



Zeitgeschichtliche Bildung in der Schule – das Fach Geschichte

Ulrich Bongertmann

Zum Mitnehmen

- Die für den Geschichtsunterricht vorgesehenen Stundenzahlen reichen nicht aus, um zeitgeschichtliche Themen in der notwendigen Tiefe und Breite zu behandeln.
- Eine Überarbeitung des Curriculums für das Fach Geschichte ist notwendig, um die gewünschten Schwerpunkte neu zu justieren. Dabei sollten neue Rahmenbedingungen – wie etwa die zunehmende Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund – berücksichtigt werden.
- Gegenüber den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch und den Naturwissenschaften sollte Geschichte aufgewertet werden und wieder mehr Platz im schulischen Unterricht erhalten. Über eine angemessene (auch quantitative) Proportion zwischen den Fächern sollte diskutiert werden.
- Zeitgeschichtliche Kenntnisse sind Voraussetzung für die Fähigkeit, sich in Politik und Gesellschaft zu orientieren. Und auch darüber hinaus darf nicht vergessen werden, dass die Befassung mit Geschichte in der Schule einen Eigenwert besitzt.
- In einer komplexer werdenden Gesellschaft (soziale, kulturelle und politische Heterogenität) trägt zeitgeschichtliche Bildung zur „gesellschaftlichen Innovationsfähigkeit“ bei.

INHALT

3 | Die gegenwärtige Bildungsstrategie: Konzentration und Integration – mit weniger Geschichte

4 | Gymnasiale Oberstufe/Abiturprüfung: Geschichte kein Hauptfach?

5 | Neue Lehrpläne im Zeichen der Kompetenzdebatte

7 | Besondere Unterrichtsfelder und Herausforderungen

8 | Fazit

Das Schulfach Geschichte ist im letzten Jahr wieder stärker in die Diskussion gekommen. So haben der „Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands“ (VHD) und der „Verband der Geschichtslehrer Deutschlands“ (VGD) in einer gemeinsamen Erklärung auf dem Hamburger Historikertag 2016¹ darauf hingewiesen, dass der Bestand des mehr denn je notwendigen Schulfaches gefährdet sei – und das nicht zuletzt unter dem Eindruck erheblicher Defizite bei den Studienanfängern in den historischen Instituten. Beide Verbände hatten dabei nicht allein die zeitgeschichtliche Bildung im Blick. Medien und Öffentlichkeit schauen dagegen, wenn sie sich mit dem Geschichtsunterricht befassen, meist nur auf die moderne Geschichte und vor allem die Zeitgeschichte ab 1933, weil bei dieser der Bezug zu unserer Gegenwart besonders auf der Hand liegt.

Besorgniserregende Signale lieferte bereits die sog. „Schroeder-Studie“² (erschienen 2012), für die Schülerinnen und Schüler im Alter von etwa 16 Jahren in mehreren ost- und westdeutschen Bundesländern zu ihrem historischem Wissen (ab 1933) und zu ihren Wertungen in Bezug auf Ereignisse und Konstellationen der Zeitgeschichte befragt wurden. Dabei zeigten sich deutliche Defizite im Hinblick auf elementare Lernziele – zu denen fraglos die Unterscheidung von Demokratie und Diktatur gehört. Viele der befragten Schüler waren indessen nicht in der Lage, die wesentlichen Unterschiede zwischen diesen konträren Systemen anzugeben. Der Berliner Politologe verknüpft diesen Befund auch mit tiefen Lücken im einfachen Faktenwissen über Personen und Ereignisse in der Geschichte seit 1933: Durch mehr verbindliches Wissen lasse sich auch das Urteilsvermögen schärfen, und daher müsse auch die Unterrichtszeit ausgeweitet werden. Die Reaktionen auf die Studie blieben verhalten: Auf unsichere Voraussetzungen der Fragestellungen wurde ebenso hingewiesen wie darauf, dass die Erwartungen an pubertierende Jugendliche vielleicht zu hoch angesetzt seien. Ein positives Ergebnis war immerhin, dass bei den Jugendlichen von einem Desinteresse an der Geschichte des 20. Jahrhundert keine Rede sein und dass der Unterricht darauf aufbauen könne.

Aus völlig anderer Sicht hat der Thüringer AfD-Vorsitzende Björn Höcke in seiner sog. „Dresdner Rede“ im Januar 2017 pauschal den Vorwurf erhoben, der Unterricht sei grundsätzlich nur auf das Negative der deutschen Geschichte ausgerichtet, insbesondere sei der Blick einseitig auf den Nationalsozialismus und speziell den Holocaust fixiert. Eine „Wende“ in der Erinnerungskultur sei fällig. Wer den tatsächlich erteilten Unterricht zu diesen Themen kennt, der oft nur wenige Stunden umfasst, kann darüber allerdings nur den Kopf schütteln. Die populistische Diffamierung der „Lügenpresse“ in hermetisch geschlossenen Informationsblasen führt dazu, dass man mittlerweile sogar in Lehrerzimmern (!) Aussagen hören kann wie die, es gebe doch gar keinen Unterschied zwischen der „Tagesschau“ und der „Aktuellen Kamera“.

Wiederum andere bildungspolitische Kommentatoren sehen die deutsche Gesellschaft vor neuen gewaltigen Herausforderungen durch die Integration von Flüchtlingen in Europa, durch weltweite Migration und wirtschaftliche Globalisierung, durch neue Glaubenskämpfe, den internationalen Terrorismus sowie durch die politischen Reaktionen auf diese Phänomene in neuen populistischen und antipopulistischen Bewegungen – was sich inzwischen sogar in einem messbar höheren politischen Interesse bei Jugendlichen niederschlägt. Damit gehen hohe Erwartungen an neue historisch-politische Unterrichtsinhalte einher – von der globalen Verflechtung bis zu den Hintergründen der Fluchtbewegungen. Was bietet die Schule auf diese Fragestellungen an, die bisher kaum im Curriculum auftauchen? Wenn es darum geht, das hier anknüpfende zeithistorische Orientierungsbedürfnis zu stillen, genügt da noch ein Geschichtsunterricht, welcher der bewährten „staubigen Straße der Chronologie“ folgt und in der Realität oft eine Generation vor der

Jetztzeit endet? Soll es bei der Teilung in die Fächer Geschichte und Politik/Sozialkunde und bei der traditionellen Aufteilung der Zuständigkeiten bleiben?

Die gegenwärtige Bildungsstrategie: Konzentration und Integration – mit weniger Geschichte

In der deutschen Bildungspolitik, die immer noch den PISA-Schock von 2000 aufarbeitet, ist demgegenüber in den Bundesländern und der Kultusministerkonferenz (KMK) eine bildungspolitische Strategie führend, die auf mehr Grundkompetenzen in Deutsch, Fremdsprachen (vor allem Englisch) und in den MINT-Fächern abzielt. Diese Grundkompetenzen sollen über Stundenerhöhungen, bundesweite Vergleichsarbeiten (VERA), neue Abiturprüfungsbedingungen und über die auf Bundesebene neu geschaffenen KMK-Bildungsstandards angestrebt werden. Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer (also vor allem Geschichte, Politik, Erdkunde und Wirtschaft) gehen hier leer aus und scheinen der Mühe nicht wert zu sein, vielleicht auch deshalb, weil ein Konsens zwischen den politischen Parteien nicht mehr so schnell herzustellen ist. Daneben sind die Lehrer durch die große bildungspolitische Aufgabe der Inklusion – also die auch aufgrund internationaler Verpflichtungen (UN-Konvention) drängende Integration von Schülern mit besonderem Förderbedarf in die Regelschulen – in Anspruch genommen, und durch die dabei auftretenden Probleme wird oft jede fachliche Diskussion überlagert. Überlegungen, ob der historisch-politische Unterricht für diese neue Schülerklientel verändert werden muss, stehen noch ganz am Anfang (Braucht man mehr Texte in leichter Sprache?). Jedenfalls bereitet aber die durch den inklusiven Unterricht erforderliche Erweiterung der Aufgabekultur bereits heute in der Sekundarstufe I große praktische Probleme.

Gesellschaftswissenschaftliche Fächer im
Nachteil

Was in einem Fach möglich ist, entscheiden die Wochenstundenzahlen. Für Geschichte sind sie (wie eine Umfrage des VGD im Jahr 2016 ergeben hat) in manchen (wenn auch nicht in allen) Bundesländern auf ein Maß herabgesetzt worden, das man als heikel bezeichnen muss. In Anbetracht der verschiedenen Schulsysteme und -formen sowie vieler Ausnahmen und Veränderungen (G8, G9) sind pauschale Aussagen mit bundesweiter Geltung zwar nur schwer zu treffen, doch werden insgesamt die folgenden Tendenzen deutlich:

Zu wenig Zeit für
Geschichte

- Die Pflichtstundenzahl für den Geschichtsunterricht im Gymnasium (Sekundarstufe I und II, in der Summe aller Schuljahre gerechnet) differiert erheblich: von nur 9 bzw. 10 Pflichtstunden (Nordrhein-Westfalen, Brandenburg) bis zu 17 bzw. 18-20 Pflichtstunden (Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt).
- Das von interessierten Schülern wählbare Maximum im Gymnasium (z. B. Leistungskurs) reicht von 15 (in Brandenburg, Rheinland-Pfalz) bis zu 21 Geschichtsstunden (in Sachsen).
- In den Schulformen, die zum mittleren Schulabschluss (MSA/Realschulabschluss) führen, findet sich die folgende Bandbreite (von der 5. bis zur 10. Klasse): von 12 Geschichtsstunden (Thüringen) bis zu 7-8 (Hessen) oder sogar nur 6 Stunden (Brandenburg).

Angesichts dieser Zahlen müssen sich besonders die Bundesländer mit wenig (Pflicht-)Stunden der Frage stellen, ob dies als Basis der historisch-politischen Bildung ausreicht. Dabei verzichten gerade etliche Länder, die eher wenig Pflichtstunden vorschreiben, zudem noch auf feste Vorgaben für die einzelnen Fächer in den Stundentafeln, sodass sich genaue Zahlen gar nicht ermitteln lassen, weil jede

Schule hier Freiräume erhält. In den meisten Ländern wird das dreigliedrige Schulsystem (oft mit der Gesamtschule als weiterem Angebot) immer mehr durch ein „Zwei-Säulen-System“ abgelöst: Neben dem Gymnasium (der einen Säule) werden die Bildungsgänge der ehemaligen Real- und Hauptschule unter den Namen *Gemeinschaftsschule, Stadtteilschule, Sekundarschule* u. a. m. zu einer gesamt-schulartigen Verbindung zusammengeführt. Mit zunehmender Tendenz werden hier die Fächer Geschichte, Politik und Erdkunde gar nicht mehr getrennt, sondern in ein Fach „Gesellschaftskunde“ integriert. Dann erteilt unter Umständen ein Fachfremder ohne entsprechende Hochschulausbildung den Geschichtsunterricht, und zwar selbst zu den besonders schwierigen Themen wie der Schoah oder zur umstrittenen DDR-Geschichte. Dies trägt zur inhaltlichen und methodischen Aushöhlung des Fachunterrichts bei – so wie das umgekehrt natürlich auch für Politik (z. B. Rechtsradikalismus) und Erdkunde (z. B. Klimawandel) gilt. Begründet wird das Fach „Gesellschaftskunde“ mit der Notwendigkeit einer Zusammenschau der angeblich unaufteilbaren sozialen „Welt“ durch die Lernenden, wofür Qualitätseinbußen bei den Voraussetzungen der Lehrkräfte hinzunehmen seien. Am Gymnasium ist die vollständige Integration der Fächer seltener anzutreffen, weil es hier eher eine institutionalisierte (obligatorische) Zusammenarbeit und fächerverbindenden Unterricht gibt (wie er zuletzt ab 2017 in Berlin und Brandenburg vorgeschrieben wurde). Für einen solchen Unterricht ist beispielsweise das Thema „Europa“ zweifellos sehr gut geeignet, weil die historischen und aktuellen Probleme eng beieinanderliegen. Bei vielen anderen Themen droht jedoch eine Zurückdrängung der eigentlichen historischen Fragestellung und Problemorientierung – beispielsweise wenn die Thematik der deutschen Exilanten in der NS-Zeit nur noch als Sprungbrett hin zu einer Debatte über die aktuelle Asylpolitik genutzt wird (zudem verbunden mit einem starken Moralismus, der die besonderen historischen Umstände falsch einzuschätzen droht). Ein Geschichtsunterricht, der nur noch den Anlass liefern soll, über ein gegenwärtiges Problem zu reflektieren, verkennt das eigentlich Historische, das selbst schon genug Anlässe zu gründlichem Nachdenken in sich trägt.

Gymnasiale Oberstufe/Abiturprüfung: Geschichte kein Hauptfach?

Das Profil des Gymnasiums hängt wesentlich auch von den Wahlmöglichkeiten bei der Abiturprüfung ab. Als im Zuge der Oberstufenreform ab 1972 zwei Leistungskurse eingeführt wurden, die unter vielen nahezu gleichberechtigten Fächern relativ frei wählbar waren (damals gab es auch Leistungskurse Pädagogik oder Kunst!), stand das für eine vertiefte Wissenschaftspropädeutik mit maximaler fachlicher Breite, und zwar aus dem Wunsch heraus, durch Individualisierung mehr junge Menschen zum Studium zu führen. Als sich jedoch die Erwartung, das neue System werde eine gute Allgemeinbildung und erhöhte Grundfähigkeiten hervorbringen, vielfach nicht erfüllten, haben etliche Länder an die Stelle der (meist fünfständigen) Leistungskurse mehrere vierständige Hauptfächer gesetzt – normalerweise Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache (meist Englisch) sowie eine Naturwissenschaft. In dieser im Hinblick auf die Prüfung privilegierten Fächergruppe (welche die KMK zuletzt im Dezember 2016 festgeschrieben hat) hat sich Geschichte nicht als Hauptfach beim Erwerb der Hochschulreife erhalten können. Es gibt aber noch das Wahlprofilfach Geschichte für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die schon ein Studium in dieser Fachrichtung erwägen und sich eine anspruchsvollere Prüfung zutrauen. Die meisten deutschen Oberstufenschüler begegnen dem Fach Geschichte nur noch in einem zwei- bis dreistündigen Kurs und nicht mehr in der Abiturprüfung, also unter erhöhten Anforderungen. Vielfach bestehen sogar Abwahloptionen, auch wenn die Belegung von festen Anteilen mit historischen Themen vorgeschrieben bleibt. Im Ergebnis heißt das: Geschichte ist zwar unter den gesellschaftswissenschaftlichen Schul-

Zu wenig für eine
breite historische
Bildung

fächern immer noch das stärkste, aber für eine breite historische Bildung aller Schülerinnen und Schüler genügt die Stellung, die das Fach gegenwärtig einnimmt, nicht.

Wie weit Anspruch und Realität selbst in den noch vorhandenen Leistungskursen auseinanderklaffen, hat eine Studie zum Geschichtsabitur in Nordrhein-Westfalen³ gezeigt. Die Kluft zwischen den Erwartungen, die in den Prüfungsordnungen formuliert sind, und den tatsächlichen fachlichen und sprachlichen Leistungen der Schüler erwies sich als gewaltig. Daraus sollte ein Realismus im Hinblick auf die schriftlichen Abiturleistungen erwachsen, der einen klareren Blick auf die Relation zwischen der tatsächlichen Unterrichtszeit, dem Wissen und Können der jungen Prüflinge und den Aufgaben ermöglicht und ein sachgerechteres Gleichgewicht zwischen diesen drei Faktoren schafft.

Neue Lehrpläne im Zeichen der Kompetenzdebatte

Die Jahrgänge bis zur 9. Klasse (Sekundarstufe I) haben einen kontinuierlichen Geschichtsunterricht mit einer oder zwei Stunden pro Woche (mit Ausnahme von Nordrhein-Westfalen, wo nicht einmal dies gewährleistet ist). Wenn darüber hinaus nach der „Infrastruktur“ des Geschichtsunterrichts sowie nach seinem „Programm“, seinen Zielen und Inhalten, gefragt wird, wird die Lage noch komplizierter. Ein breiter Konsens besteht zwar noch in der Zielformel, dass ein anspruchsvolles und reflektiertes „Geschichtsbewusstsein“ zu fördern sei. Damit verträgt sich weder eine nationalpatriotische Erziehung, wie sie gerade in Polen wieder einmal versucht wird, welche die „Helden“ der Geschichte in den Mittelpunkt stellt, noch eine allzu emotionale Identitätsstiftung („Heimatgefühl“), noch eine einseitige Parteinahme für die Unterdrückten der Geschichte, wie sie von einer linken, „emanzipatorischen“ Geschichtsdidaktik in den 1970er-Jahren angestrebt wurde. Es darf jedoch als unumstrittenes Bildungsziel gelten, Einsicht in die historische Bedingtheit nahezu aller Gegenstände und Themen und auch der eigenen Person zu gewinnen und die Wurzeln heutiger Zustände tiefer zu verstehen. Dazu muss der Unterricht allerdings über eine Befassung mit der Zeitgeschichte weit hinausgehen. Im Gegenteil gehört es gerade zu den Vorzügen des Faches, dass die Schüler dort auch Unzeitgemäßes, unseren Erfahrungen diametral Zuwiderlaufendes erfahren.

Ziel: Geschichtsbewusstsein fördern

Inhaltlich geht es um einen chronologischen Durchgang von der Urgeschichte bis zur Gegenwart, dessen Lücken allerdings drastisch ausfallen. Ein „enzyklopädischer“ Überblick, wie manche Kritiker meinen, wird dabei jedoch nicht einmal im Ansatz angestrebt, sondern eher eine gewisse Vorstellung von der Eigenart der verschiedenen Epochen (also beispielsweise ein Bewusstsein davon, was typisch für das Mittelalter war). Dabei wird der Gegenwartsbedeutung historischer Themen (Nachwirkung, Erinnerungskultur) ein hoher Stellenwert eingeräumt, schon um den Schülerinnen und Schülern immer wieder Lust auf das Fach zu machen. Wenn z. B. zurzeit das Reformationsjahr 1517 in den Medien eine große Rolle spielt, heißt das noch längst nicht, dass die Altersstufen der Sekundarstufe I dies von sich aus überhaupt wahrnehmen. Darauf hinzuwirken, dass die Schüler die historische Relevanz (bzw. Gegenwartsbedeutung) auch weit zurückliegender Ereignisse und Entwicklungen erfassen, gehört jedoch zu den Kernaufgaben der Geschichtslehrkräfte.

Kernaufgabe:
Relevanz historischer
Ereignisse vermitteln

Besondere Bedeutung
der Zeitgeschichte

Für das 20. Jahrhundert konzentriert sich der Unterricht zu Recht besonders auf die deutsche Geschichte. Dabei werden u. a. die Chancen und Erfolge der Demokratiegeschichte betont, auch der deutsche Widerstand erhält seinen Platz. Was die Zeitgeschichte seit 1945 betrifft, stehen der Kalte Krieg und die deutsche Teilungs- und

Parallelgeschichte im Zentrum. Hier sind ohne Weiteres starke Defizite auszumachen: Etwa die Geschichte der „Gastarbeiter“ oder die globale Entkolonialisierung werden in der Sekundarstufe I kaum noch erfasst. Selbst die Geschichte der DDR schrumpft oft auf die schnelle Abfolge „Teilung – Mauerbau – Ostpolitik – friedliche Revolution“ zusammen, ohne dass die wichtige innere soziale Entwicklung der DDR oder die Verflechtung mit der Bundesrepublik deutlich würden. Man darf aber auch vor einer Überforderung eines Schulfaches mit nur wenigen Stunden warnen: Selbst mit einer Verdoppelung der Unterrichtszeit könnte man nicht alle eigentlich relevanten globalen Probleme aufgreifen.

Teilweise wird angestrebt, den chronologischen Durchgang bereits mit der 9. Klasse abzuschließen, teilweise endet er in der 10. Klasse, die bereits eine Übergangsfunktion zur Oberstufe einnimmt. Dafür stehen also in der Regel vier bis fünf Schuljahre zur Verfügung, wobei die Geschichtsstunden allerdings sehr ungleichmäßig auf die Jahrgänge verteilt sind. Immer schwerer fällt es, die Unterrichtsinhalte angemessen an die Altersstufen anzupassen. Ideengeschichtliche Themen wie Humanismus oder Aufklärung eignen sich nur bedingt für 12-Jährige und können auch kaum entsprechend vereinfacht werden. Für die antike und mittelalterliche Geschichte werden die Inhalte ohnehin schon längst weitgehend danach ausgesucht, was für die Kinder (!) überhaupt verständlich werden und sie interessieren kann.

Trotz ihres grundsätzlich chronologischen Ansatzes ermöglichen die Lehrpläne durchaus Ausnahmen für spezielle Unterrichtsvorhaben, etwa für aktuelle zeithistorische Projekte oder für den Begleitunterricht zu speziellen Lektüren (z. B. Anne Frank). Hier haben die Lehrkräfte dann ihre Freiheiten. Als zusätzliche Elemente sind außerdem häufig historische Längsschnitte zu ausgewählten Themen wie Handel oder Jugend aufgenommen worden. (In Berlin und Brandenburg ist allerdings der Versuch, diese Themen im 7. und 8. Jahrgang zum ausschließlichen Gegenstand des Unterrichts zu machen, vorerst wegen des breiten Widerstandes in der Lehrerschaft ausgesetzt worden.) Neue Themen ersetzen dabei ältere: In der Frühen Neuzeit ist der atlantische Dreieckshandel inzwischen häufiger vertreten als die Reichsgeschichte. Und das 19. Jahrhundert wird weiter beschnitten, um mehr Zeit für die großen Themen des 20. Jahrhunderts zu haben.

In der Sekundarstufe II/Oberstufe ist es dagegen inzwischen nicht mehr die Regel, dass nur noch Themen aus der Zeit ab 1789 behandelt werden; sondern vielfach werden in Längsschnitten auch die alte Geschichte oder das Mittelalter zumindest angeschnitten, wenn auch nur selten prüfungsrelevant (Ausnahme: Niedersachsen). Die Zeitgeschichte ab 1945 hat hier insgesamt ein hohes Gewicht, doch bleiben die jüngsten Entwicklungen häufig dem Politikunterricht vorbehalten. Wie wenig dabei ein zweistündiger Kurs zu erreichen vermag, ist wohl klar.

Seit dem PISA-Schock ist über die Schule die Kompetenzdebatte hereingebrochen, mit den Kriterien der Output-Orientierung, der anzustrebenden Anwendbarkeit von Wissen und der Trennung von Können und Wissen. Anders als in den Fächern mit Bildungsstandards fehlt in der Geschichte jedoch ein dominantes Kompetenzmodell; vielmehr konkurrieren mehrere Vorschläge miteinander, ohne dass eine vermittelnde Position in Sicht wäre. Den Unterricht beeinflusst dies insofern, als nahezu jedes Bundesland ein anderes, teilweise von den Ministerien selbst geprägtes Modell verwendet – manchmal mit der Tendenz, einen bestimmten Kompetenzkanon (Sach-, Methoden-, Urteils-, Handlungskompetenz) möglichst vielen Fächern gleichermaßen aufzuerlegen. Die Anzahl der zu erwerbenden Kompetenzen hat sich generell inflationär vermehrt: Fragekompetenz, Präsentationskompetenz usw. Gleichzeitig erscheinen die Inhalte des Unterrichts in den neuen „Kerncurricula“ oft nur noch als kurze

Kette von Stichworten, die sich etwa zur Weimarer Republik auf dürre Hinweise (Versailles, Locarno, Weltwirtschaftskrise) beschränken. Die Schulbücher können diese Hinweise nicht mehr einheitlich umsetzen – mit der Folge, dass ihre Angebote zunehmend beliebig werden. Gleichzeitig sind die intellektuellen Ansprüche durch die Entwicklung vom „Lernfach“ zum „Denkfach“ höher geworden. In Geschichte schneiden die Schüler im Abitur in einigen Bundesländern durchschnittlich wesentlich schlechter ab als in anderen Fächer. Auch deshalb wird das Fach seltener als Leistungskurs gewählt (wenn das überhaupt noch möglich ist). Wer Geschichte als „Lagerfach“ abtut, sollte das wissen.

Eine weitere bedenkliche Entwicklung ist die folgende: In einigen Bundesländern (darunter Nordrhein-Westfalen mit den Berufsschulkollegs) gibt es inzwischen Schulabsolventen, die während ihrer gesamten Schulzeit keine Möglichkeit hatten, am eigenständigen Fach Geschichte teilzunehmen. Ohnehin hat die (an sich begrüßenswerte) Öffnung des Bildungssystems mit unterschiedlichen Wegen zur Hochschulreife dahin geführt, dass inzwischen die Mehrheit der Studierenden nicht mehr den klassischen Weg über das Abitur am Gymnasium durchlaufen hat. Vielmehr gibt es ein breites Spektrum von Schullaufbahnen mit mehr oder weniger Geschichtsunterricht. Das Ziel eines gemeinsamen Grundwissens und basaler Kompetenzen für alle wird daher kaum noch erreicht.

Besondere Unterrichtsfelder und Herausforderungen

Die Folgen, welche die zuletzt durch die verstärkte Immigration steil angewachsene Schülerzahl für den Geschichtsunterricht haben wird, sind noch nicht absehbar. Verschärfte Sprachprobleme sind bereits deutlich. Und ob andere Schüler auch neue historische Sichtweisen und veränderte Interessen mitbringen, muss sich erst noch herausstellen. Dem erwähnten Postulat eines reflektierten Geschichtsbewusstseins begegnen diese Schüler erstmals im deutschen Schulsystem. Ein (empirisch allerdings noch wenig abgesichertes) Thema ist etwa ein aus dem arabischen Raum importierter Antisemitismus bzw. eine Israelfeindlichkeit, die über die Elternhäuser der Schülerinnen und Schüler auch in den Unterricht vordringen könnte.

Außerdem bestehen, was den zeitgeschichtlichen Unterricht betrifft, nach wie vor Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland, die durchaus von Belang sind. Um die geschichtspädagogischen Fragen kümmern sich u. a. die einschlägigen Institutionen wie die „Stiftung Aufarbeitung der SED-Diktatur“ und der Bundesbeauftragte für die Stasi-Unterlagen. Weitere Beiträge leisten die Gedenkstätten und die historischen Lernorte zur DDR-Geschichte. Andererseits ist in Ostdeutschland nach wie vor eine Konkurrenz spürbar zwischen den Alltagserzählungen von (Groß-) Eltern einerseits und den offiziellen Darstellungen in Lehrbüchern und an historischen Orten andererseits, lakonisch „Widerspruch zwischen Familienalbum und Schulbuch“ genannt. Wie weit ein Vierteljahrhundert nach der deutschen Vereinigung 1990 in den Lehrerschaften noch verschiedene Unterrichtskulturen bestehen, ist jedoch unsicher.

Von wachsender Bedeutung ist ferner die zeitgeschichtliche Geschichts- und Erinnerungskultur, zu der die KMK im Jahr 2014 eine eigene Erklärung veröffentlicht hat. Sie unterstützt vor allem auch den Besuch von Gedenkstätten und historischen Lernorten im Bereich des außerschulischen Lernens, fordert aber auch, dass die dazu notwendigen Vorbereitungen in den Schulen stattfinden können. Hier besteht immer noch eine Spannung zwischen den didaktischen Wünschen der Lehrerinnen und Lehrer einerseits und den organisatorischen und finanziellen Gelegenheiten andererseits.

Kulturelle Heterogenität als Herausforderung

Geschichts- und Erinnerungskultur

Motivationsanreize

Historische Schülerwettbewerbe mit meist zeitgeschichtlichen Themen (wie der „Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten“ der Körber-Stiftung, der „History Award“ des Fernsehsenders History Channel und viele andere thematisch oder regional ausgerichtete Wettbewerbe) sind für überdurchschnittlich interessierte Schüler oder Schülergruppen mit einer besonderen Motivation eine Chance zur fachlichen Profilierung und damit auch ein Instrument der Hochbegabtenförderung.

Fazit

Mehr Zeit geben

Wer die Zeitgeschichte den Schülerinnen und Schülern nahebringen will, muss auch die notwendige Zeit für eine kontinuierliche Befassung mit ihr zur Verfügung stellen.

Lehrpläne überarbeiten

Wie zu allen Zeiten müssen die Lehrpläne im Fach Geschichte auch heute angepasst werden – im Horizont der längerfristig relevanten aktuellen Probleme, im Hinblick auf eine veränderte Schülerschaft sowie mit verständlichen Themen und Fragestellungen. Aufgenommen werden müssen die jüngeren historischen Veränderungen und die Faktoren, durch die sie verständlich werden können – auch wenn sie teilweise weit zurückreichen. Wie zu allen Zeiten muss die Zeitgeschichte also gewissermaßen „aufgefüllt“ werden, und manches Ältere muss dafür wegfallen. Selbstbewusste Lehrerinnen und Lehrer sorgen selbst dafür, soweit es in ihrer Macht steht. Nicht zu akzeptieren ist es, wenn zeitgeschichtliche Themen am Ende einfach wegfallen, weil keine Zeit mehr dafür geblieben ist. Um das zu verhindern, muss auch die Koordination in den Fachschaften gestärkt werden.

Interesse wecken

Ein historisches Thema wird für Lernende nicht erst durch den unmittelbaren Gegenwartsbezug interessant, sondern das Interesse kann auch durch die Auseinandersetzung mit einer anthropologischen Grundsituation angesprochen werden. Geschichte behält also auch jenseits der Zeitgeschichte einen hohen Bildungswert. Auf der anderen Seite ist es sinnvoll und notwendig, die hohe Motivation, die gerade durch zeitgeschichtliche Fragestellungen oft hervorgerufen wird, auch tatsächlich zu nutzen.

Typische Sichtweise der Geschichte erhalten

Eine Besonderheit des Faches Geschichte bleibt die langfristig und breit angelegte, teilweise sogar unpolitische Sicht auf Entwicklungen. Diese Tatsache begründet weiterhin einen deutlichen Unterschied zum Fach Politik/Sozialkunde. Angesichts dieser Unterschiede in der Perspektive profitieren die Schülerinnen und Schüler sicher mehr davon, wenn jedes Fach seine eigene Sichtweise zur Geltung bringen kann, als von einer zwanghaften Integration der Fächer.

- 1| <http://geschichtslehrerverband.de/2016/09/26/gemeinsame-erklaerung-des-vhd-und-des-vgd-zum-schulfach-geschichte/> (letzter Aufruf: 8.5.2017).
- 2| Klaus Schroeder u. a.: *Später Sieg der Diktaturen? Zeitgeschichtliche Kenntnisse und Urteile von Jugendlichen*, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 2012.
- 3| Bernd Schönemann / Holger Thünemann / Meik Zülsdorf-Kersting: *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte*, Berlin / Münster: Lit 2010.

Der Autor

Ulrich Bongertmann

Studiendirektor, Gymnasiallehrer für Geschichte und Latein in Rostock, Bundesvorsitzender des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands

Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.

Ansprechpartner:

Dr. Norbert Arnold

Teamleiter Bildungs- und Wissenschaftspolitik

Hauptabteilung Politik und Beratung

Telefon: +49(0)30/26996-3504

E-Mail: norbert.arnold@kas.de

Postanschrift: Konrad-Adenauer-Stiftung, 10907 Berlin

ISBN 978-3-95721-315-0

www.kas.de



Der Text dieses Werkes ist lizenziert unter den Bedingungen von „Creative Commons Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland“, CC BY-SA 3.0 DE (abrufbar unter: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>)

Bildvermerk Titelseite
© CrazyCloud/fotolia.com