

Geschichte braucht die anderen Fächer: „Interne Interdisziplinarität“ von Geschichte

„Natur und Geschichte sind die weitesten Begriffe, unter denen der menschliche Geist die Welt der Erscheinungen faßt. [...] Geschichte ist nicht die Summe der Geschehnisse, nicht aller Verlauf aller Dinge, sondern ein Wissen von dem Geschehenen und das so gewußte Geschehene [...].“

(Droysen, J. G.: Historik. Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte, hg. v. R. Hübner, Darmstadt 1977 (Nachdruck), S. 325)

Geschichte als „geistige Form, in der sich eine Kultur über ihre Vergangenheit Rechenschaft gibt“.

(Huizinga, J. – In: Boshof, E./Düwell, K./Kloft, H.: Grundlagen des Studiums Geschichte. Eine Einführung, Köln u. a. ⁵1997, S. 4)

„Unser Gegenstand ist diejenige Vergangenheit, welche deutlich mit Gegenwart und Zukunft zusammenhängt.“

(Burckhardt, J.: Historische Fragmente, hg. v. E. Dürr, Stuttgart 1957, S. 1).

„Geschichte lehrt Gegenwart in ihren Grenzen und Möglichkeiten aus ihrer Herkunft zu verstehen. Sie klärt Erinnerungen auf und bewahrt uns vor Legenden und Manipulatoren. Sie sagt etwas darüber, was der Mensch ist, indem sie zeigt, was er jeweils gewesen ist. Sie zeigt Handeln und Verändern in Situationen, unter Bedingungen und in Grenzen, zeigt den wechselseitigen Zusammenhang der Lebensbereiche und die unbeabsichtigten Folgen absichtsgelenkten Handelns, und sie tut das besser als jede Gegenwartsanalyse, weil wir das Ende kennen, weil wir nicht mehr vital daran interessiert sind, wie es ausgeht; wir lernen daraus [...]. Geschichte antwortet auf die Frage, wer wir sind, warum wir anders sind als andere [...]. Die Hinnahme unseres Soseins und des Andersseins der anderen ist eine moralische Wirkung des erkennenden Umgangs mit Geschichte.“

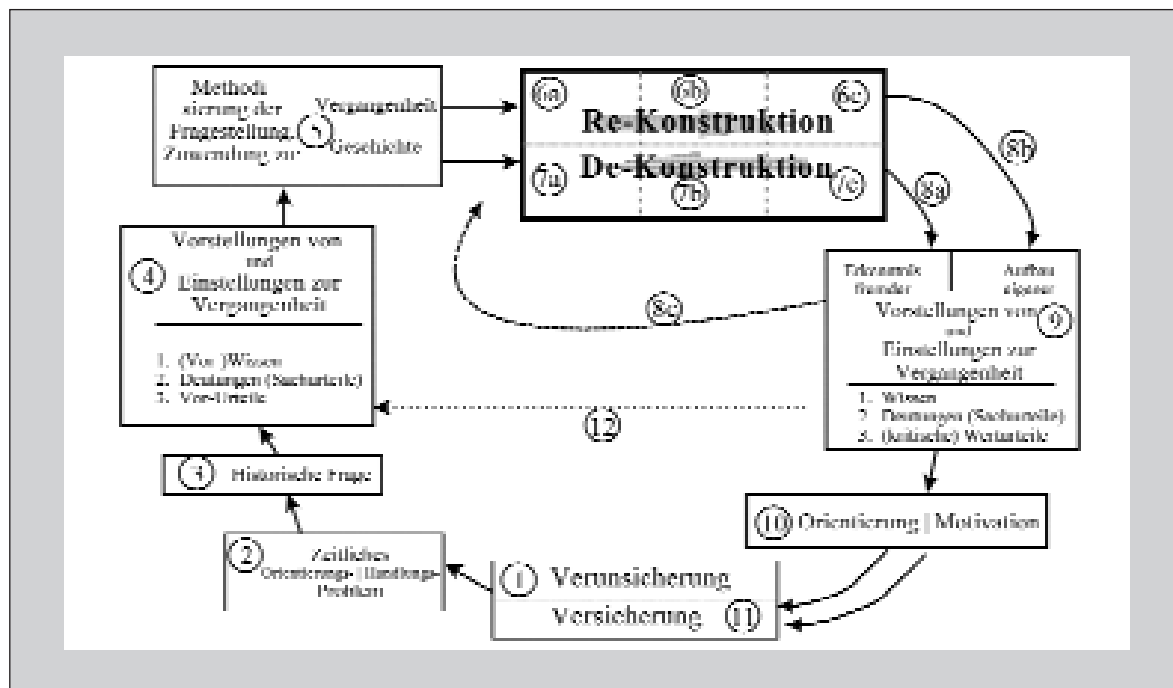
(Nipperdey, Th.: Neugier, Skepsis und das Erbe. Vom Nutzen und Nachteil der Geschichte für das Leben, in: ders.: Nachdenken über die deutsche Geschichte, München 1990, S. 7-23, hier: S. 18f.)

„Geschichte als Inbegriff des historisch Erkennbaren ist nicht einfach die Summe aller vergangenen menschlichen Handlungen, ihrer Voraussetzungen, Bedingungen, Absichten und Folgen die rein für sich, also unabhängig von den Absichten gegenwärtigen Handelns („wertfrei“) erforscht, interpretiert und dargestellt werden können. Geschichte ist vielmehr ein sinn- und bedeutungsvoller Zusammenhang zwischen Vergangenheit und Gegenwart (mit einem tendenziellen Bezug auf Zukunft).“

(Rüsen, J.: Geschichte als Wissenschaft, in: Handbuch der Geschichtsdidaktik, hg. v. K. Bergmann u. a., Seelze-Velber ⁵1997, S. 99-110, hier: 101)

1. Fundamenta der Geschichte

Definitionen von Geschichte aus unterschiedlichen Zeiten und aus unterschiedlichen Kontexten regen dazu an, nach dem Gemeinsamen zu suchen. Fundamental und kategorial betrachtet, befasst Geschichte sich mit dem Leben von Menschen in unterschiedlichen Zeiten und Räumen.¹ Dabei werden Veränderungen/Entwicklungen thematisiert und in historischen Narrationen² dargestellt. Diese stellen erhobene „Vergangenheitspartikel“ interpretierend und deutend in diachrone Entwicklungs-, aber auch in synchrone, auf bestimmte Phasen bezogene Zusammenhänge. Die Anlässe, sich mit Vergangenem zu befassen und die Ergebnisse in einer Geschichte darzustellen, sind außerordentlich vielfältig. Sie können sich aus konkreten, lebensweltlichen Situationen herleiten und Ausdruck einer „Verunsicherung“ sein, die durch „Sinnbildung über Vergangenes“ ausgeglichen werden soll.



Hasberg, W./Körper, A.: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körper, A. (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach 2003, S. 179-202, hier S. 189, im Anschluss an Rösen, J.: Historische Vernunft, Göttingen 1983, S. 29.

1 Zu den genuin historischen Kategorien Raum und Zeit vgl. Schöner, A.: Grundlegung „Sachkompetenz als Begriffs- und Strukturierungskompetenz“, in: v. Borries/Körper/Krammer/Schöner/Schreiber: Ein Kompetenzmodell für das historische Denken in Schule, Universität und Geschichtskultur, Neuried 2006 (Arbeitstitel) im Druck.

2 Die narrative Struktur als Merkmal der Geschichte herauszuarbeiten, war und ist Anliegen der geschichtstheoretischen Diskussion der letzten Jahrzehnte. Wichtige Impulse kamen in den 1970er Jahren von der „analytischen Geschichtsphilosophie“ (Danto, A. C.: Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt/M. 1994), der Literaturwissenschaft (White, H.: Auch Klio dichtet oder die Fiktion des Faktischen. Studien zur Topologie des historischen Diskurses, Stuttgart 1986). Sie bezogen sich vorrangig auf die Historiographie. Heute wird von der narrativen Struktur auch in Bezug auf andere Medien gesprochen: Vgl. z. B. Nünning, A./Nünning, V.: Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär, Trier 2002.

Zu den geschichtsdidaktischen Adaptionen vgl. z. B. Rösen, J.: Historisches Erzählen, in: Bergmann, K. u. a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, 57-64; Pandel, H.-J.: Erzählen, in: Mayer, U./Schneider, G. (Hgg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, S. 408-424.; Hasberg, W.: Geschichte in Geschichten, in: Schreiber, W. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Erster Teilband, Neuried 1999, 477-495. Schreiber, W./Schöner A.: Schulbücher analysieren: Grundlagen, Methoden, Ergebnisse. Neuried 2006 (im Druck).

Die Verunsicherung (1) muss aber nicht notwendigerweise lebensweltlich begründet sein, also mit konkreten Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen zu tun haben. Sie kann auch darin bestehen, dass eine These, eine Geschichtsdeutung, Behauptungen über Vergangenes mit dem eigenen bzw. kollektiven Vorverständnis nicht harmonieren oder dass vergangene Aspekte in den Blick kommen, die einem bislang nicht bewusst waren. „Verunsicherung“ kann auch gezielt provoziert werden, indem im Geschichtsunterricht/in historischen Lehrveranstaltungen der Universitäten/in der Geschichtskultur historische Fragestellungen (problemorientiert) thematisiert werden, z. B. aus einem systematischen Interesse heraus. Dabei kann zum Zeitpunkt der Beschäftigung noch unklar sein, ob das im Unterricht oder anderen Bereichen der Geschichtskultur Thematisierte irgendwann lebensweltliche Relevanz erhält. Das heißt also, dass der oben skizzierte Regelkreis idealtypisch zu sehen ist. Er kann verkürzt und in Teilen ausgesetzt werden; ein Durchlauf kann sich über Jahre hinweg ziehen.

Auf Grund der Breite möglicher historischer Fragestellungen ist **Systematisierung** geboten: Wenn die Förderung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte das Ziel ist, erfolgt diese Systematisierung inhalts-/themenbezogen **und** theoriebezogen **und** methodenbezogen. Lebensweltlich dominieren vermutlich inhaltsbezogene, mit nicht bewussten Theorieelementen verknüpfte Vorstellungen.

2. Interdisziplinarität der Geschichte

Weil Geschichte das Leben von Menschen in Zeit und Raum unter den verschiedensten Fragestellungen erfasst, weil die Re-Konstruktion notwendig an die Gegenwart der Re-Konstruierenden gebunden ist, können (und müssen) für die Systematisierung Überlegungen aus sehr unterschiedlichen Nachbardisziplinen herangezogen werden:

- Theorien, die in anderen Disziplinen entwickelt worden sind, um dort anstehende Fragen zu klären,
- Kategorien/Konzepte/Begriffe, die in anderen Domänen entstanden sind, um das Themenfeld zu strukturieren,
- auf konkrete Einzelfälle bezogenes interdisziplinäres „Wissen“.

Das Aufgreifen von Ansätzen aus den Nachbardisziplinen geht, sobald mit ihrer Hilfe – wie auch immer motivierte – Fragen an die Vergangenheit gestellt bzw. beantwortet werden sollen, immer mit ihrer **Transformation** einher. Das erklärt sich daraus, dass notwendigerweise genuin geschichtswissenschaftliche Intentionen einfließen. Es geht z. B. darum, Alterität wahrzunehmen, die Zeit-, Raum- und Kulturgebundenheit von Entwicklungen deutlich zu machen, Veränderungen zu erklären.

Die Transformation der Theorien/Strukturierungen/Begriffe aus Nachbardisziplinen wird an zwei schulnahen Beispielen verdeutlicht; eines setzt inhaltsbezogen an, das zweite theoriebezogen: Am Beispiel des von Franz Melichar entwickelten und in diesem Band vorgestellten Längsschnitts zur (Sub-)Kategorie „Demokratie“ wird die Modifizierung konkretisiert, die eine „historische Nutzung“ eines Begriffs der systematischen Politikwissenschaft mit sich bringt.

Das zweite Beispiel bezieht sich auf das Kompetenzmodell, das in „FUER Geschichtsbewusstsein“³ entwickelt wurde und auch diese Publikation fundiert: Indem der Kompetenzbereich „histori-

3 FUER Geschichtsbewusstsein ist ein Forschungsprojekt zum Geschichtsunterricht, das u. a. durch die EU, aber auch durch den Stifterverband der Wissenschaft, die Boschstiftung, die Stiftung Erinnern, Verantwortung, Zukunft, die Körberstiftung, die Bickhoffstiftung, den Österreichischen und Schweizer Nationalfonds gefördert wird. Geschichtsdidaktiker und Geschichtslehrer erarbeiten gemeinsam die theoretischen Grundlagen und erproben deren Wirksamkeit im Geschichtsunterricht. Vgl. u. a. www.fuer-Geschichtsbewusstsein.de. Dort finden sich auch Literaturangaben.

ches Fragen⁴⁴ näher bestimmt wird, wird gezeigt, welche Modifikation dabei die philosophische oder germanistische oder entwicklungspsychologische Auseinandersetzung mit dem Fragen erfährt.

a) Längsschnitt zur (Sub-)Kategorie Demokratie

Die Grundidee, die Franz Melichar und sein Team ihrem Längsschnittkonzept zu Grunde legen,⁵ ist, „Entwicklungen und Veränderungen“ als genuin historische Kategorien zu verdeutlichen. Dies wird geleistet, indem bezogen auf eine überfachliche (Sub-)Kategorie (z. B. „Demokratie“) diachrone und synchrone Zugriffe verknüpft werden. Als Grundlage dafür wird die jeweilige (Sub-) Kategorie operationalisiert – fassbar gemacht.

Grundsätzlich werden **Manifestationen** von Demokratie ausgewählt, die sowohl kategoriale Ein-sichten in das Prinzip ermöglichen, an denen sich zugleich aber auch Erfahrungen der jeweils lebenden Menschen widerspiegeln.⁶ Dadurch dass Erfahrungen im Umfeld von Demokratie betrachtet werden, berücksichtigt man, dass **Konkretion** historisches Lernen unterstützt. Die Konzentration auf diese Manifestationen leitet auch die Auswahl der verwendeten Quellen⁷ und Darstellungen. Zugleich wird der Vergleich mit gegenwärtigen Erfahrungen ermöglicht, ohne dass dadurch die Alterität (Andersartigkeit und Besonderheit) vergangener Erfahrungen verschüttet würde.

Der **diachrone** Zugriff, der **zeit- und raumgebundene Veränderungen** vor Augen stellt, arbeitet damit, dass Aspekte in verschiedenen Entwicklungsphasen betrachtet werden, an denen Entwicklung und Veränderung, Prozesse besonders augenfällig werden. Die vorab für den Längsschnitt ausgewählten Manifestationen werden aufgegriffen. Teil des Lernprozesses ist, mit den Schülern zu klären, warum gerade diese Aspekte betrachtet werden.

Der **synchrone** Zugriff kommt dadurch zum Ausdruck, dass „Schnittstellen“ ausgewählt werden, an denen **zeitspezifische Zusammenhänge**, auch strukturelle, betrachtet werden. Dabei stehen zwar wiederum die Manifestationen im Zentrum. Die Fragestellungen beziehen sich jetzt aber nicht auf Entwicklung und Veränderung, sondern auf die Zusammenhänge, die Brüche/Weiterentwicklungen/Rückschritte erklären. Nach dem Prinzip des „Querschnitts“ werden also zeitspezifische Vernetzungen erarbeitet und dargestellt.

In der **vergleichenden Zusammenschau** der Schnittstellen verdeutlicht sich Wandel. Die letzte Schnittstelle stellt immer die Gegenwart dar; Ausblicke in die Zukunft erfolgen, wo das möglich ist. Auf diese Weise wird der Zusammenhang zwischen den Zeitdimensionen, zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verdeutlicht.

4 Vgl. hierzu das in FUER Geschichtsbewusstsein entwickelte Kompetenzmodell, vorgestellt in: v. Borries/Körper/Krammer/Schöner/Schreiber: Ein Kompetenzmodell für das historische Denken in Schule, Universität und Geschichtskultur, Neuried 2006 (Arbeitstitel) im Druck.

5 Vgl. auch in diesem Band: Melichar, F.: „Der politikgeschichtliche Längsschnitt – ein Beitrag des Geschichtsunterrichts zu einer reflektierenden Politischen Bildung“. Im Laufe des Jahres 2006 wird, herausgegeben u. a. von Franz Melichar, in der Reihe „Themenhefte Geschichte“ ein Band zu Längsschnitten erscheinen.

6 Demokratie etwa wird erschlossen, indem ihre **Konkretion durch bestimmte Individuen/in bestimmten Gruppen** vorgestellt wird (prägende Persönlichkeiten, Theoretiker, Trägergruppen etc.), ihre Verbindung mit bestimmten **mental Dispositionen** dargestellt wird (menschlicher Freiheitsdrang bzw. Wille zur Mitbestimmung), ihre Manifestation in bestimmten **Ereignissen** geschildert wird (z. B. freie Wahlen nach der Wende). Die Operationalisierungen können auch abstrakterer Natur sein und die Systematisierung solcher Ereignisse in **Prozessen** betreffen (Parlamentarisierung des deutschen Kaiserreiches) bzw. in **Strukturen** (z. B. Partizipation und Mitbestimmung) sowie **Systemen** (z. B. direkte bzw. repräsentative Demokratie).

7 Eine ideale Materialbasis für den Längsschnitt Demokratie stellt die Quellensammlung „Geisteswissenschaften und Wissenschaftspolitik an der Schwelle zum dritten Jahrtausend“ (Opladen 1999) dar, herausgegeben u. a. von Politikwissenschaftler Klaus Stüwe und Historiker Gregor Weber.

Die Schüler sollen bei der Arbeit an Längsschnitten erkennen, dass historische Entwicklungen systematisiert werden können, indem auf (Sub-)Kategorien zurückgegriffen wird. Sie sollen lernen, dass diese (Sub-)Kategorien in aller Regel von anderen Disziplinen entwickelt und ausdifferenziert wurden. Sie sollen erfahren, dass in dieser „Interdisziplinarität“ der Geschichte auch die Chance besteht, die Kategorien anderer Fächer zu vertiefen (wenn sie im anderen Fach bereits behandelt wurden) bzw. Strukturierungen kennenzulernen, die in den anderen Fächern erst später aufgegriffen und vertieft werden. Auf diese Weise kann die Einsicht angebahnt werden, dass die fachspezifischen Zugriffe auf das gemeinsame Ziel der Erschließung von Welt und Mensch und auf die Eröffnung plausibler Handlungsdispositionen konzentriert werden können. Dabei sollten die Schüler auch den **originären Anteil der Geschichte** feststellen: Durch die Historisierung erfahren die (Sub-)Kategorien der anderen Disziplinen Präzisierung. So wird z. B. „Demokratie“ als scheinbar überzeitliche Kategorie der politischen Systemlehre in ihrer Zeitlichkeit und ihrer Kulturgebundenheit bewusst.

Indem in den hier vorgestellten Längsschnitten regelmäßig die Schnittstelle Gegenwart berücksichtigt wird, ist der Bezug auf die Erfahrungen der Schüler konstitutiv. Ihre gegenwartsbezogenen Erfahrungen werden aber modifiziert und erweitert durch die Einbeziehung historischer Erfahrungen. Die Einsicht, dass Geschichtsbewusstsein immer auch Gegenwartsbewusstsein umfasst, wird so angebahnt.

Zur Verdeutlichung vgl. die tabellarische Zusammenstellung zum Längsschnitt Demokratie im Beitrag Melichar, S. 166 in diesem Band.

b) Rückgriff auf sprachwissenschaftliche, philosophische, entwicklungspsychologische Einsichten zum Fragen bei der Ausdifferenzierung des Kompetenzbereichs: Historische Fragekompetenz

Die Bedeutung des historischen Fragens für das In-Gang-Setzen und In-Gang-Halten des historischen Denkprozesses ist in der Einleitung zu diesem Beitrag bereits angeklungen, als die Auslöser für die Beschäftigung mit Geschichte dargestellt wurden. Wegen dieser prinzipiellen, grundsätzlichen Bedeutung wird die historische Fragekompetenz als eigener Kompetenzbereich für das historische Denken ausgewiesen. Konstitutiv für historische Fragekompetenz ist ihre Verbindung zu den anderen Kompetenzbereichen:

- Epistemologische, das Wesen der Geschichte ausmachende Prinzipien, wie „Selektivität“, „Perspektivität“, „Partialität“ objektivieren sich in der historischen Frage.⁸ Die Entscheidung für bestimmte Fragestellungen grenzt andere Zugriffe aus (**Selektivität**). In den Fragen kommt die **„Perspektive“** des Historikers zum Ausdruck; die Fragestellung leitet zudem die Auswahl der Quellen und Darstellungen; mit den Perspektiven des Autors, der Quellen und der genutzten Darstellungen ist umzugehen.
- In den historischen Fragen repräsentieren sich aber nicht nur die theoretischen Prinzipien der Geschichtswissenschaft. Wendet man den Blick auf die **Inhalte**, so wird deutlich, dass **kategoriegeleitetes Fragen** die Strukturierung von Wissen unterstützt und die Begriffsbildung erleichtert.
- Historische Fragen regulieren auch die **methodische** Erschließung von Vergangenem (Re-Konstruktion) und die De-Konstruktion historischer Narrationen. Das gilt für die über Jahrhunderte in der Disziplin entwickelten Konventionen für den Umgang mit Quellen ebenso wie für den (weit weniger regulierten) Umgang mit historischen Darstellungen. Methodenbezogenes Fragen stellt aber nicht nur die Grundlage für den durch Konventionen regulierten Umgang mit Geschichte dar, sondern auch für Paradigmenerweiterungen, die neue Quellengattungen (statistische Quellen, oral

⁸ Vgl. auch hierzu den 2006 erscheinenden Band zum Kompetenzmodell (Körber, A./Schreiber, W.: Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell historischen Denkens, Neuried 2006 (im Druck.); vgl. dort insbesondere die Erläuterungen zur „Fragekompetenz“.

History ...), und neue Darstellungsformen (Geschichte im Film oder in Hypertexten des Internet; Memorialkultur ...) in den Blick bringen.

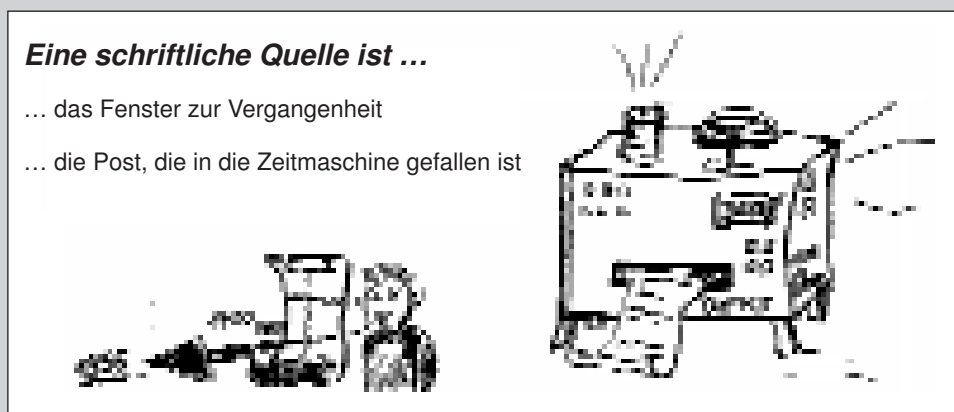
- Aufgrund der gefundenen Antworten auf **erfahrungsrelevante Fragen** kann **Orientierung** stattfinden, als Umkonstruktion von Welt- und Selbstverstehen, als Ausdifferenzierung von Handlungsdispositionen. Nach innen gewendet, kann das zur Umorganisation des Geschichtsbewusstseins führen.

Für diese Erschließung der historischen Fragekompetenz tragen Erkenntnisse aus anderen Disziplinen bei: So erleichtert das Wissen um die Möglichkeit, explizite, implizite und latente Fragen zu unterscheiden, das die **Sprachwissenschaft** bereitstellt,⁹ die De-Konstruktion historischer Narrationen: Leitende Fragestellungen schlagen sich eben nicht nur als explizite Fragen nieder, sondern unter anderem auch in gliedernd organisierenden Einheiten wie Überschriften, Marginalienspalten oder Symbolen und Ikonen, die als advance organizer¹⁰ dienen. Im Zusammenhang mit den Eichstätter Schulbuchanalysen wurde eine Reihe von Indikatoren identifiziert, die auf implizite (Leit-)Fragen verweisen.¹¹

Auch im Zusammenhang mit der Re-Konstruktion hat die Unterscheidung expliziter und impliziter Fragen Folgen. Ein unterrichtsbezogenes Beispiel soll das verdeutlichen: Die Einsicht, dass explizite Fragen stärker einengen als implizite, hat sich in der Entwicklung von Handreichungen für Schüler zur Quellenarbeit niedergeschlagen: An die Stelle der die Quellen erschließenden „W-Fragen“¹² treten implizite Formen:¹³

Methodische Anregungen zur Arbeit mit schriftlichen Quellen

a) für Schüler/innen der Orientierungsstufe¹⁴



9 Von uns als explizite bzw. implizite Fragen bezeichnete selbstständige Interrogativsätze werden in der Literatur auch oft als direkte bzw. indirekte, letztere auch als eingebettete Fragesätze bezeichnet. Vgl. hierzu kurz und prägnant Bußmann, H.: Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart 1990, s.v. Frage bzw. Fragesatz, S. 250f. Bei den hier „latente“ genannten Fragen handelt es sich um eine forschungspragmatische Bezeichnung für Sätze, die durch eine selbstständige Frage substituiert werden können und somit für Untersuchungen im Zusammenhang mit historischer Fragekompetenz eine Rolle spielen müssen.

10 Vgl. z.B. Die Verwendung des Ikon „Denkmal“ in Karten oder Reiseführern.

11 Vgl. Schreiber, W./Schöner, A.: Schulbücher analysieren: Grundlagen, Methoden, Ergebnisse, Neuried 2006 (im Druck); vgl. dort vor allem den Beitrag zur „Fragekompetenz“.

12 Wer stellt was fest, für wen, wo, in welchem Kontext, warum?

13 Siehe: Kapitel III und IV in: Mebus, S./Schreiber, W.: Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Dresden 2005.

14 Die Handreichung soll die Entwicklung von Re-Konstruktionskompetenz auf einem **mittleren Niveau erfassen. Das Erlernen und Handhaben-Können von Konventionen ist das Hauptziel.** (Vgl. hierzu den Beitrag Körper in v. Borries/Körper/Krammer/Schöner/Schreiber: Ein Kompetenzmodell für das historische Denken in Schule, Universität und Geschichtskultur, Neuried 2006 (Arbeitstitel) im Druck.

Wir müssen das „Fenster putzen“ und die richtigen Knöpfe drücken, um einen klaren Blick zu bekommen und die ‚geschichtliche Botschaft‘ entschlüsseln zu können.
Hier eine kleine Hilfe ...

I. Der erste Eindruck: Das ‚WAS, WER, WO, WANN‘?

Hier geht es um die wichtigsten Merkmale und Informationen der Quelle.

1. Bestimme die Art der Quelle.
2. Lies die Quelle stets zuerst aufmerksam durch. Entscheide an dieser Stelle noch nicht über ‚richtig‘, ‚falsch‘, ‚gut‘ oder ‚schlecht‘.
3. Finde heraus,
 - a) wer die Quelle geschrieben hat,
 - b) an wen sie gerichtet ist,
 - c) wo die Quelle handelt.
4. Ermittle die Entstehungszeit der Quelle. Nimm dir dann einen Zeitstrahl zur Hand und ordne die Quelle ein.
5. Überlege dir die wichtigste Grundaussage eines jeden Abschnittes (unterstreiche kurze Passagen) und erzähle sie mit eigenen Worten nach.

II. Das kritische Auge: Das ‚WIE?‘ und ‚WARUM?‘

In dieser Phase hinterfragen wir den herausgefundenen Inhalt. Wir lernen die Quelle zu verstehen und zu deuten.

1. Bringe die Themen, über die berichtet wird, in Zusammenhang mit der damaligen Zeit (z. B. die Herrschaftsverhältnisse, das Leben der Menschen, eben **DEN** Zeitpunkt in der Geschichte).
2. Untersuche die Absicht(en), die man aus der Quelle herauslesen kann.
3. Bilde dir ein Urteil, über die Aussage der Quelle:
 - a) Prüfe, inwieweit der Sachverhalt/die Person partiisch dargestellt wird.
 - b) Finde Gründe für die beschriebene Situation.
 - c) Beurteile die Dinge aus der **DAMALIGEN** Sicht.
4. Überprüfe den Text auf seine Glaubwürdigkeit.

III. Der Blick auf das heute und morgen

In dieser Phase vergleichen wir die Aussage(n) der Quelle mit den eigenen Erfahrungen.

1. Vergleiche die Aussage(n) der Quelle mit deinen eigenen Erfahrungen.
2. Entscheide, ob und inwiefern das Herausgefundene etwas mit dir/deinem Denken und Fühlen zu tun hat.
3. Überlege, ob dir das Herausgefundene helfen kann, die Welt um dich herum besser zu verstehen.

Methodische Anregungen zur Arbeit mit schriftlichen Quellen

b) für die Sekundarstufe II¹⁵

Zugänge zur Vergangenheit

Analyse (a), Interpretation (b) und Urteil/Wertung (c) von schriftlichen Quellen

- a) Feststellen der Quellengattung (Vertrag, Rede, Aufruf ...)
Herkunft, Überlieferung, Adressat
„Wort“-Verstehen (Begriffe, Verständlichkeit ...)

¹⁵ Das Ziel der Handreichung für Oberstufenschüler ist, den Übergang zwischen mittlerem und elaboriertem Kompetenzniveau zu unterstützen. Neben das Ziel, Konventionen zu beherrschen, tritt der zunehmend reflektierte Umgang mit diesen „Regularien“, der auch das Nutzen „unkonventioneller“ Formen einschließt.

„Sach“-Verstehen:

- Sache/Problem durchschauen und einem Gegenstandsbereich zuordnen
- Bezug zum Hintergrundwissen herstellen
- historisches Umfeld (geschichtlicher Ort, Zeit, Ereigniszusammenhang), Urheber und Adressat erfassen

b) Aussagen zum Inhalt treffen und interpretieren:

- Zusammenspiel von Kern- und Nebenaussagen erkennen/erläutern
- offene/verdeckte Absichten
- Erklären, Deuten, Diskutieren; dabei Einbeziehung eigener historischer (Er-)Kenntnisse und Vergleich mit anderen Quellen/Darstellungen

c) Formulierung einer persönlichen Stellungnahme

- Urteil (den historischen Zeitraum betreffend – „aus der Zeit heraus“)
- Bezug zur eigenen Gegenwart und Zukunft herstellen (Wertung)

Achtung! Zur Beweisführung stets mit Textbelegen konkret arbeiten!

Einsichten aus der **Entwicklungspsychologie** zur Entstehung allgemeiner Fragefähigkeit können hilfreich sein, wenn es um Lernprogression bei der Förderung von historischer Fragekompetenz geht: Wenzl/Schöner/Schreiber weisen darauf hin, dass die „Entwicklungspsychologie lehrt [...], dass Kinder mit dem „Fragen“ bereits beginnen, bevor sie in der Lage sind, sich mit Worten verständlich zu machen, d. h. schon mit ca. 10 Monaten. Handlungen, wie z. B. Zeigen, besitzen hier meist Fragecharakter. Nach und nach erfolgt darauf eine Verknüpfung von Handlung und Sprechen, bis schließlich das Stadium erreicht ist, indem das Frage-Antwortspiel beginnt¹⁶. Dabei machen Kinder anfangs oft keinen Gebrauch von Fragewörtern, sondern zeigen ihre Verwunderung, ihr Staunen, ihre Neugierde vielmehr durch Ausrufe. Stellen Kinder Fragen, so wollen sie zunächst in erster Linie ein Noch-Nicht-Wissen bewältigen, d. h. sie vollziehen eine Art „geistige Suchhandlung“ – sie versuchen, ein Phänomen mit ihren Möglichkeiten *zu konstruieren*. Unabhängig vom Alter sind die Akte des Fragens immer auf eine Konstruktion gerichtet.“¹⁷

Auch wenn eine Übertragung auf historisches Fragen nicht ohne Einschränkung möglich ist, bieten die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie Ansätze, das historische Fragen zu erforschen. Phaseneinteilungen, die historisches Lernen an das Erreichen des 10. oder 12. Lebensjahr binden,¹⁸ werden überprüfungsbedürftig. Derzeit gibt es im Bereich der basalen Entwicklung historischer Kompetenzen, vor allem auch der Fragekompetenz, beträchtliche Forschungslücken.¹⁹

¹⁶ Beginn intentionaler Sprachäußerung mit ca. neun bis zwölf Monaten. Spricht man bei Kindern vom so genannten „Fragealter“, so muss in zwei Phasen unterschieden werden. Phase 1: Erstes Fragealter mit Zweiwortsätzen und ungeformten Mehrwortsätzen (18. bis 24. Monat); Phase 2: Zweites Fragealter mit der Fortsetzung des Erwerbs des Wortschatzes und der grammatikalischen Formen (Ende drittes, Anfang viertes Lebensjahr).

¹⁷ Wenzl, A./Schöner, A./Schreiber, W.: Fragekompetenz – Grundlegung, in: Mebus S./Schreiber, W.: Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Dresden 2005, S. 65.

¹⁸ Vgl. z. B. Küppers, W.: Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern, Bern/Stuttgart 1966.

¹⁹ Grundsätzliche, theorie- und erfahrungsgesättigte Überlegungen finden sich in Schreiber, W. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte, Neuried 2004; vgl. auch Michalik, K.: Sachunterricht konkret. Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht, Braunschweig 2004. Oder Fenn, M./Schreiber, W.: Spuren der Vergangenheit und Geschichte erkennen und damit umgehen lernen, in: dies. (Hg.): Sache – Wort – Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule, April 2005, S. 4-6 (Heft 69. Geschichte ist überall). Erste Ansätze empirischer Überprüfung bei Zabold, S.: Die Basis wird gelegt – Grundschüler/innen 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, Dresden 2005, S.27-34.

Diese beiden Beispiele zur Fragekompetenz mögen genügen, um wie schon für die Längsschnitte verdeutlicht, zu zeigen, dass die Geschichtswissenschaft Einsichten anderer Disziplinen aufgreift und domänenspezifisch wendet. Auch hier deutet sich an, dass die Nachbardisziplinen von der Anwendung ihrer Ergebnisse auf das Arbeitsfeld der Geschichtswissenschaft profitieren können.

c) Interdisziplinäre Ansätze bei der Entwicklung fachspezifischer Methoden

Abschließend wird darauf hingewiesen, dass die Geschichtswissenschaft auch bei der Entwicklung ihrer fachspezifischen Methodik auf die Ergebnisse aus Nachbardisziplinen angewiesen ist. Diesmal wird der Weg einer tabellarischen Darstellung gewählt. Zugrunde liegt die Sechsfeldermatrix, die historisches Denken differenziert, indem zum einen die drei Fokussierungen unterschieden werden, in denen sich historisches Denken vollziehen kann, zum anderen die Basisoperationen des Re- und De-Konstruierens.²⁰ In den einzelnen Feldern der Tabelle werden historische Methoden ins Zentrum gestellt und aufgelistet, welche Nachbardisziplinen dafür von Bedeutung sind:

	Fokussierung auf Vergangenes	Fokussierung auf „Geschichte“/historische Narrationen	Fokussierung auf Gegenwart/Zukunft
Re-Konstruktion	<p>Umgang mit Quellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Philologien, → Bildwissenschaften, → Gegenstandswissenschaften, → quantitative, qualitative Sozialforschung, → ethnologische Forschung; <p>dazu: Historische Hilfswissenschaften wie Numismatik, Heraldik, Paläographie;</p> <p>dazu eventuell weitere Spezialdisziplinen, abhängig vom Thema</p>	<p>Synthesebildung: Erarbeitung historischer Narrationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Interpretation, → Theoriebildung, → Kontextualisierung, → Formen der Darstellung 	<p>Synthesebildung: Herstellen von Zusammenhängen zur Gegenwart/Zukunft</p> <ul style="list-style-type: none"> → Vergleich, → Transfer, → Transformation
De-Konstruktion	<p>Methoden zur themenbezogenen Analyse</p> <p>„Vergangenheitspartikel“ feststellen, von denen die Rede ist. Es ist abhängig vom Thema, welche Disziplinen den Blick schärfen helfen.</p>	<p>Methoden zur Analyse narrativer Strukturen</p> <ul style="list-style-type: none"> → Philologien, → Sozialwissenschaften, → Kommunikationswissenschaften, → Medienwissenschaften 	<p>Methoden zur Analyse normativer Strukturen.</p> <p>Ergebnisse der</p> <ul style="list-style-type: none"> → „Gegenwarts- und Zukunftsdisziplinen, → „interkulturellen“ Disziplinen, → „Wertedisziplinen“, → Individual- und Sozialforschung

²⁰ Vgl. hierzu u. a. die unterrichtsbezogene Darstellung in Schreiber, W./ Mebus, S.: Durchblicken. De-Konstruktion von Schulbüchern, Eichstätt 2005 (Themenhefte Geschichte 1), oder die grundlegende Darstellung in der ZGD (2003): Schreiber, W.: Ein kategoriales Strukturmodell des Geschichtsbewusstseins respektive des Umgangs mit Geschichte, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 2 (2003), S. 10-27.

3. Konsequenzen der „internen Interdisziplinarität“ der Geschichte

Geschichte ist, aus grundsätzlichen, epistemologischen Gründen auf Interdisziplinarität ausgerichtet. Weil sie das menschlichen Tun und Lassen in Zeit und Raum zum Thema hat, kann sie von den Erkenntnissen in anderen Disziplinen partizipieren. Allerdings handelt es sich nicht um bloße Übernahmen, sondern um eine Modifizierung im Horizont des genuin Historischen. – Weil auch die anderen Disziplinen der Historizität unterworfen sind, trägt die Historisierung ihrer Theorien und Kategorien nicht selten zu ihrer Schärfung bei. Das hat weitreichende Konsequenzen:

Der reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit Geschichte sollte für die anderen Disziplinen ebenso als Regulativ und Korrektiv dienen, wie deren domänenspezifischer Umgang mit den allgemeinen Kategorien und Theorien für die Geschichtswissenschaft Regulativ sein sollte. Die Chancen, die in der Wahrnehmung der interdisziplinären Grundstruktur der Geschichte **und** der Bedeutung der Historizität auch für die anderen Disziplinen liegen, eröffnen sich demjenigen am besten, der die Prinzipien und Methoden der sich überschneidenden Disziplinen zumindest in ihren Grundsätzen kennt. – Überfachliche Zusammenarbeit setzt, will sie die Qualität steigern, fachspezifische Einsichten voraus.

Geschichte braucht nicht nur die anderen Fächer; auch die anderen Fächer brauchen Geschichte!