



Markus Raasch (Herausgeber)

Ramona Sehr (Herausgeber)

## **Kriege - Neue historische Perspektiven**

*Markus Raasch / Ramona Sehr (Hg.)*

### **Kriege**

Neue historische Perspektiven



Cuvillier Verlag Göttingen  
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag

<https://cuvillier.de/de/shop/publications/6495>

Copyright:

Cuvillier Verlag, Inhaberin Annette Jentsch-Cuvillier, Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen,  
Germany

Telefon: +49 (0)551 54724-0, E-Mail: [info@cuvillier.de](mailto:info@cuvillier.de), Website: <https://cuvillier.de>

## Das Thema 'Krieg' in einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht

Waltraud Schreiber



Der folgende Beitrag geht der Frage nach, wie Lehrer einen Geschichtsunterricht planen können, der auch in der Auseinandersetzung mit „Krieg“ Schüler in der Entwicklung ihrer Kompetenzen historisch zu denken fördert. Diese Fragestellung gliedert den Beitrag in drei Teile: Kompetenzförderung als Prinzip (1) – Krieg als Thema (2) – Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung am Thema Krieg, konkrete Beispiele (3).

### I. Kompetenzförderung als Prinzip

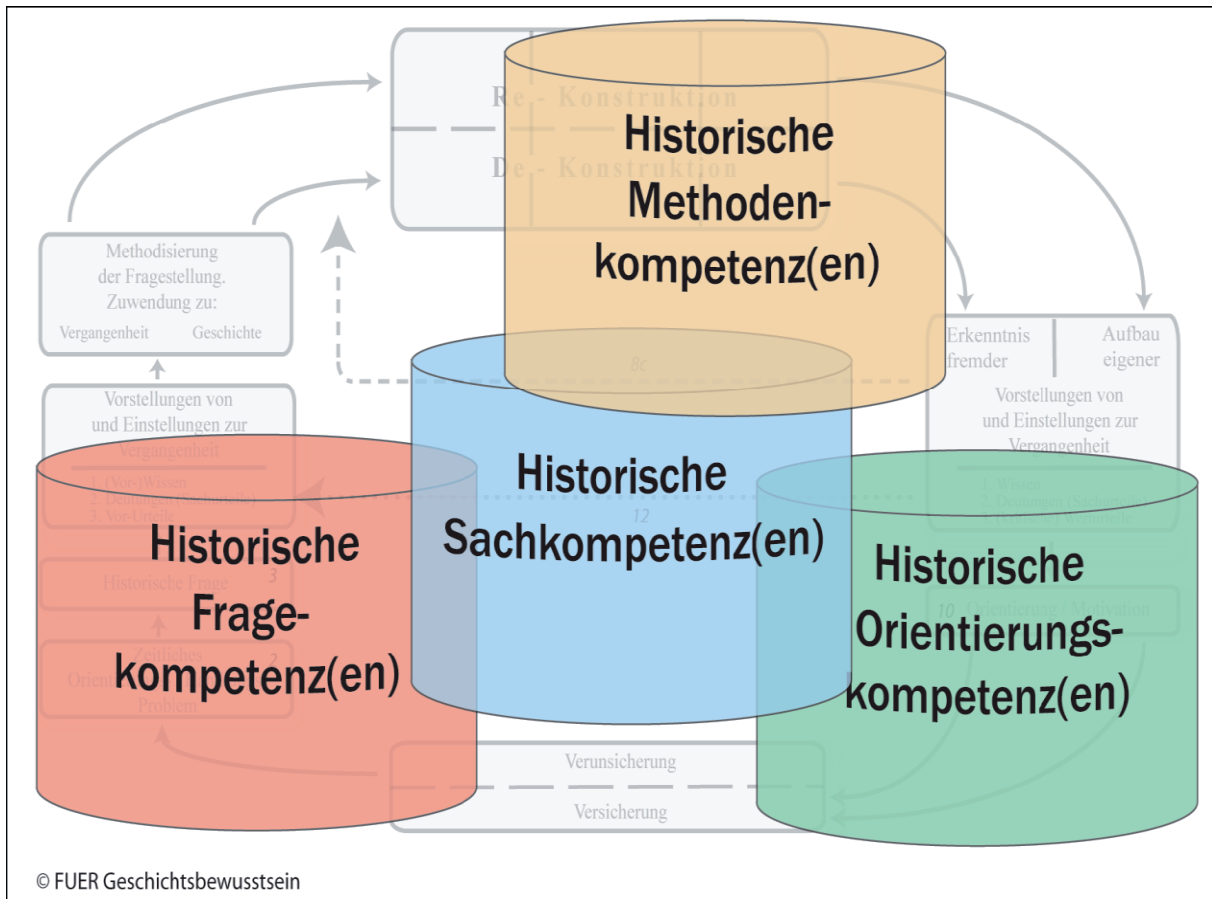
Mit „Kompetenzförderung“ ist gemeint, die Schüler dabei zu unterstützen, ihre historischen Kompetenzen (weiter) zu entwickeln. Dabei ist ein Ziel, Schüler so auszubilden, dass sie die Welt und sich selbst als historisch geworden und als sich weiter entwickelnd wahrnehmen und dass sie lernen sich für ihr zukünftiges Leben (auch) historisch zu orientieren. Es geht also darum, nicht nur Wissen über Vergangenes zu vermitteln, sondern auch die Fähigkeiten – Fertigkeiten – Bereitschaften mit vergangenen Erfahrungen, deren aktuellen Interpretationen und ihrer Bedeutung für die eigene Orientierung umzugehen.

### II. Kompetenzmodelle als Werkzeuge

Um die Fähigkeiten, Fertigkeiten, Bereitschaften näher bestimmen zu können, über die ein historisch kompetenter Mensch verfügen können muss, ist Kompetenzmodellierung ein notwendiges Werkzeug. Im Folgenden orientiere ich mich am FUER-Modell<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Körber, Schreiber und Schöner, Kompetenzen historischen Denkens, in Anlehnung an Rüsen, Historische Vernunft.



Im FUER-Modell werden vier mit einander zusammenhängende Kompetenzbereiche definiert, wobei drei sich aus einem Prozessmodell historischen Denkens ableiten<sup>2</sup>: die historische Fragekompetenzen, Methodenkompetenzen und Orientierungskompetenzen.

Das Leben hält Verunsicherungen und Interessen bereit, die durch die Auseinandersetzung mit Vergangenen befriedigt werden können. Dies gelingt vor allem dann, wenn konkrete Fragestellungen entwickelt werden, die Vergangenes so erschließen, dass damit auch die Möglichkeit grundgelegt wird, historische Entwicklungen und Veränderungen zur Orientierung zu nutzen. Historische Fragestellungen zu entwickeln, mit Fragestellungen umzugehen, die andere erarbeitet haben, vorliegende Fragestellungen in ihrer Relevanz für das, was einen selbst interessiert zu beurteilen, verlangt eigene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften (historische Fragekompetenzen).

Historische Methodenkompetenz beschreibt den darauf aufbauenden Kompetenzbereich. Zum einen werden mit Hilfe geeigneter Materialien – idealiter auf

<sup>2</sup> Hasberg und Körber, Geschichtsbewusstsein dynamisch, in Anlehnung an Rösen, Historische Vernunft.



methodisch kontrollierte Weise – Antworten auf die Fragestellung gesucht (Re-Konstruktion von Vergangenen, mit den Teilschritten der Heuristik, Quellenkritik, Interpretation und dem Schaffen eigener Narrationen). Zum anderen werden vorliegende historische Narrationen de-konstruiert, indem der umgekehrte Weg gegangen wird: Die Narration wird analysiert, der Bezug auf Quellen und Darstellungen sowie die zugrundeliegende Fragestellung wird untersucht, deutende und sinnbildende Interpretationen werden herausgearbeitet. Der re- und de-konstruierende Umgang mit Materialien wird gezielt gelernt; die entwickelten Fähigkeiten, Fertigkeiten, Bereitschaften können in immer wieder neuen Situationen angewandt und systematisch erweitert werden.

Die Beschäftigung mit Vergangenen bzw. mit Geschichte – verstanden als Narrationen über Vergangenes – für die historische Orientierung zu nutzen, verlangt wieder andere Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften (historische Orientierungskompetenz). Entwicklungen und Erfahrungen werden über Zeiten hinweg aufeinander bezogen, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in Bezug zueinander gesetzt. Historische Orientierung ermöglicht eine Optimierung des Welt-, Fremd- und Selbstverstehens; dafür muss das eigene Geschichtsbewusstsein ständig re-organisiert und erweitert werden. Dispositionen für ein durch historische Erfahrungen fundiertes Handeln werden angelegt, die dann in je neuen Situationen zum Tragen kommen.

Die grafische Gestaltung des Modells als Regelkreis, der mit dem Kompetenzbereich der historischen Sachkompetenz eine Mitte hat, verdeutlicht, dass die Prozesse historischen Denkens Sachkompetenz zugleich verlangen und weiterentwickeln. Das ist die Bedingung dafür, kategorial mit Entwicklungen und Veränderungen umgehen zu können. Vergangene bzw. gegenwärtige/zukünftige Phänomene, Begebenheiten und Gegebenheiten werden dabei strukturiert erfasst und auf aufeinander bezogen; Zusammenhänge werden deutend und sinnbildend hergestellt. Historische Begriffs- und Strukturierungskompetenzen sind die Teilkompetenzen, die dafür notwendig sind. Durch sie wird das Verfügen-können über historisches Wissen in immer wieder neuen Situationen möglich ohne die Alterität von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu missachten.

### *1. Auswahlentscheidungen als didaktische Aufgabe*

Um Kompetenzorientierung als Unterrichtsprinzip zu realisieren, müssen Lehrer ständig Auswahlentscheidungen treffen. Nur in Teilen, oft sogar nur scheinbar, nehmen Lehrpläne den Lehrern dies ab. Insbesondere, wenn in den Curricula nur Inhalte benannt



werden, an denen Kompetenzen entwickelt werden sollen, liegt es an den Lehrern durch Auswahlentscheidungen den Schritt von Inhalten zu Themen zu machen. Dafür ist der didaktische Dreischritt aus Warum – Was – Wie hilfreich:

**Warum?** Grundlegend und der erste Schritt ist die Auseinandersetzung mit dem Warum: Hier werden die Motive abgewogen, sich in einem kompetenzorientierten Unterricht mit einem historischen Inhalt zu beschäftigen. Es muss geklärt werden, wo das Potential liegt, um vergangene Entwicklungen verständlich zu machen und gegenwarts- und zukunftsbezogene Orientierung zu ermöglichen. Dieser Prozess der Konzentration wird auch durch Begriffe wie didaktische Analyse, didaktische Reduktion, Elementarisierung beschrieben. Wichtig ist, dass die Auswahlentscheidung nicht als Verkürzung und Verstümmelung missverstanden wird, sondern als das Herausarbeiten von Kerngedanken, an denen Schüler in ihrem historischen Denken gefördert werden können. Es gibt dabei nie nur eine Möglichkeit der Konzentration; dazu ist jede Vergangenheit zu vielfältig und komplex, dazu sind die Orientierungsbedürfnisse, die in den einzelnen Gegenwarten auftreten, zu unterschiedlich.

Um Potentiale erkennen zu können, die in der Beschäftigung mit bestimmten Inhalten stecken, ist es sinnvoll, zu ihrer Strukturierung zum einen die zentralen Kategorien zu nutzen, die jeweils von besonderer Bedeutung waren – dies unterstützt die Entwicklung von Sachkompetenz – , und zum anderen eine Sequenzierung der historischen Entwicklungen vorzunehmen, die auf Schlüsselstellen fokussiert. Dies erleichtert die Förderung der prozessbezogenen Kompetenzen.

Die zentralen Kategorien sind zum Beispiel Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur, Raum, Religion, Gender, Mentalität, Alltag, Performanz. In der Regel spielen mehrere Kategorien zusammen, wenn Entwicklungen und Veränderungen eintraten und obwohl zum Beispiel um den Ersten Weltkrieg zu erfassen, der Blick auf Gesellschaft, Politik und Raum besonders erhellend erscheinen mag, kann auch die Konzentration auf Wirtschaft oder Performanz oder Kultur zu maßgeblichen Einsichten führen: Entscheidend ist, dass, nicht zuletzt angesichts der geringen Unterrichtszeit, konzentrierende Auswahlentscheidungen überhaupt getroffen werden und diese auch den Schülern gegenüber thematisiert werden. Es ist wenig sinnvoll, dabei gegen Mainstreams in der Forschung zu verfahren. Genauso wichtig aber ist, sensibel für sich andeutende Paradigmenwechsel zu sein und Schüler als Adressaten zu berücksichtigen. Mainstream wie Paradigmenwechsel erklären sich in der Regel aus den



Orientierungsbedürfnissen der sich über Geschichte ihrer Wurzeln und Ziele versichernden Gesellschaften/ Kulturen. Sie sind deshalb bei der Klärung der Warum-Frage von Bedeutung. Schlüsselstellen zu identifizieren, an denen das Zusammenspiel oder Aufeinanderprallen von Interessen besonders eindrücklich wird, ist eine weitere Möglichkeit, um Auswahlentscheidungen zu treffen, die einer Kompetenzförderung zu Grunde liegen. Die Kriegserklärung kann eine solche Schlüsselstelle sein, oder eine Phase im Kriegsverlauf, die das Scheitern oder Gelingen einer Strategie verdeutlicht. Zur Auswahl von Schlüsselstellen gehört auch zu entscheiden, wie diese Schlüsselstelle kontextualisiert wird, inwiefern also das darauf bezogene Vorher und Nachher oder die aktuelle geschichtskulturelle Präsenz<sup>3</sup> der ausgewählten Entwicklung Teil der Unterrichtssequenz ist.

Aus den Auswahlentscheidungen muss dann die leitende Fragestellung für die gesamte Unterrichtssequenz entwickelt werden. Das „Warum“, das hinter der Auswahl steht, muss nicht nur dem Lehrer plausibel erscheinen; es muss auch den Schülern verständlich sein, und deren Orientierungsfragen zumindest potentiell tangieren. Die Frage „Warum Erster Weltkrieg“ muss Antworten finden, den Schülern bewusst machen, dass an der Beschäftigung mit dem Ersten Weltkrieg Entwicklungen verständlich werden, die unsere Welt auch heute noch umtreiben. Die insbesondere im Kapitel 3 eingestreuten Beispiele beziehen sich auf die Leitfrage: *Welche Charakteristika hat eine „Urkatastrophe“*, wobei Raum, Politik, Wirtschaft als Leitkategorien gewählt wurden.

**Was?** Der zweite Schritt umfasst Auswahlentscheidungen mit inhaltlichen, methodischen und theoretischen Dimensionen. Sie beziehen sich immer auf die leitende Fragestellung.

In **inhaltlicher** Hinsicht sollte es vorrangig darum gehen, über welche Begriffskonzepte die Schüler in der Sequenz verfügen lernen sollen und welche Konkretisierungen notwendig sind, um Verstehen zu ermöglichen. Was mit „Begriffskonzept“ gemeint ist, wird am Beispiel Krieg in Kapitel 2 verdeutlicht. Weil es um ein kategorial ausgerichtetes Verfügen über Begriffsverständnisse geht, ist Konzentration und Beschränkung die größte Herausforderung für den Lehrer. Die Schüler sollen lernen, mit den ausgewählten Konzepten sicher umzugehen, sie auf unterschiedliche Situationen anzuwenden, sie dabei zu

---

<sup>3</sup> Dabei ist an neue und alte Medien (Bilder, Filme, digitale Medien), aber auch an traditionelle Repräsentationen von Historischem zu denken (Denkmal, Museum, Ausstellung) oder an fiktionale Aufarbeitungen in Literatur und Theater, Computerspiel oder im Web 2.0.



modifizieren und zu erweitern. Das verlangt, dass zum Beispiel die zentralen Begriffe im Unterricht immer wieder aufgegriffen werden, in der Arbeit mit zeitgenössischen Quellen oder in deutenden und sinnbildenden Darstellungen, dass Arbeitsaufträge die Schüler anregen, mit den Konzepten umzugehen, sie in konkreten Fällen wieder zu entdecken, dabei erste Modifikationen anzustellen, sie auf die eigene Gegenwart und Zukunft zu beziehen, und sie dabei erneut auszuweiten etc.

Die Auswahlentscheidungen in **methodischer** Hinsicht verdichten sich vor allem in der Auswahl der Materialien: Welche Quellen, historiographischen und geschichtskulturellen Darstellungen können die Schüler bei der Auseinandersetzung mit der Leitfrage unterstützen? Welche fachspezifischen Methoden können an eben diesen Materialien weiterentwickelt oder neu erlernt werden?

Die **theoretische** Dimension zielt auf epistemologische Einsichten, auf das, was Geschichte „ist und kann“. Wieder ist die Materialauswahl ein möglicher Bezugspunkt: Welche vergangenheitsbezogenen und/oder gegenwarts-/ zukunftsbezogenen Orientierungen können in der Auseinandersetzung mit den Materialien angelegt werden? Wichtiger aber ist, im Unterricht Raum für Reflexion zu lassen. Die Alterität von Vergangenen gegenüber Gegenwart und Zukunft verlangt, traditionale oder exemplarische Sinnbildungen schrittweise durch genetische<sup>4</sup> zu ersetzen, also bei den Versuchen, sich durch den Bezug auf vergangene Erfahrungen zu orientieren, Entwicklung und Veränderung stets mitzubedenken und dabei Kontingenz und Offenheit zuzulassen.

**Wie?** Erst der dritte Schritt sind die unterrichtsmethodischen Maßnahmen, durch die die Lehrkraft ihre Schüler bei deren Kompetenzentwicklung unterstützt. Gemeint sind damit zum Beispiel die Rhythmisierung des Unterrichts, wechselnde Sozialformen, gezielte Entscheidungen für gelenktes und freies Lernen, der Wechsel der Lernorte, Differenzierung und Individualisierung. Gerade letzterer Aspekt wird für den Geschichtsunterricht derzeit noch viel zu wenig beachtet. Dabei geht es nicht nur darum, wie Schüler, die grundlegende Mängel haben – sei es beim historischen Denken oder bei Schlüsselkompetenzen (wie Lesen, Artikulationsfähigkeit, Kommunikation) – gefördert werden können, sondern auch darum, wie Schüler, die sich bereits auf einem elaborierten Niveau befinden, Impulse zur Weiterentwicklung bekommen, oder wie die unterschiedlichen Kulturen, aus denen Schüler kommen, positiv beim historischen Lernen berücksichtigt werden können. Der ebenfalls noch

---

<sup>4</sup> Zu den Sinnbildungsmustern: zum Beispiel Rösen, Geschichtsdidaktische Konsequenzen.



selten vollzogene Wechsel der Lernorte würde nicht nur die Motivation steigern, sondern könnte auch einen Beitrag dazu leisten, historisches Lernen als lebenslanges Lernen grundzulegen: Wer daran gewöhnt ist, dass historisches Lernen auch jenseits des Klassenzimmers erfolgt, nutzt vermutlich auch später außerschulische Bildungsangebote. Eine besondere Herausforderung für unterrichtsmethodisches Arbeiten besteht darin, Geschichtskultur mit historischer Grundbildung, für die Geschichtsunterricht immer auch steht, zusammenzubringen. Dabei geht es nicht darum, dass die Schüler lernen beckmesserisch Fehler zu suchen, sondern zuerst einmal zu verstehen, warum zum Beispiel historische Filme so produziert werden, wie sie produziert werden und dann darüber nachzudenken, inwiefern die eigenen Orientierungsbedürfnisse dadurch befriedigt werden, gegebenenfalls zu artikulieren, welche zusätzlichen Angebote man sich wünschen würde.

## *2. Das Thema 'Krieg' in einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht*

Der Grundsatz ist bereits deutlich geworden: Es kann nicht nur um eine Auseinandersetzung mit immer wieder anderen Kriegen in der Geschichte gehen, vielmehr muss in der Beschäftigung mit konkreten Kriegen das Konzept „Krieg“ erarbeitet werden. Mit Konzept ist ein kategorialer „Oberbegriff“ gemeint, der durch prototypische Merkmale<sup>5</sup> gekennzeichnet ist. Wenn es um Konzepte im Kontext historischen Denkens geht, müssen zeitspezifische Ausprägungen eine bedeutsame Rolle spielen. Die Historizität von Konzepten zu berücksichtigen bedeutet sich klar zu sein, dass einerseits zentrale Merkmale zwar gültig bleiben, sich andererseits im Laufe der Zeit die Gewichte verschieben und neue Aspekte hinzu treten.

---

<sup>5</sup> Prototypentheorie und Prototypensemantik, wie sie von Psychologen, Linguisten und Philosophen seit den 1970er Jahren entwickelt wurden, können als Referenz genutzt werden (vgl. u.a. die Arbeiten von Eleanor Rosch, George Kleiber, Andreas Blank, Dietrich Busse. Bei Busse ist die Weiterarbeit in Richtung auf eine Frame-Semantik vom Bedeutung, vgl. Busse, Frame-Semantik). Im Folgenden werde ich einzelne Aspekte wie in einem Steinbruch nutzen, um sie für geschichtsdidaktische Überlegungen fruchtbar zu machen: Indem Kategorisierungsprozesse und deren Versprachlichung betrachtet werden, um Alternativen zur Festlegung auf eindeutige Definitionen zu finden (wie zum Beispiel in der Merkmalssemantik), findet der Paradigmenwechsel hin zum Konstruktivismus seinen Niederschlag. Die Vorstellung eines „Prototyps“ als „bestes Exemplar beziehungsweise Beispiel, als bester Vertreter oder zentrales Element“ (Kleiber, Prototypensemantik, S. 31) erscheint mir als lohnenswertes Modell für historisches Lernen. Besonders bedenkenswert ist der Aspekt der Unschärfe, der besagt, dass bezogen auf die Klassifizierung eines konkreten Falls Einzelmerkmale mehr oder weniger zutreffend bzw. wahr sein können und dass durch den Bezug auf Hedges, also Eingrenzungen („zwar gilt auch, aber ...“), die Möglichkeit besteht zu zeigen, dass man sich der Grauzonen bewusst ist. Bedenkenswert ist auch der Bezug auf das Wittgensteinsche Konzept der (Familien-)Ähnlichkeiten; vermutlich kann diese Erklärungsvariante vor allem elaborierte Lerner in ihrer Weiterentwicklung unterstützen.





Die Konkretisierung von Konzepten erfolgt notwendig in „Fällen“, also in konkreten Gegebenheiten und Begebenheiten, die ihrerseits in Begriffe gefasst werden können und müssen (Stellungskrieg oder Technisierung als Merkmale des Ersten Weltkriegs). In den Fällen spiegeln sich die prototypischen Merkmale; Spezifika treten hinzu, einige von ihnen werden im Laufe der Zeit eventuell ihrerseits den Status prototypischer Merkmale erhalten und das Konzept modifizieren. Das Konzept Krieg modifiziert sich zum Beispiel, wenn der Status der Kombattanten sich dauerhaft verändert, die Waffentechnik sich grundlegend weiterentwickelt, eine neue Philosophie des Krieges sich durchsetzt.

Bei der Arbeit mit Konzepten ist es sinnvoll, auf Theorien zurück zu greifen. Bezogen auf Krieg bezeichnet Kriegstheorie den Versuch, Krieg in seiner Gesamtheit bzw. in seinem tieferen Wesen zu erfassen und in einer kohärenten Konzeption wiederzugeben, ohne (wie das die Strategielehre tut) Handlungsempfehlungen abzugeben.<sup>6</sup>

Eine häufig zitierte Definition von Krieg stammt aus dem 19. Jahrhundert und geht auf Carl von Clausewitz zurück.<sup>7</sup> „Der Krieg ist also nicht nur ein wahres Chamäleon, weil er in jedem konkreten Falle seine Natur etwas ändert, sondern er ist auch seinen Gesamterscheinungen nach, in Beziehung auf die in ihm herrschenden Tendenzen eine wunderliche Dreifaltigkeit“

- als „Akt der Gewalt, um den Gegner zur Erfüllung unseres Willens zu zwingen,“
- als „Spiel der Wahrscheinlichkeiten und des Zufalls“ (= Taktik und Strategie),
- „als Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln“.

„Die erste dieser drei Seiten ist mehr dem Volke, die zweite mehr dem Feldherrn und seinem Heer, die dritte mehr der Regierung zugewendet.“<sup>8</sup>

Es ist ein sicherlich sinnvoller, aber nicht der einzige Weg, die Clausewitzsche „Dreifaltigkeit“ unter die prototypischen Merkmale von Krieg aufzunehmen. Fallbezogen müssen sie um zeitspezifische Merkmale ergänzt werden, wie etwa:

- Aktuell: völkerrechtliche Ächtung des Kriegs vs. asymmetrische „Ressourcenkriege“, „Pazifizierungskriege“ oder „Verwüstungskriege“, tendenziell interkulturell
- 20. Jahrhundert: Totaler Krieg;
- 19. Jahrhundert: Nationalkriege; oft intrakulturell

<sup>6</sup> Nach Mauro Mantovani (<http://www.stratstud.ch> [15.August 2013]).

<sup>7</sup> Clausewitz, Vom Kriege.

<sup>8</sup> Mantovani, Klassiker der Strategieggeschichte.



- 18./19. Jahrhundert: Revolutionäre (Bürger-)Kriege
- 16./17. Jahrhundert: Konfessionelle (Bürger-)Kriege; Krieg wird an Politik gebunden; findet zwischen „Staaten“ statt
- Mittelalter: „Krieg“ als Rechtsstreit (Fehde; ius ad bellum); zunehmend an superioritas gebunden
- Antike: anthropologisch begründete (Furcht, Ehre, Vorteil) Konflikte, an Persönlichkeiten gebundene Kriegsführung.

Merkmale, die sich durchgesetzt haben, verändern die prototypische Vorstellung von Krieg. Dies hat Konsequenzen für den Geschichtsunterricht: Heutige Schüler dürften mit einer Vorstellung in die Schule kommen, die Krieg „eigentlich“ ablehnt und als moralisch verwerflich ansieht; dies gilt auch für die unterstellten „wahren“ Motive (Kriege der Rüstungslobby, Ressourcenkriege etc.). Zugleich sind aber Widersprüchlichkeiten bei der Merkmalszuweisung zu erwarten. Dafür sorgen zum Beispiel die häufige mediale Repräsentation asymmetrischer Kriege, die sich mit der Darstellung hoch technisierter Kriegsführung (zum Beispiel Drohnen) ablösen, und/oder die Etikettierungen von Kriegen durch die Kriegsparteien als gerechte Kriege („Krieg gegen den Terror“, als Krieg um religiöse Rechte).

Im chronologisch angelegten Geschichtsunterricht werden gerade die jüngeren Schüler, deren historisches Denken sich erst entwickeln muss, an ausgesprochen gegenwartsfernen Beispielen mit ganz anderen Konzepten von Krieg konfrontiert. Wenn nicht der Weg über die Erarbeitung von Konzepten beschritten wird, die erlauben, historische und gegenwärtige Ausprägungen auf einander zu beziehen, wird Geschichtsunterricht als bedeutungslos für das eigene Welt-, Fremd- und Selbstverstehen etabliert, so als ginge es um getrennte Welten.

Die Schlüsselstellen, die zum Beispiel in Bezug auf Kriege in der Antike für die historische Kontextualisierung ausgewählt werden, müssen einerseits selbstverständlich die Alterität deutlich machen, andererseits aber Fragen zulassen, die Orientierungsrelevanz auch für die Gegenwart haben.

An einigen konkreten Beispielen wird dies sodann verdeutlicht.



### III. Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung am Thema Krieg, konkrete Beispiele

Bezogen auf alle Großepochen sehen Lehrpläne vor, Kriegssituationen zu thematisieren. Dass jeder Lehrer dabei die Möglichkeit hat, auch in der Auseinandersetzung mit „Krieg“ die Schüler in der Entwicklung ihrer historischen Kompetenzen zu fördern, soll im Folgenden exemplarisch gezeigt werden. Dabei können auch die Überlegungen zum conceptual change oder zu den mit Längsschnitten verbundenen Lernchancen<sup>9</sup> mitbeachtet werden. Die gewählten Beispiele sind meist dem sogenannten „mBook“ entnommen, dem ersten digitalen Schulgeschichtsbuch, das für eine gesamte Schulstufe erarbeitet worden ist.<sup>10</sup>

Krieg als „Konzept“ zu betrachten und durch prototypische Merkmale zu erschließen, ist, wie oben beschrieben, die Ausgangsbedingung kompetenzorientierten Arbeitens. Durch diesen kategorialen Umgang werden Schüler in ihrer Sachkompetenz gefördert. Ob dabei auf die eher traditionellen Clausewitz-Merkmalsgruppen (Politik mit anderen Mitteln, Legitimation von Gewalt, Strategie/Taktik) zurückgegriffen wird, um „Krieg“ zu erfassen, oder ob eher normative Maßstäbe angelegt werden (zum Beispiel „Gerechter Krieg“, Pazifismus) oder dem Gegenwartsverständnis folgend die Verflechtung zwischen Politik und Wirtschaft und das Völkerrecht zu den Leitkategorien erhoben werden und Krieg als ultima ratio zugelassen wird, ist eine Entscheidung, die der Lehrer treffen, dann aber zumindest innerhalb der Sequenz, besser darüber hinaus, in ihrer Konsequenz weiter beachten muss.

Wenn Schüler über das Konzept Krieg verfügen, bedeutet das, dass sie die prototypischen Merkmale an konkreten Fällen auffinden und in ihren zeitspezifischen Ausprägungen bestimmen können und diese um fallbezogene Besonderheiten des jeweils betrachteten Kriegs erweitern können. Dabei erwerben sie auch konkretes Wissen zu Ereignissen, Daten, Akteuren und Betroffenen. Was sie konkret lernen, wird von der historischen Kontextualisierung bestimmt, die gewählt wird. Wird der große Alexanderfeldzug als Beispiel für einen Krieg der Antike herangezogen, kann zum Beispiel mit einem biographischen Zugang gearbeitet werden, der u.a. problematisiert, wann in der

---

<sup>9</sup> Erdmann, Thematische Längsschnitte; Melichar, Längs Denken.

<sup>10</sup> Das mBook folgt einem an der Professur für Theorie und Didaktik entwickelten Konzept für kompetenzorientiertes Unterrichten Schreiber, Sochatzy und Ventzke, Das multimediale Schulbuch). Für die gymnasiale Oberstufe der deutschsprachigen Gemeinschaft in Belgien wurden vom Institut für digitales Lernen, einem wissenschaftlichen Spin-off der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, vier Bände entwickelt. (Vgl. auch die Homepages der Professur und des Instituts).