

HT 2021: Narrative Kompetenz erneut bedacht

Veranstalter: Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD); Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD)

Datum, Ort: 05.10.2022–08.10.2022, hybrid (München)

Bericht von: Johannes Jansen, Institut für Didaktik der Geschichte, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Die Legitimität narrativer Kompetenz im Kontext schulischen historischen Lernens ist ebenso wie die Erzählförmigkeit des Historischen in Forschung und Schulpraxis weitgehend unumstritten. Gleichwohl, so zeigten die Sektionsleiter Michele Barricelli und Thomas Sandkühler in ihrer Einführung auf, sind zahlreiche theoretische Fragen ungeklärt und die Herausforderungen bei der wissenschaftlichen Erschließung und der schulischen Ermöglichung narrativer Kompetenz(-entwicklung) immens. Der Anspruch der Sektion war es, durch die Verbindung historischer, theoretischer, curricularer, empirischer und unterrichtspragmatischer Perspektiven dieses zentrale Paradigma historischen Denkens und Lernens vertiefend zu ergründen.

Im Auftaktvortrag zeichnete THOMAS SANDKÜHLER (Berlin) die Entstehung des Narrativitätsparadigmas nach. Entgegen der Verortung einer ersten Entwicklungsphase des Paradigmas im 19. Jahrhundert und dort in der novellistischen Geschichtserzählung beschrieb Sandkühler eine bereits im 18. Jahrhundert entworfene Vorstellung von autonom gegliederter Geschichte als retrospektiver Interpretation. Diese habe sich nicht nur elementar von katechetischen Abfrageformen historischen Wissens in der Frühen Neuzeit unterschieden, sondern in ihrer perspektivischen Gebundenheit beispielsweise auch die wissenssoziologische Voraussetzung des Sehepunktes bei Chladenius gebildet. In der Auseinandersetzung mit Johann Gustav Droysens Historik und der dortigen Funktion der erzählenden Darstellung stellte Sandkühler infrage, ob narrative Kompetenz auf die Erzählung als Darstellungsform angewiesen sei, was später im Vortrag verneint wurde. Am Beispiel der Lehrererzählung illus-

trierte Sandkühler die bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts andauernde Bedeutung der spekulativen Geschichtsphilosophie im Geschichtsunterricht, insbesondere in Abgrenzung gegenüber den sich professionalisierenden Geschichtswissenschaften.

Mit Arthur C. Dantos Hauptwerk und dessen Rezeption ging Sandkühler dann auf Grundlagen heutiger narrativer Geschichtstheorie ein. Danto habe seine Analytische Philosophie der Geschichte¹ einerseits gegen die spekulative Geschichtsphilosophie, andererseits aber auch gegen Versuche abgegrenzt, der historischen Forschung durch die Übernahme naturwissenschaftlicher Methoden ein scheinbar wissenschaftlicheres Gesicht zu verleihen. Im Rahmen der Erörterung von Dantos bekanntem Schema narrativer Erklärungen betonte Sandkühler, dort bliebe die Bedeutung des zweiten Teils des explanandums (t3) sehr unbestimmt. Erst und nur die Kenntnis von t3 aber ermögliche historisches und verhindere fiktionales Erzählen.

Ausgehend von Danto zeichnete Sandkühler Entwicklungslinien narrativer Kompetenz seit den 1960er-Jahren nach. Jürgen Habermas habe Danto handlungstheoretisch gelesen und narrative Aussagen auch unter dem Gesichtspunkt möglichen lebensweltlichen Handelns, mithin also die Zukunft als Triebfeder historischen Erzählens verstanden. Hans Michael Baumgartner hingegen habe unter anderem die regulative Idee der Selbstreflexion im Erzählen betont. Jörn Rüsen habe auch in der Auseinandersetzung mit den beiden Vorgenannten und deren Danto-Lektüre Aspekte des Neukantianismus und der Kritischen Theorie in seine Konzeption narrativer Kompetenz überführt. Hans-Jürgen Pandel und Michele Barricelli hätten diese als genuin geschichtsdidaktische Kompetenz theoretisch und empirisch profiliert.

Gestützt auf globalgeschichtliche Bezüge lieferte MICHELE BARRICELLI (München) in seinem Vortrag Argumente bzw. Antwortvorschläge auf die Frage, warum Schüler:innen lernen sollten, Geschichte/n zu erzählen und mit erzählter Geschichte umzugehen. Als erstes Argument führte Barricelli den über historisches Erzählen möglichen

¹ Arthur C. Danto, *Analytical philosophy of history*. Cambridge 1965.

Zugang zu früheren Erfahrungen an. Geleitet von Rüsens Sinnbildungstypologie zeigte der Referent auf, wie durch Erzählen Sinn gebildet werden könne. Erzählen bedeute nicht nur den Nachvollzug, sondern immer auch die gegenwarts- und zukunftsbezogene Aktualisierung von Sinn. Hierüber behalte die historische Erzählung ihren Sitz im Leben.

Das zweite Argument bezog sich auf die Frage nach der Relevanz historischen Erzählens. Eine sinnvolle und damit auch zustimmungsfähige Erzählung verdeutliche unter anderem durch die Unabgeschlossenheit ihrer Gegenstände (Geschichte der Volkssouveränität, der Frauenrechte u.a.) ihre Daseinsberechtigung. Genau deshalb gehöre sie auch in den Geschichtsunterricht. Das dritte Argument Barricellis bezog sich auf die jüngere geschichtsdidaktische Diskussion darüber, ob eine wahrgenommene Überbetonung von Narrativität historische Objektivität als regulative Idee unterlaufe. Der Referent betonte die Unverhandelbarkeit des historischen Wahrheitsanspruches trotz der Unausweichlichkeit historischer Imagination und Fiktionalität. Narrative Kompetenz könne helfen, diese Geltungsansprüche methodisch geleitet zu prüfen und zu moderieren.

Für sein viertes Argument – dass narrative Kompetenz wertgebundene Urteilsbildung ermöglichen könne – griff Barricelli ein Dilemma auf: Ein historisches Urteil sei im Kern lediglich ein Formalismus. Narrative Kompetenz hingegen beinhalte dessen wertgebundene, kritische Reflexion. Die Werte leiteten sich aus der gemeinsam geteilten Grundidee, den Menschenrechten, ab. Eine pädagogische historische Erzählung sei diejenige, die solche Werte respektiere. Das fünfte Argument betraf die historische Orientierung: Narrative Kompetenz umfasse auch die erzählerische Selbstverortung im Sinne einer genetischen Erzählung. Damit sei auch ersichtlich, dass die oft missverstandene historische Orientierung nicht primär die Orientierung in, sondern durch die Geschichte und damit eine Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit bedeute.

Abschließend formulierte Barricelli verschiedene bleibende Aufgaben, die als Postulate besonders mit Blick auf schulisches historisches Lernen zu verstehen waren, darun-

ter die Forderung, narrative Kompetenz im Lehrgang zu entwickeln und mithin Fragen der Reihung und Verbindung ihrer Teilfähigkeiten zu adressieren, die Ableitung geeigneter Übungsformen und damit implizit die Stärkung der Methodenkompetenz, die Klärung von Auswahlfragen sowie die intensive Auseinandersetzung mit fachspezifischer Diagnostik.

ULRICH BAUMGÄRTNER (München) problematisierte in seinem Vortrag die Vorstellung von narrativer Kompetenz als vermeintlichem „Leitstern“ geschichtsunterrichtlicher Bemühungen, indem er zahlreiche offene Fragen sowie unterrichtspragmatische Herausforderungen benannte. Bezugnehmend auf Danto stellte Baumgärtner infrage, ob etwa strukturanalytische Zugriffe narrativ seien. Im Geschichtsunterricht stelle sich diese Frage beispielsweise bei Schaubildern und deren Analyse. In Anlehnung an Hayden White diskutierte der Referent den Geltungsanspruch historischer Erkenntnisse im Grenzbereich von notwendig dokumentarischen und ebenso notwendig imaginativen Darstellungsweisen. Dabei griff er die Debatte auf, ob Geschichte primär konstruiert oder nicht doch eher re-konstruiert werde. Hierzu erörterte Baumgärtner eine bereits bei Barricelli gestreifte diskussionswürdige geschichtsdidaktische² sowie eine literaturwissenschaftlich-erzähltheoretische Position.³ Wünschenswert sei jedenfalls die aus Sicht des Referenten wieder verstärkte theoretische Berücksichtigung empirischer Plausibilität in der Diskussion. Das hierin zum Ausdruck kommende aufklärerische Potenzial der Geschichtswissenschaft postuliere mit Blick auf Geschichtsunterricht, neben der narrativen auch weitere (somit) wesentliche Kompetenzen angemessen zu berücksichtigen.

In Auseinandersetzung mit dem bayrischen LehrplanPLUS und dessen Bezugnahmen auf narrative Kompetenz thematisierte Baumgärtner die curriculare Suggestion, narrative Kompetenz werde nur durch die sinn-

² Peter Geiss, Objektivität als Zumutung. Überlegungen zu einer postnarrativistischen Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 17 (2018), S. 28–41.

³ Monika Fludernik, Erzähltheorie. Eine Einführung. 4. Aufl. Darmstadt 2013, S. 13, 71 und passim.

stiftende persönliche Aneignung zuvor erarbeiteter historischer Sachverhalte erreicht. Dem hielt der Referent entgegen, dass einerseits gerade Kontingenz als Sinnstörung historisches Lernen befähigen, andererseits wissenschaftliche Erkenntnis auch für sich stehen könne. Ausgehend von der Frage, welche der vielfältigen Formen wissenschaftlich-historischer Darstellung für schulisches historisches Lernen relevant seien, problematisierte Baumgärtner anschließend, dass die in den EPA aufgeführten Operatoren eigentlich eine Textsortenübersicht, die Anforderungsbereiche hingegen mentale Operationen darstellten. Inspiriert u.a. von Caroline Coffin⁴ präsentierte der Referent vier unterscheidbare ‚Genres‘ als historische Schreib- bzw. Diskursmuster jenseits ausladender Kompetenzmodelle und unübersichtlicher Operatorenlisten. Den Vortrag schloss Baumgärtner mit einem Plädoyer unter anderem für eine fachspezifische Schreiberziehung. Hierfür bedürfe es keiner übergeordneten „Superkompetenz“, sondern vielmehr der Aufwertung von Methoden- und Urteilskompetenz.

Ausgehend von der Frage, wie didaktische Theorie über das Curriculum in die schulische Praxis Einzug hält, erläuterte MONIKA MÜLLER (München) in ihrem Vortrag den Entstehungs- und bisherigen Implementierungsprozess des bereits von Baumgärtner zitierten bayrischen LehrplanPLUS Geschichte, vor allem mit Blick auf narrative Kompetenz. Dabei berücksichtigte die Referentin neben unterrichtspragmatischen insbesondere bildungspolitisch-systemische Perspektiven. Zunächst skizzierte Müller die Entstehung des LehrplanPLUS, der basierend auf schulartübergreifenden didaktischen Überlegungen erarbeitet worden sei. Neben einem eigens für den Lehrplan entworfenen Kompetenzstrukturmodell, das fünf Kompetenzen ausweise (Sach-, Methoden-, Urteils-, Orientierungs- und narrative Kompetenz), stelle der Lehrplan umfangreiche Zusatzmaterialien bereit, darunter Aufgaben und Erläuterungen der Kompetenzen. Anhand von Beispielen aus verschiedenen Lernbereichen illustrierte Müller Zusammenhänge zwischen der Definition narrativer Kompetenz im Lehrplan und einzelnen Kompetenzerwartungen. Überhaupt seien explizite Bezugnahmen auf

die Kompetenzen in ihrer jeweiligen Komplexität und anschauliche Beispiele zentral für einen erfolgreichen Implementierungsprozess.

Diesen seit sechs Jahren laufenden Prozess, in dem zuletzt verstärkt die narrative Kompetenz im Fokus gestanden habe, skizzierte die Referentin im zweiten Teil ihres Vortrages mit der Vorstellung wesentlicher Implementierungsschritte. Dazu zählten erstens systematische regionale Fortbildungen in allen Schulaufsichtsbezirken sowie davon ausgehend schulinterne Fortbildungen. Ebenso wesentlich sei zweitens die Bereitstellung kompetenzorientierter Lern- und Prüfungsaufgaben, sowohl im Materialbereich des Lehrplans als auch in einem eingerichteten Online-Portal mit kommentierten Aufgaben. Drittens spielten sogenannte Regionalteams aus Fachreferent:in, Seminarlehrkraft und Fachschulleiter:in im Implementierungsprozess eine entscheidende Rolle, als Multiplikator:innen, aber auch für das Aufgreifen von Rückmeldungen aus der Schulpraxis. Der Prozess insgesamt unterstreiche zum einen die Bedeutung des Konkreten und speziell der auf verschiedenen Ebenen zur Verfügung gestellten Lern- und Prüfungsaufgaben. Zum anderen illustriere er das notwendig dialogische Wechselverhältnis von curricularen Normierungs- und unterrichtspragmatischen Anwendungsprozessen.

Unter der im Vortragstitel aufgegriffenen Leitfrage, ob sich historische Erzählen bzw. narrative Kompetenz messen und im zweiten Schritt fördern lasse, stellte MONIKA WALDIS (Aarau) das Design und einige Ergebnisse der unter ihrer Leitung zwischen 2016 und 2019 durchgeführten Interventionsstudie „Schülerinnen und Schüler schreiben Geschichte“ vor. Auf der Grundlage des im Vortrag erörterten, weiten Narrativitätsverständnisses sei im Projektkontext ein eigenes Modell narrativer Kompetenz entwickelt worden, das u.a. an das FUER-Modell angelehnt sei und bereits übergeordnete Indikatoren ausweise, wie sich narrative Kompetenz beim historischen Erzählen materialisiere. Die Vorstellung eines empirischen For-

⁴ Caroline Coffin, Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. In: Journal of Curriculum Studies 38 (2006), H. 4, S. 413–429.

schungsüberblickes nutzte Waldis zur Herleitung des Studiendesigns. Betont wurden etwa die häufig fehlende Einsicht der Schüler:innen in grundsätzliche epistemologische Bedingungen von Geschichte, die Hinderlichkeit des Operators ‚erzählen‘ sowie Vorzüge der Strukturierung der Lernumgebung gemäß dem Cognitive Apprenticeship-Modell.

Methodisch habe es sich um eine quasi-experimentelle Studie mit Prä-/Posttests gehandelt (Stichprobe: zwölf Experimental- und sieben Kontrollgruppen). Die eigentliche Schreibintervention habe aus acht doppelstündigen Einheiten bestanden, in denen nach einer Heranführung entlang von Lernaufgaben und eingebunden in Feedback-Strukturen zwei historische Essays verfasst worden seien. Die Textqualität dieser materialbasierten, argumentativen Schreibaufgaben sei dabei mithilfe eines komplexen Diagnoseinstrumentes erfasst worden, das angelehnt an das entwickelte Modell u.a. die Qualität der formulierten Erkenntnisinteressen, Materialbezüge, Begriffsverwendungen, Kontextualisierungen und Argumentationen offenlegen sollte.

Viele der angestrebten Interventionseffekte seien in der Studie erzielt worden: Materialbezüge, Argumentationen und Textstrukturen hätten sich in den Essays der Lernenden wahrnehmbar verbessert. Schwierigkeiten hätten viele Schüler:innen trotz Intervention weiterhin bei der Berücksichtigung des epistemologischen Profils von Quellen sowie bei der Wahrnehmung der Historizität von Begriffen bzw. bei der Begriffsverwendung.

Dass allerdings auch die Geschichtsdidaktik mit ihrer in der Einführung durch die Sektionsleiter skizzierten Begriffsvielfalt und den damit einhergehenden Inkonsistenzen rund um das Sektionsthema noch Vereinheitlichungen zu leisten habe, konzidierten Barricelli und Sandkühler im Kontext eines Publikumsbeitrages zum Operator ‚erzählen‘, der die Abschlussdiskussion nach den insgesamt sehr anregenden Vorträgen eröffnete. Einige Diskussionsbeiträge konnten formatbedingt nur aufgegriffen und die dort artikulierten Fragen spezifiziert werden (etwa zum genuin Historischen der historischen Erzählung), andere Rückfragen dagegen konkret beantwortet werden (etwa zum Design

der Waldis et al.-Studie). Die gelungene Zusammensetzung der Sektion und die stimmige Mischung erörterter und neu aufgeworfener Forschungsfragen zeigten sich beispielsweise in der Diskussion um den Konnex von Mündlich- bzw. Schriftlichkeit und narrativer Kompetenz. Während Müller Überlegungen hierzu bei der Lehrplankonzeption vorstellte, betonte Waldis empirisch untermauert die Bedeutsamkeit des Schriftlichen. Gerade Schreiben unterstütze u.a. die potenziell epistemische Funktion historischen Denkens. Baumgärtner unterstrich dies, machte aber auf dafür notwendige konzeptionelle Umstrukturierungen des Faches und nicht zuletzt auch des jeweiligen curricularen Rahmens aufmerksam.

Sektionsübersicht:

Sektionsleitung: Thomas Sandkühler (Berlin) / Michele Barricelli (München)

Einführung: Michele Barricelli (München) / Thomas Sandkühler (Berlin)

Thomas Sandkühler (Berlin): Der lange Weg zum historischen Erzählen. Zur Geschichte des Narrativitätsparadigmas

Michele Barricelli (München): Narrative Kompetenz heute. Warum Schülerinnen und Schüler lernen sollen, Geschichte zu erzählen

Ulrich Baumgärtner (München): Leitstern des historischen Lernens? Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht

Monika Müller (München): Narrative Kompetenz im Geschichtslehrplan: Zur Anwendung und Normierung einer geschichtsdidaktischen Theorie

Monika Waldis (Aarau): Lässt sich historisches Erzählen messen? Methoden und aktueller Stand geschichtsdidaktischer Narrativitätsforschung am Beispiel der Interventionsstudie „Schülerinnen und Schüler schreiben Geschichte“

Tagungsbericht *HT 2021: Narrative Kompetenz erneut bedacht*. 05.10.2022–08.10.2022, hybrid (München), in: H-Soz-Kult 15.01.2022.