

Erbarmen, die Hessen kommen! oder: Welche Geschichte sollen unsere Kinder lernen?

Eine notwendige Replik auf die Stellungnahme des Verbandes der Historiker und Historikerinnen Deutschlands vom 18. Juni 2010 zum Entwurf neuer hessischer Bildungsstandards im Fach Geschichte

Die Abschaffung des Geschichtsunterrichts im Lande Hessen steht kurz bevor. Und das muss verhindert werden. So sieht es wenigstens der Historikerverband angesichts eines Entwurfs zu neuen Bildungsstandards und Inhaltsfeldern für das Fach Geschichte in der Sekundarstufe I. „Enthistorisierung“, „thematische Beliebbarkeit“, „Vordergründigkeit“, „Präsentismus“ sind die begrifflichen Geschütze, die gegen die angeblichen Zerstörer der Geschichte in Stellung gebracht werden (vgl. Heike Schmall: Unhistorisch, in: FAZ vom 23.06.2010). Aber der Verband irrt. Seine Kritik ist in zentralen Punkten rückwärts gewandt, standespolitisch motiviert und weder in fachlicher noch didaktischer Hinsicht wissenschaftlich begründet. Sie feiert und reanimiert eine Form historischer Bildung, die schon vor einem halben Jahrhundert überholt war.

Worum geht es? Im Mai 2010 wurde vom Hessischen Kultusministerium ein Entwurf für Bildungsstandards und Inhaltsfelder im Fach Geschichte für die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I veröffentlicht. Darin wird der Rahmen eines neuen Kerncurriculums des Faches beschrieben. Man kann sagen, hier formuliert die Landesregierung das, was hessische Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Klasse 9 bzw. 10 über Geschichte wissen sollen.

Bis weit ins 20. Jahrhundert dienten solche Festlegungen auch dazu, die jeweils gegenwärtigen Verhältnisse als folgerichtiges Ergebnis „der“ Geschichte darzustellen und zu legitimieren. Das war unproblematisch, so lange es eine allgemein verbindliche nationale Meistererzählung in Form der Politik- und Personengeschichte gab. Spätestens seit einem halben Jahrhundert haben politische Entwicklungen und zahlreiche neue Forschungs- und Interpretationsansätze der Geschichte diese Selbstsicherheit in Frage gestellt und auch die Lehrplanmacher zur Historisierung des eigenen Tuns verpflichtet. Die Autoren der hessischen Bildungsstandards, Kenner der lehrplantheoretischen und fachdidaktischen Literatur, haben in wissenschaftlicher Redlichkeit auf die Vorgabe einer traditionellen Meistererzählung verzichtet. Und dies mit guten Gründen: Es gibt keine einzige Untersuchung, die bestätigt, dass die Vermittlung eines chronologischen Durchgangs durch die Geschichte, wie er jahrzehntelang üblich war, bei den Schülerinnen und Schülern zu nachhaltigen historischen Kenntnissen oder gar Erkenntnissen führt.

Kernstück jeder Lehrplanarbeit ist die Entscheidung, welche Kenntnisse und Einsichten von Geschichte heutige Schülerinnen und Schüler benötigen, um sich in ihrer Gegenwart orientieren zu können. Die Stellungnahme des Historikerverbands kritisiert zu Recht, inhaltliche Angaben blieben „zu vage“. Sicherlich, so wenig wie man ohne Wolle stricken kann, kann man Geschichte ohne Inhalte betreiben. Aber man sollte nicht so tun, als ob verbindliche Inhalte für alle Lernenden einfach da wären. Von der fachwissenschaftlichen Potenz hätte man Angaben über angeblich so selbstverständliche „zentrale historische Themen“ erwartet, nicht nur die Nennung von „Republik, Lehnswesen und Absolutismus“. Es erschließt sich nicht, warum mit „Absolutismus“ ein wissenschaftlich stark in die Kritik geratener Begriff hervorgehoben wird. Es bleibt offen, ob „kritische Reflexion“ innerfachliche Differenzierung oder die Untersuchung des Bildungspotenzials der Begriffe meint. Ist man sich in der Inhaltsfrage doch nicht so gewiss? Oder entspringt die

Zurückhaltung einer durchsichtigen Strategie? Die Autoren wissen, dass sie sich mit der Formulierung eines Kerncurriculums aus rein fachwissenschaftlicher Perspektive schnell angreifbar machen würden. Entweder gäbe es Streit in der eigenen Kollegenschaft, weil bestimmt etwas Wichtiges übersehen wurde. Oder sie würden ein uferloses Pflichtprogramm, ein Kerncurriculum mit tendenziell Allem aufstellen. Dessen Undurchführbarkeit rief dann schnell die Kritik aus Lehrerverbänden und Praxis hervor. So ist es einfacher, sich aus der notwendigen Relevanzfrage herauszuhalten und die Inhaltsauswahl der Anderen im Bedarfsfall zu kritisieren.

Die eingangs zitierte Generalkritik und die Vorwürfe der Abkoppelung des Schulfachs Geschichte von der „fachwissenschaftlichen Reflexion“ sowie der Missachtung der „spezifischen Möglichkeiten des Schulfachs Geschichte“ können die Verfasser der Bildungsstandards gelassen hinnehmen. Wer den Entwurf nur genau liest, stellt fest, dass vom Verband genannte, fachdidaktisch anerkannte Prinzipien und essentielle Zielvorstellungen wie die Vermittlung von „elementaren historischen Kategorien, Fragestellungen und Verfahren“, die „structure of discipline des Unterrichtsfaches“ oder die „wissenschaftlich fundierte und fachdidaktisch adäquate Förderung von historischem Denken und Geschichtsbewusstsein“ gar nicht fehlen, sondern im Planentwurf unter Berücksichtigung der relevanten Literatur und in korrekter Fachsprache substantiell voll und ganz enthalten sind.

Augenfällig wird die Oberflächlichkeit der Stellungnahme in der Kritik an der Kompetenzorientierung des Entwurfs. Durch diese werde Geschichte geradezu auf einen „Steinbruch“ zur „Schulung von Kompetenzen“ reduziert. Kompetenzförderung könne aber nicht aus der „Nivellierung von Fachspezifika“ resultieren, vielmehr seien „Kompetenzziele aus der Systematik des *Faches* heraus“ zu entwickeln. Hier wird eine offene Tür eingerannt: Ein durchaus problematisches Gesellschafts- und Menschenbild offenbart sich in den vorgeschalteten *überfachlichen Kompetenzen*, die den Autoren durch das Institut für Qualitätssicherung vorgegeben wurden. Aber das Fachcurriculum orientiert sich dezidiert an einem Kompetenzmodell, das streng fachsystematisch, nämlich geschichtstheoretisch und geschichtsdidaktisch begründet ist. Gerade wegen seiner Fachbezogenheit wird es derzeit in allen deutschsprachigen Ländern von Experten sehr intensiv diskutiert und in der Praxis rezipiert.

Peinlich ist die Verwendung von „Steinbruch“ zusammen mit der pejorativen Vokabel „Präsentismus“. Der Historikerverband gebraucht die Metapher seit Jahrzehnten reflexartig und gebetsmühlenhaft, wenn es um geschichtliche Bildung geht. Letztlich steht der Topos „Steinbruch“ für den Vorwurf einer unzulässigen Verwendung von Geschichte durch die Herstellung eines Gegenwartsbezugs. Geschichte diene der tendenziösen Politisierung, als bloßes Belegmaterial für vorgefasste Meinungen, allenfalls zum Beleg einer oberflächlichen Aktualität. So etwas passiert, wenn man fachsprachliche Verwendung von Begriffen und alltagssprachlichen Gebrauch verwechselt. Nichts von den Vorwürfen lässt sich in dem Entwurf nachweisen und nichts davon meint der Fachterminus Gegenwartsbezug. Zur sachgemäßen Information hätte der Blick in ein fachdidaktisches Handbuch genügt. Die Stellungnahme fällt hier hinter den mehrfach apostrophierten Reflexionsstand der eigenen Disziplin zurück.

Schließlich artikuliert die Stellungnahme eine ausgesprochen rückwärtsgewandte eigene Vorstellung zum Geschichtsunterricht. Wie anders sollte man die Forderung nach einem „Kerncurriculum im üblichen Sinne“ verstehen? Was anderes heißt es, wenn man den Sinn des Geschichtsunterrichts in der Entfaltung von „diachronen Zusammenhängen“ und der „Vermittlung von historischem Orientierungswissen von der Antike bis zur Gegenwart“ sieht.

Aus dem Spektrum unterschiedlicher Darstellungsprinzipien wird ein Grundmuster des Zugangs zur Geschichte – der strikte chronologische Durchgang – zur curricularen Norm erhoben. Dieses Modell von historischer Bildung ist das klassische Universitätsideal: Der vorbildliche Studienanfänger ist demnach ein wandelnder Ploetz, der im gymnasialen Geschichtsunterricht Unmassen an Stoff sozusagen auf Halde gelernt hat – in der Stellungnahme heißt das „Studierfähigkeit“. Erst die Universität verhilft ihm schließlich zu vertieften und reflektierten Einsichten der historischen Wissenschaft. Kein Wort über die Bildungsziele für 60 bis 70 % von Schülerinnen und Schülern, die später kein Studium aufnehmen – von den Prozentzahlen derjenigen ganz zu schweigen, die nicht Geschichte studieren.

Dass diese Kennzeichnung keine Übertreibung ist, sondern der Denkungsweise vieler Historikerinnen und Historiker entspricht, kann man leicht nachweisen. In einer verbreiteten, von einer Historikerin verfassten Einführung zum Studium der Neueren Geschichte von 2006 ist zum Beispiel zu lesen: „Schüler sollen ihr Schulbuch nicht in Frage stellen und überprüfen, sondern lernen, was sie dort lesen... Auch geht es nicht darum, neues Wissen oder neue Argumente zu suchen, sondern Bekanntes didaktisch geschickt aufzubereiten, gesichertes Wissen weiterzugeben, zu vermitteln... Das Buch, das sie in den Händen halten, [ist] keine wissenschaftliche Literatur, sondern ein Lehrbuch (...), das das Grundwissen, dasjenige, worüber weitgehend Einigkeit herrscht, bereitstellt.“ Hier sind vierzig Jahre Schulbuchforschung und fachdidaktische Forschung nicht zur Kenntnis genommen worden. Die Autorin hat vergessen zu erwähnen, dass es dieses ideale Geschichtsbuch in ihrem Sinne bereits gibt: den Kleinen Ploetz. Aber Spaß beiseite: bei dem Stellenwert, den das Geschichtsbuch im öffentlichen Bewusstsein immer noch als Leitmedium hat, lässt sich dahinter eine sehr spezielle Auffassung von historischem Lernen und historischer Bildung erkennen. Es ist die Abkehr vom Denkfach, wie es viele Lehrerinnen und Lehrer in den letzten Jahrzehnten anstreben und praktizieren. Es ist die Vorstellung vom Hort ewiger Wahrheiten, über die einige Hohepriester wachen und die ex cathedra katechetisch zu vermitteln sind, am besten durch konditioniertes Lernen. Die Schüler sind als leere Behälter gedacht, die mittels eines Nürnberger Trichters zu befüllen sind. Sie haben das zu tun, was man früher *pauken* nannte. Auswahlfragen sind per se passé, Geschichtsdidaktik wird zur bloßen Unterrichtsmethodik. Das hatten wir schon mehrfach in der deutschen Bildungsgeschichte.

Wissen ist mehr als Information. Es ist Schülerinnen und Schülern nur dann verfügbar, wenn es in eine Ordnung eingebunden ist, die sie befähigt, diese Informationen zu bewerten, um anschließend mit ihnen weitere Reaktionen, Planungen und Handlungen zu vollziehen (Olaf Breidbach). Historisches Wissen meint also nicht nur Aufnahme von Informationen über die Vergangenheit. Es soll dazu dienen, sich – um die sehr widersprüchlichen Erfahrungen früherer Generationen von Menschen bereichert – in den Problemlagen der eigenen Gegenwart zu orientieren. Diese Art der Vermittlung von historischen Zusammenhängen und Einsichten meinen auch die Bildungsstandards.

Beim Lesen der Stellungnahme des Historikerverbandes gewinnt man den Eindruck, dass deren Verfasser von historischem Lernen und historischer Bildung als einem Prozess der Begegnung zwischen Lerngegenstand und lernendem Subjekt gar nichts wissen oder wissen wollen. Die erkennbare Ignoranz gegenüber entscheidenden pädagogischen und geschichtsdidaktischen Erkenntnissen ist kaum zu glauben. Die Auffassung des Historikerverbandes widerspricht allen wissenschaftlichen Konzeptualisierungen von Wissen, Gedächtnis, Bewusstsein und Lernen. Es ist schwer zu verstehen, dass gerade Wissenschaftler in diesen Punkten auf ihrem Dilletantismus beharren.