämlich zum Wiederholen von bestimmten Fakten. Für den Geschichtsunterricht, der tiefer in Thematiken einführen will, ist dieses Buch allerdings weniger geeignet. Es könnte eher als Basis zur Weiterarbeit genutzt werden.

⁴ Die hier dargestellten Ergebnisse beziehen sich vorrangig auf die Phase der „Bestandsaufnahme“. Weitere Ergebnisse sind auf der Homepage, die sich auf der CD zu diesem Band befindet, nachzulesen.

3. Fazit

Bei der Darstellung eines Themas bzw. dessen De- und auch Rekonstruktion ist es wichtig, einige Punkte zu beachten. So darf der Umfang des ausgewählten Themas weder zu groß noch zu klein sein, man muss sinnvoll zu dem Thema hinführen, die Darstellung darf nicht zu einseitig, der Inhalt muss verständlich sein und man sollte auf Quellen und Darstellungen wie Bilder, Texte oder Grafiken zurückgreifen können. All diesen Punkten gerecht zu werden, ist nicht immer einfach.

Um den richtigen Umfang zu erhalten, müssen bestimmte Informationen gestrichen, Andere eingefügt werden. Dies hängt immer von der Fragestellung, mit der man an das Thema herangehen möchte, ab. Um sinnvoll zum Thema hinzuführen, müssen einige inhaltliche, manchmal auch methodische Punkte vorweg genommen werden. Andere Aspekte können je nach Zielsetzung auch erst später erwähnt werden. Um die Darstellung nicht einseitig erscheinen zu lassen, sind mehrere Meinungen zuzulassen. Die Ausführungen in einem Schulbuch sollten möglichst neutral sein, d.h. keine Extreme darstellen. Wertungen können aber, wie bereits erwähnt, enthalten sein. Diese bieten sich gerade beim Schulbuchvergleich zur kritischen Analyse an.

Alle genannten Punkte zu erfüllen, ist nicht immer möglich und auch nicht zwingend nötig. Trotzdem kommen die Bücher 1 und 2 diesem Ziel sehr nahe. Obwohl deren Umfang zum Thema der Wiedervereinigung sehr groß ist, schaffen es die Autoren, nicht zu viele unserer Meinung nach „unnötige“ Informationen zu vermitteln. Im Grunde gehen die Autoren unserer drei Bücher relativ gleich an die Sache heran. Sie berichten von der Geschichte der BRD, von der Geschichte der DDR und beginnen dann mit einer – wie wir finden – passenden Einführung zur Wiedervereinigung. Als Ursache führen sie unserer Meinung nach den Betrug zu den Kommunalwahlen vom Mai 1989 in der DDR und die Massenflucht über die österreichisch-ungarische Grenze auf.

Insgesamt unterscheiden sich die Bücher von der Bewertung her nur wenig. Kurz könnte man sagen: „Die DDR war am Ende und die BRD muss den Schaden beheben.“ Obwohl die Bundesrepublik lange um ein „einiges“ Deutschland gekämpft hat, aber an der „Sturheit“ des Ostens scheiterte, hat das Volk der DDR am Ende durch eine „Revolution von Unten“ die Wiedervereinigung eingeleitet. Wird zunächst die Freude (in Ost und West) über die Entwicklungen dargestellt, beschäftigen sich die letzten Seiten in den Schulbüchern mit dem Thema der Wiedervereinigung und den dadurch auch entstandenen wirtschaftlichen Problemen.

Insgesamt betrachtet, liefern unserer Meinung nach alle drei ausgewählten Geschichtsbücher ein recht objektives und bis zu einem gewissen Punkt neutrales Geschichtsbild der deutschen Einheit. Die Quellen aus den ersten beiden Büchern, vor allem solche, die auch Gegenstimmen zur Wiedervereinigung und Meinungen aus dem Ausland wiedergeben, runden das ganze Bild ab.

Auszug aus Homepage (Index-Seite):

Die Darstellung der Deutschen Einheit	
	Index
Allgemein	<p>Einleitung</p> <p>Im Rahmen des Geschichtsunterrichtes bei unserer Lehrerin Frau Unger bekam unsere Klasse die Aufgabe, in der Zeit vom 27.02. bis 22.05.2006, die Darstellung dreier Geschichtsbücher zu vergleichen und unsere Ergebnisse in geeigneter Form darzustellen. Da diese Arbeit in Gruppenarbeit zu erledigen war, schlossen wir, Anselm Voigt, Sven Böhme und Marcel Spranger, uns zusammen.</p> <p>Da wir die Darstellungsform frei wählen konnten, mussten wir uns erst für eine passende entscheiden. Von den vier Ideen Hefter, Vortrag, CD und Plakat entschieden wir uns schließlich für eine HTML-CD, da diese mehr Interaktivität und vor allem mehr grafische Möglichkeiten bietet als ein Hefter oder ein Plakat, und die CD auch für einen Vortrag genutzt werden könnte. Des Weiteren könnte man eine erfolgreiche Arbeit theoretisch so im Internet veröffentlichen.</p> <p>Inhalt</p> <p>Im Laufe unserer Arbeit entstanden so 14 Hauptseiten die wir in die 3 Themen "Allgemein", "Vergleich" und "Reflexion" unterteilt haben. Diese 14 Hauptseiten sind folgende:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Index • Aufgabe • Bücherauswahl • Kriterien • Erwartungen 	
Vergleich	
<ul style="list-style-type: none"> • Formeller • Aufbau • Einleitung • Darstellung Ost/ West • Darstellung der Folgen • Material • Verständnis • Fazit 	
Reflexion	<p>Thema: Allgemein</p> <p>Index [Wie entstand dieses Projekt?]</p> <p>Aufgabe [Darlegung der Aufgabenstellung]</p> <p>Bücherauswahl [Kurze Vorstellung der ausgewählten Bücher]</p> <p>Kriterien [Kriterien zum Vergleich der Bücher]</p> <p>Erwartungen [Was wir von dem Projekt und von den Büchern erwarten ...]</p> <p>Thema: Vergleich</p> <p>Formeller Aufbau [Umfang des Themas in den Büchern Wie ist das Thema aufgebaut?]</p> <p>Einleitung [Wie wird man in den Büchern zu dem Thema hingeführt?]</p> <p>Darstellung Ost/ West [Wie werden der Osten und der Westen dargestellt: Heroisierung oder Diskriminierung?]</p> <p>Darstellung der Folgen [Wie wird die Zukunft dargestellt?]</p> <p>Material [verwendete Bilder, Karikaturen, usw. in den Büchern]</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Protokoll/Tagebuch • Quellen 	

	<u>Verständnis</u> [Verständlichkeit des Themas in den Büchern] <u>Fazit</u> [Was war gut? Was war schlecht? Vorschläge]	
	Thema: Reflexion <u>Protokoll/Tagebuch</u> [Wie kamen wir voran? Wo gab es Probleme?] <u>Quellen</u> [Quellenangabe]	
	<u>Index</u>	<u>Aufgabe</u>

Paul Wotka

Können wir unseren Schulbüchern eigentlich trauen?

Zugegeben – diese Frage klingt etwas reißerisch – aber sie wurde von der Klasse 10e¹ selbst sozusagen als Motivation für das gesamte Vorgehen gewählt, nachdem sie über das Vorhaben, im Rahmen eines großangelegten Projekts Schulbücher zum historischen Brennpunkt „Wendejahre 1989/90“ vergleichend zu analysieren, informiert worden waren. Der Hintergrund: Nachdem einzelne Schülerinnen der Klasse mehrmals zufällig auf Rechtschreibfehler bzw. offensichtlich unlogische Zahlenangaben in den Geschichtsbüchern gestoßen waren (so wird etwa in einem von uns verwendeten Buch König Friedrich I. von Preußen gleich zweimal auf der gleichen Seite als „Friedrich III.“ tituliert²), hatten sie ein regelrechtes Hobby daraus entwickelt, die hohe Autorität des Geschichtsbuches durch solche Fehlernachweise anzukratzen.

Es war eine Gradwanderung, an dieser Fehlersuche anzuknüpfen, schon deshalb, weil nicht De-Struktion, sondern eben De-Konstruktion das Ziel war, v.a. aber, weil es ein den Rechtschreibregeln vergleichbares „Richtig“ bei der Re-Konstruktion von Vergangenem eben nicht gibt. Ich wollte aber den Impuls der Schülerinnen nicht zurückweisen. Ihren Zugang aufgreifend, ergab sich fast automatisch die leitende Fragestellung für unsere Untersuchung: „**In welchem der Schulbücher steht denn nun wirklich die Wahrheit über die Ereignisse der Wendezeit drin?**“

Die konkreten Untersuchungsfragen stellten die Annahme von der *einen Wahrheit*, für manche Schülerinnen sicher nicht von Anfang sofort erkennbar, in Frage:

- 1) Gibt jedes Geschichtsbuch ein völlig identisches Ereignis auch wirklich gleich wieder? Wenn nicht, was sind die Gründe dafür?
- 2) Mit welchen Mitteln wird das Ereignis im Schulbuch umgesetzt und den SchülerInnen vermittelt? Wie kann man die besondere Bedeutung auch Jahre später noch transparent und spürbar machen, vorausgesetzt, es war einem auch wichtig genug?

1. Vorbesprechung und Aufgabenverteilung: Ein reflektierender Bericht

Frage 1) spricht das Phänomen der *Wahrnehmung* an, spätestens seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts durch eine Vielzahl psychologischer Untersuchungen als eine subjektive Angelegenheit erkannt, abhängig u.a. von der Perspektive des Betrachters.

Bereits in der Vorbesprechungsphase äußerten die Schülerinnen ausgehend von Erfahrungen mit der Zeitungslektüre, wonach z.B. ein Verkehrsunfall auf der A9 mit umgestürzten LKWs und stundenlang blockierter Autobahn bei uns einen Fotobericht von mindestens einer halben Seite auslöst, während er in Österreich eine kleine Meldung hergibt und in Spanien gar nicht mehr erwähnt wird, die Vermutung, dass abhängig von der unmittelbaren Betroffenheit wohl nur im deutschen Geschichtsbuch in voller Bandbreite über die Wendeereignisse informiert werden würde. Die subjektive Bedeutungszuweisung war damit im Blick, die Wahrheitsfrage begann sich auf eine andere Weise als die der Fehlersuche zu stellen.

Bei **Frage 2)** wurde recht schnell das Layout mit entsprechender Komposition von Textsorten und Illustrationen als Vermittlungsmethode genannt, da von vielen Textarbeitungen im Deutschunterricht

¹ Es handelt sich um eine Mädchenklasse der Maria-Ward-Realschule im bayerischen Eichstätt. Die 10. Klasse ist die Abschlussklasse dieser Schulart.

² Der Verlag wurde von den Schülerinnen angeschrieben; eine Änderung müsste in der nächsten Auflage erfolgen.

richt weitgehend vertraut. Dass mit dem Layout auch Emotionen transportiert werden könnten, wurde zunächst von niemandem vermutet, was v.a. daran lag, dass keine der Schülerinnen so etwas in den, wie sie angaben, bislang als „nüchtern, belehrend“ empfundenen Geschichtsbüchern vermutet hätte.

Interessant war leider auch: Im Vorgespräch kam trotz der vielen im Deutschunterricht geübten Textanalysen *keine* der Schülerinnen auf die Idee, dass gerade die *Sprache* ein wesentliches Werkzeug darstellt, um historische Ereignisse darzustellen, z.B. so, dass sie die SchülerInnen fesseln, möglicherweise damit auch manipulieren oder dass sie nur in Form von langweiligen „Lerndateien“ herüberkommen, die einen nicht betreffen oder gar betroffen machen.

Das nicht ganz neue Phänomen, dass SchülerInnen nicht fächerübergreifend denken, begegnet nicht nur hier, sondern tritt auch in anderen Bereichen auf: Beim Versuch, im Rahmen eines bilingual ansetzenden Geschichtsunterrichts Untersuchungsergebnisse etwa in englischer Sprache einzufordern, tat sich die Klasse unerwartet schwer, obwohl sie zuvor die Quelle, einen Brief Kaiser Wilhelms II. an seinen Cousin, den Zaren Nikolaus I („Dear Niki!...“), ganz gut verstanden und analysiert hatte. Es herrscht eben noch ein großes Defizit an fächerverbindenden Unterrichtseinheiten, wie sie eigentlich längst im Lehrplan eingefordert werden!

Nachdem nun allen einsichtig geworden war, dass die unterschiedlichen Länder u.a. entsprechend ihrer Nähe zu den Wende-Ereignissen auch unterschiedliche Wahrnehmungen hatten und vermutlich jeweils ihre eigene „Wahrheit“ daraus konstruierten, bot sich die der Klasse nicht ganz unbekannt, da wiederholt anhand historischer Plakate und Propagandaschriften beim Thema „Imperialismus, Erster Weltkrieg“ praktizierte *De-Konstruktionsmethode* als Instrument an, um durch Buchvergleich an die „Wahrheitskerne“ (so unsere Übersetzung für Vergangenheitspartikel) zu gelangen. Tatsächlich ist der von der Wortwahl noch nicht allzu gebräuchliche Vorgang des De-Konstruierens (das Rechtschreibprogramm des PC kennt diesen Begriff nicht und unterringelt ihn als vermeintlichen Rechtschreibfehler) eine weitaus komplexere Angelegenheit als das aus der Kindheit bekannte Zerlegen des Teddybären, um an das Geheimnis seiner Brummstimme zu gelangen, wengleich verwandt damit: Alles, was irgendeinmal konstruiert wurde, zusammengetragene Erinnerungen von Zeitzeugen etwa, auch Reportagen in Zeitschriften oder Spielfilme, kann mit Hilfe dieser den narrativen Mantel durchleuchtenden „Röntgenmethode“ u.a. auf seinen historischen Kern hin überprüft werden. Es kann aber auch die dahinter steckende Absicht herausgearbeitet werden oder die Wirkung, die beim Leser bzw. Zuschauer, in unserem Falle SchülerInnen und LehrerInnen, mit den entsprechenden Mitteln erreicht werden soll.

Bei unserem konkreten Projekt führten die Erfahrungen der Schülerinnen mit dieser Methode in der Praxis jedoch zunächst zu Problemen beim Bilden der Arbeitsteams: Die o.g. Fragestellungen wurden in die Bildung von vier Untersuchungsschwerpunkten überführt, nämlich:

- emotionale Komponenten
- Unterschiede/Gemeinsamkeiten beim Layout
- Herauskrystallisieren der „historischen Kerne“
- Sprachebene, Wortwahl und Satzbau

Diese wurden jeweils von einem eigenen Team bearbeitet. Die meisten Schülerinnen scharten sich um den Schwerpunkt „Layout“, einige Neugierige um die Schwerpunkte „emotionale Komponenten“ und „historische Kerne“; während niemand bereit war, die Sprache zu analysieren – kein Wunder, denn das „roch“ aus Erfahrung nach der meisten Arbeit!

Aus Gerechtigkeitsempfinden waren jedoch alle in der Klasse mit meiner Lösung einverstanden, nach dem Losprinzip mit Hilfe vier verschiedener Farbkärtchen, die blind gezogen wurden, bunt gewürfelte Teams zu bilden. Entsprechend nannten sie sich nicht, wie pädagogisch zur Identifikation mit der Aufgabe vielleicht wertvoller, etwa Gruppe „Layout“, sondern Gruppe „lila, gelb, grün, orange“.

Um das Visualisieren der Arbeitsergebnisse für die geplante Ausstellung zu erleichtern, allerdings auch unter dem Aspekt, dass somit auch der Anteil jedes einzelnen Teams an der Gesamtleistung deutlicher wurde, verteilte ich an jede Gruppe Poster auf Tonpapier in ihrer jeweiligen Farbe. Wie nicht anders zu erwarten, ergab sich mit zunehmender Identifizierung jeder einzelnen Schülerin mit ihrer

Gruppenfarbe auch eine gewisse Konkurrenzsituation, die aber nach meinen Beobachtungen der Arbeitsintensität zuträglich war und v.a. auf die grafische Gestaltung der Ergebnisse Auswirkungen hatte.

2. Vorarbeiten aus Lehrersicht

Nach dem Studium der seitens der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Universität Eichstätt/Ingolstadt zur Verfügung gestellten Materialien,³ sowie eines weiteren, speziell im Hinblick auf das konkrete Projekt überarbeiteten Leitfadens⁴ und vorbereitender Sitzungen der beteiligten Lehrkräfte mit der Projektbetreuerin Carola Gruner wurden aus einem Pool von Auszügen aus dreißig europäischen Schulbüchern zum Thema Wende einvernehmlich für jede teilnehmende Klasse einzelne Bücher vorab zum Vergleich ausgewählt. Auch legten die betreuenden Lehrkräfte Untersuchungsschwerpunkte fest, die im Rahmen des De-Konstruktionsverfahrens der Charakteristik der jeweiligen Aufgabenstellung am besten entsprachen. Dabei wurde stets betont, dass sowohl der Leitfaden und die Buchauswahl als auch die Schwerpunkte individuelle Abweichungen zuließen, um der Situation in der Klasse und auch sich während der konkreten Arbeit ergebenden anderen Zielsetzungen Rechnung zu tragen – kein Korsett also.

Das eigentliche Korsett, bedingt durch die Tatsache, dass nun einmal die „Wende“ im Realschul-lehrplan Stoff der 10. Jahrgangsstufe ist, ergab sich daraus, dass die Abschlussprüfung in jeder Phase das letzte Kurzschuljahr dominiert. Am wenigsten problematisch war dabei noch die zeitliche Vorverlegung des Themas, das im „normalen Schuljahresverlauf“ am Ende der 10. Jahrgangsstufe abgehandelt wird, durch Anknüpfung an den Kalten Krieg. In der Praxis bedeutete dies, dass wir mit dem Start Anfang April, der Unterbrechung durch die Osterferien und der Vorgabe: „Ausstellungstermin Mitte Mai“ gehörig in die Bredouille gerieten, zumal die jeweils letzten Schulaufgaben und vorgezogene Teile der Abschlussprüfung in dieser Phase mit der Projektarbeit kollidierten. Unsere Schule konnte nur an der bayerischen Ergebnispräsentation teilnehmen, nicht mehr an der zweiten internationalen Tagung, die mitten in die Abschlussprüfung fiel. An den äußeren Zwängen litt vor allem auch die Kommunikation zwischen den beiden Teams unserer Schule,⁵ was mangels gegenseitiger Information über die tatsächlich umgesetzten Schwerpunkte teilweise zu Überschneidungen bei den Ergebnissen führte. (Mehr hierzu in der abschließenden Bewertung!)

Die erste Doppelstunde („Vorbereitung“) sollte nach meiner Planung neben dem Vorstellen des Themas in erster Linie auch dem Wieder-Einarbeiten in die mit der De-Konstruktion verbundenen Arbeitstechniken dienen, wozu, zum Thema hinführend, die Darstellung der Perestroika in unserem „alten“ Schulbuch „Geschichte kennen und verstehen“ Bd.10, Oldenbourg Verlag 1996, das noch im Klassensatz vorhanden war, im Vergleich mit dem derzeit verwendeten Schulbuch „Entdecken und verstehen“, Cornelsen Verlag 2005, herangezogen wurde. Im Untersuchungsfokus stand die Person Michail Gorbatschows. Aus diesen Erarbeitungen kamen wir zu folgendem Vergleichsergebnis: Im neueren Buch wird der Kontrast zwischen außenpolitischem Erfolg und innenpolitischem Scheitern viel deutlicher zum Ausdruck gebracht, wohl auch, weil die Autoren etliche Jahre Zeit hatten, seine Leistung besser einzuordnen. Auch wurde durch den Layoutvergleich bereits ansatzweise klar, wie durch Platzierungen und andere eigentlich zeitungstypische Mittel, Personen und Ereignisse pointiert oder an den Rand gedrängt werden.

³ Mebus, S.: Wie „wahr“ ist Geschichte im Lehrbuch? Zur De-Konstruktion von Darstellungen in Geschichtslehrbüchern als Aufgabe des Geschichtsunterrichts – mit einem Leitfaden für die Hand der Lehrer/-innen und der Schüler/-innen, in: Schreiber, W./Mebus, S.(Hgg.): Durchblicken – Dekonstruktion von Schulbüchern. Neuried 2005, S. 28-35.

⁴ Vgl. Schreiber, W./Gruner, C./Basel, F.: Leitfaden De-Konstruktion. Version für theoretisch interessierte Lehrkräfte, in diesem Band.

⁵ Zur Arbeit des zweiten Teams vgl. den Beitrag Stolz, A: „Je weiter weg, desto...“: Perspektiven verschiedener Länder, in diesem Band.

Nachdem die Klasse sich v.a. der auffälligen Illustrationen wegen darauf verständigt hatte, die Wendeereignisse im neuen Geschichtsbuch „Entdecken und verstehen“ 10 (s.o), S.166-170 schwerpunktmäßig mit einem Schweizer Geschichtsbuch: „Menschen in Zeit und Raum“ 9, S.109-111 vergleichend zu untersuchen, wurden in den Folgestunden mit allen vier Gruppen die jeweiligen Untersuchungsaufträge erarbeitet. Dazu fassten die Schülerinnen sie in konkrete Fragen, wobei ich bei allen Teams etwas korrigierend eingreifen musste, da sie ihre Fragestellungen meist zu eng formuliert hatten. Ab diesem Zeitpunkt arbeiteten die Teams weitgehend selbstständig.

3. Zur Erarbeitungsphase

Unklarheiten ergaben sich nur beim Team „Historische Kerne“. Es einigte sich nach dem Vergleich mit dem Schweizer Schulbuch darauf, eine Chronologie der „eigentlichen nackten Tatsachen“ zu erstellen, nachdem diese aus den vorher durch unterschiedliche Perspektiven und Bewertungen entstandenen „Verpackungen“ herausgelöst worden waren. Immer wieder tauchte dabei die Frage auf, was denn nun als wichtig genug gelten konnte, dass es als historischer Kern bestehen blieb, und inwieweit diese „Kerne“ nicht doch wieder willkürlich herausgepickte Details waren, nach dem Motto: „Das ist z.B. für uns Schweizer wichtig, also ist es für uns eine Tatsache!“ Die Vorstellung von der Wahrheit an sich geriet also gehörig in Bewegung.

Auffällig war weiterhin, dass die vier Teams ihre Arbeit eigentlich einstellen wollten, als der reine Untersuchungsvorgang abgeschlossen war, da sie mit den jeweils formulierten und dokumentierten Ergebnissen recht zufrieden waren. Erst der sanfte Hinweis darauf, dass in einer Ausstellung v.a. ihre Interpretation und ihr persönliches Urteil gefragt sei, führte zur reflektierten und (selbst-)reflexiven Bewertung der einzelnen Arbeiten, wie er jeweils als Teil der Ausstellungsplakate auch dokumentiert ist. Mit Verweis darauf, dass jedes Plakat inklusive Fragestellungen, Arbeitsergebnissen und Bewertungen auch digitalisiert im Anhang vorliegt, können die folgenden Beobachtungen recht kurz gefasst werden:

Gruppe „Historische Kerne“: Schnell fiel den Schülerinnen auf: Das Schweizer Schulbuch enthält auch beim gleichen Themenschwerpunkt nicht einmal einen Bruchteil der geschichtlichen Fakten, die im deutschen Schulbuch dargelegt wurden, stattdessen dominieren Augenzeugenberichte zum Mauerbau 1961 und den Fall der Mauer 1989 sowie ein doppelseitiges Farbfoto, das eine Familie beim Blick über Befestigungsanlagen der DDR-Grenze aus westdeutscher Perspektive zeigt, korrespondierend mit einer grafischen Darstellung des auf dem Foto dargestellten Grenzausschnitts, auf dem die schrecklichen Details des Todesstreifens erläutert werden. Dies führte nach dem chronologischen Auflisten der Fakten zu ersten Nachfragen wie: Warum wird den Schweizer Schülern „ein Teil der Wahrheit“ vorenthalten? Interessieren die sich nicht so für uns? Weshalb setzen sie im Schweizer Schulbuch mehr auf Gefühle als auf Fakten?

Gerade die letzte Frage brachte eine Kooperation mit der **Gruppe „Emotionale Komponenten“** zustande, da diese Gruppe eben diesen auffälligen Kontrast noch deutlicher hervorgehoben hatte; nachdem ihre Fragestellung nicht nur das Aufspüren von emotionalen Botschaften beinhaltete, sondern sie auch die Mittel, mit denen diese Botschaften transportiert wurden, und die dahinterstehende Werthaltung zu untersuchen hatte. Die ausgetauschten Ergebnisse führten dann auch zu gemeinsamen Schlussfolgerungen:

- Die verschiedenen Augenzeugenberichte im Schweizer Buch sollen dazu dienen, dass die Schweizer SchülerInnen die Gefühle, die damals die deutsche Bevölkerung bewegten, so gut es geht nachempfinden können. Das gelte auch für das Großfoto, das eine bedrückende Stimmung ausstrahlt und durch die Wohnhäuser auf der anderen Seite die gewaltsame Trennung noch spürbarer macht.

- Im bayerischen Geschichtsbuch sei das nicht nötig gewesen, weil die SchülerInnen hierzulande, auch wenn sie damals zu jung waren, um die Wende bewusst mitzuerleben, das „Feeling“ von Bekannten und Verwandten und vielen TV-Reportagen hinreichend mitbekommen hätten.

Auch der Gruppe „Layout“, die auf Untersuchungstechniken des Deutschunterrichts zurückgreifen konnte und daher Schriftart, Schriftgröße, Gestaltung der Textblöcke, Text- und Bildanteile im Verhältnis, Gestaltung der Textränder, Farbeinsatz bei der Unterlegung von Text und Fotos systematisch untersuchte, ohne dass großartige Hilfestellungen nötig gewesen wäre, fielen schnell deutliche und offensichtlich beabsichtigte Gestaltungsunterschiede bei der Zusammenschau der Bücher auf.

Erkenntnisse ihrer Arbeit: Auch im bayerischen Buch zielt das Layout teilweise auf Emotionen ab – etwa wirke die Menschenmenge bei den Montagsdemonstrationen auf dem Schwarz-Weiß-Foto wegen der riesigen Scheinwerfer von oben wie in einem Gefängnisinnenhof. Auch komme durch den scharfen Farbkontrast zwischen dem riesigen roten Jubelplakat und der roten Ehrentribüne einerseits und den tristen grauen Marschkolonnen darunter das wahre Antlitz des DDR-Alltages deutlich zur Geltung. Das Einbringen von Cartoons rege zudem automatisch zum Mitdenken an.

Einige Schülerinnen der Gruppe waren insgesamt erstaunt, dass einige Layouttricks, die sie vorher nur aus der Werbung und aus Zeitschriften kannten, in den scheinbar so nüchternen Geschichtsbüchern ebenfalls auftauchten. Auch neu war die Erkenntnis, dass mit Mitteln des Layouts beispielsweise eine vorher so mächtige Person wie DDR- und Parteichef Erich Honecker nun auch optisch zur Randfigur degradiert wurde, indem man ihn in einem vergleichsweise winzigen Abschnitt mit daumengroßem Foto am rechten Buchrand platzierte. Im Übrigen zeichnete sich nach und nach die Tendenz ab, den Vergleich in ein (nicht ganz unparteiisches) Ranking umzumünzen, welches Land nun das bessere Geschichtsbuch habe, wobei die Layoutgruppe ganz klar für das bayerische Buch votierte.

Ein ähnliches Bild bot auch die Ergebnisauswertung der **Gruppe „Sprachuntersuchung“**: Die Teilnehmerinnen untersuchten nach ihnen wohlbekannten textanalytischen Fragestellungen beide Bücher auf den Aspekt der Schülerfreundlichkeit, d.h. die Qualität der Verständlichkeit in der sprachlichen Gestaltung, im Einzelnen betrachteten sie das Vorkommen von Fremdwörtern und evtl. vorhandenen Erläuterungen, dann die Syntax und den Einsatz von Nominalstil bzw. Verbalstil. Ihre Erkenntnisse:

- Beide Bücher bieten kurze, übersichtliche Sätze; wobei im deutschen Buch auch eine Reihe von längeren Attributsatzgefügen zu verzeichnen ist.
- Fremdwörter wurden nur im deutschen Buch teilweise erklärt, im Schweizer Buch fanden sich keine Begriffserläuterungen.
- Im Schweizer Schulbuch überwiegt der lebendiger wirkende Verbalstil, während im deutschen Schulbuch beide Stile auftauchen, wobei der steifere Nominalstil leicht überwiegt.

Ihr Fazit: Sie arbeiten lieber weiter mit dem deutschen Geschichtsbuch, da es das Geschehen aufgrund des attributsatzreichen Textes plastischer vor Augen führe, auch wirke der Text insgesamt flüssiger (!) – ein offensichtlicher Widerspruch zur o.g. Ausarbeitung in punkto Verbalstil beim Schweizer Buch!

4. Evaluationsphase: Beobachtungen und Schülermeinungen

Etwas zu kurz kam die *Evaluationsphase* und die *Selbstreflexion* bei der Vorbereitung der Ausstellung. Das lag v.a. daran, dass die Klasse am Folgetag ihre letzte Physikschaufgabe schrieb und sich entsprechend nur Schülerinnen bereit fanden, an der Vorbereitung und an der Ergebnispräsentation bei der Lehrerfortbildungstagung teilzunehmen, die in Physik gut waren. Leider befanden sich ausgerechnet diejenigen nicht darunter, die sozusagen die Motoren der Gruppen waren und auch den größten Anteil an der jeweiligen Interpretation und Beurteilung geleistet hatten.

Gesamttenor bei einer Nachbesprechungsstunde, in der die einzelnen Gruppen in einem „Roundtable“-Gespräch noch einmal ihre Erfahrungen der Projektarbeit – netto waren es 14 Unterrichtsstunden – zum Ausdruck bringen konnten, war,

- dass die meisten Schülerinnen der 10e Geschichte jetzt viel eher als Konstruktion wahrnahmen, die von vielen Rahmenbedingungen abhängt,
- dass sie ihre Schulbücher kritischer betrachten als vorher,
- dass sie jetzt etwas besser wissen, wie De-Konstruktion funktioniert,
- auch, dass sie die Projektarbeit trotz Prüfungsvorbereitungsstress als gut empfanden, v.a. weil sie stolz darauf waren, ihre Ergebnisse in einer Ausstellung in einem internationalen Rahmen wiederzufinden,
- dass sie die Arbeit aber auch als Training für Projektarbeit im zukünftigen Beruf wahrnahmen.

5. Die Lehrersicht: Erfahrungen und Anregungen für ein anderes Mal

Zur Benotung

Die Projektarbeit zu benoten war grundsätzlich kein Problem: Die Beurteilung der Einzelleistungen ergab sich v.a. aus Beobachtung der Teams, dem Heranziehen der Notizen der Schülerinnen und aus Nachfragen zum speziellen Aufgabenbereich einzelner Schülerinnen innerhalb der Gruppe. Besonders zielten meine Nachfragen darauf, ob die jeweiligen Gruppenschreiberinnen auch wirklich von allen Teammitgliedern mit Informationen beliefert wurden, sowie darauf, ob jede einzelne Schülerin die Gesamtaufgabe ihrer Gruppe auch wirklich begriffen hatte. Wichtig war in diesem Zusammenhang, zu verhindern, dass aufgrund der Situation „Abschluss“ nicht einzelne Schülerinnen lediglich am Ende grafisch-gestalterische Arbeiten übernahmen, ohne sich vorher mit den Inhalten auseinandergesetzt zu haben – eine nicht zu unterschätzende „Gefahr“, da die Hälfte der Klasse den Kunstzweig gewählt hatte.

Eine Benotung war nicht von vornherein vereinbart worden, um die Motivation der Teilnahme an einem europaweiten Projekt nicht zu schmälern. Herausragende Leistungen flossen jedoch in die mündliche Note ein; unterdurchschnittliche Mitarbeit konnte ich bei keiner Schülerin feststellen, da doch im Laufe der zwei Wochen ein bereits vorher erwähnter Gruppendruck dies verhinderte.

Bei zukünftigen Projektarbeiten würde ich von den einzelnen Teilnehmern kleine Teammappen anlegen lassen, in denen jede Schülerin die Gesamtergebnisse auch zwecks späterer Präsentationen z.B. bei Bewerbungsgesprächen einheften kann, aber auch einen kurzen Bericht speziell über ihre Tätigkeit im Rahmen der gesamten Projektarbeit abgibt. Dies führt dann zwar wieder zu zusätzlichen Korrekturarbeiten, möglicherweise auch etwas zu beschönigenden Darstellungen, wird aber in Baden-Württemberg in den Hauptschulen – 9. Jahrgangsstufe – bereits mit Erfolg praktiziert.

Motivierend für die Leistungsbereitschaft der TeilnehmerInnen könnte es auch sein, jeder/jedem zunächst einmal die Note „Eins“ zu vergeben. Diese Note muss sie/er sich dann durch persönliches Engagement auch verdienen. Das würde zu einer realistischeren Selbsteinschätzung führen als die gängige Erwartungshaltung, für einen noch so geringen eigenen Beitrag eine Eins oder eine Zwei verdient zu haben. Auch eine damit verbundene Selbstevaluation jedes Teams in punkto Einzelleistungen, wie in Großfirmen im Rahmen einer Gesprächsrunde einmal mit und einmal ohne Teamleitung oft praktiziert, wäre im Sinne einer konstruktiven Manöverkritik empfehlenswert.

Eine *fächerverbindende* Kooperation mit den für solche Projektarbeiten besonders geeigneten Schlüsselfächern Textverarbeitung und Kunst (Präsentationstechnik) sowie Deutsch ist aufgrund meiner Erfahrungen besonders zu empfehlen.

Themenwahl für Joint-Venture-Projekte zwischen Uni und Schule

Bei der Themenauswahl müsste noch mehr auf den Aspekt Lehrplan geachtet werden – was keine Kritik am Projektthema darstellen soll, es war exzellent für die De-Konstruktionsaufgabe geeignet. Einziges jedoch nicht allzu schwerwiegendes Problem stellte dar, dass das Projektthema in der Abschlussklasse liegt, in der erfahrungsgemäß leider kaum Zeit für Projekte – zu Gunsten der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung – bleibt. Für den Bereich Realschule wären in Geschichte daher Projekte zur Realisierung möglichst schon in die 6. Jahrgangsstufe zu legen, schon allein wegen der da noch vorhandenen natürlichen Entdeckungsfreude, und um die Re- und De-Konstruktionstechnik möglichst früh einzuüben – jedoch besser nicht in die 10. Jahrgangsstufe.

Rahmenbedingung für Projektarbeiten

Wenn Projektarbeit an Schulen eine Zukunft haben soll, dann muss sie organisatorisch unterstützt werden, u.a. durch im Stundenplan verankerte Fensterstunden für die beteiligten Lehrer, während derer sie gemeinsame Planungen und Projektevaluation durchführen können. Entscheidend wäre, dass diese Fensterstunden in den Vormittag gelegt werden und dadurch keine zusätzliche Aufstockung der Wochenstundenzahl entsteht!

Bei einer Fachtagung zum Thema Projektevaluation an der Universität Eichstätt/Ingolstadt wurde dieser Gedanke auch seitens der Schulräte und Vertreter des ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München) durchaus positiv aufgenommen, zumal er auch die Stundenplanmacher vor keine unüberwindlichen Aufgaben stellt, wenn die geplanten Projekte rechtzeitig vor Schuljahresbeginn vorliegen. Es könnte eine Chance sein, die Projektarbeit aus der Nische der „Extratätigkeiten einiger etwas mehr engagierter Lehrkräfte“ herauszuholen und mehr zur Normalität im Schulalltag werden zu lassen, nicht zuletzt, um unverhohlenen Rufen nach der Rückkehr zum „gar nicht so schlechten, weil von den SchülerInnen wegen seiner klaren Strukturierung und Benotung gewünschten bewährten alten Frontalunterricht“ vorzubeugen.⁶

⁶ Bei einer Konrektorentagung der bayerischer Realschulen in München (Januar 2007) wurde von Projektmüdigkeit bei Schülern wie bei Lehrern gesprochen. Dazu muss man wissen, dass die bayerischen Realschullehrpläne für Geschichte vorschreiben, dass mindestens ein Projekt pro Jahr durchgeführt werden muss.

Epilog

Epilog in Bildern und Dokumenten

Karl Frey nennt als eine von drei Varianten zum Abschluss eines Projekts diejenige, in der ein „bewusster Abschluss“ gesetzt ist. Dieser „findet seinen Ausdruck in einer Veröffentlichung des Ergebnisses. Ein Produkt wird in Gebrauch genommen. [...] Diese Art von Abschlüssen bedingt oft ein produktzentriertes Projekt.“ Auch am Ende des internationalen Projekts „Geschichtsbilder zur ‚Wende 1989/90‘. Schüler vergleichen internationale Schulbücher und planen Unterricht“ setzten wir einen bewussten Abschluss und erzielten wir ein Ergebnis, das veröffentlicht wird. Wir können sogar – nicht ohne Stolz – auf vielfältige Ergebnisse und mehrere Produkte blicken.

Als wir im Jahr 2005 den Antrag für dieses internationale Projekt stellten, ahnten wir noch nicht, dass daraus ein umfangreicheres und auch längerfristiges Unterfangen werden würde. Nach der Genehmigung begann die Umsetzung unseres Vorhabens, bei dem Schülerinnen und Schüler vorrangig lernen sollten historisch zu denken, indem sie in ihren Klassen in den jeweiligen (Bundes-)Ländern internationale Schulbücher vergleichen bzw. de-konstruieren und schließlich Unterrichtsmaterialien oder Unterrichtsideen „von Schülern für Schüler“ entwickeln. Das Projekt endete mit einem gemeinsamen in Eichstätt/Bayern stattfindenden internationalen Workshop, an dem Schülerdelegationen der am Projekt beteiligten Klassen aus den verschiedenen (Bundes-)Ländern teilnahmen.

Angeregt durch den positiven Verlauf der Arbeit in und mit den Klassen und ihren Lehrkräften, durch die überaus erfreulichen Arbeitsergebnisse und die Motivation aller am Projekt Beteiligten, entschlossen wir uns, ein Nachfolgeprojekt anzuschließen, in dem die Erstellung der Publikation den Schwerpunkt bildete. Hierin sollten Schülerinnen und Schüler, Studierende, Lehrkräfte sowie Historiker und Didaktiker gleichermaßen zu Wort kommen. Nach mehreren Jahren Schreib- und Redaktionsarbeit liegt nun das Endprodukt mit dem Titel „*Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel, 1989/1990 – Mauerfall*“ vor. An die darin enthaltenen über 30 Beiträge schließt sich die auf Initiative von einigen Lehrkräften zusammengestellte internationale Materialsammlung zum Thema „Umbrüche 1989/90“ an und konnten wir zur Publikation eine CD mit Materialien und Arbeitsergebnissen erstellen.

Damit können wir nun auf ein sehr umfassendes Gesamtpaket blicken, das auf einem langen Weg mit vielen und vielseitigen Stationen entstanden ist. Der Weg war begleitet von Internationalität, gegenseitigem Kennenlernen, Wahrnehmen und Erkennen von verschiedenen (Länder)Perspektiven, permanenter Kommunikation, regem Austausch, neuen Erfahrungen, gewinnbringender Kooperation, aber auch umfangreicher Organisation, steter Koordination, zu überwindenden Hürden, Geduld, Lösungsfindungen sowie Anstrengung, jedoch nicht zuletzt vor allem von Interesse, Neugier, Kreativität, Spaß und Freude.

Man könnte nun am Ende des Weges, nach Abschluss des Projekts einen Erfahrungsbericht von Seiten der Koordination anschließen lassen, Tipps und Hinweise zur Organisation, Begleitung und Durchführung des Projekts geben oder auch das gesamte Projekt in seinem Verlauf nochmals im Detail skizzieren. Bewusst wird hier darauf verzichtet. Stattdessen werden im Folgenden einige ausgewählte Stationen unseres Weges in Bildern und Dokumenten dargestellt. Diese sollen verschiedene Aktionen und Veranstaltungen, die im Rahmen des Projekts stattfanden sowie deren Inhalte näher

¹ Frey, K.: Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun“. Weinheim/Basel, 2007, S.59.

² Vgl. dazu die Ausführungen im Prolog von Carola Gruner, in diesem Band.

bringen. Exemplarisch wird damit auch die Arbeit von Seiten der Koordination und der Teilnehmer dokumentiert. Neben dem Einblick in die Öffentlichkeitsarbeit, werden zudem einzelne Ergebnisse, die die Leistungen, Ideen und die Kreativität der Klassen mit ihren Lehrkräften widerspiegeln, präsentiert. (Teile daraus finden sich auch auf der CD zu dieser Publikation.)

Anhang: Stationen des Projektes in Bildern und Dokumenten

M1 Darstellung von einzelnen, umfangreicheren durchgeführten Aktivitäten

Ab Dezember 2005:	Arbeit in den Klassen , wahlweise bereits zum Thema „Wende 89/90“ oder zu einem selbst gewählten Versuchsthema
01. März 2006:	Abgabe von ersten Ergebnissen → Je nach Stand: Zum Thema „Wende“ oder zu „Versuchsthema“
03. März 2006:	Erstes Bayerisches Lehrertreffen in Eichstätt
10. April 2006:	Zweites Bayerisches Lehrertreffen in Eichstätt Lehrer haben Projekt möglichst abgeschlossen → Vorbereitung der Lehrerfortbildung
15./16. Mai 2006:	Lehrerfortbildung für bayerische Lehrkräfte (Realschule/Gymnasium) in Eichstätt → Alle bayerischen Lehrer, die an dem Projekt teilnehmen sowie jeweils 2-3 Schüler aus jeder Klasse präsentieren vor bayerischen Lehrkräften ihre Erarbeitungsphasen und Ergebnisse → Vorbereitendes Treffen für internationalen Workshop
25.–28. Mai 2006:	Implementationstagung des Comenius 2.1 Projekts „FUER Geschichtsbewusstsein“, bei dem u.a. das Projekt „Geschichtsbilder zur ‚Wende 1989/90‘. Schüler vergleichen internationale Schulbücher und planen Unterricht“ im Vordergrund steht, Sibiu/Rumänien ³ → Alle Lehrkräfte der verschiedenen Länder, die an dem Projekt teilnehmen präsentieren den Projektverlauf sowie bereits vorhandene Ergebnisse → Vorbereitendes Treffen für internationalen Workshop
19.–23. Juni 2006:	Internationaler Workshop in Eichstätt → Schülerdelegationen (3-4) der beteiligten Länder treffen sich zum Präsentieren ihres Vorgehens sowie ihrer Ergebnisse, zum gemeinsamen Austausch und zur Planung der Weiterarbeit
22./23. September 2006:	Schlusstagung des internationalen Projekts FUER Geschichtsbewusstsein: „Vom Kompetenzmodell zum besseren Geschichtsunterricht“, Aarau/Schweiz ⁴ → Vernissage und Ausstellung von Ergebnissen aller am Projekt beteiligten (Bundes)Länder
Ab 2007:	Arbeit an der Publikation, internationales Redaktionstreffen in Eichstätt sowie redaktionelle Überarbeitungen von Seiten der Koordinatoren

³ Vgl. dazu das Programm zur Tagung: <http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/Tagung%20Sibiu/Sibiuprogramm.pdf>. Gesehen am 02. August 2010.

⁴ Vgl. dazu: http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/Tagung%20Schweiz/Programm%20Schlusstagung%200ff%20060610_V2.pdf. Gesehen am 02. August 2010.

M2 Fragebogen für Zwischenberichte

Carola Gruner, M.A.
 Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte
 Universitätsallee 1; 85072 Eichstätt
 carola.gruner@ku-eichstaett.de
 Tel. 08421/93-1644; Fax: 08421/93-1798

Zwischenbericht

Betreuende Lehrkraft:	
Schulart:	
Klasse/Kurs:	
Ausgewählte Schulbücher: <i>Bitte das in den Klassen verwendete (= eigene) Schulbuch kennzeichnen.</i>	1. _____ 2. _____ 3. _____
Beginn/Ende des Projekts „Wende 1989/90“:	Beginn: _____ Ende (voraussichtlich): _____
Wurde an einem Versuchsthema gearbeitet? Wenn ja, an welchem? <i>Falls möglich, wäre es schön, wenn Sie dazu einen kurzen Bericht, evtl. Protokoll anfertigen und uns zukommen lassen könnten.</i>	Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> _____
Videographie	Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>
Ideen zur Präsentation beim internationalen Workshop in Eichstätt (falls bereits vorhanden):	
Sonstiges:	
<p>Zusätzlich: Wie ist die De-Konstruktionsarbeit in den Klassen am Thema „Wende 1989/90“ geplant? Welche Erfahrungen haben Sie (bisher) bei der De-Konstruktionsarbeit zum Thema „Wende 1989/90“ gemacht? (Es wäre schön, wenn Sie vor allem dazu einen kurzen Bericht, evtl. Protokoll anfertigen könnten.)</p> <p>Vielen herzlichen Dank für Ihre Bemühungen!</p> <p>Ihre Carola Gruner</p>	

M3 Einladungsschreiben zur Lehrerfortbildung in Eichstätt/Bayern⁵

An die
 Geschichtslehrerinnen und -lehrer
 an ihrer Schule

Eichstätt, 25. April 2006

Einladung zur Lehrerfortbildung

Sehr geehrte Geschichtslehrerinnen und -lehrer,

die Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt möchte Sie hiermit ganz herzlich zur regionalen Lehrerfortbildung mit dem Thema

Geschichtsbilder zur „Wende 1989/90“

Projekt: Schüler Analysieren und vergleichen internationale Schulbücher

einladen, die am **15. Mai 2006** in Eichstätt stattfindet.

Wie bereits der Titel der Veranstaltung andeutet, handelt es sich dabei um eine Fortbildung mit besonderem Charakter. Sie findet im Rahmen eines Projekts statt, an dem derzeit europaweit Realschul- und Gymnasialklassen mit ihren jeweiligen Lehrkräften arbeiten: Schüler aus sieben beteiligten (Bundes-)Ländern (Belgien, Österreich, Rumänien, Schweiz, Ungarn, Sachsen, Bayern) vergleichen internationale Schulbücher zum Thema „Wende 1989/90“ und de-konstruieren die Darstellungen. Auch wenn die Jahre 1989/1990 fraglos zu den großen Ereignissen der europäischen Geschichte gehören, sind sie in den Schulbüchern aller europäischen Länder auf unterschiedlichste Weise dargestellt.

Bei der Fortbildung spielen Schüler die zentrale Rolle: Vertreter der beteiligten bayerischen Klassen präsentieren ihre Vorgehensweisen und Ergebnisse und sprechen über ihre Erfahrungen. – Im Geschichtsunterricht erleben sie immer wieder, dass sich Geschichte vom *Pauk* zum *Denk* hin entwickelt, da ihre Lehrer das Ziel verfolgen, die historische Kompetenz der Schüler zu fördern. – In den Präsentationen der Schüler spiegelt sich diese Zielsetzung. Der Schwerpunkt bei der Veranstaltung liegt bei der *Methodenkompetenz* und dabei im Besonderen der *De-Konstruktionskompetenz*. Schüler lernen, mit fertigen Geschichten umgehen zu können, also mit historischen Narrationen (z.B. Texte in Schulbüchern), die Andere vorgelegt haben.

Neben den Erfahrungsberichten und Ergebnispräsentationen von Schülern und Lehrkräften steht die Verknüpfung der Praxis mit der Theorie im Zentrum der Fortbildung. So erhalten die Fortbildungsteilnehmer einen Einblick in das dem Projekt zugrunde liegende geschichtsdidaktische Konzept der Kompetenzentwicklung. Zudem besteht die Möglichkeit, nach kurzen Inputs von Mitarbeitern des Eichstätter Schulbuchanalyseprojekts Gespräche mit den Experten – gerade auch im Hinblick auf Umsetzbarkeit und Anwendung der Forschungsarbeiten im Unterricht – zu führen. Ein Workshop gibt Raum zur gemeinsamen Erarbeitung und Diskussion von Unterrichtsvorschlägen. Näheres entnehmen Sie bitte beiliegendem Programm.

Die Fortbildung ist bereits vom Kultusministerium als eine die staatliche Lehrerfortbildung ergänzende Maßnahme anerkannt. Mit Reisekostenzuschüssen kann für Lehrer folgender Dienstbereiche gerechnet werden: Realschulen Niederbayern, Oberbayern Nord und Oberbayern Süd.

⁵ Zur Beschreibung der Regionalen Lehrerfortbildung, vgl. Prolog in diesem Band.

Ihre etwaige Anmeldung schicken bzw. mailen Sie uns bitte bis zum 08. Mai 2006 an die unten genannte Adresse. Die Teilnehmerzahl ist beschränkt. Sollten Sie eine Dienstbefreiung benötigen, wenden Sie sich an untenstehende Adresse und wir senden Ihnen ein Formular zu. Bitte geben Sie diese Einladung an alle ihre Geschichtskollegen weiter.

Wir würden uns freuen, wenn das Programm Ihr Interesse fände und wir Sie an unserer Universität begrüßen könnten.

Mit freundlichen Grüßen
Carola Gruner

M4 Programm für die Lehrerfortbildung in Eichstätt/Bayern

Lehrerfortbildung am 15./16. Mai 2006
Geschichtsbilder zur Wende 1989/1990
Projekt: Schüler analysieren und vergleichen internationale Schulbücher

Zeit: Montag, 15. Mai 2006, 10:00 Uhr bis 17:00 Uhr
Dienstag, 16. Mai 2006, 09:00 Uhr bis ca. 12:00 Uhr → intern: Projektteilnehmer

Ort: Gebäude der Raiffeisenbank, Eingang Leuchtenbergstr.; Eichstätt

Geplantes Programm

Montag, 15. Mai 2006

9:00 bis 10:00 Uhr: Intern: Aufbau der Ausstellung

10:00 bis 10:15 Uhr: Begrüßung, Organisatorisches
(Carola Gruner, M.A.)

10:15 bis 11:00 Uhr: Geschichte denken statt pauken: Historische Kompetenzen der Schüler fördern
(Prof. Dr. W. Schreiber)

Möglichkeit zu Rückfragen

11:00 bis 11:45 Uhr: Zum Schulbuchprojekt „Wende 1989/1990“
(Carola Gruner, M.A.)

Die beteiligten Klassen stellen sich vor

11:45 bis 12:15 Uhr: Unterricht analysieren und reflektieren – Videographien nutzen
(Florian Basel, RSL)

12:15 bis 13:15 Uhr: Mittagspause
Möglichkeit zur Begehung der Ausstellung

13:15 bis 14:15 Uhr: Schüler präsentieren ihre Ergebnisse
Führung durch die Ausstellung

14:15 bis 15:00 Uhr: Lehrkräfte und Schüler zum Projekt: Erfahrungen und Reflexion

Möglichkeit zu Rückfragen

15:00 bis 15:30 Uhr: Kaffeepause

15:30 bis 16:00 Uhr: Einblicke in die professionelle Schulbuchanalyse an ausgewählten Beispielen
(Schulbuchanalyse-Team unter der Leitung von Alexander Schöner, M.A.)

16:00 bis 16:30 Uhr: Chancen der Umsetzbarkeit im Unterricht

16:30 bis 17:00 Uhr: Ideen zu neuen Unterrichtskonzepten

Dienstag, 16. Mai 2006 (Intern: Projektteilnehmer)

9:00 bis 9:30 Uhr: Reflexion zur Lehrerfortbildung

9.30 bis 11:00 Uhr: Die nächsten Schritte:
Schüler äußern sich zu Materialien und Unterrichtsstrategien
Lehrer-Schülergruppen planen Alternativen

11:00 bis 11:30 Uhr: Diskussion; u.a. mit Mitgliedern des Schulbuch-Analyse-Teams

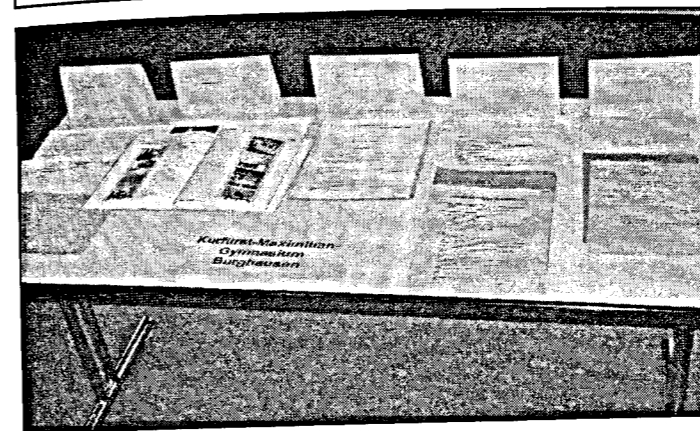
11:30 bis 12:00 Uhr: Organisatorisches/ Planung des weiteren Vorgehens
v.a.: Wer vertritt Bayern im internationalen Workshop? (19. bis 23. Juni 2006)

Hinweise zur Publikation der Ergebnisse/ Unterrichtsmaterialien

Ab 12.00 Möglichkeit zur konkreten Einsicht in den Codiervorgang
→ Vorführbeispiele

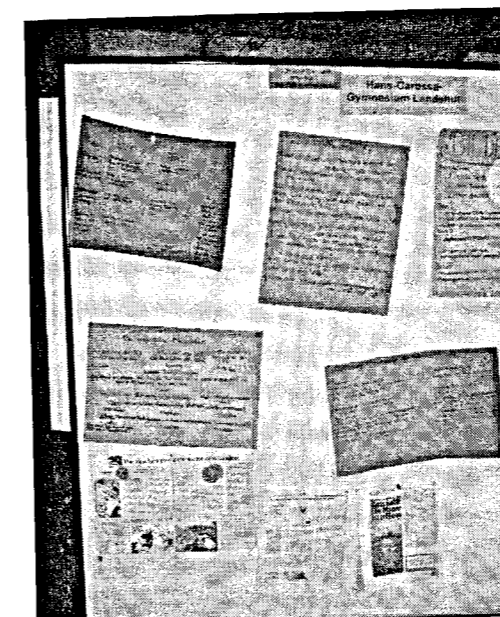
Ende mit gemeinsamem Mittagessen

M5 Lehrerfortbildung in Eichstätt/Bayern: Klassenarbeitsergebnisse und Eindrücke⁶



Unterrichtsergebnisse und Materialien einer 10. Klasse des Kurfürst-Maximilian-Gymnasiums Burghausen, die sich intensiv mit der Umsetzung des theoretischen De-Konstruktions-Leitfadens auseinandersetze.

(Betreuende Lehrkraft: Dr. Norbert Lehning)



Ergebnisse einer 10. Klasse des Hans-Carossa Gymnasiums Landshut, die sich v.a. mit der Bestandsaufnahme im Rahmen der De-Konstruktionmethode beschäftigte und auf dieser Basis Vergleiche anstellte.

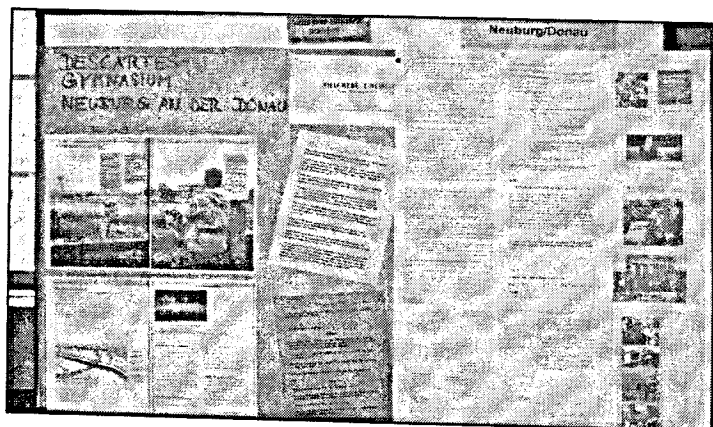
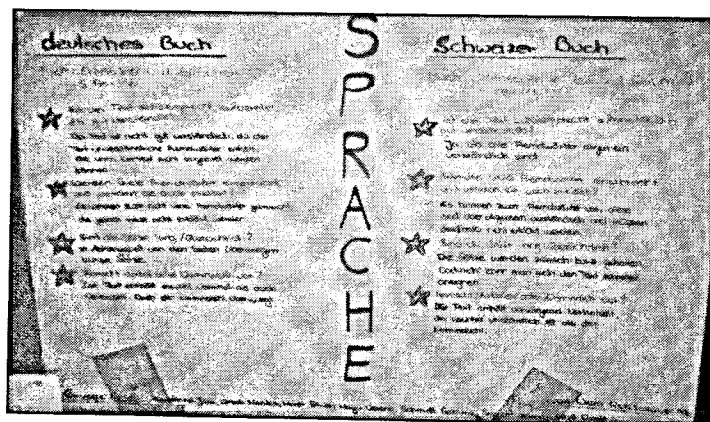
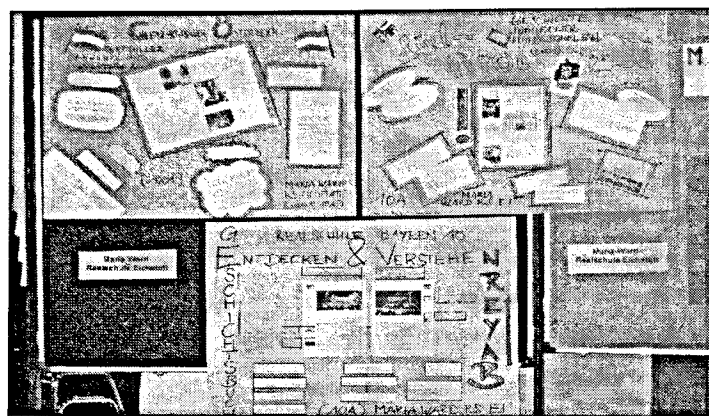
(Betreuende Lehrkraft: Maria-Theresia Maier)



Präsentation einer 11. Klasse und eines Grundkurses Geschichte des Kepler-Gymnasiums Weiden, das eine interessante regionalgeschichtliche Verknüpfung versuchte
(Betreuende Lehrkräfte: Burkhard Röhlinger, Klaus Kessler)



⁶ Bilder zur Lehrerfortbildung finden sich im Original auf der CD zu dieser Publikation.



Ausschnitte der Poster-Präsentationen von mehreren 10. Klassen der Maria-Ward Realschule Eichstätt, die sich vor allem mit den verschiedenen Länderperspektiven im Schwerpunkt auseinandersetzen.

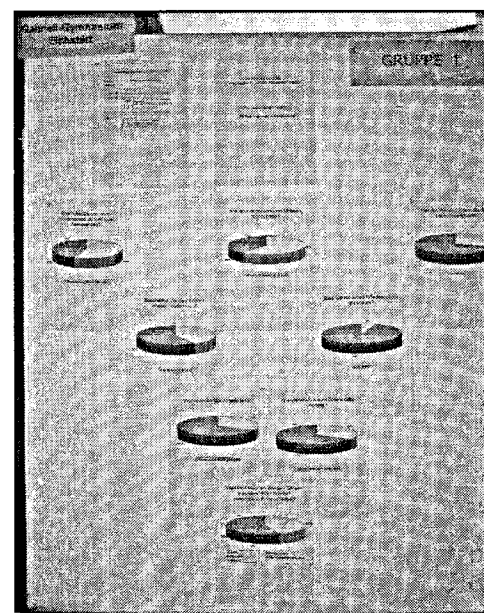
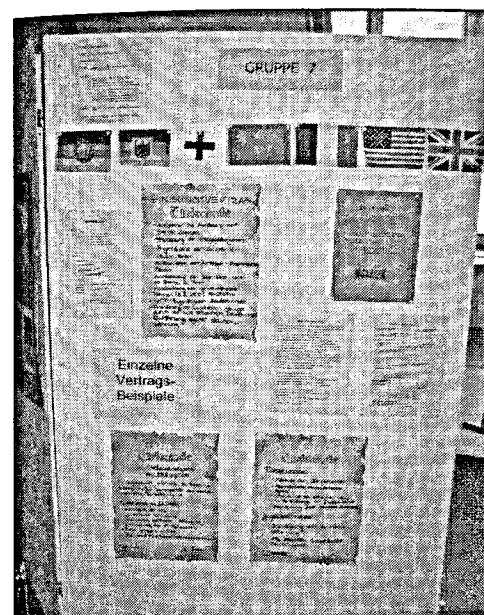
(Betreuende Lehrkräfte: Andreas Stolz, Paul Wotka)⁷

Ergebnis und Beschreibung des Unterrichtsverlaufs in einer 10. und 11. Klasse im Wahlfach Politik/Zeitgeschichte des Descartes-Gymnasium Neuburg/Donau. Sie beschäftigten sich im Schwerpunkt mit Bildquellen und dabei auch mit der Subjektivität von Bildauswahl.

(Betreuende Lehrkraft: Ralf Skoruppa)⁸

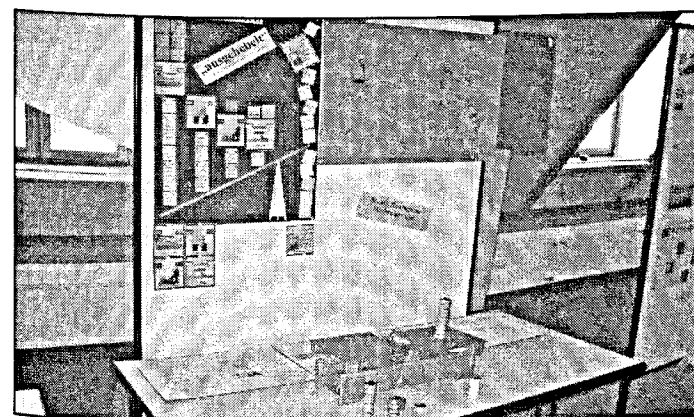
7 Vgl. dazu die Beiträge von Andreas Stolz und Paul Wotka, in diesem Band.

8 Vgl. dazu den Beitrag von Ralf Skoruppa, in diesem Band.



Ausgewählte Beispiele von Ergebnissen eines Projekttages im Rahmen des Projekts „Geschichtsbilder zur Wende 1989/1990“, der vom des Leistungskurs 12 Geschichte des Gabrieli-Gymnasiums Eichstätt mit Schülern der 10. Klassen durchgeführt wurde.

(Betreuende Lehrkraft: Annette Siegert)⁹

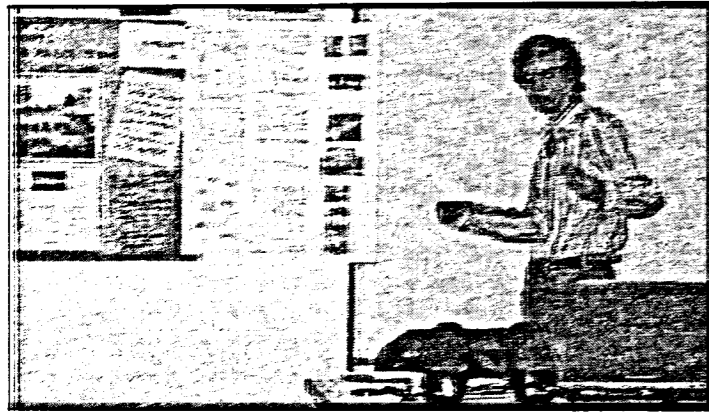


Handlungsorientierte Visualisierung der Ergebnisse einer 10. Klasse der Realschule Marktobendorf.

(Betreuende Lehrkraft: Florian Basel)¹⁰

9 Vgl. dazu den Beitrag von Birgit Hirschbeck und Melanie Köppel, in diesem Band.

10 Vgl. dazu den Beitrag von Florian Basel, in diesem Band.



Präsentation von Ergebnissen in den Klassen (hier: Schüler des Descartes-Gymnasiums Neuburg Donau)



Präsentation der Schüler: Gruppenergebnisse zu „Schüler diskutieren Unterrichtsstrategien und planen Unterricht“

M6 Beschreibung des internationalen Workshops

Ergänzende Bemerkungen zum
Internationalen Workshop vom 19. bis 23. Juni 2006 in Eichstätt
im Rahmen des Projekts
Geschichtsbilder zur Wende 1989/90.
Schüler vergleichen internationale Schulbücher und planen Unterricht

Die Veranstaltung findet im Rahmen eines internationalen Projekts statt, an dem derzeit europaweit Schulklassen in sieben verschiedenen (Bundes-)Ländern mit ihren jeweiligen Lehrkräften arbeiten: Schüler vergleichen internationale Schulbücher zum Thema „Wende 1989/90“ und de-konstruieren die Darstellungen. Auch wenn die Jahre 1989/1990 fraglos zu den großen Ereignissen der europäischen Geschichte gehören, sind sie in den Schulbüchern aller europäischen Länder auf unterschiedlichste Weise dargestellt. Klassen aus sieben beteiligten (Bundes-)Ländern (Belgien, Österreich, Rumänien, Schweiz, Ungarn, Sachsen, Bayern) machen sich dies derzeit bewusst, indem sie ihre Schulbücher zur Thematik vergleichen.

Schülerdelegationen aus den beteiligten Ländern, die teilweise mit mehreren Klassen am Projekt teilnehmen, kommen im Juni 2006 zu einem internationalen Workshop nach Eichstätt. Bei dem Treffen können aus der Vielzahl der teilnehmenden Klassen bis zu vier Schüler einer Klasse pro (Bundes-)Land teilnehmen. Ziel dieses Workshops ist unter anderem die überaus engagierte Arbeit in und mit den Klassen zu honorieren, einen Informationsaustausch zu ermöglichen und einen Beitrag zur Verbesserung von Unterricht zu leisten.

Wie bereits erwähnt, spielen beim Workshop die Schüler die zentrale Rolle: Vertreter der beteiligten Klassen präsentieren ihre Vorgehensweisen und Ergebnisse, sprechen über ihre Erfahrungen, tauschen sich mit den SchülerInnen der anderen (Bundes-)Länder aus. – In den Präsentationen der Schüler spiegelt sich die Zielsetzung ihrer Lehrer: die historische Kompetenz der Schüler zu fördern, so dass sich bei ihnen Geschichtsunterricht zunehmend vom *Pauk*fach zum *Denk*fach hin entwickelt.

Im Zentrum steht die *Methodenkompetenz* und dabei im Besonderen die *De-Konstruktionskompetenz*. Diesen Kompetenzbereich zu fördern ist deshalb besonders wichtig, weil gedeutete Geschichte überall begegnet. Schüler lernen, mit fertigen Geschichten umgehen zu können, also mit historischen Narrationen, die Andere vorgelegt haben. Im Unterricht lässt sich diese Kompetenz auf einfache und plausible Weise durch den Vergleich von Schulbuchkapiteln fördern.

Neben den Erfahrungsberichten und Ergebnispräsentationen von Schülern und Lehrkräften findet die Verknüpfung der Praxis mit der Theorie besondere Bedeutung. Zudem besteht die Möglichkeit, nach kurzen Inputs von Mitarbeitern des Eichstätter Schulbuchanalyseprojekts, von Zeithistorikern oder Schulbuchautoren Gespräche mit den Experten zu führen. Der Workshop gibt daneben Raum zur gemeinsamen Erarbeitung und Diskussion von Unterrichtsvorschlägen, auch zur Überarbeitung oder Ergänzung bereits vorhandener Ergebnisse und zur Gestaltung von Unterrichtsmaterialien von Schülern für Schüler. Die Ergebnisse sollen publiziert und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Ein Tag während des Internationalen Treffens ist eingeplant für den Besuch einer bayerischen Stadt (Nürnberg oder München), wobei u.a. auch die Möglichkeit besteht, die (historischen) Besonderheiten der Stadt zu erkunden.

M7 Organisationsbogen zur Teilnahme am internationalen Workshop

Carola Gruner, M.A.
 Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte
 Universitätsallee 1; 85072 Eichstätt
 carola.gruner@ku-eichstaett.de
 Tel. 08421/93-1644; Fax: 08421/93-1798

**Wichtige Informationen zur Planung des internationalen Workshops in Eichstätt
 vom 19. bis 23. Juni 2006**

1. Wer nimmt am Workshop von Montag, 19. bis Freitag 23. Juni 2006 als Stellvertreter aus Ihrem (Bundes-)Land teil?

Name: _____
 (Bundes-)Land: _____
 Anmerkungen: _____

2. Welche SchülerInnen werden zum internationalen Workshop kommen?
 (Angabe erforderlich wg. Übernachtung)

1 Junge und 1 Mädchen 2 Jungen 2 Mädchen

Schulart: _____
 Klassenstufe: _____

3. Mit welchem Verkehrsmittel reisen Sie und Ihre SchülerInnen an?

Nähere Informationen zum „Internationalen Workshop“ erhalten die ausgewählten Vertreter der jeweiligen (Bundes-)Länder, sobald ich **alle** Rückmeldungen habe.

Vielen herzlichen Dank für Ihre Hilfe!

Ihre Carola Gruner

M8 Programm des internationalen Workshops

Internationaler Workshop

19. bis 23. Juni 2006
 Eichstätt

im Rahmen des Projekts:

**Geschichtsbilder
 zur Wende 1989/1990:
 Schüler vergleichen Schulbücher
 und planen Unterricht**



Professur für Theorie und
 Didaktik der Geschichte



FONDS
 ERINNERUNG UND ZUKUNFT
 der Stiftung
 Erinnerung, Verantwortung und Zukunft

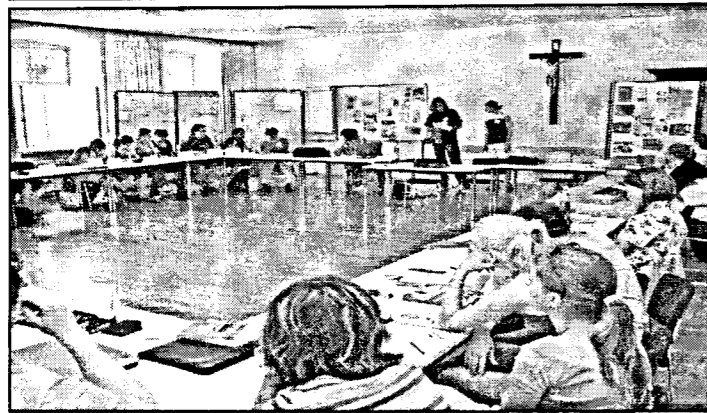
Geplantes Programm	
Montag, 19. Juni 2006	
ab 13:30 Uhr:	Anreise
16:00 bis 18:00 Uhr:	Bibliotheksgebäude der Universität Eichstätt-Ingolstadt, Raum UA 141 (1. Stock) Begrüßung und Organisatorisches Vorstellungsrunde Zum Schulbuchprojekt (Carola Gruner, M. A.) Kurzpräsentationen der Schüler zum Unterrichtsprojekt
18:00 Uhr:	Abfahrt zur Unterkunft
18:20 Uhr:	Abholung der ungarischen Gruppe Zimmer beziehen
<i>19:00 Uhr: Gemeinsames Abendessen</i>	
danach:	Begrüßung der ungarischen Gruppe Vorstellungsrunde Kurzpräsentationen der Schüler zum Unterrichtsprojekt
Dienstag, 20. Juni 2006	
Ab 7:30 Uhr:	Frühstück
8:30 Uhr:	Abfahrt nach Eichstätt
9:00 bis 9:15 Uhr:	Organisatorisches
9:15 bis 10:00 Uhr:	Geschichte denken statt pauken. De- (und Re-) Konstruktionskompetenz fördern. Unterrichtsideen von Schülern für Schüler. (Prof. Dr. Waltraud Schreiber)
10:00 bis 10:15 Uhr:	Möglichkeit zu Rückfragen
<i>10:15 bis 10:30 Uhr: Pause</i>	
10:30 bis 12:30 Uhr:	Schüler präsentieren ihre Projektergebnisse
<i>12:30 bis 13:30 Uhr: Mittagspause</i>	
13:30 bis 15:00 Uhr:	„Stasi“ und „Leben mit der Grenze/Mauer“ Anregungen für die Erarbeitung von Unterrichtsideen (Dr. Axel Janowitz) ¹¹

¹¹ Vgl. dazu den Beitrag von Axel Janowitz, in diesem Band.

<i>15:00 bis 15:30 Uhr: Kaffeepause</i>	
15:30 bis 16:30 Uhr:	Gruppenarbeit I - Re-Konstruktion: (Schüler/Studierende und Lehrer) Fragestellungen für die vertiefende Weiterarbeit entwickeln: Welche Materialien – vor allem welche Arbeitsaufträge erscheinen den Schülern bzw. Lehrkräften sinnvoll, um einen „reflektierten“ Geschichtsunterricht zu fördern (Rückgriff u.a. auf die Materialien von Herrn Dr. Janowitz, Schulbücher, weitere Materialien)
16.30 bis 17.30 Uhr:	Einblicke in die professionelle Schulbuchanalyse an ausgewählten Beispielen (Schulbuchanalyse-Team unter Alexander Schöner, M.A.)
17.30 bis 18.00 Uhr:	Möglichkeit zu Rückfragen, v.a. im Hinblick auf die Schulbuchanalysen im Rahmen des Projekts „Wende 1989/1990“
18:00 Uhr:	Abfahrt nach Konstein/Wellheim
<i>18:30 Uhr: Abendessen</i>	
danach:	Freizeit
Mittwoch, 21. Juni 2006	
Ab 7:30 Uhr:	Frühstück
8:30 bis 8:45 Uhr:	Organisatorisches
8:45 bis 11:00 Uhr:	Gruppenarbeit I - De-Konstruktion: Schulbuch (Schüler/Studierende und Lehrer) Schulbücher de-konstruieren: (Eigene Erfahrungen und Inputs des Eichstätter Teams sowie Scans der Schulbuchkapitel 1989 als Grundlage): ○ Erarbeiten geeigneter Fragestellungen, Impulse, Unterrichts-Arrangements ○ Auswahl von Kapiteln/Kapitelteilen ○ Formulierung von Arbeitsaufträgen
11:00 bis 11:15 Uhr:	Organisatorische Hinweise zur Fahrt nach Nürnberg: Ziel: Führung und Arbeit im Doku-Zentrum als "Ideengeber" für das Projekt nutzen.
<i>11:30 bis 12:30 Uhr: Mittagessen</i>	
Ca. 12:30 Uhr:	Abfahrt nach Nürnberg ○ Besuch des Dokumentationszentrums ○ Besichtigung und Führung durch das Reichsparteitagsgelände ○ Freie Besichtigung der Innenstadt von Nürnberg

Ca. 21:00 Uhr:	Rückfahrt nach Wellheim/Konstein
<i>Abendessen in Nürnberg</i>	
Donnerstag, 22. Juni 2006	
Ab 7:30 Uhr:	Frühstück
8:30 Uhr:	Abfahrt nach Eichstätt
9:00 bis 9:15 Uhr:	Organisatorisches
9:15 bis 10:15	Zwischenstand der Überlegungen der Gruppenarbeiten (Schüler/Studierende und Lehrer) Gegenseitige Evaluierung, Ideen für die Erweiterung
<i>10:15 bis 10:30 Uhr: Pause</i>	
10:30 bis 12:30 Uhr:	Gruppenarbeit II: De-Konstruktion: Schulbuch Lehrer-Schüler/Studierendengruppen planen Unterricht Aufteilung in Untergruppen mit konkreten Teilaufgaben 1. Einstieg; 2. Erarbeitung o Umgang mit Materialien o Kohärenz o Fokussierungen o narrative Struktur, narrative Triftigkeit o inhaltliche Zugriffe: Kategorien/Träger und Ziele der Veränderung → inhaltliche Triftigkeit o Arbeitsaufträge 3. Sicherungsphase
<i>12:30 bis 13:30 Uhr: Mittagspause</i>	
13:30 bis 14:30 Uhr:	Leistungskurs des Gabrieli-Gymnasiums Eichstätt: Inputs zum Projekt
14:30 bis 16:30 Uhr:	Gruppenarbeit II: Re-Konstruktion: Lehrer-Schüler/Studierendengruppen planen Unterricht entweder analog zu den Überlegungen des Leistungskurses oder Alternativen 1. Einstieg 2. Erarbeitung 3. Sicherung
<i>Pause nach Bedarf</i>	
16:30 bis 17:30 Uhr:	Wie soll die Arbeit in die Publikation einfließen? (Prof. Dr. Waltraud Schreiber)
17:30 Uhr:	Abfahrt nach Konstein/Wellheim

<i>18:00 Uhr: Grillen</i>	
danach:	Freizeit
Freitag, 23. Juni 2006:	
Ab 7:00 Uhr:	Abreise der ungarischen Gruppe
Ab 7:30 Uhr:	Frühstück
8:30 Uhr:	Abfahrt nach Eichstätt
9:00 bis 9:15 Uhr:	Organisatorisches
9:15 bis 11:00 Uhr:	Arbeit in den "Autorenteams"
<i>11:00 bis 11:30 Uhr: Pause</i>	
11:30 bis 12:00 Uhr:	Reflexion zum Internationalen Workshop Publikationsvorhaben
<i>12:00 Uhr: Ende mit gemeinsamem Mittagessen</i>	

M9 Internationaler Workshop in Eichstätt/Bayern: Eindrücke¹²


Gesamteindruck zur Arbeitsatmosphäre im Plenum, die von Präsentationen und stets fruchtbaren Diskussionen begleitet war.



Präsentation der Schülerdelegation aus Rumänien. Es werden Ergebnisse aus der De-Konstruktionsarbeit in den Klassen vorgestellt.

(Betreuende Lehrkraft: Simona Lobont)¹³



Präsentation einer internationalen Autorengruppe. Hier werden Idee vorgestellt, die aus Überlegungen einer Arbeitsphase im Rahmen des Workshops resultierten



Präsentation von Lehrkräften (Ungarn, Bayern, Schweiz), die im Plenum über die Idee der Materialsammlung berichteten.¹⁴

¹² Bilder zum internationalen Workshop finden sich im Original auf der CD zu dieser Publikation.

¹³ Vgl. den Beitrag von Simona Lobont, in diesem Band.

¹⁴ Vgl. die Materialsammlung zusammengestellt unter der Federführung von Robert Labhardt, in diesem Band und auf der CD.

M10 Presseinformation der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt zum internationalen Workshop

Presseinformation



**Die Konstruktion von Geschichte bewusst machen
Schüler aus sechs Ländern vergleichen die Darstellung der Wende 1989/90
in ihren Lehrbüchern und erarbeiten Unterrichtskonzepte**

Eichstätt, 11. Juli 2006 (upd) – „Geschichte ist eine Fabel, auf die man sich geeinigt hat“, soll Napoleon Bonaparte einmal boshaft über die scheinbare Objektivität von Geschichtsschreibung gesagt haben. Jede historische Darstellung enthält Botschaften, verfolgt Zwecke und wählt eigene Mittel – das gilt auch für Schulbücher. Rund 40 Schüler und Lehrer aus Sachsen und Bayern, Ungarn, Rumänien, Belgien, Österreich und der Schweiz machten sich dies bewusst, indem sie Schulbücher zum Thema „Wende 1989/90“ unter die Lupe nahmen. Bei einem internationalen Workshop in Eichstätt präsentierten sie ihre Ergebnisse und arbeiteten in internationalen Gruppen an geeigneten Unterrichtskonzepten, um diese Art von Schulbucharbeit in die europäischen Klassenzimmer zu bringen.

Die Veranstaltung war Teil des übergreifenden Projektes „FUER (Förderung und Entwicklung von reflektiertem) Geschichtsbewusstsein“, welches Prof. Dr. Waltraud Schreiber (Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt) koordiniert. Grundsätzliches Anliegen des Projektes, an dem Universitäten und Schulen in Deutschland sowie dem europäischen Ausland beteiligt sind, ist ein Wandel des Geschichtsunterrichts vom „Paukfach“ hin zu einem „Denkfach“. „Schüler müssen lernen, auf eine ihrem Lernstand gemäße Art, reflektiert mit Geschichte umzugehen“, erklärt Schreiber. Dazu gehöre unter anderem auch, Lehrern und Schülern vor Augen zu führen, dass Schulbücher etwas Gemachtes seien. „Ziel ist nicht, nach Fehlern in den Büchern zu suchen. Vielmehr geht es um den bewussten Umgang mit den Geschichten, die andere (re)konstruiert/vorgelegt haben“, erklärt Schreiber. Es geht um das kritische Hinterfragen, das Entschlüsseln von fertigen Geschichten.

Im Vorfeld des Workshops, der von der Bundesstiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ und der Boschstiftung unterstützt wurde, hatten bereits bayerische Lehrer und Schüler der beteiligten bayerischer Projektklassen das Konzept in einer Lehrerfortbildung unter der Leitung von Carola Gruner, Mitarbeiterin an der Professur, vorgestellt. Gruner erläutert: „Das geschichtsdidaktische Konzept von Kompetenzentwicklung und der De-Konstruktion von Geschichte standen im Zentrum.“

Beim internationalen Workshop bestand die Hauptaufgabe für die Schüler, die stellvertretend für ihre Klasse nach Eichstätt gekommen waren, darin, Vorschläge zu entwickeln, wie dieser bewusste Umgang mit den Schulbüchern in den Geschichtsunterricht implementiert werden kann. – Diese Umstände der Schüler und Lehrer, erläutert durch zahlreiche Materialien, eingeführt durch Vorüberlegungen der Wissenschaftler, werden noch in diesem Jahr in einem von Gruner und Schreiber herausgegebenen Band publiziert.

Das Thema der Wende von 1989/90 hatte für viele der Schüler, weil sie diessits und jenseits des ehemaligen Eisernen Vorhangs leben, auch persönliche Bedeutung. Damit wurde die Auseinandersetzung mit den in den Schulbüchern vermittelten Geschichtsbildern (z.B. zu „Erfahrungen mit Grenzen“ und zu „Staatsicherheit“) zur eigenen Sache. Der Schulbuchvergleich offenbarte die

Abhängigkeiten der Darstellungen vom öffentlichen Interesse am Thema, vom Forschungsstand der Geschichtswissenschaft, aber auch von den Schul- und Unterrichtstraditionen. „Allen Arbeitsgruppen war klar, dass man wissen muss, wo ein Geschichtsbuch geschrieben worden ist, um die darin konstruierte Geschichte wieder de-konstruieren zu können“, resümiert Professor Schreiber.

Wie groß die Unterschiede in den Lerntraditionen der Länder sind, wurde den Schülern erst an konkreten Einzelbeispielen bewusst. Eine sinnvolle Mischung aus dem globalen Zugriff der Schweiz, dem konkreten Nachforschen in Sachsen, der strukturierten, an der Chronologie orientierten Auseinandersetzung in Ungarn und Rumänien erschien ihnen sinnvoll, wobei ein Land von anderen lernen könnte. Dass Geschichtsunterricht sich aber nicht von heute auf morgen verändern lässt, war den Schülern klar. Davon, dass es sich lohnt, an einer „langsamen Revolution“ des Geschichtsunterrichts mitzuarbeiten, waren aber alle überzeugt!

M11 Info-Text für die Homepage der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Informationen zum Internationalen Schulbuchprojekt: Geschichtsbilder zur Wende 1989/90. Schüler vergleichen internationale Schulbücher und planen Unterricht

Hinter dem genannten Titel verbirgt sich ein internationales Projekt, an dem europaweit Schulklassen verschiedener Schularten (Gymnasium, Realschule, Berufsschule) in sieben verschiedenen (Bundes-)Ländern mit ihren jeweiligen Lehrkräften beteiligt sind. Wie der Titel bereits zeigt, vergleichen Schüler internationale Schulbücher zum Thema „Wende 1989/90“ und de-konstruieren die Darstellungen. Die Jahre 1989/1990, die fraglos zu den großen Ereignissen der europäischen Geschichte gehören, sind in den Schulbüchern aller europäischen Länder auf unterschiedlichste Weise dargestellt. Klassen aus Ungarn, Rumänien, Belgien, Schweiz, Österreich, Sachsen, Hamburg, Bayern machen sich dies durch den Schulbuchvergleich bewusst.

Im Zentrum des Projekts steht die *Methodenkompetenz* und dabei im Besonderen die *De-Konstruktionskompetenz*. Diesen Kompetenzbereich zu fördern ist deshalb besonders wichtig, weil gedeutete Geschichte überall begegnet. Schüler lernen, mit fertigen Geschichten umgehen zu können, also mit historischen Narrationen, die Andere vorgelegt haben. Im Unterricht lässt sich diese Kompetenz auf einfache und plausible Weise durch den Vergleich von Schulbuchkapiteln fördern. Welche Aufgaben die Schülerinnen und Schüler, denen im Projekt stets eine zentrale Rolle zukommt, dabei übernehmen bzw. mit welchen sie sich bereits auseinander gesetzt haben, lässt sich folgendermaßen skizzieren:

- Schüler **vergleichen** ca. 2-3 Schulbücher. Sie verwenden dabei ihr eigenes und 1-2 aus anderen (Bundes-)Ländern. Dabei sollen sie nicht nur Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen, sondern unterschiedliche Interpretationen und Einschätzungen, unterschiedliche Vorgehens- und Darstellungsweisen wahrnehmen und sich damit auseinandersetzen.
- Schüler **de-konstruieren/hinterfragen**. Im Gegensatz zum Re-Konstruieren, bei dem man sich mit Hilfe von Quellen an die Vergangenheit anzunähern versucht, gilt es bei der De-Konstruktion die Tiefenstruktur von fertigen Geschichten/Narrationen zu erschließen.
- Schüler **erstellen Arbeitsmaterialien** („von Schülern für Schüler“) und leisten damit einen wesentlichen Beitrag zur Optimierung von Unterricht.
- Schüler **präsentieren** ihre Ergebnisse anderen Klassen und Lehrkräften (national und international) und **reflektieren** darüber.
- Schüler **veröffentlichen** Ergebnisse in einer gemeinsamen Publikation, an der Lernende, Lehrkräfte sowie Wissenschaftler mitarbeiten.

Im Juni 2006 kamen Schülerdelegationen aus den beteiligten Ländern, die teilweise mit mehreren Klassen am Projekt teilnehmen, zu einem internationalen Workshop (IWS) nach Eichstätt (Bayern). Da an diesem Treffen aus finanziellen Gründen leider nur vier Schüler einer Klasse pro (Bundes-)Land teilnehmen konnten, war auch aus den zehn aus ganz Bayern beteiligten Klassen eine Auswahl zu treffen. Um das Engagement aller bayerischen Klassen und Lehrkräfte zu honorieren, aber auch die Attraktivität des Projekts zu wahren, wurde im Mai 2006 eine zweitägige Lehrerfortbildung (LFB) von Seiten der Uni Eichstätt-Ingolstadt (Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte) mit den beteiligten bayerischen Lehrkräften in gemeinsamen Treffen vorbereitet und durchgeführt.¹⁵

¹⁵ Die Auswahl der Klassen und – in einem nächsten Schritt – der Schüler in den jeweiligen (Bundes-)Ländern konnte individuell getroffen werden.

Ziel der bayerischen Lehrerfortbildung und vor allem des internationalen Workshops, bei dem die SchülerInnen die zentrale Rolle spielten, war unter anderem einen Informationsaustausch zwischen den (Bundes-)Ländern zu ermöglichen und einen Beitrag zur Verbesserung von (Geschichts-)Unterricht zu leisten, indem gemeinsam Unterrichtsvorschläge erarbeitet und diskutiert wurden, bereits vorhandene Ergebnisse überarbeitet oder ergänzt bzw. mit der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und ersten Ausarbeitungsversuchen von Artikeln zum Umgang mit Geschichte von Schülern für Schüler begonnen wurde. Vertreter der beteiligten Klassen präsentierten ihre Vorgehensweisen und Ergebnisse, sprachen über ihre jeweiligen Erfahrungen. In den Präsentationen der Schüler spiegelte sich die Zielsetzung ihrer Lehrer: die historische Kompetenz der Schüler zu fördern, so dass sich bei ihnen Geschichtsunterricht zunehmend vom **Pauk**fach zum **Denk**fach hin entwickelt.

In den Erfahrungsberichten, Ergebnispräsentationen und gemeinsamen Arbeitsphasen von Schülern und Lehrkräften fand bei beiden Veranstaltungen (LFB, IWS) die Verknüpfung der Praxis mit der Theorie besondere Bedeutung, was sich auch im gesamten Projekt wieder spiegelt. Konkret zeigte sich dies auch in der bei den Veranstaltungen bestehenden Möglichkeit, nach kurzen Inputs von Mitarbeitern des Eichstätter Schulbuchanalyseprojekts und von Zeithistorikern Gespräche mit den Experten zu führen.

Ein Tag während des Internationalen Treffens wurde für eine Exkursion in die Stadt Nürnberg genutzt, wobei die Erkundung der historischen Besonderheiten der Stadt, eine Führung durch das Reichsparteitagsgelände und ein Besuch des Dokumentationszentrums Impulse für die De-Konstruktionsarbeit geben sollten.

Derzeit arbeiten Schülergruppen, Studierende, Lehrkräfte und Wissenschaftler auf der Grundlage der Vorarbeiten in den Klassen, bei der Lehrerfortbildung und beim Internationalen Workshop bereits wieder mit großem Engagement an der geplanten Publikation, mit der die interessanten und vielschichtigen Erfahrungen und Ergebnisse des Projekts der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden können. Der Band soll noch im Jahr 2006 erscheinen.

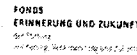
Schreiber, W./Gruner, C. (Hgg.): *Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel: Wende 1989/1990, Neuried 2006 (in Vorbereitung).*

Das Projekt wird gefördert von:

Fonds Erinnerung und Zukunft
der Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft
„Geschichtswerkstatt Europa“

Weitere Infos:

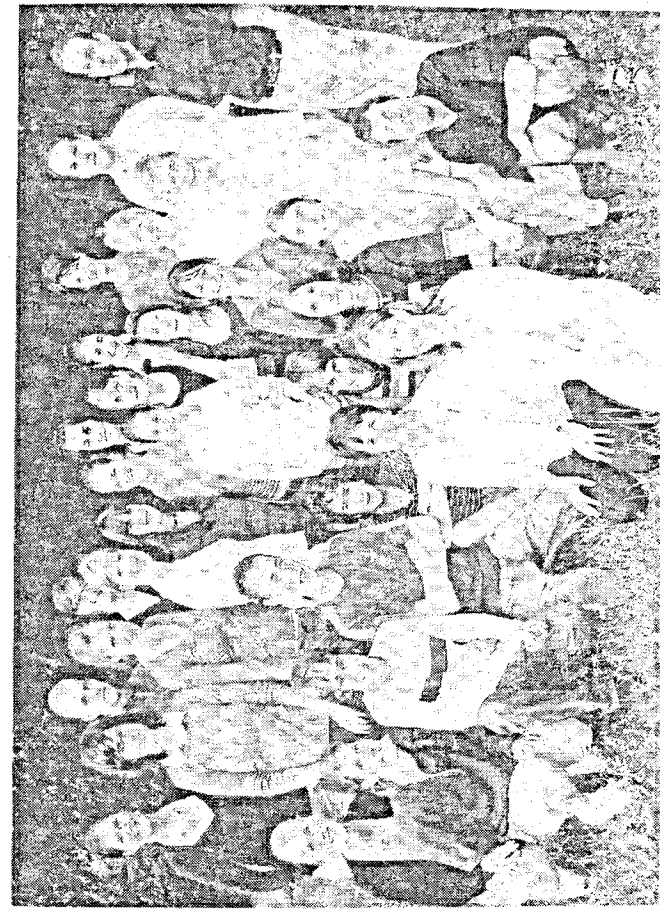
http://www.fonds-ez.de/w/files/geschichtswerkstatt_europa/gw_0601_internetdarstellung.pdf



BRANDENBURGISCHE UNIVERSITÄT COTTBUS

M12 Zeitungsbericht im Donaukurier, Ausgabe Eichstätt, Mittwoch 19. Juli 2006, S.22

Seite 22, DK Nr. 164, Mittwoch, 19. Juli 2006



Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des internationalen Workshops zusammen mit Professor Waltraud Schreiber und ihrer Mitarbeiterin Carola Gruner (vorne). Foto: oh

Konstruktion von Geschichte in Büchern bewusst machen

Schüler aus sechs Ländern vergleichen Darstellung der Wende

Eichstätt (tgd) „Geschichte ist eine Fabel, auf die man sich geeinigt hat“, soll Napoleon Bonaparte boshaft über die scheinbare Objektivität von Geschichtsschreibung gesagt haben. Jede historische Darstellung enthält Botschaften, verfolgt Zwecke und wählt eigene Mittel – das gilt auch für Schulbücher. Rund 40 Schüler und Lehrer aus Sachsen und Bayern, Ungarn, Rumänien, Belgien, Österreich und der Schweiz machten sich dies bewusst, indem sie Schulbücher zum Thema „Wende 1989/90“ unter die Lupe nahmen. Bei einem internationalen Workshop in Eichstätt präsentierten sie ihre Ergebnisse und arbeiteten an Unterrichtskonzepten um diese Art von Schulbucharbeit in die europäischen Klassenzimmer zu bringen.

Die Veranstaltung war Teil des übergreifenden Projektes „FÜR (Förderung und Entwicklung von reflektiertem) Geschichts-

bewusstsein“, welches Professor Waltraud Schreiber (Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität) koordiniert. Grund-sätzliches Anliegen des Projektes, an dem Universitäten und Schulen in Deutschland sowie dem europäischen Ausland beteiligt sind, ist ein Wandel des Geschichtsunterrichts vom „Pauk-fach“ hin zu einem „Denkfach“. Schüler müssen lernen, auf eine ihrem Lernstand gemäße Art, reflektiert mit Geschichte umzugehen“, erklärt Schreiber. Dazu gehöre unter anderem auch, Lehrern und Schülern vor Augen zu führen, dass Schulbücher etwas Gemachtes seien. „Ziel ist nicht, nach Fehlern in den Büchern zu suchen“, erklärt Schreiber. Es gehe um das kritische Hinterfragen, das Entschlüsseln von fertigen Geschichten.

Im Vorfeld des Workshops, der von der Bundesstiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zu-

kunft“ und der Boschstiftung unterstützt wurde, hatten bereits bayerische Lehrer und Schüler der beteiligten bayerischen Projektklassen das Konzept in einer Lehrerfortbildung unter der Leitung von Carola Gruner, Mitarbeiterin an der Professur, vorgestellt. Gruner erläutert: „Das geschichtsdidaktische Konzept von Kompetenzentwicklung und der De-Konstruktion von Geschichte standen im Zentrum.“

Beim Workshop bestand die Hauptaufgabe für die Schüler, die stellvertretend für ihre Klasse nach Eichstätt gekommen waren, darin, Vorschläge zu entwickeln, wie dieser bewusste Umgang mit den Schulbüchern in den Geschichtsunterricht implementiert werden kann. Diese Konzepte der Schüler und Lehrer sollen noch in diesem Jahr in einem von Gruner und Schreiber herausgegebenen Band publiziert werden. Das Thema der Wende von 1989/90 hatte für viele der Schü-

ler auch persönliche Bedeutung, weil sie diesseits und jenseits des ehemaligen Eisernen Vorhangs leben. Der Schulbuchvergleich offenbarte die Abhängigkeiten der Darstellungen vom öffentlichen Interesse am Thema, vom Forschungsstand der Geschichtswissenschaft, aber auch von den Schul- und Unterrichts-

traditionen. „Allen Arbeitsgruppen war klar, dass man wissen muss, wo ein Geschichtsbuch geschrieben worden ist, um die darin konstruierte Geschichte wieder de-konstruieren zu können“, resümiert Professor Schreiber. Wie groß die Unterschiede in den Lerntraditionen der Länder sind, wurde den Schülern erst an

konkreten Einzelbeispielen bewusst. Eine sinnvolle Mischung aus dem globalen Zugriff der Schweiz, dem konkreten Nachforschen in Sachen der strukturierten Auseinandersetzung in Ungarn und Rumänien erschien ihnen sinnvoll, wobei ein Land von anderen lernen könnte.

M13 Ablauf der Vernissage/Ausstellung im Rahmen der Tagung Vom Kompetenzmodell zum besseren Geschichtsunterricht, 22. September 2006, in Aarau/Schweiz

Titel:

Geschichtsbilder zur „Wende 1989/1990“ - Schüler analysieren und vergleichen internationale Schulbücher

Ablauf:

- Vorstellen des Projekts
Carola Gruner, M.A., Kath. Universität Eichstätt/Ingolstadt
- Beitrag von Schülern: BeLL (Besondere Lernleistung)¹⁶
 - *Sabine Mischner, Sächsisches Landesgymnasium St. Afra, Hochbegabtenförderung betreuende Lehrkraft: Dr. Marcus Ventzke*
 - *Stefan Schreier, Gymnasium Dreikönigsschule Dresden betreuende Lehrkraft: PD Dr. Sylvia Mebus*
- Schulbuch-Projekt und Kompetenzentwicklung
Robert Labhardt, Fachhochschule Aargau - Pädagogische Hochschule Institut Wissen&Vermittlung IWV
- Kurze Beschreibung der ausgestellten Ergebnisbeiträge der einzelnen Klassen
 - *Florian Basel, Bayern¹⁷*
 - *Burkhard Röhlinger, Bayern*
 - *Simona Lobont, Rumänien¹⁸*
 - *Katalin Arkossy, Ungarn¹⁹*
 → Lehrkraft steht anschließend bei jeweiligem Ausstellungsbeitrag für Fragen und nähere Informationen zum in den Klassen durchgeführten Projekt zur Verfügung

Ausstellungsbeitrag:

(Bundes-)Land/Verantwortliche/Infrastruktur

- Bayern: Florian Basel → 1 Stellwand/1 Tisch
- Bayern: Burkhard Röhlinger → 2 Stellwände
- Schweiz: Robert Labhardt²⁰ → 1 Stellwand
- Rumänien: Simona Lobont → 1 Stellwand
- Ungarn: Kati Arkossy → 1 Stellwand
- Sachsen: Schüler mit Marcus Ventzke/Sylvia Mebus → Präsentation/Vortrag
- Sachsen: Anja Unger²¹ → Powerpointpräsentation

¹⁶ Vgl. dazu den Beitrag von Sylvia Mebus und Marcus Ventzke, in diesem Band.

¹⁷ Vgl. dazu den Beitrag von Florian Basel, in diesem Band.

¹⁸ Vgl. dazu den Beitrag von Simona Lobont, in diesem Band.

¹⁹ Vgl. dazu den Beitrag von Sarolt Kabay (Studierende), in diesem Band.

²⁰ Vgl. dazu den Beitrag von Robert Labhardt: Schulbucharbeit in drei Schritten, in diesem Band.

²¹ Vgl. dazu den Beitrag von Anselm Voigt u.a. (Schüler), in diesem Band.

M14 Öffentlichkeitsarbeit evz

Informationen für die Homepage und die Pressearbeit

Geschichtsbilder zur Wende 1989/90 Schüler vergleichen Schulbücher und planen Unterricht

Die politischen Umbrüche der Jahre 1989/90 in den Ländern Mittel- und Osteuropas sind zentrale Ereignisse der europäischen Zeitgeschichte. Über die grundsätzliche Bedeutung der epochalen Umwälzung ist man sich in Europa weitgehend einig, von Land zu Land unterschiedlich werden dagegen Fragen nach den Wegbereitern und dem Auslöser des Umschwungs beantwortet.

Die unterschiedlichen Sichtweisen prägen auch den nationalen Geschichtsunterricht, im Falle Deutschlands variieren sie sogar zwischen den Bundesländern. Die Umbruchjahre 1989/90 veranschaulichen daher beispielhaft die Konstruktivität von Schulbüchern und sind Gegenstand dieses internationalen Projekts.

Schüler und Lehrer aus Ungarn, Rumänien, Deutschland, Belgien, Österreich und der Schweiz analysieren und vergleichen die Darstellung der Jahre 1989/90 in ihren Geschichtslehrwerken. Bei einem Workshop im Sommer 2006 diskutieren Schülervertreter mit Schulbuchautoren, Schulbuchexperten und Historikern ihre Erfahrungen mit Lehrbüchern. Sie erarbeiten gemeinsam didaktisch-methodische Anregungen für den Unterricht, welche im Anschluss mit Schulklassen ausprobiert werden. Auf dieser Grundlage stellen die Projektteilnehmer auf einer Redaktionssitzung Handreichungen für den Geschichtsunterricht zusammen, die Ende 2006 veröffentlicht werden.

Ziel des Projektes ist es, Schüler im Geschichtsunterricht zur De-Konstruktion von Geschichtsdarstellungen zu befähigen und sie an der Unterrichtsgestaltung zu beteiligen.

Kontakt

Projektkoordination:

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

FUER Geschichtsbewusstsein

Prof. Dr. Waltraud Schreiber und

Carola Gruner, M.A.

Universitätsallee 1

82075 Eichstätt

Tel.: ++49 (0)8421/ 931644

Fax: ++49 (0)8421/ 931798

E-Mail: waltraud.schreiber@ku-eichstaett.de

carola.gruner@ku-eichstaett.de

**Materialsammlung:
Anregungen zur
Weiterarbeit**

Robert Labhardt

**Umbrüche 1989/1990 in Ungarn, der DDR und Rumänien:
Eine Materialsammlung**

zusammengestellt von Nina Krüger, Robert Labhardt, Simona Lobont, Burkhard
Röhlinger und Gabriella Scherrer

Inhaltsverzeichnis

Wie mit dieser Materialsammlung historisch lernen?	355
Arbeitsvorschläge	356
<i>M1 Vom Gulasch-Kommunismus bis zum EU-Beitritt</i>	359
in: Das Parlament, 17, 19. April 2004 online unter: www.bundestag.de/dasparlament/2004/17/Thema/004.html	
<i>M2 Die Öffnung der ungarischen Westgrenze für die DDR-Bürger im Sommer 1989. Vorgeschichte, Hintergründe und Schlussfolgerungen</i>	360
in: Südosteuropa Mitteilungen, 37, Heft 1, 1997. S.33-53. Ungarn	
• Die Grenztruppen und die Frage der Zukunft des „Eisernen Vorhangs“ • Der politische Weg zur Demontage der „technischen Grenzsperrern“	
<i>M3 Das Paneuropäische Picknick und die Grenzöffnung [19. August 1989]</i>	364
online unter: www.berliner-mauer.de/laszlo-nagy/laszlonagy.htm	
<i>M4 Bonn dementiert: Es war keine organisierte Aktion</i>	368
in: Népszabadság (Tageszeitung), 22. August 1989, Ungarn (Budapest)	
<i>M5 Außenminister Horn am 1. September 1989</i>	368
in: Südosteuropa Mitteilungen, 37, Heft 1, 1997. S.49/50. Ungarn	
<i>M6 Generalmajor Székely am 8. September 1989</i>	369
in: Südosteuropa Mitteilungen, 37, Heft 1, 1997. S.50. Ungarn	
<i>M7 Die Entscheidung der ungarischen Regierung über die Ausreise der sich in Ungarn auf- haltenden DDR-Staatsbürger</i>	369
in: Petöfi Népe (Tageszeitung), 11. September 1989, Ungarn (Bács-Kiskun)	
<i>M8 Flüchtlingsdossier</i>	370
in: Népszabadság (Tageszeitung), 12. September 1989, Ungarn (Budapest)	
<i>M9 Provokation gegen die DDR wurde stabsmäßig organisiert</i>	371
in: Freie Presse (Tageszeitung), 12. September 1989, DDR (Karl-Marx-Stadt [Chemnitz])	
<i>M10 Wann kommen sie? – Das ist die Frage</i>	373
in: Der Neue Tag (Tageszeitung), 13. September 1989, Bayern (Weiden/Opf.)	
<i>M11 Gegen uns. (Kommentar)</i>	373
in: Freie Presse (Tageszeitung), 14. September 1989, DDR (Karl-Marx-Stadt [Chemnitz])	
<i>M12 Aus der Hochzeitsreise wurde Flucht</i>	375
in: Der Neue Tag (Tageszeitung), 28. September 1989, Bayern (Weiden/Opf.)	
<i>M13 Ordnung und Sicherheit gestört</i>	376
in: Leipziger Volkszeitung, 3. Oktober 1989, DDR (Leipzig)	

- M14 Aus dem Gerichtssaal: Krimineller wollte Menge zur Gewalt aufwiegeln*376
in: Leipziger Volkszeitung, 9. Oktober 1989, DDR (Leipzig)
- M15 Geprägt von Besonnenheit*377
in: Leipziger Volkszeitung, 10. Oktober 1989, DDR (Leipzig)
- M16 Demonstration in Leipzig*378
in: Leipziger Volkszeitung, 17. Oktober 1989, DDR (Leipzig)
- M17 Was brennt jungen Leuten auf den Nägeln? (Interview)*379
in: Leipziger Volkszeitung, 19. Oktober 1989, DDR (Leipzig)
- M18 Und wieder montags auf dem Leipziger Ring*381
in: Leipziger Volkszeitung, 24. Oktober 1989, DDR (Leipzig)
- M19 Flüchtlingswelle rollt über das Arbeitsamt*382
in: Der Neue Tag (Tageszeitung), 2. November, 1989, Bayern (Weiden/Opf.)
- M20 Auch in Rumänien rumort es*383
in: Süddeutsche Zeitung, 19. Dezember 1989, Bayern (München)
- M21 Volksaufstand im Banat*384
in: Frankfurter Rundschau (Tageszeitung), 21. Dezember, 1989, BRD (Frankfurt/Main)
- M22 Grauensvolles Blutbad in Rumänien. Panzer überrollen Demonstranten*385
in: Die Welt (Tageszeitung), 22. Dezember, 1989, BRD (Hamburg)
- M23 Rumäniens „Conducator“ am Ende*386
in: Neue Zürcher Zeitung, 23./24. Dezember 1989, Schweiz (Zürich)
- M24 Revolution in Temeswar – Drei Augenzeugen-Berichte*387
in: Lenaulupe (Schülerzeitung), Dezember 2004, Rumänien (Timisoara)
- Eine Mutter weint!
 - Interview mit Traian Orban, Direktor der Gedenkstätte der Revolution, Temeswar
 - Revolutionär mit 15 Jahren –Daniel Urlea, Grundschullehrer an der Nikolaus-Lenau-Schule
- M25 Völlig unerwartet: Zustrom von Übersiedlern schwoll erneut an*390
in: Der Neue Tag (Tageszeitung), 5. Januar 1990, Bayern (Weiden/Opf.)

Wie mit dieser Materialsammlung historisch lernen?

Liebe Schülerinnen und Schüler, liebe Lehrerinnen und Lehrer,

die folgende Materialsammlung bietet Einblicke in die Entwicklung der gesellschaftlichen und politischen Umbrüche von 1989/1990 in der DDR und anderen Ländern des ehemaligen „Ostblocks“. Vorgelegt werden spannende Geschichten, die aus unterschiedlichen Perspektiven die dramatischen Ereignisse um die Grenzöffnung in Ungarn am 10. September 1989, um den Berliner Mauerfall am 9. November 1989 und um die Revolution in Rumänien mit dem Sturz des Diktators Ceausescu am 22. Dezember 1989 behandeln. Es handelt sich meistens um Berichte aus der Tagespresse. Sie zeigen Außen- und Innensichten, Vorder- und Hintergründe und lassen Kommentatoren und Zeitzeugen mit verschiedenen Standpunkten zu Wort kommen.

Die Materialien sollen zunächst einfach „faszinieren“, indem sie gewissermaßen „live“ etwas von der Spannung der historischen Zeit von 1989/1990 vermitteln, als noch offen war, wohin die Dynamik der Ereignisse sich entwickeln würde und die einzelnen Menschen sich zwischen Engagement und Risikobereitschaft, Hoffnung, Abwarten oder Abwehr bewegten. In einem zweiten Schritt aber sollen die Quellen dazu anregen, über Geschichte nachzudenken. Die Sammlung will im Vergleich verschiedener Zeugnisse den eigenen Blick für die Einseitigkeiten (Perspektivität), Unvollständigkeiten (Partialität) und den Auswahlcharakter (Selektivität) aller Geschichte schärfen und im Vergleich der Materialien einen kritischen Umgang mit **Quellen** und **historischen Darstellungen** ermöglichen.

Natürlich ist die Materialauswahl selber nicht frei von Subjektivität und Zufälligkeiten. Deutschsprachige Pressequellen sind im Zusammenhang mit den Ereignissen der Jahre 1989/1990 schlicht unüberschaubar, im Falle der ungarischen Grenzöffnung und rumänischen Revolution aber naturgemäß eher spärlich. Um die Willkür der Auswahl nicht zusätzlich durch eine thematische Ordnung zu strapazieren und um jeder Quelle auch ihre inhaltliche Vielseitigkeit zu lassen, haben wir als Ordnungsprinzip die Chronologie gewählt. Strikt nach Erscheinungsdatum geordnet, reihen sich also hintereinander Reportagen vornehmlich aus der ungarischen, rumänischen oder bundesdeutschen und schweizerischen Presse. Eine Ausnahme bilden nur die beiden längeren Texte zu Beginn der Sammlung, die zu den Ereignissen in Ungarn einerseits eine historische Darstellung und andererseits eine persönliche Erinnerung eines Zeitzeugen beinhalten und sich zugleich als Einführung in die Hintergründe der Ereignisse anbieten. Die chronologische Reihenfolge soll Lernende herausfordern, eigene Ordnungsprinzipien und thematische Zusammenhänge zu suchen oder herzustellen. Dabei werden sie von selbst beginnen, Fragen an die Vergangenheit zu stellen, sich ihre eigenen Rekonstruktionen zu erarbeiten und historische Vorstellungen zu entwickeln über das Zusammenspiel von Akteuren und Ereignissen, über das Oben und Unten in der Geschichte, über die wechselhaften Urteile und Sichten, welche die historische Dynamik in den Jahren 1989/1990 begleitet und miterzeugt haben. Im Folgenden hilft eine Reihe von Vorschlägen, die man wahlweise und allein oder als Arbeitsgruppe durchführen kann, eigene Arbeitswege zum Thema „Umbrüche 1989/1990“ zu finden. Viele der folgenden Vorschläge überschneiden und vermischen sich, aber sie unterscheiden sich im Weg, wie man zu einem Arbeitsthema anhand der Materialien kommen kann.

Arbeitsvorschläge:

Fragen stellen

Schau die folgenden Materialien nur von ihren Titeln her durch, notiere, was dir durch den Kopf geht und formuliere für die Quellenarbeit Fragen, die du beantwortet haben möchtest. Die Fragen werden in zwei Richtungen gehen:

- Für die einen Fragen wirst du allein aufgrund der Quellen erste Antworten finden.
- Andere Fragen weisen über diese Quellen hinaus, weil sie auf Überblick zielen oder mehr Hintergründe erfahren wollen. Hier werden dir Geschichtsbücher, Bibliothek und Internet zu Auskünften verhelfen.

Vergleiche deine Fragen mit anderen, diskutiere, welche Fragen im gegebenen Unterrichtsrahmen lösbar sind und entscheide dich für die Fragestellungen, die du klären möchtest. Wichtig: Nutze für die Beantwortung deiner Frage mehrere, unterschiedliche Quellen und Darstellungen.

Überblick verschaffen

Die Materialsammlung ist chronologisch aufgebaut. Damit verzahnen sich Texte aus verschiedenen Medien und Orten.

1. Verschaffe dir mit einer Chronologie in Tabellenform einen Überblick über die Ereignisse (selbstverständlich kann hier auch eine Auswahl an Materialien getroffen werden)
2. Notiere dabei separat alle Fragen, die sich dir bei der Erstellung der Chronologie stellen: Fragen nach Zusammenhängen, Fragen nach Hintergründen und Folgen etc.
3. Erstelle nun aufgrund der Materialsammlung eine Liste von Themen, die sich mit ihrer Hilfe bearbeiten lassen.

Eine Auswahl treffen ein Thema wählen

Die Materialsammlung ist zu umfangreich, um vollständig bearbeitet zu werden. Du musst eine Auswahl treffen. Verschiedene Gesichtspunkte können zu dieser Auswahl führen: du entscheidest dich für Materialien eines bestimmten Zeitraums, eines bestimmten Ereignisraums, eines bestimmten Mediums (z.B. Quellen aus der „Freien Presse“) oder du vergleichst einige Quellen unter einer bestimmten Fragestellung.

Quellen kritisch lesen historische Darstellungen de-konstruieren

Jede historische Quelle ist aus einer bestimmten Sicht verfasst und verfolgt eine Absicht. Eine Quelle erzählt deshalb nie „objektive Sachverhalte“, denn jeder geschichtliche Sachverhalt hat mit Menschen zu tun, die aus unterschiedlichen Interessen und Ursachen daran beteiligt sind und aus unterschiedlichen Standorten Sachverhalte wahrnehmen. In diesem Sinn „konstruiert“ eine Quelle einen Sachverhalt, indem sie ihn aus einer bestimmten Perspektive darstellt, bestimmte Zusammenhänge auswählt und gewichtet und sich auf einige Gesichtspunkte in der Komplexität eines Sachverhalts oder Ereignisablaufs beschränkt. Quellen kritisch lesen heißt deshalb, ihre Perspektiven und Absichten sichtbar machen. Das ist nicht immer einfach.

Noch schwieriger ist es, historische Darstellungen zu de-konstruieren, die im Rückblick Geschichtliches behandeln: Der Autor hat sich dann für eine bestimmte Fragestellung entschieden, hat Texte und Quellen zu seinem Thema gelesen, diese interpretiert und gedeutet und hat auf dieser Grundlage „seine“ historische Darstellung verfasst. Die „Geschichten“, die die Autoren verfasst haben, unterscheiden sich zum Teil deutlich, obwohl die Vergangenheit, um die es geht, immer die gleiche ist.

Historische Darstellungen zu de-konstruieren, heißt Gemeinsames und Unterschiedliches festzustellen und dabei das „Strickmuster“ der Darstellungen aufzudecken. Dazu gehört auch die Frage, auf welche Quellen der Autor sich bezieht.

Zu einer kritischen Quellenbearbeitung bzw. zur **De-Konstruktion einer historischen Darstellung** tragen folgende Untersuchungsschritte bei:

- Stelle fest, ob der Text aus der Zeit stammt, um die es in ihm geht (Quelle) oder ob er später verfasst worden ist (historische Darstellung).
- Stelle fest, welche Akteure (handelnde Menschen) mit welcher Rolle auftreten.
 - Sind gewisse Akteure ausgelassen?
 - Wer „macht“ Geschichte?
 - Stelle die Akteure und ihre Beziehungen und Handlungen grafisch dar.
- Unterscheide nachprüfbare Fakten von Behauptungen, Meinungen, Wertungen. Liste Fakten einerseits und Meinungen, Wertungen etc. andererseits tabellarisch auf.
- Überprüfe die Perspektive des Textes:
 - Berücksichtigt er mehrere Standpunkte oder ergreift er klar Partei?
 - Welche Absicht verfolgt der Text?
 - Wie wirkt er auf Leserin und Leser?
 - Wähle für die gefundenen Perspektiven je eine Farbe und unterstreiche Wörter und Formulierungen, die der jeweiligen Perspektive entsprechen.
- Untersuche die Überzeugungskraft des Textes:
 - Sind seine Behauptungen belegt?
 - Bringt er plausible, nachvollziehbare Argumente?
 - Wird seine Darstellung den geschilderten Sachverhalten gerecht?
 - Zeige und belege Deine Beobachtungen konkret an Textstellen und beurteile die Qualität des Textes zusammenfassend in einem Satz.

Quellen entdeckend lesen Vergangenheit re-konstruieren

Geschichtsbücher betrachten Geschichte in der Regel aus der Vogelperspektive: Von weit oben nimmt man Grundzüge von Entwicklungen, Handlungen und Situationen der Vergangenheit/Geschichte wahr. Die vorliegende Quellensammlung ermöglicht die Froschperspektive, den Blick von unten aus Sicht von Beteiligten und Zeitgenossen. Hier lässt sich **Vergangenes** anders re-konstruieren als aus der Vogelschau. Man erlebt geschichtliche Augenblicke mitten im Ereignis, an der Grenze, im Flüchtlingslager, in Demonstrationen. Hier kommt man an das heran, was an Geschichte fasziniert: Wie handeln Menschen im Stress, in der Begeisterung oder in der Angst bestimmter Situationen? Davon ein Bild zu gewinnen, wie bei den Politikern Entscheidungen entstehen, was Flüchtlinge erleben, wie man zum Widerstand übergeht, wie Hoffnungen, Absichten, Handlungen bestärkt oder durchkreuzt werden, dazu laden diese Quellen ein. Sie helfen dabei, eine Vorstellung von geschichtlichen Vorgängen zu entwickeln, d.h. Geschichte zu re-konstruieren durch genaues **Wahrnehmen**.

Wie nun kann ich Geschichte rekonstruieren? Es seien hier drei Möglichkeiten vorgeschlagen, die zur eigenen Untersuchung und Darstellung eines geschichtlichen Ausschnitts führen können:

• Eine Entwicklung verfolgen

Beispiele:

- Was hat zur ungarischen Grenzöffnung geführt?
- Wie hat sich im Laufe des Jahres 1989 die Presse in der DDR geändert?
- Hier untersuche ich, was sich aus welchen Gründen an einem bestimmten Ort im Laufe der Zeit verändert und stelle meine Ergebnisse dar.

- **Ein Thema untersuchen**

Beispiele:

- Flucht aus der DDR.
- Eine Revolution am Beispiel Rumäniens.
- Hier sammle ich alles, was ich aus den Quellen zum Thema erfahre und bringe es in eine übersichtliche Darstellung.

- **Eine Entscheidung überprüfen**

Beispiele:

- DDR-Bürger 1989: Bleiben oder gehen? (Protest oder Flucht?)
- Die ungarische Grenze: Öffnen oder geschlossen halten? (Die Entscheidungssituation ungarischer Politiker)
- Hier stelle ich aus Quellen zusammen, was für die eine und was für die andere Entscheidung gesprochen haben könnte und verfasse dazu einen Text, der vergleicht und beurteilt.

Indem wir unter bestimmten Fragestellungen Zeitdokumente zu untersuchen beginnen, fangen wir zu forschen an und wir sind wieder dort, wo diese Einleitung mit ihren Anregungen begonnen hat, beim Fragenstellen. Wir sammeln Beobachtungen, stellen Zusammenhänge her und entwickeln unsere historische Vorstellungskraft: Wir re-konstruieren Vergangenheit. Diese Arbeit weckt unsere Neugier, unser Interesse, regt unseren Spürsinn an und sie macht zugleich nachdenklich, weil wir mit aktiver Aufmerksamkeit der Vergangenheit ihre Geheimnisse entlocken.

Unsere selbst verfassten historischen Darstellungen sind – das dürfen wir nicht vergessen – auch perspektivisch. Wir haben uns für eine bestimmte Fragestellung entschieden, zur Beantwortung Quellen ausgewählt, hinterfragt und interpretiert, eventuell noch andere Informationsquellen gesucht und hinzugezogen und unsere eigene Einstellung mit in den Text verarbeitet. Damit sind auch unsere Darstellungen „Stoff“ für De-Konstruktion.

M1 Vom Gulasch-Kommunismus bis zum EU-Beitritt

(Füle, Zsófia, in: *Das Parlament*, Ausgabe 17, 19. April 2004. [Auszug; Übersetzung überarbeitet]; www.bundestag.de/dasparlament/2004/17/Thema/004.html)

Was hat zur politischen Wende geführt? Wie war das Leben in Ungarn in den 70er- und 80er-Jahren? Was ist seither in den Köpfen der Leute, in der Gesellschaft und in der Wirtschaft geschehen? Die Ungarn sind fast einstimmig der Meinung, dass die relativ freie Atmosphäre in dieser Zeit mit Blut „erkauft“ worden ist, und zwar nach dem Volksaufstand 1956. Damals hatten in Ungarn noch viele daran geglaubt, es könne gelingen, aus dem Ostblock auszuscheren, die nationale Unabhängigkeit des Landes zu erkämpfen und ein demokratisches politisches System zu schaffen. Diese Träume wurden aber von den sowjetischen Panzern, die gerade vom künftigem Parteichef János Kádár ins Land gerufen worden waren, zerschlagen. Plötzlich herrschte in Ungarn eine tödliche Ruhe. In dieser Situation schlossen die kommunistischen Machthaber, allen voran Parteisekretär János Kádár, einen Pakt, der den Gulasch-Kommunismus in Ungarn begründen sollte. Die Machthaber vereinbarten mit Moskau, dass sie die Ruhe in Ungarn um jeden Preis bewahren würden, und dass es nie wieder zu einer Revolution kommen werde. Der ungarischen Bevölkerung machten sie klar, dass der Widerstand im Schatten der Sowjetunion keinen Sinn habe, aber einem glücklichen, kleinbürgerlichen Privatleben nichts im Wege stehe.

Nach den Jahren der Repressalien und der scheinbaren Aussöhnung – Kádár pflegte bereits Ende 1956 das Wort „Wer nicht gegen uns ist, ist mit uns“ – begann in Ungarn eine Konsolidierung, die mit in anderen sozialistischen Ländern unvorstellbaren Freiheiten im Wirtschaftsleben einherging. 1968 hatte man den so genannten „Neuen Wirtschaftsmechanismus“, eine Art sozialistischer Marktwirtschaft eingeführt. Die Bauern durften auf einem, ihnen zur Verfügung gestellten Grundstück für ihre eigenen Bedürfnisse produzieren und den Überschuss sogar verkaufen. Den Arbeitern in den Betrieben war es erlaubt, sich nach der Arbeitszeit mit ihren Kollegen zusammensetzen, um Produkte herzustellen, für die sie dann meistens besser bezahlt wurden als in der „richtigen“ Arbeitszeit. Die Ungarn durften sich außerdem für ihre Privatzwecke in der so genannten schwarzen und grauen Wirtschaft „totarbeiten“, um für ein Grundstück, ein Wochenendhaus oder ein Auto zu sparen. Es gab außerdem keine Arbeitslosen, von der so genannten Arbeitslosigkeit innerhalb der Fabriken abgesehen. Jeder hatte ein bescheidenes, aber sicheres Einkommen. Viele erhielten eine Sozialwohnung, die zwar in Fertigbauweise hergestellt wurde und etwas primitiv ausgeführt war, für die meisten Bewohner aber mit Fernheizung und fließendem Warmwasser das Paradies bedeutete. Hinzu kam, dass man bald ins westliche Ausland fahren durfte. Es war zwar nur alle drei Jahre erlaubt, einen Pass zu beantragen. Wer ihn erhielt, hatte viel Mühe, sich die 70 Dollar auf der Reise so einzuteilen, dass er nicht nur Kost und Quartier bezahlen, sondern auch einige begehrte westliche Artikel kaufen konnte.

Dennoch fehlte den Ungarn etwas. Es war die Freiheit. Trotz Privatglücks, trotz bescheidener und meist befriedigter Ansprüche, wollte man sich vom Paternalismus freimachen. Es passte vor allem jungen Intelligenzlern nicht, nur alle drei Jahre ins Ausland fahren zu dürfen, überhaupt um Erlaubnis ersuchen zu müssen, oder nur bestimmte Literatur lesen zu dürfen. Politische Debatten über heikle Themen wie den Volksaufstand von 1956, Todesurteile, Verhaftungen, die Rolle der Sowjetunion im Zweiten Weltkrieg oder die Rechte der in den Nachbarländern lebenden Ungarn konnten öffentlich nicht geführt werden. Die Geheimpolizei [und] die Partei war überall präsent, wollte immer alles wissen.

In der zweiten Hälfte der 80er-Jahre wurde die wirtschaftliche, gesellschaftliche und moralische Krise immer offenkundiger. Die so genannte demokratische Opposition verließ den Schutz ihrer Schreib- und Denkstuben und versammelte sich plötzlich zu offenen Konferenzen und Kundgebungen. Auch innerhalb der regierenden sozialistischen Arbeiterpartei erkannten immer mehr Mitglieder, dass das System reformiert werden musste.

1988 war das Jahr der Parteigründungen. Zwei oppositionelle Blöcke [entstanden:] die Liberalen Stadtbewohner, die seit vielen Jahren von der Polizei beobachtet und von Zeit zu Zeit verhaftet worden waren, und die so genannten Volksnahen, deren Vertreter vor der Wende nur in ihren Schriften

ihre regimegegnerischen Ansichten zur Schau gestellt hatten und sich sonst mehr oder weniger der jeweiligen Macht anpassten. Aus diesen zwei Ursprüngen entstanden dann die konservative und die liberale Partei, wobei die Trennlinie zuerst nur mühsam zu erkennen war. Nach langem Ringen mit sich selbst und den stockkonservativen Kommunisten beschlossen die Reformkommunisten, sich mit den Oppositionskräften an einen „oppositionellen runden Tisch“ zu setzen, um Verhandlungen über die politischen und rechtlichen Voraussetzungen der Wende und die Schaffung eines demokratischen Rechtsstaates mit einem Mehrparteiensystem zu führen. An der einen Seite saßen die bisherigen Machthaber, an der zweiten linke Organisationen und an der dritten die Jungen Demokraten (Fidesz), die Unabhängige Kleinlandwirtpartei (FKgP – Vertreter der Bauern), das Ungarische Demokratische Forum (MDF – ein Sammelplatz für viele, die einen friedlichen Übergang befürworteten, aber nicht mit den liberalen Städtlern mithalten wollten), die Freien Demokraten (SZDSZ – die Liberalen), die Christlich-demokratische Volkspartei (KDNP – die die Gläubigen auf ihre Seite ziehen wollten), sowie einige kleine Gruppierungen, an die sich heute fast keiner mehr erinnert. Die Vereinbarung wurde zwar nicht von allen Parteien unterzeichnet, sie schaffte aber die politischen Voraussetzungen für die friedliche Wende. Unwiderrufbar wurde sie vollzogen, als Ungarn die Flüchtlingskonvention der UNO unterzeichnete, wodurch der Weg für die nach Ungarn geflüchteten DDR-Bürger in den Westen frei wurde. Am 31. Juli 1989, als der Zaun an der ungarisch-österreichischen Grenze durchgeschnitten wurde, hörte der Eisernen Vorhang auf zu existieren.

Ungarn holt zwar inzwischen die Vergangenheit immer wieder ein, weil die Listen der Spitzel nie freigegeben wurden. Viele sind aber der Meinung, für den ruhigen Neubeginn sei es wichtig gewesen, dass die alten Sünden nicht ans Tageslicht gekommen seien und die Menschen nicht wüssten, wer wen beobachtet habe. Weshalb sie sich nicht hassten. Andere verweisen auf den Skandal um den jetzigen Ministerpräsidenten, der einige Monate nach dem Wahlsieg der Sozialisten im Sommer 2002 gestehen musste, einst für den Geheimdienst gearbeitet zu haben. Die Gesellschaft ist in dieser Frage gespalten, aber sie hat akzeptiert, dass er trotz seiner Vergangenheit im Amt blieb.

M2 Die Öffnung der ungarischen Westgrenze für die DDR-Bürger im Sommer 1989. Vorgeschichte, Hintergründe und Schlussfolgerungen

(Schmidt-Schweizer, Andreas, in: Südosteuropa Mitteilungen, Jhg. 37, Heft 1, 1997, hier: S.33. [überarbeitete und gekürzte Version])

Am 10. September 1989 ließ die ungarische Regierung unter Ministerpräsident Miklós Neméth ihren Beschluss verkünden, diejenigen DDR-Bürger, die sich in Ungarn aufhielten und nicht bereit waren, in ihr Heimatland zurückzukehren, ab Mitternacht in den Westen ausreisen zu lassen. Diese Entscheidung sollte nicht nur in den folgenden Wochen mehreren zehntausend Ostdeutschen die Möglichkeit eröffnen, ungehindert in die Bundesrepublik zu übersiedeln, sondern sie beschleunigte darüber hinaus zweifellos auch den Zusammenbruch des maroden Honecker-Regimes und die Schaffung der deutschen Einheit. Insofern stellte das Handeln der ungarischen Politiker auch ein „Stück Deutschlandpolitik“ dar. Während die damaligen Geschehnisse in Ungarn tief im Bewusstsein der Betroffenen verwurzelt sind und sich die politisch interessierte Öffentlichkeit noch immer an die Bilder und Berichte des „ungarischen Sommers“ von 1989 erinnert, blieben die Vorgeschichte und Hintergründe der ungarischen Grenzöffnung bisher weitestgehend im Dunklen. [...]

Die Grenztruppen und die Frage der Zukunft des Eisernen Vorhangs (hier: S.34-37)

Die Folge von Ereignissen und Entscheidungen, an deren Ende die Grenzöffnung vom 11. September 1989 stand, nahm im Sommer 1987 ihren Anfang. Damals begann sich die Budapester Landeskommandantur der Grenztruppen eingehend mit der Frage der Zukunft des „Eisernen Vorhangs“ an der ungarischen Westgrenze zu befassen. Die Initiative dazu war von Staatssekretär Jenő Földesi aus dem Innenministerium ausgegangen. Als Vertreter der vorgesetzten Behörde hatte er den Befehlshaber der Grenztruppen, Generalmajor Janos Székely, dazu aufgefordert, auf der Herbstkonferenz des Innenministeriums im Rahmen von Planungen zur Professionalisierung des Grenzschutzes über die Erfahrungen mit der „elektronischen Signalanlage“ an der ungarischen Westgrenze Bericht zu erstatten.

Die 246 km lange Signalanlage (Typenbezeichnung SZ-100) war gemäß dem Beschluss des Politbüros der MSZMP [Ungarische Sozialistische Arbeiterpartei] vom 11. Mai 1965 zwischen 1965 und 1971 errichtet worden. Sie ersetzte ein (erstmalig) 1949 bzw. (nochmals) 1956 unmittelbar an der Grenze zu Österreich errichtetes System von gestaffelten Stacheldrahthindernissen und Minenfeldern, und bildete seitdem das Herzstück des ungarischen „Eisernen Vorhangs“. Der Aufbau der in der Sowjetunion entwickelten Anlage, die sich in einer Entfernung von 500 bis 2000 Metern zur Grenze befand, war denkbar einfach: Zwischen 1,85 Meter hohen, im Abstand von mehreren Metern aufgestellten Betonpfählen wurde abwechselnd Stacheldraht und Signaldraht mit Schwachstrom gespannt. Beim Versuch, die Signalanlage zu durchbrechen oder zu übersteigen löste letzterer beim nächsten Grenzwachposten Alarm aus. Um ein Untergraben zu verhindern, wurde die Anlage in späteren Jahren mit einem Betonfundament versehen. Darüber hinaus befanden sich im Umfeld der Signalanlage auf beiden Seiten Zäune zur „Ableitung“ von Klein- und Großwild sowie ein ca. fünf Meter breiter „Spurstreifen“, der dem Nachweis illegaler Grenzüberschreitungsversuche diente. Das Territorium zwischen Grenze und Signalanlage, der so genannte „Grenzstreifen“, durfte nur mit einer speziellen behördlichen Genehmigung betreten werden. Lebensbedrohende Einrichtungen – wie z. B. Selbstschussanlagen oder Minen – waren weder am „Eisernen Vorhang“ noch im Bereich des Grenzstreifens angebracht.

Nach mehrmonatigen Untersuchungen im Sommer 1987, im Zuge derer die Kommandanten der Grenzbezirke und der verschiedenen Abteilungen des Grenzschutzes über ihre Erfahrungen mit der elektronischen Signalanlage befragt und sogar ihre Meinungen über einen teilweisen oder völligen Abbau der Anlage eingeholt wurden, verfasste Generalmajor Székely eine streng geheime Denkschrift für das Innenministerium. In seinem „Bericht über den technischen Zustand der am westlichen Grenzabschnitt errichteten elektronischen Signalanlage und über die Erfahrungen ihres Einsatzes“ vom 5. Oktober 1987 wies der Befehlshaber der Grenztruppen auf zahlreiche Probleme mit der Anlage hin. So hob er erstens hervor, dass trotz technischer Verbesserungen die „entscheidende Mehrheit“ der Alarme durch Wild, Wetter und technische Fehler ausgelöst würden und diese Situation die Grenztruppen in besonderem Maße belastete: „Die häufigen Alarme und die mehrfach unterbrochenen Ruhepausen wirken sich negativ auf die Truppe aus. Sie vergrößern ihre physische und psychische Belastung und schaden mittelbar ihrem Gesundheitszustand.“

Zweitens machte Székely darauf aufmerksam, dass die Betreibung der rund 20-jährigen Signalanlage mit hohen, ständig steigenden materiellen und finanziellen Belastungen einhergehe. In diesem Zusammenhang betonte er besonders die groteske Tatsache, dass, da die Sowjetunion die Produktion der elektronischen Signalanlage SZ-100 eingestellt habe, der Nachschub an rostfreiem Draht nur durch Import aus dem Westen (!) zu decken sei und dies bedeutende Devisenreserven binden würde.

Drittens verwies er darauf, dass die Anlage bereits aus der Ferne erkannt werden könne, bei einem schmalen Grenzstreifen nur über geringe Wirksamkeit verfüge und ihre Funktionsweise mittlerweile durchschaubar geworden sei. Über seine rein fachlich-technischen Einwände hinausgehend führte der Befehlshaber außerdem an, dass bei Veranstaltungen der lokalen Staats- und Parteiorganisationen das bisherige System der Grenzsicherung immer häufiger als das „größte Hindernis für die touristische Entwicklung“ in Westungarn bezeichnet werde. Und schließlich übte Székely, indem er die Signalanlage in seinem Bericht als „moralisch veraltet“ bezeichnete, auch unverhüllt politische Kritik am bisherigen System der Grenzsicherung.

In Anschluss an die Auflistung der zahlreichen Probleme mit der Signalanlage stellte Székely fest, dass das bisherige System der Grenzsicherung aufgrund seiner technischen Veralterung nur bis Anfang der 90er-Jahre betrieben werden könne und dann zwischen zwei Lösungen gewählt werden müsse. Zum einen gebe es die Möglichkeit, die bestehende Signalanlage durch ein neues, völlig verändertes System zu ersetzen, wie es in der DDR und in der Sowjetunion bereits geschehen sei. Dies ginge mit extrem hohen Personal- und Materialkosten und negativen gesellschaftlich-politischen Reaktionen einher und würde den Tourismus in Westungarn und die Bewegungsfreiheit der Bevölkerung weiterhin beschränken. Zum anderen wäre es aber auch denkbar, „unter Beachtung der erfolgenden gesellschaftlichen Veränderungen und der Entwicklung der internationalen Lage“ die elektronische Signalanlage einschließlich ihres „Beiwerks“ (Wildzäune, Spurstreifen und Grenzstreifen) zu demonstrieren. In diesem Falle sei es allerdings notwendig, neue Methoden der Grenzbewachung zu entwickeln. Dies brächte ebenfalls – wenn auch deutlich niedrigere – finanzielle und technische Herausforderungen mit sich und erfordere insbesondere eine spezielle Vorbereitung der Grenztruppen. Außerdem sei dann mit einer Zunahme der illegalen Grenzüberschreitungen zu rechnen und Grenzverletzungen könnten nur mehr schwer nachgewiesen werden. Wie die vorangegangenen Ausführungen bereits nahe legten, sprach sich Székely in seinem Bericht schließlich zu Gunsten der zweitgenannten Alternative aus: „Die Führung der Grenztruppen des Innenministeriums sieht nach der Analyse der gesellschaftlichen und politischen Situation und nach vielseitigen fachlichen Erwägungen die Lösung [des Grenzsicherungsproblems] im Abbau der elektronischen Signalanlage [sowie]... in der Einführung von technischen [Hilfs-]Mitteln und in der Verbesserung unserer Manövrierfähigkeit...“. Das Oberkommando der Grenztruppen setzte sich also eindeutig für den Abbau des „Eisernen Vorhangs“ ein sowie dafür, die zukünftige „grüne Grenze“ nach westlichem Muster von technisch gut ausgerüsteten, flexiblen und schnellen Grenzpatrouillen kontrollieren zu lassen. Hierbei führte es nicht nur „technische“ Argumente an, sondern bezog auch einen eindeutig politischen Standpunkt. Ein Anstieg der illegalen Übertrittsversuche als Folge dieser neuen Methode der Grenzbewachung wurde vom Oberkommando der Grenztruppen bewusst in Kauf genommen. In den folgenden Monaten bekräftigte Generalmajor Janos Székely die Haltung des Oberkommandos der Grenztruppen und hob bei zahlreichen Gelegenheiten hervor, dass die elektronische Signalanlage „moralisch, technisch und politisch“ veraltet sei [...].

Der politische Weg zur Demontage der technischen Grenzsperrn (hier: S.37-40)

Zweieinhalb Monate später, am 26. Oktober 1988 besuchte Staatsminister und Politbüro-Mitglied Imre Pozsgay auf Einladung von Generalmajor Székely die Grenztruppen in Hegyeshalom und Győr. Unter Anwesenheit von Innenminister Horváth und zahlreichen Journalisten griff er bei dieser Gelegenheit die Argumentation des Grenzschutz-Oberkommandos auf. Pozsgay äußerte, dass die elektronische Signalanlage „moralisch, technisch und politisch überholt“ sei und sie, sollte eine entsprechende Entscheidung im Politbüro fallen, abgebaut werde.

Nachdem die beiden Staats- und Parteifunktionäre ein eindeutiges politisches Signal gesetzt hatten, wurde die Frage der Demontage der Signalanlage auf einer Konferenz des Innenministeriums im November 1988 erneut verhandelt. Obwohl dort nochmals Bedenken über mögliche negative Reaktionen aus der Sowjetunion, aus Ostdeutschland und aus der Tschechoslowakei im Falle des Abbaus geäußert wurden und darauf hingewiesen wurde, dass dann eine Flüchtlingswelle aus den „Bruderländern“ nicht auszuschließen sei, zeigte sich das Innenministerium weiterhin als überzeugter Anhänger der Beseitigung des „Eisernen Vorhangs“. Staatssekretär Földesi schlug bei dieser Gelegenheit vor, den Beginn des Abbaus bereits auf das Jahr 1989 festzusetzen. Gleichzeitig sprach sich das Innenministerium auch dafür aus, den vornehmlich durch Wehrpflichtige wahrgenommenen Grenzschutz schrittweise auf berufsmäßige Grenzer mit modernen technischen Hilfsmitteln zu übertragen.

Nach der Konferenz erstellte Innenminister Horváth Ende 1988/Anfang 1989 eine Beschlussvorlage für das Politbüro, die sich mit dem Abbau der Signalanlage und der Neuorganisation des Grenzschutzes beschäftigte. In diesem Dokument bekräftigte Horváth nicht nur die Argumente, die das Grenzschutz-Oberkommando zugunsten der Demontage des „Eisernen Vorhangs“ angeführt hatte, sondern legte weitere Gründe für eine Durchführung dieser Maßnahme dar. So wies er z. B. auf die untergeordnete Rolle der Signalanlage bei der Ergreifung von Grenzflüchtlingen hin. Jährlich würden lediglich 100 bis 120 Personen mittels der Signalanlage gefangen, die übrigen 80 bis 90 Prozent der Grenzverletzer seien hingegen bereits in ihrem Vorfeld von Patrouillen festgesetzt worden. Auch hob er hervor, dass die Betreuung der Signalanlage auf internationalen Konferenzen kritisiert worden sei, und spielte damit darauf an, dass der „Eiserne Vorhang“ dem Ruf des Landes schade. Wie sehr sich Ungarn damals – v. a. aus wirtschaftlichen Gründen und selbst zu Lasten seiner Beziehungen zu den Bruderländern – nach Westen orientierte, verdeutlicht folgende Passage der Vorlage: „Der Abbau der elektronischen Signalanlage ist (...) nicht nur eine technische und innenpolitische Frage. Seine Verwirklichung zerstört das [bisherige] System des Grenzschutzes der Mitgliedsstaaten des Warschauer Paktes, das einheitlich auf der elektronischen Signalanlage basierte und bisher nur in Richtung Jugoslawien offen war. Es ist zu erwarten, dass der politische Beschluss zur Liquidierung der elektronischen Signalanlage die Entwicklung der wirtschaftlichen und fremdenverkehrsmäßigen Beziehungen zu Österreich und zu anderen westlichen Ländern günstig beeinflusst. Der Touristenverkehr aus einzelnen sozialistischen Ländern, hauptsächlich aus der DDR, kann dadurch allerdings nachteilig betroffen werden.“

Um die innenpolitische Bedeutungslosigkeit des „Eisernen Vorhangs“ am Ende der 80er-Jahre besonders hervorzuheben, wies Horváth darauf hin, dass im Jahre 1988 mehr als 97 Prozent (!) der Grenzverletzer keine Ungarn gewesen seien. Außerdem untermauerte der Innenminister die Abbaupolizei mit einer vom Grenzschutz durchgeführten neuen Kostenrechnung. So legte er dar, dass eine Erneuerung der Signalanlage 530 bis 560 Millionen Forint und der Aufbau eines neuen Systems 780 bis 1220 Millionen Forint kosten würde. Für ihren Abbau hingegen würden lediglich 155 bis 195 Mio. Forint benötigt werden. Abschließend empfahl Horváth dem Politbüro, seine Vorlage anzunehmen, d.h. die Signalanlage und ihr Beiwerk im Zuge einer Neuordnung des gesamten Grenzschutzes zu demontieren.

Zu einer grundsätzlichen politischen Entscheidung in dieser Frage sollte es – entgegen vielfachen Gerüchten – allerdings erst Ende Februar 1989 kommen. Dies wurde zum einen auf die Langwierigkeit des Entscheidungsweges im Parteistaat zurückgeführt, zum anderen auf Widerstände innerhalb der MSZMP. Erst nach der offiziellen Anerkennung des Mehrparteiensystem durch das Zentralkomitee der MSZMP Mitte Februar 1989, die zu keiner sowjetischen Verurteilung geführt hatte, stimmte das Politbüro am 28. Februar 1989 der Beschlussvorlage von Innenminister Horváth zu. Die Aufforderung an das Innen-, Außen- und Handelsministerium, den zuständigen Institutionen der von der Entscheidung betroffenen ausländischen Staaten den ungarischen Beschluss mitzuteilen, machte deutlich, dass es sich hierbei um eine souveräne Entscheidung Budapests gehandelt hatte. Nach der Annahme der Beschlussvorlage im Politbüro arbeitete das Innenministerium Anfang März 1989 schließlich ein entsprechendes Regierungsdokument aus, das kurz darauf vom Ministerrat unter Miklós Neméth angenommen wurde.

M3 Das Paneuropäische Picknick und die Grenzöffnung [19. August 1989]
(Nagy, László, in: www.berliner-mauer.de/laszlo-nagy/lazslonagy.htm, 11. September 1989; [überarbeitete und gekürzte Version])

[...]

Vorgeschichte

Staatsminister Imre Pozsgay, Mitglied des Politkomitees der MSZMP, erklärte am 26. Oktober 1988 in Győr: „Die elektrischen Sicherungsanlagen sind moralisch, technisch und politisch veraltet.“

Am 24. November 1988 löste Miklós Németh den Ministerpräsidenten Károly Grosz im Amt ab. Innenminister István Horváth erstellte zum Jahreswechsel 1988/89 für das Politkomitee der MSZMP einen Bericht, der den Abbau der Sicherheitsanlagen anpeilte. Das Politkomitee erteilte dem Bericht am 28. Februar 1989 seine Zustimmung. Die Landeskommandantur der Grenzwaache erstellte am 9. März 1989 einen „Aufgabenplan“ für den Abriss; die Probe dazu fand am 18. April 1989 während einer streng geheimen Übung statt. Der offizielle Beginn des Abrisses wurde am 2. Mai 1989 auf einer internationalen Pressekonferenz in Hegyeshalom vor zweihundert in- und ausländischen Journalisten kundgetan. An diesem Tag wurden die elektrischen Meldeanlagen für immer abgeschaltet. Die Außenminister Alois Mock und Gyula Horn zerschnitten den „Eisernen Vorhang“ am 27. Juni 1989 demonstrativ, in feierlichem Rahmen. Zu diesem Zeitpunkt war der Abriss schon in großem Tempo vorangeschritten. Als Frist für die Beendigung der Arbeiten wurde der 1. Januar 1991 gesetzt. Zur gleichen Zeit begannen die rumänischen Behörden am 21. Juni 1989 mit dem Bau eines Stacheldrahtzaunes an der rumänisch-ungarischen Grenze, und am Grenzstreifen wuchs die Zahl der von den Grenzsoldaten erschossenen Flüchtlinge!

Zehn Jahre danach erscheint der Abriss des „Eisernen Vorhanges“ als ein überaus idyllisches politisches Ereignis, was aber so nicht zutrifft. Tatsache ist, dass einige Aufgeklärte in der höchsten politischen Führung – oder besser: einige real denkende Personen – versuchten, in Richtung Westeuropa Politik zu machen und Vorbereitungen auf die zu erwartende Umorientierung zu treffen, was aber nicht bedeutete, dass diese Politiker – was die Zukunft betraf – unwiderrufbar die damaligen politischen Abläufe beherrschen konnten. Der so genannte Reformflügel war innerhalb der MSZMP nämlich wahrscheinlich in der Minderheit. Nur die internationale politische Situation, die Person und Politik Gorbatschows, die Aktivität der politischen Gegner und der steigende Druck der Gesellschaft verhinderten es, dass die Reformer das Schicksal von Imre Nagy, Alexander Dubcek oder Lech Walesa erlitten.

[...] Theoretisch wäre jede Tätigkeit der sich damals formierenden, außergesetzlichen Opposition strafbar gewesen. Das traf auch auf die Organisation des Paneuropäischen Picknicks zu, die man auch als „Hilfeleistung zum verbotenen Grenzübertritt“ hätte bewerten können. Oder denken wir nur daran, welchen Skandal die Äußerung von Imre Pozsgay hervorrief, man müsste die Ereignisse von 1956 als Volksaufstand bewerten. Man sollte auch nicht vergessen, für wie viele Menschen die Wende einen „Alptraum“ darstellte, da sie sich vor Retorsionen fürchteten, bzw. wie viele Menschen meinten, dass sie damit ihre Position, ihre Macht und ihre Privilegien verlieren würden. Richtig ist aber auch, dass man trotz der unglaublichen Unsicherheit und trotz der Wende der politischen Lage, in dieser bis zum Bersten angespannten politischen Situation, darauf hoffen konnte, dass jetzt in Osteuropa die Möglichkeit zu einer wirklich grundlegenden und endgültigen Umgestaltung der Politik gegeben war.

Die Geburt der Idee

In dieser undurchsichtigen, nicht durchschaubaren, noch vor der „Kristallisierung“ stehenden angespannten Lage wurde die Idee des Paneuropäischen Picknicks geboren. Ereignisse, bei denen eine Idee personengebunden ist, sind selten. Das Paneuropäische Picknick ist ein solches Ereignis. Ferenc Mészáros, damals in Debrecen zu Hause, heute wohnhaft in Sopron, hatte diesen Gedanken am 20. Juni 1989 in Debrecen, auf einem Empfang nach einem Vortrag von Otto von Habsburg in Debrecen.

Bei Tisch wurde mit von Habsburg darüber gesprochen, dass trotz aller günstigen Aussichten die Berliner Mauer unangetastet stehe, ebenso wie der „Eiserne Vorhang“ an der innerdeutschen Grenze und auch an der Westgrenze der Tschechoslowakei.

Ferenc Mészáros war der Meinung, dass sie ihr Gespräch an der ungarischen Grenze zu Österreich weiterführen sollten, wo sie an der tatsächlichen Grenzlinie im Rahmen eines Picknicks bei einem Lagerfeuer Speck braten wollten, und zwar dergestalt, dass ein Teil der Gäste in Österreich, der andere Teil in Ungarn sitzen und somit die Unterschiedlichkeit der an den Westgrenzen einzelner osteuropäischer Länder herrschenden Zustände demonstriert werden sollte. Man erheiterte sich an diesem Gedanken und ging zu einem anderen Thema über. [...]

Die Organisation

Als erste und schwierigste Aufgabe stellte sich die Kontaktaufnahme mit den beiden Schirmherren dar. Imre Pozsgay ließ im Zusammenhang mit dem Plan sofort sein Wohlwollen wissen und am 10. Juli stimmte man sich telefonisch auch schon mit Otto von Habsburg ab. Am folgenden Tag, dem 11. Juli, erging ein Schreiben an die persönliche Sekretärin der Familie von Habsburg, Erzsébet Gelsey, nach Wien. Zwischenzeitlich änderte sich der Zeitpunkt für die Veranstaltung; diese sollte nun am 19. August 1989 stattfinden, um eine Überlappung mit dem Staatsfeiertag zu vermeiden [und] man gab der Veranstaltung endgültig den Namen Paneuropäisches Picknick. [...]

Wegen der nicht eindeutigen rechtlichen Situation war es nicht einfach zu bewerkstelligen, dass die Teilnehmer des Picknicks sich ein Stück Draht aus dem „Eisernen Vorhang“ würden abschneiden können. Wir wussten nicht einmal, mit wem wir diesbezüglich verhandeln sollten, war doch die Anlage rein theoretisch schon abgebaut. Das Staatsgut Sopron jedoch plante für Sopronpuszta einen Wildpark und auf dessen Ersuchen beließ die Grenzwaache in diesem Abschnitt den Drahtzaun. Péter Horváth, damaliger Direktor des Staatsgutes, erlaubte großzügigerweise den Abbruch der „paar Meter“ Drahtzaun, die spätere Wiederherstellung wurde von den Organisatoren versprochen. Was dies betrifft und auch in allen anderen Belangen zeigte sich István Frankó, Kommandant des Soproner Grenzbezirkes, sehr hilfsbereit. Mit ihm hatte der Runde Tisch der Opposition schon früher gute und korrekte Kontakte geknüpft. In dieser politischen Situation war das selten und István Frankó zog deshalb auch die Missbilligung der damaligen Obrigkeit auf sich. [...] Am 4. August 1989 schickten wir die Landkarte vom endgültigen Ort der Grenzöffnung mit Hilfe von Sándor Balogh nach Debrecen. Imre Pozsgay teilte noch am selben Tag mit, dass er sich auf dem Picknick von László Vass, seinem Sekretär, vertreten lassen werde. Kurz danach stellte sich heraus, dass in Vertretung von Otto von Habsburg seine Tochter Walburga von Habsburg nach Sopronpuszta kommen würde. [...]

Es kam der Gedanke auf, dass in der Nähe ein Grenzübergang provisorisch geöffnet werden sollte, um die Teilnahme österreichischer Gäste zu fördern. Das war jedoch nicht Teil des ursprünglichen Konzepts. László Magas schlug vor, die Grenze auf der alten Pressburger Straße, Richtung St. Margarethen, wo es seit 1948 keinen Grenzübergang mehr gab, zu öffnen. Dort gab es ein Holztor, verschlossen mit Kette und Vorhängeschloss. Nicht einmal der Schlüssel für das Schloss war aufzufinden! Die provisorische Grenzöffnung musste in beiden Ländern bei den zuständigen Behörden beantragt werden. Auf ungarischer Seite ging das dank der wirkungsvollen Hilfe von Imre Pozsgay recht schnell. Von ihm bekam Mária Filep die Namen und Telefonnummern der kompetenten Leute, die die Genehmigung erteilen konnten. Schließlich wurde die Genehmigung aufgrund der Abstimmung zwischen höchstrangigen Leitern der Grenzwaache erteilt: die ungarische Grenze durfte am 19. August zwischen 15.00 und 18.00 Uhr an der ausgewählten Stelle, auf der alten Pressburger Landstraße, provisorisch geöffnet werden. In Österreich jedoch verfügten wir über keinerlei Kontakte; die Organisatoren wussten nicht, wie um eine Grenzöffnung nachgesucht werden musste. Pál Csóka erhielt die Aufgabe, irgendwo im Burgenland einen Partner zu finden, der behilflich sein konnte. Nachmittags befuhr er die umliegenden Dörfer und Städte, um eine Organisation, Politiker oder ein anderes amtliches Organ zu finden, welches bereit wäre, Hilfestellung zu leisten. Acht Tage vor der schon öffentlich angekündigten, aber tatsächlich noch nicht organisierten Grenzöffnung traf er auf den damaligen Bürgermeister von St. Margarethen, Andreas Waha. Ein Streifenpolizist half ihm den Weg

zu finden. Herr Waha war nämlich gerade mit der Eröffnung der St. Margarethener Weintage beschäftigt. Der Bürgermeister fand die Idee unglaublich, hielt aber den Plan wegen der nur noch verbleibenden acht Tage für unausführbar. Als er aber das komplett fertige Informationsmaterial sah, die bereits hergestellten deutschsprachigen Plakate und Informationszettel, kam Begeisterung auf. Dass zur Eröffnung der Weintage ein großer Teil der politischen Führung des Burgenlands anwesend war, kam uns auch zugute und der Bürgermeister ließ Pál Csóka an seinen Tisch rufen. Die sich zufällig dort aufhaltenden Amtsträger erklärten die Vorgehensweise und versprachen schnelle Erledigung. [...]

Außer der Erledigung der offiziellen Erfordernisse informierte Herr Waha aber so nebenbei noch die ganze Region Neusiedler See. Erst am Tag des Picknicks war das Ergebnis dieser Aktion sichtbar, denn die Öffnung der Grenze nach 41 Jahren brachte auf österreichischer Seite eine einer Völkerwanderung ähnliche Bewegung in Gang, die den vorgesehenen Übertritt der ungarischen Delegation unmöglich machte.

Die heimische Propagandamaschinerie arbeitete trotz der primitiven Möglichkeiten und der geringen Zahl an Organisatoren hervorragend. Gábor Turi in Debrecen besorgte die Adressenliste der Auslandsvertretungen in Ungarn und 25 Botschaften erhielten das Programm und Informationsblatt zusammen mit einer Landkarte in englischer Sprache. Radio Freies Europa warb für das Ereignis. Durch das Einschreiten von Tibor Krecz veröffentlichte auch die „Magyar Nemzet“ eine Meldung über das Picknick. Unzählige unterstützende Briefe trafen ein. Der Rákóczi Szövetség, der Komárom Megyei Sprint Futóköri, die Széchenyi Gesellschaft, der Verband Christlicher Intellektueller, Ágnes Huszár Várdy aus Pittsburgh in den Vereinigten Staaten und noch viele andere meldeten ihre Teilnahme am Fall des „Eisernen Vorhanges“ an. Eine nach der anderen meldeten sich auch die westlichen Fernsehstationen, SAT 1, ORF usw. In der Wohnung von László Magas in Sopron gaben sich in den letzten zwei, drei Tagen die Fernsehstäbe die Klinke in die Hand. Alle wollten an die Grenze gebracht werden, denn man war auf die um 15 Uhr herrschenden Lichtverhältnisse neugierig. Die Anwesenheit der europäischen Fernsehgesellschaften war noch nicht so überraschend; als jedoch ein Drehteam aus Neuseeland auftauchte, war das schon mehr als auffällig. Vielleicht ebenso wie die Uninteressiertheit und das Fernbleiben unseres staatlichen Fernsehens! [...]

Die Ereignisse des Großen Tages

Der Bus mit den Presseleuten, angeführt vom Verfasser dieser Zeilen, erreichte die Grenze etwa zwischen 15.30 und 15.40 Uhr, die wir aber nur bis auf 100 Meter Entfernung anfahren konnten, da man wegen der aus Österreich eintreffenden – erwarteten – Gäste und der aus den Maisfeldern strömenden – unerwarteten – Gäste schon nicht mehr näher herankam!

Programmgemäß hätte die mit dem Bus eintreffende Delegation die Grenze zu Fuß überschreiten und zum Marktplatz von Margarethen gehen sollen, wo Bürgermeister Andreas Waha und Pál Csóka zum Empfang der Delegation mit dem örtlichen Blasorchester bereit standen. Anschließend wären wir gemeinsam zurück zur Grenze, dann nach Sopronpuszta, zum Ort des Picknicks, gegangen, wo das offizielle Programm geplant war. Das war vollkommen unmöglich, an der Grenze herrschte das Chaos. Solche Massen ließen sich einfach nicht lenken, aber es war auch unmöglich, sich darauf vorzubereiten, da wirklich niemand mit einem derartigen Interesse hatte rechnen können. Das Durcheinander steigerte sich noch durch jenes unerwartete Ereignis, welches alles auf den Kopf stellte und woran sich der damals am stärksten betroffene Oberstleutnant Árpád Bella, örtlicher Kommandant des provisorischen Grenzüberganges, folgendermaßen erinnerte: „Dann trafen die österreichischen Kollegen ein, und ich besprach mit meinem Freund Johann Göttl, wie wir uns den Grenzübertritt der Delegationen vorgestellt hatten. Wir unterhielten uns und warteten. Ein paar Minuten vor der für 15.00 Uhr geplanten Ankunft erschien auf dem etwa 100 Meter weit einsehbaren Straßenabschnitt eine Gruppe von Fußgängern, von der sich beim Näherkommen herausstellte, dass es mit Sicherheit nicht die Delegation war, sondern vermutlich eine Gruppe aus der DDR. Ich ging ihnen in Richtung Tor entgegen. Aus der ersten Kommunikation wurde ersichtlich, dass sie sich in Richtung Österreich entfernen wollten. Für weitere Fragen und Antworten ließen sie uns keine Möglichkeit, sie drückten die Torflügel ein, rannten wie der Blitz an uns vorbei und verursachten ein großes Durcheinander.“

In Rekonstruktion der Ereignisse muss ich sagen, dass das Erscheinen der DDR-Bürger ebenso unerwartet wie voraussehbar war. Vorher war ständig darüber spekuliert worden, ob die mit dem Fernschreiben vom 17. August angekündigte Menge tatsächlich bei der Veranstaltung auftauchen würde oder nicht. Wenn sie trotz des entschiedenen Dementis von oben dennoch kommen würde, wäre nämlich offensichtlich gewesen, dass wir sie mit fünf Passabfertigern gemäß unserer Anweisung weder anhalten noch aufhalten können würden. Wenn diese Menge den Versuch machen würde, aus zwei, drei Metern Entfernung die Grenze zu überwinden, hätten bei jedem Versuch der Verhinderung die Frustration und die emotionalen Spannungen sehr leicht zu gewaltsamen Handlungen führen können.

Gewalt erzeugt Gegengewalt, und diese erzeugt Panik. Wie wir wissen, ist eine Panik nicht beherrschbar. Ob man es wollte oder nicht, würden Bewaffnete und Unbewaffnete aneinander geraten, wobei in der Regel der Unbewaffnete den Kürzeren zieht. Nicht umsonst schreibt die Fachliteratur, dass es zur Aufrechterhaltung der Ordnung bei Massenbewegungen einer Schule der Toleranz, des Verständnisses und des Dialoges bedarf.

Die Zeit gab uns Recht. Was wir taten und was wir nicht taten, wird hier und jetzt auf diesem Treffen vermutlich auf allgemeine Billigung und Zustimmung stoßen. Der Ehrlichkeit halber muss ich aber anmerken, dass es nicht mit Sicherheit so kommen musste, wie es dann kam. Unter normalen Umständen wäre es nicht gut, wenn in einem freien, demokratischen Rechtsstaat Oberstleutnante der Grenztruppen solche Dinge entschieden, denn dann gäbe es keine Ordnung und das Recht hätte keine Geltung. Damals im August 1989 aber herrschten andere Zeiten.“

Die Flüchtlinge aus der DDR trafen nach dem Abflauen der ersten Welle ununterbrochen in Gruppen, als Familie, aber auch einzeln am Grenzübergang ein. In dem ganzen Durcheinander führten die ungarischen Grenzsoldaten die Passkontrolle der österreichischen Pässe anders als vereinbart durch, indem sie mit dem Rücken zur ungarischen Seite standen. Die Flüchtlinge strömten, die ungarischen Grenzsoldaten von hinten umgehend – manchmal wurden sie fast umgestoßen –, über die Grenze. Die österreichischen Gäste ergaben sich ihrem Schicksal und machten den Flüchtlingen höflich einen Gang in Richtung St. Margarethen frei. Als Andreas Waha und Pál Csóka von den Ereignissen erfuhren, eilten sie zur Grenze. Als der Bürgermeister sah, was geschah, fuhr er sofort zurück ins Dorf und bat Pensionen und Restaurants telefonisch um Hilfe für die Unterbringung und Verpflegung der Flüchtlinge; ihnen sollte zudem die Möglichkeit eingeräumt werden, zu telefonieren: die Kosten hierfür übernahm die Gemeinde. Er telefonierte mit der BRD-Botschaft in Wien und in Abstimmung mit ihr bestellte er Busse für den Transport der deutschen Bürger. Die Busse brachten die Flüchtlinge nach Wien und noch am selben Tag ins Aufnahmelager nach Giessen, da sie zum Teil schon mit einem gültigen Reisepass der BRD (!) nach Ungarn eingereist waren.

Die Organisatoren an der Grenze entschieden, dass - geschehen war geschehen - das Programm weitergehen sollte und machten sich gemeinsam mit der Delegation auf den Weg nach Sopronpuszta. Dort hatten mehrere Organisatoren die Nachricht schon aus dem Radio vernommen, denn auf dem riesigen Areal standen die bis dahin dreißig Personen ziemlich verloren. Mobilfunk gab es noch nicht. Ein CB-Radio hatten wir nicht, nicht einmal ein Feldtelefon. Niemand begriff, dass hier Geschichte geschrieben wurde. [...]

Niemand wusste, wie die Fortsetzung der Grenz-Geschehnisse aussehen würde. Auf jeden Fall ließ der hochrangige Zuständige der Grenzschutzs László Magas noch am selben Nachmittag wissen: „Davon war nicht die Rede! Das hat sicher noch ein Nachspiel!“ – uns allen damit Mut zusprechend. Derjenige, der uns aber wirklich beruhigte, war László Vass. Er verlor nicht die Geistesgegenwart, obwohl er an der Veranstaltung als Leiter des Sekretariats des Staatsministers Imre Pozsgay, im Rang eines stellvertretenden Ministers, mithin als Staatsbeamter im höchsten Rang, teilnahm. Er konsultierte sofort die Grenzschutzs und versicherte uns, uns vor allen späteren Retorsionen zu schützen. Er gab uns die geheime Nummer von Imre Pozsgay, verteilte auch seine eigene Visitenkarte, und auch in seiner kurzen Rede verwies er auf die Ereignisse an der Grenze.

So verlief die Veranstaltung gemäß dem ursprünglichen Programm weiter, unter Teilnahme von László Vass, der fast zum Helfershelfer wurde. Die mehreren tausend Gäste des Volksfestes kümmerten sich wenig um die im Hintergrund laufenden Diskussionen, die nicht sehr zur Kenntnis genom-

men wurden, und hielten gutgelaunt ihr Picknick ab. Pörkölt wurde gekocht, Wurst und Speck gebraten, es flossen Bier und Wein, alles, was gut und teuer ist, während der Zaun auf Kilometerlänge abgerissen wurde, den Slogan „Baue ab und nimm mit“ ganz wörtlich nehmend. Bis dann der Himmel seine Schleusen öffnete.

Das Picknick hätte wahrscheinlich bis zum Morgen gedauert, aber die himmlischen Mächte mit Donner und Regengüssen machten dem ein Ende. Ich stieg schnell ins Auto und fuhr nach Hause. Da bemerkte ich, dass entlang der bis zum Gefängnis in Khida führenden Straße Massen an verlassenem Trabants und Wartburgs mit DDR-Hoheitszeichen parkten. Diese würden wohl von ihren Besitzern nicht wieder abgeholt werden. [...]

M4 Bonn dementiert: Es war keine organisierte Aktion

(in: Népszabadság (Tageszeitung), Budapest/Ungarn, 22. August 1989 [Übersetzung aus dem Ungarischen])

Der Pressesprecher der Bundesregierung dementiert am Montag heftig die als Frage formulierten Behauptungen, dass die Flucht der DDR-Bürger nach Österreich am Wochenende eine geplante Aktion gewesen sei.

In Bonn gehören die Nachrichten über die DDR-Flüchtlinge zu den wichtigsten überhaupt, besonders dass die Flüchtlingswelle am Wochenende bei Sopron mit den massenhaften Grenzüberschreitungen ihren Höhepunkt erreicht hat. Der Regierungssprecher, Minister Klein, hat von Journalisten mehrere Fragen bekommen, ob sich hinter der Organisation des „Pan-Europäischen Picknicks“ an der österreichisch-ungarischen Grenze nicht eine geplante Aktion verberge, die für die massenweise Flucht der DDR-Bürger genutzt worden sei. Die Rolle der Budapester westdeutschen Botschaft wurde besonders in Frage gestellt, ob nicht die Botschaft die Flüchtlinge über die Möglichkeiten informiert habe. Mehrere Journalisten wollten das Zeichen einer geplanten Aktion in der Ankündigung der Wiener westdeutschen Botschaft über die bestehende Möglichkeit einer Flüchtlingswelle entdeckt haben [...].

Als Antwort auf die Frage haben zuerst Minister Klein und dann der Vertreter des Auswärtigen Amtes, Schumacher, derartige Spekulationen widerlegt. Sie haben auch ausgeschlossen, dass die westdeutsche Botschaft in Budapest auf irgendeine Weise an den Wochenendereignissen Teil gehabt hätte. Otto von Habsburg, einer der Schirmherren der Veranstaltung, sagte dem westdeutschen Radiosender „Deutschlandfunk“, die massenhafte Flucht nach Österreich sei eine spontane Aktion gewesen. Er sprach seine persönliche Zufriedenheit über die Ereignisse aus, aber er betonte gleichzeitig, der Verlauf der Geschehnisse sei nicht geplant gewesen. Er fügte hinzu, dass er nicht denke, dass ein ähnliches Ereignis noch einmal passieren würde [...].

M5 Außenminister Horn am 1. September 1989

(in: Schmidt-Schweizer, Andreas, in: Südosteuropa Mitteilungen, Jhg. 37, Heft 1, 1997, S.49/50)

Unmittelbar nach seinem DDR-Besuch berichtete Außenminister Guyla Horn dem Zentralkomitee der MSZMP am 1. September 1989 über seine Verhandlungen in Ostberlin und gab gleichzeitig den ZK-Mitgliedern bekannt, dass eine Lösung des Flüchtlingsproblems bevorstehe:

„Alle unsere bisherigen Verhandlungen mit der DDR haben sich als ergebnislos erwiesen, auch die gestrige. [...] Als wir die ungarischen Zustände [...] schilderten, antworteten sie, dass Ungarn die Einreise der DDR-Staatsbürger verbieten solle. Sie könnten sie nicht verbieten, weil das inhuman sei. Ich habe dann zurückgefragt, wie das [denn] sei, solle [etwa] Ungarn inhumane Schritte unternehmen und die DDR hingegen unverändert ihr humanes Gesicht zeigen. Eine solche Lösung sei für uns unvorstellbar. [...] Deshalb haben wir [...] unsere konkreten Vorstellungen darüber geäußert, welche

umfassende Maßnahmen wir innerhalb von zehn Tagen in Kraft setzen werden. Erlauben Sie, dass ich die Einzelheiten jetzt nicht mitteile, das ist eine zwischenstaatliche Angelegenheit. Jedenfalls bedeutet dies eine beruhigende Lösung, eine solche [Regelung], die – und das halte ich für wesentlich – unverändert das grundlegende politische Recht und den politischen Grundsatz der DDR in Ehren hält, dass niemand das Staatsrecht der DDR und ihre Oberhoheit über ihre eigenen Staatsbürger in Frage stellen darf. [...] Wir haben eine Lösung [...] auf den Tisch gelegt, die maximal hilft, das politische Gesicht der DDR zu wahren.“

M6 Generalmajor Székely am 8. September 1989

(in: Schmidt-Schweizer, Andreas, in: Südosteuropa Mitteilungen, Jhg. 37, Heft 1, 1997, hier: S.50)

Am 8. September wurden die Botschaften der DDR und der Bundesrepublik über den Entscheid der ungarischen Regierung informiert, die Grenze für DDR-Bürger zu öffnen. Am gleichen Tag gab auch Generalmajor Székely telegraphisch den Kommandanten des Grenzschutzes die offizielle Regierungsentscheidung und die damit verbundenen Aufgaben bekannt:

„Ich informiere die Genossen Befehlshaber, dass im Sinne der Regierungsentscheidung die Personen mit DDR-Staatsbürgerschaft am 11. September 1989 um 0 Uhr bis auf Weiteres das Gebiet der Ungarischen Volksrepublik mit Pässen ohne Visum, mit dem Personalausweis und mit vom Roten Kreuz ausgestellten Dokumenten an den westlichen [...] Grenzübergängen und den Budapester Verkehrskontrollpunkten verlassen können. [...] Wer über keine zum Grenzübertritt berechtigenden Dokumente verfügt, muss zum Zwecke der Beschaffung der [entsprechenden] Papiere zu den Organen des Roten Kreuz zurückgeschickt werden. [...] Organisieren und gewährleisten Sie, dass die nicht unter die obige Maßnahme fallenden anderen Staatsbürger (Rumänen, Türken usw.) die Situation nicht ausnützen. Bemühen Sie sich besonders darum, Provokationen und Grobheiten zu vermeiden.“

M7 Die Entscheidung der ungarischen Regierung über die Ausreise der sich in Ungarn aufhaltenden DDR-Staatsbürger

(in: Petöfi Népe (Tageszeitung), Bács-Kiskum/Ungarn, 11. September 1989 [Übersetzung aus dem Ungarischen])

Die Regierung der Ungarischen Volksrepublik hat sich in den vergangenen Wochen regelmäßig mit der Lage der sich in Ungarn aufhaltenden und sich in die BRD umsiedeln wollenden DDR-Bürger befasst. Mehrmals führte sie Verhandlungen mit den Zuständigen in der Bundesrepublik Deutschland und betonte, dass die Lösung von den beiden deutschen Staaten erwünscht wird. Die Gespräche zwischen der BRD und der DDR führten zu keinem Ergebnis. Zur gleichen Zeit wuchs in Ungarn permanent die Anzahl der DDR-Bürger, die die Heimkehr verweigerten und in die BRD ausreisen wollten. Die Lage wurde auch an der österreichisch-ungarischen Grenze kritisch, es wuchsen die Zahl der illegalen Grenzpassierungen und die damit verbundenen aggressiven Handlungen.

Für die entstandene Situation trägt die Ungarische Volksrepublik keine Verantwortung, die Gründe des Problems zu erörtern ist nicht die Aufgabe der ungarischen Regierung. Bei der Handhabung der Situation der DDR-Bürger in Ungarn handelt die ungarische Regierung gemäß der allgemein anerkannten internationalen und in ihrer eigenen Politik geltenden Prinzipien der Menschenrechte und humanitärer Aspekte. In der nicht mehr haltbaren Krisensituation entschied die Regierung, dass die 1969 geschlossene ungarisch-ostdeutsche Regierungsvereinbarung vorübergehend außer Kraft gesetzt wird und dass sie den sich in Ungarn aufhaltenden und nicht in die DDR zurückkehren wollenden DDR-Bürgern die Ausreise in jenes Land ermöglicht, das sie aufnimmt. Die Verfügung tritt um 0.00 Uhr am 11. September 1989 in Kraft.

Der Innenminister István Horváth verfügte darüber, dass jene DDR-Bürger in Ungarn, die unser Land in die Richtung eines dritten Landes verlassen wollen, mit ihren ostdeutschen Dokumenten das Land verlassen dürfen. Die Grenzwaiche sichert an allen Grenzübergängen und an den Kontrollpunkten das freie Verlassen des Landes.

M8 Flüchtlingsdossier

(in: Népszabadság (Tageszeitung), Budapest/Ungarn, 12. September 1989 [Übersetzung aus dem Ungarischen])

- | | |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. August 1989 | Seit Mai sind 237 DDR-Bürger aus Ungarn illegal nach Österreich gekommen, sagte der österreichische Innenminister. |
| 14. August 1989 | Die Botschaft der Bundesrepublik wurde in Budapest geschlossen. Über die Flüchtlingslage führte Jürgen Sudhoff, Staatssekretär des Auswärtigen Amtes in Ungarn, Verhandlungen. |
| 15. August 1989 | Das Pfarrhaus in Zugliget öffnete seine Tore für die Flüchtlinge. Das Hilfswerk der Malteser half den DDR-Bürgern. |
| 19. August 1989 | Pan-Europäisches Picknick bei Sopron. Mehrere Hunderte rennen über die österreichisch-ungarische Grenze. |
| 21. August 1989 | Mit einem Soldat der Grenzwaiche rang ein 36 jähriger Mann aus der DDR und zog sich dabei eine tödliche Verletzung zu. |
| 24. August 1989 | Die DDR-Bürger in der westdeutschen Botschaft in Budapest verlassen die Botschaft. Der Bundeskanzler bedankte sich bei der ungarischen Regierung. |
| 31. August 1989 | Gyula Horn führt Verhandlungen in Berlin über die Flüchtlings-Frage. |
| 2. September 1989 | Das Lager in Csillebérc ist mit DDR-Flüchtlingsen voll. Die weiteren DDR-Bürger, die umsiedeln wollen, werden nach Zanke weitergeleitet. Inzwischen kommen widersprüchliche Informationen über die Lösungsmöglichkeiten der Frage. |
| 7. September 1989 | Pressesprecher der ungarischen Regierung sprach darüber, dass es in den nächsten Tagen zur Lösung der Frage kommen könnte. |
| 10. September 1989 | Außenminister Gyula Horn verkündet die Entscheidung der ungarischen Regierung. Ab Mitternacht können die DDR-Bürger, die in die BRD umsiedeln wollen, mit ihrem DDR-Pass das Land verlassen. |

M9 Provokation gegen die DDR wurde stabsmäßig organisiert

(Schäfer, Horst [ADN-Korrespondent], in: Freie Presse (Tageszeitung), DDR/Karl-Marx-Stadt [Chemnitz], 12. September 1989, S.1/2)

Eiskaltes Geschäft mit DDR-Bürgern: Silberlinge für Ungarn

Passau. (ADN). Schon die Nacht zum Montag war in Auffanglagern des bayerischen Grenzgebiets zwischen Freilassing und Passau eine einzige Bestätigung dafür, wie generalstabsmäßig die illegale Nacht-und-Nebel-Aktion zur Abwerbung in Ungarn befindlicher DDR-Bürger vorbereitet worden war. Man habe sich seit längerem im Zusammenwirken mit den verschiedensten Bundesbehörden systematisch auf den „Tag X“ vorbereitet, teilten bayerische Regierungsstellen mit.

Die „Einsatzpläne“ dafür lagen lückenlos bereit. Zum Szenario gehörten am Montag, um die schwere Provokation gegen die DDR auch öffentlich hochzuputschen, ganze Bataillone westlicher Reporter- und Kamerateams.

Unter Leitung von hohen Beamten des Bonner Innenministeriums war beim Bundesgrenzschutzkommando Süd ein Sonderstab für den Tag X gegründet worden, der nach eigenen Angaben seit Tagen rund um die Uhr tagte. Auch die „Überwachung“ der Lager, darunter Kasernen, übernahm der Bundesgrenzschutz. Zur Lagerleitung gehören jeweils ein Vertreter des Bundesinnenministeriums und ein Offizier des Bundesgrenzschutzes.

Unter der Bevölkerung Bayerns haben angesichts des hysterischen Rummels um die sogenannten Flüchtlinge Ablehnung und sogar Verbitterung zugenommen. In der Grenzregion äußerten Gruppen von Bürgern gegenüber Journalisten immer wieder Empörung über die mit dieser Kampagne verbundene Heuchelei. Die Motive für diese Aktion hätten, so wurde betont, nicht das Geringste mit Menschlichkeit und Nächstenliebe zu tun, sondern es gehe um ein eiskaltes politisches Geschäft. Vielen der betroffenen DDR-Bürger werde der abgrundtiefe Gegensatz zwischen gewissenlos geschürten Illusionen und Realitäten des Lebens in der BRD sehr bald schmerzhaft bewusst werden.

Mit dieser Flüchtlingsgeschichte werde viel vertuscht, was hier im Land im Argen liege, zitierte eine BRD-Zeitung Bürger Passaus. Eine Arbeiterin sagte diesem Bericht zufolge, ihr Chef sei zwar „total dafür“, doch er hoffe ja auch, dass er „billige Arbeitskräfte“ bekommt. Die Frage, ob die aus der DDR Ausgereisten in der BRD „wirklich willkommen“ seien, beantwortete die „Deggendorfer Zeitung“ mit der Feststellung: Von einer Mehrheit komme ein deutliches Murren. Die ehemaligen DDR-Bürger „müssen hier mit Frost rechnen“.

Zwei Taxifahrer am Bahnhof von Freilassing, ein Postbeamter in Vilshofen, in der Nähe des dort eingerichteten Zeltlagers, ein Rentnerhepaar auf sonntäglichem Spaziergang in Hengersbach, das ebenfalls als Auffanglager bestimmt ist, waren sich einig: Hier wird ein ganz böses Spiel mit Menschen getrieben. Drüben gebe es mehr Arbeit als hier in der Bundesrepublik. Die Situation der Arbeitslosen in der BRD, das fürchteten viele, werde sich noch weiter verschlimmern. Im übrigen wird auf die Erklärung des Wiener Caritas-Direktors, Dr. Schüler, hingewiesen, der gesagt hatte, dass der Flüchtlingsbegriff im Sinne der Genfer Konvention auf die Ausreisenden keinesfalls zutrefte. Es gebe weder Verfolgung noch Krieg, Not oder weitere lebens- und existenzbedrohende Kriterien.

Bereits am ersten Tag ihres Aufenthaltes in den Auffanglagern, darunter Trostberg, Deggendorf nahe Regensburg, Vilshofen und Passau, setzte bei abgeworbenen DDR-Bürgern auch Ernüchterung, insbesondere über ihre Aussichten auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt, ein. In den meisten Gesprächen, die Behördenbedienstete mit ihnen führten, ließ man sich auf keinerlei Zusagen ein. Aus dem „Trostberger Tageblatt“ erfuhren sie, dass an „großzügige“ Angebote für ein Zimmer oder gar eine Wohnung, wie sie in den letzten Tagen immer wieder in den Medien propagiert wurden, oft unzumutbare Bedingungen geknüpft werden. Auch seien in dem Arbeitsamtsbezirk, zu dem Trostberg gehört, 3620 BRD-Bürger als arbeitslos gemeldet. In der „Mittelbayerischen Zeitung“, Regensburg, vermittelte die ehemalige DDR-Bürgerin Kerstin Scheuner ihre Erfahrungen: Zum 30. September wurde ihr vom Wohnungsbesitzer gekündigt, weil sie vorübergehend Verwandte in ihrer Wohnung aufgenommen hatte.

Welche in Mark und Pfennig kalkulierten, massiven wirtschaftlichen und sozialpolitischen Interessen hinter dem langfristig inszenierten Handel mit der Ware Mensch stehen, machten BRD-Politiker bereits unverhohlen deutlich. Die Bonner Zeitung „Generalanzeiger“ bezeichnete die neu angekommenen Arbeitskräfte als „wirtschaftliches Wachstumspotential“ für die BRD, das die angesichts der schrumpfenden und alternden BRD-Bevölkerung von Arbeitsmarktpolitikern geäußerten Sorgen um eine längerfristige Sicherung der Renten relativieren könne. Der parlamentarische Staatssekretär Waffenschmidt sprach im selben Zusammenhang von „Lebenselixier für die Bundesrepublik“.

In Interviews mit Bonner Politikern brachten BRD-Journalisten am Sonntag und Montag immer wieder zur Sprache, dass ihnen Hinweise zugegangen seien, wonach Ungarn für seine Handlungsweise Zahlungen aus der BRD erhalte.

„Die Arbeitgeber reiben sich die Hände“, stellte die Regensburger „Woche“ zur Abwerbung gut ausgebildeter Arbeitskräfte aus der DDR fest. Man habe mit „Kopfgeldern“ nicht gespart. „Große Hoffnungen“, so berichtete die „Süddeutsche Zeitung“ am Wochenende, setzten ganz bestimmte Firmen auf „die Übersiedler aus der DDR“. Mangel herrsche vor allem bei Tellerwäschern im Gaststättengewerbe. Die „Bier- und Karussellbarone“ auf dem Oktoberfest versprachen sich von „DDRlern“ ebenfalls im wahrsten Sinne des Wortes Gewinn, schrieb die Münchner Boulevardzeitung „tz“. Helfer zum Aufbauen und zum Kassieren suchten „Die Geisterbahn“ und „Geiers Sturzflug“.

Wie ein Sprecher des DGB-Landesbezirks Bayern feststellte, sei es keine Frage, dass bei dem Geschäft mit DDR-Bürgern Tariflöhne meilenweit unterlaufen würden und Druck auf die Gewerkschaften ausgeübt werden solle. In der „Passauer Neuen Presse“ hiess es, Ärzte könnten „notfalls auch als Lastwagenfahrer und Maurer ihren Mann stehen“. Der US-Nachrichtenagentur AP zufolge betrachteten Leiharbeiterunternehmen, die Arbeitskräfte je nach Bedarf kurzfristig und ohne soziale Absicherung an Betriebe verhökern, die arbeitslosen und mit skrupellosen Methoden gänzlich unvertrauten Neuankömmlinge als ihre besondere Beute. Im absolut einseitig angelegten BRD-Medienrummel gehen Stimmen der Vernunft, der Sachlichkeit und des Verantwortungsbewusstseins völlig unter. Die Erklärung des Schriftstellers Dieter Lattmann zum Beispiel, langjähriger Präsident des Schriftstellerverbandes der BRD, dass die Ausstellung von BRD-Pässen für DDR-Bürger „und noch dazu auf dem Boden eines anderen Landes“ gegen den Grundlagenvertrag verstoße, konnte man in keiner bayerischen Zeitung finden. Lattmann hatte darauf verwiesen, dass in BRD-Medien und Bonner Parteien der Alleinvertretungsanspruch der 50er Jahre wieder beschworen werde. Unter den Vokabeln „Freiheit“ und „Menschenrechte“ werde vom Westen etwas ganz anderes betrieben, nämlich der Versuch, die DDR zu destabilisieren.

Unter Bezugnahme auf die propagandistische Vorbereitung des „Tages X“ durch das Fernsehen der BRD schreibt „Die Zeit“, angesichts dessen wirke „die Vernunft im Augenblick kleinlaut. In Wahrheit jedoch können auch in Zukunft nur sorgfältig bemessene Schritte Stabilität und Frieden bewahren.“

Was von dem Getöse über Bonner Menschlichkeit zu halten ist, veranschaulichte in demselben Passau, in dem sich jetzt der Rummel um DDR-„Flüchtlinge“ konzentriert, ein anderer empörender Vorgang. 60 libanesische Flüchtlinge und Türken wurden an diesem Tage in einem Kühlwagen fast erfroren entdeckt. Sie wurden, aus Österreich gekommen, von der Polizei nicht nur nicht willkommen geheißen, sondern verhaftet und dann abgeschoben. 23 jugoslawische Bürger, unter ihnen 13 Kinder und drei Säuglinge, so meldete der „Freilassinger Anzeiger“, seien von den BRD-Grenzbehörden am Walsberg zurückgewiesen worden.

M10 Wann kommen sie? Das ist die Frage. Semmeln und Kaffee standen schon bereit Vergebliches Warten auf 500 Flüchtlinge

(in: **Der Neue Tag (Tageszeitung), Bayern/Weiden, Opf., 13. September 1989, S.22**)

Weiden. (ir) „Zehn Busse mit jeweils 50 DDR-Flüchtlingen sind im Konvoi in Freilassing abgefahren. Sie werden gegen vier Uhr in der Ostmarkkaserne erwartet, wo sie in der soeben fertiggestellten Unteroffiziersschule Quartier beziehen werden.“ Diese Meldung löste am Dienstag, eine Stunde nach Mitternacht, allerhand Betriebsamkeit aus. Was seit Tagen generalstabsmäßig geplant worden war, wäre in der Ostmarkkaserne unter der Organisationsleitung von Major Ewald Scholtz in die Tat umgesetzt worden, wenn sich nicht die angekündigten 500 Flüchtlinge im Morgengrauen „in Luft aufgelöst“ hätten.

Während die Weidner Bürger friedlich dem Morgen entgegenschlummerten, waren in der Ostmarkkaserne rund 30 Mann im Einsatz, darunter auch Brigadekommandeur Oberst Wolfgang Sand sowie Bereitschaftsarzt Dr. Harald Niederhauser. Nachdem sich Ungarns Schlagbäume für die Flüchtlinge geöffnet hatten, war innerhalb von 24 Stunden das Bundeswehrlager für die anvisierten 500 Flüchtlinge fertiggestellt worden. „Wir konnten melden: Die Unteroffiziersschule ist aufnahmebereit.“

„Herzlich willkommen“

In Reih und Glied lagen die Zimmerschlüssel im Raum, der für die Aufnahme der Personalien vorbereitet worden war. Familiengerechte Unterbringung war vorgesehen und an der großen schwarzen Tafel prangte ein „Herzlich willkommen!“. Wie der „Hausmeister“, Feldwebel Werner Roderer, vorführte, waren im rein männlichen Sanitärbereich längst auch „Damen“-Schilder an Toiletten und Duschen angebracht. Decken und Bettwäsche lagen griffbereit, und in einem Begrüßungsschreiben wären die Flüchtlinge mit allen Gepflogen- und Besonderheiten der Kasernenunterbringung aufmerksam gemacht worden.

Aus Ernst wurde Übung

Rund tausend Semmeln und Hörnchen brachte der Bäcker im Morgengrauen. In der Küche dampfte bereits der Empfangskaffee. Alles war fertig, nur die Flüchtlinge fehlten. Es breitete sich schließlich fast Enttäuschung aus, als feststand, Weidens Kaserne bleibt vorerst noch leer, die Busse haben Oberviechtach – wie sich später herausstellte – auf Umwegen angesteuert. Das Weidner Kontingent war in Freilassing nach Kassel umgeleitet worden und zwar per Zug, da die Omnibusfahrer wegen Übermüdung abgelöst werden mussten.

Der Morgen dämmerte bereits, als schließlich der Einsatz endgültig abgeblasen wurde. „Es ist wirklich lobenswert, wie alle Beteiligten motiviert sind und wie sie ohne Zaudern und Murren zugreifen“, hatten bereits vorher Major Scholtz und Oberst Sand ihre Mannen gelobt.

Für den arg strapazierten und fast schon rund um die Uhr arbeitenden Organisationsleiter, Major Scholtz, bleibt jedoch auch weiterhin die „Spannung aus dieser Dienstnacht“ erhalten, denn ob und wann die „große Welle“ rollt, ist fraglich. „Wir müssen weiterhin für 500 Personen aufnahmebereit bleiben“, sagte Oberst Sand, der mit seinen Soldaten zur Zeit eher „Suppenkelle bei Hand“, denn „Gewehr bei Fuß“ steht.

M11 Gegen uns. (Kommentar)

(Sterling, Peter, in: **Freie Presse (Tageszeitung), DDR/Karl-Marx-Stadt [Chemnitz], 14. September 1989, S.2**)

Sie sind nun drüben.

Bei ARD und ZDF wurde selbst der Bremer Parteitag der CDU mit all seinen Querelen auf kleiner Flamme gehalten. Seit Montag gibt es vom Frühstücksfernsehen bis zum letzten Nachtgedanken das große Thema: Die Flüchtlinge sind da. In vollen Akkorden wird die ganze Klaviatur von tiefender Rührseligkeit bis zum militanten Nationalismus gespielt. Mit dieser Psychose werden wir sicher noch einige Tage leben müssen. Denn klar ist doch eines: Wer zur anderen Seite überläuft, glaubt durch

Madigmachen der alten Heimat bessere Startpositionen zu erhalten. Von Kanzler Kohl bis Springers „Welt“ jedenfalls ist die ganze „Flüchtlingswelle“ eine „Aktion Menschlichkeit“.

*

Bei dem Wort Menschlichkeit aus solchem Munde – glaube ich – muss man hellhörig werden. Denn zuviel Unmenschliches hat der Imperialismus in seiner Geschichte angerichtet. Und das Unmenschliche geschah natürlich stets im Namen von Freiheit und Demokratie, von Humanität und Menschlichkeit.

Der Imperialismus, auf dessen Konto zwei Weltkriege, Dutzende Aggressionen und Millionen Tote kommen, hat sich nicht gewandelt. Und schon gar nicht in der BRD. 10 Millionen Bundesbürger leben in einer „neuen Armut“. Experten rechnen mit 200 000 Drogenabhängigen. 70 neonazistische Organisationen genießen vollen Rechtsschutz.

Im „Kapital“ zitierte Marx einen Zeitgenossen: „Für 100 Prozent Profit stampft es (das Kapital) alle menschlichen Gesetze unter seinen Fuß.“ Kapital kennt auch heute keinerlei Schamgrenze.

Wir wollen nichts beschönigen: Dass uns Menschen den Rücken kehren, weil sie sich von schillernden Wertvorstellungen einer kapitalistischen Lebensweise stärker angezogen fühlen als von den Vorzügen unserer Gesellschaft, ist alles andere als harmlos. Besonders schmerzt, dass viele junge Leute, angeworben oder irreführt, diesen Schritt getan haben, dass sie Verlockungen, dem ungezügelt Schüren bestimmter Sehnsüchte jenseits gesellschaftlicher Verantwortung erlegen sind.

Wie unverantwortlich, ja geradezu unmenschlich freilich sind angesichts dessen jene da drüben, die den Unerfahrenen, weniger Geduldigen, den Leichtfertigen und auch den Bequemen ein Kapitalismusbild vorgaukeln, welches individuelle Träume scheinbar unter dortigen Verhältnissen schrankenlos erfüllbar macht.

*

Bundesdeutsche Medien versuchen nun einzureden, es habe sich die Ausreisewelle in Ungarn spontan vollzogen. Natürlich ist klar, dass Ungarn mit dem Bruch völkerrechtlicher Abkommen mit der DDR der sogenannten Bonner Obhutspflicht für alle Deutschen Vorschub leistet. Aber die Initiative dieser Aktion gegen die DDR ging nicht von Ungarn, sondern von Bonn aus.

Da stellte man DDR-Bürgern bundesdeutsche Pässe aus, da wurden Handzettel mit Tipps für illegale Ausreisen verteilt. Vom Bundesgrenzschutz bis zu den Maltesern wurde zielbewusst der Tag „X“ vorbereitet. In der BRD wurden wochenlang ganze Stäbe in „Achtung-Stellung“ gehalten.

Alles spontan?

Um Ziel und Zeitpunkt dieser Aktion gibt es eigentlich kein Rätselraten. Die DDR wird 40 - jene DDR, die man aus Bonn seit 40 Jahren beieifert und beschießt, bedroht und bestiehlt. Jetzt müssen eben einige Tausende billige, bei uns gut ausgebildete Leute für eine Anti-DDR-Kampagne herhalten.

*

Wissen jene, die unverantwortlichen Abwerbern auf den Leim gingen, eigentlich, was sie getan haben?

Sie haben hier in der DDR viel menschliches Leid hinterlassen. Sie haben sich von Eltern losgesagt, sie haben Freunde verraten. Sie haben Kinder einer ungewissen Zukunft ausgesetzt. Sie sind die Schachfiguren in einem üblen Bonner Inszenarium.

Und wenn Bundeskanzler Kohl mit Biedermannsaugenaufschlag Humanitätsdefizite beklagt, so sind die doch wohl im eigenen Hause erst mal zu suchen. Bei 2 Millionen Arbeitslosen, Hunderttausenden Obdachlosen, 3 Millionen Sozialhilfeempfängern - gäbe es da nicht ein breites humanistisches Betätigungsfeld?

*

Sie sind nun drüben. Was nun? Eine Wohnung mit Miete zum DDR-Tarif – die werden sie vergeblich suchen. Kinderkrippe, Kindergarten kostenlos – der Kapitalismus wird ihnen was husten.

Im Deutschlandfunk begründete einer seine Ausreise mit Perspektivlosigkeit im Beruf als Dreher. Das ist neu.

Sicher haben viele Träume. Sicher werden viele Schäume bleiben. Noch sind die „Ausgereisten“ Tagesthema, aber, so die „Süddeutsche Zeitung“: „Wer kümmert sich in einigen Wochen um sie, wenn die ganze Aufregung wieder vergessen und der Alltag eingekehrt ist?“

In Niederbayern haben viele der Skandalreporter das Interesse für „die lieben Landsleute“ bereits verloren. „Die Show zieht weiter“ heißt es zynisch.

Die Show zieht weiter. Das hat irgendwie klassisches Vorbild. Denn schon in Shakespeares „Othello“ heißt es: „Der Mohr hat seine Schuldigkeit getan...“

M12 Aus der Hochzeitsreise wurde Flucht

(in: *Der Neue Tag (Tageszeitung)*, Bayern/Weiden, Opf., 28. September 1989, S.21)

Am Mittwoch wieder 238 Neuaufnahmen – Strapazenreiche Fluchtschilderungen von allen

Weiden. (ir) Seit sechs Tagen ist die Erstaufnahmestelle in der Ostmarkkaserne in Betrieb, und schon sind über 1100 DDR-Übersiedler, von Budapest kommend, dort eingetroffen. Mit Hochdruck arbeiten rund um die Uhr die vielen Helfer des Bundesgrenzschutzes, der Bundeswehr und des Roten Kreuzes, um den Ansturm zu bewältigen, wenn jeweils morgens um vier Uhr bis zu sechs Busse eintreffen. Um die Kapazität von 430 Betten für den nächsten Ansturm wieder frei zu bekommen, müssen die meisten Übersiedler bereits am nächsten Tag wieder auf Reisen gehen, meistens in die Auffanglager der Bundesländer. Kleiner „Farbtupfer“ im nun schon allnächtlichen Geschehen: Mit Martina George wurde am Mittwochmorgen der tausendste Neuzugang begrüßt.

Als die 26jährige Ostberliner Außenhandelskauffrau mit Mann und Kind bei strömendem Regen, verschlafen und sichtlich gezeichnet von den überstandenen Strapazen, aus dem Omnibus stieg, ahnte sie noch nicht, dass sie als „runde Zahl“ zu Ehren kommen sollte. Erst im Empfangsgebäude wurde sie vom Gesamtkoordinator, Dr. Uwe Behder, mit Blumen sehr herzlich empfangen. Ihrem Mann Klaus, einem Berufskraftfahrer und Schlosser, überreichte Major Ewald Scholtz eine Flasche Sekt, während die 20 Monate alte Gina interessiert beobachtete, was vor sich ging.

Geradezu symptomatisch für alle späteren Schilderungen hörte sich die Fluchtgeschichte des Paares an, das erst am 2. September geheiratet hatte. Eine Hochzeitsreise nach Bulgarien hatten die beiden geplant, aber das Visum sei verweigert worden, da bereits ein offizieller Ausreiseartrag lief. Kurzerhand entschlossen sich die Georges nun, anstatt in die Flitterwochen zu fahren, die Flucht anzutreten. In Grenznähe ließen sie in der CSSR ihren „Trabbi“ zurück. Eineinhalb Tage seien sie dann durch Gebüsch und den Wald gerobbt, bis sie endlich ein ungarischer Förster aufgelesen und ihnen weitergeholfen habe. „Die Kleine hat ganz toll durchgehalten“, sagte bewundernd der Vater, obwohl Gina unüberhörbar an einem starken Husten litt.

„Drüben wird's immer trostloser“

Die Fluchterlebnisse nahezu sämtlicher Neuankömmlinge – 238 waren es am Mittwoch – hörten sich fast gleich an. Die Berichte von kilometerlangen Fußmärschen durch tschechische Wälder und über Berge, von Grenzflussschiffen und vom Schwimmen über die Donau ließen ahnen, dass die Übersiedlung aus der DDR immer mehr zur abenteuerlichen Flucht mit ungewissem Ausgang wird.

Gleichzeitig erzählten die Neuankömmlinge: „Drüben wird's immer trostloser. Die wollen alle noch weg, wenn's so weitergeht.“

Endlich eine Waschmaschine

Freudig aufgenommen wurden am Mittwoch frische Früchte aller Art, die von Mitgliedern des Rotary-Clubs bereits zu früher Morgenstunde herangeschafft worden waren, zusammen mit Spielsachen und neuen Kleidungsstücken.

Geradezu begeistert wurde das Angebot aufgenommen, die eigene Wäsche zu waschen. Noch am Dienstag Abend hatte es Oberbürgermeister Hans Schröpf in einer halbstündigen Blitzaktion geschafft, die dringendst benötigte Waschmaschine plus Trockner aufstellen zu lassen. Die Maschinen sind pausenlos in Betrieb.

Nicht nur wegen dieser Spontanhilfe war viel Lobendes von den Verantwortlichen der Erstaufnahmestelle über das Rathaus und seinen Chef zu hören. Dringend benötigte Schreibkräfte der Stadt hätten sich bestens bewährt, lobte außerdem Dr. Behder.

Der Koordinator des Bonner Innenministeriums und sein Team sollen übrigens nun ausgewechselt werden. Drei Wochen Dauereinsatz haben die Verantwortlichen und ihre Mitarbeiter nun schon hinter sich. Aus Nabburg ist inzwischen bereits Regierungsamtsrat Lothar Borkner, der Leiter der Grenzschutzverwaltungsstelle, als „neuer Mann in vorderster Front“ vorgestellt worden.

Kein Ende absehbar

Die Prognose für Donnerstag lautete: „Wir rechnen mit drei bis vier Bussen und 150 Neuzugängen in Weiden“.

Gegen 22 Uhr fahren jedenfalls die Busse des Bundesgrenzschutzes – wie jede Nacht – in Degendorf ab, um dann eine Stunde nach Mitternacht am Autobahnparkplatz Pocking die DDR-Übersiedler, die mit österreichischen Bussen aus Budapest eintreffen, zu übernehmen. Nach zweieinhalbstündiger Fahrt endet die Odyssee jeweils in der Weidner Ostmarkkaserne.

M13 Ordnung und Sicherheit gestört

(in: Leipziger Volkszeitung, DDR/Leipzig, 03. Oktober 1989, S.8)

Am Montagabend kam es in der Leipziger Innenstadt erneut zu einer ungesetzlichen Zusammenrottung größerer Personengruppen, die die öffentliche Ordnung und Sicherheit störten und den Straßenverkehr der Innenstadt beeinträchtigten.

Den Maßnahmen der Deutschen Volkspolizei zur Aufrechterhaltung der Ordnung und Sicherheit wurde aktiver Widerstand entgegengesetzt, Volkspolizisten angegriffen und Einsatzfahrzeuge beschädigt.

Durch das besonnene und entsprechend der Lage konsequente Handeln der Deutschen Volkspolizei mit Unterstützung von Kampfgruppen der Arbeiterklasse wurde die Zusammenrottung aufgelöst und die Ordnung und Sicherheit wiederhergestellt.

Der Einsatz von Hilfsmitteln der Deutschen Volkspolizei war unumgänglich. Es waren Zuführungen erforderlich. Die strafrechtlichen Konsequenzen werden geprüft.

M14 Aus dem Gerichtssaal: Krimineller wollte Menge zur Gewalt aufwiegeln

(in: Leipziger Volkszeitung, DDR/Leipzig, 09. Oktober 1989, S.8)

Am 3. Oktober hatte die LVZ informiert, dass es Montagabend in der Leipziger Innenstadt zu einer ungesetzlichen Zusammenrottung kam, bei der auch Volkspolizisten angegriffen wurden. Neun Genossen wurden von Rowdys niedergeschlagen und mussten ambulant behandelt werden. Auch fünf Pkw völlig unbeteiligter Bürger wurden von Rowdys demoliert. Einer der Rädelsführer, die die Menge zu feindseligen Handlungen gegen Staat und Gesetz aufwiegeln wollte, war Holger T. aus Taucha. Er musste sich am vergangenen Freitag vor dem Kreisgericht Leipzig-Mitte verantworten.

Was ist das für ein Mann, der sich mit an die Spitze eines gegen die verfassungsmäßigen Grundlagen gerichteten Demonstrationzuges stellte und dem vorgeworfen wird, die staatliche Ordnung durch Rowdytum im schweren Fall und öffentliche Herabwürdigung verletzt zu haben? Welche Absichten verfolgte der Angeklagte, als er am Gebäude der Bezirksverwaltung des Ministeriums für Staatssicherheit als einer der ersten die Treppen hinaufstürmte, mit Händen und Füßen gegen die Eingangstür hämmerte und brüllte: „Wir stürmen das Gebäude!“? Wer hat Volkspolizisten mit Steinen und einem Verkehrskegel beworfen und sie als „Nazis“ beschimpft?

Holger T. ging es weder um Demokratie noch um die Lösung bestehender Probleme hier bei uns. Dieser sechsmal (!) vorbestrafte Kriminelle, der am 19. Mai 1989 den Antrag auf Ausreise in die BRD stellte, wollte Gewalttätigkeit auslösen. Dass er bei einem Teil der Leute Anklang fand, zeigt, dass die Ansammlungen rund um die Nikolaikirche während und nach dem „Friedensgebet“ mehr und mehr auch auf Kriminelle und Krawallmacher Anziehungskraft ausüben. Ihr persönliches Scheitern in unserer Gesellschaft, die ihnen ausreichend Entwicklungsmöglichkeiten und Bewährungschancen eingeräumt hat, versuchen sie nun in der Anonymität der Masse und solchen Ausschreitungen abzureagieren. Sollte dies nicht endlich jenen zu denken geben, die vielleicht etwas Gutes wollen, nur die untauglichen Mittel wählen?

Der Strafregisterauszug von Holger T. beginnt im Juni 1980. Die Palette der von ihm begangenen Straftaten reicht von Diebstahl und unbefugter Kfz-Benutzung bis hin zu Rowdytum und vorsätzlicher Körperverletzung. Übrigens war dabei der Genuss von alkoholischen Getränken immer mit im Spiel.

Am 18. Juli 1989 wurde dem Angeklagten bei seiner letzten Verurteilung noch einmal die Chance zur Bewährung eingeräumt. Das Gericht ließ sich damals noch von recht ordentlichen Arbeitsleistungen leiten, die Holger T. als Gärtner in der GPG „Zukunft“ zeigte. Doch, wie nutzte der 27jährige die großzügige Möglichkeit zur Besserung? Obwohl er genau wusste, dass in dieser Zeit alle besonders auf ihn achten, trank er Alkohol in der Arbeitszeit, so auch am 2. Oktober. Als ihn deshalb der Brigadier eher nach Hause schickte, machte er sich zornig auf den Weg nach Leipzig. In der Straßenbahn trank er sich aus einer großen Flasche Kirschlikör immer mehr Mut an.

T. wusste über die Vorkommnisse an den Montagen und reihte sich in die Ansammlung ein. Was hätte noch alles passieren können, wenn mehr Leute seinen rowdyhaften Ausschreitungen gefolgt wären? Während der Verhandlung bestätigten zwei Augenzeugen, dass T. immer wieder versucht habe, andere zu beeinflussen, gegen die Sicherheitskräfte gewalttätig vorzugehen.

Der Staatsanwalt stellte in seinem Plädoyer fest, dass die Handlungsweise des Angeklagten an jenem Abend als Verbrechen einzustufen ist und eine spürbare Maßregelung notwendig ist, um Ordnung und Sicherheit in der Stadt Leipzig für ihre fleißigen Bürger zu gewährleisten. Das Kreisgericht Leipzig-Mitte verurteilte Holger T. wegen schweren Rowdytums und öffentlicher Herabwürdigung zu einer Freiheitsstrafe von zwei Jahren und zwei Monaten. Damit blieb es vier Monate unter dem Antrag des Staatsanwaltes.

Dieser Prozess machte deutlich, dass die Verletzung von Recht und Gesetz nicht geduldet und entsprechend unseres Rechts geahndet wird. In unser aller Interesse.

M15 Geprägt von Besonnenheit

(in: Leipziger Volkszeitung, DDR/Leipzig, 10. Oktober 1989, S.2)

Leipzig (LVZ). Am Montagabend versammelten sich im Leipziger Stadtzentrum einige Tausende zu einer nicht genehmigten Demonstration. Sie war im Wesentlichen von Besonnenheit geprägt. Es gab keine Provokation gegen Personen, keine Ausschreitungen gegen Einrichtungen und die Einsatzkräfte der Deutschen Volkspolizei, die zur Aufrechterhaltung von Ordnung, Ruhe und Sicherheit in der Stadt eingesetzt waren. Diese wurden deshalb nicht gezwungen, einzugreifen.

M16 Demonstration in Leipzig

(in: Leipziger Volkszeitung, DDR/Leipzig, 17. Oktober 1989, S.1)

Leipzig (LVZ). Der von vielen geforderte und getragene Dialog hat in Leipzig in Breite und Vielfalt begonnen. Um Veränderungen auf den Weg zu bringen, Verbesserungen für den Sozialismus und damit für alle zu erreichen, wurde er angenommen.

Dafür spricht sich auch die Erklärung des Politbüros des ZK der SED aus. Die Straße ist weder Ort noch Mittel für diesen Dialog. Dennoch kam es am gestrigen Abend nach Friedensgebeten in 5 Leipziger Kirchen zu einer Demonstration Zehntausender Bürger der Messestadt sowie aus dem Bezirk Leipzig und aus angrenzenden Territorien. Der größte Teil der Demonstranten verhielt sich besonnen. Die Sicherheits- und eingesetzten Ordnungskräfte handelten verantwortungsbewusst und entschlossen, so dass es zu keinen Ausschreitungen kam.

Es gab Bemühungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Kräfte aus Parteien, Betrieben, Kirchen, aus Kultur und Wissenschaft, die Straße zur Artikulation von Besorgnis zu meiden. Alle sprachen sich für sichtbare Veränderungen und den umfassenden Dialog aus. Von Verantwortung waren Erklärungen Leipziger Persönlichkeiten getragen, die über den Sender Leipzig, den Stadtfunk und über Lautsprecherwagen bekannt gemacht wurden. An die Bürger wandten sich im Auftrage des Sekretariats der Bezirksleitung der SED Jochen Pommert sowie mit persönlichen Worten die Kabarettistin Zara Arnold, die Pfarrer Weiss und Schleinitz und der Volkskammerabgeordnete Dr. Manfred Brendel. Vorsitzender des Bezirksverbandes der LDPD.

Jochen Pommert erklärte: „Unsere Partei bekennt sich zu Veränderungen und will sie. Dafür ist die Straße weder Ort noch Mittel.“ Das war mit seiner Bitte verbunden, ruhig und besonnen auseinander zu gehen, damit „gemeinsames Handeln“ möglich wird.

Zara Arnold sagte: „Ich bin dankbar für den begonnenen Dialog“ und sprach sich dafür aus, konstruktive Vorschläge zu machen, wie es weitergehen soll.

Pfarrer Weiss meinte: „Jeder Christ muss in diesen schweren Stunden sich zutiefst seinem Glauben verpflichtet fühlen, und das bedeutet im Sinne Jesu Christi zuerst die Friedfertigkeit. Das heißt sehr klar gesagt: Die Straße ist kein Ort, auf dem man Probleme lösen kann oder durch den man sie lösen zu können meint. Wenn die Unvernunft überhand nimmt, wenn auch nur der erste Arm den anderen irgendwo treffen will, die Hand ausholt, haben wir die Gewalt, und dann bleibt das auf der Strecke, was wir heute wollen: Gespräche, Dialog.“

Dr. Manfred Brendel: „Es gibt zur Stunde noch mehr Fragen als Antworten. Das schließt auch die selbstkritische Prüfung unserer eigenen Positionen ein. Wir müssen die Diskussion fortsetzen. Wir stehen dafür zur Verfügung – zu jeder Stunde, an jedem Ort, aber bitte nicht auf der Straße.“

Über den Stadtfunk nahmen auch das Wort Oberbürgermeister Dr. Bernd Seidel, Altmagnifizenz Professor Dr. Lothar Rathmann, Baubrigadier Georg Rathmann sowie der Schauspieldirektor Karl-Georg Kayser. Sie alle sprachen sich aus sehr unterschiedlicher Sicht dafür aus, im vertrauensvollen Miteinander Verbesserungen für den Sozialismus einzubringen, Konfrontation zu meiden und in diesen Stunden wie auch weiterhin Besonnenheit, Vernunft und Dialogbereitschaft zu bewahren. Nach dem gestrigen Montagabend gilt: Der Dialog geht weiter, und das Tun für den Sozialismus ist unerlässlich.

M17 Was brennt jungen Leuten auf den Nägeln? (Interview)

(Schulze, Manfred/Biskupek, Thomas, in: Leipziger Volkszeitung, DDR/Leipzig, 19. Oktober 1989)

Sechs 18jährige aus der Klasse 12a der Thomas-EOS in Leipzig geben Auskünfte über ihre Wünsche, Sorgen, Hoffnungen

Wer ein Gewissen hat den bedrücken die jungen Gesichter, die uns seit Wochen schon als „Flüchtlinge“ im BRD-Fernsehen gezeigt werden, den schmerzt der Hinweis aus der Nachbarschaft oder aus dem Betrieb: Der und der ist auch weg. Natürlich haben westliche Medien und Panikmache daran ihren Anteil. Aber beruhigen kann das keinen. Schließlich hatten diese jungen Leute unsere Zeitungen in der Hand, sie konnten unsere Medien ansehen und hören.

Um herauszufinden, was junge Leute heute bewegt, befragten wir in einem ersten Versuch Schüler der 12a der Leipziger Thomas-EOS [Erweiterte Oberschule]. Die Antworten waren teilweise widerspruchsvoll und in sich nicht schlüssig. Aber mancher Frust Jugendlicher kommt ja von dem Bestreben, ihnen stets Fertiges vorzusetzen. Deshalb kommentieren wir die Gedanken der jungen Leute nicht. Wir fragten: Was bewegt euch in diesen Tagen am meisten?

ULRIKE: Die Montagsdemos in Leipzig, die vielen Ausreisen. Vieles ist unerwartet, aber verständlich. Die Gründe, die meist genannt werden, sind natürlich nicht real. Mein Bruder ist zu Jahresbeginn gegangen. Mit Antrag. Der ist 27. Er sagt, er hat's hier lange genug versucht. In einem Betrieb gab's oft kein Material. Da konnte eben keiner arbeiten. Jetzt ist er drüben, hat sogar Arbeit.

ANJA: Ich hab mal 'nen alten Kumpel getroffen und mich irre gefreut. Und dann sagte der, er hat 'nen Ausreiseantrag gestellt. Ich war wie geschockt. Man kann doch nicht alles hier aufgeben. Aber der hat erzählt, er kommt nicht auf sein Geld, weil sie nach Leistung bezahlt werden, aber oft kein Material zum Arbeiten da ist. Im Westen wäre das anders...

LVZ: *Und was ist mit den Demonstrationen?*

ULRIKE: Ich kenn's nur aus den Medien. Hinzugehen wurde uns verboten.

DIRK: Am vorletzten Montag wurden wir extra belehrt, nicht hinzugehen.

ANJA: Aber verboten war es nicht. Vorletzten Montag war das besonders schlimm. Mutter kam erst spät heim. Wie zum 1. Mai wäre es gewesen, wie eine Völkerwanderung. Bloß man erreicht nichts durch Demos.

ULRIKE: Aber die Demos haben erst erreicht, dass man über manches redet. Ich habe auch Angst davor, dass dort was Schlimmes passiert.

LVZ: *Glaubt ihr denn, eure Meinung als Jugendliche ist gefragt?*

ANDREA: Wenn man kritisiert, wird man immer gleich als feindlich angesehen. Außerdem nimmt keiner uns wirklich ernst. Wir haben mal in den Ferien in einem Betrieb gearbeitet. Wie haben gebolzt, und Arbeiter saßen da und haben gelächelt... Wenn man die Wahrheit sagt, kriegt man bloß eine drauf.

ULRIKE: Eigentlich finde ich offenes Bekennen gut. Aber man hat doch Angst, dass man Nachteile bekommt.

ANDREA: Warum können wir bloß nicht ehrlich sein? Bei kritischen Gedanken müsste doch eigentlich jeder zustimmen, weil sich nur so etwas ändert.

DIRK: Wir sollten mal zum 1. Mai Losungen von der Tribüne rufen. Wir haben darüber diskutiert und fanden einige nicht gut. Wir sollten mit dem reden, der sich hier in Leipzig die Losungen ausgedacht hat. Die Stabü-Lehrerin hat sich sogar dafür eingesetzt, dass wir an den ran kommen. Aber es ging nicht.

ANDREA: Das ist das, was einen im Alltag zermürbt.

ANJA: Man kann nichts bewegen.

LVZ: *Und was ist mit eurem Verband, der FDJ?*

ULRIKE: Wir hatten 'ne FDJ-Veranstaltung geplant mit Gästen von der Bezirksleitung, da kam trotz Zusagen niemand.

ANDREA: Wir haben keine richtige Verbindung zur übergeordneten FDJ-Leitung. Wir organisierten eine Veranstaltung „Ist Religion zeitgemäß?“. Das war schwer vorzubereiten. Es hilft einem auch keiner von „oben“. Und dann kamen wenige. Da ist man enttäuscht. Von der Stadtbezirksleitung Süd war mal einer da, der hat uns zwar geschickt widerlegt, aber nicht geholfen. Da ist die FDJ manchmal ein eingeschlafener Haufen. Ich frage mich, muss denn wirklich jeder drin sein? Das hat Hermann Kant ganz richtig in seinem Offenen Brief an die „Junge Welt“ geschrieben. Überall fehlt die selbstkritische Haltung, die fehlt bei der Regierung und bei der Partei. Wer sowas fordert, wird als Gegner angesehen. Wenn man „Aktuelle Kamera“ überhaupt anguckt, dann schaltet man doch hinterher gleich zur „Tagesschau“. Und die sind uns zeitlich fast immer voraus. Das finde ich nicht gut.

DIRK: Die in den Westen gehen, haben resigniert. Die auf die Straßen gehen und rufen „Wir bleiben hier“, die wollen doch was. Ich bin froh, dass jetzt wenigstens Gesprächsbereitschaft da ist. Aber die Berichterstattung muss besser werden. Da wird von ungenehmigten Demos geschrieben. Ich kann mir nicht vorstellen, dass sowas genehmigt wird. Klar begreife ich auch, dass die Polizei dadurch in einer Zwangssituation ist [...]

JANA: Die Leute haben sich von Gesprächen was erhofft. Aber das bleibt doch sowieso in den bürokratischen Hürden hängen. Das hört man von den Eltern, den Bekannten. Im ganzen Umfeld hört man doch nichts anderes [...]

LVZ: *Wie würdet ihr euch eurer Leben in ein paar Jahren wünschen?*

ULRIKE: Ich möchte Lehrer werden, obwohl mir die Eltern abraten. Da möchte ich aber immer hinter dem stehen können, was ich den Schülern sage.

JANA: Ich werde auch Lehrer – Russisch/Französisch. Da kommt bei Russisch viel auf mich zu. Ich möchte nicht was Vorgegebenes wiederholen, sondern eignes einbringen. Viele sind doch sowieso dagegen, weil man diese Sprache lernen muss. Das hat keine Zukunft, sagen sie. Aufgezwungenes will keiner.

DIRK: Ich will Biochemie studieren und mal in die Forschung gehen. Saubere Produktion stelle ich mir vor. Das ist was für den Umweltschutz. Es müsste mehr Offenheit für Ideen geben. Ich will auch später hier leben wollen.

ANJA: Ich möchte mich auf den Partner einstellen. Familie und Beruf, das muss ein Gleichklang mit dem Land sein. Wir beschäftigen uns zuwenig miteinander.

ANDREA: Ich möchte, dass Regierung und Volk wirklich eng miteinander verkehren. Wo es klappt, dass meinetwegen führende Politiker sich mal aktuellen Fragen der Leute im Fernsehen stellen, da ist es in Ordnung. Mit dem Gesicht zum Volk geht's – sonst nicht. Da würde vielleicht das Problem Handel anders. Ich will sowas auch studieren. Die Leute müssten nicht nehmen müssen, was die Betriebe gerade herstellen, sondern umgekehrt. Mehr Marktforschung und Soziologie wären nötig.

CHRISTIAN: Alles zusammen müsste viel mehr eine Einheit sein, Volk und Regierung. Vaterlandsliebe wäre selbstverständlich. Dann müssten die Wünsche der Menschen mehr beachtet werden. Woher soll die Regierung die denn kennen? Die wird doch überall von bestelltem Jubel empfangen [...]

Nachsatz: Die Aussagen der jungen Leute können nur eine subjektive Zustandsbeschreibung sein, Fragen und erste Denkansätze ungewohnter Art. Man kann darauf sicher unterschiedlich reagieren: mit dem Vorwurf der „undankbaren Jugend“ oder aber mit dem Nachdenken darüber, was an diesen Vorstellungen uns allen nottut.

M18 Und wieder montags auf dem Leipziger Ring (in: Leipziger Volkszeitung, DDR/Leipzig, 24. Oktober 1989, S.2)

Es sind viel mehr als vor einer Woche! Das ist der erste Eindruck an diesem Montagabend um 18 Uhr auf dem Karl-Marx-Platz. Die Grimmaische Straße und das Gebiet um die Nikolaikirche sind „schwarz“, vollgestopft mit Menschen. Rhythmische Klatschen, Sprechchöre: „Wir sind das Volk!“, „Freie Wahlen!“ Der Demonstrationzug beginnt sich zu formieren, rückt auf den Karl-Marx-Platz vor und biegt in den Georgiring ein. Immer wieder Stocken, Rufe: „Schließt euch an!“ Viele Transparente sind zu sehen, gleich an der Spitze „Egon, lass Taten folgen!“, aber auch weniger freundliche. Wir mischen uns unter die Demonstranten und versuchen, ins Gespräch zu kommen.

Ihren Namen will die sehr freundliche Gesprächspartnerin, die wir unmittelbar an der Spitze des Demonstrationzuges um ein Wort bitten, nicht nennen. In einer chirurgischen Klinik arbeite sie, das muss zur Person genügen. Sie ist zum ersten Mal montags mit auf dem Ring. „Wissen Sie, das macht doch Spaß, ich spüre hier unheimlich viel Lebensfreude.“ Der Lebensfreude wegen auf der Straße? „Natürlich nicht allein deshalb. Es kommt jetzt etwas in Gang. Von mir aus kann das langsam gehen. Aber Reformen brauchen wir, unbedingt. Ich demonstriere dafür!“

Eine andere junge Dame, die wir im Gewühl schnell aus den Augen verlieren, weist uns schnippisch ab: „Schämen Sie sich. Wie müssen Sie sich denn als Mensch fühlen, innerhalb einer Woche einen solchen Sinneswandel zeigen zu müssen?“ Wie gesagt, an unseren Argumenten liegt der Frau nichts.

Schräg vor uns tragen ein älterer und ein junger Mann ein Transparent mit der Aufschrift: „Gorbi, Gorbi, hilf uns!“ „Gorbatschow hat die Sache ins Rollen gebracht“, sagt der jüngere Mann. Könnten Sie sich vorstellen, dass Egon Krenz eine ähnliche Rolle in der DDR spielen könnte? Die Antwort Sie sich vorstellen, dass Egon Krenz eine ähnliche Rolle in der DDR spielen könnte? Die Antwort kommt von schräg hinten: „Noch nicht“, sagt ein junger Mann, der ebenfalls Hemmungen hat, seinen Namen zu nennen. „Krenz müsste konkretere Zeichen setzen“, meint er. Und ein dritter: „Es gab am 7. Oktober Übergriffe durch die Polizei, dazu müssen klare Worte gesagt werden.“ Ein vierter sagte böse: „Hau endlich ab!“

Am Dittrichring, nahe dem Märchenbrunnen, stehen Vater, Mutter und der fast erwachsene Sohn. Was führt sie hierher? „Wir sind selbständige Geschäftsleute und nicht zum Zuschauen hier, sondern wir gehen auch mit. Es ist gut, dass der Mund aufgemacht wird und dass auch in Ihrer Zeitung offener geschrieben wird. Es ist noch gar nicht lange her, dass wir wegen der Umweltbelastung in Paunsdorf nach Berlin geschrieben haben. Danach kam ein Parteisekretär zu uns und bezeichnete uns als

unmögliche Leute. Sowas darf einfach nicht mehr sein.“ Und der Sohn: „Ich bin als Christ erzogen und möchte lieber zivilen Wehrersatzdienst zum Beispiel im Sozialwesen leisten und trotzdem studieren können.“

Unter einem Transparent mit mehreren, übrigens im Demonstrationszug immer wiederkehrenden Forderungen, bitten wir Jens Müller, Kfz-Meister aus Rückmarsdorf, um Erläuterung. Was versteht er beispielsweise unter „freier Marktwirtschaft“? „Es müsste etwas Konkurrenz dasein, dass unrentabel arbeitende Betriebe von den besseren übernommen werden.“ Das müsste doch auch im Sozialismus möglich sein. Und was versteht er unter dem Schlagwort „Reisefreiheit“? „Na, ja, dass jeder einen Reisepass erhält zum Beispiel...“

„Endlich Taten!“ fordert Burkhard Puls aus Leipzig auf einem Plakat. „Dialog allein bringt auch nichts! Konkrete Beschlüsse müssen nun her.“ Im weiteren Gespräch bekennt sich der Taxifahrer als Ausreise-Antragsteller. Würden ihn „konkrete Beschlüsse“ von diesem Vorhaben wieder abbringen? „Wir überlegen. Auf keinen Fall wollen wir nur zu Hause sitzen und auf die Ausreise-Genehmigung warten.“

Es ist inzwischen 20.30 Uhr. Einige Tausend Demonstranten ziehen vor den Haupteingang des Neuen Rathauses, dem Sitz des Rates der Stadt. Wieder werden Sprechchöre skandiert, die großen Gittertore mit Transparenten behängt. Ein Mann versucht sich Gehör zu verschaffen; noch bevor er den ersten Satz beendet hat, geht seine Stimme in Sprechchören unter, etwas abseits eine junge Frau, Christina Fischer, Verkäuferin in einer Leipziger Kaufhalle. „Ich verstehe nicht, warum nicht der OBM (Oberbürgermeister) oder andere, die in Leipzig Verantwortung tragen, sich diese Chance entgehen lassen. Hier könnten sie mit den Leuten reden. In Berlin ging das doch auch. Das habe ich am Wochenende im Fernsehen gesehen. Warum drücken sich die Leipziger Stadtväter?“

Eine Frage, die wir hier nur weiterleiten können...

M19 Flüchtlingswelle rollt über das Arbeitsamt

In zwei Lagern stets präsent - 371 Stellen vermittelt - Ungeduld auf beiden Seiten
(in: *Der Neue Tag* (Tageszeitung), Bayern/Weiden, Opf., 02. November 1989, S.29)

Weiden. (ir) Eine Lawine von Mehrarbeit kam für die Mitarbeiter von Bundeswehr, Bundesgrenzschutz und vom Roten Kreuz ins Rollen, seitdem die Erstaufnahmestelle für DDR-Übersiedler am 21. September in der Ostmarkkaserne ihren Betrieb aufgenommen hat. Zusätzliche Arbeitsbelastung bedeutet die Flüchtlingswelle aber auch für das Arbeitsamt Weiden, zu dem die Nebenstellen Eschenbach, Tirschenreuth und Vohenstrauß gehören. 7426 arbeitslose Übersiedler mussten bis zum vergangenen Wochenende durch das Weidner Arbeitsamt registriert werden. Mit 371 Übersiedlern, die in Weiden oder der Region vermittelt werden konnten, schlägt zur Zeit der Erfolg zu Buche.

Tag für Tag, also auch an Samstagen, Sonn- und Feiertagen, müssen mehrere Mitarbeiter des Arbeitsamtes sowohl in der Ostmarkkaserne als auch in der Regieraufnahmestelle der Oberpfalz, im ehemaligen „Camp Pitman“, präsent sein. Während in der Kaserne im Rahmen der Erstaufnahmeverfahren die Arbeitslosmeldungen erfolgen, ist im nahen „Camp“ die Arbeitsvermittlung tätig. Sie ist für jene Übersiedler zuständig, die quotenmäßig auf Bayern und die Oberpfalz entfallen.

„Wir versuchen jedoch auch schon bei der Arbeitslosmeldung abzusahnen“, gesteht Direktor Norbert Baunach, „insbesondere, wenn es sich um interessante Mangelberufe handelt.“ Angebote seien in erster Linie für metallverarbeitende Berufe, für Bauhandwerker, Holzverarbeitende Berufe, für den Gesundheitsdienst sowie im Hotel- und Gaststättenbereich vorhanden.

Relativ wenig Arbeitsplätze stünden dagegen für kaufmännische Berufe zur Verfügung, berichtete Direktor Baunach, der dies gleichzeitig auch sehr bedauerte. Unter den 320 zum 26. 10. im Weidner Bereich arbeitslos gemeldeten Übersiedlern seien 184 Frauen, die in erster Linie kaufmännische Berufe haben.

Seit Beginn der Aktion am 21. September hat das Arbeitsamt 1200 Arbeitsstunden – zusätzlich zum Normalbetrieb – aufgewendet. 1526 Vorsprachen haben zu 933 Vermittlungsvorschlägen geführt und schließlich auch zu 371 Erfolgsmeldungen. 109 „Fälle“ sind noch nicht abgeschlossen.

An der Wohnung scheitert es oft

Hauptproblem für alle Beteiligten sei die derzeitige Wohnungsnot. Verkehrsprobleme kämen außerdem noch hinzu, wenn Übersiedler in verkehrsmäßig ungünstigen Ausweichunterkünften untergebracht seien. Als dritten Problempunkt, warum so manche freie Stelle bisher nicht besetzt werden konnte, nannte Baunach „die unüberwindbare Angst der Übersiedler vor der allzu nahen Grenze“.

Lob für hohe Motivation

Weit weniger ins Gewicht fielen, so der Arbeitsamtsdirektor, die fachliche Nichteignung. Startschwierigkeiten würden im allgemeinen durch die ausgesprochen hohe Motivation der Übersiedler aufgefangen. „In der Beziehung hören wir nur Positives“, sagte Baunach. Die Firmen schilderten die neuen Mitarbeiter als fleißig, willig und motiviert sowie allem Neuen gegenüber aufgeschlossen.

Motiviert seien auch die Mitarbeiter seines Amtes. Er habe keinen Mangel an freiwilligen Meldungen für den Dienst am Wochenende. Bedauerlich sei, dass das gesamte Geschehen sehr von Hektik geprägt sei. Ungeduld auf beiden Seiten kennzeichne vielfach das Bild, sagte Direktor Baunach zum Abschluss des Gesprächs.

Viel zuviel Bürokratie

Gerade die letzte Aussage wurde von verschiedenen Übersiedlern bestätigt, die jedoch auch teilweise den übermäßigen Bürokratismus beklagten. Empfindlich reagieren die Neubürger auch auf den Vorwurf fehlender Papiere und Zeugnisse von Seiten des Arbeitsamtes. „Uns haben sie sogar den als Reiseproviant mitgeführten Kartoffelsalat durchleuchtet und die Schokoladenkuvertüre vom Kuchen abgelöst, als wir [sic] als Touristen getarnt in die CSSR einreisten“, erzählte eine Übersiedlerin, die mit Mann und zwei Kindern über die Prager Botschaft nach Weiden kam. „Wie hätten wir es da wagen können, Papiere mitzunehmen?“ Diese Frage stellte nicht nur dieses Arztehepaar. Anderen Übersiedlern war es nicht besser ergangen.

Dass der „Teufelskreis“, ohne Wohnung keine Arbeit oder umgekehrt, den Neubürgern enorm zu schaffen macht, ist erklärlich. Hinzu kommt natürlich immer wieder der Zeitdruck im Erstaufnahmehaus Weiden. Kaum sind die Übersiedler angekommen, müssen sie das Feld räumen, um den Neuzugängen Platz zu machen. Immer wieder ist dann der Jammer groß, denn Weiden und Umgebung würden sehr viele der Neubürger auf Anhieb akzeptieren, nicht zuletzt deshalb, „weil die Landschaft der Heimat so sehr ähnlich ist“.

Privatinitiative, sowohl von Seiten der Arbeitgeber als auch der Neubürger, hat sich in den letzten Wochen übrigens vielfach als sehr erfolgreich erwiesen. Auch Arbeitsamtsdirektor Norbert Baunach ermunterte daher zu diesen selbstgeknüpften Arbeitsmarktbeziehungen.

M20 Auch in Rumänien rumort es

(in: *Süddeutsche Zeitung*, Bayern/München, 19. Dezember 1989, S.4)

Demonstrationen gegen das Regime Ceausescu und seine Familien- und Führungselite hat es in Rumänien nur selten gegeben. Die Repression ist allumfassend, die gefürchtete Geheimpolizei Securitate allgegenwärtig. Der politische Frühling, der in diesem Winter den Menschen von Ostberlin bis Sofia Demokratie verspricht, hat Rumänien noch nicht erreicht. Erst im November hat Ceausescu auf dem Kongress seiner totalitär regierenden kommunistischen Partei Reformen als einen Kniefall vor Kapitalismus und Imperialismus bezeichnet und seinen Untertanen angedroht, dass er sie unbeirrbar den Weg zu den „goldenen Höhen des Kommunismus“ weiterführen werde.

Dass es jetzt in der westrumänischen Kreisstadt Timisoara doch zu einem verzweifelten, aber vergeblichen Versuch der Bevölkerung kam, sich gegen das Regime aufzulehnen, hat zwei Gründe. Einmal die Tatsache, dass in Timisoara, das die Ungarn Temesvar nennen, eine starke, vom rumänischen Staatsvolk unterdrückte Minderheit lebt, die für ihren von der Abschiebung bedrohten evangelisch-reformierten Pfarrer auf die Straße ging. Zum anderen, weil man in Timisoara das jugoslawische Fernsehprogramm empfängt und somit über die Reformwelle in den sozialistischen Staaten informiert ist, über die in den rumänischen Medien kein Wort verloren wird. [...]

M21 Volksaufstand im Banat

(in: Frankfurter Rundschau (Tageszeitung), BRD/Frankfurt/Main, 21. Dezember 1989, S.2)

Zum zweiten Mal in zwei Jahren hat in einem Industriezentrum die Rebellion gegen das Ceausescu-Regime begonnen – 1987 in Kronstadt (Brasov), jetzt in Timisoara. Dort gehen bewaffnete Kräfte mit äußerster Brutalität seit drei Tagen gegen das Volk vor.

Der Anlass des Massenprotestes erschien noch wie ein nationaler Konflikt zwischen Angehörigen der ungarischen Minderheit und der Staatsgewalt. Der geistliche László Tökés, seit einem freimütigen Rundfunkinterview mit einem westlichen Sender im Sommer dieses Jahres verfolgt, sollte offenbar von der Miliz aus der Sakristei seiner Kirche verschleppt werden. Eine Menschenkette verhinderte dies zunächst. Am Sonntag begann, wie sich nach Augenzeugenberichten rekonstruieren lässt, ein Studenten-Protestmarsch aus dem nördlich des Stadtzentrums gelegenen Hochschulviertel. Er wurde vor den alten Stadtbefestigungen aufgehalten, konnte jedoch in die Stadtmitte vordringen und erhielt rasch Zulauf. Es gab bereits in dieser Phase die ersten Toten: Panzer überrollten Demonstranten.

Nachdem Miliz-Einheiten die Demonstration nicht mehr unter Kontrolle bringen konnten, begannen offenbar Arbeitslose, Kaufhäuser an der Ost-West-Achse (Eminescu-Straße und Boulevard des 23. August) zu plündern. Augenzeugen lassen offen, ob es sich um eine vom Geheimdienst Securitate angestiftete Provokation handelte. Danach schossen bewaffnete Kräfte gezielt in die Menge. Bis zum Mittwochmittag soll es Barrikadenkämpfe gegeben haben. Angesichts der Nachrichtensperre und der Schließung der Grenzen lassen sich diese Angaben jedoch nicht überprüfen.

Timisoara, Rumäniens drittgrößte Stadt, ist ein Ballungszentrum voller Konfliktstoff. Das hängt mit dem raschen Wachstum der Stadt zusammen. Deren traditioneller ungarischer Name, der auch von der deutschen Minderheit gebraucht wird, ist Temesvár (ausgesprochen: Temeschwar). [...]

Besonderen Zündstoff bringt der Umstand, dass die Landschaft Banat, deren Zentrum Timisoara ist, landwirtschaftlich außerordentlich fruchtbar ist, die Exportorientierung der Wirtschaft bewirkt jedoch eine ständige Unterversorgung der Stadt, die selbst in der zensierten lokalen Presse (drei Tageszeitungen, davon eine in deutscher Sprache) häufig kritisiert worden ist. Die Nähe der ungarischen und der jugoslawischen Grenze – weniger als 45 Kilometer – macht den Empfang ausländischer Fernsehprogramme möglich. Außerdem gelten die Hochschulen mit 20 000 Studentinnen und Studenten, davon 1500 aus dem Ausland, sowie die reformierte (meist ungarischsprachige) und auch die orthodoxe (rumänische) Kirche als Quellen kritischer Ideen. Die Solidarisierung der Studenten und Unterprivilegierten mit dem Pfarrer Tökés gegen die polizeilichen Übergriffe brachte dieses brisante Gemisch zur Explosion.

M22 Grauensvolles Blutbad in Rumänien. Panzer überrollen Demonstranten Ceausescu verliert Kontrolle/Schiessereien zwischen Armee und Miliz?/ Nieder mit der Diktatur

(in: Die Welt (Tageszeitung), BRD/Hamburg, 22. Dezember 1989, S.1)

Das Ende vor Augen, hat der rumänische Diktator Ceausescu nun auch in Bukarest Panzer und Maschinengewehre gegen das Volk eingesetzt. In einem letzten Versuch, die Bevölkerung wieder unter Kontrolle zu bringen, ließ der „Conducator“ gestern Vormittag Zehntausende Arbeiter vor den Palast der Republik bringen, um in einer Ansprache materielle Verbesserungen zu versprechen. Nach Augenzeugenberichten konnte er nur fünf Sätze sagen. Dann ging ein großer Aufschrei durch die Menge, die Menschen zerrissen die offiziellen Transparente und schrien „Nieder mit Ceausescu“, „Es lebe Temeschwar“, „Gestern Temeschwar, heute Bukarest“. Ceausescu habe „sichtlich verstört“ reagiert, berichteten Augenzeugen. Die Übertragung der Rede wurde unterbrochen.

„Entlang der Hauptstraße, hinter den Linien von mit automatischen Gewehren bewaffneten Soldaten, die die Demonstranten zurücktreiben, fahren Panzer. Automatisches Gewehrfeuer ist zu hören. Menschen suchen panikartig Schutz in Toreingängen und Höfen“, hieß es zunächst in einem Tass-Bericht aus Bukarest [Anm. d. Red.: Tass: sowjetische Nachrichtenagentur]. Die Demonstranten skandierten „Freiheit“ und „Nieder mit der Diktatur“. Eine große Zahl von Armeelastwagen mit Soldaten bewege sich auf das Stadtzentrum zu. Panzer schützten den Präsidentenpalast. Auch Krankenwagen seien aufgeföhren.

Die jugoslawische Nachrichtenagentur Tanjug meldete, Panzer hätten Demonstranten überrollt, Truppen schossen auf „alles, was sich bewegt“. Es gebe Tote und Verletzte, über der Stadt kreisten Flugzeuge und Hubschrauber. Ein britischer Diplomat berichtete, Kollegen hätten „acht oder neun Leichen gesehen“. Tanjug sprach von 20 Toten.

Im Verlauf des Abends solidarisierten sich offenbar Teile der Armee mit dem Volk. Ein Vertreter der ungarischen Botschaft berichtete, die Demonstranten riefen „Die Armee ist mit uns“. Der Sprecher des ungarischen Verteidigungsministeriums, Keleti, sagte, es gebe Hinweise auf Uneinigkeit in der Armee.

Am späteren Abend sammelten sich Zehntausende auf dem Universitätsplatz. Studenten schickten Delegationen in die Fabriken, um für heute zu einem Generalstreik aufzurufen.

Im ganzen Land kam es erneut zu Zusammenstößen. [...] In Temeschwar demonstrierten 150 000 Menschen für Freiheit und Demokratie. Die Armee hatte sich am Mittwoch zurückgezogen, nachdem der Chefingenieur des petrochemischen Werks Solventu gedroht hatte, den Betrieb in die Luft zu sprengen. Soldaten und Offiziere waren zuvor zur Bevölkerung übergelaufen; Armeefahrzeuge trugen weiße Fahnen. Offenbar war es auch zu Zusammenstößen zwischen Armee und Sicherheitskräften gekommen. „Nicht ein einziger Polizist ist in der Stadt zu sehen“, berichtete ein euphorischer Einwohner telefonisch und rief: „Freiheit! Freiheit!“

Unterdessen formierte sich die Opposition in Rumänien und im Ausland. In Paris wurde die Bildung einer Exilregierung angekündigt. In Temeschwar koordinierte ein aus intellektuellen und Künstlern gebildetes „Komitee für den Sozialismus und die Demokratie“ die Proteste. Das Komitee habe Ministerpräsident Dascalescu, der sich gestern in Temeschwar aufhielt, einen Forderungskatalog präsentiert, hieß es aus jugoslawischen Quellen. Das Komitee verlangte den Rücktritt Ceausescus, freie Wahlen sowie die Bestrafung der Verantwortlichen für die Massaker der letzten Tage. [...]

M23 Rumäniens Conducator am Ende

(in: Neue Zürcher Zeitung, Schweiz/Zürich, 23./24. Dezember 1989, S.3)

Schneller als erwartet hat die Macht des rumänischen Partei und Staatschefs Nicolae Ceausescu ein Ende gefunden. Demonstranten und Soldaten, die den Schiessbefehl verweigerten, vereinigten sich zuletzt im Marsch auf den Palast der Republik, den der Diktator als Denkmal seiner „lichtvollen“ Herrschaft im Zentrum von Bukarest hatte errichten lassen. Ceausescus letzter Willkürakt, die „Entlarvung“ des Verteidigungsministers als Verräter, und dessen zweifellos arrangierter Selbstmord blieben ohne Folgen.

Nach der blutigen Niederwalzung der Proteste in Temesvar/Timisoara eine Woche zuvor, die sich am Widerstand eines ungarisch-protestantischen Seelsorgers gegen einen Wegweisungsbeschluss entzündet hatten, schien zunächst eine Staatsgewalt, die sich nicht scheute, auf unbewaffnete Demonstranten schießen zu lassen, gesiegt zu haben. Man konnte glauben, das von einem zähen Familienclan beherrschte stalinistische Regime Rumäniens habe im Gegensatz zu den Machthabern in Ostberlin, Prag und Sofia die Nerven nicht verloren und die aus Moskau kommenden Winke zum Einlenken erfolgreich missachtet. Dennoch ist der Funke der friedlichen Revolution übergesprungen. Ein Volk am Ende seiner Geduld ließ sich von der Drohung mit Gewalt nicht mehr abschrecken. Der rumänische Staatschef, der den Kult um seine Person ins Maßlose gesteigert hatte, musste seinen Platz dem früheren Außenminister und inzwischen verfemten Dissidenten Manescu räumen.

Nicolae Ceausescu war 1965, in einer Zeit an die Spitze der rumänischen KP aufgerückt, als Rumänien unter seinem Vorgänger Gheorghiu-Dej gerade begonnen hatte, sich in Moskau entworfenen Plänen für eine vertiefte wirtschaftliche Integration des Ostblocks zu widersetzen. Er verweigerte die seinem Land zugedachte Rolle eines Agrarstaates und gewann mit seinem Eintreten für die Gleichberechtigung aller kommunistischen Parteien und für einen eigenen Weg zur Industrialisierung verbreitete Sympathien und Kredithilfen im Westen. Ein Höhepunkt des rumänischen Sonderwegs war 1968 die Weigerung, rumänische Truppen zur Intervention in die Tschechoslowakei zu entsenden. Mit Geschick nützte er den Gegensatz zu Moskau zur Förderung seiner Macht im Innern. Entgegen einem hartnäckigen westlichen Missverständnis war ihm aber keineswegs an einer Reform des rumänischen Kommunismus gelegen, sondern vielmehr an dessen Umgestaltung in einem betont nationalistischen und auf seine Person zugeschnittenen Stil. Dabei waren Anklänge an die faschistische Antonescu-Diktatur nicht zu übersehen; sie wurden vielmehr mit der Übernahme des Titels „Conducator“ bewusst erzeugt.

Als der große Plan der schnellen Industrialisierung fehlschlug, die rumänischen Erdölhoffnungen sich zerschlugen und im Schatten eines Schuldenbergs nur Investitionsruinen übrigblieben, warf Ceausescu in autokratischer Verblendung das Steuer ganz herum: Fortan wurde die Abtragung der im Westen angehäuften Schulden zur ersten Priorität erklärt. Mit rücksichtsloser Einschränkung des privaten Konsums wurden die dazu notwendigen Exporte möglich gemacht. Gleichzeitig frönte der Diktator seinem Drang, sich durch Jahrhundertwerke wie den Donaukanal oder die radikale Umgestaltung der Hauptstadt kostspielige und unproduktive Denkmäler zu setzen. Die Erbitterung im Volk unterdrückte er durch gigantische Huldigungszeremonien und durch das Wirken brutaler Sicherheitskräfte und Geheimpolizisten. Dennoch kam es aber, wo die Entbehrungen unerträglich wurden, zu örtlichen Streiks und Protestdemonstrationen, so im Kohlegebiet des Jiu-Tals und unter den Industriearbeitern von Kronstadt/Brasov.

In Rumäniens Öffentlichkeit setzte Ceausescu eine lückenlose Gleichschaltung durch. Zeitungen und Fernsehen wurden zu permanenten Huldigungen an den großen Staatenlenker gezwungen, die jede Glaubwürdigkeit zerstörten, Versuche, mit abweichenden Ansichten hervorzutreten, wurden ohne Rücksicht auf internationale Verpflichtungen im KSZE-Rahmen unnachsichtig verfolgt; vorzugsweise mit Hilfe anonymer Schlägertrupps wurden Dissidenten terrorisiert und mundtot gemacht. Diesem Schicksal verfiel auch eine Gruppe ehemaliger hoher kommunistischer Funktionäre um den früheren Außenminister Manescu, die es gewagt hatte, mit Kritik an Ceausescu an die Öffentlichkeit zu treten, und aus deren Kreis jetzt offenbar die neue Führung rekrutiert wird.

In nationalistischer Verblendung schränkte der „Conducator“ die früher anerkannten Rechte der ungarischen Minderheit in Siebenbürgen ein und provozierte damit nachhaltige Proteste im benachbarten Ungarn, denen sich die dortige Regierung mit einiger Verzögerung anschloss. Seither wurden die Propagandisten des Regimes nicht müde, vor einer sowjetisch-ungarischen Verschwörung gegen Rumänien zu warnen. Als Ceausescu mit seiner Ankündigung der Dorfsystematisierung, obwohl noch kaum etwas geschehen war, die ungarische und die Weltöffentlichkeit alarmierte, steigerte sich bei Ceausescu noch das Gefühl, allein gegen die ganze Welt zu stehen. Indem er sein Land in einem sich zur Freiheit wendenden Osteuropa weiter in Ketten hielt und unablässig gegen demokratische und zivilisierte Überzeugungen verstieß, war er in der Tat zusammen mit den Urhebern des Massakers am Tiananmen-Platz in Peking zum Gegenstand weltweiten Abscheus geworden. Doch seine Zeit ist nun abgelaufen.

M24 Revolution in Temeswar - Drei Augenzeugen-Berichte

(in: Lenaulupe (Schülerzeitung des Nikolaus Lenau-Lyzeums), Rumänien/Temeswar, Dezember 2004 [Übersetzung aus dem Rumänischen])

Eine Mutter weint!

Ilitoni Aurica über ihren Sohn Leia Sorin. Er wurde am 24. September 1967 in Tomesti geboren. Ledig. Seine Leiche wurde im Januar 1990 im Massengrab am Heldenfriedhof gefunden.

Es ist mir sehr schwer, meine Augen sind in Tränen und mein Herz ist voller Schmerz, wenn ich die Zeit, in der mein Sohn ermordet wurde, zurückerinnere. Damals als alles begann, verspürte man sogar hier in Tomesti die Unruhe; erschreckende Gerüchte kamen, ein Gerücht nach dem anderen. Am Abend des 19. Dezember 1989 wurde ich von einer Temeswarer Studentin angerufen (ich habe ihren Namen bis heute nicht erfahren können). Sie suchte in den Taschen meines Sohnes, der neben ihr gefallen war, holte seinen Personalausweis und so konnte sie mich erreichen, um mir mitzuteilen, dass mein Sohn tot war.

Am nächsten Tag fuhr ich nach Temeswar und suchte überall verzweifelt meinen Sohn. Bei der Leichenhalle sagte man mir, dass es keinen Sinn hat ihn weiterzusuchen, denn alle Toten wurden nach Bukarest gebracht, um eingäschert zu werden. Verzweifelt, weil ich keinen Ausweg fand, und weil es nicht möglich war, sich der Kathedrale zu nähern oder einer Person, die etwas sagen konnte, kehrte ich nach Hause [zurück] und verbrachte die kommende Woche in Qualen und Erwartung – es war wie die Karwoche.

Nach dieser Woche begann ich wieder die Suche, diesmal zusammen mit einem Kollegen meines Sohnes, Dumitrescu Florin, und jetzt konnten wir einiges rekonstruieren.

Bei der Kathedrale sprach ich mit einem Pfarrer (Nitiga Victor) der meinen Sohn beschrieben hat; er erinnerte sich sehr gut an den „Jungen mit der Schusswunde am Kopf“. Er riet mir, ins Kreiskrankenhaus zu gehen, aber auch dort konnte ich ihn nicht finden. Er wurde am 27. Dezember, zusammen mit anderen acht Leichnamen, zum Friedhof gebracht und in einem Massengrab beerdigt.

Ich ging zweimal zur Präfektur, aber dort sagte man mir, dass die Securitate die Leichname gestohlen hat und niemand etwas über die Toten wissen konnte.

Am 12. Januar 1990 wurde ich von dem Kollegen meines Sohnes angerufen, und so erfuhr ich, dass das Massengrab im Heldenfriedhof gefunden worden war und dass, vermutlich, mein Sohn auch dort wäre. Hals über Kopf fuhr ich nach Temeswar; es war, als ob Gott mir außergewöhnliche Kräfte verliehen hätte.

Der erste Weg war zur Staatsanwaltschaft. Dort aber versuchte ein Staatsanwalt die Wahrheit zu verbergen und die Tatsache, dass ein Massengrab am Friedhof existiert, zu verleugnen. Ich wurde aus der Fassung gebracht, war total verzweifelt. Als er meine Gemütsverfassung sah, begleitete er mich ans Ende des Korridors, in einen Saal, wo sich mehrere Personen aus der Leitung dieser Institution befanden. Auf dem Tisch waren die Dossiers der neun in dem Kollektivgrab begrabenen Personen.

Das erste Dossier, das ich in der Hand hielt, war das meines Sohnes. Er war fotografiert, aber ohne Identität angegeben. Mit den erhaltenen Genehmigungen ging ich zur Ausgrabung der Leiche.

Mir fehlen die Worte, um meinen Schmerz und die Leere in meiner Seele zu beschreiben. Ich kann die Tage, in denen ich mich auf der Suche nach meinem Sohn befand, bis ich ihn gefunden und nach Hause gebracht habe, damit ich vor seinem Grab knien kann und meinen Schmerz ausweinen kann, nicht in Worte fassen.

24. September 1995 (Brieffragment)

Interview mit Traian Orban, Direktor der Gedenkstätte der Revolution, Temeswar

Können Sie uns erzählen, wie es damals, im Dezember 1989 war?

TRAIAN ORBAN: 1989 war ich 45 Jahre alt und arbeitete als Tierarzt in einer Tierfarm neben Buzias. Am 16. Dezember hörte ich von Radio Freies Europa, dass Demonstrationen und Verhaftungen in Temeswar waren; bei dieser Gelegenheit erfuhr ich von der Reformierten Kirche und von Pastor Laszlo Tökes.

Gleich am nächsten Tag kam ich nach Temeswar, um selbst zu sehen, was da passierte. Ebenfalls von Radio Freies Europa hatte ich Kenntnis von den Regimewechseln in Ungarn, in der Tschechoslowakei, in Polen und in Deutschland.

Vor dem Hotel Continental sah ich Soldaten mit Gewehren, Panzern, Demonstranten. Von der Straßenbahnhaltestelle ging ich hinüber zu den Demonstranten. Wir glaubten nicht, dass uns was passieren konnte. Wir liefen weg und versammelten uns wieder. An mögliche Folgen dachten wir nicht. Die Menge rief Parolen aus wie: „Nieder mit Ceausescu!“, „Heute in Timisoara, morgen im ganzen Land!“ Wir forderten auch eine neue Regierung. Auf den Straßen fuhren Panzer, Militärautos, es waren überall Soldaten und Demonstranten.

Um 17 Uhr wurde ich ins Bein geschossen. Ich bereue es nicht! Im Krankenhaus war der Flur voll mit Erschossenen und Verwundeten. Die Ärzte holten mir die Kugel heraus. Das Bein hat nicht gut reagiert, ist angeschwollen und musste amputiert werden. Ich wurde nach Wien transportiert, wo man entdeckt hat, dass ich noch eine zweite Kugel hatte. Ich erhielt sie in einer Tüte, habe sie aber der Staatsanwaltschaft für Untersuchungen übergeben. Die Kugeln gehörten der Armee. Dreieinhalb Stunden und zwei Kugeln, das war meine Teilnahme an der Revolution.

In Temeswar war Ceausescu nicht beliebt, die Leute konnten den Nahrungsmittelmangel, die Einschränkungen für die Presse und Kultur und die Tatsache, dass im Fernsehen von drei Stunden Programm zwei Stunden nur Ceausescu gezeigt wurde, nicht mehr ertragen.

Ich kann nicht behaupten, dass es ein Staatsstreich war. Alles war spontan. Es war nichts Organisiertes, denn wenn etwas organisiert gewesen wäre, so hätte die Securitate es erfahren. Eine Woche lang war Temeswar isoliert, erst nach dem 20. Dezember hat sich die Revolte im ganzen Land ausgebreitet. In Bukarest wurde Ceausescu ausgepfiffen und war genötigt am 22. Dezember zu fliehen. Die Revolution war erfolgreich. Am 22. Dezember existierten in Bukarest keine Anführer der Revolution. Nach der Entlassung des Zentralkomitees bildeten sich verschiedene Gruppen, die sich mit Iliescu verbündet und die Macht übernommen haben. Andererseits ist es keine Neuigkeit, dass Russland die Kontrolle über die ehemaligen kommunistischen Staaten beibehalten wollte. Die Russen wünschten sich an der Führung des Landes einen Kommunisten mit menschlichem Antlitz. So kamen überall Kommunisten aus der zweiten Reihe an die Macht.

Ceausescu hatte einen Plan für die Niederschlagung von Aufständen, einen Plan, der in kritischen Situationen das Volk einschüchtern und erschrecken sollte. Die patriotische Garde und die Zivilisten wurden bewaffnet.

Als Revolutionär meinen Sie, dass Ceausescu eine gerechte Strafe erhalten hat?

TRAIAN ORBAN: Das Problem ist nicht, dass er erschossen wurde. Das Problem ist, dass es auch nach dem 22. Dezember, als Ceausescu festgenommen worden war, noch viele Opfer gab.

Während meines Aufenthalts in Wien habe ich von meinen Freunden Zeitungen erhalten. Ich war sehr froh, dass das kommunistische Regime geändert wurde. Später erst ist mir klar geworden, dass wir an der Nase herumgeführt wurden. Im April 1990, als ich aus Österreich zurückkehrte, erfuhr ich von den gestohlenen Leichnamen, den kollektiven Gräbern und wir meinten, dass wir etwas tun müssen, denn die neokommunistische Macht wünschte sich, dass alles in Vergessenheit gerät. Genau ein Jahr nach der Revolution, am 17. Dezember 1990 haben wir den Heldenfriedhof gegründet, mit dem Motto: „Sie waren zusammen und sind auch im Friedhof zusammen geblieben“. In den kommenden Jahren haben wir zusammen mit den Temeswarer Künstlern bei der Errichtung der zwölf Denkmäler mitgewirkt. Wir haben Aufnahmen, Filme, Fotos, Beweise für den Prozess aus Temeswar gegen die Anführer des Militärs gesammelt.

Die Wahrheit muss ausgesprochen, nicht begraben werden! 1995 wurde die Gedenkstätte zum Dokumentationszentrum und seit 2000 heißt es „Nationales Dokumentations- und Forschungszentrum über die Revolution“. Wir haben Hunderte von Filmen, Aufnahmen, Bildern, nur ist dies den Leuten nicht bekannt.

Revolutionär mit 15 Jahren Daniel Urlea, Grundschullehrer an der Nikolaus Lenau-Schule

Ich war ein durchschnittlicher Schüler. In meinem Freundeskreis war ich nicht derjenige, der den Ton angab, aber wenn es hieß, etwas zusammen mit der Gruppe zu organisieren, war ich sofort bereit mitzumachen.

Am 15. Dezember 1989 war ich in Temeswar. Es war der letzte Tag vor den Ferien und die Musiklehrerin hat mich und eine [Mitschülerin] gebeten, ein Paket bei einer Buchdruckerei in der Nähe des Maria-Platzes abzuliefern. Ich erinnere mich, dass ich meiner [Mitschülerin] auf dem Weg dorthin erzählte, dass meine Eltern keinen Weihnachtsbaum mehr kaufen wollten.

Ich bemerkte die Unruhe am Maria-Platz. Ich wusste nicht, dass es Protestler waren. Damals kamen viele Serben mit Waren aus dem ehemaligen Jugoslawien.

An diesem Nachmittag habe ich meine Mutter und meine Schwester zum Bahnhof begleitet. Über die folgenden Tage blieb ich [allein] mit meinem Vater.

Am 17. bin ich wieder auf die Straße gegangen. Ich war neugierig zu erfahren, was passierte. Damals waren die Versammlungen von mehreren Leuten verboten. Auf dem Maria-Platz war eine Menge Menschen, Volkspolizisten und Schutzleute versammelt. Ich bemerkte, dass Jugendliche meines Alters die Reihen der Soldaten des Verteidigungsministeriums auspfiffen. Ich habe mich zu der Gruppe von Jugendlichen gesellt. Wir begannen den Soldaten, die zum Opernplatz marschierten, zu folgen. Dort habe ich die Menschen zum ersten Mal „Nieder mit Ceausescu! Nieder mit dem Kommunismus!“ schreien hören. Einige, die an der Spitze der Reihe waren, schriegen, wir sollten zum Studentencampus marschieren. Den Studentencampus umzingelnd, hatte sich eine Reihe von Demonstranten gebildet. Später gingen wir zur Präfektur. Vor dieser waren viele Volkspolizisten mit Schlagstöcken in der Hand versammelt. Man begann uns aus den Autos mit Wasserkanonen zu bespritzen. Die Fahne der Präfektur wurde herabgelassen. Das Wappen wurde herausgerissen. Mein Vater wusste nicht, wo ich war. Als ich bemerkte, dass es zu gefährlich wurde (ich wurde mit einem Stock auf den Rücken geschlagen), ging ich zurück nach Hause.

In diesen Momenten war die Strafe für Ceausescu gerecht. Man wusste, dass die Morde nicht aufhören würden, solange Elena und Nicolae Ceausescu am Leben blieben.

In den nächsten Jahren habe ich versucht die Wahrheit herauszufinden. In Temeswar erfuhr man zu 90%, wer geschossen hat. Es gab sogar einen Prozess für die Bestrafung der Mörder der Revolution. Das passierte allerdings in Bukarest nicht.

Ich wünsche mir, dass Rumänien nie wieder dahin gelangt, wo es vor dem Dezember 1989 war. Ich hoffe, dass das Niveau Rumäniens in der Zukunft steigt, genauso wie das der Länder aus dem Westen.

M25 Völlig unerwartet: Zustrom von Übersiedlern schwoll erneut an
(Roegner, Inge, in: Der Neue Tag (Tageszeitung), Bayern/Weiden, Opf., 05. Januar 1990, S.3)

Weidener Kräfte fühlen sich im Stich gelassen

Weiden. (Eigenbericht) Eine wahre Flut von Übersiedlern aus der DDR ergoß sich Mittwoch und Donnerstag dieser Woche über das Erstaufnahmelager in der Weidner Ostmarkkaserne. Die Aufnahmekapazität von maximal 500 Personen wurde in der Nacht zum Donnerstag mit 150 Übersiedlern weit überschritten. Die Regierungsaufnahmestelle der Oberpfalz im ehemaligen „Camp Pitman“ mußte daraufhin als Ausweichquartier belegt werden. Im Morgengrauen füllte sich auch ein Fahrschulraum in der Kaserne, wo die Übersiedler den Rest der Nacht sitzend verbringen konnten.

„Mit diesem Ansturm hat niemand mehr gerechnet“, sagte am Donnerstag Dieter Drössel vom Nabburger Bundesgrenzschutz, nachdem am frühen Nachmittag bereits wieder 566 Personen eingetroffen und ein Abnehmen des Zustroms nicht absehbar war. Die Bundesgrenzschutzunterkünfte Schwandorf sowie Nabburg wurden daraufhin bereitgestellt und mit Neuankömmlingen belegt.

In fast unzumutbarer Weise wurden auch wieder die Beamten gefordert, die mit den Aufnahmeverfahren betraut sind. Rund 600 Verfahren hatten sie abzuwickeln, wobei auch noch Übersiedler aus Unterkünften in Freyung vorm Wald, München und Dillingen nach Weiden geschickt wurden. „Wir kommen uns langsam vor wie das Auffangbecken für ganz Bayern“, kommentierten BGS-Beamte die derzeitige Lage.

Eigentumsdelikte, vier Betrugsfälle in zwei Tagen, wo Antragsteller zweimal das Überbrückungsgeld in Empfang nehmen wollten, sowie eine völlig geänderte Klientel von Übersiedlern erschweren die momentane Situation.

Der Ruf der an „vorderster Front“ arbeitenden Beamten und Soldaten nach einer möglichst schnellen Lösung des Problems auf politischer Ebene ist unüberhörbar. „Die ganze Welt schaut nach Berlin und freut sich über das offene Brandenburger Tor, und die Flüchtlingsproblematik ist darüber völlig ins Hintertreffen geraten“, beurteilt auch der zuständige Projektleiter der Bundeswehr, Major Ewald Scholtz, die derzeitige Lage. „Es geht nichts vorwärts. Wir wollen nicht mehr länger auf Wunder warten“, begründeten dagegen DDR-Übersiedler ihre Flucht nach Westen.

Autorenverzeichnis

Autorengruppe 1:

Historiker und Lehrende an Bildungseinrichtungen/Schulen/Universitäten:

Florian Basel: Lehrer an der Staatl. Realschule Marktobendorf, Bayern.

Dr. Gabriele Camphausen: Fachbereichsleiterin Politische Bildung bei der Bundesbeauftragten für die Stasi-Unterlagen (BStU).

Elena Demke: Referentin für politische Bildung beim Berliner Landesbeauftragten für die Stasi-Unterlagen.

Carola Gruner, M.A.: Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Lehrerin an der Realschule in Kösching, Bayern.

Guido Havenith: Lehrer an der Pater Damian Sekundarschule Eupen, Belgien.

Dr. Nina Krüger: Lehrerin am Sächsischen Landesgymnasium St. Afra in Meißen, Hochbegabtenförderung, Sachsen.

Dr. Axel Janowitz: Referent und Sachgebietsleiter Historisch-politische Bildungsarbeit bei der Bundesbeauftragten für die Stasi-Unterlagen (BStU).

Dr. Robert Labhardt: Lehrbeauftragter für Fachdidaktik Geschichte an der Universität Basel, Lehrer am Gymnasium in Muttenz, Schweiz.

Simona Lobont: Stellvertretende Direktorin und Lehrerin am Nikolaus Lenau Lyzeum, Temeswar, Rumänien.

PD Dr. Sylvia Mebus: Fachleiterin für Gesellschaftswissenschaften und Lehrerin für Geschichte, Privatdozentin für Didaktik der Geschichte an der Technischen Universität Dresden, Koordinatorin des Forschungsprojekts „FUER Geschichtsbewusstsein“, Sachsen.

Dr. Mag. Franz Melichar: Lehrer am Gymnasium Reithmannstraße, Innsbruck, Lektor für Methodik und Didaktik der Geschichte an der Universität Innsbruck, Österreich.

Dipl.-Pol. Katrin Passens: Mitarbeiterin an der Gedenkstätte „Berliner Mauer“.

Cécile Piel: Lehrerin an der Pater Damian Sekundarschule Eupen, Belgien.

Burkhard Röhlinger: Lehrer am Kepler-Gymnasium Weiden, Bayern.

Dorothee Schlabertz: Lehrerin an der Pater Damian Sekundarschule Eupen, Belgien.

Gabriella Scherrer: Lehrerin am ungarndeutschen Bildungszentrum Baja (UBZ), Ungarn.

Alexander Schöner, M.A.: Projektmitarbeiter an der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Prof. Dr. Waltraud Schreiber: Professorin für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Gesamtkoordinatorin des internationalen Projektes „FUER Geschichtsbewusstsein“, Koordinatorin „Lehramt plus“.

Stefanie Serwuschok: Lehrerin an der Grundschule in Wolframs-Eschenbach, Bayern.

Annette Siegert: Lehrerin am Gabrieli-Gymnasium, Eichstätt, Bayern.

Ralf Skoruppa: Lehrer am Descartes-Gymnasium Neuburg, Bayern.

Andreas Stolz: Lehrer an der Maria-Ward-Realschule Eichstätt, Bayern.

Anja Unger: Lehrerin am BSZ Wirtschaft und Technik Freital, Sachsen.

Dr. Marcus Ventzke: Lehrer am Sächsischen Landesgymnasium St. Afra in Meißen, Hochbegabtenförderung, Sachsen.

Paul Wotka: Lehrer an der Maria-Ward-Realschule Eichstätt, Bayern.

Autorengruppe 2: Studierende

Jakob Ackermann: Student für das Lehramt an Gymnasien sowie des Magisterstudiengangs mit Hauptfach Theorie und Didaktik der Geschichte an der Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt, Bayern.

Patricia Allig: Studentin für das Lehramt an Gymnasien an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Bayern.

Susanne Balogh: Studentin für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Budapest, ELTE Germanistisches Institut, Ungarn.

Barbara Bukucs: Studentin für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Budapest, ELTE Germanistisches Institut, Ungarn.

Viktoria Hetzl: Studentin für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Budapest, ELTE Germanistisches Institut, Ungarn.

Johannes Hügel: Student für das Lehramt an Gymnasien an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Bayern.

Sarolt Kabay: Studentin für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Budapest, ELTE Germanistisches Institut, Ungarn.

Jennifer Maurer: Studentin für das Lehramt an Realschulen an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Bayern.

Regine Unger: Studentin für das Lehramt an Grundschulen an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Bayern.

Cornelia Zwiorek: Studentin für das Lehramt an Gymnasien an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Bayern.

Autorengruppe 3: Schülerinnen und Schüler

Kora Balmer: Schülerin am Gymnasium in Muttenz, Schweiz.

Olivia Beerli: Schülerin am Gymnasium Muttenz, Schweiz.

Sven Böhme: Schüler am BSZ Wirtschaft und Technik Freital, Sachsen.

Aurelia Bonchis: Schülerin am Nikolaus Lenau Lyzeum, Temeswar, Rumänien.

Anna-Lena Dittrich: Schülerin am Valéria-Koch-Schulzentrum, Ungarisch-Deutschsprachiges Schulzentrum (UDS), Pécs, Ungarn.

Florian Finke: Schüler am Sächsischen Landesgymnasium St. Afra in Meißen, Hochbegabtenförderung, Sachsen.

Christof Friedli: Schüler am Gymnasium in Muttenz, Schweiz.

Philipp Gollnick: Schüler am Gymnasium Dreikönigsschule Dresden, Sachsen.

Sebastian Hartung: Schüler am Kepler-Gymnasium Weiden, Bayern.

Moritz Helgath: Schüler am Kepler-Gymnasium Weiden, Bayern.

Birgit Hirschbeck: Schülerin am Gabrieli-Gymnasium, Eichstätt, Bayern.

Fatime Járza: Schülerin am Valéria-Koch-Schulzentrum, Ungarisch-Deutschsprachiges Schulzentrum (UDS), Pécs, Ungarn.

Melanie Köppel: Schülerin am Gabrieli-Gymnasium, Eichstätt, Bayern.

Teodora Miu: Schülerin am Nikolaus Lenau Lyzeum, Temeswar, Rumänien.

Doris-Michaela Murgu: Schülerin am Nikolaus Lenau Lyzeum, Temeswar, Rumänien.

Baláz Nyitroi: Schüler am Valéria-Koch-Schulzentrum, Ungarisch-Deutschsprachiges Schulzentrum (UDS), Pécs, Ungarn.

Sandra Rimek: Schülerin am BSZ Wirtschaft und Technik Freital, Sachsen.

Nele Schwab: Schülerin am Gymnasium Dreikönigsschule Dresden, Sachsen.

Lisa Simon: Schülerin am Kepler-Gymnasium Weiden, Bayern.

Stefan Sommerweiß: Schüler am Sächsischen Landesgymnasium St. Afra in Meißen, Hochbegabtenförderung, Sachsen.

Florian Spieß: Schüler am Kepler-Gymnasium Weiden, Bayern.

Marcel Spranger: Schüler am BSZ Wirtschaft und Technik Freital, Sachsen.

Oliver Stepan: Schüler am Sächsischen Landesgymnasium St. Afra in Meißen, Hochbegabtenförderung, Sachsen.

Pascal Urwyler: Schüler am Gymnasium in Muttenz, Schweiz.

Anselm Voigt: Schüler am BSZ Wirtschaft und Technik Freital, Sachsen.