

VOM NUTZEN DES BIOGRAFISCHEN FÜR DAS HISTORISCHE LERNEN¹

PETER GAUTSCHI

Menschen beschäftigen sich natürlicherweise mit Vergangenheit. Sie können gar nicht anders. Zum einen prägen vergangene Erfahrungen das gegenwärtige Handeln – manchmal bewusst, oft unbewusst. Zum andern sind auch Jugendliche in der Geschichte auf der Suche nach Antworten auf große Fragen: Wie bin ich zu dem geworden, was ich bin? Was hat sich in unserer Welt verändert, was ist gleich geblieben? Wer hat Veränderungen angestoßen, wer hat sie verhindert? Was will ich? Wohin sollen wir gehen?

Sowohl zur Orientierung des eigenen Handelns als auch zur Beantwortung großer geschichtlicher Fragen trägt die Begegnung mit Menschen, ihrem Handeln und den jeweiligen Lebenszusammenhängen viel bei. Die große Anziehungskraft von Lebensgeschichten anderer hat also einen rationalen Hintergrund und kann als ausgezeichnete Ausgangsbasis für historisches Lernen dienen.

DAS BIOGRAFISCHE VERFAHREN

Sowohl in der Geschichtswissenschaft als auch in der Geschichtsdidaktik hatte das biografische Verfahren lange Zeit einen schweren Stand. Kritiker dieser personenorientierten Darstellungs- und Vermittlungsform zitierten gerne das Gedicht „Fragen eines lesenden Arbeiters“ von Bertold Brecht – oder Ausschnitte davon:

*Der junge Alexander eroberte Indien.
Er allein?
Cäsar schlug die Gallier.
Hatte er nicht wenigstens einen Koch bei sich?
Philipp von Spanien weinte, als seine Flotte
Untergegangen war. Weinte sonst niemand?
Friedrich der Zweite siegte im Siebenjährigen Krieg.
Wer siegte außer ihm?²*

Kritisiert wird mit Brechts Gedicht die Personalisierung als gängiges Prinzip der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsvermittlung im 19. und zum Teil bis weit ins 20. Jahrhundert hinein: Große Personen, vor allem Männer, schienen die Geschichte zu prägen. Geschichtswissenschaft, verstanden als historische Sozialwissenschaft, zog einen Schlusstrich unter diese Personalisierung. Es setzte sich die Einsicht durch, dass die Entscheidungsgewalt und der Handlungsspielraum von Akteuren nicht in erster Linie ihren Fähigkeiten zuzuschreiben seien.

Die Geschichtswissenschaft wandte sich von der biografischen Historiografie ab und der Strukturgeschichte zu. Parallel dazu verabschiedete sich auch die Geschichtsdidaktik von der Personalisierung. Dann erschien 1972 Klaus Bergmanns Buch „Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zur Demokratie“. Bergmann entwickelte weiterführende theoretische Überlegungen und setzte, darauf aufbauend, mit seiner Argumentation neu an: Er definierte Personalisierung als „Deutung und Darstellung historischer Sachverhalte an großen Persönlichkeiten und aus der Sicht großer Persönlichkeiten.“³ Dem stellte Bergmann die „Personifizierung“ gegenüber, verstanden als „die Darstellung von Geschichte an ‚namenlosen‘ handelnden und leidenden Personen und aus der Sicht dieser Personen, die immer gesellschaftliche Gruppierungen vertreten.“⁴ Auf diese Weise werde Alltagsgeschichte ins Zentrum des Geschichtsunterrichts gerückt.

¹ Gekürzte Version eines Beitrages von Peter Gautschi: Vom Nutzen des Biografischen für das historische Lernen, in: Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern (Hrsg.): Menschen mit Zivilcourage, Mut, Widerstand und verantwortliches Handeln in Geschichte und Gegenwart, Luzern 2015, S. 171

² Bertold Brecht: Fragen eines lesenden Arbeiters, in: Ders.: Gesammelte Werke in 20 Bänden, Schriften zur Politik und Gesellschaft, Bd. 9, Frankfurt a. M. 1967

³ Klaus Bergmann: Personalisierung, Personifizierung, in: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 298

⁴ Ebd., S. 299

„Menschliches Handeln im fortschreitenden Prozess gesellschaftlicher Praxis“ ist im Kategoriensystem der Geschichtsdidaktik von Ulrich Mayer und Hans-Jürgen Pandel⁵ eine von vier Grunddimensionen, und sie macht deutlich, dass „die handelnden Menschen in den strukturellen Bezügen ihrer jeweiligen Zeit der zentrale Gegenstand der Geschichte sind.“⁶ Schließlich haben auch neue empirische Arbeiten gezeigt, dass die „Thematisierung von menschlichem Handeln in gesellschaftlicher Praxis“ ein zentrales Kriterium für guten Geschichtsunterricht ist.⁷ Das biografische Verfahren ist auch deshalb wichtig für den Geschichtsunterricht, weil damit neben Personalisierung und Personifizierung weitere bedeutsame didaktische Prinzipien bestens umgesetzt werden:

- _ **Narrativität:** Geschichte entsteht und wird lebendig mit Geschichten. Ohne Geschichten zu erzählen oder erzählen zu lassen, gibt es kein historisches Lernen.
- _ **Exemplarität:** Geschichtsunterricht zielt darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler anhand von Beispielen aus der Vergangenheit allgemeine, über das konkrete Beispiel hinausweisende Einsichten für die Gegenwart und Zukunft gewinnen.
- _ **Anschaulichkeit:** Vergangenheit ist vergangen und der primären Anschauung entzogen. Deshalb ist es wichtig, Geschichte zu veranschaulichen, sei es mit Medien, mit lokalen und regionalen Bezügen, mit Einbeziehung außerunterrichtlicher Lernorte – oder natürlich mit Biografien.
- _ **Perspektivität und Pluralität:** Geschichte wird bekanntlich aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich gedeutet. So wie es nicht eine einzige Perspektive gibt, gibt es auch nicht die eine historische Wahrheit, schon gar nicht in Porträts von Menschen.

_ **Aktualität:** Aktuelle Ereignisse und Situationen sind für den Unterricht bedeutsam. Damit sind sowohl gegenwärtig gesellschaftlich relevante Fragestellungen gemeint als auch Tagesaktualitäten. Bei beiden spielt das biografische Verfahren eine zentrale Rolle.

Natürlich bedarf auch eine Geschichtsvermittlung mit dem biografischen Verfahren der Kontextualisierung. Sei es nun Personalisierung oder Personifizierung: Die Menschen müssen in den gesamtgesellschaftlichen Herrschafts- und Lebenszusammenhang eingebettet werden. „Ein personifizierender Geschichtsunterricht ist also didaktisch nicht sinnvoll, wenn er Schülern nicht gleichzeitig nicht-personale Elemente wie wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Strukturen vermittelt, innerhalb deren und in Auseinandersetzung mit denen sich historisch-politisches Handeln vollzieht und die dem individuellen Handeln fast unübersteigbare, dem gesellschaftlichen Handeln enge, aber doch überschreitbare Grenzen setzen.“⁸

ZIELE HISTORISCHEN LERNENS

Je nach Zeitgeist und je nach disziplinärem, politischem oder weltanschaulichem Hintergrund wird entweder die Tradierung von Basisnarrativen oder die wissenschaftspropädeutische Beschäftigung mit Sinnbildungsbereichen, wird entweder Bildung oder Kompetenzorientierung gefordert. Wer historisches Lernen mit dem biografischen Verfahren ermöglicht, braucht sich allerdings wegen dieser Diskussionen keine Sorgen zu machen. Mit Personalisierung und Personifizierung können die Ziele sowohl eines kompetenz- als auch eines bildungsorientierten Geschichtsunterrichts erreicht werden.

⁵ Vgl. Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel: Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht, Stuttgart 1976

⁶ Ulrich Mayer: Qualitätsmerkmale historischer Bildung. Geschichtsdidaktische Kategorien als Kriterien zur Bestimmung und Sicherung der fachdidaktischen Qualität des historischen Lernens, in: Wilfried Hansmann, Timo Hoyer (Hrsg.): Zeitgeschichte und historische Bildung. Festschrift für Dietfried Krause-Vilmar, Kassel 2005, S. 238

⁷ Vgl. dazu Peter Gautschi: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, Schwalbach 2011, S. 96 – 101

⁸ Klaus Bergmann: Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zu Demokratie?, Stuttgart 1972, S. 83

Die Faszination des Biografischen hat viel mit dem zu tun, was Wilhelm von Humboldt bereits 1793 als Kern der Bildung formuliert hat: „Die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“, und zwar „zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“⁹ Mit klug gewähltem Material und mit aktivierenden Aufträgen lassen sich sowohl verschiedene Wissensformen als auch sachbezogene Interessen, Einstellungen und kommunikative Fähigkeiten ausbilden. Vom Studium bestimmter Menschen erhofft man sich, dass Jugendliche die von der Gesellschaft erwünschten Einstellungen entwickeln. Auch das vorliegende Material präsentiert eine Reihe von Menschen, deren bewegtes Leben die Jugendlichen studieren können. In der Schule und im Geschichtsunterricht kann dies mit unterschiedlichen Unterrichtsformen geschehen.

VIER UNTERRICHTSFORMEN ZUR UMSETZUNG DES BIOGRAFISCHEN VERFAHRENS

Geschichtsunterricht kann grundsätzlich in vier unterschiedlichen Unterrichtsformen gestaltet werden: Im darbietenden, erarbeitenden, aufgabenbasierten und entdeckenlassenden Geschichtsunterricht.¹⁰

Die Unterrichtsformen unterscheiden sich in der Art und Weise, wie Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern das Nutzungsangebot unterbreiten und welche Art des Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte angestrebt wird. Für das biografische Verfahren eignen sich alle vier Formen.

A) DARBIETENDER GESCHICHTSUNTERRICHT

Darbietenden Geschichtsunterricht erkennt man daran, dass Lehrpersonen etwas erklären oder erzählen. Heute delegieren die Lehrpersonen ihre Darbietung häufig an Medien: Spielfilme sind dafür geeignete und bei Lernenden beliebte Medien. Schülerinnen und Schüler werden mit historischen Zeugnissen, Sachanalysen, Sach- und Werturteilen konfrontiert.

Weil Porträts von Menschen raum-zeitliche Konkretionen sind, weil sie anschaulich und verständlich, dazu übersichtlich und abgeschlossen sind, eignen sie sich ausgezeichnet für Präsentationen aller Art.

Wir wissen allerdings auch aus Erfahrungsberichten, dass schlichtes Zuhören oder Zuschauen bereits zu inneren Verarbeitungsprozessen und zu individuellen Lernerfolgen führen kann. Gerade beim biografischen Verfahren ist deshalb durchaus zu erwägen, ausschließlich auf die Darbietung zu setzen und der inhaltlichen Substanz der Lebensgeschichte sowie der Vorstellungskraft der Zuhörenden zu vertrauen.

B) ERARBEITENDER GESCHICHTSUNTERRICHT

Diesen erkennt man daran, dass sich Lehrende und Lernende im wechselseitigen Gespräch mit einem Thema beschäftigen. Oft stellen Lehrende Fragen, die die Lernenden beantworten sollen. Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler nehmen gemeinsam wahr, erschließen, interpretieren und entwickeln vielleicht auch gemeinsam Werturteile.

Sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden ist erarbeitender Geschichtsunterricht anspruchsvoll. Für die Schülerinnen und Schüler gilt es, konzentriert bei der Sache zu bleiben, auch wenn die Kohärenz nicht immer gegeben ist. Es ist für Lernende oft noch schwierig, den Kolleginnen und Kollegen zuzuhören und gleichzeitig einen eigenen Gesprächsbeitrag vorzubereiten und vorzuformulieren. Das führt gelegentlich zu wenig zusammenhängenden Diskussionen. Für Lehrende gilt es, trotz dieser Disparität einen Lernfortschritt zu ermöglichen. Am besten gelingt dies immer dann, wenn Fragen oder Gesprächsbeiträge auch verschriftlicht werden.

⁹ Wilhelm Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück, in: Albert Leitzmann (Hrsg.): Wilhelm Humboldt, Werke 1, 1785 – 1795, Berlin 1903, hier zit. nach Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim 1986

¹⁰ Vgl. dazu z. B. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 73 – 74

C) AUFGABENBASIERTER GESCHICHTSUNTERRICHT

Aufgabenbasierten Geschichtsunterricht erkennt man daran, dass die Lehrpersonen im Unterschied zum darbietenden oder erarbeitenden Geschichtsunterricht nicht mehr gleichzeitig und direkt das „Was?“ und „Wie?“ des Unterrichts steuern. Sie sind in der Rolle des Coachs, der Lernbegleiterin – nicht in derjenigen der direkten Vermittlerin. Die Lernenden erhalten die Quellen oder Darstellungen sowie schriftliche Fragen, Impulse und Aufträge – kurz: sie bekommen eine Aufgabe – und sie sollen selbstständig, aber durch Aufgaben geleitet, mit historischen Zeugnissen umgehen. Aufgabenbasierter Geschichtsunterricht gelingt dann, wenn das Material anregend, spannend, herausfordernd ist. Ebenso wichtig wie das Material sind die Aufträge, sind die Fragen und Impulse.

Wer ausgehend von einem Porträt die Wahrnehmungskompetenz fördern möchte, lässt die Schülerinnen und Schüler zum Porträt Fragen stellen oder eigenständig weiteres Material suchen. Wer die Schülerinnen und Schüler zu einem Porträt eine Kurzzusammenfassung schreiben, einen Lückentext ausfüllen, eine Mindmap zeichnen lässt, der fordert eine Sachanalyse und fördert die Erschließungskompetenz. Wer von den Schülerinnen und Schülern verlangt, dass sie die zu einem Porträt abgedruckten Materialien erläutern und einen Zusammenhang zum Porträt herstellen oder zwei Lebensgeschichten unter ausgewählten Gesichtspunkten vergleichen, der fordert ein Sachurteil und fördert die Interpretationskompetenz. Sobald Schülerinnen und Schüler zu einem Porträt selber Stellung nehmen können und reflektieren sollen, was die Person mit unserer Gegenwart zu tun hat, brauchen sie Orientierungskompetenz und geben ein Werturteil ab.

D) ENTDECKENLASSENDE GESCHICHTSUNTERRICHT

Beim entdeckenlassenden Geschichtsunterricht wird den Lernenden weder das „Was?“ (Quellen, Darstellungen) zur Verfügung gestellt, noch das „Wie?“ vorgeschrieben. Die Schülerinnen und Schüler nehmen eigenständig und selbstgesteuert wahr, erschließen, interpretieren, urteilen und stellen dar. Die Schülerinnen und Schüler können sich selbstgesteuert mit einem Porträt ihrer Wahl oder mit mehreren Porträts auseinandersetzen. Unabhängig von der gewählten Unterrichtsform ist wichtig, dass Menschen aus Geschichte und Gegenwart in den Blick kommen. Gelingt dies, dann ist ein wichtiges Prinzip von guter Geschichtsvermittlung erfüllt.

ZUM WEITERLESEN

Peter Gautschi: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, Schwalbach / Ts. 2015
Gerhard Schneider: Personalisierung/Personifizierung, in: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach / Ts. 2012, S. 302 bis 315