

Ulrich Bongertmann, Bundesvorsitzender des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands, 28. September 2013

Ansprache auf der Marburger Festveranstaltung zum hundertjährigen Bestehen

Sehr geehrter Herr Oberbürgermeister, sehr geehrte Ehrengäste und Altvorsitzende, werte Vertreter der Fördermitglieder, meine Damen und Herren Mitglieder und Gäste, liebe Schülerinnen und Schüler,

vor einhundert Jahren wurde in Marburg an der Lahn, das damals schon in der Mitte Deutschlands lag, der „Verband deutscher Geschichtslehrer“ gegründet – quasi auf halbem Wege zwischen dem mitgliederstarken Sachsen und dem Frankfurter Wohnort des ersten Vorsitzenden Friedrich Neubauer. Die Zahl der Erstteilnehmer an der Verbandstagung lag übrigens ähnlich wie heute bei leicht über 50.

Die Begrüßungsansprachen des Gymnasialleiters Neubauer und des Greifswalder Professors Ernst Bernheim zeigen überraschenderweise viele Parallelen zur Gegenwart. Sie fühlten sich in einer Zeit der aufgeregten Revision des Bildungswesens, in der es galt, den „die Förderung ... des geschichtlichen Sinnes und Verständnisses in unserer Jugend“ auf die Fahne zu schreiben. Die Begründungen und Ziele für eine „gründliche geschichtliche Bildung im weitesten Sinn“ klingen ganz aktuell: generell die quasi anthropologische „Erkenntnis des menschlichen Wesens überhaupt“ und insbesondere die politische Bildung – diese allerdings damals sehr fixiert auf Nation und Staat. Doch reine historische Sachkenntnis reichte dem namhaften pädagogischen Reformers Neubauer nicht: „Aber wenn wir dem Gegenstand wahrhaft nutzen wollen, werden wir uns auch in die Einzelheiten der didaktischen Technik vertiefen müssen.“ Bernheim, der sich zur Ausbildung an den Universitäten äußert, beklagt an erster Stelle das fehlende Interesse der Jungen, dass Geschichte nicht zu den beliebtesten Schulfächern gehöre und die Studenten meist mit schlechter Vorbildung an die Universität gelangten. Deren Hauptinteressen richteten sich nach seinen Erfahrungen am ehesten in ästhetischer Weise noch auf Gestalten wie Heinrich IV. und Friedrich Barbarossa als heroischen Größen. Den Grund für die Defizite sieht er in der Schule, in zu viel Abstraktion und zu wenig praktischen Elementen im Unterricht: „Anschaulichkeit des Unterrichts und Arbeitsunterricht – das sind ja die beiden alten Forderungen, die jetzt von neuem allgemein so lebhaft erhoben werden.“ Von diesen Forderungen ist es nicht weit zur Gegenwart.

Ich möchte daher jetzt zum heutigen Geschichtsunterricht in Deutschland übergehen. Eine Bestandsaufnahme, wie sie unser Verband mit über 3000 Mitgliedern ja laufend vornimmt, ergibt mit aller Vorsicht angesichts der äußerst heterogenen Verhältnisse in den 16 Bundesländern: Einerseits ist Geschichte als schulisches Angebot zur Orientierung, Identitätsbildung und Reflexion in der demokratischen Gesellschaft eigentlich unbestritten, denn zu tief prägen die historischen Spuren des 20. Jahrhunderts die nachwachsenden Generationen. Das war zu unserem Leidwesen vor einigen Jahrzehnten auch einmal anders, als die Sozialwissenschaften noch in höherem Ansehen standen. Andererseits zeigen sich innere und äußere Schwierigkeiten: Die Herangehensweisen und Methoden der insgesamt übrigens gut 70.000

Geschichtslehrkräfte in Deutschland sind, um es einmal positiv auszudrücken, von einer bunten Vielfalt. Das liegt nicht nur an wachsenden Leseschwierigkeiten vieler Schüler besonders bei Quellen. Die Probleme mancher moderner Unterrichtsideen werden zuweilen mit ausschließlichem Blick auf die Motivation unterschätzt, so die der aufwändigen oral history mit Zeitzeugen im Unterricht. Gleiches gilt für die zurzeit beliebten „kreativen“ Arbeitsaufträge, wenn Schüler in historische Rollen schlüpfen sollen, ohne eine tiefere Kenntnis der Zeithintergründe zu haben. Sie ersetzen diese dann gerne durch ihre der Gegenwart entnommenen Vorstellungen und gewinnen so eigentlich wenig historisches Verständnis für die Vergangenheit. Zur Euphorie besteht demnach kein Anlass, und es bleibt für unseren Verband genug zu tun, immer wieder Verbesserungen anzumahnen und gute Unterrichtsvorschläge vorzulegen.

Von außen liegt das Problem bei den durch die Kultusverwaltungen zugestandenen Ressourcen an Jahresstunden und Schuljahren, die in Deutschland kaum auf einen Nenner zu bringen sind. Die Kultusministerkonferenz hat dabei die Notwendigkeit des Faches und nachdrücklich der Zeitgeschichte noch 2009 deutlich unterstrichen. Von den objektiven Bedingungen her besteht teilweise in dem einen Land die obligatorische Vierstündigkeit für alle in der Oberstufe, in dem anderem die beliebige Abwählbarkeit; da gibt es durchgehende Zweistündigkeit von Klasse 6 bis 10 bis zum Ausfall ganzer Schuljahre. Kürzungen zugunsten anderer Fächer wie in Nordrhein-Westfalen in der Sekundarstufe I tun dem Geschichtsunterricht sehr weh. Sehr unübersichtlich ist besonders die Lage außerhalb des Gymnasiums, wo inzwischen die Integration des Faches Geschichte in gesellschaftskundliche Lernbereiche und der Unterricht durch fachfremde Lehrer weiter fortschreitet, was nach unserer Auffassung die fachlichen Anliegen nicht erleichtert. Aktuell müssen wir auch nachzudenken anfangen, welche Folgen die voranschreitende Inklusion für die Ziele und Erwartungen des Fachunterrichts bedeutet. Dazu gibt es bisher kaum fachdidaktische Hinweise, ja die Diskussion ist noch gar nicht in Gang gekommen.

Alle Bemühungen um ein bundeseinheitliches Abitur bis 2017 drehen sich nur um die großen Drei (Mathematik, Deutsch, 1. Fremdsprache) sowie die Naturwissenschaften. Was aus den übrigen Fächern wird, von denen Geschichte auch zu den viel gewählten im schriftlichen Abitur gehört, wird kaum diskutiert, und das mächtige Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Berlin hält sich hier wohl mangels Fachverstand völlig zurück. Eine Vereinheitlichung der Lehrpläne und Schulanforderungen durch ein bundesweites Kerncurriculum ist zurzeit nicht in Sicht, demzufolge auch keine einheitlicheren Schulbücher. Die KMK hat in dieser Hinsicht zurzeit keine Meinung.

Die gegenwärtige didaktische Debatte wird vom Begriff der Kompetenzorientierung beherrscht. Sie soll schulischen Defiziten abhelfen, die in den großen internationalen Vergleichsstudien wie PISA und TIMSS zu Tage getreten sind, in denen Geschichte allerdings gar nicht vorkam. Kompetenzen, die in der Erziehungswissenschaft als Problemlösefähigkeiten definiert werden, sind in der Theorie grundsätzlich an beliebigen Inhalten zu gewinnen. So wird manchmal vorschnell geäußert, es gehe in der Schule nicht mehr um Inhalte, sondern

eben um die nachhaltigen Kompetenzen, was jedoch gerade im Fach Geschichte immer ein Scheingegensatz ist. Ohne Wolle lässt sich nicht stricken, ohne relevante historische Stoffe lässt sich historisches Denken nicht erlernen.

In der geschichtsdidaktischen Theorie wird sehr intensiv um das richtige Kompetenzmodell im Fach gestritten. Der Verband hat dazu auch einen Vorschlag gemacht, der für viele Kritiker zu simpel ausgefallen ist. Den teilweise polemischen Anwürfen gegen unsere Vorschläge von fachlichen Bildungsstandards liegen häufig Missverständnisse der Absichten zugrunde. Aber wir Schulleute sind eben nicht so einfältig zu glauben, das einfache Verfügen über einige Daten und Namen sei schon der Kern des Faches. Dass der geschichtliche Stoff auch zu strukturieren, zu vergleichen und auf eine sinnmachende Weise zu erzählen ist, dürfte im Unterricht selbst sogar häufig geübt werden. Die Kritiker greifen, wenn auch nicht einhellig, besonders den Begriff der „Sachkompetenz“ an, zuletzt wieder der Didaktiker Hans-Jürgen Pandel. Lehrende an den Schulen haben nach meiner Erfahrung eigentlich immer eine recht konkrete intuitive Vorstellung von historischer Sachkompetenz und teilen die Schwierigkeiten der akademischen Kritik kaum. Für Außenstehende dürften sich die Diskussionen ohnehin zuweilen bizarr anhören: z. B. ob es daneben eine erlernbare historische Fragenkompetenz, eine Gattungskompetenz oder eine Präsentationskompetenz gibt, ob auch die nicht-fachliche Sozialkompetenz wichtig ist usf. Diese Diskussionen verwirren im Moment die Lehrerbildung. Möglicherweise sind dabei die praktischen Auswirkungen der verschiedenen Modelle gar nicht so erheblich. Vieles, was mit pompösen Begriffen unter die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen gezählt wird, meint ein schlichtes Beherrschen des Umgangs mit Stoffen und Methoden.

Blicken wir jetzt auf die Seite der Schülerinnen und Schüler. Über fehlendes Interesse müssen wir heute keineswegs mehr klagen als zu anderen Zeiten, etwa beim zitierten Professor Bernheim 1913. In der Welt der Heranwachsenden gab und gibt es seit jeher Wichtigeres als Geschichte. Das gilt auch für die veränderte Schülerschaft in der deutschen Migrationsgesellschaft, deren Identitätsbildung über die Geschichte sicherlich anders geschieht als noch in den 1960er Jahren. Dabei habe ich mit Rainer Eppelmann immer für richtig gehalten, dass der Austausch über die deutsche Geschichte in West und Ost sowie ihre europäische Einbettung einen Anreiz für jeden beinhaltet, der sich in diese Gesellschaft integrieren möchte. Ob die lange vorherrschende Konzentration auf die deutsche National- und Teilungsgeschichte im Unterricht inzwischen zu Ende sei, wie manche glauben oder fordern, ist noch nicht ausdiskutiert. An den Rändern ist diese Tradition vielfach aufgeweicht, und der Geschichtslehrerverband hat dies durch seine Arbeiten z. B. zur jüdischen und islamischen Geschichte sowie Globalgeschichte unterstützt.

Damit sind wir bei den Diskussionen angelangt, welche Ergebnisse der Geschichtsunterricht erbringt bzw. überhaupt erbringen kann. Eine PISA-Studie zum Geschichtsunterricht sowie VERA-Vergleichsarbeiten gibt es nicht. Schon was eigentlich zu testen wäre, könnte unendliche Diskussionen auslösen. Immer wieder aber vermelden Blitzumfragen mehr oder weniger bestürzende Antworten, was in der Fußgängerzone auf die Schnelle zur Rede gestellte Ju-

gendliche alles nicht wissen. Man muss sich aber vor überspannten Erwartungen an abgerundete und ad hoc abrufbare Geschichtskennntnisse bei pubertären 16jährigen hüten. Hundertprozentige Erfolgsraten sind in dieser Altersstufe selten.

Ernster zu nehmen sind gründlichere Befragungen, wie sie unter anderem in der sogenannten „Schröder-Studie“ der FU Berlin über Wissen und Einstellungen besonders zur DDR und SED-Diktatur vorliegen. Die darin aufgezeigten Unterschiede zwischen den Regionen sind ausgesprochen aufschlussreich, denn sie zeigen, wo bestimmte Themen gerne ausgespart werden. Doch wissen wir auch, dass insbesondere in Ostdeutschland die Schule nur ein Lieferant historischer Überzeugungen neben anderen ist, und dass die Familien und Alltagsgespräche stärker wirken. Am Aufklärungsauftrag der Schule über den Gegensatz von Demokratie und Diktatur darf keinesfalls gerüttelt werden, und dies könnte noch weiter verbessert werden. So weit ist der Tendenz dieser Studie zuzustimmen, dass in puncto politischer Bildung mehr zu tun ist. Auch von daher darf der historisch-politische Lernbereich nicht weiter eingekürzt werden.

Was erreichen wir im Unterricht? Ergebnisdefizite nach dem Ende der Sekundarstufe I müssen gewiss ernst genommen werden, dennoch bleibt der Geschichtsunterricht alles andere als wirkungs- und spurenlos. Das belegen erkennbare Unterschiede zwischen ausgelassenen und behandelten Themen, was in diesem Alter meist erst ansatzweise erfolgt. Grundlegende Vorstellungen von historischen Herrschaftsformen, sozialem Wandel und kulturellen Veränderungen sind die Basis für das historische Verstehen. Mehr noch als abrufbare Kenntnisse von Namen, Begriffen und Jahreszahlen wiegen die Bereitschaft und das Fähigkeit, sich immer wieder neu und mit zunehmender Sachkunde auf historische Themen und Probleme einzulassen und so das historische Verständnis lebenslang zu erweitern. Manche Schülerinnen und Schüler behaupten ja, dass durch viel zu intensive Fixierung auf die 12 Jahre des „Dritten Reiches“ ihnen die Lust an der Geschichte im Unterricht geradezu ausgetrieben worden sei. Meistens erweist sich allerdings bei genauem Nachfragen, dass diese angebliche Übersättigung gar nicht so auf breitem Wissen und Verstehen beruht. Bei vielen entwickelt sich das Fachinteresse stärker, wenn persönliche Anstöße hinzukommen. Wie in anderen Fächern sollten die Grundlagen aber in der Schule hinreichend gelegt sein. Wenn man die Zahl der Studienanfänger im Fach Geschichte, die Fülle historischer Literatur in den Buchhandlungen oder in den Zeitungen oder Zeitschriften, die Erfolge von Populärgeschichte im besten Sinne oder die Filme mit historischen Hintergründen als Maßstab nimmt, wird ein breites historisches Interesse sichtbar. Dabei schafft es die Schule durchaus auch heute noch als Vorfeldinstitution, dieses Interesse zu erzeugen. Besonders die Hochschulen klagen allerdings über den Rückgang insbesondere der inhaltlichen, formalen und sprachlichen Fähigkeiten ihrer Studienanfänger im Umgang mit historischen Stoffen. Auch die Untersuchungen zum schriftlichen Abitur auf Leistungskursniveau in NRW ergaben in dieser Hinsicht Lücken, die so nicht hinzunehmen sind. Die Konsolidierung der fachlichen Niveaus muss durch die Lehrerfortbildung gefördert werden, aus der sich die Dienstherren indessen immer mehr zurückziehen.

Lehrkräfte versuchen in der Regel, Themen im Unterricht aufzugreifen, deren Verständnis den Lernenden leicht möglich und von denen schnell eine motivierende Faszination ausgeht. Dabei stehen nach dem 19. Jahrhundert mit der nationalen Frage und der Industrialisierung die großen Themen des NS-Zeit und der deutschen Teilungsgeschichte im Mittelpunkt. Historische Aspekte des europäischen Einigungsprozesses und zunehmend der Globalisierung, die übrigens auch vor dem 20. Jahrhundert liegen können, sind in der Schule präsent. An all diesen Themen erfahren die Lernenden, dass diese Sachverhalte ohne geschichtliche Grundlagen unverständlich bleiben müssen. In der Mehrheit des Geschichtslehrerverbands waren wir dabei immer der Meinung, dass bis in die Oberstufe hinein auch einige Inhalte aus der Frühgeschichte, der Antike, dem Mittelalter und der Frühen Neuzeit gehören. Damit meine ich keine illusionäre Vollständigkeit, sondern eine Fähigkeit oder Kompetenz, sich in diesen Epochen selbstständig zu orientieren.

Geschichte, insbesondere Zeitgeschichte erreicht in der Regel die Heranwachsenden, wenn sie auf interessante Weise präsentiert wird. Von wachsender Bedeutung ist die Nutzung von Filmen und digitalen Medien im Unterricht. Im Alltag habe diese in den letzten 15 Jahren für eine Revolution gesorgt. Für die Masse der Heranwachsenden sinkt die Bedeutung des Buches, die visuelle Information häufig über digitale Medien und mit begleitendem Lesen ersetzt es. Auf das Lesen im Unterricht werden wir auch in Zukunft um der Studierfähigkeit willen nicht verzichten, doch Arrangements mit Bildern und Dokumentationen kommen den Gewohnheiten der jungen Generation näher. Im positiven Fall gelingt dabei ein distanziert-kritisches Verhältnis auch zu Bildern und Medien. Die Erkenntnis, dass mit Bildern ebenso in der Geschichte manipuliert werden kann wie mit Worten und Schriften, wird immer wertvoller. Ein Schwerpunkt der Verbandsarbeit liegt daher seit einigen Jahren in der didaktischen Begleitung von historischen Angeboten der Fernsehanstalten ZDF und MDR, aber auch weiteren. Hier gibt es eine Diskussion, wie weit die Anpassung an Unterhaltungsbedürfnisse aus fachlicher Verantwortung gehen darf, schließlich ist nicht zu leugnen, dass bei Abendprogrammen für ein breites Publikum Kompromisse einzugehen sind. Doch hat die Schule auch mit einem sehr breiten Publikum zu tun, und die kritische Sichtweise auf TV-Angebote ergibt sich nicht von allein, sondern am besten durch den Unterricht.

Große Probleme zeigen sich zurzeit in der Lehrerausbildung, in der sich erhebliche Veränderungen ereignen, die mit der Kritik am deutschen Leistungsniveau in unseren Schulen nach dem PISA-Schock und dem Bologna-Prozess zusammenhängen. Die Stichworte sind wie genannt Kompetenzorientierung und mehr Praxisnähe im Studium. Mit Sorge sehen wir aus der Sicht des Geschichtsunterrichts, dass sich dahinter teilweise eine Tendenz zur Niveausenkung und geringerer Befassung mit historischen Inhalten in der Studienzeit verbirgt. Die jüngeren Studien zum erfolgreichen Lernen zeigen, dass ohne Fachkompetenz keine didaktische und pädagogische Kompetenz zu gewinnen ist. Wer zu einem Thema gar nicht erst mehrere Inhalte und Wege kennt, dessen Unterricht kann trotz aller eingesetzten handlungsorientierten oder sonstwie angeblich schülergerechten Methoden nicht ernsthaft faszinieren. Mit Zustimmung habe ich daher in diesen Studien wahrgenommen: Am meisten kommt es auf den Lehrer an, ihn muss der Stoff ebenso interessieren als das Vorankommen

der Schülerinnen und Schüler. Die Voraussetzung dafür ist eine gute Ausbildung der Fachlehrkräfte. Zu den positiven Aspekten des Themas gehört, dass sich für das Lehramt Geschichte mehr als genügend Studienanfänger einschreiben. Es gehört dabei überhaupt nicht zu den Mangelfächern und ist – besonders in der Kombination mit Deutsch – keine Einstellungsgarantie trotz wachsendem Lehrermangel. Wie wichtig eine kontinuierliche Einstellung von Geschichtslehrern ist, muss ich mit Blick auf die sich ständig verändernden historischen Fachdiskussionen nicht besonders unterstreichen.

Was für einen Geschichtsunterricht wollen wir? Vor allem sollte er regelmäßig und stetig stattfinden und von einem Fachkundigen durchgeführt werden. Wir wollen moderne, dh. letztlich an den zentralen Fragestellungen der Gegenwart orientierte historische Inhalte, die eine historische Orientierung ermöglichen. Doch bedeutet moderne historische Bildung auch, über exemplarische Vertiefungen einen epochalen Einblick bis in frühe Zeiten hinein zu gewinnen, um auch die tieferen Wurzeln der Gegenwart zu kennen. Wir unterstützen klar das Prinzip der politischen Bildung im Geschichtsunterricht und befürworten die möglichst breite Einbeziehung der europäischen und Weltgeschichte.

Ich kann mit den gleichen Worten schließen wie mein Vorgänger 1913: „Es ist ein gewaltiges Arbeitsfeld, das vor uns liegt, und es verheißt fruchtbare Arbeit, wenn wir in einheitlichem Geist auf den verschiedenen Stufen zusammenwirken.“ Vielen Dank!