

Identifizierungsangebote als Beitrag zur *Identitätsbildung*

anhand einer Unterrichtssequenz zum Thema
'Der Dreißigjährige Krieg' in Jahrgangsstufe 8



Verena H., 8m

Clemens Fritz
Schützenstraße 55
84028 Landshut

GLIEDERUNG

	SEITE
I. EINLEITUNG	3
<i>a) Bedeutung des Themas</i>	
<i>b) Was ist Identität?</i>	
<i>c) Die Bedeutung der Bildung von Identität in der Schule</i>	
<i>d) Aufbau der Arbeit</i>	
II. IDENTITÄT UND GESCHICHTSUNTERRICHT	5
1. Identität als zentrale Kategorie des Geschichtsbewusstseins	5
<i>a) Bedeutung des Geschichtsbewusstseins</i>	
<i>b) Gliederung des Geschichtsbewusstseins</i>	
<i>c) Die Rolle von Identität im Geschichtsbewusstsein</i>	
2. Thesen über die Bildung von Identität	6
<i>a) Reifung vs. Sozialisation: eine Kontroverse der älteren Forschung</i>	
<i>b) Identitätsbildung als Ergebnis der Narrativierung von Zeiterfahrungen</i>	
3. Die Bildung von Identität durch den Geschichtsunterricht	8
<i>a) Warum soll dies Ziel des Geschichtsunterrichts sein?</i>	
<i>b) Leitlinien für die Planung und Durchführung des Unterrichts</i>	
§ <i>Bereitstellung von Zeiterfahrungen</i>	
§ <i>Auswahl und Präsentation zur Ermöglichung der Wahrnehmung als Identifizierungsangebote</i>	
§ <i>Mögliche Narrativierungsstrategien</i>	
III. DAS THEMA ‚DREIßIGJÄHRIGER KRIEG‘ ALS BEITRAG ZUR IDENTITÄTSBILDUNG	11
<i>a) Einbindung in den Lehrplan und den laufenden Unterricht</i>	
<i>b) Situation in der Klasse und Allgemeines</i>	
1. Stunde: Leidend leben – Alltag im Dreißigjährigen Krieg	12
2. Stunde: In 300 Jahren vielleicht – ein Dorf im Krieg	14
3. Stunde: Und was geschah hier? Die Gräueltaten im Allgäu	17
4. Stunde: Eine Zeitung informiert über die Geschehnisse im Allgäu	18
5. Stunde: Bürgerfleiß und Fürstenglanz – Reichsstadt und Fürstentum Kempten	19
6. Stunde: Wir informieren andere – eine Ausstellung zur Heimatgeschichte	20
7. Stunde: Wie ‚macht‘ man einen Frieden nach 30 Jahren Krieg?	21
IV. VERSUCH EINER BILANZ – HABEN DIE ANGEBOTE ZUR IDENTITÄTSBILDUNG BEIGETRAGEN?	23
<i>a) Filter der Identifizierungsangebote durch Sinnbildungstypen (Rüsen)</i>	
<i>b) Fragebogen mit gesteuerter Filterdarbietung</i>	
<i>c) Ermittlung von Identitätsgewinnen aus den Antworten der Schüler</i>	
V. ANHANG	27
1. Stundenskizzen	27
2. Materialien und Tafelbilder der Einzelstunden	34
3. Literaturverzeichnis	59
4. Erklärung	61

I. Einleitung

Eine Untersuchung von „Identifizierungsangeboten als Beitrag zur Identitätsbildung anhand einer Unterrichtssequenz zum Thema ‚Der Dreißigjährige Krieg‘ in Jahrgangsstufe 8 stellt ein hochaktuelles und verfolgenswertes Ziel dar.

Die herausragende Stellung des Themas der Unterrichtssequenz braucht hier nicht besonders betont zu werden. Eine fast unüberschaubare Zahl an Ausstellungen¹ und Publikationen² wurden ihm in den letzten Jahren gewidmet.

Auch die Frage nach Identität und ihrer Bildung ist in ihrer Bedeutung kaum abschätzbar, zumal in unserer heutigen Gesellschaft. So verdeutlicht z.B. Bergmann (1997a) S.23:

Identität ist gegenwärtig ein wesentlicher Forschungs- und Reflexionsgegenstand aller Humanwissenschaften, weil durch die realhistorische Entwicklung Individuen und Gruppen in einem bislang wohl unerhörtem Maße in ihrer Identität gestört oder beschädigt werden und weil die identitätsbildenden Normen sozialer Systeme ihren früher selbstverständlichen Geltungsanspruch verloren haben.³

Um eine Bearbeitung zu ermöglichen, ist es zunächst erforderlich, eine definitorische Klärung des Begriffs der Identität zu wagen. Wenig ermutigend schreibt hierzu Frey (1987) S. 3:

Um es vorweg zu sagen: Der Leser wird Schwierigkeiten haben, wenn er an den vorliegenden Band mit der Erwartung herangeht, am Ende mit einer bündigen Definition von Identität versorgt zu sein. Es gibt keine, zumindest keine allgemein akzeptierte. Eher das Gegenteil scheint der Fall zu sein. [...] Das Thema ‚Identität‘ hat Identitätsschwierigkeiten.

Elf Jahre später hat Wagner (1998) die Scheu vor einer bündigen Definition überwunden und gibt eine präzise, die relevante Literatur zusammenfassende Erläuterung der Begriffe *personaler*⁴ und *kollektiver*⁵ *Identität*. Diese soll im weiteren begriffliche Grundlage der vorliegenden Arbeit sein. Wagner schreibt hierzu auf S. 45:

Der Begriff „Identität“ wird in den Sozialwissenschaften vornehmlich in zwei Varianten verwendet. Als „Selbstidentität“ oder „personale Identität“ bezeichnet er das Bewusstsein eines Menschen von seiner eigenen Kontinuität *über die Zeit hinweg* und die Vorstellung einer gewissen Kohärenz seiner Person. Mit „sozialer“ oder „kollektiver“ Identität hingegen werden „Identifizierungen“ von Menschen untereinander benannt, also eine Vorstellung von Gleichheit oder Gleichartigkeit *mit anderen*. Ein Bewusstsein von Gleichheit innerhalb einer Gruppe schließt die Vorstellung ein, sich von Nichtangehörigen dieser Gruppe zu unterscheiden.

Sowohl personale als auch kollektive Identität sind geworden, historisch entstanden. Diese historische Komponente wird mit dem Begriff der *historischen Identität* beschrieben. „[Sie] meint eine Selbstlokalisierung von sozialen Gruppen und ihren Mitgliedern im historischen Prozess [kollektive

¹ Z.B. die Europaausstellung *1648 – Krieg und Frieden in Europa* in Münster und Osnabrück.

² Stellvertretend seien hier das Heft *1648* der Zeitschrift ‚Geschichte Lernen‘ und eine Handreichung des ISB (1997) genannt, die sich mit allgemeinen Überlegungen zu Jubiläen und Gedenken sowie zur didaktischen Umsetzung dieser beschäftigt

³ Vgl. dazu ebenfalls Eder (1985) S. 297, Grimm (1987) S. 53-58, Polkinghorne (1998) S. 32f, Stöckle (1983) S. 32 und Straub (1998b) S.7.

⁴ Hier sind zudem Erikson (1980) S. 18, Friese (1998) S. 41, Habermas (1976) S. 95 und Mitscherlich (1966) S.31 beachtenswert.

⁵ Zum selben Thema vgl. Assmann, J. (1992) S. 132 und Assmann, A. (1994) S. 13.

Identität]. Vom Individuum her meint sie eine selbstidentifikatorische Zuordnung zum historischen Selbstverständnis sozialer Bezugsgruppen“ (Bergmann (1975) S.23; vgl. dazu auch Pandel (1991) S.13).

Der Versuch, in der Schule Identitäten zu bilden, und das vornehmlich im Fach Geschichte, hat in Deutschland eine lange Tradition. Die Schule vermittelte „im Gesinnungsfach Geschichte [...] den Standort, den [der Staat] sich selber im historischen Prozess zuschrieb, an alle Schüler, verordnete Loyalität und verfügte verbindliche Identifikationen.“(Bergmann (1975) S. 19; Bergmann (1997a) S.24 gibt hierzu weitere Erläuterungen).

Eine solchermaßen oktroyierte kollektive Identität kann in unserer heutigen Gesellschaft jedoch nicht mehr hingenommen werden. Weniger eine Fixierung auf eine bestimmte Rolle als vielmehr eine grundsätzliche Offenheit für das Andersartige im Bewusstsein der eigenen individuellen und sozialen Identität ist das wünschenswerte Ziel demokratischer Erziehung (vgl. Rohlfes (1997) S.157f).

Um solche Fähigkeiten beim Schüler⁶ zu entwickeln, ist aber ebenfalls die Vermittlung von Identifizierungsangeboten in der Schule nötig, denn eine Identität des Ich kann sich nur „an der übergreifenden Identität einer Gruppe ausbilden“ (Habermas (1976) S.96).

Ähnlich formuliert es Bergmann (1997a) S. 25:

In Erziehungsprozessen kommt es folglich darauf an, die Fähigkeit zur Ausbalancierung zu unterstützen und die identitätsfördernden Fähigkeiten auszubilden, die für eine erfolgreiche Beteiligung an Interaktion und für die Behauptung der Ich-Identität notwendig sind. [Diese sind] Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung: Krappmann 1973.

Im Lehrplan wird diesen Forderungen leider noch nicht explizit Rechnung getragen. Nur allgemein lässt sich aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gymnasiums der Auftrag ableiten, die Schüler in Aufbau und Festigung eigener Identitäten zu fördern.

Die Arbeit wendet sich zunächst theoretischen Fragen zu. Zuerst wird die zentrale Rolle von Identität im Geschichtsbewusstsein erläutert. Dann erfolgt eine Diskussion von Thesen über die Bildung von Identität, wobei die Narrativierung von Erfahrungen als bestes Erklärungsmodell herausgestellt wird. Ausgehend von dieser Erkenntnis werden verschiedene Möglichkeiten des Geschichtsunterrichts, bei der Bildung von Identitäten der Schüler mitzuwirken, ausgelotet.

Danach erfolgt eine Darstellung der durchgeführten Unterrichtssequenz, wobei die Bereitstellung von Identifizierungsangeboten und ihrer Verarbeitung über Narrativierungsstrategien im Vordergrund stehen. Den Abschluss bildet die Auswertung einer in erheblichem zeitlichen Abstand zur Unterrichtssequenz durchgeführten Befragung der Schüler hinsichtlich der Bedeutung der Inhalte und der Darbietung für ihre Identität. Der verwendete Fragebogen folgt dabei der Sinnbildungstypologie Rüsens (1985, 1990).

⁶ Der Terminus ‚Schüler‘ (und andere grammatikalisch maskuline Formen) wird in der Arbeit durchgängig als Abkürzung für ‚Schülerinnen und Schüler‘ verwendet. Dies geschieht aus praktischen Gründen und soll auf keinen Fall eine Diskriminierung andeuten.

II. Identität und Geschichtsunterricht

1. Identität als zentrale Kategorie des Geschichtsbewusstseins

Bereits seit einiger Zeit hat sich die Darstellung und Untersuchung von ‚Geschichtsbewusstsein‘ als Fundamentalkategorie der Geschichtsdidaktik etabliert. Dieses beinhaltet eine „komplexe Kombination von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartswahrnehmung und Zukunftserwartung“ (Jeismann (1997) S. 42) und stellt somit eine absolute Notwendigkeit für den erfolgreichen Umgang eines Menschen mit seiner Umwelt dar.⁷

Laut Straub (1998c) S. 98f ist es allein das Geschichtsbewusstsein, das es Menschen ermöglicht, das eigene Erleben zu einer wohlgeformten ‚Geschichte‘ zu formen und somit für sich erklärbar und relevant zu machen. Und Rüsen (1983) S.50 schreibt dementsprechend: „Der Mensch organisiert die für seine Handeln maßgebenden Absichten so, dass sie nicht durch den Lauf der Zeit ad absurdum geführt werden.“

Auch im Geschichtsunterricht hat die Einbeziehung und Förderung eines Geschichtsbewusstseins bei den Schülern mittlerweile unumstritten Vorrang. Schon früh forderte Jeismann (1980) S. 1987:

Bestimmt man „Geschichtsbewusstsein“ als Gegenstand des Geschichtsunterrichts, so gewinnt man nicht nur den Abstand von der naiven Meinung, es nur mit der richtigen Auswahl realer historischer Gegenstände zu tun zu haben, die, wenn auch verkürzt, doch Geschichte präsentiere, wie sie gewesen ist; man erkennt auch, dass der Geschichtsunterricht selbst dem Auf- und Umbau von Geschichtsbewusstsein folgt oder unterliegt, also nur Teil des umgreifenden Selbstvergewisserungsprozesses ist, der in der Rekonstruktion von Geschichte in der Gesellschaft vor sich geht.⁸

Eine bereits ‚klassisch‘ gewordene Gliederung des Geschichtsbewusstseins erfolgte im bahnbrechenden Artikel Pandels (1991). Dieser gliederte es zunächst grob in die Kategorien von *Geschichtlichkeit* und *Gesellschaftlichkeit*. Ersteres umfasst das *Temporalbewusstsein* (ein Verständnis der Beziehungen des Vergangenen, Gegenwärtigen und Zukünftigen), das *Wirklichkeitsbewusstsein* (die Beziehungen zwischen dem Realen und dem Imaginären) und das *Historizitätsbewusstsein* (ein Verständnis des Statischen und des Veränderlichen). Letzteres beinhaltet das *Identitätsbewusstsein* (eine Wahrnehmung des eigenen Selbst, der eigenen kollektiven Identität und der Wahrnehmung der Anderen), das *politisches Bewusstsein* (ein Verständnis des ‚Oben‘ und ‚Unten‘ einer Gesellschaft), ein *ökonomisch-soziales Bewusstsein* (die Beziehungen zwischen Armut und Reichtum) und ein *moralisches Bewusstsein* (eine Beschäftigung mit der Frage vom ‚Richtigen‘ und ‚Falschen‘).

Obwohl sich aus Pandels Kategorisierung nicht notwendigerweise eine Hierarchie der einzelnen Bewusstseinssebenen ergibt,⁹ so haben doch einzelne Autoren diesem oder jenem Aspekt mehr Bedeutung zugewiesen als anderen.

⁷ Vgl. hierzu ebenfalls Pandel (1991) S. 1 und Straub (1998c) S. 101.

⁸ Welche Bedeutung dem Geschichtsbewusstsein schon für den Beginn des Geschichtsunterrichts zugewiesen wird, zeigt sich u.a. im Heft *Geschichte Lernen* 62 „Beginn des Geschichtsunterrichts“, in welchem dieses im Zusammenhang mit Zeit- und Historizitätsbewusstsein gleich in zwei Artikeln prominent behandelt wird.

⁹ Aber sogar Pandel (1991) S. 13 lässt den zentralen Charakter des Identitätsbewusstseins hervorscheinen.

Oft wurde hierbei die Rolle des Identitätsbewusstseins besonders hervorgehoben. So erläutert z.B. Borries (1995) auf S. 434: „Geht man davon aus, dass ein Spiegelung im „Anderen“ auch das „Eigene“ deutlicher erkennen lässt, dann sind „Fremdverstehen“ und „Identitätsbildung“, die beiden Hauptaufgaben des Geschichtsbewusstseins, nur die beiden Seiten der gleichen Medaille.“

Noch deutlicher wird Huhn (1993) auf S. 23:

[Eigene Verfahrenen sind stets eng] mit Wertungen des Individuums und mit seinem Selbstwertgefühl, also mit seiner Identität [verbunden]. Hier haben sich die lebensgeschichtlichen Erfahrungen niedergeschlagen, die die Selbstwahrnehmung bestimmen. Sie beeinflussen das Geschichtsbewusstsein.

Wir können die Identität als strukturierendes Zentrum des Geschichtsbewusstsein sehen. Wenn wir das Bild konzentrischer Kreise nehmen, läge im Zentrum dieser eng mit der Identität verbundene Komplex. Er beeinflusst die historischen Interpretationen und diese wiederum geben den historischen Ereignissen und Personen größeres oder geringeres Gewicht im Geschichtsbewusstsein des Individuums nach Maßgabe ihrer Bedeutung für dessen Identität.

Auch hier gilt das Identitätsbewusstsein als zentrales Element des Geschichtsbewusstseins, wodurch sich wiederum die Konzentration dieser Arbeit auf diesen Aspekt hin rechtfertigen lässt.

2. Thesen über die Bildung von Identität

Stöckle (1983) bietet eine übersichtliche Systematisierung der wissenschaftstheoretischen Ansätze, die sich ausdrücklich mit der Identitätstheorie beschäftigen. Dazu gehören:

„a) ein entwicklungsorientierter Ansatz (Habermas, Piaget, Kohlberg) [Die Menschen durchlaufen eine festgelegte Folge zunehmend komplexer Entwicklungsstufen, wobei keine Stufe übersprungen werden kann]; b) ein handlungsorientierter Ansatz, der vom symbolischen Interaktionismus und von der Rollentheorie ausgeht (Krappmann, Wellendorf, Mead, Goffmann u.a.) [Dabei steht die Balanceleistung zwischen persönlicher Identität (zu sein wie kein anderer) und der sozialen Identität (zu sein wie alle anderen) im Vordergrund.];

c) ein lebensweltanalytischer Ansatz, der an der Analyse der Lebenswelt orientiert ist und von der verstehenden Soziologie ausgeht (Berger/Luckmann auf der Grundlage von A.Schütz) [Identität entsteht durch die Dialektik von Individuum und Gesellschaft.];

d) ein empirisch-kulturanthropologischer Ansatz auf der Basis einer „empirischen Kulturwissenschaft“ und kritischen Volkskunde (Bausinger) [Identität kann durch kulturell vorgegebenes vermittelt werden. Diese Übernahme kultureller Muster kann misslingen, und damit entstehen Identitätsprobleme.].“

Im Folgenden werden zunächst die Thesen der Entwicklungssoziologie¹⁰ und der Erziehungssoziologie¹¹ gegenübergestellt, da deren Kontroverse bis vor kurzem die geschichtsdidaktische Diskussion in der Frage der Bildung von Identität beherrscht hat.

Reifungstheoretiker interpretieren den Verlauf einer Entwicklung als fast ausschließlichen naturhaften Entfaltungs- und Wachstumsprozess, also als „endogene Reifung“. Das Wachstum erfolgt organisch und ist eindeutig in Stufen und Phasen gegliedert. Das bedeutet, dass eine Entwicklung allmählich, aber nicht kontinuierlich, sondern mit Durchbrüchen und Plateaus, vor sich geht (besonders erwähnenswert ist hier die Kritik von Schießl (1995) S.40).

¹⁰ Diese entspricht dem Punkt a) bei Stöckle (1983).

¹¹ Diese entspricht den Punkte b)-d) bei Stöckle (1983); freilich können hier nicht alle Autoren zufriedenstellend eingeordnet werden.

Dem stehen die Vertreter einer Sozialisationstheorie gegenüber, die in der exogenen Sozialisation eines Individuums das entscheidende Entwicklungskriterium sehen. Ausschlaggebend ist demnach die unmittelbare Beeinflussung durch die soziale Umwelt, z.B. Schule, Eltern. Eine solche Entwicklung verläuft gleitend, nicht diskontinuierlich. Entwicklungen können misslingen und eine Reihenfolge von ‚Entwicklungsstufen‘ ist nicht unabänderlich festgelegt.

Beide Ansätze werden jedoch in ihren extremen Varianten der Aufgabe einer plausiblen Erklärung des Phänomens der Identitätsbildung nicht gerecht, auch zaghafte Kombinationen können nicht überzeugen. Das betont auch Borries (1987) S. 152.

Erst in jüngster Zeit hat sich ein neuer theoretischer Ansatz herausgebildet, der die Entwicklung von Identität hauptsächlich als individuellen kognitiven Prozess begreift. Die Vorzüge liegen hierbei in der gelungenen Kombination der Beachtung der Wichtigkeit idiosynkratischer Dispositionen in ihrem Zusammenhang mit dem Erwerb und der Verarbeitung von Erfahrungen.

Vorläufer dieses Ansatzes sind Krappmann (1971), der schon früh den zu leistenden kreativen Akt beim Aufbau eines Identitätsbewusstseins betont, und Rösen (1983, 1985). Rösen (1983) S. 52 spricht bereits vom historischen Erzählen als der geistigen Leistung, „durch die und in der sich Geschichtsbewusstsein bildet und die daher allem historischem Denken und aller wissenschaftlichen historischen Erkenntnis bestimmend zugrunde liegt.“ Den Zusammenhang mit der Bildung von Identität formuliert Rösen (1985) S. 252f folgendermaßen:

Historisches Erzählen ist ein kommunikativer Akt von Sinnbildung über Zeiterfahrung. Seine Notwendigkeit ergibt sich daraus, dass die menschliche Lebenspraxis dauernd dem Erfahrungsdruck eines zeitlichen Wandels ausgesetzt ist, der von den Betroffenen kommunikativ so weit aufgearbeitet werden muss, dass sie in diesem Wandel ihr Handeln sinnhaft orientieren können. [...]

Diese Kontinuitätserfahrung, die im Prozess der historischen Sinnbildung über Zeiterfahrung die drei Zeitdimensionen zur Einheit eines durchgängigen Sinnzusammenhanges vereinigt, erfüllt in der sozialen Kommunikation und im menschlichen Selbstverständnis eine wichtige Sozialisations- und Individuierungsfunktion: Sie dient zur Bildung historischer Identität; mit ihr können (individuelle und kollektive) Subjekte die Grenzen ihrer Lebenszeit überschreiten, sich gleichsam einfügen in den Wandel der Zeit, dem sie unterworfen sind, und dabei zugleich eine zeitüberdauernde Subjektivität gewinnen [...].

Am Ende der 1990er hat dieser Ansatz breite Unterstützung gefunden. Dies zeigt sich, u.a., deutlich in den Arbeiten von Assmann und Friese (1998) und Straub (1998a).

Zwei Aspekte stehen hierbei im Vordergrund. Einerseits die Wahrnehmung des Eigenen und des Fremden durch das Individuum (v.a. Rohlfes (1997) S.44f, Wagner (1998) S.45 und Straub (1998d) S.94) und andererseits die Bildung von Identität durch die kognitive Verarbeitung lebensgeschichtlicher Erfahrungen. Dazu schreibt Uffelmann (1995) S.661 an zentraler Stelle:

Wie geht das Individuum mit der eigenen Lebensgeschichte um? Wenn die Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit eine lebenslange Herausforderung darstellt, dann kommt zunächst der Erfahrung zentrale Bedeutung zu. Der Mensch verankert sein geschichtlichen Eigenerfahrungen durch erinnernde Nachbereitung im Bewusstsein und gibt ihnen damit einen lebensgeschichtlichen Stellenwert.

Gergen (1998) stellt in diesem Zusammenhang vor allem die Formung einer identitätsstiftenden, ‚wohlgeformten‘ Lebens-‘geschichte‘ im Diskurs mit anderen Individuen in den Vordergrund.

Aus einer anderen Richtung, nämlich der der narrativen Psychologie, kommt Polkinghorne (1998) S. 15:

„[...] Jedes Verstehen [ist] als Konstruktion unseres Geistes aufzufassen, womit dieses Verstehen den Verzerrungen historisch variabler konzeptueller Schemata, einer evolutionärem Wandel unterworfenen biologischen Ausstattung des Menschen und schließlich auch persönlichen Bedürfnissen und Zielen unterworfen [ist].“

Noch deutlicher wird er auf S. 28:

Das Ergebnis des narrativen, kognitiven Verarbeitungsprozesses ist eine Geschichte, welche die Funktion übernehmen kann, dem Selbst eine integrierende Identität und den eigenen Handlungen und Lebenserfahrungen Bedeutung zu verleihen.

Am intensivsten hat sich Straub (1998a, 1998b, 1998c, 1998d) mit der Entwicklung einer Theorie des narrativen Ansatzes der Bildung von Identität beschäftigt. Konzise formuliert er ((1998d) S. 93):

Aus dem Gesagten geht hervor, dass identitätsbildende Akte im wesentlichen *nachträgliche* Leistungen sind. Nachträglich sind dabei sowohl die reflexiven, bewussten und vorbewussten synthetischen Akte der Identitätsbildung als auch die von der Psychoanalyse hervorgehobenen unbewussten Vorgänge der „Ich-Synthese“. Die Einsicht, dass kein Mensch Identität einfach hat, sondern, dass Identität gebildet und im Lichte neuer Erfahrungen und Erwartungen durch Umstrukturierung bewahrt werden muss, besagt nicht zuletzt, dass die Identität einer Person ein *Konstrukt* ist.

Von den dargebotenen Thesen über die Entstehung von Identität erscheint diejenige der narrativen Bildung über Zeiterfahrungen als die plausibelste und hat sich zurecht in der neueren Literatur durchgesetzt. Wie sich diese Erkenntnis gewinnbringend für den Geschichtsunterricht umsetzen lässt, soll im Folgenden dargestellt werden.

3. Die Bildung von Identität durch den Geschichtsunterricht

Es ist unbestritten, dass der Aufbau von Identität eine Aufgabe ist, an der die Schule mitwirken soll. Besonders im Geschichtsunterricht lässt sich dies, nach Meinung vieler Didaktiker, verwirklichen. Dies wird u.a. von Bergmann (1997a) S. 26f propagiert:

Der Geschichtsunterricht ist der Ort, wo eine kritisch kontrollierte Identitätsausbildung erfolgen kann und soll, wo Identität zur bewussten und kritisch erworbenen Identität *Geschichtsbewusstsein* zu *Geschichtsbewusstsein* [...] wird, wo die Schülerinnen und Schüler erfahren, wer sie sind, zu welchen Gruppen sie warum „wir“ sagen [...].

Gegenüber der lebensgeschichtlich eingebildeten, unreflektierten und nicht kritisch aufgearbeiteten Identität stellt der Geschichtsunterricht eine Instanz dar, die die identitätsfördernden Fähigkeiten vermitteln und eine eigenständig-kritische Aufarbeitung und Erweiterung der Ich-Identität und der historischen Identität ermöglichen soll und kann. Die in den Interaktionen des Alltags entstandene Identität stellt in dieser Hinsicht einen Lerngegenstand im Geschichtsunterricht dar: Sie soll kritisch aufgearbeitet, in ihrer Entstehung und in ihrem Entstehungszusammenhang der Lebensgeschichte, der Geschichte der Bezugsgruppen und der Gattungsgeschichte erkannt und bedacht werden.

Dass gerade für Heranwachsende hierbei in besonderem Maße Unterstützung hilfreich ist, betont Becher (1978) S. 58 (vgl. auch Borries (1995) S.432):

Noch hat der Schüler sein Bewusstsein nicht so weit gebildet, dass er die historischen Erarbeitungen seiner Zeit unvermittelt in seine Vorstellungswelt integrieren könnte; eine bloße Übernahme der Ergebnisse der historischen Forschung, wie sie der Geschichtsunterricht nahelegt, die mit den Wertvorstellungen des Schülers nicht übereinstimmen und sich daher nicht in den Bezugsrahmen seiner gewohnten Interpretation einfügen lassen, hat keinen bildenden Wert. [...] Gleichwohl und gerade deshalb ist die Vermittlung von personaler und historischer Identität eine zentrale Aufgabe der Geschichtsdidaktik.

Mitunter wird dem Geschichtsunterricht aber auch zuviel zugemutet. Die von Bergmann (1975) S. 24, Bergmann (1997a) S. 28 und Schörken (1975) S. 29 formulierten Ziele gehen manchmal an der Realität des Alltags weit vorbei. Zurecht schreibt Borries (1990) S.3:

Andererseits ist das – verglichen mit Praxiserfahrungen – [...] der schiere Größenwahnsinn. Da wird der zweistündige obligatorische Geschichtsunterricht der Staatsschule zu einer Art „deus ex machina“ hochstilisiert, dem geradezu zentrale Bedeutung für die Rettung der Welt (oder der Nation, Demokratie, Kultur) und das Lebensglück der Jugendlichen zugesprochen wird.

Was aber kann der Geschichtsunterricht nun konkret tun, um dem gesteckten hehren Ziel der Identitätsförderung näher zu kommen? Eingedenk der o.g. theoretischen Vorgaben wurde der Unterricht nach folgenden Leitlinien geplant und durchgeführt:

1. Ein wesentliches Element ist die *Bereitstellung von Zeiterfahrungen*, d.h. der Vermittlung neuen Wissens, das als zu verarbeitendes Material dienen kann.

Gerade mit Blick auf die These der narrativen Kognitivierung von Identifizierungsangeboten (‚Sinnbildung über Zeiterfahrung‘) ist es hervorragende Aufgabe des Geschichtsunterrichts, solche Erfahrungen¹² zu vermitteln.

2. Die *Auswahl* der Zeiterfahrungen und deren *Präsentation* sind dergestalt vorzunehmen, dass sie von den Schülern als Identifizierungsangebote verstanden werden können.

Eine *Auswahl* der Erfahrungen war im Rahmen dieser Arbeit in besonderem Maße notwendig, da zum einen weder der Lehrplan noch das Schulbuch genügend Anregungen und Material für die geplante Sequenz boten und da zum anderen nicht jede Erfahrung den Schülern so nahe ist, dass sie als persönlich bedeutsam erkannt werden kann. Hier bietet es sich an, in Anlehnung an eine von Küppers (1966) verwendete Terminologie, affine (d.h. den Schülern ‚nahe‘) Stoffe vor diffusen (d.h. den Schülern ‚ferne‘) Stoffen zu bevorzugen. Affin sind den Schülern z.B. zeitliche (hier nicht umsetzbar), räumliche (Lokalgeschichte), gesellschaftliche (Alltagsgeschichte) und altersstufenähnliche (Geschichte von Jugendlichen) Nähe von Erfahrungen. Dazu kommen noch die Geschichte von Individuen, konkreten Ereignissen und Gegenständen.¹³

Wie den Schülern diese Erfahrungen *präsentiert* werden, ist auch wesentlich dafür, ob sie als Identifizierungsangebote wahrgenommen werden können. Dazu dient die Begegnung mit Originalquellen, die intensive emotionale Einbindung der Schüler (z.B. über literarische Verarbeitungen des Themas), das

¹² Als Begriffsbestimmung ist es hier noch erforderlich, ‚Erfahrung‘ und ‚Erinnerung‘ im Zusammenhang mit Geschichtsunterricht terminologisch einzupassen. Da die Schüler keine persönliche Erinnerung an geschichtliche Ereignisse haben können, findet hier ein Erinnerungsbegriff Anwendung, der in Erinnerung eher wissensbasierte und diskursive als erlebnisgestützte Konstrukte sieht (vgl. Straub (1998c) S. 100).

¹³ Zum Problem der Stoffauswahl kann bei Bergmann (1997b) und Kuhn (1997) Grundsätzliches nachgelesen werden. Wichtig ist auch Stöckle (1983) S. 32:

Material aus dem Lebensumkreis der Schüler muss in die Unterrichtsgegenstände und Methoden integriert werden. Die Schüler müssen sich einbringen können, sei es in Form von eigenen Bildern/Photos/Texten/Berichten oder in interaktiven Formen wie szenischem Spiel und Rollenspiel.

Ansprechen verschiedener Aufnahmekanäle (Texte, Bilder) und die Darstellung der Erfahrungen nicht als bereits fertige Geschichten sondern als narrativ mit Sinn zu erfüllende Phänomene. Dies fordert bereits Jeismann (1980) S. 190:

Zu „Stoff“ verfestigte, unbeweglich gewordene geschichtliche Aussagenkomplexe muss die Didaktik wieder zurückverwandeln in das, was sie eigentlich waren: Orientierungsversuche in der Zeit, Deutung von prozessualen Lebenszusammenhängen, Bestandteile von gegenwärtigem Selbstverständnis, das sich rückblickend seiner Identität und Kontinuität versichert. Erst dann wird „Stoff“ wieder zum „Lernpotential“, mit dem sich heute Geschichtsbewusstsein aufbauen lässt.

3. Zur Narrativierung der Angebote, d.h. zur aktiven kognitiven Verarbeitung der Angebote und ihrer Einordnung in die personale und kollektive Identität der Schüler, müssen Strategien an die Hand gegeben werden, die dies erleichtern. Diese sollten breit gefächert sein, um der Individualität des Schülers gerecht zu werden. In der didaktischen Forschung wurden dementsprechende Forderungen aufgestellt:

Darum muss das Schwergewicht der Vermittlungsformen [Narrativierungsstrategien] auf den fragenden und Untersuchung provozierenden Methoden liegen, die es ermöglichen, Geschichte nicht als „Stoff“ zu lernen, sondern als Vorstellung zu erarbeiten, zu prüfen, zu bezweifeln und zu korrigieren, unterschiedliche Urteile und Wertungen zu formulieren und zu verteidigen. (Jeismann (1980) S. 260).

Ein Wechsel an Sozial- (vom Klassenunterricht bis zur Exkursion) und Arbeitsformen (von den methodisch bis zu den spielerisch orientierten) fördert ebenfalls die Narrativierung der Angebote. Letztlich kann allein die Phantasie Grenzen setzen. Im Rahmen der Unterrichtssequenz fanden jedenfalls u.a. folgende Narrativierungsstrategien Anwendung:

- *Erstellung eines Stammbaums*
- *Durchführung eines Rollenspiels*
- *Zeichnen von Bildern*
- *Verfassen von Tagebüchern/persönlichen Texten*
- *Verfassen von Sachtexten*
- *Erstellung eines Gehefts über den Dreißigjährigen Krieg im Allgäu*
- *Konzipieren einer Ausstellung*

So können aus Erfahrungen, d.h. im Unterricht vermittelten Wissen, in aktiven Kognitivierungsprozessen Erzählungen werden. Diese können dann als Selbsterzählung einer personalen Identitätsbildung förderlich sein. Auch die sinnstiftende Erzählung für eine Person/Gruppe von Personen folgt denselben Kriterien und dient dem Aufbau kollektiver Identitäten.

Letztlich können im Rahmen dieses Themas nur Annäherungswege dargestellt werden. Ein Königsweg ist nicht auszumachen, auch ein Anspruch auf Vollständigkeit kann nicht erhoben werden. Im Folgenden wird die Durchführung der Unterrichtssequenz dokumentiert, die sich an den o.a. theoretischen Vorgaben orientierte und mit der versucht wurde, die personale und kollektive Identitätsbildung der Schüler zu fördern.

III. Das Thema ‚Dreißigjähriger Krieg‘ als Beitrag zur Identitätsbildung

Der Lehrplan für die Klassenstufe 8 sieht die Behandlung des Themas *Absolutismus und Aufklärung* am Schuljahresanfang vor. Der Dreißigjährige Krieg bildet davon einen Aspekt. Für das gesamte Thema sind 16 Stunden vorgesehen. Diese Stundenzahl wurde im Rahmen des durchgeführten Projekts überschritten. Dies lässt sich jedoch damit rechtfertigen, dass nur über eine intensive Behandlung des Themas ein Identitätsgewinn für die Schüler zu erwarten war. Im Unterricht wurde der Sequenz eine Überblicksdarstellung zu Europa im Jahr 1600, eine Darstellung der Ursachen und des Ausbruchs des Krieges und eine Besprechung des Verlaufs vorgeschaltet.

Die erste Stunde des Unterrichtsprojekts behandelt den Alltag der kleinen Leute in diesem Krieg. So wird zum ersten Mal der Blick auf das Individuum gelenkt, was eine Identifizierungsmöglichkeit bietet. In der Folgestunde wird dies durch die Behandlung einer literarischen Verarbeitung des Schicksals eines Dorfes vertieft. Identitätsstiftend wirkt hier das Fesselnde einer Erzählung sowie die mögliche Identifizierung mit dem Protagonisten Jockel. Fast von selbst ergab sich hieraus die Fragestellung nach den Geschehnissen im Heimatraum, was Thema der dritten Stunde war. Aus diesen Erkenntnissen heraus entstand dann eine Zeitung, die Tagebucheinträge, Bilder und Berichte umfasst. Nach dem Besuch einer Ausstellung zur Lokalgeschichte (*Bürgerfleiß und Fürstenglanz*) wurden Stellwände erstellt, die die Schulöffentlichkeit über die Grausamkeiten des Krieges, auch im Allgäuer Raum, informieren sollte. Den Abschluss der Sequenz bildete ein Rollenspiel, das die Erprobung der Mechanismen der Friedensfindung zum Ziele hatte. In einer weiteren Stunde, die aber dem Projekt nicht mehr zugerechnet werden kann, wurden dann die tatsächlichen Ergebnisse und Folgen des Westfälischen Friedens besprochen. Dies beendete dann das Thema Dreißigjähriger Krieg.

Das Projekt konnte mit zwei Klassen durchgeführt werden, der Klasse 8b aus dem mathematischen Zweig und der Klasse 8m aus dem musischen Zweig. Es wurde darauf verzichtet, in der Arbeit eine getrennte Darstellung vorzunehmen. Dies begründet sich einerseits darin, dass in beiden Klassen derselbe Unterricht mit denselben Materialien durchgeführt wurde und dass andererseits kein darstellungsbedürftiger Unterschied zwischen den beiden Klassen hinsichtlich der Rezeption und Verarbeitung der Identifizierungsangebote festgestellt werden konnte. Da sich die Daten der Durchführung der Einzelstunden für die beiden Klassen naturgemäß unterscheiden, wurde es unterlassen, diese in den formalen Stundenskizzen aufzuführen.

Das Schulbuch *Wege durch die Geschichte 3* (Hofmeier (1993)) erwies sich leider als nur sehr begrenzt für die geplante Unterrichtssequenz einsetzbar. Nur 10 Seiten sind dem Thema Dreißigjähriger Krieg gewidmet. Dabei steht die Darstellung der politischen Ereignisse stark im Vordergrund. Quellenmaterial war nur spärlich vorhanden, wurde aber soweit als möglich im Unterricht integriert.

Bei der ausführlichen Darstellung der Stunden des Unterrichtsprojektes stehen die Bereitstellung von Identifizierungsangeboten (Zeiterfahrungen) und deren Verarbeitung durch Narrativierungsstrategien im Vordergrund. Dies entspricht der Intention der Arbeit, die Möglichkeiten der Identitätsbildung durch den Geschichtsunterricht untersuchen will.

Die formalen Stundenskizzen finden sich im Abschnitt *V. Anhang* unter der Ziffer 1. Die nicht im laufenden Text dieses Abschnitts integrierten Materialien und Tafelbilder sind ebenfalls dort unter der Ziffer 2 gesammelt (die meisten wurden erheblich verkleinert, um die Seitenzahl des Anhangs nicht noch weiter ausufern zu lassen).

1. Stunde: *Leidend leben – Alltag im Dreißigjährigen Krieg*

Die erste Stunde der Unterrichtssequenz widmete sich dem Alltag im Dreißigjährigen Krieg. Damit wurde der Blick zum ersten Mal von der Ebene der ‚großen Politik‘ auf das tägliche Leiden der Bevölkerung gelenkt. Die zu vermittelnden Erfahrungen bestanden im Wissen um die Härte des Lebens zur Zeit des Dreißigjährigen Krieges. Diese Auswahl, d.h. der Bezug auf das individuelle Leiden kleiner Leute, wurde gewählt, damit sich die Schüler diesem affinen Stoff (gesellschaftliche Nähe, Individualisierung der Leiden) leichter annähern, bzw. darin tatsächlich Identifizierungsangebote erkennen konnten. Dieses Wissen wurde in Form von Originalquellen präsentiert, wobei eine Textquelle und mehrere Bildquellen zum Einsatz kamen. Die zur Verfügung gestellten Narrativierungsstrategien, d.h. die Verarbeitung der Angebote mit Blick auf eine dauerhafte Bildung der personalen und kollektiven Identität der Schüler, bestanden im Hineindenken in eine spezifische leidende Person, was sich im Verfassen eines Tagebucheintrags äußerte.

Das Thema der Stunde wurde mit dem bekannten Gryphiusgedicht *Tränen des Vaterlandes* (Anhang: Impuls 2¹⁴) eingeführt. Dieses wurde vom Lehrer vorgetragen und sollte einen ersten Einblick in das tägliche Grauen der Bevölkerung gewähren. Die Reaktion der Schüler war sehr stark, zum ersten Mal konnte hier ein Bezug zum eigenen Leben hergestellt werden.

Dies zeigte sich auch in der Durchführung des ersten Lernschritts, in welchem Wissen der Schüler um aktuelle Konflikte in der Welt leicht aktiviert werden konnte (Irak, Jugoslawien, Israel; der später so medienpräzente Kosovokonflikt war zu diesem Termin noch nicht im Bewusstsein der Schüler). Die Bedeutung des Themas für die eigene Lebenswelt wurde dadurch noch einmal verdeutlicht.

In einem zweiten Lernschritt wurde nun in Stillarbeit von den Schülern ein Augenzeugenbericht der Erstürmung der Stadt Hochstädt, Schweiz, inhaltlich erarbeitet (Quelle 1). Die unvorstellbare Grausamkeit des Krieges wird hier sehr deutlich:

Noch anderen wurden die Schienbeine zersägt, mit Holzscheiten die Schienbeine bis auf die Knochen zerrieben oder die Fußsohlen zerquetscht und zerschlagen, bis das Fleisch von den Füßen abfiel. Noch anderen wurden die Arme auf den Rücken gebunden, und dann wurden sie an den nach hinten verdrehten Händen aufgehängt. Viele wurden ganz nackt an Stricken hin und her geführt und mit Bellen und Hämmern dermaßen zerschlagen, zerfetzt und verwundet, daß viele Menschen aussahen, als wären sie [von geronnenem Blut und Blutergüssen] schwarz gefärbt. (Quelle 1, Zeilen 9-13)

Die Ergebnisse der Stillarbeit wurden vorgetragen und an der Tafel gesichert. Sehr deutlich wurde dabei die echte Betroffenheit der Schüler, die nun ohne Ausnahme das Geschehene verurteilten und sich sogar fragten, ob der Bericht wahr sein könne. Die Auswahl einer Quelle in der die katholischen Kaiserlichen

¹⁴ Die Verweise in Klammern beziehen sich auf die entsprechende Stelle im Anhang, wo sie unter der jeweiligen Stunde aufzufinden sind. Da dies alle Verweise betrifft, wurde im Weiteren auf den Zusatz *Anhang* verzichtet.

die Aggressoren sind wurde bewusst getroffen, um den mehrheitlich katholischen Schülern die Möglichkeit zu nehmen, solche Taten sofort einer Fremdgruppe (hier den Protestanten) zuzuweisen. Dies war dem Selbstbezug der in der Quelle dargestellten Ereignisse auf den einzelnen Schüler förderlich.

Im dritten Lernschritt der Stunde wurde eine neue Präsentationsweise gewählt. Es wurden Arbeitsblätter ausgeteilt, die Bilder eines zeitgenössischen Malers zeigen (Quellen 2-4). Diese sehr bekannten Bilder (eines davon befindet sich auch im Schulbuch) wurden von H.U. Franck, Kaufbeuren, verfertigt. Daher ergab sich ein zusätzlicher regionaler Bezug, der identitätsfördernd wirken sollte. Die Schüler wurden aufgefordert, sich in die Lage der leidenden Personen zu versetzen und ‚ihre‘ Erlebnisse in Tagebuchform niederzuschreiben. Dies wurde als Narrativierungsstrategie zur Verarbeitung der Identifizierungsangebote verwendet. Die Arbeitsaufträge wurden bewusst vermehrt mit den Personalpronomen *du*, *dich*, *dir* und *dein* versehen. Im Folgenden sind zwei der drei Bilder und zwei Tagebucheinträge dargestellt:

Quelle 2: Zeitgenössisches Bild des Kaufbeurer Malers H.U. Franck (aus Weitnauer (1971) S. 314)



Du bist einer der flüchtenden Bauern. Ein Reiter hat dich entdeckt und fängt dich ab. Was ist zuvor in deinem Dorf geschehen? Was denkst du in genau diesem Augenblick?

Tagebucheintrag eines Bauern (Matthias G., 8b)

1625 wurde ich in einem kleinen Bauerndorf geboren. Seit ich denken kann, half ich meiner Mutter und meinem Vater bei der Arbeit auf dem Feld, im Stall und kümmerte mich um die Tiere. Ich hatte keine besonders schöne Kindheit, der ewige Krieg brachte viel Unheil über meine Familie und mich.

Meine Großmutter und mein Großvater wurden 1632 von den Schweden brutal gequält und ermordet und ich mußte alles von meinem Versteck aus beobachten. Außerdem kamen oft Plünderer in unser Dorf. Sie zündeten Scheunen und Ställe an und nahmen uns unsere Vorräte weg. Jedesmal danach hatten wir monatelang fast nichts zu essen und doppelt so viel Arbeit beim Aufbauen der verbrannten Scheunen. Auch unsere Tiere verschonten sie nicht.

Das Einzige was uns half, war unser Familienzusammenhalt. Meine Mutter versuchte mir immer das Leben so schön wie möglich zu machen. Doch als mein Vater getötet wurde, was für meine Mutter und mich ein harter Schlag war, hatte ich noch mehr zu tun. Ich war gerade 14 Jahre alt, als ich die ganze Arbeit meines Vaters übernehmen mußte. Und nun stehe ich da und werde wahrscheinlich von den Hufen eines Pferdes erschlagen, aber falls ich überleben sollte, werde ich ein neues Leben beginnen. Ich werde von hier fortgehen und irgendwo weit weg eine bessere und leichtere Arbeit finden. Meine Frau werde ich mitnehmen und mit ihr noch ein paar schöne Jahre verbringen. Aber was denke ich da, erst mal muß ich überleben und warten bis der Krieg vorbei ist.¹⁵

¹⁵ Aus Gründen der Kopierqualität bzw. Lesbarkeit wurden die meisten Schülerarbeiten computerisiert und in dieser Form in die Arbeit übernommen. Dies bot sich zusätzlich an, da viele Beiträge für die Veröffentlichung in der Klassenzeitung und Ausstellung bereits im Computerformat vorlagen. Nur in Ausnahmefällen wurden die Beiträge als Bild gescannt und sozusagen im Originalzustand belassen.

Quelle 3: Zeitgenössisches Bild des Kaufbeurer Malers H.U. Franck (aus Weitnauer (1971) S. 313)



Du bist auf der Flucht. Dein Dorf brennt, der Reiter ist schon fast an dich herangekommen. Du siehst dein ganzes Leben an dir vorbeiziehen. Was wirst du tun, solltest du überleben?

Tagebucheintrag eines Bauern (Melanie F., 8b)

Es ist am Abend des 18. Juli 1631, nachdem ich mein Vieh im Wald versteckt habe, passiert. Ich liege vor dem schwedischen Reiter und habe Wunden am ganzen Körper von den Tritten des Pferdes.

In meinem Kopf schwebt mein ganzes Leben an mir vorbei. Als Kind war ich die älteste in der Familie und mußte mit acht Jahren schon voll auf dem Bauernhof mitarbeiten. Als ich mit 20 Jahren meinen Mann heiratete und wir einen eigenen Hof bekamen, wurde das Leben noch schwerer. Damals, als meine Kinder auf der Welt waren, mußten wir hungern, weil das Vieh keine Milch gab und die Ernte auch nichts einbrachte. Doch jetzt ist alles vorbei. Wenn ich überleben sollte, dann würde ich mit meiner Familie abhauen, um uns vor den Schweden zu verstecken. Das war also mein Leben und jetzt ist alles vorbei. Noch einmal sehe ich meinen Mann und meine Kinder, wie sie weinend und verzweifelt vor Hunger und Durst schreien. Aber jetzt ist es zu spät.

Diese Tagebucheinträge wurden größtenteils noch während der Stunde verfasst. Später wurden sie abgetippt, um in der Zeitung der Klasse (siehe 4. Stunde des Projekts) veröffentlicht zu werden. Die beiden dargestellten Schülerarbeiten verraten bereits ein großes Einfühlungsvermögen in die Lage der dargestellten Personen, was einerseits der Auswahl und Präsentation der Erfahrungen, andererseits aber auch deren Verarbeitungweise zuzuschreiben ist.

Im Rahmen der Hausaufgabe erfolgte dann noch eine Sensibilisierung des Urteils der Schüler über die handelnden Gruppen, denn hier wurde bewusst der Blick darauf gelenkt, dass auch die einfachen Soldaten ein schweres Leben hatten (Quelle 5; im Schulbuch S. 15, dort Quelle 1).

2. Stunde: *In 300 Jahren vielleicht – ein Dorf im Krieg*

In dieser Stunde wurde versucht, den Schülern auf dem Wege der Begegnung mit einer literarischen Bearbeitung des Themas identitätsbildende Möglichkeiten zu bieten. Die zu erwerbenden Zeiterfahrungen bestehen im Wissen um das Leben in einem vom Krieg gebeutelten Dorf. Dieses Wissen wurde ausgewählt, da es den Schülern sozial und gesellschaftlich sehr nahe steht (vor allem in der stark ländlich geprägten Schülerschaft des Gymnasiums Marktoberdorf). Präsentiert wurden die Erfahrungen im Rahmen der Erzählung, die dem Jugendbuch *In 300 Jahren vielleicht* (Röhrig (1983)) entnommen wurde.

Als Narrativierungsstrategien wurde zum einen szenisches Spiel und zum anderen eine grafische Umsetzung der Schülervorstellungen gewählt.

Der Rechenschaftsablage lag als Impuls eine Karte aus dem Buch zugrunde, die die Bevölkerungsverluste durch den Dreißigjährigen Krieg aufzeigte (Impuls 1). Von dieser Globalsicht führte dann ein weiterer Impuls (Impuls 2), der Klappentext des angesprochenen Jugendbuchs, die Erfahrung des Krieges wieder auf eine sehr persönliche Ebene zurück. Dieses Buch eignete sich hervorragend zur Behandlung im Unterricht, denn die Möglichkeit der Identifizierung mit dem 15-jährigen Protagonisten Jockel, die fesselnde Art der Erzählung und der Einbau einer zarten Liebesgeschichte traf bei den Schülern auf sichtbar hohes Interesse. Hier war ein Stoff und eine bereits vorgegebene Erzählung gefunden, die die Schüler direkt ansprach und phantasievolle Reaktionen auslöste.¹⁶

In einem ersten Lernschritt wurde der Überfall auf das Dorf Eggebusch von einer Gruppe von Schülern vorgetragen (Text 1). Diese hatten den Text schon vorher erhalten und mussten sich mit den Einzelpersonen vertraut machen. Diese Art der Präsentation war dazu gedacht, sowohl der Klasse im Ganzen als auch den Darstellern im Einzelnen den Zugang zu den Romanfiguren zu erleichtern und diese somit als Identifizierungsangebote zu begreifen. Zum Vortrag erhielt die Klasse den Hörauftrag, sich Notizen zu der Person zu machen, die sie sich am besten vorstellen konnten.

Diese Erkenntnisse wurden dann in eine szenische Darstellung überführt. Die Schüler wurden dabei dazu aufgefordert, sich zu überlegen, wie die Gesichter und Körperhaltungen der im Text vorgestellten Menschen ausgesehen haben könnten. Das geschah in Gruppenarbeit und wurde dann in der Klasse vorgespielt. Diese Vorgehensweise erforderte ein noch weiteres Hineindenken in die individuelle Person, was als Narrativierungsstrategie der Zeiterfahrungen gedacht war. Hier ist zuzugeben, dass es die meisten Schüler, was dem Alter nach zu erwarten gewesen war, überforderte, sich vor der Öffentlichkeit der Klasse so intensiv in eine andere Person zu versetzen. Leider wurde es überdies versäumt, Beispiele photographisch festzuhalten. Dies ist zu bedauern, da gerade in der Klasse 8m auch gute Darstellungen zu sehen waren.

Im letzten Schritt der Unterrichtsstunde wurden die Schüler dazu angeregt, die Szene zu zeichnen. Dies konnte natürlich nicht im Ganzen in der Unterrichtsstunde geschehen, aber der Kunstlehrer beider Klassen, Herr Hölzler erklärte sich dankenswerter Weise bereit, die Bilder in seinem Unterricht fertigstellen zu lassen. Bemerkenswert war die Reife der Darstellungen, die, ohne Anregung von Lehrerseite, oft bereits weit über die figürliche Darstellung hinausgingen und versuchten, das Innenleben der Personen darzustellen.

¹⁶ In der Klasse 8m wurde dieses Buch im Deutschunterricht später als Lektüre gelesen, wofür ich dem Deutschlehrer, Herrn Hermann, hier meinen Dank aussprechen möchte. Hierdurch ergaben sich sicherlich zusätzliche Identifikationsmöglichkeiten für die Schüler.

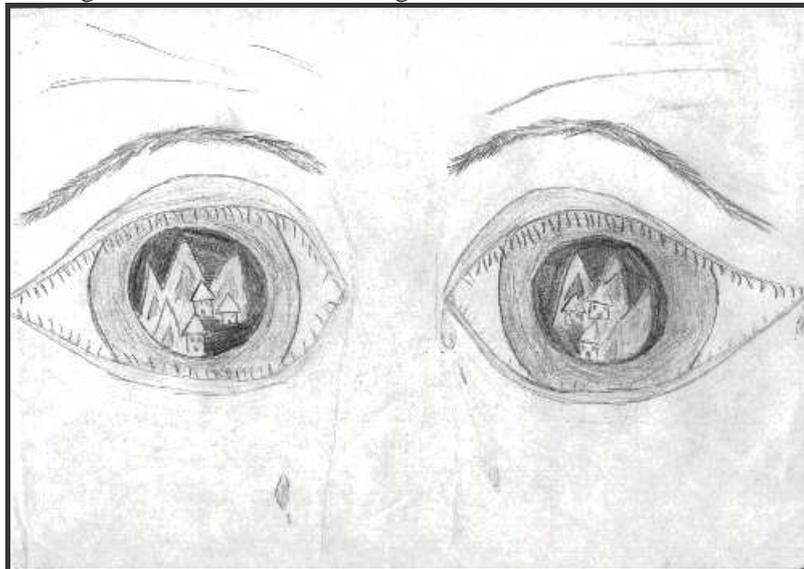
Die Themen der Deutschstunden lauteten: *Deutschland und der Dreißigjährige Krieg; Die Soldaten im Krieg; Die Plünderung des Dorfes; Der Tod in Eggebusch; Die Bürger von Eggebusch suchen nach Tod; Die Geburt des Kindes in der Familie Markart; Die Vorbereitung des Festes; Das Fest in Eggebusch; Der Tag nach dem Fest; Die Überlebenden verlassen das zerstörte Eggebusch.*

In den Stunden wurden noch kreative Schreibaufträge erteilt, so z.B. ein Tagebucheintrag eines Dorfbewohners nach dem ersten Überfall. Stellvertretend ist ein sehr guter Beitrag im Anhang abgedruckt (Text 2).

Noch stark szenisch gebundene Darstellung, Nicola K., 8b:



Eine abstrakte Darstellung, die das Innenleben sehr gut verdeutlicht, Barbara W., 8m:



Diese Bilder verraten ein gutes Einfühlungsvermögen in die Psyche der Romanfiguren, was offensichtliches Resultat eines gelungenen Identifizierungsprozesses ist. Das hervorragendste Beispiel, gemalt von Verena H., 8m, dient der vorliegenden Arbeit als Titelblatt und wurde auch für die Klassenzeitung der 8m als Titelblatt gewählt. Sie schreibt selbst darüber:

Ich habe mir gedacht, dass die Menschen damals richtig umzingelt wurden, vor allem und jedem Angst haben mussten und nicht herauskonnten aus dem Alptraum. Die Angst und den Schrecken habe ich mit einem großen unbekanntem Tier dargestellt.

Über die Narrativierungsstrategie der graphischen Verarbeitung des erworbenen Wissens konnte hier ein beeindruckender Identitätsgewinn bei den Schülern augenscheinlich werden.

Als Vorbereitung für die nächste Stunde wurde den Schülern die Hausaufgabe gegeben, Eltern und Großeltern nach deren Wissen um den Krieg im Allgemeinen und den Ereignissen im Allgäu im Besonderen zu befragen. Es wäre wohl sinnvoll gewesen, einen standardisierten Interviewbogen dafür zu verwenden. Diese Idee kam jedoch erst bei der Besprechung der Hausaufgabe auf.

3. Stunde: *Und was geschah hier? Die Gräueltat im Allgäu*

In dieser Stunde wurde den Schülern Wissen um die Vorgänge in ihrem Heimatraum, dem Allgäu vermittelt. Dieser Bereich wurde ausgewählt, da sich hier eine ‚natürliche‘ Affinität zwischen Individuum und Wissen ergab, was die Wahrnehmung als Identifizierungsangebot erleichterte. Dies wurde zudem durch die Präsentation des Wissens in Originalquellen (Texte und Bilder) und Darstellungen von Heimathistorikern unterstützt. Als Narrativierungsstrategie diente die Erstellung von Kurzreferaten und deren Vortrag.¹⁷

Als Rechenschaftsablage trugen die Schüler die Ergebnisse ihrer Interviews kurz vor. Zusammenfassend lässt sich darüber sagen, dass ein Bewusstsein der Vorgänge im Allgäu in den allermeisten Fällen nicht gegeben war. Was jedoch noch bekannt war, war die Zerstörung Kemptens und Kaufbeurens sowie der Grund der Benennung einer Hügel als Schwedenschanzen (oft leider fälschlich). Diese Unwissenheit rief bei manchen Schülern leichtes Unbehagen hervor und es wurde in der Klasse 8m spontan der Wunsch geäußert, mehr über die Vorgänge im Allgäu erfahren zu wollen. Der Schüler Raphael D. hatte sich sogar dazu angeregt gefühlt, der eigenen Familiengeschichte nachzuspüren und hatte einen Stammbaum aufgetrieben, der bis ins Jahr 1616 (die 15. Generation!!) zurückreicht. Ein Ausschnitt des Stammbaums ist im Anhang zu finden.

Zum Thema hingeführt wurde über den Impuls mit einer Realie, nämlich einem aktuellen Artikel der Lokalzeitung (Impuls 1), der sich mit der Zerstörung Kaufbeurens beschäftigte. Damit wurde den Schülern nochmals die Bedeutung des Themas für die heutige Zeit und auch die Betroffenheit der eigenen Region deutlich vor Augen geführt.

Nun wurden die Schüler in fünf Gruppen aufgeteilt, die jeweils einen Text (Text 1-5) und eine Bildquelle (Quelle 1-5) erhielten. Als Arbeitsauftrag sollten die Schüler die Texte zusammenfassen und in einem Kurzreferat der gesamten Klasse vorstellen. Die Referate stellten die Narrativierungshilfe dar, denn schließlich mussten die Schüler aus einem Sach-/Quellentext eine sinnvolle Erzählung gestalten, was sowohl die Bildung der eigenen als auch der Identität der Mitschüler fördern sollte.

Die Bilder dienten als Veranschaulichung, die optisch orientierten Lernertypen einen zusätzlichen Reiz vermitteln sollten. Das Hauptaugenmerk lag auch hierbei auf dem Lokalbezug, der den Schülern einen identitätsstiftenden Zugang zum neuen Wissen erleichtern sollte.

Die Ergebnisse der Referate wurden an der Tafel festgehalten.

Als Hausaufgabe wurde den Schülern aufgetragen, sich zu überlegen, wie man aus den Referaten Artikel für eine Klassenzeitung erstellen könnte.

¹⁷ Im Zusammenhang mit diesem Thema hätte sich ein Archivbesuch stark angeboten. Dies konnte jedoch aus organisatorischen Gründen nicht realisiert werden, da Marktoberdorf bis zur Säkularisation dem Bistum Augsburg angehörte und alle Quellen im Zusammenhang mit dem Dreißigjährigen Krieg in Augsburg verwahrt werden.

4. Stunde: Eine Zeitung informiert über die Geschehnisse im Allgäu

In dieser Stunde wurden den Schülern keine neuen Erfahrungen im o.g. Sinn vermittelt. Damit entfallen auch Bemerkungen über Auswahl und Präsentation des zu erwerbenden Wissens. Trotzdem findet die Stunde ihre Berechtigung, denn sie widmete sich ganz der Narrativierung der Identitätsangebote und dient daher vorzüglich dem Aufbau von Identität bei den Schülern.

Zum Thema führte das Herzeigen der Klassenzeitung der Klasse 8b des Hans-Carossa-Gymnasiums Landshut (Schuljahr 1997/98; Titel: Der Landshuter Bote; Leitung: Herr Schubert und Herr Fryba), die den Schülern eine Vorstellung vom Ziel eines Zeitungsprojektes geben sollte.

Zunächst wurde formaler Unterricht erteilt, der den Schülern einen kleinen Einblick in die Gattung ‚Zeitung‘ geben sollte. Am Beispiel des in der vorigen Stunde gezeigten Zeitungsberichts wurde dann der Aufbau eines Berichts näher dargestellt. Dieser Teil der Stunde wurde kurz gehalten, wozu auch die Bereitstellung eines Arbeitsblattes (Arbeitsblatt 1) diente.¹⁸

Im Anschluss daran wurde mit der ganzen Klasse entschieden, welche Beiträge in der Klassenzeitung enthalten sein sollten. Dabei wurden auch bereits erstellte Texte und Bilder miteinbezogen, es kamen aber auch Wünsche nach Neubearbeitungen auf.

Die Verfertigung der endgültigen Beiträge erfolgte dann im Laufe dieser und einer weiteren Stunde. Bezüglich der Erstellung der Bilder sei hier nochmals dem Kunstlehrer, Herrn Hölzler, gedankt, der eigene Unterrichtszeit opferte und den Schülern bei Bedarf mit Rat und Tat zur Seite stand.

Die endgültige Zusammenstellung der Zeitung erfolgte dann in zwei nachmittäglichen Redaktionssitzungen. Das fertige Produkt wurde dann vervielfältigt, so dass jeder Schüler ein Exemplar der Klassenzeitung mit nach Hause nehmen konnte.

Die Zeitung der Klasse 8m ist als Anlage dieser Arbeit beigelegt. Die Themen der Zeitung der Klasse 8b sind im Anhang aufgeführt. Dort ist auch ein Text- und ein Bildbeispiel dieser Zeitung zu finden.

Obwohl auch in der beigelegten Klassenzeitung nachzulesen, soll hier noch ein sehr bemerkenswerter Beitrag der Schülerin Eva I., 8m abgedruckt werden, der eine tiefe geistige Reife und Verständnis für die Grausamkeit des Krieges zeigt:

Tagebucheintrag um 1632 in Kempten

Dieser Krieg, Macht gegen Macht - nicht Mensch gegen Mensch. Doch ist es falsch, dass es Menschen trifft. Im Krieg seit jeher war es so, dass die Siege nicht viel Gewinn erbrachten, das Land der Feinde und das eigene zerstört. Menschen meist nur zum Spaß getötet. Die Häuser verbrannt. Diejenigen die dem Tod entwichen, stehen vor Ruinen. Kein einziges Lachen, kein Kind und wenn, dann weint es eher. Der Krieg bringt Trostlosigkeit über das Volk.

Auch über mich. Nur knapp entwichte ich dem Tod heut morgen. Die Schweden überfielen unsere Stadt, die halb zerstört schon gestern war. Was nützt es ihnen, schon Zerstörtes weiter zu zerstören? Sie hofften wie auch andere auf Essen, Trinken, Frauen. Die, die noch am Leben waren, heut morgen, leben jetzt vielleicht nicht mehr. Ich lebe noch. Was mich weder glücklich noch traurig macht, denn jeden Tag aufs Neue Angst um sein Leben? Alle guten Freunde in tausend Einzelteilen in und um die Stadt verteilt? Kein sauberes Wasser, alle Lebensmittel von Soldaten gestohlen. Die, die nicht erschlagen werden, sterben den Hungertod. Hat dieser Krieg jemals ein Ende, oder währt er so lange bis kein Mensch mehr diese Welt bewohnt? Jetzt sind die Schweden wieder weg, doch schon morgen können die Kaiserlichen kommen, oder der Schweden anderer Trupp. Diese Ungewissheit ist das Schrecklichste am Krieg, jedoch der Tod meist eine Erlösung.

¹⁸ Für Anregungen hierzu danke ich herzlich der Deutschlehrerin der Klasse 8b, Frau Jandl.

Bald werde auch ich nicht mehr sein, bald ist niemand mehr, wenn Krieg aus Krieg entsteht und der Friede in Vergessenheit gerät.

Die intensive Beschäftigung mit dem Thema und die Verarbeitung der Einzelerfahrungen zu sinnstiftenden Erzählungen im Sinne dieser Arbeit waren hier als Narrativierungsstrategien gedacht, die dem Aufbau personaler und kollektiver Identität der Schüler förderlich sein sollten. Eine ‚Messung‘ eines eventuellen Identitätsgewinns konnte naturgemäß nicht vorgenommen werden. Ein Versuch darüber bleibt dem IV. Abschnitt vorbehalten.

Als Hausaufgabe wurde ein Text ausgeteilt (Text 1), der den Schülern die Möglichkeit gab, sich vorab über die zu besuchende Ausstellung in Kempten zu informieren. Dies geschah, um den Besuch möglichst fruchtbar zu machen und den Schülern von Anfang an eine Gesamtperspektive zu ermöglichen.

5. Stunde: *Bürgerfleiß und Fürstenglanz – Reichsstadt und Fürstabtei Kempten*

Der Ausstellungsbesuch wurde mit beiden Klassen gleichzeitig durchgeführt, wobei die eine Klasse von Frau Jandl (D/G; Deutschlehrerin der Klasse 8b), der ich hierfür wiederum danken möchte, und die andere von mir geführt wurde. Zunächst nahmen die Klassen an Führungen teil, dann wurden die Schüler in Kleingruppen losgeschickt, um die Arbeitsblätter (Arbeitsblätter 1-3) auszufüllen. Letztere waren als didaktisches Begleitmaterial der Ausstellung entstanden und wurden vorab vervielfältigt.

Das Thema der Ausstellung war die wechselvolle Geschichte der Doppelstadt Kempten vom 15.-19. Jahrhundert. Viele Aspekte des Geschichtslehrplans für die Klassen 7 und 8 ließen sich hier im lokalen Beispiel ansprechen. Zunächst die Unabhängigkeitsbestrebungen der Stadt Kempten vom Fürstabt, dann das konfessionelle Auseinandertreten und die erste größere Konfrontation im Bauernkrieg 1525. Auch die Wirren des Dreißigjährigen Krieges, die die beiden Städte in verschiedenen Lagern durchlebten, wurden anschaulich dargestellt. Schließlich ließen sich noch absolutistische Baustile und Lebensformen sowie das Ende der Doppelgeschichte durch Säkularisation bzw. Mediatisierung an Einzelexponaten ablesen.

Die neuen Zeiterfahrungen der Unterrichtsstunde, in der der Ausstellungsbesuch besprochen wurde, bestanden im Wissen um die Stadtgeschichte Kemptens, an dem sich exemplarisch zentrale Entwicklungen der Neuzeit zeigen ließen.

Die Auswahl des Wissens erfolgte nach dem Prinzip des Lokalbezugs¹⁹, was es den Schülern erleichtern sollte, in diesem Wissen Identifizierungsangebote zu sehen. Auch die Tatsache, dass der Dreißigjährige Krieg nicht alleiniges Thema der Ausstellung war, kann nicht als nachteilig oder gar irreführend angesehen werden. Vielmehr wirkte die Darstellung eines Zusammenhangs stark erkenntnisfördernd.

Dies wurde auch durch die Präsentationsweise des Wissens in der Ausstellung unterstützt, die in ihrer Vielfalt sehr anregend und anschaulich war.

Als Narrativierungsstrategie wurde zunächst die selektive Wissensaufnahme durch die Arbeitsblätter vorgegeben. Diese wurden im Unterricht gemeinsam besprochen und korrigiert. In einem zweiten

Unterrichtsschritt wurden dann die lehrplan- bzw. sequenzbezogenen Zeiterfahrungen gemeinsam an der Tafel gesammelt und ins Heft übertragen; in der Terminologie dieser Arbeit kann man auch von der Erarbeitung einer schlüssigen, identitätsfördernden Erzählung sprechen. Somit wurde den Schülern eine Übersicht über die Stadgeschichte Kemptens an die Hand gegeben. Diese gemeinsame Narrativierung konnte in Verbindung mit den lokalen Bezügen identitätsbildend wirken.

Angeregt von dieser Ausstellung wurde den Schülern als Hausaufgabe der Auftrag gegeben, sich mit Hilfe von Notizen darüber Gedanken zu machen, wie man eine Ausstellung²⁰ in der Schule zur Informierung der Schulöffentlichkeit gestalten könnte.

6. Stunde: *Wir informieren andere – eine Ausstellung zur Heimatgeschichte*

Ähnlich wie die 4. Stunde der Unterrichtssquenz diente diese allein der Narrativierung von Erfahrungen. Es wurde den Schülern kein neues Wissen vermittelt, dafür aber reichlich Gelegenheit gegeben, dieses Wissen zu selektieren, zu kognitivieren und zu präsentieren. Aufgabe war es demnach, eine Erzählung zu schaffen, die für andere plausibel wirken sollte. Durch diesen Prozess konnte personale Identität bei den Mitwirkenden aufgebaut werden. Über die Zusammenarbeit mit den anderen wurde der Aufbau kollektiver Identität gefördert. Das fertige Produkt sollte schließlich dazu dienen, im Umfeld der Schule auf den Dreißigjährigen Krieg im Allgemeinen und die örtlichen Auswirkungen im Besonderen aufmerksam zu machen. Dies stellte dann ein Identifizierungsangebot an die Betrachter der Ausstellungswände dar.

Zunächst wurde in der Stunde grundsätzlich die Wirksamkeit von Ausstellungen diskutiert und Überlegungen darüber angestellt, wie man eine Ausstellung organisatorisch und den Exponaten nach aufbauen könne.

Dann wurde von der Klassengemeinschaft darüber entschieden, was in die Ausstellung aufzunehmen sei und welche Reihenfolge dabei beachtet werden könnte. Das Material wurde hauptsächlich den bereits vorhandenen Texten und Bildern der Klassenzeitungen entnommen. Diese wurden entsprechend vergrößert und an den Ausstellungswänden drapiert. Die Arbeiten erfolgten hauptsächlich noch in der Unterrichtsstunde. Der letzte Schliff und der Aufbau erfolgte dann in einer Gemeinschaftsaktion am Nachmittag.

Zusätzlich wurden noch folgende Ausstellungsobjekte erstellt bzw. erstmals präsentiert:

- Plakate, die den Titel der Ausstellungen darstellen
- der bereits erwähnte Stammbaum des Schülers Raphael D.
- ein Tagebucheintrag Katharinas (nach der Figur aus dem Roman *In 300 Jahren vielleicht*; dazu wurde noch ein entsprechendes Bild gemalt; Text 1)

¹⁹ Es wurde auch in Erwägung gezogen, statt dieser Ausstellung diejenige im Bayerischen Hauptstaatsarchivs *1648-1748-1848-1948 Stationen bayerischer und deutscher Geschichte* anzusehen. Allein war letztere mit weniger attraktiven Exponaten ausgestattet und überdies fehlte Bezug zum Allgäu.

²⁰ Natürlich ist der Terminus ‚Ausstellung‘ hier etwas hoch gegriffen. Er erscheint jedoch als passender und griffiger als andere Begriffe.

Katharina, Tochter des Dorfvogts in Eggebusch im Jahre 1641 im Krieg. Hier ist ein Tagebucheintrag, den sie in einem Versteck während eines Soldatenüberfalls schrieb. Mit viel Glück überlebte sie diesen Überfall.

„*Liebes Tagebuch!*

29.10.1641

Ich weiß weder aus noch ein! Über mir randalieren Soldaten und das Haus brennt. Ich sitze hier in meinem Versteck im Kellergewölbe und sterbe von Angst. Eigentlich hatte ich noch nie im Leben keine Angst.

Ich wurde hier in Eggebusch geboren als Tochter des Dorfvogts. Noch nie habe ich Friedenszeiten erlebt. Immer hatten wir Hunger. Doch die Angst um das tägliche Brot war es nicht allein: Mit drei Jahren bekam ich plötzlich rotblonde Haare. Immerzu musste ich Angst haben, dass jemand auf der Straße sagt: „Seht! Da ist eine Hexe! Verbrennt sie!!!“ Seitdem trage ich ein Kopftuch und gehe nur noch mit meinen Eltern vors Haus. Doch dem Schicksal war unser Leiden immer noch nicht groß genug. Es kam die Pest über das Dorf. Fast alle meine Verwandten wurden mir genommen! Manchmal dachte ich, ob es nicht besser wäre, selbst zu sterben, als zusehen zu müssen, wie nacheinander alle anderen sterben und den Schmerz der Trauer zu ertragen. Doch meine Eltern bauten mich immer wieder auf.

Jetzt sind sie tot – ich spüre es. Sie schafften es gerade noch, mich zu verstecken. Dann wurden sie von den Soldaten überfallen und getötet. Nun sitze ich hier, über mir brennt mein Haus. Ist das Leben überhaupt noch etwas wert? Wohin soll ich danach gehen? Überlebe ich überhaupt? Ich fühle mich so allein!

Wo sind die Soldaten? Ich höre sie nicht mehr! Dafür rieche ich Rauch! Ich werde hier verbrennen! Ich ...“

Hier bricht die Handschrift ab. Katharina hatte das Glück, von einem Freund aus dem brennenden Haus gerettet zu werden, zu überleben. Das jedoch war im Krieg leider selten der Fall. Viele Menschen starben.

Martha N., 8m

- eine Erzählung, die den offenen Schluss des o.g. Romans weiterspinnt (Text 2)
- Bilder von Allgäuer Städten im Krieg (siehe 3. Stunde der Sequenz, Quellen 1-5)

Als reizvoll erwies sich auch die Gegenüberstellung der Produkte der beiden Klassen jeweils links und rechts des Haupteinganges der Schule (die Stellwände blieben zwei Wochen lang stehen). Beide Klassen begannen mit allgemein informierenden Texten. Während die Klasse 8b im Weiteren dann Texte und lokale Bezüge in den Vordergrund stellte, waren der Klasse 8m vorwiegend Bilder und literarische Verarbeitungen wichtiger. Dies reflektiert verschiedene Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstrategien in beiden Klassen, die gerade wegen ihrer Unterschiedlichkeit auch auf ein größeres Publikum wirken konnten.

Die Hausaufgabe sollte zur letzten Stunde der Sequenz hinleiten, die sich dem Thema von ganz anderer Seite näherte. Die Schüler mussten sich überlegen, wie ein Friede nach solchen Leiden möglich sei.

7. Stunde: Wie ‚macht‘ man einen Frieden nach 30 Jahren Krieg?

Die letzte Stunde der Unterrichtssequenz beruht auf Materialien, die dem Heft *1648* (Geschichte Lernen 65; S. 54-60) entnommen wurden. Die den Schülern dabei zu vermittelnden Erfahrungen bestanden in der Sichtweise der großen Herren des Krieges, die in den Friedensverhandlungen ihre politischen Ziele durchsetzen wollten. Gerade dieser Perspektivenwechsel ermöglichte es den Schülern, mit geschärftem Blick an die Problematik einer Friedensfindung heranzugehen. Das Leiden der kleinen Leute vor Augen wurden die mühsamen Prozeduren und Kompromissformeln eines Kongresses deutlich. Der Gegenwartsbezug wurde von den Schülern sofort eigenständig formuliert.

Die Auswahl des Wissens aus einem traditionellen Bereich korrespondiert hierbei mit der Art der Begegnung, nämlich der von Sachtexten (Texte 1-6), in denen kurz Verlauf und Ziele der einzelnen kriegführenden Parteien dargestellt sind. Als Narrativierungsstrategie kam ein Rollenspiel zum Einsatz, das den Schülern soziale und politische Kompetenzen abforderte. Die Realitätsnähe und die Vertrautheit

mit den zu diskutierenden Problemen stellten identitätsfördernde Anreize dar, die mit Hilfe zahlreicher Interaktionen verwirklicht werden konnten.

Nach dem Impuls einer Folie der Originalfriedensurkunde stellten die Schüler in Kurzvorträgen eigene Ideen zur Friedensfindung (vgl. Hausaufgabe der Vorstunde) vor. Anschließend wurden Gruppen gebildet und der Auftrag erteilt, sich mit den eigenen und den Positionen der anderen verhandelnden Parteien vertraut zu machen. Dies diente dazu, das neugewonnene Wissen zu durchdringen und im Gegensatz zu den Forderungen der anderen Parteien kritisch zu bewerten.

In der folgenden Phase beschäftigten sich die Schüler damit, Unterhändler zu den anderen Parteien zu schicken. Diese sollten die eigenen Ziele vertreten und versuchen zu mehrheitsfähigen Kompromissen zu finden. Als Ergebnis wurden diese dann kurz schriftlich fixiert. Es wurde sehr lautstark diskutiert und polemisiert. Dies geschah dann auch noch den ganzen Schultag über in anderen Stunden, was zeigt, wie motivierend und identitätsstiftend Gruppenbildungen sein können, gerade im Wissen um die begangenen Gräuelp der Kriegführenden.

Im letzten Teil der Stunde trugen die einzelnen Gruppen ihre Verhandlungsergebnisse vor. Dabei kam es noch zu Unstimmigkeiten, denn einige Abmachungen widersprachen einander, was dann lautstarken Protest hervorrief. Diese Situation wurde dann noch dazu genutzt, die Schwierigkeit solcher Verhandlungen bewusst zu machen.

Damit endete die darzustellende Unterrichtssequenz. In der Folgestunde wurden dann die tatsächlichen Bestimmungen des Westfälischen Friedens von 1648 in Münster und Osnabrück besprochen und die langfristigen Folgen aufgezeigt. Dazu konnte das Schulbuch auf den Seiten 16 und 17 verwendet werden.

Der nächste Abschnitt der Arbeit widmet sich der Frage, wie sich ein eventueller Identitätsgewinn bei den Schüler nachweisen ließe.

IV. Versuch einer Bilanz – haben die Angebote zur Identitätsbildung beigetragen?

Wie schon in der Einleitung dargelegt, hat das Thema Identität mitunter Identitätskrisen. Diese rühren nicht nur von der Unterschiedlichkeit der Definitionen von Identität her. Vielmehr bereitet auch die ‚Messung‘ von Identität und Identitätsbildung große Schwierigkeiten. Trotzdem soll hier versucht werden, eine kritische Untersuchung der Wirksamkeit der gesamten Unterrichtssquenz hinsichtlich ihres Beitrags zur Bildung von personalen und kollektiven Identitäten zu unternehmen.

Inwiefern die spezielle Auswahl und Präsentation von Wissen bzw. die Verarbeitung dieses Wissens mit Hilfe von Narrativierungsstrategien identitätsbildend wirken sollte, wurde bereits in der Darstellung der Einzelstunden besprochen. Um eine Gesamtwirkung bei den Schülern festzustellen, wurde ein Fragebogen erstellt, der Schülerantworten so steuern sollte, dass Einzelaspekte eventueller Identitätsbildungen sichtbar wurden. Dazu wurden die einzelnen Fragen mit Blick auf die von Rösen (1985, 1990) propagierten Sinnbildungstypen formuliert. In Zusammenhang mit dieser Arbeit können letztere als kognitive Filter verstanden werden. Diese Filter bestimmen, wie Menschen Informationen aufnehmen und bewerten, d.h. welchen Sinn sie diesen verleihen. Somit lässt sich die Bedeutung der vermittelten Inhalte und ihre Verarbeitung durch die Antworten leichter eruieren. Identität wird hier, soweit möglich, sichtbar gemacht. Die vier Sinnbildungstypen bezeichnete Rösen als traditionale, exemplarische, kritische und genetische Form von Sinnbildung. Zusammenfassend schreibt er (1990) S. 176:

[Sie] gehen auf Orientierungsgrößen im Verhältnis des Menschen zur zeitlichen Veränderung seiner selbst und seiner Welt zurück, die zusammengenommen als hinreichende Bedingungen für die Erfüllung der allgemeinen Funktion des historischen Erzählens gelten können: Rezeption traditionell vorgegebener Orientierungen [traditionelle Sinnbildung], Generalisierung vorgegebener Orientierungen zu Regeln [exemplarische Sinnbildung], Negation rezipierter und generalisierter Orientierungen zu Gunsten neuer [kritische Sinnbildung] und schließlich Vermittlung negierter und neu entworfenen Orientierungen [genetische Sinnbildung]; - diese vier Leistungen des historischen Bewusstseins dürften genau den Spielraum markieren, den das historische Erzählen zur Erfüllung seiner Zeitorientierungsfunktion hat. Diese vier Leistungen stehen in einer logischen Abfolge, in der die eine die andere notwendig voraussetzt und die andere aus der einen notwendig folgt.

Zuerst hatte Rösen (1985) zwischen den vier Typen eindeutig als Entwicklungsstufen historischen Denkens unterschieden und diese dann auch dementsprechend qualifiziert. Heute erkennt man die Unterschiede der Sinnbildungen an, sieht aber in ihnen nicht mehr unbedingt eine kognitiv notwendige Entwicklungsreihenfolge (vgl. dazu Seixas (1998) S. 265).

Der Fragebogen, ausgeteilt erst im Februar 1999, sah folgendermaßen aus:

Der Dreißigjährige Krieg – für uns von Bedeutung oder nicht?

Erinnere Dich an die Behandlung des Themas im Unterricht. Lies nochmal das Geschichtsbuch, die Hefteinträge, die Quellen und das von uns erstellte Heft. Dann beantworte die nachstehenden Fragen in sovielen Sätzen, wie es Dir nötig scheint. Die Frage 5 ist die wichtigste und sollte die überlegteste Antwort haben.

1. *Gibt es Dinge, die heute noch genau gleich sind? Welche sind dies?*
2. *Gibt es Gesetze und Regeln, die die Welt damals wie heute bestimmen? Zähle sie auf.*
3. *Gibt es Bereiche, die für Dich/für alle bedeutsam sind und die im Unterricht nicht behandelt wurden? Erkläre, warum dieser Bereich für Dich wichtig ist.*
4. *Versuche, den nachstehenden Satz unter Bezug auf den 30-jährigen Krieg zu erklären.*

„Die Welt, in der wir leben ist für jeden Menschen unterschiedlich, da jeder sie verschieden sieht. Das rührt daher, dass jeder Mensch einzigartig in seinen Anlagen und Erfahrungen ist. Auch die Bedeutung von Geschichte für den Einzelnen/für uns alle ist veränderlich. Die Fragen, die wir stellen, bestimmen die Antworten, die wir bekommen. Je nach Interesse wird sich unser Blick für einzelne Ereignisse ändern.“

5. Du hast einiges über den 30-jährigen Krieg erfahren und Dir auch eine Meinung über einzelne Sachen gebildet. Glaubst Du, dass dies Einfluss auf Dein Denken über die heutige Welt und Dein Handeln in dieser haben könnte?

Die erste Frage zielte darauf ab, herauszufinden, ob die Schüler auf dem Weg traditionaler Sinnbildung einen Identitätsgewinn aus der Unterrichtssquenz ziehen konnten. Die zweite, dritte und vierte Frage überprüften dementsprechend den Weg exemplarischer, kritischer und genetischer Sinnbildung bei den Schülern. In der letzten Frage wurden die Schüler offen dazu aufgefordert, einen aus dem vermittelten Wissen eventuellen bewussten Identitäts- bzw. Orientierungsgewinn zu formulieren.

Die aufgewendete Mühe der Schüler bei der Beantwortung der Fragen, die freiwillig war, erwies sich als stark unterschiedlich. Immerhin gaben 41 von 50 Schülern ihre Antworten ab. Diese reichten dann aber von wenigen Stichpunkten bis hin zum dreiseitigen Aufsatz (Mareike K., 8m).

Die erste Frage (*Gibt es Dinge, die heute noch genau gleich sind? Welche sind dies?*) konnten sehr viele Schüler gut beantworten, was deutlich macht, wie stark dieser Sinnbildungstyp die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen, mithin die Identitätsbildung, steuert. Hier nun einige typische Antworten:

- Wenn heute Krieg ist, dann sind es auch immer noch die Bürger, das Volk, das am meisten leidet und deren Leben vom Handeln der Staatsoberhäupter abhängig ist. Linda B., 8b
- Früher waren die Menschen sehr intolerant gegenüber Andersgläubigen. Heute ist Intoleranz immer noch ein großes Problem der Menschen. Sonja G., 8b
- Die Angst und das Leid der Betroffenen kann ich mir heute wie früher gut vorstellen, was mich in Schrecken versetzt. Früher wurden sie niedergemetzelt, heute werden sie brutal zusammengeschlagen. Michael L., 8b
- Ich denke[,] was heute noch genauso wie damals ist, ist ein typischer Charakterzug des Menschen, nämlich das Streben nach Macht. Dass es da aber auch unterschiedliche Menschentypen gibt, ist auch noch immer so. Der eine geht für Dinge wie Geld, Besitz, Macht, etc. über Leichen, ein anderer ist auch mit weniger zufrieden. Mareike K., 8m

Deutlich erkannten die Schüler Grundkonstanten der Geschichte, die einerseits dem Bewusstsein über Geschichte zuzuordnen sind (politisches Bewusstsein, Linda B.) und andererseits menschlichem Sozialverhalten im allgemeinen. Diese Erkenntnisse konnten daher einen Bezug zwischen dem im Geschichtsunterricht Gelernten und dem eigenen Leben und Selbstverständnis herstellen.

Bei der Beantwortung der nächsten Frage (*Gibt es Gesetze und Regeln, die die Welt damals wie heute bestimmen? Zähle sie auf.*) ergaben sich einige Schwierigkeiten. Einerseits fiel den Schülern die Abgrenzung zur ersten Frage recht schwer, andererseits wurde bereits die Frage oft missverstanden (*Hier sind mir leider keine Regeln und Gesetz eingefallen. (Zehn Gebote?)*). Einige Schüler beschränkten ihre Antwort auch auf ein Fragezeichen. Andere Antworten lauten:

- Wer Land besitzt, hat Macht. Wer viel Geld besitzt, hat Macht. Manuel B., 8b
- a) Hunger, Schulden, Ungleichheit im Volk => Revolution => bestimmt alle Regeln. b) Eingang von Freiwilligen in das Militär entscheidet über Krieg (Sieg – Friede – Niederlage). Martha N., 8m

Diese Antworten bzw. Nichtantworten sind wohl einer unglücklichen Formulierung der Frage zuzuschreiben, die den Schülern nicht einleuchtend war. Eine exemplarische Sinnbildung hätte bedeutet, zu erkennen, dass sich bestimmte Vorgänge in der Geschichte regelhaft wiederholen. Dies ist den Schülern sicherlich bewusst, war ihnen aber hier kaum zu entlocken. Vielleicht deutet dies aber auch

darauf hin, dass entweder dieser Sinnbildungstyp tatsächlich noch nicht stark entwickelt ist oder aber, dass der Unterricht nicht genügend auf exemplarische Sinnbildungen einging.

Mit der nächsten Frage (*Gibt es Bereiche, die für Dich/für alle bedeutsam sind und die im Unterricht nicht behandelt wurden? Erkläre, warum dieser Bereich für Dich wichtig ist.*) konnten die Schüler wieder besser umgehen, wenn auch nicht von allen erfasst wurde, dass es hier nicht allein um Wissensbereiche sondern, im Zuge kritischer Sinnbildung, auch um neue Sichtweisen des Herkömmlichen ging. Manchmal lautete die Antwort schlicht: *Nein*. Andere Äusserungen waren da vielversprechender:

- *Ich denke, dass alles im Unterricht genügend behandelt worden ist. Vor allem das Projekt war hilfreich [um] sich Geschichte vorzustellen. Durch das Schreiben der Tagebucheinträge etc. konnte man sich die Situation der Bürger und Bauern richtig vorstellen. Dadurch, dass man sich in die Menschen ‚hineinversetzen‘ musste, konnte man verstehen, wie es den Opfern ergangen ist.* Melanie F., 8b

- *Ein Bereich, der nicht im Unterricht behandelt worden ist, ist: Was haben sich die Soldaten, die diese Massaker verübt haben, eigentlich gedacht? Dies finde ich wichtig, da diese Soldaten auch nur Menschen waren. Wie konnten sie solche Metzeleien verüben?* Wolfgang H., 8b

- *Was haben die Menschen wenigstens kurzzeitig aus diesem Krieg gelernt? Was geschah während dem [sic] Krieg in Frankreich, Schweden und England selber?* Raphael D., 8m

- *Auch die andere Seite hätte mich interessiert, z.B. die Soldaten. Was die denken oder warum sie überhaupt in den Krieg gehen und mitmachen. Oder die Familien von den Soldaten. Man müsste den Krieg einfach von allen Seiten sehen.* Annika H., 8m

Während Melanie F. offenbar die Identifizierungsangebote und die Narrativierungsstrategien als sehr hilfreich empfand, war der Wissensdurst einige anderer Schüler noch nicht ganz zufriedengestellt. Sie verlangten mehr Hintergründe, um das Geschehene verarbeiten zu können, um dem Krieg ‚gerecht zu werden‘. Aber genau der Anstoß zu diesem Denken stellt eine Identitätsbereicherung dar, die, aufbauend auf Wissen um den Dreißigjährigen Krieg, geleistet wurde.

Mit dem genetischen Sinnbildungstypus beschäftigte sich die vierte Frage (*Versuche, den nachstehenden Satz unter Bezug auf den 30-jährigen Krieg zu erklären: „Die Welt, in der wir leben ist für jeden Menschen unterschiedlich, da jeder sie verschieden sieht. Das rührt daher, dass jeder Mensch einzigartig in seinen Anlagen und Erfahrungen ist. Auch die Bedeutung von Geschichte für den Einzelnen/für uns alle ist veränderlich. Die Fragen, die wir stellen, bestimmen die Antworten, die wir bekommen. Je nach Interesse wird sich unser Blick für einzelne Ereignisse ändern.“*). Hiermit waren viele Schüler sichtlich überfordert (und versuchten einfach nur, die Frage neu zu formulieren), was aber nicht weiter verwundern sollte, schließlich hatte Rösen ursprünglich nur sehr reifen Erwachsenen einen solchen Sinnbildungsfilter zugetraut. Trotzdem konnten einige Schüler mit dieser Fragestellung durchaus etwas anfangen:

- *Vielleicht ist es Ansichtssache, wie man den Krieg sieht. Wenn es nicht zu diesem Krieg gekommen wäre, würde vieles heute möglicherweise anders und vielleicht auch schlechter sein. Der Krieg musste vielleicht stattfinden, damit wir daraus lernen können, was aber nicht seine Grausamkeit entschuldigt.* Linda B., 8b

- *Ich denke, diesen Satz kann man nicht nur auf den Dreißigjährigen Krieg beziehen, sondern auf das tägliche Leben immer und überall.* Michael M., 8b

- *Jeder Mensch betrachtet den Krieg unterschiedlich. Manche sehen ihn eher sachlich, andere mitfühlend [sic]. Vielleicht findet eine Frau die Bedrängung der Frauen am schlimmsten, weil es bei ihr auch einmal der Fall war. [...] Jeder empfindet und sieht den Krieg unterschiedlich.* Johanna W., 8m

Die Toleranz der Sinnfindung, wie sie die genetische Sinnbildungsweise voraussetzt, schimmert in den aufgeführten Antworten zweifellos durch. Dass sich dies nicht allein auf Schule und den

Geschichtsunterricht beschränken kann, hat Michael M. deutlich erkannt. Auch hier ist ein Denken feststellbar, das sich genetischen Sinnbildungstypen annähert und mithin die Auswahl und Verarbeitung der Identifizierungsangebote bestimmt.

Im letzten Teil des Fragebogens wurden die Schüler direkt darauf angesprochen, ob ihnen ein Gewinn an Identität und Handlungsrahmen bewusst sei (*Du hast einiges über den 30-jährigen Krieg erfahren und Dir auch eine Meinung über einzelne Sachen gebildet. Glaubst Du, dass dies Einfluss auf Dein Denken über die heutige Welt und Dein Handeln in dieser haben könnte?*). Dieser Frage konnten sich nur wenige entziehen. Sie zeigt am deutlichsten, welche Schüler sich am meisten auf die Angebote im Unterricht einließen. Eine negative Antwort auf diese Frage kann jedoch nicht als absoluter Fehlschlag in Bezug auf Identitätsbildung bei diesem Schüler gewertet werden. Vielmehr lassen sich trotzdem unbewusste Veränderungen vermuten, zumal dann, wenn vorherige Fragen dementsprechend beantwortet wurden.

Am ärgerlichsten waren fatalistische Antworten folgender Art:

Dies hat keinen Einfluss auf mein Denken und Handeln. Ich kann sowieso nichts damit erreichen. Vielmehr sollte es Einfluss auf das Denken und Handeln der Staatsoberhäupter haben, damit so ein Krieg nie wieder in der Geschichte vorkommt. Claudia B., 8b

Diese blieben aber Ausnahme. Häufiger war folgendes zu lesen:

Wahrscheinlich hat der Dreißigjährige Krieg etwas Einfluss auf mein Denken und Handeln gehabt. Ich denke, dass ich jetzt toleranter bin und mehr nachdenke, z.B. über die verschiedenen Kulturen und Bräuche. Daniela K., 8b

Man sieht erst, wie schlimm Krieg sein kann. Jugendliche, die vorher für Krieg und Waffen geschwärmt haben (ich nicht!) werden gewaltig erschrocken sein. [...] Michael L., 8b

Sicherlich beeinflusst dieses Thema mein Denken. [...] Ich denke auch, dass ich offener geworden bin für Spendenaufrufe für Menschen in Kriegsgebieten. Es ist sicher nützlich, dass man im Unterricht über solche Themen spricht. Brigitte P., 8b

Wahrscheinlich wird der Krieg Einfluss auf mein Handeln haben, da ich weiß, wie gut es uns eigentlich geht und der Krieg zeigt, wie jeder Einzelne wirklich ist, oder zu was man fähig ist, wenn es um das Überleben geht. Verena H., 8m

Ja, ich denke schon, dass die Geschehnisse Einfluss auf mich haben. Wir besprechen die Grausamkeit dieses längst vergangenen Krieges und dann komme ich nach Hause und sehe im Fernsehen Berichte aus aktuellen Kriegsgebieten und kann mir erst jetzt ein wenig besser vorstellen, wie sehr die Menschen darunter leiden. [...] Ich werde für mich den richtigen Weg zu finden versuchen, wenn es auch an der Welt nichts ändert. [...] Mareike K., 8m

Deutlich zeigt sich hier die persönliche Betroffenheit der Schüler. Das vermittelte Wissen, dessen Auswahl und Präsentation, die Verarbeitung über Narrativierungsstrategien ließ sie nicht kalt. Vieles konnten sie auf sich und ihr Leben beziehen. Neue, identitätsstiftende Geschichten wurden kognitiviert, ein neuer Handlungsrahmen geschaffen.

Wenn auch ein eventueller Zugewinn an personaler und kollektiver Identität nicht unmittelbar quantifizierbar ist, so lassen doch die Schülerbeiträge und -aktivitäten aller Stunden erkennen, dass diese Unterrichtssequenz und die Art ihrer Durchführung ein wenig zur Identitätsbildung der Schüler beigetragen haben. Mehr zu fordern wäre wohl ein Zeichen von Hybris.