

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

#### Impressum

Michael Sauer  
Geschichte unterrichten  
Eine Einführung in die Didaktik und Methodik

11. Auflage 2013  
Unveränderter Nachdruck der 10., aktualisierten und erweiterten Auflage 2012

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen. Fotomechanische oder andere Wiedergabeverfahren nur mit Genehmigung des Verlages.

© 2001 Kallmeyer in Verbindung mit Klett  
Friedrich Verlag GmbH  
D-30926 Seelze  
Alle Rechte vorbehalten.  
[www.friedrich-verlag.de](http://www.friedrich-verlag.de)

Redaktion: Dirk Haupt, Leipzig  
Druck: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza  
Printed in Germany

ISBN: 978-3-7800-4925-4

Nicht in allen Fällen war es uns möglich, den Rechteinhaber ausfindig zu machen. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Michael Sauer

# Geschichte unterrichten

## Eine Einführung in die Didaktik und Methodik

Klett | Kallmeyer

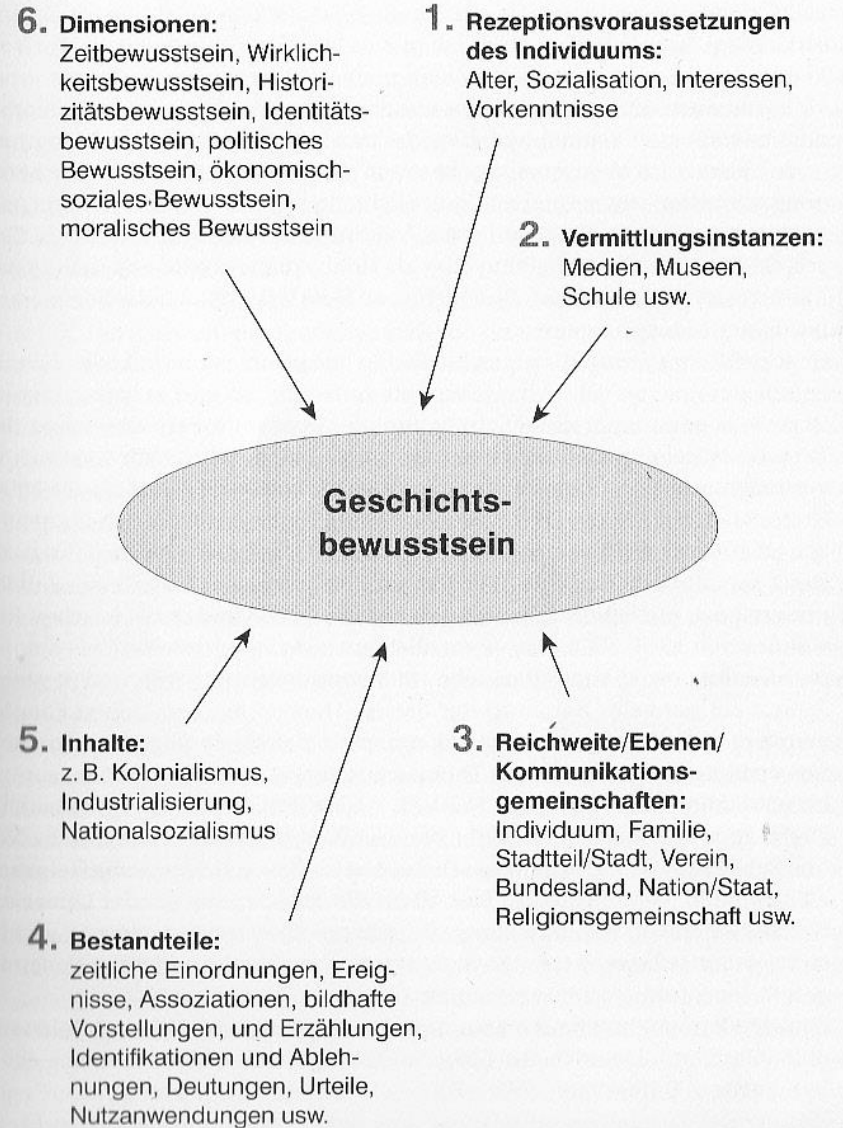
anbietet. Und Schülerinnen und Schüler sollten in die Lage versetzt werden, mit wirkungsmächtigen geschichtskulturellen Faktoren wie etwa Filmen adäquat umzugehen – sie sollten jene Kompetenzen vermittelt bekommen, die sie gewissermaßen als „mündige Geschichtsverbraucher“ benötigen. Die Begriffe „Geschichtsbewusstsein“ und „Geschichtskultur“ beschreiben also einerseits Rahmenbedingungen des schulischen Geschichtslernens und bilden andererseits ein Zielfeld für dieses.

Der Begriff „Geschichtsbewusstsein“ ist komplex und in unterschiedlicher Weise definiert und erläutert worden. Wie lässt er sich genauer beschreiben? Grundlegend ist zunächst, dass die drei Zeitebenen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unter dem Aspekt der Geschichtlichkeit miteinander verknüpft werden: Vergangenheit ist Vorgeschichte der Gegenwart, sie wird aus dem Horizont der Gegenwart heraus betrachtet und immer wieder neu gedeutet. Vergangenheitsdeutung dient dem Gegenwartsverständnis; Gegenwart ist zugleich Vorgeschichte der Zukunft (und zukünftige Vergangenheit), in der kommende Entwicklungen angelegt werden. Gegenwart wie Zukunft erscheinen also als historisch Gewordenes oder Werdendes. Wie sich unser Bewusstsein von Geschichte konstituiert, hat Karl-Ernst Jeismann (1990, S. 49; vgl. auch Lorenz 1997) pointiert formuliert: „Geschichte‘ tritt uns entgegen als ein auf Überreste und Tradition gestützter Vorstellungskomplex von Vergangenheit, der durch das gegenwärtige Selbstverständnis und durch Zukunftserwartungen strukturiert und gedeutet wird. Nur in dieser Form haben wir Geschichte in unserer Vorstellung; sie ist eben nicht die reale Vergangenheit selbst oder ihr Abbild, sondern ein Bewusstseinskonstrukt, das von einfachen Slogans bis zu elaborierten, mit wissenschaftlichen Methoden gestützten Rekonstruktionen reicht. Wir ‚haben‘ Geschichte in der Form solcher Vorstellungen, die Auslegungen von Auslegungen sind – Auslegungen, die bereits konstitutiv in den Quellen stecken und nicht etwa nur Unvollkommenheiten späterer Erkenntnis sind.“

Dem Begriff Geschichtsbewusstsein kann man sich auf verschiedenen Ebenen nähern: deskriptiv, theoretisch und normativ. Unter deskriptivem Aspekt lassen sich die Faktoren, die für die Ausprägung von Geschichtsbewusstsein eine Rolle spielen, und seine Inhalte beschreiben. Das ist gleichzeitig eine Bestandsaufnahme der Bedingungen, mit denen es der Geschichtsunterricht in der Schule zu tun hat. Theoretisch lassen sich Modelle zur Strukturierung des Geschichtsbewusstseins entwickeln. Der normative Aspekt schließlich bedeutet, Vorstellungen darüber und Forderungen dafür zu formulieren, wie das Geschichtsbewusstsein beschaffen sein soll, das die Schule vermittelt.

Welche Momente bei dem ersten, dem deskriptiven Aspekt von Bedeutung sind, ist in der folgenden Abbildung schematisch zusammengefasst. Begegnungen mit, Beeinflussungen durch und Vorstellungen von Geschichte, wie sie zu Beginn des Kapitels stichpunktartig genannt wurden, lassen sich mithilfe der dort aufgeführten Gesichtspunkte genauer unterscheiden und systematisieren.

## Aspekte des Geschichtsbewusstseins



1. Die Entwicklung und Ausprägung von Geschichtsbewusstsein hängt von bestimmten Voraussetzungen ab, unter denen ein Mensch Geschichte, mit der er konfrontiert wird, aufnimmt und verarbeitet. Das Alter spielt eine Rolle, natürlich auch das soziale Umfeld, von außen kommende oder geschaffene Anregungen und Bedingungen; welche Bedeutung jeweils Reifung oder Sozialisation haben und wie sie sich zueinander verhalten, ist umstritten und unklar (vgl. Kap. 2.1). Und natürlich gibt es individuelle Interessen oder Vorkenntnisse, die die weitere Beschäftigung mit Geschichte beflügeln, aber vielleicht auch die Wahrnehmung einschränken oder Wertungen im Vorhinein beeinflussen können (vgl. Kap. 2.2 und 2.3). Den wenigsten Menschen – von Historikern abgesehen – geht es um die genaue analytische Beschäftigung mit historischen Themen. Zur Beschäftigung mit Geschichte kann (zunächst) anregen die Faszination des Vergangenen und Andersartigen; Geschichte kann zur Unterhaltung oder als Hobby dienen; oder es kann um das Interesse an der „eigenen“ Geschichte, an der Herkunft, um die Suche nach historischer Identität gehen.
2. Geschichte wird durch unterschiedliche Instanzen vermittelt; die Schule ist nur eine davon. Die Art, Geschichte aufzugreifen und zu präsentieren, ist jeweils ganz unterschiedlich. Zeitungen, Funk und Fernsehen sind dabei zumeist selektiv und unsystematisch (vgl. als Überblicke zur Geschichtsvermittlung in der Öffentlichkeit Hardtwig/Schug 2009, Horn/Sauer 2009, Korte/Paletschek 2009, Oswald/Pandel 2009). Sie orientieren sich vornehmlich an äußeren Anlässen, insbesondere Gedenktagen und Gedenkjahren. So stand zum Beispiel das Jahr 1998 ganz im Zeichen zweier historischer Jubiläumereignisse, des Westfälischen Friedens von 1648 und der Deutschen Revolution von 1848. 2008 ging es vor allem um die Ereignisse, Veränderungen und Deutungen, die mit dem Jahr 1968 verknüpft sind. Während in jenen Jahren ein normaler Zeitungsleser diesen Themen nicht entgehen konnte, wurde er danach für geraume Zeit kaum mehr damit behelligt. Im Allgemeinen dominieren in den Medien Themen aus der jüngeren Geschichte, zurück bis etwa zum Kaiserreich von 1870/71. Als Kriterium dient der (vermeintliche) Gegenwartsbezug des Gegenstandes. Vorherrschend ist das Thema Nationalsozialismus, vieles andere scheint erst im Bezug darauf seine Relevanz zu gewinnen. Geschichte tritt hier oft als direktes Argument oder Lehrstück für die Gegenwart in Erscheinung: Es geht um die Vermittlung eines „richtigen“, gegen falsche historische Sichtweisen wie aktuelle politische Verirrungen (Neonazismus) immunisierenden Geschichtsbewusstseins. Gleichfalls auf aktuelle Anlässe bezogen sind die jeweiligen Jubiläumsausstellungen: „Heinrich der Löwe und seine Zeit“ anlässlich seines achthundertsten Todestages 1995, „Kunst und Kultur der Karolingerzeit“ anlässlich des Zusammentreffens von Karl dem Großen und Papst Leo III. in Paderborn 799, „Zeitenwende“ im Jahr 2000, der Erste Weltkrieg 2004. An-

ders steht es mit den ständigen Ausstellungen von historischen Museen oder Heimatmuseen, die nicht an einem bestimmten Zeitpunkt, sondern meist am spezifischen Ort oder Raum ausgerichtet sind. Bei Ausstellungen und Museen ist seit längerer Zeit eine immer stärkere Didaktisierung zu beobachten. Das betrifft zum einen die Form der Darbietung, bei der eine Inszenierung an die Stelle der bloßen Präsentation einzelner Objekte tritt – dieser Trend ist allerdings in letzter Zeit wieder etwas rückläufig; das gilt aber auch für Lernhilfen und Anleitungen, die Museumspädagogen für spezielle Besuchergruppen, insbesondere Schulklassen, anbieten. Die Vermittlung von Geschichte wird also auch im Museum stärker gelenkt – es wird zum „Lernort“ (vgl. Kap. 4.3.9). Vermittelt werden soll hier freilich nicht eine bestimmte gegenwartsbezogene „Botschaft“; es geht um Information, aber auch darum, Vergangenheit gerade im Kontrast zur Gegenwart als faszinierend andersartig erfahrbar zu machen.

Romane und Spielfilme stellen Geschichte fiktional dar (vgl. Kap. 5.2.6 und 5.1.5). Die Auswahl der Stoffe wird oft von den dramaturgischen Möglichkeiten geleitet, die sie bieten: abenteuerhaltige und spannungsreiche Situationen, Figurenkonstellationen und Handlungen. Das Spektrum der Darstellungsweisen ist weit. Gerade die populärsten Verarbeitungen sind oft eher moderne Geschichten, die in historischer Kulisse spielen. Der Leser oder Zuschauer lernt manches Ausstattungsdetail kennen, erfährt aber oft wenig über historische Lebens- und Denkweisen. Dennoch: Gerade solche Darstellungen wirken prägend, weil sie zusammenhängende Geschichten statt einzelner Informationen und Bilder bieten und einen emotionalen Zugang zur Geschichte ermöglichen. So erklärt sich auch der Erfolg von Filmen wie „Holocaust“ oder „Schindlers Liste“, deren Verdienst es ist, in der Bundesrepublik viel für das Interesse am Holocaust und die Sensibilisierung dafür beigetragen zu haben.

Geschichtsvermittlung in der Schule unterscheidet sich von all dem grundlegend: Nirgendwo sonst vollzieht sie sich in Form einer systematischen Behandlung vorgegebener Themen und der Einübung bestimmter Verfahren zu definierten übergreifenden Zwecken. Insofern liegt es auf der Hand, dass diese historische Unterweisung besonderer didaktischer Bemühungen bedarf.

3. Geschichtsbewusstsein kann unterschiedliche Reichweiten haben, sich auf unterschiedlichen Ebenen herausbilden. Zunächst bezieht es sich auf die eigene geschichtliche Erfahrung des Individuums, die je nach Lebensalter verschieden weit zurückreicht. Dann hängt es ab von bestimmten Kommunikationsgemeinschaften, innerhalb derer der Einzelne steht und auf die bezogen sich ein besonderes, historisch begründetes Zugehörigkeitsgefühl entwickelt. Das kann die Familie sein; ein Verein oder eine Religionsgemeinschaft, die ja oft nicht nur einen organisatorischen Rahmen für gemeinsame Akti-

**Deutungs- und Reflexionskompetenz („historisches Denken“)**

(In den Hinweisen zu den einzelnen Kompetenzen werden teilweise mögliche Entwicklungsstufen der Kompetenz angedeutet.)

- ▶ **Konstruktcharakter von Geschichte erkennen:** Schülerinnen und Schüler können erkennen, dass Aussagen über die Vergangenheit nur aufgrund historischer Zeugnisse gemacht werden können, deren Aussagekraft begrenzt ist und die sich in unterschiedlicher Weise auslegen lassen. „Geschichte“ existiert nicht an sich, sondern entsteht erst durch Deutung. Die entsprechende Kompetenz können Schülerinnen und Schüler z. B. dadurch besonders gut gewinnen, dass sie sich mit der Rezeptionsgeschichte bestimmter historischer Ereignisse in Vergangenheit und Gegenwart befassen. Dadurch wird die Darstellung von Geschichte als Deutungsgeschäft erkennbar, das von den jeweiligen Zeitumständen abhängt.
- ▶ **Mit Perspektivität in der Geschichte umgehen:** Historische Zeugnisse sind in den meisten Fällen durch eine bestimmte Wahrnehmungsperspektive geprägt, die sich aus dem Standpunkt desjenigen ergibt, der sich dort äußert. Dabei können ganz verschiedene Aspekte eine Rolle spielen: kulturelle, religiöse, nationale Zugehörigkeit, soziale Position, Geschlecht, politisches oder wirtschaftliches Interesse. Schülerinnen und Schüler können Perspektivität in Quellen erkennen und analysieren und sich in unterschiedliche historische Perspektiven hineinversetzen. Dies lässt sich z. B. dadurch schulen, dass Schülerinnen und Schüler so oft wie möglich mit multiperspektivischen Quellenzusammenstellungen arbeiten oder systematische Übungen im Wechsel und in der Übernahme von Perspektiven vornehmen.
- ▶ **Sach- und Werturteile differenzieren:** Schülerinnen und Schüler können das Handeln von Menschen in früheren Zeiten vor dem Horizont zeitgenössischer Wertvorstellungen, Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume wahrnehmen (Sachurteil). Sie können gegenwärtige und historische Wertvorstellungen und Urteilsnormen kritisch aufeinander beziehen (Werturteil).
- ▶ **Veränderung in der Geschichte wahrnehmen:** Die Schülerinnen und Schüler können einfache punktuelle Vergleiche zwischen „damals“ und „heute“ vornehmen. Sie können Veränderungen in der Geschichte langfristig und prozesshaft wahrnehmen. Sie können das Wechselspiel zwischen Kontinuität und Wandel in der Geschichte erkennen.
- ▶ **Gegenwartsbezüge herstellen:** Geschichtsunterricht soll einer historisch fundierten Orientierung in der Gegenwart dienen. Schülerinnen und Schüler können Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart finden und die historische Bedingtheit heutiger Phänomene erkennen. Sie können historische Situationen durch Vergleich und Analogiebildung auf die Gegenwart beziehen. Sie können aus Wissen und Einsichten über die Vergangenheit Beurteilungsmaßstäbe und Handlungsanleitungen für die Gegenwart gewinnen. Gegenwartsbezüge bieten sich häufig an oder werden unter der Hand vorgenommen. Es geht darum, sie ausdrücklich zu benennen und mit den Schülerinnen und Schülern systematisch zu üben.



- ▶ **Mit Dimensionen/Kategorien/Begriffen arbeiten:** Schülerinnen und Schüler können einzelne Dimensionen unterscheiden, unter denen sich Geschichte betrachten lässt: Politik, Wirtschaft, Krieg, Technik, Arbeit, soziale Verhältnisse, Alltag, Kultur, Geschlecht usw. (vgl. Kap. 3.1.1). Dabei handelt es sich gewissermaßen um Sonden, mit denen sich verschiedenartige Einsichten über die Vergangenheit zutage fördern lassen. Schülerinnen und Schüler kennen Kategorien (die Abgrenzung von den Dimensionen ist nicht immer eindeutig) zur Deutung und Wertung historischer Prozesse der Geschichte und können sie anwenden. Solche Kategorien sind z. B.: lange Dauer, Epoche, Generation; Herrschaft und politische Partizipation; Ideologie, Legitimation; Menschenrechte, Emanzipation, Solidarität. Schülerinnen und Schüler können mit einschlägigen Begriffen operieren. Dabei gilt es zu unterscheiden zwischen Quellenbegriffen (Manufaktur, Schwertleite) und Theorie- oder Analysebegriffen (Imperialismus, Modernisierung).
- ▶ **Verfahren historischer Untersuchung beherrschen:** Schülerinnen und Schüler können auf der Grundlage von erworbenem Wissen historische Fragen formulieren, Hypothesen aufstellen und überprüfen. Sie können historische Handlungen, Ereignisse und Prozesse im Hinblick auf Anlässe, Ursachen, Motive, Folgen prüfen. Sie können Ansätze historischer Untersuchung (Epochenquerschnitt, Längsschnitt, Vergleich, Fallanalyse; vgl. Kap. 3.2) unterscheiden.
- ▶ **Mit Darstellungen von Geschichte kritisch umgehen:** Geschichte konstituiert sich erst in späteren Deutungen. Auch diese Deutungen sind geprägt durch Perspektivität. Wir sprechen dabei in der Regel von Kontroversität (vgl. Kap. 4.2.2). Schülerinnen und Schüler sollten in der Lage sein, verschiedenartige Deutungen historischer Ereignisse, Situationen, Prozesse oder Personen zu analysieren und zu bewerten. Das gilt ganz besonders für jene wirkungsmächtigen Deutungen, die ihnen im Bereich der öffentlichen Geschichtsvermittlung, vor allem in Film und Fernsehen, begegnen.
- ▶ **Eigene Deutungen von Geschichte vornehmen:** Schülerinnen und Schüler können eigene Deutungen und Wertungen historischer Sachverhalte argumentativ begründen (zeitliche Beziehungen präzise ausdrücken, Thesen begründen, Ursache-Folge-Beziehungen erläutern, Einzelbeobachtungen generalisieren, allgemeine Aussagen konkretisieren, verschiedene Grade von Triftigkeit ausdrücken). Sie können Quellen und Darstellungen in angemessener Weise in die eigene Argumentation einbeziehen. Viele der vorhergehenden Teilkompetenzen (und auch die entsprechenden Medien-Methoden-Kompetenzen) müssen hierfür aktiviert werden und bündeln sich in dieser Kompetenz. Es handelt sich dabei um eine anspruchsvolle, komplexe Darstellungsleistung, die über die Interpretation einzelner Quellen hinausgeht und sie einbindet (vgl. das differenzierte Kriterienraster bei Schönemann/Thünemann/Zülsdorf-Kersting 2010, S. 34–36). Dies wird häufig auch als narrative Kompetenz bezeichnet (vgl. Barricelli 2005).