

Reinhard Krammer:
**Reflektiertes Geschichtsbewusstsein als Ziel des Geschichtsunterrichtes.
Was tun in der Praxis ?**

(Nicht ausgearbeitetes Manuskript für ein Referat, gehalten am Österreichischen
Historikertag, Salzburg , September 2002)

Braucht der Geschichtsunterricht neue didaktische Konzepte? Um guten Geschichtsunterricht zu erteilen, bedarf es da des Rückgriffs auf geschichts-
didaktische Theorie?

Oder anders gefragt: Kann ein neues theoretisches Konzept überhaupt dazu beitragen, den Geschichtsunterricht zu verbessern und zu profilieren ? Und: Ist es denn so dringlich, dem Geschichtsunterricht einer Innovation und Modifikation anzuempfehlen?

Wir Geschichtslehrer sollten nicht allzu selbstgewiss agieren, denn in Österreich und Deutschland wird eine grundsätzlichere Frage neuerdings wieder vernehmlicher gestellt:

Wozu und zu welchem Ende soll eigentlich heute überhaupt noch Geschichtsunterricht erteilt werden? Die Skeptiker werden zahlreicher, der Geschichtsunterricht findet sich unversehens immer stärker im Visier bildungs-
politischer Heckenschützen.

Es ist abzusehen, dass im Verteilungs- und Existenzkampf der Unterrichtsfächer untereinander und im Streit um direkte Verwertbarkeit von Schulbildung der Nutzen des Geschichtsunterrichtes in Zukunft wieder stärker angesprochen und in Frage gestellt wird.

Die erste Bresche ist geschlagen: Politische Bildung – die teilweise Umbenennung des Faches an den höheren Schulen ist auch Ausdruck der Unzufriedenheit mit unserem bisherigen Agieren im Geschichtsunterricht – ein Misstrauen, das so ganz unberechtigt nicht zu sein scheint. Was anderes als politische Bildung hätte der Unterricht in der Geschichte denn seit dem Ende des 2. Weltkriegs letztlich bewirken sollen?

Noch kann der Geschichtsunterricht auf die Tradition zählen: Denn dass man aus der Geschichte Ersprießliches lernen könne, dass sie etwa Vorbilder vorführe und anwendbare Verhaltensregeln liefere, war ja lange Zeit eine Selbstverständlichkeit: “Historia vitae magistra”, das war bis weit in das 20. Jahrhundert hinein noch pädagogische Selbstverständlichkeit. Die Instrumentalisierung der Geschichte für die Zwecke zuerst der Kirche(n) und dann des Staates wurde nie verheimlicht. Die Geschichtslehrer sahen sich zwar an der kurzen Leine, agierten aber in einem geschützten Bereich: Zu wichtig war historische Unterweisung für die Sicherstellung der jeweils “rechten” Gesinnung der jungen Generation.

Seit den 70er-Jahren ist nun alles anders: “Kritische Reflexion” statt “Einordnung”, “Prüfendes Abwägen” statt “Begeisterung” und “politische Partizipation” statt “Loyalität”,¹ so die nun vertretenen Postulate der didaktischen Avantgarde, denen allerdings von Anfang an nicht alle Lehrer folgen mochten.

Der begrüßenswerte Wandel der Geschichtswissenschaft vom Historismus hin zur historischen Sozialwissenschaft, hatte in der Schule eine oft unbeachtete Nebenwirkung: den Verlust des Konsenses was den Sinn und die Ziele von Geschichtsunterricht angeht.

¹ Bodo von Borries: Vorbilder im Geschichtsunterricht?- In: Pädagogik. 7/8 (2000), S. 60 – 63.

Mit dem Infragestellen des Monopols der politischen Ereignisgeschichte und dem gleichzeitigen Vordringen der sog. "Bindestrichgeschichten" wie Alltags-, Mentalitäts-, Umwelt-, Geschlechtergeschichte u. v. m. vollzog und vollzieht der Geschichtsunterricht die Paradigmenwechsel der Wissenschaft nach, steht aber vor einem Problem: die Frage nach dem roten Faden, der den Geschichtsunterricht durchziehen soll² bleibt –trotz aller Lehrplanreformen - unbeantwortet. Die Fülle der neuen Fragestellungen und Themen, die vielen "Geschichten" also, machen das traditionell vermittelte enzyklopädische Übersichtswissen obsolet, und verleiten - mangels deutlich erkennbarer didaktischer Wegmarkierung zu einer problematischen Beliebigkeit bei Inhalten und Methoden.³

Viele Lehrer, sensibel für die prekäre Situation, bemühen sich, den alten Wein in neue Schläuche umzufüllen und suchen das Heil - zu ausschließlich - in neuen Methoden.

Die Folge: Geschichtsunterricht nähert sich sozialpädagogischer Beschäftigungstherapie, nichts was grundsätzlich abzulehnen und nichts was im Hinblick auf die in vielen Klassen vorherrschende Lern- und Arbeitshaltung nicht zu verstehen wäre – aber: braucht es dazu die Geschichte? Vieles mit neuem methodischen Design im Geschichtsunterricht Erworbene ist wertvoll und unverzichtbar, oftmals ist der methodische Weg das didaktische Ziel – nur ist es nicht notwendigerweise an geschichtliche Unterweisung gebunden: mit dem Rekurrieren auf "softskills" und "Schlüsselqualifikationen" allein wird der Geschichtsunterricht auf Dauer nicht überleben.

Hat der Geschichtsunterricht darüber hinaus nichts anzubieten, etwa Kompetenzen, die sich Schüler eben nur durch und für den Umgang mit der Geschichte aneignen können und die sie für ihr Leben in der Gegenwart auch gebrauchen können?

Hier setzt nun das Projekt "Reflektiertes Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern" an: In Kooperation zwischen Lehrerarbeitskreisen in mehreren Staaten und der universitären Geschichtsdidaktik wird versucht, Antworten zu geben auf die eingangs gestellte Frage nach dem Sinn, den der Geschichtsunterricht heute noch haben kann.⁴

Geschichtsunterricht begnügt sich nur allzu oft damit, die Resultate forschender Bemühung in einen fraglos gültigen Wissenskanon umzugießen um ihn dergestalt an die junge Generation weitergeben zu können. Die Interessen, Bedürfnisse und Forderungen, die eine Gesellschaft – oder Teile von ihr - mit der Geschichte verbinden, bleiben so zugunsten eines Datenregisters unerwähnt, das Gefahr läuft, letztendlich als das begriffen zu werden, was er ist: anachronistisch und irrelevant, also entbehrlich.

² Werner Heil: Reform des Geschichtsunterrichts.- In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 2 (2001), 91 - 103.

³ Borries, Bodo von: Inhalte oder Kategorien? Überlegungen zur kind-, sach-, zeit- und schulgerechten Themenauswahl für den Geschichtsunterricht.- In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 7/8 (1995), 421-436.

⁴ Das Projekt wird von den Universitäten Eichstätt (Waltraud Schreiber), Hamburg (Bodo von Borries, Andreas Körber), Köln (Wolfgang Hasberg) und Salzburg (Reinhard Krammer) koordiniert. Arbeitskreise von Lehrern und Lehrerinnen in Hamburg, Sachsen, Bayern, Tirol, Wien und Ungarn sind am Projekt beteiligt.

Lange Zeit haben bildungsbürgerliche Rituale und Normen⁵ diese Problematik zugedeckt: zu den Ansprüchen einer umfassenden Allgemeinbildung gehörte eben die Kunst des Dechiffrierens derjenigen Codes, die den Zugang zum gebildeten Milieu verschafften: Troja und das Danaer- Geschenk, der Pyrrhussieg, die Schlosskirche zu Wittenberg und der Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit, davon zu wissen, ist auch heute nicht von Nachteil, allein: gesellschaftliche Distinktion garantiert ein so beschaffenes Wissen heute längst nicht mehr.

Im Gegenteil: ein Bekenntnis, nie ein Buch – und gar eines über die Geschichte - gelesen zu haben, gilt heute nicht unbedingt als peinlich, sondern eher als Ausweis besonders rationalistischer und unorthodoxer Lebensphilosophie. Dem der sich solcher Kognition gänzlich entschlägt, haftet eher der Hauch des Unkonventionellen und Unangepassten an, als dass ihm Verlust gesellschaftlicher Reputation droht oder gar: Beeinträchtigung der Karrierechancen.

Durch bildungsbürgerliche Maxime ist das vielerorts den Geschichtsunterricht dominierende historische Wissen nicht mehr länger zu rechtfertigen, auch dann nicht, wenn man es in ganz neuer und attraktiver Verpackung präsentiert.

Andererseits, und davon meint das Projekt ausgehen zu können, wird es niemandem einfallen, einen prinzipiellen Bedeutungsverlust des Historischen in der heutigen Gesellschaft zu konstatieren. Geschichte wird zum Zwecke der Unterhaltung ebenso häufig in Gebrauch genommen wie zur Ankurbelung des Tourismus, sie dient der Rechtfertigung politischer Entscheidungen ebenso wie zur Schaffung oder Festigung individueller oder kollektiver Identitäten. Die Diskussion für oder gegen ein vereintes Europa und um die Beibehaltung oder Aufkündigung der österreichischen Neutralität, in den Statements und rhetorischen Exkursionen vieler Politiker: immer spielen die historischen Dimensionen, Erinnerungen und Animositäten eine gewichtige Rolle. Sie legitimieren politische Haltungen und Einstellungen in der Gegenwart oder sie führen sie ad absurdum. Diese Funktionen der Geschichte in unserer Gesellschaft sind es, die im Geschichtsunterricht auch überdacht, "reflektiert" werden sollte.

Die neuen Lehrpläne in Österreich weisen in ähnliche Richtung, verzichten auf so manches tradierte Dogma – das Überblickswissen gehört dazu - und: sie verunsichern prompt viele Lehrer. Themenkreise statt Chronologie, problemorientierter Blick auf die Geschichte statt entproblematisierter Faktendarbietung, Multiperspektivität statt Schulbuchgewissheit: solch Wendungen und Innovationen verlangen vom Lehrer neue Flexibilität.

Dass daran eigentlich kein Mangel besteht, zeigt die große Zahl jener, die sich mit großem Elan innovativen Lehr- und Lernformen zuwenden, die an fächerübergreifenden Projekten teilnehmen, die Leistungen ihrer Schülern im Internet zugänglich machen und überhaupt alles tun, um dem Unbehagen am herkömmlichen Geschichtsunterricht entgegenzuwirken.

So ausgeprägt die Neigung unter Geschichtslehrern und –lehrerinnen auch sein mag, sich neuer Methoden und Organisationsformen zu bedienen, die Bereitschaft zur grundlegenden Überlegung, welche Kompetenzen der Geschichtsunterricht und nur der Geschichtsunterricht zu vermitteln vermag, scheint im Vergleich gering zu sein.

⁵ Ernst Bruckmüller: Wiener Bürger: Selbstverständnis und Kultur des Wiener Bürgertums vom Vormärz bis zum Fin de Siècle.- In: Hannes Stekl u.a.(Hrsg.): "Durch Arbeit, Besitz, Wissen und Gerechtigkeit". 43-68.

Zunächst ist es wohl vornehmste Aufgabe des Geschichtsunterrichts, den Schülern das zu lehren, was (kaum) ein anderes Fach zu leisten imstande ist, sich durch "historisches Denken" in ein reflektiertes Verhältnis zur Geschichte zu setzen oder besser: das eigene Geschichtsbewusstsein in ein "reflektiertes" zu verwandeln.

Geschichtsbewusstsein an sich wird im fachdidaktischen Diskurs heute nicht als qualitative Kategorie gesehen. Jedes Individuum verfügt über ein je spezifisches Geschichtsbewusstsein, mehr oder weniger naiv und trivial⁶, mehr oder weniger reflektiert. Entscheidend ist der Grad der Fähigkeit, über die Rekonstruktion von Vergangenheit kompetent nachdenken zu können, also den Unterschied zwischen Vergangenheit und Geschichte zu kennen, und die Probleme, die mit jeder Rekonstruktion verbunden sind, zumindest zu erahnen.

Reflektiertes Geschichtsbewusstsein bedeutet auch, sich der Wirkmächtigkeit von Geschichte in der Gegenwart bewusst zu sein und zu begreifen, wie sich Geschichte selbst auf Grund ihrer Funktion bei der Legitimation politischen Handelns oder durch Indienstnahme für spezifische Absichten wandelt, wie sie modifiziert oder neu geschrieben wird.

Schülern zu einem solchen reflektierten Geschichtsbewusstsein zu verhelfen oder ein solches anzubahnen, heißt einen - ihrem jeweiligen Alter und Leistungsstand entsprechenden – kritischen Umgang mit den Geschichtsdarstellungen anderer zu ermöglichen. Das eigene Verhältnis zur Vergangenheit / Geschichte selbstreflexiv gestalten zu können – dabei sollte Schülern im Geschichtsunterricht geholfen werden.

Was konkret kann der Geschichtslehrer tun, um die entsprechenden Qualifikationen zu einem Aufbau "reflektierten Geschichtsbewusstseins" beizustellen, Waltraud Schreiber nennt sie "Kompetenzen"⁷:

(Siehe Anlage1)

⁶ Volkhard Knigge: Zur Kritik kritischer Geschichtsdidaktik: Normative Ent-Stellung des Subjekts und Verknennung trivialen Geschichtsbewusstseins.- In: Geschichtsdidaktik, 3 (1987), S 253 – 266.

⁷ Vgl. dazu: Waltraud Schreiber: Reflektiertes und (selbst-) reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. Erscheint in ZGD 1,2002.

Die nachstehende Tabelle stellt einen Versuch dar, konkrete Vorschläge zu machen, wie diese Kompetenzen durch Geschichtsunterricht gefördert werden können.

KOMPETENZ	KONSEQUENZEN IN DER UNTERRICHTSPRAXIS	BEISPIELE
<p>Fragekompetenz</p> <p>erweist sich schon deshalb als unverzichtbar, weil sich Geschichte stets als Antwort auf spezifische Fragen darstellt. Nur wer die richtigen Fragen an die Geschichte stellen lernt, wird Geschichte aus den Quellen (Darstellungen) erschließen können. Die Fragen können auf allen Operationsebenen gestellt werden: <i>Was ist geschehen?</i> <i>Welche Bedeutung hatte das Ereignis für die Menschen der Zeit?</i> <i>Welchen Einfluss hat das Agieren einer Gruppe in der Geschichte auf meine Einstellung? Usw.)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler anleiten, “aus ihrer eigenen Lebenswelt heraus” sinnvolle historische Fragen zu stellen”. • Ziele für das Hineinfragen in die Vergangenheit unterscheiden lehren. (Unterhaltung, Orientierung, Legitimation, Identität suchen...) • Re-Konstruktionen in Frage stellen. • Zeigen, dass nicht alle Fragen an die Vergangenheit auch beantwortbar sind. • Fragen ob Vorgänge in der Geschichte mit solchen in der Gegenwart vergleichbar sind. 	<p>Ein Thema nach den von Schülern erarbeiteten und gestellten Fragen behandeln. Nachdem ein Inhalt kurz dargestellt worden ist (durch Lehrervortrag, Schulbuch, Film, Bild etc.), weiterführende Fragen erarbeiten.</p> <p>Beispiel: Thematische Strukturierung des Unterrichtes auf der Basis von Schülerfragen (Anlage 2)</p>
<p>Sachkompetenz</p> <p>bezieht sich auf die Fähigkeit, neue geschichtliche Informationen in bestehende Wissensbestände sinn-voll einzubeziehen und sie dauerhaft verfügbar zu halten. Grundgerüst an historischen Informationen, das die Einordnung neuen Wissens überhaupt erst möglich macht, ist notwendig.</p>	<p>Historische Einbettung des neuen Themas verständlich machen. (Kontextualisierung) Die Eckdaten des neuen Inhalts in Form von Merkmalsstoff fassen. Unterschiedliche Positionen der Geschichtswissenschaft kenntlich machen.</p>	<p>Grund- oder Basiswissen verfügbar machen. Organisieren durch: fortlaufenden Eintrag (Mappe, Heft), Ausgabe von (nummerierten) Handouts, Anmerkung der Stellen im Lehrbuch usw.) Leistungsanforderungen im kognitiven Bereich nicht scheuen aber auch genau definieren!</p>

<p>Rekonstruktionskompetenz</p> <p>Das selbstständige Arbeiten mit Quellen verschiedenster Art vermittelt dem Schüler v.a. Kenntnisse der Quellenkritik (exemplarisch eingeübt) und weist in die Probleme der Geschichtsschreibung ein.</p>	<p>Im Unterricht systematisch erarbeiten, wie man sich sachadäquat aus der Historiographie, auch aus den "Neuen Medien" etc. über historische Fragen informieren kann.</p> <p>Zuverlässigkeitskriterien für die Geschichtsdarstellung erarbeiten (Informationen zum Autor, Anmerkungsapparat, Quellen- und Literaturverzeichnis, etc.)</p> <p>Im Unterricht gemeinsam nach Antworten auf historische Fragen suchen!</p> <p>Quellenarbeit gattungsspezifisch betreiben!</p>	<p>Berichte über Befragungen von Zeitzeugen! (Oral history)</p> <p>Schüler mit einigen Quellen zu einem historischen Sachverhalt, Ereignis etc. konfrontieren und das Ereignis rekonstruieren lassen.</p> <p>(In Gruppen: Ergebnisse vergleichen, die Unterschiede herausstreichen. Während der Arbeit können "neu aufgetauchte Quellen nachgeliefert werden - neue Quellen verändern die Darstellung! Schriftliche und bildliche Quellen heranziehen!)</p>
<p>DEKONSTRUKTIONSKOMPETENZ</p> <p>ermöglicht, die Interessen, Standpunkte und Emotionen, die mit der Darstellung von Geschichte verbunden sind, zu erkennen und auf die Art und Weise der Darstellung rückzubeziehen.</p> <p>Schüler treffen in ihrer Lebenswelt ständig auf "fertige Geschichten" (durch das Schulbuch, durch Fernsehdokumentationen, Spielfilme oder durch Erzählungen der Eltern bzw. Großeltern).</p> <p>Geschichtsunterricht sollte jene Instrumentarien zur Verfügung stellen, die es Schülern ermöglicht solche "Geschichtsbilder" nach Selektionskriterien, Deutungsmustern und Intentionen zu hinterfragen.</p>	<p>Verschiedene Darstellungsformen von Geschichte und die damit verbundenen Intentionen unterscheiden lernen.</p> <p>Lernen, mit ausgewählten Darstellungsformen der Geschichtskultur umzugehen, ihre jeweilige Eigenlogik und Bereichsspezifika zu erkennen und nach ihren speziellen Funktionen zu fragen.</p> <p>Die emotionale, ästhetische und pragmatische Funktion von Erscheinungen der Geschichtskultur erkennen lernen.</p>	<p>Beispiel 1: Filmausschnitt: "Die Entdeckung des Paradieses" von Ridley Scott. (Anlage 3)</p> <p>Beispiel 2: Plakat der SPD 1948 (Nicht in der Anlage)</p>

Orientierungskompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, historisches Wissen zu einem besseren Verstehen der Gegenwart zu nutzen und die Wirkmächtigkeit des Geschichte auf die heute Lebenden zu erkennen.	Gegenwärtige Erfahrung und die an die Alterität von Vergangenheit gebundene Erfahrung historischer Subjekte unterscheiden lernen. Selbstreflexion und Reflexivität in den Geschichtsunterricht einbeziehen.	
---	---	--