

Grundzüge der Geschichtsdidaktik in Deutschland

Wissensvermittlung und Urteilsbildung im Geschichtsunterricht

Dr. Martin Liepach

In seinem Vorwort zu einem Geschichtsbuch für „höhere Mädchenschulen“ aus dem Jahr 1903 schreibt der seinerzeit renommierte Schulbuchautor und Direktor des Frankfurter Lessinggymnasiums: „Im allgemeinen hat sicherlich der geschichtliche Unterricht auf höheren Mädchenschulen dieselben Aufgaben wie auf höheren Knabenschulen: einerseits zu geschichtlichen Verständnis und geschichtlichen Sinn überhaupt den ersten Grund zu legen, andererseits im besonderen in die Geschichte der Staaten und Nationen, vor allem unsers Staates und unsrer Nation einzuführen, ein erstes politisches Verständnis heranzubilden und zugleich das nationale Empfinden zu pflegen und zu kräftigen [...]

Die Darstellungsform ist die Erzählung, natürlich in ungleichmäßiger Ausführlichkeit: Kaisergestalten wie Karl der Große, Otto der Große, Heinrich IV., Friedrich Barbarossa sind genauer behandelt worden, andere brauchen nur kurz erwähnt zu werden. Daß auch die großen nationalen Kriege etwas ausführlicher erzählt worden sind, widerspricht, denke ich, nicht dem Grundsatz, verwickelte strategische Dinge auszuschließen. Ein deutsches Mädchen muß die Großtaten der Väter nicht minder kennen als ein deutscher Knabe. Das Persönliche ist stark betont worden. Einzelangaben, hie und da auch anekdotischer Art, sind vielfach eingestreut; sie sollen das

geschichtliche Bild farbiger und anschaulicher gestalten.“¹⁾

Der traditionelle Geschichtsunterricht in Deutschland war ein belehrender Unterricht und zugleich ein Gesinnungsunterricht. Belehrt wurden die unwissenden Schülerinnen und Schüler vom allwissenden Lehrer darüber, was sich warum in der Vergangenheit zweifelsfrei zugetragen hat. Der Lehrer und das Schulbuch waren die Sprachrohre einer sogenannten historischen Wahrheit, die als unbezweifelbar galt und doch nur eine ideologische Konstruktion war. Der Zweck der Belehrung war, eine einheitliche Gesinnung, ein einheitliches Geschichtsbewusstsein zu erzeugen, das politisch für staatliche Zwecke und die „staatstragende“ Klasse brauchbar war. Gelehrt wurde ein Wissen über die Vergangenheit, das als feststehende historische Wahrheit ausgegeben wurde, aber doch nichts anderes war als eine unter den gesellschaftliche Eliten als Pensum für alle Schüler vereinbarte Geschichte, die für den Bestand und die Zukunft des Staates und damit für die Rolle der Eliten nützlich war.²⁾

Es war eine eindimensionale Geschichte, gesehen aus der einen Perspektive. Das historisch Erfolgreiche wurde dabei zugleich auch als das für die Gegenwart bedeutsame unterstellt.

Es waren vor allem Nicht-Historiker, die auf das Problem der einseitigen Perspektive hinwiesen. Der Philosoph Walter Benjamin forderte nach „Maßgabe des Möglichen“, wie er vorsichtig einschränkte, „die Geschichte gegen den Strich zu bürsten“.³⁾ Historisch blieb dieser einseitige, oder wie

1) Zitiert nach Gerhard Schneider: Personalisierung/Personifizierung. In: *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Band 2, hrsg. von Michele Barricelli und Martin Lücke, Schwalbach 2012, S.302.

2) Klaus Bergmann: *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Schwalbach 2008, 2. Aufl., S.14ff.

3) Zitiert nach Bergmann, S.16.

wir sagen würden, monoperspektivische Geschichtsunterricht nicht auf das 19. Jahrhundert beschränkt. Er bildete das Grundmuster des Geschichtsunterrichts bis in die 68er Jahre des 20. Jahrhunderts. Er bestimmte die Unterweisung in der Weimarer Republik, im Faschismus, in der frühen Bundesrepublik und in der DDR.

Bis zur Umbruchsphase der 60er Jahre gab es einen allgemein mehr oder weniger zustimmungsfähigen und in den Schulen von den Lehrerinnen und Lehrern verlässlich umgesetzten Kanon von Unterrichtsinhalten. Der Wissensstoff wurde an die Schülerinnen und Schüler durch alte methodische Verfahren, wie Geschichtserzählung und Lehrervortrag mitunter in Verbindung mit einem fragend-entwickelnden Verfahren und durch die Arbeit mit dem Schulbuch vermittelt. Ein Blick in die damaligen Schulgeschichtsbücher ist aufschlussreich. Sie bestanden bis zur Mitte der 60er Jahre aus Leitfaden-Darstellungen; ein allwissender Autor hatte aufgeschrieben „Wie es eigentlich gewesen“ sei. Seine Darstellung der Ursachen und Folgen, des Wirkens der großen Persönlichkeiten verstand sich als Quintessenz der Geschichte, wie sie in der Zunft der Geschichtswissenschaft gesehen wurde.

Zu den Grundelementen dieser Vermittlung von Geschichte im Unterricht gehören die Begriffe „Daten“ und „Fakten“. Dabei sind die Definition der Begriffe, ihre Verwendung im Gebrauch und die Abgrenzung zueinander nicht immer klar. So werden Daten und Fakten wechselweise gebraucht, mal werden Daten als Jahreszahlen und mal als Ereignisse definiert.

Weit verbreitet war - und sie ist bei Schülern heute allemal immer noch – die Annahme, dass Fakten als „nackt“ gelten. Fakten sind uninterpretiert,

noch nicht ausgeschmückt, sie befinden sich jenseits menschlicher Deutung. Sie sind die Bausteine, die Elemente einer vergangenen Wirklichkeit. Fakten sind unabhängig von Menschen vorhanden, man kann nach ihnen suchen, so wie man in den Wald geht und nach Pilzen sucht.⁴⁾ Geschichte wird nicht konstruiert, sondern der Historiker findet sie vor.

Doch ist das wirklich so? In Deutschland lernen Schüler, dass der Zweite Weltkrieg von 1939 bis 1945 dauerte – ein offensichtliches Faktum. Sie werden in Asien eine andere Vorstellung und Einteilung von der Dauer des Zweiten Weltkriegs haben. Das kleine Beispiel macht deutlich, dass das, was wir als Fakten akzeptieren auf, teilweise unausgesprochenen, Vereinbarungen und Konventionen von Historikern beruht.

Fakten und Daten sind somit Begriffe, die eine unzulängliche Vorstellung von Geschichte erzeugen. Eine Änderung und Problematisierung trat in Westdeutschland ein als im Zuge eines großen Umdenkens Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik und Pädagogik die Grundlagen ihres Denkens neu bestimmten. Fakten und Daten erschienen nunmehr als unzuverlässige Begriffe, die ein unzulängliches Bild von Geschichte erzeugen.

Ein Beispiel für ein anderes Verständnis von Geschichte war ein neuartig konzipiertes Schulbuch, das ab Mitte der 70er Jahren in die Schulen kam. Es veranschaulicht den Wandel im Geschichtsunterricht in Deutschland. Es trug den Titel „Fragen an die Geschichte“ und erschien in vier Bänden. Dort heißt es in der Einleitungsseite zum Buch:

4) Hans-Jürgen Pandel: *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach 2005, S.93.

„In diesem Arbeitsbuch sprechen Menschen aus längst vergangenen Zeiten durch ihre Zeugnisse selbst davon, was sie erlebten, dachten, wie sie urteilten und ihre gesellschaftlichen Angelegenheiten ordneten. So bekommt der Benutzer des Buches ein unmittelbares Bild der Vergangenheit. Deshalb könnt ihr mit „Fragen an die Geschichte“ selbst entdecken, rekonstruieren und beurteilen, wie es früher einmal gewesen war; ihr könnt Fragen an die Menschen früherer Zeit stellen. Die Ergebnisse stehen damit häufig von vornherein nicht fest, sondern müssen erarbeitet, in Zusammenhänge eingeordnet, begründet und diskutiert werden. Oft gibt es dabei – wie in der Wissenschaft – mehrere Antworten, weil es unterschiedliche Standpunkte der Betrachtung und mehrere Erklärungsmöglichkeiten gibt.“⁵⁾

Interessant und bemerkenswert an dieser Einleitung sind gleich mehrere Punkte:

Anders als die üblichen Schulbücher der damaligen Zeit, wandte sich das Schulbuch direkt an die Schüler. Es redete sie in der Einleitung direkt mit „Ihr“ an.

Es forderte die Schüler auf, selbst Fragen an die Geschichte zu stellen. Nicht der Lehrer stellt die Fragen im Geschichtsunterricht, sondern die Schüler sollten es tun.

Die Schüler sollten selbst Geschichte rekonstruieren und beurteilen. Das heißt, sie sollten mit Quellen arbeiten ohne dass das Ergebnis von vornherein feststand und zu einem Sachurteil kommen. An die Stelle der Vermittlung und Rezeption von Merkwissen trat die Quellenarbeit.

Und schließlich sollten die Schüler diskutieren und zudem bemerken, dass es, wie in der Wissenschaft, unterschiedliche Standpunkte der

5) *Fragen an die Geschichte*, Band 2, 6. Auflage, Frankfurt am Main 1981, S.3.

Betrachtung und mehrere Erklärungsmöglichkeiten gibt.

Weiterhin spricht man in dem eben zitierten Einleitungstext von „den Menschen“, die ihre gesellschaftlichen Angelegenheiten in der Vergangenheit ordneten, nicht von „den Herrschern“. Damit veränderte sich auch der Blick auf Geschichte von einer Geschichte von oben auf eine Geschichte von unten: Menschen waren nicht mehr Objekte der Herrschaft in der Betrachtung, sondern Subjekte in ihrem gesellschaftlichen Handeln.

Das Schulgeschichtsbuch „Fragen an die Geschichte“ war damit ganz anders als die sonst üblichen Werke. Es bezeichnete sich als „Arbeitsbuch und Dokumentation“. Auch wenn es sich als Schulbuch nicht dauerhaft in den Schulen durchsetzte, da es zu stark auf die Erklärungskraft der Quellen setzte und die Hintergrunderzählungen vernachlässigte, es setzte Standards für den Geschichtsunterricht, die heute unumstritten sind. Beim Blick in das Buch fällt auf, wie stark und herausgehoben die Quellen sind. Es gibt zwar Arbeitsaufträge, aber diese sind optisch in der Wahrnehmung recht klein gehalten (Abb.1). Denn schließlich sollten die Schüler Fragen an die Geschichte stellen.

Liest man die Einleitung des aktuellen Lehrplans in Hessen so findet man etliche Ideen, die das Buch „Fragen an die Geschichte“ an seine Benutzer, also die Schüler formulierte. In Lehrplan von Hessen heißt es:

„Der Geschichtsunterricht bildet sowohl durch seine Erklärungs- und Orientierungs- als auch durch seine Kontrastfunktion historisches Bewusstsein und leistet so einen Beitrag zur Identitätsfindung der Schülerinnen und Schüler. Die Auseinandersetzung mit vergangener Lebenswirklichkeit macht nämlich einerseits bewusst, dass es unterschiedliche politische, wirtschaftliche, soziale und religiöse Identitäten gibt, die

nebeneinander bestehen, aber auch aufeinander treffen, sich über einen längeren Zeitraum herausbilden, verfestigen, aber auch wandeln können. Andererseits erfahren die Schülerinnen und Schüler im Verständnis für vergangene Lebenswirklichkeit und in der Abgrenzung von ihr Unterstützung bei der Entwicklung und der Erweiterung ihrer Persönlichkeit und ihrer politischen Urteilsfähigkeit.“⁶⁾

Zur Erinnerung: Das zuvor erwähnte Geschichtsbuch „Fragen an die Geschichte“ forderte die Schüler dazu auf, ihre Ergebnisse *einzuordnen, zu begründen und zu diskutieren*. Der Lehrplan in Hessen betont, dass der Geschichtsunterricht eine Erklärungsfunktion hat. Diese Erklärungsfunktion kann aber nur eingelöst werden, wenn historische Ereignisse auch eingeordnet werden. Weiterhin sieht der Lehrplan eine *Erweiterung der politischen Urteilsfähigkeit* vor. Diese Urteilsfähigkeit wird man nur an konkreten Beispielen schulen können, wenn geschichtliche Zusammenhänge diskutiert und begründet werden. Ziel aller unterrichtlichen Aktivitäten ist die Bildung von einem historischen Bewusstsein – oder wie es die Geschichtsdidaktik formuliert eines „Geschichtsbewusstseins“.

Zum Aspekt der politischen Urteilsfähigkeit sei auch angemerkt, dass es einen Konsens aller geschichtsdidaktischen Konzepte (in Westdeutschland) nach dem Nationalsozialismus gab, der die Anerkennung einer pluralistischen Gesellschaftsordnung und das Bekenntnis zur parlamentarischen Demokratie betonte. Noch heute gehört es zu den Selbstverständlichkeiten, dass Abiturienten bei der schriftlichen Abschlussprüfung auf das

6) *Lehrplan Geschichte. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 6G bis 9G und gymnasiale Oberstufe*. Hessisches Kultusministerium 2010, S.2.

Grundgesetz als Arbeitshilfe zurückgreifen können.

Im Folgenden möchte ich zwei wichtige Prinzipien des Geschichtsunterrichts vorstellen, die allgemein Geltung und Anerkennung gefunden haben: Das Prinzip der Multiperspektivität und das Prinzip der Kontroversität.

Zunächst zur Multiperspektivität: Zu den didaktischen Grundsätzen gehört, dass die Quellenauswahl der Multiperspektivität verpflichtet ist. Ausdrücklich heißt es im Kerncurriculum des Bundesland Hessen: „Sie [d.h. die Multiperspektivität] führt die Schülerinnen und Schüler zunehmend zu der Einsicht, dass es gilt, die Pluralität von Meinungen insoweit zu akzeptieren, als es einfache Lösungen und eindeutige Antworten oft nicht gibt, aber auch, politische Meinungen und Überzeugungen an den grundlegenden Werten des demokratischen und sozialen Rechtsstaates zu messen.“⁷⁾ Bedeutsam erscheint mir, dass das Prinzip der Multiperspektivität hier mit der Anerkennung der pluralistischen Gesellschaftsordnung und demokratischen Prinzipien verbunden wird.

Die Idee der Multiperspektivität ist aus der Geschichtstheorie, der Reflexion der Historikerinnen und Historiker ableitbar. Sie findet ihre Anwendung dementsprechend in der Geschichtswissenschaft. Der australische Historiker Christopher Clark stellte kürzlich sein Buch über den Ausbruch des Ersten Weltkrieges vor. Dabei verwies er darauf, dass es zu der dramatischen Zuspitzung und den Verflechtungen der Ereignisse im Sommer 1914 nur kommen konnte, weil „wir es mit fünf unabhängig handelnden Großmächten zu tun haben: Deutschland, Österreich-Ungarn,

7) Ebd., S.4.

Russland, Frankreich und Großbritannien. Wenn man Italien dazu nimmt, sind es sogar sechs. Hinzu kommen Akteure zweiten Ranges wie Serbien und das Osmanische Reich. Allein aus den Interaktionen zwischen diesen fünf bis zehn Staaten ist die Krise in ihrer Ganzheit zu erfassen.“⁸⁾ Die Julikrise, die zum Ausbruch des Krieges führte, ist in seinen Augen das komplexeste Ereignis der Moderne. Erst eine Untersuchung, die die verschiedenen Perspektiven der beteiligten Länder im Sommer 1914 berücksichtigt, wird der Komplexität des historischen Ereignisses gerecht.

Der Notwendigkeit multiperspektiv zu arbeiten – auch wenn er diesen Begriff nicht kannte - war sich bereits der griechische Geschichtsschreiber Thukydides bewusst. Sein Bericht über den Peloponnesischen Krieg im 5. Jahrhundert vor Christus wird auch gerne im Unterricht genommen, um nicht nur über die Grundlagen historischen Denkens nachzudenken, sondern sich auch mit den Methoden vertraut zu machen. Hier ein Quellenauszug aus dem deutsch-französischen Schulbuch. Thukydides schrieb: „Was aber tatsächlich geschah in dem Krieg, erlaubte ich mir nicht nach Auskünften des ersten Besten aufzuschreiben, auch nicht nach meinem Dafürhalten, sondern bin Selbsterlebtem und Nachrichten von andern mit aller erreichbaren Genauigkeit bis ins einzelne nachgegangen. Mühsam war diese Forschung, weil die Zeugen der einzelnen Ereignisse nicht Dasselbe über Dasselbe aussagten, sondern je nach Gunst oder Gedächtnis.“⁹⁾

Nun hat Thukydides seine Quellen nicht offengelegt, wir wissen also

8) <http://www.zeit.de/2013/38/interview-erster-weltkrieg-christopher-clark-adam-krzeminski/komplettansicht>

9) *Deutsch-französisches Geschichtsbuch. Gymnasiale Oberstufe. Histoire / Geschichte. Europa und die Welt von der Antike bis 1815.* Herausgegeben von Rainer Bendick, Peter Geiss, Daniel Henri und Guillaume Le Quintrec. Stuttgart 2011. S.27.

nicht auf welche Nachrichten er sich stützen konnte. Dennoch führt er uns als erster Geschichtsschreiber in das historische Denken und den Umgang mit Quellen in methodischer Hinsicht ein. Der Umgang mit Multiperspektivität soll auch das nächste Beispiel veranschaulichen. Es ist einem weiteren Band des deutsch-französischen Geschichtsbuchs entnommen und thematisiert den Marshallplan, der auch als European Recovery Program (ERP) bekannt wurde. Nach dem Zweiten Weltkrieg befanden sich nicht nur Deutschland, sondern fast alle europäischen Staaten in einer tiefen Wirtschafts- und Finanzkrise. Anfang 1947 stellt eine amerikanische Expertenkommission fest, dass die Wirtschaft in ganz Europa durch den Austausch von Rohstoffen und Fabrikaten mit der deutschen Wirtschaft verflochten sei und eine Wiederbelebung der Wirtschaft Europas nur durch ein wirtschaftlich leistungsfähiges Deutschland möglich wäre. Diesen Gedanken griff der amerikanische Außenminister Marshall auf und forderte ein umfassendes Hilfs- und Wiederaufbauprogramm für Europa.

Auf der entsprechenden Schulbuchseite aus dem deutsch-französischen Schulbuch sind zwei Plakate abgedruckt. Ein Plakat auf der linken Seite aus dem Jahr 1950 wirbt für den Marshallplan, das Plakat auf der rechten Seite stammt aus dem Jahr 1947 von der kommunistischen Partei Frankreichs. Die Bildsymbolik erschließt sich schnell: Eine Krake, die Amerika sinnbildlich darstellen soll, greift nach Frankreich, zu sehen an den Umrissen der Landkarte. Als Text ist zu lesen: „Nein! Frankreich wird kein kolonisiertes Land! Die Amerikaner nach Amerika!“¹⁰⁾ (Abb.2) Damit protestierten die französischen Kommunisten gegen den Marshallplan.

10) *Deutsch-französisches Geschichtsbuch. Gymnasiale Oberstufe. Histoire/Geschichte. Europa und die Welt seit 1945.* Herausgegeben von Guillaume Le Quintrec und Peter Geiss. Stuttgart/Leipzig 2006, S.53.

Auch auf der textlichen Ebene gibt es zwei Quellen, die nach dem Prinzip der Multiperspektivität ausgewählt wurden. Quelle Nummer 6 beinhaltet die ablehnende Antwort des sowjetischen Außenminister Molotow zum Marshallplan. Quelle Nummer 7 ist ein Leitartikel aus der französischen Tageszeitung Le Monde. Sie erörtert die Frage, welche europäische Organisation für die Verteilung der amerikanischen Wirtschaftshilfe geeignet sei. Versteht man Multiperspektivität nicht nur als die Perspektive von zwei unterschiedlichen Sichtweisen – in diesem Fall über die Vor- und Nachteile des Marshallplans - würde man diesen französischen Zeitungsartikel in eine „dritte Kategorie“ einordnen.

Das Prinzip der Multiperspektivität kann durch unterschiedliche Quellengattungen und sich voneinander unterscheidenden Zeugnissen von beteiligten und betroffenen Menschen eingelöst werden. Multiperspektivische Geschichtsdarstellung ist zudem die Voraussetzung für „entdeckendes Lernen“. Systematisch gelernt werden jene Fragestellungen, Methoden und Kategorien des Historischen Denkens.

Auch Historiana, ein Projekt von Euroclio, dem Zusammenschluss zahlreicher europäischer Geschichtslehrerverbände, sieht die Multiperspektivität als zentrales Element des Historischen Denkens. Euroclio besteht zur Zeit aus 44 Mitgliedsorganisationen und 15 assoziierten Partner aus 52 Ländern. (Abb.3, 4) Auf der Homepage von Historiana heißt es:

“In order to enhance pupils’ multiperspective views, it is important to look into different interpretations of historical processes and phenomena. This will help to foster the historical skill of cross reference and dealing with a multitude of perspectives, to develop analytical thinking and to see

how perspectives can change over time.”¹¹⁾

Historiana ist eine Internetplattform, die das Bestreben darstellt ein europäisches Geschichtsbuch zu erstellen, das ständig erweitert und aktualisiert wird. Als gemeinsame Verständigungssprache zwischen den beteiligten Ländern wurde Englisch gewählt.

Nun zur Kontroversität:

Geschichte wird von den Nachgeborenen unterschiedlich gedeutet, jeweils zu verschiedenen Zeiten, aber auch zu ein und derselben Zeit. Diese Multiperspektivität auf der Ebene des Betrachters wird auch als Kontroversität bezeichnet. Schülerinnen und Schüler soll dies durch entsprechende Beschäftigung mit deutenden Texten vor Augen geführt werden. Die Verfahrensweise ist dabei dieselbe wie im Umgang mit der Multiperspektivität. Die Texte müssen im Hinblick auf die Standortgebundenheit ihrer Urteile untersucht werden. Dies können beispielsweise Historikertexte sein, die unterschiedliche Positionen vertreten.

Manche deutsche Schulbücher haben eigene Kapitel, die beispielsweise die Überschrift „Geschichte kontrovers“ tragen.¹²⁾ Das deutsch-französische Geschichtsbuch besitzt eine Doppelseite zum Thema „Napoleon im Urteil der Historiker“. Auch hier sind die Urteile über das Wirken und die Person Napoleons höchst unterschiedlich.¹³⁾

Sich mit unterschiedlichen Auslegungen von Geschichte zu beschäftigen,

11) http://historiana.eu/assets/uploads/How_to_Use_KQ.pdf (27.11.13)

12) *Expedition Geschichte*. 2 Bände. Diesterweg-Verlag. Ausgabe Sachsen-Anhalt, Berlin-Brandenburg. Braunschweig 2003-04.

13) *Deutsch-französisches Geschichtsbuch. Gymnasiale Oberstufe. Histoire / Geschichte. Europa und die Welt von der Antike bis 1815*. Herausgegeben von Rainer Bendick, Peter Geiss, Daniel Henri und Guillaume Le Quintrec. Stuttgart 2011. S.244f.

heißt im Übrigen gerade nicht, Deutungen und Wertungen der Beliebigkeit anheim zu geben und dem puren Relativismus zu verfallen. Vielmehr ist es ein Anreiz und eine Mahnung, zu eigenen begründeten und argumentativ vertretbaren Positionen zu kommen, bei denen es um Verständnis des historischen Geschehens aus heutiger Perspektive, nicht aber um eine Funktionalisierung zu aktuellen Zwecken geht.

Wie man sich einfach vorstellen kann, reicht es nicht aus einfach einige unterschiedliche Quellen gegeneinanderzustellen - schon hat man das Prinzip der Multiperspektivität und Kontroversität eingelöst. Hier kommen die Aufgabenstellungen ins Spiel. Welche Bedeutung sie haben, soll am Beispiel der Schulbuchseite zum Marshallplan illustriert werden:

Die Schüler sollen bei den einzelnen Aufgaben folgende Tätigkeiten vollziehen: Prüfen, vergleichen, zusammenfassen und erläutern.

Wie man leicht erkennen kann, ist das Niveau der Aufgaben unterschiedlich. Wir sprechen auch von verschiedenen Anforderungsbereichen. Etwa die Argumente aus einem Text zusammenfassen, wie es in Aufgabe 4 gefordert wird, gehört zu einem Anforderungsbereich, den wir den reproduktiven Bereich nennen,

eine Aufgabe mit der Aufforderung etwas zu erläutern, gehört in den Bereich der Reorganisation und des Transfers,

eine Aufgabe mit Aufforderung etwas zu prüfen, gehört in den Bereich der Reflexion und Stellungnahme.

Die Aufgabenstellungen erfolgen auf der Grundlage von sogenannten Operatoren. Damit sind Verben gemeint, die signalisieren sollen, welche Tätigkeiten von den Schülern beim Lösen der Prüfungsaufgaben erwartet werden: Zusammenfassen, wiedergeben, einordnen, erläutern, überprüfen,

erörtern seien hier als Beispiele für einige Aufgaben genannt.

Die Kultusministerkonferenz der Länder in Deutschland hat Einheitliche Prüfungsanforderungen (EPA) für das Abitur im Fach Geschichte formuliert. Diese Prüfungsanforderungen strukturieren sich genau in diese drei Bereiche, die wir sie auch in den Aufgabenstellungen des Schulbuchbeispiels wiederfinden. Die drei Anforderungsbereiche müssen demzufolge auch in einer Abiturprüfung vorkommen.

Die Bestimmungen verlangen, dass nicht nur ausschließlich die Wiedergabe von Kenntnissen – was Anforderungsbereich I entspricht – erfolgt, sondern, dass alle drei Anforderungsbereiche berücksichtigt werden. Gute und bessere Bewertungen setzen erfolgreiche Leistungen voraus, die schwerpunktmäßig im Anforderungsbereich II – Reorganisation und Transfer – liegen und einen wesentlichen Anteil im Anforderungsbereich III – Reflexion und Problemlösung – enthalten.

An einem Beispiel aus den schriftlichen Prüfungen im Landesabitur 2013 in Hessen möchte ich die unterschiedlichen Anforderungsbereiche verdeutlichen. Das Thema lautete „Wiedervereinigung Deutschlands und nationalsozialistische Außenpolitik“. Als Quellen waren ein Artikel aus der britischen Zeitschrift „The Economist“ vom 11. November 1989, also kurz nach dem Fall der Berliner Mauer, und eine Karikatur aus der britischen Zeitung „Daily Star“ vom 20. Februar 1990 gegeben. Dazu gab es drei Aufgabenstellungen:

1. Fassen Sie zusammen, wie die britische Zeitschrift „The Economist“ eine etwaige Wiedervereinigung Deutschlands sieht und setzen Sie die

Karikatur in Beziehung zu den Ausführungen aus „The Economist“.

2. Erläutern Sie unter Berücksichtigung der Materialien die Entwicklung auf nationaler und internationaler Ebene, die 1989/90 zur Wiedervereinigung Deutschlands führte.
3. Der Autor des Leitartikels behauptet, die ungelöste „Deutsche Frage“, d.h. die Frage, welche Ausdehnung Deutschland haben und welche Rolle es in Europa spielen solle, habe auch 1939 als „Sprengsatz“ für den Frieden gewirkt. Überprüfen Sie, inwiefern diese Behauptung den Anteil Deutschlands am Ausbruch des Zweiten Weltkriegs angemessen beschreibt.¹⁴⁾

Die erste Aufgabe erfordert von den Schülern schwerpunktmäßig Leistungen im reproduktiven Bereich, indem sie den Artikel zusammenfassen sollen. Eine gewisse Transferleistung wird ihnen abverlangt, indem sie die Karikatur in Beziehung zum Text setzen sollen. Die zweite Aufgabe verlangt von den Schülern schwerpunktmäßig eine Reorganisation ihres Wissens über die Wiedervereinigung Deutschlands, deren Verlauf sie unter Berücksichtigung der Materialien erläutern sollen. In der dritten Aufgabe geht es darum, eine Behauptung zu überprüfen und zu einem eigenen Sachurteil zu kommen. Als Hilfsmittel dürfen die Schüler in der Prüfung das Grundgesetz, sprich die Verfassung, der Bundesrepublik Deutschland heranziehen.

Die Strukturierung der Aufgaben folgt im gewissen Sinne einer Trias, die mit dem Namen des Didaktiker Karl Jeismann verbunden ist, der in seinen

14) *Abitur 2014. Prüfungsaufgaben mit Lösungen. Geschichte Grund- und Leistungskurs Gymnasium, Gesamtschule Hessen 2011-2013.* Stark-Verlag 2013, GK 2013-17ff.

Überlegungen einen Dreiklang für das historische Denken formulierte, bestehend aus Analyse – Sachurteil – Wertung. Das Modell von Jeismann stammt aus den frühen 80er Jahren. Die Übersetzung dieser Trias in die Aufgabenstellungen der Prüfungsanforderungen ist in der didaktischen Literatur zunehmend kritisch diskutiert worden. Kompetenzorientierter Unterricht ist das neue Zauberwort. In allen Bundesländern haben in den letzten Jahren Kompetenzmodelle den klassischen Lehrplan abgelöst. Vereinfacht gesprochen heißt das, dass nicht mehr vorgegeben wird, was Schüler lernen sollen, sondern was Schüler am Ende können sollen. Man könnte auch sagen, von einer Input-definierten Vorgabe, wandelten sich die Lehrpläne zu einer Output-orientierten Vorgabe.

In Deutschland gib es keine einheitlichen Lehrpläne, die für alle Bundesländer gelten. Die Bildung, und damit auch das Schulwesen, ist Angelegenheit der föderalen Bundesländer. Jedes Bundesland hat seinen eigenen Lehrplan auch für das Fach Geschichte. So heißt es in Hessen: „Kompetenzen sind immer Bündelungen von Wissen und Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Haltungen und Einstellungen.“¹⁵⁾

Der kompetenzorientierte Geschichtsunterricht ist auch eine Reaktion auf das schlechte Abschneiden Deutschlands in der PISA-Studie im Jahr 2003 und Ergebnisse der Lernforschung. Sie belegen, dass Wissensvermittlung häufig träges, nicht anschlussfähiges Wissen produziert, d.h. Wissen wird nicht auf andere, veränderte Situationen angewandt. Daher erfolgte im Fach Geschichte in der Diskussion die Hinwendung zum kompetenzorientierten Unterricht. Auch wenn das Fach Geschichte nicht Gegenstand der PISA-

15) *Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum. Handreichung für Schulleitungen und Steuergruppen.* Hessisches Kultusministerium Wiesbaden 2011, S.7.

Untersuchung war, die Ergebnisse Deutschlands in der Lesefähigkeit waren recht bescheiden im internationalen Vergleich.

Zurück zum Ausgangspunkt meines Vortrages und dem Beispiel aus dem Vorwort des damaligen Schulleiters am Frankfurter Lessing-Gymnasium zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Wie sehr sich der Geschichtsunterricht und sein Selbstverständnis verändert haben, lässt sich am Lessing-Gymnasium ablesen. Dort heißt es heute auf der Homepage der Schule zum Fach Geschichte:

„Für das Verständnis von Geschichte sind Kenntnisse von historischem Wissen und fachspezifischen Verfahrensweisen notwendig, um zu einem begründeten Urteil zu gelangen, welches verantwortungsvolles Handeln erst ermöglicht. Daher zielt der Geschichtsunterricht am Lessing-Gymnasium sowohl auf die Vermittlung von Sach- und Methodenkompetenz als auch auf Orientierungs- und Urteilskompetenz.“¹⁶⁾

16) <http://www.lessing-ffm.de/fachbereiche/fachbereich-ii/geschichte>



Abb. 1. *Fragen an die Geschichte*. Herausgegeben von Heinz Dieter Schmid. Band 4. Die Welt im 20. Jahrhundert. 2. Auflage, Frankfurt am Main. 1979. p. 93.
 図 1 教科書『歴史への問いかけ』「マーシャルプラン」に関する章からの例

T : Text, 文章、Q : Quelle, 史料、(a) 生徒への課題



4 „All unsere Farben auf den Mast“
 Werbeplatk für den Marshallplan, Hohe Alliierte Kommission (höchstes Organ der drei Westmächte in der bis 1955 noch nicht voll souveränen Bundesrepublik), 1950.



5 **Kommunistischer Antiamerikanismus**
 „Nein! Frankreich wird kein kolonisiertes Land! Die Amerikaner nach Amerika!“ Plakat der Kommunistischen Partei Frankreichs gegen den Marshallplan (1947).

6 **Die sowjetische Antwort (1947)**
 Gegenüber den Westmächten gab der sowjetische Außenminister Molotow am 2. Juli 1947 zu erkennen, dass die Sowjetunion einer europäischen Organisation zur Verteilung amerikanischer Fördermittel ablehnend gegenüberstand.

Aus den Aufgaben, die dieser Organisation oder dem „leitenden Ausschuss“ gestellt werden, geht aber ganz klar hervor, dass die europäischen Länder unter Kontrolle gestellte Staaten sein und ihre frühere wirtschaftliche Selbstständigkeit und nationale Unabhängigkeit einigen starken Mächten zuliebe einbüßen werden. [...] Wöhin kann das führen?

Heute wird man auf Polen drücken können: Erzeuge mehr Kohle, wenn auch auf Kosten der Einschränkung anderer polnischer Industriezweige, weil gewisse europäische Länder daran interessiert sind; morgen wird man sagen, es sei notwendig, von der Tschechoslowakei eine Erhöhung ihrer landwirtschaftlichen Produktion und eine Einschränkung ihres Maschinenbaus zu verlangen und wird vorschlagen, die Tschechoslowakei solle Maschinen aus anderen europäischen Ländern beziehen, die ihre Waren zu möglichst hohen Preisen loschlagen möchten.

Wjatscheslaw M. Molotow, Fragen der Außenpolitik. Reden und Erklärungen April 1945 – Juni 1948. Moskau 1949, S. 505 ff.

7 **Mögliche europäische Antworten auf den Marshallplan**
 Der Leitartikel der französischen Zeitung „Le Monde“ vom 12. Juni 1947 erörtert die Frage, welche europäische Organisation für die Verteilung der amerikanischen Wirtschaftshilfe geeignet wäre.

Die Vorteile einer europäischen Gruppenbildung gegenüber den Vereinigten Staaten muss man wohl nicht mehr darlegen. Es wäre zweifellos übertrieben [...] zu behaupten, dass die vereinigten Völker Europas der amerikanischen Regierung ihre Bedingungen diktieren könnten; Aber sie würden sicherlich über mehr Stärke verfügen, um ihren Standpunkt zur Geltung zu bringen. Würde diese aus der Einheit hervorgehende Kraft eine endgültige Tatsache werden, die sich nicht nur gegenüber der Großmacht des Westens, sondern auch gegenüber dem Osten zeigen könnte? Muss man annehmen, dass dies der Grund wäre, der diese Einheit aus der Sicht mancher als unerwünscht erscheinen lässt?

Übers. nach: O. Wiewiorka/Ch. Prochasson (Hg.), La France du XX^e siècle, Documents d'histoire, Nouvelle histoire de la France contemporaine – 30, Paris 1988, S. 426f.

Fragen und Anregungen

| | | |
|--|---|--|
| <p>1. Inwieweit ist die besondere Bedeutung des Marshallplans in der deutschen Erinnerung an die Nachkriegszeit nachvollziehbar? (M1 und 3)</p> <p>2. Prüfen Sie den unterstrichenen Satz in M3.</p> <p>3. Vergleichen Sie die beiden Plakate zum Marshallplan (M4 und 5) miteinander. Ar-</p> | <p>beiten Sie dabei die unterschiedlichen Darstellungsmittel und Aussageabsichten kontrastiv heraus.</p> <p>4. Fassen Sie die Argumente zusammen, mit denen Molotow 1947 die Ablehnung einer europäischen Organisation zur Verteilung von ERP-Mitteln begründet (M6). In wel-</p> | <p>chem Verhältnis stehen diese Argumente zur damaligen sowjetischen Außenpolitik?</p> <p>5. Erläutern Sie die Position der französischen Tageszeitung „Le Monde“ zum Marshallplan. (M7)</p> |
|--|---|--|

53

Abb. 2. Deutsch-französisches Geschichtsbuch. Europa und die Welt nach 1945. Gymnasiale Oberstufe. Histoire / Geschichte. Stuttgart, Leipzig 2006, S. 53.

図2 『独仏共通歴史教科書』より「マーシャルプラン」に関する章

訳注: 福井憲彦他訳『ドイツ-フランス共通歴史教科書—現代史』明石書店、2008、p.53参照。



Abb. 3. „Historiana“ HP

図3 「ヒストリアーナ」のホームページ



Abb. 4. „Historiana“ Different perspectives on the Cold War.

図4 「ヒストリアーナ」：冷戦への異なった視点 導入部

訳注：下部マークは、「ヒストリアーナ」がEUの「生涯学習プログラム」の支援を受けていることを示す。