

Waltraud Schreiber  
Alexander Schöner  
Florian Sochatzy

**Analyse von  
Schulbüchern  
als Grundlage  
empirischer  
Geschichtsdidaktik**

**Kohlhammer**

**Kohlhammer**



Waltraut Schreiber  
Alexander Schöner  
Florian Sochatzy

# Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik

mit Gastbeiträgen von Marcus Ventzke,  
Stefanie Serwuschok und Annemarie Kraus

Verlag W. Kohlhammer

Alle Rechte vorbehalten  
© 2013 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart  
Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher  
Gesamtherstellung:  
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart  
Printed in Germany

ISBN 978-3-17-022634-0

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Grundlagen <i>Waltraud Schreiber</i>	9
Schulgeschichtsbücher als Grundlage für die Methodenentwicklung <i>Waltraud Schreiber</i>	38
Möglichkeiten der Auswertung für kategorial analysierte Datensätze <i>Waltraud Schreiber/ Alexander Schöner/ Florian Sochatzy unter Mitarbeit von Sebastian Neumayer</i>	124
Förderung der Kompetenzentwicklung durch Geschichtsschulbücher. Grundlegende Überlegungen und Ansätze für eine kategoriale Erschließung <i>Waltraud Schreiber</i>	158
Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes eines strukturierten „Kategorien-Rasters“ für die Analyse von unsystematischem historischem Novizen-Denken <i>Stefanie Serwuschok</i>	171

Kategoriale Inhalts- und Strukturanalyse zur Auswertung  
von Schüleräußerungen zu Zeitzeugen – Wirksamkeits-  
forschung für kompetenzorientierten  
Geschichtsunterricht an Hauptschulen 194  
*Annemarie Kraus*

Das multimediale Schulbuch – kompetenzorientiert,  
individualisierbar und konstruktionstransparent 212  
*Waltraud Schreiber/ Florian Sochatzy und Marcus Ventzke*

# Vorwort

Das Erfassen der Struktur historischer Narrationen in Geschichtsschulbüchern war das Ziel des von Stifterverband der Wissenschaft geförderten Projekts der Eichstätter Geschichtsdidaktik. Dazu wurden insgesamt 150 Kapitel zu fünf verschiedenen Themen analysiert.

Der vorliegende Band ist als Methoden- und Theorieband konzipiert. Er erläutert ein Analyse-Instrumentarium, das an Schulbuchnarrationen explizit für die Geschichtsdidaktik entwickelt wurde. Schulbuchanalysen sind aber nicht das eigentliche Ziel der hier vorzustellenden Grundlagenarbeit: Das eigentliche Ziel ist, ein Instrumentarium zu entwickeln, das geeignet ist, historische Narrationen und Narrative zu erfassen, die in unterschiedlichen Kontexten entstanden sind, in unterschiedlichen Medien vorliegen und die unterschiedlichsten „Autoren“ und Adressaten haben. Aus dieser Zielsetzung ergibt sich, dass das Instrument, das an Schulbuchnarrationen erarbeitet worden ist, an je neue Nutzungssituationen anpassbar sein muss.

Im ersten Teil des vorliegenden Bandes werden die geschichtsdidaktischen und geschichtstheoretischen Grundlagen des Konzepts skizziert. Zudem wird begründet, warum die Grundlagenarbeit und Methodenentwicklung anhand von Geschichtsschulbüchern geleistet wurden. Federführende Autorin dieses Teils ist Waltraud Schreiber. Dargestellt werden zum einen die geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Grundlagen, auf denen die kategorialen Inhalts- und Strukturanalysen basieren. Es geht z.B. um das zugrunde liegende narrative Geschichtsverständnis, um die Zielsetzung der Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins durch Geschichtsunterricht und andere Bildungseinrichtungen, um Kompetenzorientierung als Operationalisierung dieses Zieles, um die Methode der De-Konstruktion als „Skript“ für die Methoden- und Rasterentwicklung und schließlich um die Überzeugung, dass historisches Denken ein lebenslanger Prozess ist, der klar ausweisbare und graduierbare Kompetenzen verlangt. In einem eigenen Beitrag wird verdeutlicht, warum Schulgeschichtsbücher die ideale Basis für die auf Grundlagenarbeit fußende Methodenentwicklung sind: Kategoriale betrachtet handelt es sich bei Geschichtsbüchern um ein inhalts-, methoden- und theoriebezogenes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel für einen klar definierten Adressatenkreis, das von Geschichtswissenschaft, Fachdidaktik und allgemeiner

Didaktik geprägt ist, zugleich aber bildungs-, kultur- und gesellschaftspolitische und nicht zuletzt auch ökonomische Ziele verfolgt. Die Konsequenz ist, dass an den Geschichtsbüchern Analyse Kriterien entwickelt werden können, die für die unterschiedlichsten Fragestellungen als „systematisierter Steinbruch“ genutzt werden können. Die der Entwicklung des Analyseinstruments zugrunde liegenden Überlegungen werden grundsätzlich eingeführt; insbesondere auch die Möglichkeit und Notwendigkeit der Kombination für die Analysen. Die Vorgehensweise und deren Ertrag wird an Beispielen konkretisiert.

Die Beiträge in der zweiten Sektion stellen das Eichstätter Schulbuchprojekt ins Zentrum und erläutern die Vorgehensweise bei der Arbeit mit den Schulbuchnarrationen näher. Federführender Autor für drei der Beiträge ist Alexander Schöner, auf den die Methodenentwicklung in weiten Teilen zurückgeht. Der Aufsatz „Die Eichstätter Schulbuchanalysen. Zur Methode kategorialer Inhalts- und Strukturanalysen“ gibt einen Überblick über das Analyseinstrument und den Codierprozess. In eigenen Beiträgen werden die inhaltsbezogenen Analysen und die hinter den sprachwissenschaftlichen Analysen stehenden Überlegungen vertieft. Die drei weiteren Beiträge betreffen das Konzept und Visualisierung von „Kohärenzen“ (Sochatzy/ Schöner/Schreiber/), Die Förderung der Kompetenzentwicklung (Schreiber) und Möglichkeiten der Aufbereitung und Auswertung kategorial erhobener Daten (Schreiber/ Schöner/Sochatzy unter Mitarbeit von Sebastian Neumayer).

Die dritte Sektion konkretisiert exemplarisch die „Anwendung“ der Analysen auf andere Fragestellungen. Für dieses Kapitel wurden Annemarie Kraus, Stefanie Serwuschok und Marcus Ventzke als Mit- und Gastautoren gewonnen. Die Beiträge von Serwuschok und Kraus zeigen, wie bei der Fragestellung nach *Ausprägungen historischen Denkens vor dem Geschichtsunterricht* bzw. nach der *Wirksamkeit von Kompetenzförderung im Unterricht mit Hauptschülern* das vorliegende Analyseraster zur Auswertung der Schülernarrationen genutzt und wie bei der Erweiterung vorgegangen wurde. Der Beitrag Schreiber/Sochatzy/Ventzke zieht Konsequenzen aus den in den Analysen sichtbar gewordenen Schwachstellen für die Entwicklung eines Konzepts für ein Geschichtsbuch der Zukunft. Ein multimediales Schulbuch kann die Chancen, die im Konzept Schulgeschichtsbuch liegen, aufgreifen und diese mit den Möglichkeiten, die digitale Trägermedien eröffnen, verknüpfen. Die theoriegestützten Überlegungen zu Kompetenzorientierung, auf deren Grundlage das Analyseraster ruht, bilden die Grundlage auch für Überlegungen zum multimedialen Schulbuch.

Eichstätt im Sommer 2012

Waltraud Schreiber

Alexander Schöner

Florian Sochatzy

# Geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Grundlagen

Waltraud Schreiber

## 1 Die Entwicklung eines Verfahrens zur kategorialen Inhalts- und Strukturanalyse für historische Texte

Das Ziel des Projekts war, ein Verfahren zu entwickeln, mit dessen Hilfe historische Narrationen auf ihren Umgang mit Vergangenheit und Geschichte<sup>1</sup> hin untersucht werden können. Das Verfahren bezeichnen wir als „kategoriale Inhalts- und Strukturanalysen“, um dadurch anzuzeigen, dass es um ein „kategoriales“ Erfassen geht,<sup>2</sup> das sowohl nach dem Umgang mit historischen Themen fragt (inhalts-, theorie-, methoden-, und subjektbezogen), als auch nach der Struktur der Darstellung und der Spezifik, die durch das gewählte Medium und die gewählten Adressaten ins Spiel kommt.<sup>3</sup> Eine weitere Zielsetzung war, zu erfassen, wie sich in historischen Narrationen die Förderung der Kompetenzen historischen Denkens niederschlägt.<sup>4</sup> Dabei wurden die im Modell der FUER-Gruppe erschlossenen Kompetenzbereiche (vgl. Kapitel 3 in diesem Beitrag) zugrunde gelegt.

Das Ergebnis ist ein Analyseraster, das unterschiedlichen empirischen Studien aus der Geschichtsdidaktik als vorstrukturierter „Steinbruch“ zur Verfügung stehen kann, wenn ein der jeweiligen Fragestellung entsprechendes Analyse- und Codiersystem entwickelt wird.

---

<sup>1</sup> Zur Unterscheidung zwischen „Vergangenheit“ und „Geschichte“ vgl. Kapitel 2, narratives Geschichtsverständnis.

<sup>2</sup> Die Anlehnung an Inhaltsanalysen als gängiges Verfahren der empirischen Sozialforschung kommt hierin zum Ausdruck. Vgl. stellvertretend Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim<sup>9</sup>2007.

<sup>3</sup> Vgl. hierzu insbesondere die Beiträge von Alexander Schöner in diesem Band.

<sup>4</sup> Vgl. hierzu den Beitrag Schreiber, Förderung der Kompetenzentwicklung in diesem Band.

Das Projekt legte seinen Schwerpunkt also darauf, Theorie zu operationalisieren und sie damit für empirische Studien nutzbar zu machen. Grundsätzlich sollte dabei neben dem deduktiven Weg der Ableitung von Analysekatégorien und -kriterien aus vorhandenen wissenschaftlichen Einsichten auch der induktive Weg genutzt werden, durch den auch bislang nicht Erschlossenes berücksichtigt werden kann.

Weil uns eine derartige, der Grundlagenforschung zuzuordnenden Entwicklungsarbeit nur unter Einbeziehung konkreten Materials möglich erschien, wurde das Analyseverfahren am Beispiel der historischen Narrationen in Schulbüchern entwickelt, mit dem Ziel allerdings, es für alle anderen historischen Narrationen nutzbar zu machen (warum die Wahl auf Schulbücher fiel, wird vgl. S. xx erläutert). Erprobt ist die Anwendbarkeit bis dato auf die Erzählungen von Zeitzeugen, auf historische Ausstellungen, auf historische Filme, auf Wirksamkeitsforschung für kompetenzorientierten Unterricht, auf die Auswertung qualitativer Interviews zur Kompetenzentwicklung und auf Gedenkstätten (vgl. S. xx).

Der Entwicklung des Analyserasters liegt ein Verständnis von Geschichte zugrunde, das dem aktuellen Mainstream unseres Kulturraums entspricht (vgl. S. xx) und ein Verständnis eines Geschichtsunterrichts, der durch die Förderung historischer Kompetenzen die Schüler bei der Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins unterstützen will (vgl. S. xx). Als Verfahren für die Entwicklung des Analyserasters diente die De-Konstruktion. Es handelt sich dabei um eine der Basisoperationen historischen Denkens, die die Analyse vorliegender Geschichtsdarstellungen zum Ziel hat (vgl. S. xx).

Die Kategorien und Kriterien wurden deduziert

- aus geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Einsichten,
- aus den Ergebnissen und Vorgehensweisen der historischen Forschung,
- aus den Strukturen jeweils relevanter Nachbardisziplinen,
- aus der Auseinandersetzung mit der außerschulischen und außeruniversitären Geschichtskultur.

An einem breiten Corpus aktueller Schulbücher wurden das Konzept für die Analysen und die entsprechenden Codes erarbeitet. In einem Codebuch wurden die Richtlinien zur Codierung festgehalten. An den konkreten Narrationen der Schulbücher wurden weitere Analyse Kriterien auf induktivem Weg gewonnen. Diese können entweder den deduktiv erarbeiteten Kriterien zugeordnet werden, oder – bei grundlegenden Abweichungen – im Sinne der „grounded theory“ ggfs. auf eine bislang nicht verfolgte Weise systematisiert werden.<sup>5</sup>

Das Vorgehen und die Struktur dieses Analyserasters werden in der vorliegenden Publikation erläutert. Das Raster kann als download über die Homepage

---

<sup>5</sup> Dies aber ist nicht Aufgabe des hier vorzustellenden Projekts. Diese Leistung können spätere geschichtsdidaktische Studien erbringen, die die vorliegenden Überlegungen als einen Bezugspunkt nutzen.

der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt eingesehen werden.<sup>6</sup>

In diesem Beitrag werden die theoretischen Grundlagen des Projekts in kompakter Weise zusammengestellt: Das nachfolgende Kapitel 2 referiert Grundlagen zu narrativen Geschichtsverständnis; Kapitel 3 umreißt, was mit reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein und mit kompetenzorientiertem Geschichtsunterricht gemeint ist. Exemplarisch werden dabei jeweils Konsequenzen skizziert, die für die Entwicklung des Analyserasters gezogen wurden (*kursives Schriftbild*). Anschließend wird das Verständnis von De-Konstruktion erläutert.

## 2 Narratives Geschichtsverständnis<sup>7</sup>

### 2.1 Grundlagen

Seit den 1970er Jahren wird in der Geschichtstheorie intensiv daran gearbeitet, dieses Konzept, das dem sich in den Kulturwissenschaften durchsetzenden (gemäßigten) Konstruktivismus zuzuordnen ist, auszudifferenzieren. Die Vorläufer

---

<sup>6</sup> <http://www.ku.de/ggf/geschichte/didgesch/downloads/>

<sup>7</sup> Folgende Autoren haben Grundlagenarbeit im Umfeld von „Narrativität in der Geschichts- und Kulturwissenschaft“ geleistet; zentrale Beiträge sind jeweils aufgeführt: Arthur Danto (u.a. *Analytische Philosophie der Geschichte*, Frankfurt 1980 (Original 1965), *Das Fortleben der Kunst*, München 2000 (Original 1997), *Wege zur Welt - Grundbegriffe der Philosophie*, München 1999 (Original 1997); Hans-Michael Baumgartner (u.a. *Erzählung in der Geschichte*, in: Kocka, J./Nipperdey, T. (Hgg.): *Theorie und Erzählung in der Geschichte*, München 1979, *Narrativität*, in: Bergmann, K. u.a. (Hgg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber<sup>5</sup> 1997); Hayden White (u.a. *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*, Frankfurt/M. 1991 (Original 1973); *Auch Klio dichtet oder die Fiktion des Faktischen: Studien zur Tropologie des historischen Diskurses*, Stuttgart 1991 (Original 1978); *The Fiction of Narrative: Essays on History, Literature and Theory, 1957-2007*, hgg. von Robert Doran, Baltimore 2010); Paul Ricoeur (u.a. *Zeit und Erzählung*, Bd. 1-3, München 1988/ 1989/ 1991 (Original: 1983/ 1984/ 1985); *Gedächtnis, Geschichte, Vergessen*, Paderborn 2004 (Original: 2000); Frank Ankersmit (u.a. *A Semantic Analysis of the Historian's Language*, Den Haag 1983; *Historical representation*, Stanford 2002); Jörn Rüsen (u.a. *Grundzüge der Historik* Bd. 1-3, Göttingen 1983/ 1986/1989; *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*, Köln u.a. 1994; *Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen*, Weimar 2006).

Vgl. hierzu auch die Darstellungen zur narrativen Geschichtstheorie, u.a. durch Hans-Jürgen Goertz, (u.a. *Umgang mit Geschichte. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*, Reinbek 1995; *Unsichere Geschichte. Zur Theorie historischer Referentialität*, Stuttgart 2001), Chris Lorenz (u.a. *Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*, Köln 1997); Stefan Jordan (u.a. *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft*, Stuttgart 2008); Pomper, P./ Vann, R./ Fay, B.: *History and theory. Contemporary readings*, Backwell 1998); Eckel, J./ Etzemüller, T.: *Neue Zugänge zur Geschichte der Geschichtswissenschaft*, Göttingen 2006; Wiersing, E.: *Geschichte des historischen Denkens: zugleich eine Einführung in die Theorie der Geschichte*, Paderborn 2007; Kolmer, L.: *Geschichtstheorien*, Stuttgart 2008.

reichen in die Anfänge des theoretischen Nachdenkens über Geschichte zurück und sind in der Geschichtsphilosophie verankert.<sup>8</sup>

Das narrative Geschichtsverständnis ist dadurch gekennzeichnet, dass grundsätzlich unterschieden wird zwischen der Vergangenheit, die gewesen und vorbei ist, aber nachwirkt und der Re-Konstruktion dieser Vergangenheit in historischen Narrationen, in Geschichte(n) also. Vergangene Gegebenheiten und Begebenheiten<sup>9</sup> haben sich auf unterschiedliche Weise in Texten, Bildern Gegenständen, aber auch in Mentalitäten und anderen habituellen Formen niedergeschlagen, die z.T. als ‚Quellen‘ die Zeiten überdauert haben. Diese bilden die Grundlage für die Re-Konstruktion von Vergangenem in historischen Narrationen. Es handelt sich dabei um ‚Texte‘, in denen – einer Fragestellung folgend – Entwicklungen und Veränderungen dargestellt werden, die zwischen den betrachteten Zeitpunkten  $t_1, t_2, t_3, \dots, t_n$  stattgefunden haben/ angenommen werden.<sup>10</sup> ‚Text‘ ist im weitesten Sinne zu verstehen und umfasst wissenschaftliche Historiographie

<sup>8</sup> Vgl. die Unterscheidung zwischen „res gestae“ und „historia rerum gestarum“, zwischen „res“ und „verba“ schon in der antiken Rhetorik; vgl. erste geschichtstheoretische Ansätze wie Giambattista Vico „Prinzipien einer neuen Wissenschaft über die gemeinsame Natur der Völker“ (1744), Schillers Antrittsvorlesung (1789): „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?“, einschließlich der Veränderung seines Geschichtsbildes, zu der Selbst- und Fremdreflexion ihn führen, vgl. die Historik Droysens (Grundriß der Historik, Vorlesung aus den 1850-er und 1860-er Jahren, hgg. von Peter Leyh, Stuttgart u.a. 1977), insbesondere die Frage, wie aus Geschehen Geschichte wird, vgl. Nietzsche (Unzeitgemässe Betrachtungen. Zweites Stück: Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben; 1874).

<sup>9</sup> Diese Formulierung geht auf Bodo v. Borries zurück; Gegebenheiten verweisen auf Strukturen; Begebenheiten auf Ereignisse.

<sup>10</sup> Grundlegend hierfür: Danto, Arthur C.: Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt/M. 1980 (Original: 1964); grundlegend für die Geschichtsdidaktik sind die Arbeiten Jörn Rüsen (u.a. Grundzüge der Historik Bd. I-III, Göttingen 1983 bis 1989), Hans-Jürgen Pandels (u.a. Erzählen und Erzählakte: Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie, in: Demantowsky, M./Schönemann, B. (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen, Bochum 2002, S.39-55; ders.: Erzählen, in: Mayer, U. / Pandel, H.-J. / Schneider, G. (Hgg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, S.408-424; ders.: Historisches Erzählen [Basisartikel], in: Geschichte lernen Heft 2, 1988, S.8-12; ders.: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2009); Michele Barricellis (Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005), aus der FUER-Gruppe insbesondere die Arbeiten von Wolfgang Hasberg, Andreas Körber, Waltraud Schreiber (vgl. u.a. Hasberg, W./ Körber, A.: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körber, A. (Hg.): Geschichte - Leben - Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag (S.179-202). Schwalbach/Ts. 2003; Hasberg, W.: Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 9 (2010). 159-179; Hasberg, W.: Canossa – ein Erinnerungsort in Bedrängnis. Zur Dignität historischen Wissens im Deutungsgeschäft Geschichte, in: Kühberger, C. (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zur Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach/Ts 2012, S.213-236; Körber, A.: German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies – and Beyond? In: Bjerg, H./ Lenz, C./ Thorstensen, E. (Hgg.): Historicising the Uses of the Past – Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II, Bielefeld 2010; Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hgg.): Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried <sup>2</sup>2010.

ebenso wie Texte, die für den Geschichtsunterricht oder die Geschichtskultur verfasst wurden. Historische Narrationen können unterschiedliche mediale Form haben, vom geschriebenen Text, über die Ausstellung, den Film, die Internetpräsentation, zum Experten- oder Zeitzeugeninterview bzw. informellen lebensweltlichen Gesprächen über vergangene Erfahrungen und Orientierungsangebote. Von den betrachtenden Zeitpunkten  $t_1, t_2, t_3 \dots t_n$  muss mindestens ein „t“ in der Vergangenheit liegen, eines kann sich explizit auf Gegenwart/ Zukunft beziehen. Implizit ist zumindest die Gegenwart immer im Spiel, weil Autoren jeweils an ihre Gegenwart gebunden sind.

Aus der im Blick stehenden Vergangenheit werden Gegebenheiten und Begebenheiten ausgewählt (eine vollständige Abbildung ist weder denkbar, noch in den jeweiligen Fragestellungen angelegt). Sie werden in den historischen Narrationen kontextualisiert, gedeutet und in Sinnbildung für Gegenwart und Zukunft einbezogen. Die ‚Trifftigkeiten‘ (vgl. S. xx) für die Art und Weise, in der Entwicklungen und Veränderungen dargestellt und Zusammenhänge in und zwischen den Zeitdimensionen hergestellt werden, können auf unterschiedlichem Niveau liegen. So kann durch methodisch reguliertes Vorgehen bei der Erarbeitung der Narration deren Qualität, die sich in der Ausprägung der Trifftigkeiten manifestiert, erhöht werden. Qualitätssteigernd ist auch das Streben nach intersubjektiv validen, reliablen und transparenten Auswahlentscheidungen, Deutungen und Sinnbildungen; also das Streben nach Nachvollziehbarkeit, Richtigkeit, Objektivität und Wahrheit.

Für die Analyse bereits vorliegender historischer Narrationen ist zu bedenken, dass, obwohl das narrative Geschichtsverständnis den Mainstream unseres Kulturraums markiert, historischen Darstellungen auch ein anderes Geschichtsverständnis zugrunde liegen kann, wie etwa ein historistisch-positivistisches, ein marxistisches oder ein von einer anderen Ideologie bestimmtes. Mitgedacht werden muss auch die Möglichkeit, dass das Verständnis von Geschichte weiter ausdifferenziert und/ oder neu definiert wird und dass sich derartige Weiterentwicklungen in historischen Narrationen wiederfinden könnten.

*Daraus ergeben sich methodische Herausforderungen für die Entwicklung von Analysemethoden für historische Narrationen; folgende Konsequenzen haben wir gezogen:*

*Um sowohl die aktuelle Mainstream-Position eines narrativen Geschichtsverständnisses als auch andere Verständnisweisen erfassen zu können, werden bei der Entwicklung der kategorialen Inhalts- und Strukturanalysen deduktive mit induktiven Vorgehensweisen kombiniert: In einem ersten Schritt wurden Analysekatgorien und -kriterien aus geschichtstheoretisch-geschichtsdidaktischen Erkenntnissen deduziert, die für ein narratives Geschichtsverständnis stehen. Inhalts- und methodenbezogene Kriterien wurden aus der aktuellen, interindividuell diskutierten histori-*

*schen Forschung abgeleitet, subjektbezogene Kriterien aus der geschichtsdidaktischen, erziehungs- oder sozialwissenschaftlichen Forschung.*

*Tritt in der zu analysierenden historischen Narration ein anderes Geschichtsverständnis zu Tage (z.B. die Idee, Geschichte könne und müsse Vergangenheit objektiv abbilden oder die Idee vordefinierter Orientierungsmuster), greifen die für ein narratives Verständnis stehenden Kriterien nicht. Die in diesem Fall auftretenden Elemente, Deutungs- und Sinnbildungsmuster werden dann induktiv erfasst. D.h., sie werden zunächst in so genannten Memos beschrieben und ggfs. anschließend systematisiert und kategorial gefasst.*

## **2.2 Konkretisierungen 1: Epistemologische Prinzipien und Triftigkeitskriterien**

Ein narratives Verständnis von Geschichte ist durch *epistemologische Prinzipien* gekennzeichnet, für die generelle Gültigkeit beansprucht wird. Auch wenn diese in der Literatur z.T. unterschiedlich bezeichnet werden, kennzeichnen die von Michael Baumgartner ausgewiesenen Prinzipien „Konstruktcharakter“, „Retroperspektivität“, „Partikularität“ die zentralen Aspekte.<sup>11</sup> Diese Prinzipien waren leitend für die Darstellung unter 2.1 und müssen deshalb an dieser Stelle nicht noch einmal aufgegriffen werden. Aus ihnen lässt sich ableiten, dass historische Narrationen grundsätzlich offen sind. Es gibt also für historische Fragestellungen nicht die eine objektive, richtige Antwort und es gibt nicht die eine mögliche Form der Darstellung.

Diese grundsätzliche Offenheit darf aber nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden. Deshalb sind Strategien von Bedeutung, die die Plausibilität einer Darstellung prüfen. Hierfür hat Jörn Rösen<sup>12</sup> auf der Grundlage der Narrativitätstheorie Triftigkeitskriterien erarbeitet, die es zugleich erleichtern, Darstellungen untereinander zu vergleichen. Grundlage für die Unterscheidung nach fachlich-empirischer, narrativer und normativer Triftigkeit sind inhalts-, theorie-, verfahrensbezogene Konventionen, die von bzw. für bestimmte(n)

<sup>11</sup> Baumgartner, H.-M.: Narrativität, in: Bergmann, K. et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber <sup>5</sup>1997, S.157-160; vgl. auch: ders.: Erzählung und Theorie in der Geschichte, in: Kocka, J./Nipperdey, T. (Hgg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte, München, 1979, S.259-289; ders.: Thesen zur Grundlegung einer transzendentalen Historik, in: ders./Rösen, J. (Hgg.): Seminar: Geschichte und Theorie. Umrisse einer Historik, Frankfurt/M. 1976, S.274-302.

<sup>12</sup> Zu „Triftigkeiten“ vgl. Rösen, J.: Historische Vernunft: Grundzüge der Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983, v.a. S.85-116. Hermann Lübke spricht analog von Begründungs-, Konstruktions- und Konsensobjektivität (vgl. Lübke, H.: Wer kann sich Aufklärung leisten? Objektivität in der Geschichtswissenschaft, in: Becker, W./Hübner, K. (Hgg.): Objektivität in den Natur- und Geisteswissenschaften, Hamburg 1976, S.183-188; vgl. auch: Baumgartner, H.-M.: Narrative Struktur und Objektivität: Wahrheitskriterien im historischen Wissen, in: Rösen, J.: Historische Objektivität: Aufsätze zur Geschichtstheorie, Göttingen 1975, S.48-67.

Gruppen zu beachten sind. Einzelne unterscheidbare Konventionen gelten z.B. für Forschung, Geschichtsstudium, Geschichtsunterricht verschiedener Schularten und Altersgruppen, für außerschulische Bildungsinstitutionen, aber auch für gesellschaftliche Gruppen oder für Gesellschaften als Ganzes. Bei den Konventionen handelt es sich um Übereinkünfte, die begründet getroffen werden und demzufolge auch veränderbar sind.<sup>13</sup> Im Folgenden werden die Triftigkeitskriterien kurz erläutert.

*Empirische Triftigkeit:* Es geht dabei um die fachliche Stimmigkeit der in historischen Narrationen getroffenen Aussagen. Empirische Triftigkeit wird z.B. durch Abgleichen mit dem Forschungsstand sichergestellt, zeigt sich nicht zuletzt an der gewählten Fragestellung, an der schlüssigen Verwendung von Fachterminologie, an der methodischen Regulierung des Umgangs mit Vergangenheit/ Geschichte mit Hilfe wissenschaftlicher oder zumindest wissenschaftsnaher Verfahrensweisen. Gemeint sind damit sowohl Verfahren der Re-Konstruktion von Vergangenen auf der Basis bestimmter Fragestellungen, als auch die dazu gegenläufigen Verfahren der De-Konstruktion, die den Zweck haben, die Struktur vorliegender Darstellungen zu erfassen und zu beurteilen. Die Re-Konstruktion ist durch die historisch-kritische Methode der historischen Forschung festgelegt. Sie umfasst sowohl das Suchen nach Quellen (Heuristik), den historisch-kritischen Umgang mit diesen aus der Vergangenheit stammenden Manifestationen (äußere-, innere Quellenkritik, Interpretation), als auch das Kontextualisieren und Darstellen der Ergebnisse in einer historischen Narration. Kriterien, nach denen empirische Triftigkeit bewertet wird, können auch Formalia sein, wie etwa Vorgehensweisen beim Belegen und Zitieren vgl. S. xx.

*Narrative Triftigkeit:* Hier steht die sprachliche Gestaltung des Textes im Vordergrund, die deshalb so bedeutsam ist, weil Geschichte – zumindest nach der Überzeugung der Narrativitätstheorie – sich erst in der Narration konstituiert. Mögliche Bezugspunkte sind: Argumentationsmuster, mit denen historische Deutungen und Sinnbildungen zum Tragen kommen, deren theoretische Fundierung, strukturbezogene Einsichten der Texttheorie oder Gattungs- und Medienkonzepte.

*Normative Triftigkeit:* Im Zentrum steht die Plausibilität der aus der Beschäftigung mit Vergangenen gewonnenen historischen Orientierung. Diese kann sich auf Entwicklungen und Veränderungen in der Vergangenheit beziehen oder alle

---

<sup>13</sup> Eine internationale Forschergruppe aus Geschichtsdidaktikern und Geschichtslehrern (FUER-Gruppe) hat auf dieser Grundlage eine Graduierungslogik für die Einschätzung der Kompetenzentwicklung historischen Denkens erarbeitet (ausführlich dargestellt: Körber, A.: Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens, in: ders./ Schreiber/ Schöner, Kompetenzen historischen Denkens, <sup>2</sup>2010, S.415-472; Kurzfassungen: vgl. Schreiber et al, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried, 2006; Schreiber, W.: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, in: Ventzke, M./ Mebus, S./ Schreiber, W. (Hgg.): Geschichte denken statt pauken in der Sekundarstufe II, Meißen 2010).

Zeitdimensionen umspannen und Orientierung mit Hilfe von Vergangenheit für Gegenwart und Zukunft bedeuten. Die normative Triftigkeit einer historischen Narration erhöht sich z.B. dadurch, dass sowohl die Werte und Normen der dargestellten Zeit berücksichtigt werden, als auch Werte und Normen der Zeit, in der die historische Narration entstanden ist, bzw. für die sie gedacht ist. Ein Gradmesser für normative Triftigkeit ist auch, inwiefern kulturelle Prägungen thematisiert werden, eine explizite Bezugnahme auf Ethik und Moral oder auf rechtliche Rahmenbedingung erfolgt.

*Die Offenheit historischer Narrationen, die sich durch die Gültigkeit epistemologischer Prinzipien, die Bindung an Verfahrens-Regularien und die Möglichkeit der Triftigkeitsprüfung auszeichnet und somit nicht beliebig ist, hat Konsequenzen für das Verfahren der kategorialen Inhalts- und Strukturanalysen. Deduktiv werden die epistemologischen Prinzipien erfasst, ebenso die inhalts-, theorie-, methoden- und subjektbezogene Strukturen der konkreten Narration. Bei der Entwicklung der Analysekriterien wird nicht nur auf historische Bezugsdisziplinen rekurriert, sondern auch auf Bezugsdisziplinen, die für das jeweilige Trägermedium der Narration einschlägig sind (im Fall von historischen Narrationen in Schulbüchern u.a. auf die allgemeine Didaktik/ Schulpädagogik und die Entwicklungs- und Lernpsychologie). Um die narrative und normative Triftigkeit erfassen zu können, müssen im Analyseraster auch auf Sprachlichkeit und Normen bezogene Disziplinen berücksichtigt werden.*

*Die Offenheit historischer Narrationen verlangt notwendigerweise ein Analyseraster, dessen Erweiterbarkeit im Raster selbst bereits angelegt ist. Dabei muss nicht nur an allen Stellen des Rasters eine weitere Ausdifferenzierung möglich sein, sondern auch dessen Erweiterung bzw. grundlegende Veränderung durch in der Forschung bislang nicht erkannte oder nicht thematisierte Aspekte. Das deduktiv erarbeitete Analyseraster muss also induktiv erweitert und neu strukturiert werden können.*

### **2.3. Konkretisierungen 2: Darstellungsformen historischer Narrationen**

Historische Narrationen haben Urheber, die sich unter bestimmten Fragestellungen mit Verganzenem befassen. Sie haben bei der Erarbeitung der Darstellung meist bestimmte Adressaten im Blick, und die Wahl der Darstellungsformen und Medien ist abhängig von Inhalten, Adressaten sowie den eigenen Intentionen und Kompetenzen.

Die Darstellung historischer Narrationen erfolgt oft verbal, häufig in schriftlicher Form. Die Narrationen können aber auch in anderen Medien erfolgen, z.B. in historischen Karten, Schemata und Schaubildern, in gesprochener Sprache, in

Bildern, in historischen Ausstellungen, in Filmen oder digitalen Wissensmedien (etwa Hypertexten, die mehrere mediale Repräsentationen verknüpfen).

*Es müssen – wiederum erweiterbare – Analysekriterien vorgesehen werden, die Hinweise auf Urheber und den angestrebten Adressatenbezug erschließen, die klären wie das gewählte Medium für den Umgang mit Vergangenem/ Geschichte genutzt wird. Das vorliegende Raster geht von der Medienspezifik der Narrationen im Schulgeschichtsbuch aus (vgl. Sektion B des vorliegenden Bandes). Die an Schulgeschichtsbüchern entwickelten Vorgehensweisen und Analysekriterien können teilweise adaptiert werden, wenn andere Medien im Zentrum der kategorialen Inhalts- und Strukturanalysen stehen sollen. Eine dem Medium entsprechende Erweiterung und Abwandlung ist dann aber unerlässlich. Dies setzt voraus, z.B. für historische Ausstellungen, historische Filme, Zeitzeugengespräche oder Schüleräußerungen deren Spezifik und Struktur zu klären und diese in Analysekriterien zu übersetzen. (In Sektion C des Bandes werden einige Beispiele vorgestellt).*

#### **2.4. Konkretisierungen 3: Vergangenheitspartikel, Vergangenheitsdeutungen und Sinnbildungen**

Unabhängig von der medialen Präsentationsform können in allen historischen Narrationen vergangenheitsbezogene Deutungen und auf Gegenwart bzw. Zukunft bezogene Sinnbildungen<sup>14</sup> sowie die für diese beiden Formen der Interpretationen genutzten „Vergangenheitspartikel“ unterschieden werden.<sup>15</sup>

- (Vergangenheits-)Deutungen schaffen vergangenheitsbezogene Verknüpfungen zwischen historischen Gegebenheiten und Begebenheiten. Es werden z.B. Prozesse, Strukturen, Rahmenbedingungen, epochale,

---

<sup>14</sup> Grundlegend hierfür sind die Arbeiten Jörn Rüsens zur historischen Sinnbildung (Rüsen, J.: Historische Sinnbildung durch Erzählen. Eine Argumentationsskizze zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik im Blick auf nicht-narrative Faktoren, in: Internationale Schulbuchforschung 18, 1996, S.501-544; Rüsen, J.: Historisches Erzählen, in: Bergmann, K. et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber, 51997, S.57-63).

<sup>15</sup> Die Unterscheidung von Vergangenheitspartikeln, vergangenheitsbezogenen Deutungen und gegenwarts-/ zukunftsbezogenen Sinnbildungen ist common sense der Geschichtsdidaktik, auch wenn unterschiedliche Termini verwendet werden: Karl Ernst Jeismann spricht von Analysen, Sachurteilen, Wertungen (vgl. u.a. Jeismann, K.-E.: Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: Schneider, G. (Hg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Pfaffenweiler 1988, S.1-24); Jörn Rüsen spricht von Wahrnehmung, Deutung, Orientierung, Motivation (Vgl. Rüsen, J.: Auf dem Weg zu einer Pragmatik der Geschichtskultur, in: Baumgärtner, U./ Schreiber, W. (Hgg.): Geschichts-Erzählung und Geschichts-Kultur. Zwei geschichtsdidaktische Leitbegriffe in der Diskussion. Münchner Geschichtsdidaktisches Kolloquium. Bd. 3. München 2001, S.81-97.). Dem Konzept der Fokussierungen, mit dem die FUER-Gruppe arbeitet, liegen „Vergangenheitspartikel“, „Deutungen“ und „Sinnbildungen“ zu Grunde (vgl. Glossar, Körper/ Schreiber/ Schöner, Kompetenzen historischen Denkens, 2007).

- raum-, kulturbezogene Spezifika identifiziert und benannt. Die Funktion der Deutungen ist es, Entwicklungen in der Vergangenheit zu erläutern.
- Grundlage sind die *Vergangenheitspartikel*, also die zwischen Historikern weitgehend unstrittigen Bausteine, die sich letztlich als Ergebnisse von Quellenarbeit ergeben (Daten, Orte, agierende und betroffene Personen, historische Gegebenheiten, Ereignisse, zeitspezifische Sichtweisen, etc.). (Vergangenheits-)Deutungen kommen in „erzählenden Sätzen“ (Danto) zum Ausdruck, wobei diese in aller Regel im Präteritum verfasst werden, weil sie abgeschlossene Phänomene und Entwicklungen thematisieren.
  - *Historische Sinnbildungen* konzentrieren sich demgegenüber nicht ausschließlich auf die Vergangenheit; ihr Fokus liegt vielmehr (auch) auf Gegenwart und Zukunft. Die Vergangenheitsbezüge werden hergestellt, um Orientierung für aktuelles und zukünftiges Handeln zu ermöglichen. Idealerweise liegen den Bemühungen um historische Sinnbildungen zum einen methodisch kontrollierte Gegenwartsanalysen und Zukunftsprognosen zugrunde, zum anderen methodisch reguliert erarbeitete Vergangenheitsbezüge. Auch für historische Sinnbildungen wird auf *Vergangenheitspartikel* (s.o.) zurückgegriffen. Sätze, die historische Sinnbildungen enthalten, werden im Präsens, manchmal im Futur verfasst, weil Orientierungen „offen“ sind und erst in der Zukunft verifiziert bzw. falsifiziert werden können.

Historische Sinnbildungen können unterschiedliche Ausrichtungen haben: In der Regel betreffen sie kollektive Orientierungen für einzelne Gruppen, Gesellschaften oder Kulturen. In Ausnahmefällen haben sie globale Ausrichtungen, sind also für die Menschheit insgesamt von Relevanz. Zudem korrelieren historische Sinnbildungen immer auch mit individuellen Identitätsbildungsprozessen. Jörn Rüsens hat versucht, Sinnbildungsmuster zu unterscheiden, die den Vergangenheitsbezügen unterschiedliche Qualitäten zuweisen.<sup>16</sup> In der traditionellen Sinnbildung z.B. soll das, was war und sich bewährt hat, auch den Weg für die Zukunft bestimmen, während in der genetischen Sinnbildung Kontinuität und Wandel – einschließlich der nicht vorhersagbaren Kontingenzen – als unerlässlich angesehen werden. Wird genetisch Sinn gebildet, können vergangene Erfahrungen nicht einen bestimmten Weg vorgeben, wohl aber bei der Beurteilung vorliegender Alternativen hilfreich sein.

*Die idealtypisch trennscharfen Grenzen zwischen dem Feststellen von (1) Vergangenheitspartikeln, (2) Vergangenheitsdeutungen und (3) Sinnbildungen für Gegenwart und Zukunft können in vorliegenden historischen Narrationen an Eindeutigkeit verlieren.*

*Die Herausforderung für kategoriale Inhalts- und Strukturanalyse besteht zum einen darin, Kriterien zu finden, mit deren Hilfe themenbezogene Vergangenheits-*

<sup>16</sup> Vgl. die Beiträge Jörn Rüsens zur Sinnbildung (wie Anm. 5).

*partikel so kategorisiert werden können, dass damit unterschiedliche Inhalte untersucht werden können, zum anderen darin, Deutungen bzw. Sinnbildungen zu identifizieren, sie insbesondere auch dann zu erfassen, wenn sie nur implizit vorhanden sind. Dies ist grundsätzlich nur dann möglich, wenn ein Analysesystem entwickelt wird, das zur Identifizierung von Vergangenheitspartikeln, Deutungen und Sinnbildungen jeweils mehrere Kriterien bündelt (vgl. hierzu die entsprechenden Darlegungen in Sektion B des vorliegenden Bandes, insbesondere in Schöner, Eichstätter Schulbuchanalysen).*

*Für die Erarbeitung eines solchen Systems wurden Textcorpora gebildet, die einerseits genügend Gemeinsamkeiten, andererseits hinreichende Unterschiedlichkeit aufweisen, um kategoriale Aussagen treffen zu können. Konkret wurden Textcorpora, bestehend aus jeweils 30 Schulbuchkapiteln zum selben Thema gebildet und dafür Schulbücher aus unterschiedlichen Ländern, Altersgruppen und Schularten herangezogen. Um die Vielfalt einzugrenzen, wurde nur die Schulbuchgeneration der jeweils zugelassenen Lehrbücher berücksichtigt. Begrenzt wurde die Auswahl zudem auf deutschsprachige Schulbücher (deutsche Bundesländer, Österreich, Schweiz, Südtirol sowie Geschichtsbücher für den bilingualen Unterricht in deutscher Sprache aus Ungarn und Rumänien). Untersucht wurden damit Schulgeschichtsbücher aus pluralen, demokratischen Wissenschaftsgesellschaften, die aber klar unterscheidbare kulturelle Prägungen aufweisen.*

*Im Sinne des in den empirischen Sozialwissenschaften üblichen Verfahrens der maximalen Kontrastierung wurden exemplarisch Schulbücher aus diachronen Diktaturen (Nationalsozialismus und Kommunismus/ Sozialismus am Beispiel der DDR) zur Validierung des Rasters herangezogen.<sup>17</sup> Die Verwendbarkeit des Rasters konnte grundsätzlich belegt werden, jedoch ergab sich die Notwendigkeit einer Erweiterung, durch die Leerstellen erfasst werden können. Die Notwendigkeit wurde insbesondere an den Analysekriterien deutlich, die die Triftigkeitsprüfung unterstützen sollten. Die Analysen der hochideologischen Narrationen mit dem bis dato vorliegenden Raster ergaben, dass diese eine hohe normative Triftigkeit aufwiesen, dass sie zudem über eine generell hohe narrative Triftigkeit verfügten und auf der Ebene der Vergangenheitspartikel, manchmal auch noch auf der Ebene von Vergangenheitsdeutungen, durchaus von empirischer Triftigkeit waren. Die Analysen machten noch zu wenig deutlich, dass es charakteristisch für Diktaturen ist, dass die Schulbuchnarrationen immer nur triftig bezogen auf ausgewählte Aspekte sind, nie aber in der Summe. Die Herausforderung, die sich aus der Validierung mit historischen Narrationen aus Diktaturen für die Optimierung des Rasters ergab, lag darin, auch Hinweise auf Leerstellen in das Raster einzuschließen, auf das Nicht-Gesagte, das die Triftigkeit der vorliegenden Deutungen und Sinnbildungen als*

---

<sup>17</sup> Dies erfolgte in Qualifikationsarbeiten der studentischen Mitarbeiter Christian Karl (Geschichtsbücher aus dem Nationalsozialismus) und Michael Werner (Geschichtsbücher aus der DDR). Die nicht publizierten Arbeiten können in Eichstätt eingesehen werden.

*Ganzes in Frage stellt. Wir haben deshalb in der Folge auch Indikatoren erarbeitet, die strukturell auf Auslassungen, Einseitigkeiten, Uminterpretationen verweisen. Es zeigte sich, dass diese aussagestark auch für die in Demokratien erarbeiteten Schulbuchnarrationen sind, weil sie generell Einseitigkeiten und Selektionskriterien offenlegen.*

*Um vorfindliche Deutungen und Sinnbildungen besser einordnen zu können, wurden für die Weiterentwicklung des Analyserasters verstärkt sprachwissenschaftliche Einsichten genutzt. Es wurde z.B. der Typus der verwendeten Verben, der genutzten Modi, der Argumentationsmuster (kausalen, finalen, konsekutiven, etc.) erhoben.<sup>18</sup> So konnten auch auf sprachanalytischem Wege z.B. Hinweise auf Leerstellen gefunden werden (Passivkonstruktionen werden etwa dann eingesetzt, wenn offen gehalten werden soll, wer agiert).*

## **2.5. Konkretisierungen 4: Kategorien, Begriffskonzepte, Fachtermini, historisch aufgeladene Alltagsbegriffe**

Sowohl für die „Vergangenheitspartikel“, als auch für deren Kontextualisierung in vergangenheitsbezogenen Deutungen (und den sich dabei etablierenden Deutungsmustern) und gegenwarts-/ zukunftsbezogenen Sinnbildungen (und der dafür genutzten Sinnbildungsmuster) werden in den historischen Narrationen Fachtermini genutzt. Es handelt sich dabei nur zum geringeren Teil um originär in der Geschichtswissenschaft entwickelte Begriffe und Begriffskonzepte (wie z.B. Epochenbegriffe). In weiten Teilen werden Termini, die aus der Alltagssprache oder aus anderen Disziplinen stammen, adaptiert, historisch gewendet, zur Beschreibung und Erklärung historischer Gegebenheiten, Entwicklungen und Veränderungen genutzt (z.B. Revolution, Bürger, Alltag, Gender, Krise, etc.).<sup>19</sup> Sie werden „verzeitlicht“, indem sie sowohl auf unterschiedliche Vergangenheiten, als auch auf Gegenwart und Zukunft bezogen werden. Dabei verändern sich Merkmale und deren Ausprägungen (vgl. „Demokratie“ in der Antike, im 18. und 19. Jahrhundert und aktuell; vgl. die Konnotation von Revolution z.B. als friedlich-, industriell oder medial). Daraus ergibt sich die grundsätzliche Notwendig-

<sup>18</sup> Vgl. hierzu Schöner, Histo-Linguistik in diesem Band.

<sup>19</sup> Vgl. Schöner, A.: Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in: Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen historischen Denkens, 2007, S.265-314; vgl. Rohlfes, J.: Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen <sup>2</sup>1997, insbesondere S.70-72; Hasberg, W.: Begriffslernen und Geschichtsunterricht *oder* Dialog konkret, in: Geschichte, Erziehung, Politik 6/3 1995, S.145-159; Hasberg, W.: Canossa – ein Erinnerungsort in Bedrängnis. Zur Dignität historischen Wissens im Deutungsgeschäft Geschichte, in: Kühberger, C. (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zur Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach/Ts 2012, S.213-236; Koselleck, R.: Einleitung, in: Brunner, O. / Conze, W. / Koselleck, R. (Hgg.): Geschichtliche Grundbegriffe, Bd. 1. Stuttgart <sup>4</sup>1992, S.XIII-XXVII; Rösen, J.: Teil oder Ganzes. Über historische Kategorien, in: Teil und Ganzes. Zum Verhältnis von Einzel- und Gesamtanalysen in den Geschichts- und Sozialwissenschaften, München 1990; S.289-321.

keit, zwischen ‚Quellensprache‘ und ‚Darstellungssprache‘ zu unterscheiden und sich mit der Historizität von Begriffen auseinander zu setzen.

Die in historischen Narrationen verwendeten Begriffe haben unterschiedliche Reichweite. Als „Eigennamen“ bezeichnen sie z.B. Ereignisse, Personen und Daten, als „Begriffskonzepte“, die ihrerseits unterschiedliche Umfänge haben (z.B. als Leitbegriffe) dienen sie der Strukturierung und Einordnung. Darüber stehen „Kategorien“, also Letztbegriffe, die historische Entwicklungen und Veränderungen systematisieren. In Narrationen tauchen die Kategorien nur selten explizit auf. Die Analyse der Historiographiegeschichte verweist auf einige wenige Grundkategorien, die zur letztendlichen Systematisierung herangezogen werden: Neben den „klassischen“, u.a. von Hans-Ulrich Wehler vertretenen Kategorien Herrschaft, Wirtschaft, Kultur<sup>20</sup> stehen Alltag, Mentalität, Gender und kulturwissenschaftlich geprägte Kategorien wie Raum, Performanz, Kommunikation<sup>21</sup>.

*Kategoriale Analysen erheben die für Deutungen und Sinnbildungen genutzten historischen Begriffe, klären deren „Intention“ und „Extention“, gehen den in der Begriffsverwendung offenbar werdenden Systematiken nach. Sie erheben z.B. die in den Narrationen zum Ausdruck kommenden Kategorien, ggfs. deren Überlappungen. Sie erschließen „Begriffskonzepte“ (wie Revolution, Staat, Individuum, Imperialismus, etc.), die zur Strukturierung von Entwicklungen und Veränderungen herangezogen werden.<sup>22</sup> Über die Untersuchungen von Kohärenzen<sup>23</sup> wird gezeigt, inwiefern die Begriffskonzepte tatsächlich für die Vernetzung innerhalb des Textes genutzt werden, ob die Bedeutung als Konzept z.B. dadurch zum Ausdruck kommt, dass er in einem Glossare o.ä. definiert wird. Die Verwendung von Fachtermini wird auch deshalb erschlossen, weil deren Vorkommenshäufigkeit z.B. Aussagen zur Textverständlichkeit ermöglicht.*

---

<sup>20</sup> Vgl. u.a. Wehler, H.U.: *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*. 5 Bde., München, 1987–2008.

<sup>21</sup> Eine prägnante Zusammenfassung bietet [www.geschichtstheorie.de](http://www.geschichtstheorie.de), betreut von Stefan Haas, Göttingen.

<sup>22</sup> Derzeit wird in unterschiedlichen Kontexten daran gearbeitet, die Funktion solcher Begriffskonzepte in historischen Narrationen zu erfassen. Erkennbar erscheinen uns Verwendungen des Typus „Identifizierung“ (was ist gemeint?), „Kontextualisierung“ (Einordnung in historische und systematische Zusammenhänge), „Hierarchisierung“ (Zuordnung weiterer Begriffe zu den Begriffskonzepten).

Die Auseinandersetzung mit „Begriffen“ verweist auf ein in der Geschichtsdidaktik lange vernachlässigtes Problem, das Wissen. Einen guten Einblick in den aktuellen Diskussionsstand gibt der von Christoph Kühberger herausgegebene Sammelband „Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zur Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen“, Schwalbach/Ts 2012.

An der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte der Universität Eichstätt-Ingolstadt wird an einem theoretisch fundierten Konzept einer Begriffshierarchisierung gearbeitet, u.a. in Zusammenarbeit mit Sprachwissenschaftlern (zum Stand der Arbeiten vgl. auch die Homepage der Professur).

<sup>23</sup> Vgl. den Beitrag Schöner/Sochatzy/Schreiber zu Kohärenzen in diesem Band.

- Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins als Ziel eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts

Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts weg vom Paukfach hin zum Denkfach hängt eng mit der Weiterentwicklung der Geschichtswissenschaft zusammen, deren aktueller Stand in Kapitel 2 dieses Beitrags skizziert worden ist.

Die deutsche Geschichtsdidaktik hat, international betrachtet, zwei Entwicklungen entscheidend mitgeprägt: in den 1970er Jahren arbeitete sie ‚Geschichtsbewusstsein‘ als zentrale Kategorie der Disziplin heraus und seit der Jahrtausendwende arbeitet sie daran mit, Kompetenzorientierung zur Leitlinie für den Umgang mit Geschichte innerhalb und außerhalb der Schule zu etablieren. Im folgenden Kapitel werden diese beiden Entwicklungen kurz skizziert und in ihren Konsequenzen für die Erarbeitung des Analyserasters dargestellt.

- Das Konzept ‚Geschichtsbewusstsein‘

Karl-Ernst Jeismanns Definition von Geschichtsbewusstsein als „Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung“<sup>24</sup>, die in der Disziplin auf volle Akzeptanz gestoßen ist, macht bewusst, dass ‚Geschichte‘ an die Gegenwart dessen gebunden ist, der sich deutend mit Vergangenen auseinandersetzt, um seine Gegenwart zu verstehen und die Zukunftserwartung rückzubinden an vergangene Erfahrungen. ‚Geschichtsbewusstsein‘ wird so zum einen an das Individuum als dessen Träger gebunden, zum anderen auf das kollektive Umfeld bezogen, in das dieses vergesellschaftet ist. Die Nähe zum oben dargestellten narrativen Geschichtsverständnis ist offensichtlich.

1976 formulierte Jeismann auf dem Mannheimer Historikertag<sup>25</sup> als „Forschungsaufgabe für die Geschichtsdidaktik, das Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft in seiner Morphologie, seiner Genese, seinen vielfältigen Funktio-

<sup>24</sup> Mit dieser Formulierung ist die Aufsatzsammlung des Münsteraner Geschichtsdidaktikers überschriften, die Wolfgang Jacobmeyer und Erich Kosthorst anlässlich seines 60. Geburtstags herausgaben: Jeismann, K.-E.: Geschichte als Horizont der Gegenwart: über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung, Paderborn 1985. Vgl. hierin z. B. Jeismann, K.-E.: Verlust der Geschichte? Zur gesellschaftlichen und anthropologischen Funktion des Geschichtsbewusstseins in der gegenwärtigen Situation (1977), speziell S.16 oder Jeismann, K.-E.: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. Vgl. auch spätere Überlegungen zu diesem Zusammenhang: Jeismann, K.-E.: Geschichtsdidaktik und Forschungskommunikation, in: Behre, G./Norborg, L.-A. (Hgg.): Geschichtsdidaktik, Geschichtswissenschaft, Gesellschaft, Stockholm 1985, S.53; vgl. die ausführliche, auch historisch fundierende Darlegung: Jeismann, K.-E.: Rem tene – verba sequentur! Grundfragen historischen Lehrens, in: Schreiber, W./Baumgärtner, U. (Hgg.): Museumskonzeptionen, Präsentationsformen und Lernmöglichkeiten, München 1999, S.9-28, speziell S.14.

<sup>25</sup> Jeismann, K.-E.: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung gesellschaftlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, in: Kosthorst, E. (Hg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie, Göttingen 1977, S.12.