

Kontrafaktische Geschichte im Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“

Marie Hoppe*

Abstract

„Was wäre gewesen, wenn...“? Diese Frage stellen sich Geschichtswissenschaftler*innen nicht. Oder etwa doch? Mit der Methode der „kontrafaktischen Geschichte“ werden alternativhistorische Szenarien entworfen, welche die als wahrscheinlich geltende Geschichte ab einem bestimmten Wendepunkt so verändern, dass eine Parallelerzählung entsteht. Diese Form der Auseinandersetzung mit Geschichte ist innerhalb des Faches nicht unumstritten und hat den Ruf, weniger der Erkenntnis als mehr der Unterhaltung zu dienen. Der vorliegende Beitrag setzt sich mit den Voraussetzungen und dem Nutzen der Methode auseinander und lotet aus, ob diese einen didaktischen Mehrwert für den Geschichtsunterricht an Oberstufen allgemeinbildender höherer Schulen in Österreich hat. Anhand eines Unterrichtsentwurfes zum Thema „Der Fall (der) DDR“ wird skizzenhaft gezeigt, wie eine praktische Umsetzung aussehen könnte.

1. Einleitung

Kontrafaktische Geschichte – was ist das? Geschichte gegen die Fakten – macht das Sinn? Geschichtsunterricht – langweilig? Können Fragen wie: „Was wäre gewesen, wenn Hitler dem Stauffenberg-Attentat zum Opfer gefallen wäre?“, oder „Was wäre gewesen, wenn im vergangenen Jahrhundert in den USA keine Eisenbahnen gebaut worden wären?“¹, dazu beitragen, ein verändertes oder tieferes Verständnis für historische Abläufe zu entwickeln?

Dieser Artikel setzt sich mit der umstrittenen geschichtswissenschaftlichen Methode des „kontrafaktischen Betrachtens“ und deren didaktisch sinnvollem Einsatz als Zugang zur

*Marie Hoppe ist Studierende im Lehramtsstudium Deutsch und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät an der Paris Lodron Universität Salzburg. Die vorliegende Arbeit wurde im Sommersemester 2020 bei Mag. Dr. Ewald Hiebl als Proseminararbeit eingereicht.

¹ Die Frage stammt von dem amerikanischen Nobelpreisträger und Historiker Robert W. Fogel und wurde dem Aufsatz von Karlheinz STEINMÜLLER, Zukünfte, die nicht Geschichte wurden. Zum Gedankenexperiment in Zukunftsforschung und Geschichtswissenschaft, in: Michael Salewski, Hg., Was wäre wenn: Alternativ- und Parallelgeschichte: Brücken zwischen Phantasie und Wirklichkeit, Stuttgart 1999, 43–53 entnommen.

Reflexion über Vergangenheit im Geschichtsunterricht auseinander. Er beginnt mit theoretischen Überlegungen zu den konjekturalhistorischen Methoden. Diese waren und sind innerhalb der Geschichtswissenschaft umstritten und werden eher selten und meist unter Vorbehalt genutzt. Gezeigt wird, dass kontrafaktische Betrachtungen nicht nur eine Methode sind, sondern sehr wohl auch Methode haben. Überlegungen zu alternativen Verläufen des Geschehenen gab es zu jeder Zeit und sie lassen sich bis in die römische Antike rückverfolgen (z.B. Livius' Spekulationen über eine Eroberung Roms durch Alexander den Großen).² In der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft wurde die Diskussion um die Legitimation dieser Form von wissenschaftlicher Arbeit besonders durch die Schrift *Ungeschehene Geschichte. Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn ...?* des Althistorikers Alexander Demandt Mitte der achtziger Jahre vorangetrieben. Demandt ist der Ansicht, eine umfassende Auseinandersetzung mit Vergangenen könne nur stattfinden, wenn man alternative Wege, die hätten Realität werden können, mitdenkt.³

Den folgenden Betrachtungen liegt vorrangig die Magisterarbeit von Hermann Ritter *Kontrafaktische Geschichte. Unterhaltung vs. Erkenntnis* aus dem Jahr 1995 zugrunde, welche sich mit den wissenschaftlichen Grundlagen und Regeln der Methode auseinandersetzt. Ritter beschäftigt sich vor allem damit, wie sich konjekturalhistorische Szenarien, die aus geschichtswissenschaftlichem Erkenntnisinteresse entworfen werden, von rein phantastischen Überlegungen mit realhistorischen Anleihen, wie sie in der Unterhaltungsliteratur gemacht werden, abgrenzen.⁴

Ihre Hochphase hatte die Methodendiskussion um die Jahrtausendwende. Es gab mehrere Tagungen und Publikationen zum Thema, und viele Werke, auf die sich vorliegende Arbeit stützt, entstanden zu dieser Zeit: Michael Salewskis Sammelband *Was wäre wenn: Alternativ- und Parallelgeschichte: Brücken zwischen Phantasie und Wirklichkeit* von 1999 sowie Kai Brodersens *Virtuelle Antike. Wendepunkte der Alten Geschichte* von 2000, zwei Neuauflagen von Alexander Demandts „Traktat“ (die dritte Auflage im Jahr 2000, die vierte 2005) und eine 2002 erschienene Streitschrift von Hubert Kieseewetter *Irreale oder reale Geschichte? Ein Traktat über Methodenfragen der Geschichtswissenschaft* als kritische Antwort auf Demandts Ausführungen.

² Vgl. Richard J. EVANS, *Veränderte Vergangenheiten. Über kontrafaktisches Erzählen in der Geschichte*, München 2014, 19.

³ Alexander DEMANDT, *Ungeschehene Geschichte. Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn ...?* Göttingen 1986.

⁴ Die Magisterarbeit von Ritter wurde einige Jahre später als Beitrag in einem Sammelband publiziert; vgl. Hermann RITTER, *Kontrafaktische Geschichte. Unterhaltung vs. Erkenntnis*, in: Michael Salewski, Hg., *Was wäre wenn: Alternativ- und Parallelgeschichte: Brücken zwischen Phantasie und Wirklichkeit*, Stuttgart 1999, 13–42.

Demandts Beispiel folgend, sind die meisten der genannten Werke nach einem ähnlichen Prinzip aufgebaut: Einem einleitenden theoretischen Kapitel folgen konjunkturalhistorische Szenarien.⁵

Nach dieser intensiven Phase wurde es im deutschen Sprachraum wieder ruhiger um die Thematik und bis dato gibt es hier nur noch vereinzelte Publikationen zur Frage nach dem Nutzen bzw. den Chancen von kontrafaktischen Geschichtsnarrationen. Alexander Demandt selbst brachte 2010 ein weiteres eigenständiges Werk zur deutschen Geschichte und deren möglichen Verläufen heraus. Mit der gleichen Fragestellung beschäftigt sich der recht aktuelle Sammelband von Christoph Nonn und Tobias Winnerling *Eine andere deutsche Geschichte 1517–2017. Was wäre wenn...* aus dem Jahr 2017. Auch Isabell Kranz' Sammelband *Was wäre wenn?*, ebenfalls aus 2017, leistet einen lesenswerten Beitrag in der aktuellen Debatte.⁶

Da sich diese Arbeit mit dem Nutzen kontrafaktischer Betrachtungen für den schulischen Unterricht beschäftigt, liegt der Fokus im Folgenden auf den Argumenten für und nicht wider die Methode. An die theoretischen Ausführungen zu kontrafaktischen Betrachtungen innerhalb der Geschichtswissenschaft schließt ein Überblick über den Geschichtsunterricht im Allgemeinen und den Geschichtsunterricht an Oberstufen österreichischer allgemeinbildender Schulen im Speziellen an. Dabei wird auf das Ziel des Unterrichts, welches im historischen Denken bzw. politischen Denken und Handeln ausgemacht wird, eingegangen sowie die damit in Verbindung stehenden Konzepte des Orientierungsbedürfnisses und des Gegenwartsbezuges aufgegriffen. Die Aussagen zu Voraussetzungen und Möglichkeiten des Geschichtsunterrichts in dieser Arbeit stützen sich auf Studien von Christoph Hamann, Michael Sauer und Heinrich Ammerer.⁷

Darauf folgen Überlegungen anhand des Lehrplans, welche (Lern-)Ziele durch den Einsatz kontrafaktischer Methoden erfüllt werden können. Über den Nutzen alternativhisto-

⁵ Michael SALEWSKI, Hg., *Was wäre wenn: Alternativ- und Parallelgeschichte: Brücken zwischen Phantasie und Wirklichkeit*, Stuttgart 1999; Kai BRODERSEN, Hg., *Virtuelle Antike. Wendepunkte der Alten Geschichte*, Darmstadt 2000; Hubert KIESEWETTER, *Irreale oder reale Geschichte? Ein Traktat über Methodenfragen der Geschichtswissenschaft*, Herbolzheim 2002.

⁶ Alexander DEMANDT, *Es hätte auch anders kommen können. Wendepunkte deutscher Geschichte*, Berlin 2010; Christoph NONN / Tobias WINNERLING, *Eine andere deutsche Geschichte 1517–2017. Was wäre wenn...*, Paderborn 2017; Isabel KRANZ, *Was wäre wenn? Alternative Gegenwarten und Zukunftsprojektionen um 1914*, in: Isabel Kranz, Hg., *Was wäre wenn?*, Paderborn 2017.

⁷ Christoph HAMANN, *Die „staubige Straße der Chronologie“*. Ein Plädoyer für eine stärkere Subjekt- und Kompetenzorientierung des historischen Lernens, in: Jens HÜTTMANN / Anna von Arnim-Rosenthal, Hg., *Diktatur und Demokratie im Unterricht. Der Fall DDR*, Berlin 2017, 75–87; Michael SAUER, *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, 12. Auflage, Seelze 2015; Heinrich AMMERER, *Geschichtsbewusstsein als grundlegende Kategorie der Geschichtsdidaktik*, in: *Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung*, 42/2 (2012), 3–8.

rischer Szenarien als didaktisches Prinzip im Unterricht haben sich Dierk Walter in dem Artikel *Was wäre gewesen, wenn? Der Nutzen kontrafaktischen Denkens für Geschichtswissenschaft und Unterricht* theoretische und Josef Memminger in *Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität* praktische Gedanken gemacht.⁸ Im Zusammenhang mit universitären Lehrveranstaltungen finden sich vereinzelte Publikationen im Internet, u. a. die Seminararbeit von Sebastian Lüling *„Der Dritte Weltkrieg“ im Geschichtsunterricht. Chancen und Herausforderungen beim Einsatz einer kontrafaktischen Geschichtsdokumentation*.⁹ Schließlich werden die Überlegungen der beiden vorangegangenen Abschnitte vereint und die Chancen des Einsatzes kontrafaktischen Nachdenkens über Vergangenheit im Unterricht ausgeführt. Anhand eines exemplarischen Unterrichtsentwurfs zum Thema *„Der Fall (der) DDR“* wird versucht, die Ergebnisse der vorangegangenen Kapitel umzusetzen. Hierbei dienen vor allem die Unterrichtsmaterialien der Bundeszentrale für politische Bildung (Berlin und Bonn) als Anregung und Unterstützung.¹⁰

2. Kontrafaktische Geschichte & die Geschichtswissenschaft

2.1 Was ist kontrafaktische Geschichte?

Die Geschichtswissenschaft beschäftigt sich mit dem Vergangenen. Gestützt auf Quellen unterschiedlicher Natur (u. a. archäologische Funde, Texte, Bilder, sonstige Relikte) versuchen Historiker*innen, Geschichte(n) zu konstruieren. Oftmals ist ihr Ziel darzustellen, unter welchen Umständen, mit welchen Beteiligten, in welchem Kontext, auf welche Art und warum etwas geschehen ist. Hierfür beziehen sie sich auf die Analyse und Interpretation von Quellen, die sie ordnen und gewichten.¹¹ Da Interpretationen solcher Art nie ein objektives Abbild der Vergangenheit sein können, hat sich die Geschichtswissenschaft auf „methodische Standards der Forschung“ geeinigt.¹² Diese beinhalten nach Stefan Jordan etwa die Voraussetzung, dass

⁸ Dierk WALTER, *Was wäre gewesen, wenn? Der Nutzen kontrafaktischen Denkens für Geschichtswissenschaft und Unterricht*, in: *tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien* 18 (2014), 50–53; Josef MEMMINGER, *Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität*, Schwalbach/Ts. 2007.

⁹ Sebastian LÜLING, *„Der Dritte Weltkrieg“ im Geschichtsunterricht. Chancen und Herausforderungen beim Einsatz einer kontrafaktischen Geschichtsdokumentation*, Seminararbeit, Münster 2015.

¹⁰ Bundeszentrale für politische Bildung, online unter: <https://www.bpb.de/> (18.06.2020).

¹¹ Vgl. Volker SELLIN, *Einführung in die Geschichtswissenschaft*, 2. Auflage, Göttingen, 2008, 27.

¹² Vgl. Stefan JORDAN, *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft*, 3. Auflage, Paderborn 2016, 21.

sich Historiker*innen nichts ausdenken dürfen, sondern anhand von überlieferten Quellen eine schlüssige und möglichst realitätsnahe Geschichtsnarration entwickeln.¹³

Auch die kontrafaktische Geschichte beschäftigt sich mit solchen „Fakten“, allerdings erstellt sie, mit diesen und entlang dieser, alternative Verläufe der Vergangenheit – also Parallelgeschichten, die sich aus den rekonstruierten Tatsachen ableiten lassen. Hermann Ritter differenziert zwischen zwei Arten von kontrafaktischer Geschichte. Beim Konstruieren von Geschichte ist oftmals das Durchspielen verschiedener Abläufe notwendig. Die meisten werden zu Gunsten der, aufgrund der Quellenlage, plausibelsten Variante verworfen.

„Die Frage nach den nicht realisierten Möglichkeiten der Geschichte ist für Historiker nicht nur legitim, sondern unumgänglich, um das Gewicht der tatsächlich gefällten Entscheidungen und des tatsächlichen historischen Ablaufs als Realisierung einer Möglichkeit unter anderen richtig einzuschätzen.“¹⁴

Diese alternativen Möglichkeiten stellen also eine Art der kontrafaktischen Geschichte dar. Die andere Art ist das Gesamtwerk einer kontrafaktischen Geschichte. Diese Narration löst sich gänzlich von unserer anerkannten Geschichte und entwickelt eine völlig unabhängige neue Geschichte. „Hier wird dann etwas beschrieben, welches an unsere gegenwärtige Realität nicht mehr gekoppelt ist, sondern nur noch durch einen gemeinsamen Punkt in der Vergangenheit mit unserer Welt verbunden ist.“¹⁵ Diese Form der Geschichtsbetrachtung ist eher problematisch, da, je weiter der*die Forscher*in sich von den „Fakten“ und der „Realhistorie“ entfernt, die imaginierten Verläufe immer unwahrscheinlicher werden und sich irgendwann die Frage nach dem Nutzen für die Wissenschaft stellt.¹⁶

Beide Formen der Auseinandersetzung sind vor allem unter deutschsprachigen Historiker*innen umstritten und werden immer wieder als nicht ernstzunehmende, unwissenschaftliche Spekulation abgelehnt. Einer der vehementesten Gegner ist der deutsche Historiker und Philosoph Hubert Kiese Wetter, der kontrafaktische Betrachtungen als unnütze Zeitverschwendung kritisiert:

„Eine solche methodische Vorgehensweise [...] öffnet einer wilden Spekulation, die mit Geschichte (fast) überhaupt nichts mehr zu tun hat, Tür und Tor. Man könnte deshalb die Ansicht vertreten, daß man für derart haltlose Spekulationen nicht Zeit und Energie verschwenden sollte, um sie zu wiederlegen.“¹⁷

¹³ Ebd., 21.

¹⁴ Karl Dietrich ERDMANN, zitiert nach Ritter, Geschichte, 37.

¹⁵ RITTER, Geschichte, 38.

¹⁶ Vgl. ebd., 38.

¹⁷ KIESEWETTER, Geschichte, 9.

Trotz der vorherrschenden kritischen Meinungen wächst die Zahl der Befürworter*innen in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum, und immer mehr Wissenschaftler*innen nehmen kontrafaktische Perspektiven ein.¹⁸ Dass die Methode aber in der wissenschaftlich-historischen Forschung noch nicht sehr verbreitet ist, zeigt sich schon in der Auseinandersetzung der Verfechter*innen kontrafaktischer Ansätze mit ihrer eigenen Kunst: Weder ein allgemein anerkannter Terminus noch eine gültige, bindende Definition sind zu finden. Stefan Jordan wagt in seinem Einführungswerk für Studienbeginner*innen eine Bestimmung, die allerdings nur an der Oberfläche der Materie kratzt:

„Als **Kontrafaktische Geschichte** oder Alternativ- und Parallelgeschichte bezeichnet man eine Form spekulativen Denkens, das ausgehend von einer historischen Wirklichkeit die Frage danach stellt, was gewesen wäre, wenn bestimmte Ereignisse eingetreten wären (die aber tatsächlich nicht eingetreten sind). Ausgehend von dieser Frage werden Vermutungen über einen möglichen weiteren Gang der Geschichte entwickelt.“¹⁹

Diese Definition arbeitet m. E. mit einem sprachlichen Gegensatzpaar, welche die Kontrafaktische Geschichte als unwissenschaftlich erscheinen lässt: „eine Form spekulativen Denkens“ vs. „historische Wirklichkeit“, der Klammersatz gibt nochmals einen Hinweis darauf, dass es sich nicht um „realhistorische“ Ereignisse handle, und Vermutungen auf der einen Seite sowie wissenschaftliches Arbeiten auf der anderen Seite schlössen sich nahezu aus. Jordan setzt sich hier nicht sehr differenziert mit der zugrundeliegenden Arbeitsweise und ihrer Verwendung auseinander.

Auch eine einheitliche Bezeichnung lässt sich, nicht einmal im Kreis der Befürworter*innen des Kontrafaktischen, finden. Spricht Alexander Demandt von „ungeschehener Geschichte“²⁰, sind es bei Michael Salewski „Alternativ- und Parallelgeschichten“²¹. Der Futurologe Karlheinz Steinmüller beschäftigt sich mit „Konjunkturalgeschichte“²², Hubert Kiesewetter benennt die von ihm stark kritisierte Vorgehensweise mit „Konjunktivismus“²³ und Christoph Nonn und Tobias Winnerling benutzen den Begriff der „Kontrafaktischen Geschichte“²⁴. Gemeint ist im Grunde aber immer das Gleiche: Die uns bekannte Geschichte nimmt ab einem

¹⁸ Nicht nur in der Geschichtswissenschaft, sondern auch in den Literaturwissenschaften beheimatete Forscher*innen, beschäftigen sich vermehrt mit kontrafaktischen Erzählungen und der dahinterstehenden Methode; vgl. Alexander BATZKE in seiner Masterarbeit „Was wäre gewesen, wenn...?“ Alternativgeschichtliche Literatur 1990 – 2010, Masterarbeit, Hamburg 2013.

¹⁹ JORDAN, Theorien, 18 (Hervorhebung im Original).

²⁰ DEMANDT, Geschichte.

²¹ SALEWSKI, Alternativ- und Parallelgeschichte.

²² STEINMÜLLER, Zukünfte.

²³ KIESEWETTER, Geschichte, 9.

²⁴ NONN / WINNERLING, Geschichte.

markanten Wendepunkt einen anderen Verlauf. Die zentrale Frage ist: „Was wäre gewesen, wenn...?“ Die verschiedenen Bezeichnungen lassen sich auf die Art und Weise der Abweichung zurückführen und können unter dem Begriff des Kontrafaktischen subsumiert werden. Folgt man dem deutschen Althistoriker Gregor Weber, liegt der Unterschied zwischen alternativer und ungeschehener Geschichte darin, wie weit sich die Neukonstruktion vom tatsächlichen Verlauf entfernt.²⁵ Auch Demandt führt in seinem „Traktat“ aus dem Jahr 1986 an, die Alternativen müssten nah am Verlauf der gültigen Geschichtskonstruktion entwickelt werden, da sie sonst unglaublich würden.²⁶ Weitere Überlegungen zu den unterschiedlichen Benennungen und den zugrundeliegenden Abweichungen, auf die hier nicht näher eingegangen wird, finden sich bei Hermann Ritter.²⁷ Mit Gregor Weber lässt sich zusammenfassen:

„[Es] ist festzuhalten, daß man am ehesten den Begriff „kontrafaktisch“ als Oberbegriff für jegliche Beschäftigung mit Geschichte nehmen kann, die sich punktuell oder generell von dem entfernt, was als rekonstruierter Geschichtsverlauf akzeptiert ist, und stattdessen anders oder neu konstruiert.“²⁸

Aber auch die Bezeichnung „kontrafaktisch“ (also „gegen die Fakten“) selbst sollte kritisch reflektiert werden, schreibt sie doch der Realhistorie zu, faktentreu zu sein. Geschichte im Sinne einer historischen Narration ist aber immer eine Konstruktion. Quellen aus der Vergangenheit werden gefunden, ausgewählt, analysiert und interpretiert, mit dem Ziel, das Geschehene möglichst „wahrheitsgetreu“ nachzubilden. Diese Vorgänge werden allerdings immer von Personen getätigt, die nicht in der betreffenden Zeit leben und in den seltensten Fällen (ausgenommen Teilbereiche der Zeitgeschichte) an den historischen Ereignissen teilgenommen haben. Historiker*innen sind durch ihr Wissen, ihre Werte, ihre Einstellungen und vieles mehr geprägt, Faktoren, die auch in ihre Interpretationen des Vergangenen einfließen: „Weil Menschen Geschichte immer aus ihrer Gegenwart und einem bestimmten Wertehorizont heraus entwerfen, ist sie immer etwas Subjektives.“²⁹ Durch das Zusammenfügen von ausgewählten Informationen und Fakten aus der Vergangenheit werden Beziehungen konstruiert, was bereits als fiktionale Erzählung gelten kann.³⁰ Somit wird nicht die tatsächliche Vergangenheit dargestellt, „sondern die Vorstellung des Erzählers von ihr, so dass ein historisches Faktum

²⁵ Vgl. Gregor WEBER, Vom Sinn kontrafaktischer Geschichte, in: Kai Brodersen, Hg., Virtuelle Antike. Wendepunkte der Alten Geschichte, Darmstadt 2000, 15.

²⁶ DEMANDT, Geschichte, 120.

²⁷ Vgl. RITTER, Geschichte.

²⁸ WEBER, Sinn, 14.

²⁹ JORDAN, Theorien, 20.

³⁰ Vgl. MEMMINGER, Schüler, 46.

ganz unterschiedlich z.B. als Anfangs-, Wende- oder Endpunkt einer Entwicklung gedeutet werden kann“.³¹

Aufgrund dieses Konstruktionscharakters von Geschichte befindet sich der*die Historiker*in somit immer in einer Art Spekulation. Je näher die Narration an kritisch geprüften Quellen entworfen wird, desto wahrscheinlicher ist sie, dennoch ist sie es nie zur Gänze. Nonn und Winnerling meinen dazu: „Jede Form wissenschaftlicher Geschichtsschreibung arbeitet letztlich mit Plausibilitätsbeweisen, die mehr oder weniger stimmig sind.“³² Um also Geschichte zu schreiben, muss sich der*die Historiker*in immer zwischen verschiedenen Entwürfen entscheiden.³³ Deshalb gilt die Differenzierung zwischen tatsächlichem Vergangenen und der Darstellung des Vergangenen als Geschichte als eine der wichtigsten Unterscheidungen in der Geschichtswissenschaft.

2.2 Wie betreibt man kontrafaktische Geschichte?

Voraussetzungen

Um solide alternative Szenarien erstellen zu können, bedarf es einiger Voraussetzungen. Für die sinnvolle und vor allem wissenschaftliche Durchführung kontrafaktischer Geschichtsbeurteilungen muss der*die Historiker*in sich zuallererst intensiv mit den zugrundeliegenden historischen „Fakten“ auseinandersetzen.³⁴ Zudem zwingt die „Beschäftigung mit kontrafaktischer Geschichte [...], sich mit den Gesetzmäßigkeiten für das historische Denken zu beschäftigen.“³⁵ Da die Legitimation alternativer Geschichtsentwürfe immer in Frage steht, gelten für die kontrafaktische Arbeitsweise die Regeln der geschichtswissenschaftlichen Zunft in erhöhtem Maße, „... methodisch kommt hier das gleiche Instrumentarium zur Anwendung, das man vom Umgang mit Quellen und Hypothesen kennt“.³⁶

Wendepunkte

Kontrafaktische Betrachtungen können in zwei Richtungen angestellt werden: Einerseits zum Wendepunkt hin, der Wendepunkt ist somit der Endpunkt der Betrachtungen, andererseits vom Wendepunkt, als Beginn, weiter. Wird zum Wendepunkt hingedacht, wird überlegt, wie es zu einem bestimmten historischen Ereignis gekommen ist und wie und warum diese Entwicklung hätte anders verlaufen können. Wenn zum Beispiel das Ergebnis ist, dass Hitler das

³¹ Ebd., 47.

³² NONN / WINNERLING, Geschichte, 13.

³³ Vgl. WALTER, Nutzen, 51.

³⁴ Vgl. NONN / WINNERLING, Geschichte, 13.

³⁵ RITTER, Geschichte, 39.

³⁶ WEBER, Sinn, 16.

Stauffenbergattentat nicht überlebt – wie kommt es dann zu diesem (alternativen) Wendepunkt in der Geschichte (sicherlich ist da einzuwenden, dass es ja vorher schon Wendepunkte geben muss, damit dieses Ereignis eintritt)? Die zweite Variante ist, ab dem Wendepunkt, in vorangegangenem Beispiel Hitlers Tod, weiter zu überlegen, wie sich die Geschichte anders hätte entwickeln können. Die zweite Form ist sicherlich die häufigere.

Herrmann Ritter macht vier verschiedene Auslösefaktoren für diese Wendepunkte fest. Sowohl der Zufall als auch die Bedeutung einzelner Individuen (wie verkürzte oder verlängerte Lebenszeiten historisch relevanter Persönlichkeiten oder Einflussnahmen von „Randspielern“) können maßgeblich für den Verlauf der Geschichte sein und kleinere oder größere Konsequenzen auf diesen nach sich ziehen. Ebenso wirken weitreichende Entwicklungen, etwa in den Naturwissenschaften oder im gesundheitlichen Bereich (z.B. Pandemien) auf historische Verläufe. Als einer der häufigsten Auslöser für Veränderungen im Geschichtsgeschehen betont Ritter aber die Folgen von militärischen Entscheidungen.³⁷

Nutzen

Bei kontrafaktischen Geschichtsdarstellungen geht es weniger um chronologische Aneinanderreihungen von historischen Ereignissen, sondern um das Herausarbeiten von Konstellationen, Transformationsprozessen und Zusammenhängen sowie die Anwendung von Multiperspektivität. Bei der Beschäftigung mit alternativen Geschichtsverläufen stellen sich zwangsläufig Fragen über den genauen Hergang der Geschichte und die auslösenden Faktoren: War „der Zufall“ Schuld an der Entwicklung, oder war es eher die Wirkmächtigkeit „großer“ Personen oder der Einfluss der „kleinen“ Leute.³⁸ Diese Überlegungen können helfen, die Relevanz von einzelnen Individuen, Ereignissen und Strukturen kritisch zu reflektieren.³⁹ Auch die Auseinandersetzung mit der Frage nach historischer Kontingenz ist kontrafaktischen Betrachtungen immanent: In der Rückschau sind Interpretationen und Urteile vom Wissen um das Ergebnis getrübt. Aber das, was passiert ist, hätte nicht zwangsläufig so passieren müssen.⁴⁰ Auch Dierk Walter meint: „Alternativgeschichten ermöglichen uns, zu einem gewissen Grad unsere nachträgliche Weisheit abzuschütteln und allzu teleologische Interpretationen zu vermeiden.“⁴¹

Als weiteres Argument für den Nutzen dient der unterhaltende Charakter von kontrafaktischen Szenarien. Alternativen Entwürfen ist etwas Spielerisches zu eigen, welches sowohl

³⁷ Vgl. RITTER, Geschichte, 41–50.

³⁸ NONN / WINNERLING, Geschichte, 15.

³⁹ Vgl. WALTER, Nutzen, 50; Kranz, Gegenwart 22.

⁴⁰ WALTER, Nutzen, 53.

⁴¹ Ebd., 53.

wissenschaftliches wie nichtwissenschaftliches Publikum anregen kann, sich (erneut) intensiv und freudvoll mit Geschichte auseinanderzusetzen. Besonders im englischsprachigen Raum findet der Unterhaltungsaspekt starken Anklang. Als anerkannte geschichtswissenschaftliche Denkmethode wird in Großbritannien „thinking counterfactually“ bereits in der Schule betrieben und als Kompetenz gesehen.⁴²

Da kontrafaktische Betrachtungen eben nicht nur erkenntnisorientierten Wert, sondern auch unterhaltenden Charakter haben, sind viele alternativhistorische Entwürfe in der Literatur zu finden. Kontrafaktische Literatur (im engen Sinne als parahistorischer Roman) und kontrafaktische Geschichte als Methode der Geschichtswissenschaften liegen sehr nah beieinander und werden in der wissenschaftlichen Reflexion oft gemeinsam, vergleichend betrachtet (im Gegensatz zum Beispiel zu alternativgeschichtlichen Szenarien in Computer- oder Gesellschaftsspielen). Häufig behandeln beide den Gegenstand des Interesses, historische Ereignisse, mit denselben Werkzeugen, allerdings liegt der maßgebliche Unterschied in der künstlerischen Freiheit: Für die Literatur ist diese gegeben und erwünscht, in der Wissenschaft ist sie unzulässig. Hier ist eine strikte Abgrenzung notwendig. Das heißt aber nicht, wissenschaftlich erarbeitete Alternativgeschichten dürfen nicht unterhalten, allerdings werden sie zu einem anderen Zweck entwickelt, nämlich der Erkenntnis.⁴³

Spielregeln

Um kontrafaktische Geschichte seriös betreiben zu können, müssen vorab einige „Spielregeln“ definiert werden. Hermann Ritter setzt sich in seiner Magisterarbeit *Kontrafaktische Geschichte: Erkenntnis vs. Unterhaltung* eingehender damit auseinander, was „alternative“ Betrachtungen der Geschichte überhaupt erst zu „kontrafaktischen“ macht und wie sich die geschichtswissenschaftliche Methode von den literarischen Gattungen des parahistorischen Romans und der Science Fiction abgrenzen lässt, indem er Regeln umreißt, die sowohl für die Konstruktion neuer als auch für die Dekonstruktion bereits vorhandener kontrafaktischer Geschichten angewandt werden können⁴⁴:

- Naturwissenschaftliche Grundgesetze dürfen nicht gebrochen werden, sonst sind die Betrachtungen nicht kontrafaktisch, sondern nur noch Fiktion.
- Kontrafaktische Geschichte macht nur Sinn, wenn über die bearbeitete Zeit/den beschriebenen Ort sowie über die handelnden Personen genügend Informationen vorliegen, aus denen man verschiedene mögliche Geschichtsverläufe entwickeln kann.

⁴² Vgl. BATZKE, Literatur, 10.

⁴³ Vgl. DEMANDT, Wendepunkte, 25.

⁴⁴ Vgl. RITTER, Geschichte, 11–13.

- Die Auswirkungen der Veränderung der Realhistorie müssen für den Geschichtsverlauf von Belang sein.
- Die Intention des Verfassers muss kenntlich gemachte Absicht sein. Nur so können Unwissenheit, Täuschung oder veraltete Ansichten ausgeschlossen werden.

Ein weiterer, nicht bei Ritter angeführter, allerdings äußerst wesentlicher Punkt, betrifft die Plausibilität: Wie wahrscheinlich ist das Eintreten einer bestimmten alternativen Entwicklung? Aber auch hier ist Vorsicht geboten, denn „[n]icht alles Denkbare ist plausibel oder realistisch, jedoch sollte man mit vorschnellen Degradierungen des Gedachten vorsichtig sein“.⁴⁵

2.3 Zusammenfassung

Das Entwickeln alternativer Geschichtsverläufe als wissenschaftliche Methode wird in der Geschichtsforschung unterschiedlich beurteilt. Die Meinungen bewegen sich im Spannungsfeld zwischen denjenigen, die kontrafaktische Entwürfe als reine Zeitverschwendung und unwissenschaftliche Spekulationen abtun, und denjenigen, die sich tiefere Erkenntnisse durch intensivierte Beschäftigung und Perspektivenwechsel erhoffen. Da die Narrationen der „Kontrafaktiker*innen“ besonders skeptisch betrachtet werden, müssen diese sehr genau, quellentreu und nachvollziehbar erarbeitet sein. Um also kontrafaktische Geschichte(n) schreiben zu können, braucht es fundiertes geschichtswissenschaftliches Wissen, einerseits inhaltlicher Art, andererseits aber auch von den Methoden und Eigenarten des historischen Denkens selbst. Das so gebündelte Wissen ist sicherlich einer der größten Vorzüge der kontrafaktischen Geschichte. Dieser Mehrwert kann für den Schulunterricht nutzbar gemacht werden. Vor allem durch die Kombination mit dem unterhaltenden Moment entsteht großes Potenzial. Bevor auf die Verbindung von kontrafaktischer Geschichte und Geschichtsunterricht eingegangen wird, erfolgt im folgenden Kapitel eine kurze Erläuterung der allgemeinen (Lern-)Ziele des Geschichtsunterrichts.

⁴⁵ BATZKE, Literatur, 9.

3. Geschichte im Schulunterricht

3.1 „Status quo“

Neue Studien legen nahe, dass noch immer viele Lehrende das Unterrichtsschema einer Aneinanderreihung von Zahlen und Taten „großer Männer“ verfolgen.⁴⁶ Anscheinend wird auch immer noch häufig versucht, die Schüler*innen mit einem (chronologischen) Basiswissen an Namen, Jahreszahlen und Fakten auszustatten, welches durch stures Auswendiglernen erlangt wird. Diese Art der Vermittlung hat zwei negative Aspekte: Zum einen hat sie zur Folge, dass die Inhalte nicht nachhaltig verankert werden und die Schüler*innen weder ein differenziertes Geschichtswissen noch ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein ausbilden. Zum anderen wird suggeriert, es gäbe eine universelle Geschichte. „Dieser Anspruch geht davon aus, es gäbe *die* Geschichte mit einem allgemeingültig definierten Bestand an Wissen, [...], [d]och *die* Geschichte gibt es nicht“.⁴⁷ Bei dem „Basiswissen“ handelt es sich um einen konventionellen Kanon, der aus unserer ethno- und eurozentristischen Weltsicht als *die* Geschichte gehandelt wird.⁴⁸ Die Schule muss sich aber, ebenso wie die restliche Gesellschaft, an eine moderne, multikulturelle und plurale Welt anpassen. Hier könnte der Geschichtsunterricht durch die Öffnung für Inhalte „anderer“ Geschichten einen gewinnbringenden Beitrag leisten, wie Michael Sauer betont:

„Entsprechende Untersuchungen bei Kindern und Jugendlichen zeigen, dass klassische nationale Stoffe wie Karl der Große, Reformation oder Bismarck keinen hohen Stellenwert mehr haben [...]. Stattdessen haben Themen wie Kolonialismus, Industrialisierung oder Nationalsozialismus an Bedeutung gewonnen.“⁴⁹

Diese Feststellung führt direkt zur nächsten Überlegung: Wie und warum sollen Schüler*innen überhaupt Geschichte lernen? Und was sollen die Ziele eines modernen Geschichtsunterrichts sein?

⁴⁶ Vgl. Philipp MITTNIK / Georg LAUSS / Sabine HOFMANN-REITER, Generation des Vergessens? Deklaratives Wissen von Schüler*innen über Nationalsozialismus, Holocaust und den Zweiten Weltkrieg, Frankfurt am Main 2021; vgl. Wiener Schüler wissen wenig über Nationalsozialismus, in: Salzburger Nachrichten, 09.05.2020, online unter: <https://www.sn.at/politik/innenpolitik/wiener-schueler-wissen-wenig-ueber-nationalsozialismus-87326050> (18.07.2020); vgl. HAMANN, Straße.

⁴⁷ HAMANN, Straße, 78 (Hervorhebung im Original).

⁴⁸ Ebd., 78.

⁴⁹ SAUER, Geschichte, 17.

3.2 „Historisch Denken“⁵⁰ & Geschichtsbewusstsein

Jahreszahlen, Namen und Fakten sollen keineswegs getilgt werden, allerdings sollen sie nicht das Maß aller (geschichtlichen) Dinge sein. Im besten Fall rahmen sie historische Ereignisse ein und helfen, diese einzuordnen und vertiefender zu verstehen. Dieser historische Kontext wiederum kann weiterführend als Gerüst und Modell dienen, um Begriffe, Konzepte, Prozesse und Transformationen vermittel- und erfahrbar zu machen. Die Schüler*innen sollen befähigt werden, „historisch zu denken“⁵¹ und Geschichtsbewusstsein aufzubauen. Sie sollen „Texte“ – in Form aller erdenklicher Medien – aus der und über die Vergangenheit entschlüsseln, deuten und interpretieren können.

Geschichtsbewusstsein ist ein zentraler und umstrittener Begriff der Geschichtsdidaktik, der sich auf unterschiedliche Aspekte bezieht.⁵² Heinrich Ammerer zufolge ist Geschichtsbewusstsein „...jener Teil dieses menschlichen Bewusstseins, der die Deutung der Vergangenheit mit der Wahrnehmung und Interpretation der Gegenwart sowie mit den Erwartungen an die Zukunft verbindet“.⁵³ Ein wesentlicher Aspekt des Geschichtsbewusstseins ist die klare Trennung zwischen Vergangenheit und (rekonstruierter) Geschichte. Setzt man sich mit vergangenen Ereignissen auseinander, entwickelt man ein „mentales Modell“, ein sogenanntes Geschichtsbild, welches als Grundlage für die Beschäftigung mit Geschichte und den Aufbau von persönlichen Bezügen dient.⁵⁴ Ebenso unterstützt das Geschichtsbewusstsein die Wahrnehmung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als voneinander getrennte, aber aufeinander einwirkende Größen und einer Verortung des Selbst in diesen Kategorien.⁵⁵

„Geschichtsbewusstsein beginnt dort, wo Zusammenhänge (z.B. Entwicklungen, Kausalitäten, Kontinuitäten, Brüche...) erkannt werden zwischen (der Erinnerung an die) Vergangenheit, (der Deutung von) Gegenwart und (der Erwartung an die) Zukunft und entfaltet sich dort, wo sich das Subjekt selbst in Bezug zu diesen drei Ebenen setzen kann.“⁵⁶

⁵⁰ HAMANN, Straße, 80.

⁵¹ Vgl. ebd., 80.

⁵² Vgl. SAUER, Geschichte, 12.

⁵³ AMMERER, Geschichtsbewusstsein, 3.

⁵⁴ Vgl. ebd.

⁵⁵ Vgl. ebd., 4.

⁵⁶ Ebd., 3 f.

3.3 Orientierungsbedürfnis & Gegenwartsbezug

In unserer modernen, digitalen Informationsgesellschaft kann es schnell passieren, dass Inhalte, die gestern noch Teil eines etablierten Konsenses waren, heute schon überholt und irrelevant sind. Dennoch stellt die Auseinandersetzung mit Geschichte eine wichtige Schlüsselqualifikation dar, indem sie ein Orientierungsbedürfnis in der Gegenwart befriedigt.⁵⁷ „In der Schule sollte deshalb der analytische Umgang mit den unterschiedlichen historischen Deutungen und deren (zuweilen normativen) Orientierungsangeboten – im Sinne von Pluralität – entwickelt werden“.⁵⁸ Aktuelle Probleme der heutigen Gesellschaft anhand historischer Sachverhalte zu analysieren und zu verhandeln, evoziert Interesse und demonstriert Sinnhaftigkeit. Der Gegenwartsbezug legitimiert die Auseinandersetzung mit Vergangenen und stellt sogar eine wichtige Grundvoraussetzung für eine Beschäftigung mit Geschichte dar.⁵⁹ „... der Gegenwartsbezug [bleibt] die Bedingung der Möglichkeit eines erfolgreichen historischen Lernens“.⁶⁰ Um (junge) Menschen zu motivieren, Geschichte zu lernen, gilt es, das Interesse und die Bedeutung eben dieser für das eigene Leben im Sinn einer Subjektorientierung hervorzuheben/herauszuarbeiten.⁶¹

Eine weitere Voraussetzung, um Wissen nachhaltig zu verankern, ist, dass die Schüler*innen nicht nur inhaltliches Wissen aufbauen, sondern auch ein „metakognitives“ Wissen entwickeln. Dieses unterstützt sie dabei, ihren Lernweg zu reflektieren und zu verstehen, wo und wie das Gelernte von Nutzen sein kann.⁶² Wie kontrafaktische Betrachtungen einen Teil dazu beitragen können, wird im folgenden Kapitel ausgeführt.

4. Kontrafaktische Geschichte im Geschichtsunterricht

Die Nutzung kontrafaktischer Betrachtungen im Unterricht kann vor allem in zwei Bereichen zielführend sein: einerseits auf einer motivational-pädagogischen Ebene⁶³, andererseits auf einer inhaltlich-didaktischen. Der pädagogische Mehrwert liegt darin, dass durch die doch auch

⁵⁷ Vgl. HAMANN, Straße, 82.

⁵⁸ Ebd., 82.

⁵⁹ Vgl. ebd., 80.

⁶⁰ Ebd., 84.

⁶¹ Vgl. ebd., 84; Heinrich AMMERER / Thomas HELLMUTH / Christoph KÜHBERGER, Hg., Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015.

⁶² Vgl. ebd., 83; Christoph KÜHBERGER, Hg., Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach/Ts. 2012.

⁶³ Vgl. LÜLING, Weltkrieg, 5.

unterhaltsame, ungewöhnliche und dennoch fordernde Art der Betrachtungen die Schüler*innen irritiert und zum eigenständigen Denken angeregt werden können. Darüber soll sich Freude am Lernen einstellen und Lust am Wissen entwickelt, also die Motivation der Schüler*innen geweckt werden. Auf die inhaltlich-didaktischen Vorzüge des Einsatzes kontrafaktischer Geschichte im Unterricht, die sich gut mit den zu erwerbenden Kompetenzen, welche im österreichischen Lehrplan beschrieben sind, decken, wird nun ausführlicher eingegangen.

4.1 Österreichischer Lehrplan & fachspezifische Kompetenzen

Die konkreten Ziele und Inhalte des Geschichtsunterrichts sind im österreichischen Lehrplan verankert und organisiert: Die übergeordneten Ziele sind in zu erwerbende Kompetenzen aufgeschlüsselt, welche semesterweise durch die Beschäftigung mit vorgeschriebenen Zeitechnen und Themen zu erarbeiten sind (als Längs- und Querschnitte aufgeteilt).

Grundlegendes Ziel ist es

„ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichts- und Politikbewusstsein zu entwickeln und das Bewusstsein für die Bedeutung von Demokratie und Menschenrechten, sowie Europäischer Grundwerte[,] wie sie beispielsweise in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union definiert sind, und der damit verbundenen Gesellschafts- und Rechtsordnung zu schärfen.“⁶⁴

Diese Ziele sollen durch spezifische historische und politische Einsichten über die einzelnen Schuljahre hinweg erlangt werden (für vorliegendes Thema relevante Auswahl):

„Verstehen historischer und politischer Handlungsweisen im Kontext der jeweiligen Zeit. [...]

Bewusstmachen der vielfältigen Ursachen historischer und politischer Ereignisse und Verläufe sowie der verschiedenen Möglichkeiten ihrer Deutung und Darstellung. [...]

Unterscheidung von Vergangenheit und Geschichte, Erkennen von Geschichte als Konstruktion, die durch den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext der Betrachtenden von Vergangenheit beeinflusst ist und damit verbunden der Aufbau eines reflektierten und (selbst-)reflexiven historischen und politischen Bewusstseins. [...]

⁶⁴ Österreichischer Lehrplan AHS: Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen, Bundesgesetzblatt II Nr. 395/2019, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (14.07.2020).

Schulung multiperspektivischer Betrachtungsweisen als Bestandteil eines kritischen historischen und politischen Bewusstseins.“⁶⁵

Die Schulung dieser Erkenntnisse erfolgt über das Ausbilden von fachspezifischen Kompetenzen. Unter diesen Kompetenzen sind Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zu verstehen, welche in unterschiedlichen Situationen erfolgreich angewandt werden können. Für den österreichischen Geschichtsunterricht sind das die **historische Fragekompetenz**, welche die Schüler*innen dazu befähigen soll, Fragen an die Vergangenheit zu erkennen und zu formulieren. Die **historische Methodenkompetenz**, aufgeteilt in De-Konstruktionskompetenz (Entschlüsseln bestehender Geschichten) und Re-Konstruktionskompetenz (Entwickeln eigener Geschichtsdarstellungen) soll, durch fachspezifische Methoden vermittelt, zu einem eigenständigen und kritischen Umgang mit historischen Quellen (Quellenkritik) führen. Die **historische Sachkompetenz** bezeichnet die Auseinandersetzung mit spezifischen geschichtswissenschaftlichen Begriffen und Konzepten, sowie damit verbundenen historischen Sachverhalten. Als „Basiskonzepte“ gelten a) das Reflektieren, wie historisches und politisches Wissen zustande kommt (Belegbarkeit, Konstruktivität, Kausalität, Perspektive und Auswahl), b) das Konzept Zeit (Zeitverläufe, Zeiteinteilung, Zeitpunkte) und c) Zusammenhänge der Gesellschaft verstehen (Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung). Die **historische Orientierungskompetenz** richtet sich nach dem bereits erwähnten Orientierungsbedürfnis und soll dabei unterstützen, politische und gesellschaftliche Phänomene der Gegenwart zu begreifen und Spielräume in der Zukunft zu erkennen. Da sich das Unterrichtsfach Geschichte auch mit der politischen Bildung auseinandersetzt, lassen sich folgende politische Kompetenzen im Lehrplan finden: Die **politische Urteilskompetenz** soll Schüler*innen ermächtigen, selbstständig politische Aussagen und Entscheidungen angemessen zu beurteilen sowie eigene politische Urteile zu fällen. Durch die **politische Handlungskompetenz** soll aktive politische Beteiligung angeregt werden. Im Rahmen der **politikbezogenen Methodenkompetenz** setzen sich die Schüler*innen mit politischen Manifestationen auseinander und sollen diese für sich selbst anwenden. Die **politische Sachkompetenz** ist mit der historischen Sachkompetenz vergleichbar.⁶⁶

Kontrafaktische Methoden lassen sich für das Erlangen aller dieser fachspezifischen Kompetenzen nutzbar machen: Durch alternativgeschichtliche Formulierungen können Fragen an und zur Geschichte evoziert werden (historische Fragekompetenz). Im Sinne der historischen Methodenkompetenz kann das Arbeiten mit Geschichte hinterfragt werden: Hier

⁶⁵ Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen.

⁶⁶ Vgl. Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen (gesamter Abschnitt).

stehen Re- und Dekonstruktion im Vordergrund, was bedeutet, das Verständnis davon und die Fähigkeit darüber zu erlangen, wie historische Narrationen entstehen, aber auch bereits fertige Geschichten zu entschlüsseln und zu analysieren. Es können Überlegungen über die Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens angestellt, gemeinsam Regeln für kontrafaktische Geschichte(n) diskutiert und definiert und allgemein die Grenzen des Fachs ausgelotet werden.

Im Bereich der historischen (und politischen) Sachkompetenz können kontrafaktische Betrachtungen helfen „den Blick zu schärfen und zwischen Begründung und Behauptung, Ursache und Wirkung, Voraussetzung und Folge, Wirklichkeit und Vorstellung“⁶⁷ zu unterscheiden. Die Geschichte und ihre Details müssen sehr genau betrachtet, Wendepunkte erkannt und definiert sowie Hauptakteure identifiziert werden. Perspektiven können sichtbar gemacht und subjektive Anleihen entkräftet werden.

Im Rahmen der historischen Orientierungskompetenz kann durch kontrafaktische Methoden eine „Ich war nicht beteiligt“-Einstellung relativiert werden, indem die Schüler*innen sich eingehender mit dem Verlauf des historischen Ereignisses beschäftigen und erkennen, dass Geschichte nicht determiniert, sondern beeinflussbar ist.⁶⁸

Kontrafaktische Methoden können sich auch im Bereich der politischen Bildung als nützliches Werkzeug erweisen. Da innerhalb kontrafaktischer Szenarien oftmals politische Prozesse und Entscheidungen maßgeblich sind, ließen sich auch die politischen Kompetenzen durch diese schulen. Vor allem in Verbindung mit darstellenden Methoden könnten Schüler*innen angeregt werden, sich – nach eingehender Recherche und Analyse politischer Faktoren – wie Reden, Interviews, Verhandlungen, Gipfel, ... – (politische Urteilskompetenz), für welche sie wiederum ein gewisses Werkzeug benötigen (politikbezogene Methodenkompetenz), Gedanken über Möglichkeiten und Nutzen politischen Handelns zu machen und sich selbst in Form von Planspielen oder Polittalk-Simulationen zu erproben (politische Handlungskompetenz).

4.2 Methoden und Materialien

Wie die Anknüpfungspunkte an den Lehrplan sind auch die Methoden, mit denen kontrafaktische Betrachtungen im Unterricht eingebaut werden können, vielfältig und abhängig von den zu erwerbenden Zielen, der Schüler*innengruppe und der zur Verfügung stehenden Zeit:

⁶⁷ BATZKE, Literatur, 10 f.

⁶⁸ Vgl. ebd., 11.

Eine niedrigschwellige Möglichkeit, welche sowohl die Frage- als auch die Sach- und Methodenkompetenz (De-Konstruktion) bedienen würde, wäre eine bereits vorhandene kontrafaktische Geschichte (oder auch nur Ausschnitte daraus) zu lesen oder zu analysieren. Sowohl im geschichtswissenschaftlichen als auch im literarischen Umfeld lassen sich mittlerweile zahlreiche alternativgeschichtliche Erzählungen finden, und ein breites Spektrum an historischen Ereignissen ist so abgedeckt.⁶⁹ Analog können auch Spielfilme oder sogenannte Mockumentaries⁷⁰ angesehen und analysiert werden.⁷¹

Eine andere Variante wäre, die Schüler*innen selbst eine kontrafaktische Geschichte schreiben zu lassen.⁷² Alle oben genannten historischen Kompetenzen würden hierbei geschult werden. Das selbstständige Entwickeln solcher Narrationen bietet eine gute Möglichkeit für didaktische und methodische Individualisierung und Differenzierung, da die Aufgabenstellung und der Schwierigkeitsgrad variiert werden können: von sehr geleitet anhand einer konkreten Aufgabenstellung („Stell dir vor, du bist XY und schreibst einem fernen Bekannten von“) bis hin zum Verfassen eines eigenständigen kontrafaktischen Modells.

Auch Spiele stellen eine interessante Form dar, Schüler*innen selbstständig arbeiten zu lassen und ihnen zu ermöglichen, ihren Gedanken und Ideen ein Forum zu geben.⁷³ Als gut vorbereitete Polittalk-Simulation können Schüler*innen ihre kontrafaktischen Modelle prüfen und verteidigen und so ihre politische Urteilskompetenz schulen.

Kontrafaktischen Methoden sind im Geschichtsunterricht theoretisch kaum Grenzen gesetzt und ihr Einsatz ist auf vielfältige Art und Weise nützlich und gewinnbringend. Die Umsetzung muss allerdings gut auf die Schüler*innen und die Rahmenbedingungen abgestimmt sein. Andernfalls birgt der Einsatz kontrafaktischer Methoden im Geschichtsunterricht auch Gefahren. Schüler*innen müssen kontrafaktische Geschichte auch als solche erkennen und sie von Legenden, Lügen oder Alltagsmythen unterscheiden können.⁷⁴ Da aufgrund des Umfangs dieser Arbeit diese zusätzliche Anforderung an die „kontrafaktische Methode“ nicht näher beschrieben werden kann und konkrete Lösungsvorschläge außen vor bleiben müssen, soll zumindest auf diese didaktische Herausforderung aufmerksam gemacht werden.

⁶⁹ Zum Beispiel die Ausführungen von Demandt oder Nonn und Winnerling aus dem wissenschaftlichen Bereich, oder parahistorische Romane wie jene von Christian von DITFURTH: *Die Mauer steht am Rhein*, 1999 oder *Der 21. Juli*, 2003.

⁷⁰ Mockumentaries sind fiktive Dokumentationen, die sich auf reale Tatsachen stützen.

⁷¹ Vgl. LÜLING, *Weltkrieg*.

⁷² Vgl. SAUER, *Geschichte*, 130.

⁷³ Vgl. ebd., 152-154.

⁷⁴ Vgl. Lena SEBENIG, *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Empirische Erkundung eines tradierten Begriffes*, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, phil. Dissertation, Hannover 2021, 22.

5. Der Fall (der) DDR (Unterrichtsidee)

Bei der Umsetzung der Idee einer Unterrichtssequenz mit der kontrafaktischen Fragestellung „Was wäre gewesen, wenn 1989 die Mauer nicht gefallen wäre ...?“, stellen sich anfangs verschiedene Fragen: Eine wesentliche ist, wieviel Zeit für einen Unterrichtsblock zu diesem Thema in Kombination mit alternativgeschichtlichen Betrachtungen in Anspruch genommen werden kann. Um eine gewinnbringende Verbindung von Lehrplan und Methode zu schaffen, scheint es sinnvoll, ein längerfristiges Projekt anzustreben. Aber wie intensiv bzw. zeitaufwendig kann bzw. darf im österreichischen Geschichtsunterricht eine Auseinandersetzung mit einem Thema wie dem DDR-Regime, der friedlichen Revolution im Herbst 1989 und der deutsch-deutschen Wiedervereinigung sein? Im Lehrplan der 7. Klasse Oberstufe ist die Beschäftigung mit dem Themenbereich „Politische, wirtschaftliche, kulturelle und soziale Entwicklungen vom 1. Weltkrieg bis zur Gegenwart“ vorgesehen.⁷⁵ Insbesondere die Auseinandersetzung mit „sozialen, ökologischen, politischen, wirtschaftlichen, geschlechterbezogenen und kulturellen Ungleichheiten und die Entwicklung von nachhaltigen Lösungsstrategien, z.B. Befreiungs- und Unabhängigkeitsbewegungen“ wird festgelegt.⁷⁶ Diese inhaltlichen Anknüpfungspunkte können gut mit der Auseinandersetzung der deutsch-deutschen Geschichte in Einklang gebracht werden.

Die zahlreichen und vielfältigen medialen Angebote zum DDR-Themenkomplex, etwa Romane und Filme (u. a. Leander Haußmanns *Sonnenallee* nach einem Roman von Thomas Brussig oder Florian Henckel von Donnersmarcks *Das Leben der Anderen*), und die teilweise damit einhergehende Verklärung der sozialistischen Diktatur in Ostdeutschland („Ostalgie“, Kommunismusverherrlichungen etc.) legitimieren ebenso eine gründliche Auseinandersetzung.⁷⁷ Am Beispiel der Herrschafts- und Machtstrukturen der DDR können viele politische Konzepte und die darunterliegenden Strukturen und Mechanismen exemplarisch aufgegriffen, erläutert und diskutiert werden (Diktatur, Demokratie, Bespitzelungsapparat, u.a.).

Den erwünschten Gegenwartsbezug stellen aktuelle Protestbewegungen rund um den Globus, im Sinne eines Aufbegehrens gegen unterschiedlichste Arten von Unterdrückung und Machtmissbrauch, dar. Ein Lebensweltbezug könnte mit einer im engeren Sinn nicht mehr kontrafaktischen Überlegung hergestellt werden, indem die Schüler*innen sich damit auseinandersetzen, ob und wie „soziale Medien“ die Revolution in der DDR beeinflusst hätten.

⁷⁵ Vgl. Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen.

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ Vgl. HAMANN, Straße, 86.

Im Internet lassen sich viele interessante Unterrichtsvorschläge und -ausarbeitungen für die Beschäftigung mit der DDR-Thematik finden. Insbesondere die Materialien der Bundeszentrale für politische Bildung⁷⁸ erscheinen hochwertig und können, kostenfrei, als Anregung für eigene Überlegungen genutzt werden. Für ein Themenblatt zu *Meilensteine der Deutschen Einheit* werden ebenfalls kontrafaktische Fragestellungen eingesetzt. Anhand der Erarbeitung relevanter Ereignisse, die zur Einigung geführt haben, wird immer wieder auf die Möglichkeit hingewiesen, dass vieles auch hätte anders kommen können.⁷⁹ Tatsächlich war noch Mitte des Jahres 1989 für kaum jemanden diese rasche Öffnung der DDR und der Abstieg der sozialistischen Staaten vorhersehbar. Aus diesem Grund bietet sich zu diesem Thema besonders eine alternativgeschichtliche Arbeitsweise an. Auch, dass bereits zahlreiche Quellen erschlossen und schüler*innengerecht aufbereitet sind, erleichtert die Entwicklung eines kontrafaktischen Szenarios, da die Mühen und Zeitinvestitionen für die Bearbeitung nicht die Ausmaße einer wissenschaftlichen Forschung annehmen müssen.

Für folgenden Unterrichtsentwurf wird eine Abfolge von sechs bis zehn Unterrichtseinheiten (UE) geplant. Das würde, mit zwei UE pro Woche, einen Zeitraum von ca. einem Monat ausmachen und ist aufgrund der Vielzahl der geförderten Kompetenzen gerechtfertigt.

Die ersten beiden Einheiten sollen als Einstieg in die Beschäftigung mit den historischen Ereignissen des Endes der DDR und der deutsch-deutschen Wiedervereinigung dienen sowie das Konzept der kontrafaktischen Geschichte erläutern. In der ersten Unterrichtseinheit sollen die Schüler*innen im Plenum ihr Wissen über das Ende des geteilten Deutschlands in einer Mindmap zusammentragen, welche durch einen Lehrendenvortrag und Arbeitsblätter ergänzt wird. Die zweite Unterrichtseinheit widmet sich anschließend der Methode der kontrafaktischen Geschichte. Über das Zitat „Aus der Sicht der achtziger Jahre leben wir in einer ziemlich unwahrscheinlichen Zukunft“ des Futurologen Karlheinz Steinmüller⁸⁰ soll mit den Schüler*innen reflektiert werden, wie Geschichte konstruiert wird und welche Vor- und Nachteile durch alternative Betrachtungen entstehen können. Gemeinsam sollen Regeln entwickelt werden, an welchen sich die Schüler*innen im Anschluss orientieren können. Diese Einheit

⁷⁸ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, online unter: <https://www.bpb.de/> (18.06.2020). Unter anderem gibt es eine Vielzahl von sehr kompakten und schülergerecht aufbereiteten Themenblättern zu unterschiedlichsten historischen und politischen Ereignissen, online unter: <https://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/> (18.06.2020).

⁷⁹ Vgl. Dieter GRUPP / Harald SCHNEIDER / Hans WOJDT, *Meilensteine der Deutschen Einheit*, in: Themenblätter im Unterricht, Nr. 83, hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, online unter: <https://www.bpb.de/system/files/pdf/KHH0V6.pdf> (18.6.2020).

⁸⁰ Karlheinz STEINMÜLLER zit. nach WALTER, Nutzen, 53.

schult die historische Sachkompetenz, indem „grundlegende erkenntnistheoretische Prinzipien (Perspektivität, Selektivität, Retroperspektivität) des Historischen kennengelernt und angewendet werden“.⁸¹

In den folgenden zwei Einheiten erarbeiten die Schüler*innen in vier Gruppen zu je fünf bis sechs Personen ein eigenes kontrafaktisches Modell zum tatsächlichen Fall der DDR und über den Verlauf der Wiedervereinigung. Jede Gruppe entwickelt ein Szenario aus unterschiedlichen Perspektiven: jeweils eine Gruppe aus der Sicht der jeweiligen Länderpartei-Spitzen und die beiden anderen aus Sicht typisierter Vertreter*innen der beiden deutschen Staaten, also der „Ossis“ bzw. der „Wessis“. Für die Recherche liegen Material wie Bücher, Zeitschriften, Bilder etc. auf (wie ein kleiner Handapparat), aber die Schüler*innen recherchieren auch selbstständig im Internet. Das Ergebnis soll eine Art Wiki-Eintrag sein, in welchem die Gruppen „ihre Geschichte“ darstellen.⁸² Diese Form des Arbeitens fördert die historische Methodenkompetenz, insbesondere ein Teil der Re-Konstruktionskompetenz, da eine eigene logische und plausible Geschichtsnarration, mit inhaltlichen Gewichtungen und Argumentationslinien, entwickelt werden muss.⁸³

In der fünften und sechsten Einheit werden die kontrafaktischen Geschichten in ca. zehn Minuten präsentiert und anschließend diskutiert. Mit diesem Vorgehen wird geübt, differenzierte politische Diskussionen, im Sinne politischer Handlungskompetenz, zu führen.⁸⁴ Der Unterrichtsblock kann damit abgeschlossen werden, dass moderne „Protestbewegungen von unten“ (z.B. Ägypten, USA, ...) mit den Ereignissen in der DDR verglichen werden. Dadurch könnte die Darstellung der Vergangenheit als Orientierungsmuster für die Gegenwart und Zukunft betrachtet werden und so die historische Orientierungskompetenz bedienen.⁸⁵

Dieses Unterrichtskonzept stellt eine von vielen Möglichkeiten dar, die kontrafaktische Methode im Geschichtsunterricht einzusetzen. Grundsätzlich gilt es zu beachten, dass alternativgeschichtliche Betrachtungen sehr zeit- und arbeitsaufwendig sind. Aufgrund der Methode und den damit verbundenen Gefahren der „Unwissenschaftlichkeit“ ist auch auf besondere Genauigkeit und Reflexion zu achten.

⁸¹ Vgl. Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen.

⁸² Wenn die Klasse sehr engagiert und interessiert ist, könnten noch zwei weitere Stunden für eine intensivere Auseinandersetzung angedacht werden.

⁸³ Vgl. Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen.

⁸⁴ Vgl. ebd.

⁸⁵ Vgl. ebd.

6. Resümee

Kontrafaktische Betrachtungen stellen eine interessante, unterhaltende und gewinnbringende Methode dar, Vergangenheit zu erforschen und nachvollziehbar zu machen. Sicherlich gilt es den kritischen Einwand der „haltlosen Spekulation“ im Hinterkopf zu behalten, um so akribischer mit den vorhandenen Quellen/Fakten zu arbeiten und diese zu belegen. Genau hier liegt auch einer der größten Vorteile der Methode: Der Legitimationsdruck, die genaue Betrachtung und kritische Hinterfragung kontrafaktischer Geschichtsentwürfe, zwingen zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema. Durch Perspektivenwechsel werden verborgene Details sichtbar, und neue Erkenntnisse können, auch bei bereits als „ausgeforscht“ geltenden Themen, gewonnen werden.

Für den Geschichtsunterricht lassen sich konjunkturalgeschichtliche Ansätze gut nutzbar machen, da sie auf nahezu alle Themen in unterschiedlicher Form angewandt werden können und durch den spielerischen Charakter sicherlich dazu beitragen, Schüler*innen zu einer erweiterten Auseinandersetzung zu motivieren. Im Geschichtsunterricht alleine kann das Potenzial solch umfassender Beschäftigung allerdings nur in „abgespeckter“ Variante stattfinden, da die Zeit äußerst begrenzt (zwei Stunden pro Woche) und der Lehrplan sehr umfangreich ist. Wünschenswert und nach Überzeugung der Autorin zielführend im Sinne eines ganzheitlichen Lernens wären Umsetzungen im Rahmen größerer Projekte, die mehrere Tage dauern und fächerübergreifend angelegt sein können, wie ein Theaterprojekt über das ganze Semester. Solche Lehr-Lernarrangements sind aber nicht nur im Zusammenhang mit Geschichtsunterricht und alternativen Betrachtungen historischer Ereignisse erstrebenswert, sondern für alle Fächer und das gesamte Schulsystem.

Anhang

Literatur

- Heinrich AMMERER, Geschichtsbewusstsein als grundlegende Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung, 42/2 (2012), 3–8, online unter: https://fdzgeschichte.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_fdzgeschichte/Unterricht/HSK_Hefte/2_2012.pdf (10.06.2020).
- Heinrich AMMERER / Thomas HELLMUTH / Christoph KÜHBERGER, Hg., Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015.
- Alexander BATZKE, „Was wäre gewesen, wenn...?“ Alternativgeschichtliche Literatur 1990 – 2010, Masterarbeit, Hamburg 2013.
- Alexander DEMANDT, Ungeschehene Geschichte. Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn ...? Göttingen 1986, online unter: Münchner Digitalisierungszentrum Digitale Bibliothek, <http://mdz-nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:12-bsb00048272-2> (11.06.2020).
- Alexander DEMANDT, Es hätte auch anders kommen können. Wendepunkte deutscher Geschichte, Berlin 2010.
- Richard J. EVANS, Veränderte Vergangenheiten. Über kontrafaktisches Erzählen in der Geschichte, München 2014.
- Dieter GRUPP / Harald SCHNEIDER / Hans WOITD, Meilensteine der Deutschen Einheit, in: Themenblätter im Unterricht Nr. 83, hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, online unter: <https://www.bpb.de/system/files/pdf/KHH0V6.pdf> (18.06.2020).
- Christoph HAMANN, Die „staubige Straße der Chronologie“. Ein Plädoyer für eine stärkere Subjekt- und Kompetenzorientierung des historischen Lernens, in: Jens Hüttmann / Anna von Arnim-Rosenthal, Hg., Diktatur und Demokratie im Unterricht. Der Fall DDR, Berlin 2017, 75–87.
- Stefan JORDAN, Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft, 3. Auflage, Paderborn 2016.
- Hubert KIESEWETTER, Irreale oder reale Geschichte? Ein Traktat über Methodenfragen der Geschichtswissenschaft, Herbolzheim 2002.
- Isabel KRANZ, Was wäre wenn? Alternative Gegenwarten und Zukunftsprojektionen um 1914, in: Isabel Kranz, Hg., Was wäre wenn? Paderborn 2017, 11–29, online unter:

- <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/gesellschaftswissenschaftliche-und-philosophische-faecher/geschichte/unterrichtsmaterialien/didaktik/kontrafaktisch/kranz-2017-auszug.pdf> (04.06.2020).
- Christoph KÜHBERGER, Hg., Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach/Ts. 2012.
- Sebastian LÜLING, „Der Dritte Weltkrieg“ im Geschichtsunterricht. Chancen und Herausforderungen beim Einsatz einer kontrafaktischen Geschichtsdokumentation, Seminararbeit, Münster 2015, online unter: https://www.academia.edu/16594826/_Der_Dritte_Weltkrieg_im_Geschichtsunterricht_-_Chancen_und_Herausforderungen_beim_Einsatz_einer_kontrafaktischen_Geschichtsdokumentation (01.06.2020).
- Josef MEMMINGER, Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität, Schwalbach/Ts. 2007.
- Philipp MITTNIK / Georg LAUSS / Sabine HOFMANN-REITER, Generation des Vergessens? Deklaratives Wissen von Schüler*innen über Nationalsozialismus, Holocaust und den Zweiten Weltkrieg, Frankfurt am Main 2021.
- Christoph NONN / Tobias WINNERLING, Eine andere deutsche Geschichte 1517–2017. Was wäre wenn..., Paderborn 2017.
- Hermann RITTER, Kontrafaktische Geschichte. Unterhaltung vs. Erkenntnis, Magisterarbeit, Darmstadt 1995, online unter: http://www.homomagi.de/Magisterarbeit_Hermann_Ritter_Kontrafaktische_Geschichte.pdf (10.06.2020).
- Lena SEBENIG, Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Empirische Erkundung eines tradierten Begriffes, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, phil. Dissertation, Hannover 2021.
- Michael SALEWSKI, Hg., Was wäre wenn. Alternativ- und Parallelgeschichte: Brücken zwischen Phantasie und Wirklichkeit, Stuttgart 1999.
- Michael SAUER, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, 12. Auflage, Seelze 2015.
- Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen, Bundesgesetzblatt II Nr. 395/2019, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (14.07.2020).
- Volker SELLIN, Einführung in die Geschichtswissenschaft, 2. Auflage, Göttingen, 2008.

Karlheinz STEINMÜLLER, Zukünfte die nicht Geschichte wurden. Zum Gedankenexperiment in Zukunftsforschung und Geschichtswissenschaft, in: Michael Salewski, Hg., Was wäre wenn. Alternativ- und Parallelgeschichte: Brücken zwischen Phantasie und Wirklichkeit, Stuttgart 1999, 43–53.

Dierk WALTER, Was wäre gewesen, wenn? Der Nutzen kontrafaktischen Denkens für Geschichtswissenschaft und Unterricht, in: tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien 18 (2014), 50–53, online unter: https://fsf.de/data/hefte/ausgabe/70/walter_kontrafaktisches_050_tvd70.pdf (1.6.2020).

Gregor WEBER, Vom Sinn kontrafaktischer Geschichte, in: Kai Brodersen, Hg., Virtuelle Antike. Wendepunkte der Alten Geschichte, Darmstadt 2000, 11–23.

Wiener Schüler wissen wenig über Nationalsozialismus, in: Salzburger Nachrichten, 09.05.2020, online unter: <https://www.sn.at/politik/innenpolitik/wiener-schueler-wissen-wenig-ueber-nationalsozialismus-87326050> (18.07.2020).

Empfohlene Zitierweise:

Marie HOPPE, Kontrafaktische Geschichte im Geschichtsunterricht, in: *historioPLUS* 8 (2021), 72–96, online unter: <http://www.historioplus.at/?p=1335>

Bitte setzen Sie beim Zitieren dieses Beitrags hinter der URL-Angabe in runden Klammern das Datum Ihres letzten Besuchs dieser Online-Adresse.