

# SICH IN DER ZEIT ZURECHTFINDEN. ZWISCHEN DATEN PAUKEN UND HISTORISCHER ORIENTIERUNGSKOMPETENZ

Waltraud Schreiber

## I. Zur Einordnung

Die aktuelle, von Peter Gautschi mit herausgegebene Schweizer Studie zum Geschichtsunterricht<sup>1</sup> konnte drei Lehrertypen unterscheiden:

- Die eine Gruppe legt das Augenmerk darauf, vergangenheitsbezogenen „Stoff“ zu vermitteln, möglichst viel Wissen über die in den Lehrplänen vorgeschriebenen Themen.
- Die zweite Gruppe versucht, den Schülern zu verdeutlichen, dass Geschichte zwar immer mit Vergangenheit zu tun hat, dazu aber auch Orientierung für die (eigene) Gegenwart und Zukunft ermöglicht, dass mit Geschichte aber auch legitimiert, ja manipuliert werden kann. Diese Lehrergruppe versucht fachspezifische, die Triftigkeit der historischen Erzählung grundlegende Methoden für den Umgang mit Quellen und Darstellungen zu vermitteln und die Unterrichtsmethoden zu variieren. Die Menge des im Unterricht behandelten historischen Wissens ist für sie eher zweitrangig. Das, was erarbeitet wird, versuchen diese Lehrer aber bestmöglich zu verankern und damit merkbar zu machen; dem dienen Gegenwartsbezüge, kategoriale Strukturierungen, wiederholende und voraus greifende Längsschnitte. Das schlechte Gewissen, immer zu wenig Stoff behandelt zu haben, plagt diese Gruppe weniger, weil sie den Schülern ja die Fähigkeit zu vermitteln versucht, sich bei Bedarf die notwendigen Kenntnisse selbst anzueignen, weil sie darauf setzt, Motivation für die Beschäftigung mit historischen Fragestellungen aufgebaut und exemplarisch gezeigt zu haben, dass historisches Wissen Orientierung in der Welt gibt und die Identitätsbildung unterstützt. Kurz zusammengefasst: Diese Gruppe setzt auf Kompetenzorientierung.

---

<sup>1</sup> Gautschi, P. u.a. (Hgg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte, Bern 2007.

- Die dritte Gruppe, auf die die Schweizer Untersuchung gestoßen ist, kann nicht wirklich sagen, was sie durch Geschichtsunterricht erreichen will.

Mein Ziel ist, für die zweite Gruppe zu werben. Dabei will ich insbesondere verdeutlichen, dass Kompetenzorientierung des historischen Lernens nicht bedeutet, historisches Wissen und zeitliche Verankerung gering zu achten. Ich will zeigen, dass es vielmehr darum geht, Wissen und dessen Verzeitlichung fest im historischen Denkprozess zu verankern und es dadurch im Ergebnis zu „vernetztem“, anwendungsfähigem Wissen zu machen. Daten und Fakten sind somit nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck.

Was aber ist der Zweck von Geschichtsunterricht? Ich vertrete einen Geschichtsunterricht, der dazu beiträgt,

- dass die Schüler reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein aufbauen können, anders gesagt:
- dass sie historische Kompetenzen entwickeln, die es ihnen z.B. ermöglichen, Fragen an Vergangenheit und Geschichte zu stellen, Antworten zu suchen und zu geben, die Welt um sie herum als geworden wahrzunehmen, sich selbst als geprägt von den Rahmenbedingungen zu erkennen, sich historisch zu orientieren, dass sie lernen, die historischen Narrationen, die sie vorfinden, zu analysieren und zu beurteilen, *noch einmal anders gesagt*:
- dass sie lernen, Geschichte zu denken, statt zu pauken und dabei vernetztes, intelligentes historisches Wissen<sup>2</sup> aufbauen, wozu auch die Fähigkeit der zeitlichen Einordnung und Datierung gehört und die Fähigkeit, vergangene Erfahrung zu nutzen, um sich in der Gegenwart besser zurecht zu finden und sich für die Zukunft zu rüsten.

Daten und Fakten wird also bewusst Platz eingeräumt, nicht aber als punktuell, unverbundenes Wissen, sondern als interpretiertes, vernetztes Wissen, als unverzichtbarer Teil von Deutung und Sinnbildungen. **Ohne Wolle kann man nämlich nicht stricken.** Die Wolle ist das Wissen. Es geht nicht ohne Wolle, aber erst recht geht es nicht ohne die Fähigkeit und Fertigkeit, aber auch die Bereitschaft, zu stricken.

---

<sup>2</sup> Weinert, F. E. (Hg.): Entwicklung im Kindesalter, Weinheim 1998; Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/ Basel 2001.

Teil der historischen Kompetenz ist die Einsicht, dass Deutungen und Sinnbildungen, u.a. durch Vergleich mit den Methoden und Ergebnissen der historischen Forschung, in ihrer Triftigkeit überprüft werden müssen, damit sie ihre Funktion, die Welt als historische zu verstehen, erfüllen können. Hierzu gehört die chronologische Einordnung ebenso wie die Überprüfung der gewählten Kontextualisierungen und angenommenen Wirkungen.

### 1. Terminologische Klärungen: „Kompetenzen zur historischen Orientierung“

Ich beschränke mich auf einige wenige Grundlagen und Grundbegriffe, die von zentraler Bedeutung für die vorzustellenden Überlegungen sind:

#### 1.1 Kompetenzen

Kompetenzen sind nach der für die aktuelle Kompetenzdiskussion maßgeblichen Ausrichtung die „bei **Individuen** verfügbaren oder durch sie erlernbaren, **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**“.<sup>3</sup> Kompetenz wird also durch das „Verfügen-Können über“ definiert, durch das „Anwenden-Können“ in variablen Problemsituationen, durch Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, durch Verantwortungsbewusstsein, durchaus aber auch durch Effizienz und Erfolg.

Im Geschichtsunterricht muss es um die Entwicklung und Förderung „**historischer Kompetenzen**“ gehen: Wer klären will, was mit „historisch“ gemeint ist, muss man auch über „Zeit“ nachdenken.

#### 1.2 Zeit, historische Zeit

Zum Zeitbegriff gebe ich nur einen recht breiten Konsens wieder, nämlich, dass es sich bei Zeit um eine Konstruktion des menschlichen Bewusstseins handelt, die Ordnung schafft, indem sie in Beziehung setzt, was geschieht. – Zugänglich ist uns Zeit eben nur über das, was stattfindet. Erst, indem wir es ordnen, entsteht Zeit.

---

<sup>3</sup> Klieme, E. u.a.: Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Berlin 2003. [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf); Stand September 2008.

Die Jahreszeiten, die Gestirne, die tickende Uhr, die einen mathematischen-naturwissenschaftliche Rahmen schaffen, gehören zu diesen Ordnungen. Sie erleichtern den Umgang mit dem, was geschieht ist, indem sie Ereignisse, Entwicklungen, Prozesse usw. in der Zeit „verortbar“ machen und Datierungen ermöglichen. Ausdruck davon ist die **chronologische** Anordnung, die es erlaubt, Ereignisse und Phänomene, die in an einem bestimmten Raum bzw. in unterschiedlichen Räumen zu finden sind, in Beziehung zu setzen, und Vorher – Nachher – Zugleich, aber auch die „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ auszuweisen.

Eine andere Funktion hat die Ordnung von Zeit nach den **Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft**: Gegenwart ist die ausgezeichnete Zeitdimension, die allein dem Erleben zugänglich ist. Aus Erfahrung wissen wir, dass es ein Vorher und ein Nachher gibt, die untereinander verbunden sind, dass wir es also mit einem **Zeitkontinuum** zu tun haben. Dabei stoßen wir auf ein Paradoxon: Vergangenes ist ebenso unwiederbringlich vorbei, wie sie nachwirkt und Gegenwart und Zukunft beeinflusst. Zukunft ist damit offen und geprägt zugleich.

Herausgehoben ist die Gegenwart auch deshalb, weil sie ermöglicht, zurückzuschauen und Vergangenes zu rekonstruieren, wobei der Rekonstruierende notwendigerweise an seine Gegenwart gebunden bleibt und von ihren Rahmenbedingungen und Möglichkeiten geprägt ist. Zumindest implizit spielt in jede Gegenwart auch die Zukunft hinein. Auf sie hin orientieren sich die Positionierungen, Aktionen, Entscheidungen der Gegenwart. So gesehen wird der Blick zurück in die Vergangenheit funktional: Es geht um Sinnbildung mit Hilfe von Vergangenen für die Zukunft. Verschiedene Sinnbildungsmuster können unterschieden werden.<sup>4</sup>

Diese Überlegungen machen deutlich, dass es neben den drei Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft eine vierte gibt, und die ist konstitutiv für Geschichte. Sie macht aus Zeit erst historische Zeit: Diese Dimension ist der **Sinn**.<sup>5</sup> Sie entscheidet darüber, was aus der Fülle der Vergangenheiten ausgewählt und zu einem sinn-vollen Zeitverlauf geordnet wird. Manche Geschichtstheoretiker gehen davon aus, dass his-

---

<sup>4</sup> Vgl. hierzu insbesondere die Überlegungen von Jörn Rüsen, Hans-Jürgen Pandel, Bodo von Borries zu historischem Erzählen und deren kompetenzorientierte Wendung durch die FUER-Gruppe.

<sup>5</sup> Vgl. hierzu die Arbeiten Johann Gustav Droysens, insbesondere dessen Vorlesungen „Grundriß der Historik“, u.a. hgg. von Peter Leyh, Stuttgart/Bad Cannstatt 1977. Die modernen Geschichtsdidaktik, insbesondere Jörn Rüsen und Hans-Jürgen Pandel beziehen sich vielfach auf Droysen.

torischer Sinn erst gegeben ist, wenn Gegenwart und Zukunft durch die Vergangenheitsbezüge Orientierung erfahren. Viele Historiker, Geschichtslehrer, Akteure der Geschichtskultur geben sich aber durchaus damit zufrieden, sinnvolle Konstellationen innerhalb der Vergangenheit zu schaffen, bzw. die Gegenwart unter Bezug auf ihre Vorgeschichte zu erklären. Allerdings gilt: Diese vergangenheitsbezogenen Sinnkonstruktionen bilden das Reservoir, auf das zurückgegriffen wird, wenn mit Hilfe von Vergangem historische Orientierung gesucht wird.

### 1.3 Historische Kompetenzen

Kompetenzen werden zu „historischen Kompetenzen“, wenn es um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft geht, sinnvoll mit Entwicklungen und Veränderungen umzugehen, wenn **Zeitverläufe und Zeitdifferenzen** im Blick stehen. Auf gesicherte Weise kann man Zeitverläufe, Zeitdifferenzen **immer erst im Nachhinein** erkennen und systematisieren, beurteilen und bewerten. Im Folgenden orientierte ich mich am Kompetenz-Strukturmodell der FUER-Gruppe,<sup>6</sup> das vier Kompetenzbereiche unterscheidet, drei davon leiten sich aus dem Prozess des historischen Denkens ab:

- (1) Seit Jahrhunderten wird an der Entwicklung einer geregelten Methodik für die Re-Konstruktion von Vergangem gearbeitet. Die Arbeit mit Quellen steht dabei im Zentrum. Gleichberechtigt daneben muss der methodisch geregelte Umgang mit den bereits vorliegenden Interpretationen stehen (Methodik der De-Konstruktion). Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur Re- und De-Konstruktion bilden den Kompetenzbereich der **historischen Methodenkompetenzen**. Zentral ist in beiden Fällen der kompetente Umgang mit Zeitdifferenz und Zeitverläufen. Die beiden anderen, den Prozess des historischen Denkens ausmachenden Kompetenzbereiche, die historischen Fragekompetenzen und die historischen Orientierungskompetenzen sind ebenfalls durch den Umgang mit Historizität definiert:
- (2) Sie umfassen einmal die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, selbst Fragen an die Vergangenheit zu stellen, mit deren Hilfe Entwicklungen und Veränderungen erfasst werden können bzw.

---

<sup>6</sup> Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007.

die Fragestellungen anderer erfassen und beurteilen zu können (**historische Fragekompetenzen**).

- (3) Dann geht es um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sich durch den Bezug auf Vergangenheit/Geschichte in der Welt besser zurechtzufinden, in die Auseinandersetzung mit individuellen und kollektiven Identitätsbildungsprozessen die historische Dimension einzubeziehen und Handlungsdispositionen historisch zu fundieren. In der Summe umfasst die **Orientierungskompetenz** die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur Re-Organisation des eigenen Geschichtsbewusstseins. Die zeitliche Komponente ist auch hier offensichtlich: Wer die Alterität, die in der Zeitdifferenz begründet liegt und den Konstruktions-Charakter historischer Zeitverläufe nicht erkannt hat, kann die Chancen und Grenzen historischer Orientierung nicht erfassen.
- (4) Der Kompetenzbereich der **historischen Sachkompetenzen** bündelt die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Entwicklungen und Veränderungen kategorial zu erfassen und auf den Begriff zu bringen. Die Domänenspezifik, die Denken zu historischem macht, findet hier ihren Niederschlag.
- **Charakteristische Zeitverläufe** werden herausgearbeitet und mit spezifischen **Fachbegriffen** belegt (vgl. unten „Reformation“).
  - Dabei werden Entwicklungen und Veränderungen unter **zentralen Kategorien** erfasst („Politik“, „Wirtschaft“, „Gesellschaft“, „Kultur“, aber auch „Religion“, „Raum“, „Kommunikation“, „Individuum“ u.a.). Diese sind weder beliebig noch starr. Hierzu ein Beispiel: Zwar „verlangt“ der unter „Reformation“ zusammen gefasste Zeitverlauf eine Betrachtung unter der Kategorie „Religion“. Plausibel ist darüber hinaus sowohl die Entscheidung, sich politischen und/oder wirtschaftlichen, kulturellen, kommunikativen, „gender“- Fragestellungen zuzuwenden, zu personifizieren und/oder Kollektive zu betrachten, bzw. ganz neue Aspekte zu beleuchten. Die Konsequenz ist immer, dass unter möglichen Phänomenen ausgewählt werden muss, was wiederum Rückwirkungen auf Deutungen und Sinnbildungen hat. Eventuell werden auf diese Weise auch Zeitverläufe neu gefasst. Je nach Zugriff werden für die „Reformationsepoche“ z.B. die Phasen

1517-1555, die erste und zweite Hälfte des 16. Jahrhunderts, die 1520er/1530er, die Zeit zwischen 1400-1600 herangezogen. Die zeitspezifische Füllung und Ausdifferenzierung der inhaltsbezogenen Kategorien steht für deren Historizität.

- Nicht nur die Vergangenheit, sondern auch Gegenwart/Zukunft der Historiker und der Kultur, in der und für die sie arbeiten, wirken sich aus. – Die historische Sachkompetenz umfasst auch die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, den **Theoriebezug** auf den Begriff zu bringen und so die unterschiedlichen Fragenstellungen z.B. aus dem „cultural turn“ oder aus einer marxistischen Geschichtswissenschaft zu erklären.
- Begriffs- und Strukturierungskompetenz können auch **methodenbezogen** ausdifferenziert werden: Es geht dann um die methodischen Konsequenzen, die sich ergeben, wenn Flugblätter als „serielle“ Quellengattung betrachtet werden, wenn mentalitätsgeschichtliche Kategorien genutzt werden (z.B. der „Ritus“ Gewalt zur Erschließung des Bild- und Textteils von Flugblättern) oder wenn „Bildersturm“ aus Sicht der Kunst- und/oder Kirchengeschichte betrachtet wird.

Wenn die jeweils geschaffenen Zeitverlaufsvorstellungen plausibel und sinnvoll sein sollen, dann muss das **Vetorecht der Quellen** (Kosselleck) ebenso beachtet werden wie der Kontext, in dem „Wirkungen“ beschrieben/behauptet werden; dies verweist auf die jeweilige **(Geschichts-)Kultur**. Dabei sollten die Methoden historischer Re-Konstruktion berücksichtigt werden und auch die Ergebnisse historischer Forschung und der Diskurs über sie. Dies erlaubt, plausible von weniger plausiblen Aussagen zu unterscheiden. Auf diese Weise kommen zum einen „**Konventionen**“ in den Blick, über die Konsens in der Forschung oder in der Adaption/Rezeption von Forschungsergebnissen in der (Geschichts-)Kultur herrscht, aber auch Dissens, Kontroversen, offene Fragen, neue Fragestellungen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, historisches Denken, historische Kompetenzen umfassen den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte. Es geht um Entwicklungen, Veränderungen, die auf Grund einer angemessenen Fragestellung in den Blick genommen und verfolgt werden. Das Datieren allein ist demzufolge noch kein Ausdruck historischen Denkens. Die datierbaren, verortbaren, für Ereignisse, Ab-

läufe, Strukturen stehenden Vergangenheitspartikel werden in Prozessen der Deutung und Sinnbildung in Kontexte gesetzt. Das Ergebnis ist historische Orientierung. Es griffe zu kurz, historische Orientierung nur auf Vergangenheit zu beziehen; sie kann immer auch in die Gegenwart und die Zukunft reichen.

## **II. Konkretisierung am Beispiel „Reformation“ (in Zusammenarbeit mit Bodo von Borries, Hamburg)**

Ich verdeutliche das bislang abstrakt Festgestellte an einem konkreten, in den Lehrplänen aller Schularten verankerten Beispiel, der Reformation.

Im Zentrum der folgenden Feststellung steht ein Vergangenheitspartikel, der für sich genommen noch keine historische Narration darstellt: Am **10. November 1483** ist in **Eisleben**, nachweisbar durch die Kirchenbücher, ein **Bub** geboren, der wie üblich am folgenden Tag, auf den Namen des Taufheiligen getauft wurde. Die Eintragungen lauten deshalb auf **Martin Luder**. – Jeder historisch Interessierte ist in der Lage, diese Fakten zu eruieren, aus der Fach- und Sachbuchliteratur, im Internet, im Lutherhaus in Eisenach, aus Quelleneditionen, ggf. auch vor Ort, im entsprechenden Archiv.

Dieses Datum wird kontextualisiert und interpretiert, wenn gesagt wird: „Der **Reformator** wurde am 10. November 1483 in Eisleben geboren“. Eine derartige Aussage kann nur ex post getroffen werden. Sie setzt die Entscheidung voraus, einen Zeitverlauf als „Reformation“ zu charakterisieren, dabei der Person Luthers eine tragende Bedeutung zu geben und bei der Darstellung des zu betrachtenden Zeitverlaufs chronologisch anzusetzen.

Für die im Geschichtsunterricht geplante Unterrichtssequenz/-stunde müssen, wie für jede historische Darstellung, Fragestellungen entwickelt und Auswahl-Entscheidungen getroffen werden. Der Geschichtslehrer muss dabei Rahmenbedingungen bedenken, z.B. dass das zur Verfügung stehende Zeitbudget sehr gering ist, die Schüler keine Experten sind; Schule die Aufgabe hat, sie in die Kultur des Schullandes einzuführen, dabei ggf. multikulturelle Zusammensetzungen der Schülerschaft zu bedenken. Es muss also Grundlagenwissen erarbeitet werden, das die jeweilige Kultur für Einheimische und Nicht-Einheimische verstehbar macht.

Der Adressatenbezug erschöpft sich nicht in der Berücksichtigung der zunehmend multikulturellen Klassensituationen. In der Regel sehen Schüler von sich aus wenig Grund, sich mit „klassischen“ Themen wie

z.B. „Reformation“ zu befassen. Es ist deshalb Aufgabe des Lehrers, durch die Auswahl geeigneter Fragestellungen und durch das Gestalten von Lernarrangements, die einerseits Machbarkeit, andererseits Motivation und Orientierung versprechen, das **Interesse** der Schüler erst zu wecken. Dass die Lehrer bei ihrer Akzentsetzung nicht frei sind, wurde bereits festgestellt. In der Regel versuchen Lehrpläne den Geschichtsunterricht in den Rahmen Gesellschaft – Bildung - Erziehung einzuordnen und grundsätzliche inhaltliche Vorentscheidungen zu treffen. Schulbücher und weitere Unterrichtsmaterialien werden für die konkrete Realisierung des Geschichtsunterrichts angeboten; bindend sind diese Hilfsmittel aber nicht. Auch die Lehrpläne lassen Spielräume bestehen, wobei für die Ausfüllung des Geschichtsverständnisses und das (Vor-)Wissens des Geschichtslehrers zum Thema, sein Prä für bestimmte Kontextualisierungen/Deutungen/Sinnbildungen von Bedeutung sind. Dazu kommt das unterschiedliche Verständnis von Geschichtsunterricht, die unterschiedliche geschichtsdidaktische und unterrichtsmethodische Ausbildung (vgl. die einleitend zitierte Typologie für Geschichtslehrer).

Das Ergebnis ist, dass keine zwei Geschichtsstunden zum Kanonthema „Reformation“ völlig gleich ablaufen werden, auch wenn sie im selben Schuljahr, im selben Land gehalten werden, oder gar in derselben Schule oder vom selben Lehrer. – Dennoch gibt es **notwendig Überschneidungen**, und zwar sowohl

- auf der Faktenebene,
- auf der vergangenheitsbezogenen Deutungsebene,
- als auch auf der gegenwarts-/ zukunftsbezogenen Sinnbildungsebene.

Dabei gilt, dass, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu bestimmen, nicht die nackten **Fakten** (Personen, Datierungen, Orte, Ereignisse) ausschlaggebend sind, sondern **die Zeitverläufe**, die mit ihrer Hilfe konstruiert werden, der Sinn, der ihnen durch die **Deutungen** des Vergangenen und die **Sinnbildungen** für Gegenwart/ Zukunft gegeben wird.

Lehrer des von den Schweizer Kollegen erhobenen Lehrertyps 1, die das Hauptaugenmerk auf die **Darstellung von angeblich unverzichtbarem „Fakten“-Material** legen, vernachlässigen das **Ordnungsgerüst** darzulegen, das sie der Informationsauswahl und Darstellung zu Grunde gelegt haben. Schüler/innen neigen in diesem Fall dazu, Daten/Fakten und Deutungen/Sinnbildung gleich zu behandeln. Historische Kompetenzen können sie nicht entwickeln, weil sie nicht dabei unterstützt werden, die entsprechenden Unterscheidungen zu treffen.

Umgekehrt heißt das, dass in einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht öfter und ganz bewusst die Metabene eingenommen werden sollte. Erst empirische Untersuchungen (u.a. mit Grundschulern) zeigen, dass dies Schüler nicht überfordert. An drei auf Zeitverläufe bezogenen Beispielen werden Möglichkeiten der Kompetenz-Orientierung skizziert.

- **Chronologie** wird als Darstellungsprinzip für Zeitverläufe verdeutlicht, für die Anfang, Zwischenphasen und Ende definiert werden. Die Schüler erkennen, dass dabei Auswahlentscheidungen getroffen werden müssen. „Wichtige Daten“ sind also nicht per se gegeben, sondern hängen von der Fragestellung ab, die den Verlauf bestimmt. Hilfreich für die Einsicht in den Konstruktcharakter auch von Chronologien ist es, Zeitleisten z.B. zur Reformation in verschiedenen Schulbüchern, auch solchen, die aus unterschiedlichen Epochen und Ländern stammen, zu vergleichen. Zusätzlich können Zeitleisten aus Museen, von Internetpräsentationen, aus Reiseführern etc. herangezogen werden.
- In einem Kompetenz-orientierten Geschichtsunterricht sollen Schüler erkennen, dass die mit einem Zeitverlauf verbundenen Ereignisse/ Phänomene zu **unterschiedlichen Deutungs- und Sinnbildungen** zusammen geführt werden können, wobei diese Interpretationen unterschiedlich triftig sind und es für die Beurteilung intersubjektiv akzeptable Kriterien gibt. Um dies Schülern zu verdeutlichen, kann wiederum mit Vergleichen gearbeitet werden. Es bietet sich aber auch die gezielte Untersuchung von Beispielen aus der Geschichtskultur (historische Filme, historische Feste u.ä.<sup>7</sup>), für höhere Klassen auch der Bezug auf die historische Forschung an.<sup>8</sup> Die Basisoperation der De-Konstruktion steht dabei jeweils im Zentrum. Re-Konstruktion wird dagegen betont, wenn Schüler selbst historische Narrationen erarbeiten, in denen bestimmte vorgegebene Fakten eine Rolle spielen. Die

---

<sup>7</sup> Die Reformation wurde und wird in der Geschichtskultur immer wieder „neu“ thematisiert und aufgegriffen!

<sup>8</sup> Einen schnellen Überblick über die Historiographiegeschichte und aktuelle Kontroversen und Fragestellungen erlaubt die von Arnd Bauerkämper, Peter Steinbach und Edgar Wolfrum herausgegebene Reihe „Kontroversen um die Geschichte“; den Band „Reformation und konfessionelles Zeitalter“ haben Stefan Ehrenpreis und Ute Lotz-Heumann herausgegeben. Vgl. hierzu: Ehrenpreis, S./ Lotz-Heumann, U. (Hgg.): Reformation und konfessionelles Zeitalter, Darmstadt 2002.

Sachkompetenz wird in allen Fällen gestärkt, weil die Kategorien, um die es geht, jeweils explizit thematisiert werden.

- Die Frage „Was bedeutet das für mich?“ wird im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht nicht nur deshalb gestellt, weil das „*mea res agitur*“ die Schüler eher motivieren kann, sondern auch, weil es auch um die Entwicklung von historischen Orientierungskompetenzen geht. Geklärt werden sollte z.B., welche Sinnbildungsmuster angeboten werden, um den Zeitverlauf bis in die Gegenwart, ja Zukunft zu spannen, und ob diese von den Rezipienten als „speicherungs- und verarbeitungswürdig“ angesehen werden, ob ihnen zugetraut wird, dass sie der eigenen Gegenwart/Zukunft Richtung geben können, ob sie, mit Jörn Rüsen ausgedrückt, **normativ triftig** sind.

Beantwortet werden können diese Frage erst, wenn die Struktur erfasst wird, nach der historische Narrationen konstruiert werden bzw. konstruiert sind. Am Beispiel der Reformation werden einige einfache Möglichkeiten vorgestellt, solche Fragestellungen in den Geschichtsunterricht zu tragen. Diese Fragen können für die Planung des Geschichtsunterrichts herangezogen werden, aber auch zur Analyse historischer Narrationen aller Art.

- Wer sind eigentlich die Träger? Nur Luther oder Luther (→Luthertum) und Zwingli/Calvin (→Calvinismus)? Wie steht es mit anderen Reformatoren, wie Hus und Wiclif, mit Erasmus und Melancthon, mit Thomas Müntzer, aber auch mit Ignatius von Loyola und Theresa von Avila? Werden sie thematisiert?
- Gibt es „eine Reformation“ oder „ein ganzes Bündel von Reformationen“?
- Was ist das **Wichtigste** an der Reformation?
  - Ist sie der Weg vorwärts in die „Neuzeit“, u.a. weil sie die *individuelle Gewissensentscheidung* betont und eine Art frühe „*wissenschaftliche*“ *Traditionskritik* ist?
  - oder der zurück ins „Mittelalter“, weil sie einem „Biblizismus“ folgt?
  - Steht sie, europäisch gewendet, für *Spaltung* oder *Anfang*?
  - Ist sie die *gescheiterte „frühbürgerliche Revolution“* (Marx/Engels) oder als „innerweltliche Askese“ der *Start zu Kapitalismus und Industrialisierung* (Max Weber)?
  - Hat sie den „Dreißigjährigen Krieg“ *verschuldet*?

- Hat sie die *politische und moralische Katastrophe des Nationalsozialismus* vorbereitet?
- Ist sie wesentlich eine „*Religionsrevolution*“, ja „*Religionsstiftung*“ oder eine „*zyklische Erweckungsbewegung*“ unter so vielen anderen des Christentums?
- Wie steht sie zu „*Renaissance*“ und „*Humanismus*“, wie zu „*Bauernkrieg*“, wie zu „*Hexenverfolgung*“ und „*Gewissenszwang*“, wie zu „*Staatskirchentum*“ und „*Absolutismus*“?
- Liegt ihr eigentlicher Wert im Bereich *Kultur und Bildung*, weil sie Muttersprache und Lesekompetenz befördert hat?

Was also macht „Die Reformation“ so *erinnerungswürdig*, dass sie im universitären und im schulischen „Kerncurriculum“ verankert werden muss?

Neben diesen inhaltsbezogenen Fragen stehen formale, terminologische:

- Wie steht es eigentlich mit der **Terminologie**, in der **Zeitverlauf gedeutet** wird? Ist „Reformation“ nicht schon ein protestantischer Begriff, der in katholischer Perspektive und Interpretation auszutauschen wäre? Gilt nicht dasselbe für die Folgeepoche „**Gegenreformation**“, die so nur auf „protestantisch“ heißen kann und in katholischer Sicht durch „**Katholische Reform**“ ersetzt werden muss?
- Wie verhält sich die „Reformation“ zur deutschen Identität? Hat sie das deutsche Volk auf Dauer *gespalten*? Hat sie die *intellektuelle Weltgeltung des Deutschtums* begründet?
- Wie stehen „Reformation“ und *Konfessionalisierung zueinander*?

Fragen wie diese **entscheidet der Lehrer, wenn er seinen Unterricht plant**. Natürlich ist der Lehrer bei seiner Entscheidung nicht frei. Darauf habe ich schon hingewiesen. Dennoch bleibt es dabei, dass jeder Lehrer Entscheidungsspielräume darüber hat, welche Zeitverlaufsvorstellung er den Schülern vermittelt (das hat er mit Filmemachern, Ausstellungsmachern, den Betreibern von Websites und den Schulbuchautoren gemeinsam).

Die Flucht in einen „**gesicherten Kern von grundlegenden Hauptfakten**“, die **objektiv nach Chronologie angeordnet werden, ist Selbsttäuschung**.



**und Strukturierungswissen**, über das die Schüler verfügen lernen, spiegeln sich damit die Zeitverlaufsvorstellungen, mit deren Hilfe Entwicklungen und Veränderungen erfasst werden.

Dass mit den Schülern die Zeitverläufe datiert, und damit zeitlich verortet werden, ist für deren historische Orientierungsfähigkeit unerlässlich. Aber: Es hängt wiederum mit den zentralen Deutungs- und Sinnbildungsmustern, damit letztlich mit den Fragestellungen zusammen, welche Daten für die „zeitliche Verortung“ herangezogen werden.

Es liegt auf der Hand, dass ein personen- und ereignisgeschichtlicher Zugriff einfacher mit Datierungen zu strukturieren ist, als etwa ein strukturgeschichtlicher.

Die Entscheidung für einen ereignisgeschichtlichen Zugriff grenzt ein, hält aber immer noch weite Spielräume bereit: Wer das (durchaus ungesicherte) **Wittenberger „Turmerlebnis“**<sup>10</sup> des jungen Augustinermönches Luther ins Zentrum stellt, tut etwas anderes, als wer den (ebenfalls nicht unumstrittenen) **Thesenanschlag<sup>11</sup> des Professors** betont, auch wenn vermutlich beide auf die reformatorische (Neu-)Akzentuierung göttlicher Gerechtigkeit und Gnade fokussieren und die Kategorie Religion ins Zentrum rücken. Beide betreiben Personen- und Ereignisgeschichte, Luther ist beide Male zentral, hinter dem jeweiligen Ereignis, das die gemeinsame Grundaussage trägt, stehen aber unterschiedliche Deutungsmuster. Die Objektivität suggerierenden Datierungen ändern daran nichts. Bewusst habe ich „Ereignisse“ ausgewählt, deren Historizität nicht unumstritten ist, die in Schulbücher und zahlreiche Unterrichtsstunden aber als Leitdaten für die Reformation eingegangen sind.

Schwieriger mit (zentralen) Datierungen zu belegen sind Strukturen. Vgl. z.B.

- Reformation als **antipäpstliche Massenbewegung**, die z.B. durch Flugschriften („schwarze Kunst“) zum Ausdruck kommt.
- „Vorteile“ und „Nachteile“ für die fürstlichen Landesherrn und städtischen Obrigkeiten, belegt an **politischen Kalkulationen** im Umfeld der Reformation,
- Reformation **Prozess der „Säkularisierung“**, durch Klosterauflösungen und -enteignungen angezeigt.

<sup>10</sup> Ein Teil der Forscher datiert das „Turmerlebnis“ in das Frühjahr 1913, andere neigen eher zum Jahr 1518, manche auch zu 1517 oder 1519.

<sup>11</sup> Klar ist nur, dass Luther die Thesen am 31.10.1517 als Anlage zu einem Brief an seinen vorgesetzten Erzbischof versandte.

Im Falle eines strukturgeschichtlichen Zugriffs stehen notwendig **Zeiträume**, nicht Zeitpunkte im Zentrum. Auf sie müssen die Datierungen bezogen werden, durch die Zeitverläufe, wie z.B. die Reformation, im Kontinuum der Zeit verortet wird.

Für den Geschichtsunterricht ist es sicher sinnvoll, Zeitverläufe nach kategorialen, strukturellen Gesichtspunkten zu charakterisieren und dabei aber auch Personen und Ereignisse zu ihrem Recht kommen zu lassen. Religion und Politik sind unverzichtbare Kategorien. Ein Beispiel wäre, im Kontext der Auseinandersetzung mit der Reformation, die Bedeutung der persönlichen Entscheidung Karls V. zu thematisieren, und dabei seine Konflikte mit dem Papsttum ebenso aufzugreifen, wie die Interessen seines Hauses „Habsburg“ (besonders in Spanien), die ihn leiteten. Politik, Person und Religion stehen auch im Zentrum, wenn der Blick auf die Reformation in der Heimatregion gelenkt wird und die Entscheidung dort betrachtet wird.

Die Chance, neben politikgeschichtliche Zugriffe solche zu stellen, die in der Forschung im Zuge des „cultural turn“ betrachtet werden, sichert nicht nur Forschungsnahe des Geschichtsunterrichts, sondern eröffnet auch die Möglichkeit, den Schülern zu verdeutlichen, dass Fragen der Gegenwart und Zukunft die Fragen an die Vergangenheit mitbestimmen. Kategorien wie „gender“, „Kommunikation“, „Gewalt“ im Umgang mit Religion können dann ins Zentrum gerückt werden.

Hilfe bei der Vorbereitung von Unterrichtseinheiten zu neuen Fragestellungen kann der Lehrer sich z.B. in der Reihe „Kontroversen in der Geschichte“ holen, in den Darstellungen des Forschungsstands der (Neuaufgaben)<sup>12</sup> der Standardwerke oder auch von Themenheften unterrichtsbezogener Zeitschriften.<sup>13</sup> Die Entscheidung, sich selbst und seine Unterrichtsgestaltung dem Typ 2 zuzuordnen, muss aber jede Lehrkraft selbst fällen.

---

<sup>12</sup> Vgl. z.B. die Bezugnahme auf die Wende 1989/90 im Vorwort zur 10. Auflage des „Gebhardt“: Probleme deutscher Geschichte (1495-1806)/ Reichsreform und Reformation (1495-1555).

<sup>13</sup> Vgl. aktuell z.B. das Heft 125 der Zeitschrift Geschichte lernen (September 2008).