

Lebte der Gymnasialdirektor Georg Wilhelm Friedrich Hegel noch und sähe er sich die schulische Bildung heute an, er spräche wahrscheinlich davon, dass in Sachen Bildungsinhalte eine „Furie des Verschwindens“ gewütet habe. Der Philologe Friedrich Nietzsche – lebte auch er noch und analysierte er Schule heute – würde die allgegenwärtige Aversion gegen „Vorratswissen“ und gegen den „45-Minuten-Takt“, ferner die Schwärmerei für „Schlüsselqualifikationen“, für Fach-, Methoden-, Personal-, Sozial- und Handlungs-„Kompetenzen“ sowie für „Projektlernen“ und „Fächerverbünde“ mit den Worten kontern: „Unsere moderne Bildung ist gar keine wirkliche Bildung, sondern nur eine Art Wissen um Bildung.“ Oder er würde sagen: „Das Leichtere und Bequemere hüllt sich in den Mantel prunkhafter Ansprüche.“

Aber auch ohne Hegel und Nietzsche müsste man in deutscher Schulpolitik und Schulpädagogik wissen, woran es krankt. Die vielfältigen, aber im Ergebnis gleich lautenden empirischen Untersuchungen und Tatbestände zum mittelmäßigen Wissensstand unserer Schulabsolventen sind sehr ernst zu nehmen. Zu diesen Tatbeständen gehören die hohen Studienabbrecherquoten, die ja nicht nur auf defizitäre Rahmenbedingungen zurückzuführen sind, sondern auch auf erhebliche Vorbildungsdefizite und auf das offensichtliche Gleichsetzen von Studierfähigkeit und Studierberechtigung. Zu den Tatsachen gehören auch die Ergebnisse der Einstellungstests für Lehrstel-

lenbewerber, die von Jahr zu Jahr ein sinkendes Niveau schon bei den Elementarfertigkeiten (Lesen, Schreiben und Rechnen) belegen. Und sicher hat die TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) einen Schub ausgelöst, sich Gedanken über Leistung und Qualität zu machen.

Die Egalisierung der Inhalte

Tatsächlich hat in den letzten Jahrzehnten in den Schulen in weiten Teilen Deutschlands das Gegenteil stattgefunden: Die Basis schulischer Bildung wurde unterminiert. Ein Anti-Inhalte- und Anti-Fächer-Affekt hat zu einer Eliminierung konkreter curricularer Inhalte, zumindest aber zu deren Egalisierung geführt. Seit Ende der sechziger Jahre wird von vielen Schulpolitikern und Schulpädagogen unter quasi modernen Begründungen schier eine Aversion gerade gegen konkretes Wissen und gegen jeden Fächerkanon gepflegt. Die aktuelle schulpolitische Diskussion wird von solch objektloser Aufsässigkeit in erheblichem Maße beherrscht.

(Schein-)begründet wurde dieser furiose Feldzug (schein-)demokratisch mit Gleichheit und Gleichwertigkeit: Alle Inhalte und Fächer seien gleich bedeutend, weil ja das exemplarische Vorgehen die Methode der Wahl sei. Auch eine Form von Egalitarismus! Das Wissen um historische Namen und Daten beispielsweise wurde mit einem Bannstrahl belegt, weil solches Wissen „Stoffhuberei“ sei. Statt Literatur gab es „Texte“, und nach lite-

rarischen Begriffen oder Dichternamen sucht man in den Curricula mancher Bundesländer oft vergeblich, wie ja überhaupt große Literatur unter dem Diktat der Lebensnähe durch Trivilliteratur und Gebrauchstexte egalisiert wurde. Hätte Goethe so geschrieben, wie es manch curricularer Ingenieur gerne gehabt hätte, wir hätten 1999 Goethes 250. Geburtstag gewiss nicht gefeiert.

Dabei gibt es gerade in Zeiten der Globalisierung und der neuen Informationstechniken genug staatsbürgerliche und lernpsychologische Gründe für eine Renaissance des Wissens. Vor allem aber vermittelt nur eine Schule des Wissens Identität und Orientierung. Die heute herrschende als modern beziehungsweise postmodern ausgegebene Ideologie des *anything goes*, nicht zuletzt die öffentliche Entwertung traditioneller Sinnbezüge als „unmodern“, hinterlässt bei vielen Menschen ja zunehmende Orientierungslosigkeit. Mit Pluralismus und Toleranz lässt sich ein solches *anything goes* nicht rechtfertigen. Ein vor allem in den so genannten A-Ländern auch schulpolitisch gepflegter Kulturrelativismus und Indifferentismus gegenüber anderen und gegenüber sich selbst enden vielmehr in geistiger Obdachlosigkeit, in einer Toleranz aus Gleichgültigkeit statt aus Überzeugung, im beziehungslosen Nebeneinander oder im „Nihilismus des Geltenlassens von schlechthin allem“ (Arnold Gehlen). Und vor allem endet ein solcher Relativismus in Identitätskrisen – individuellen wie kollektiven.

Identität dagegen heißt Partizipation am kulturellen Gedächtnis. Identität, eine individuelle ebenso wie eine kulturelle, definiert sich nicht aus modisch definierten *skills*, sondern nur aus der „Er-Innerung“ eines kulturellen Erbes. Das ist übrigens der Grund, warum totalitäre Systeme zur Proklamation ewiger Gegenwart neigen. Er-Innern ist damit Chance des Widerstands und der befreienden

Kraft gegen Indoktrination und „Zeitgeist“. Daher ist erst eine Erinnerung schaffende Bildung Grundlage für Freiheit und deren Vollzug. Es geht zudem darum, dass Tradition zugleich von akuten Zwängen befreit, indem sie Luft schafft im hektischen *Hic et Nunc* und zur Neugestaltung inspiriert.

Wissen um Kultur und Tradition ist außerdem Voraussetzung für die Fähigkeit, Neues zu erleben. Ohne ein Wissen um Kultur und Tradition können kein Verstehen von Gegenwart und kein Bewusstsein des Wandels zu Stande kommen. Das gilt gerade mit Blick auf die so genannte Globalisierung. Schule muss hier Identitätsstiftung und Orientierung anbieten. Solche Identität kann man auch im Zeitalter des *global village* nicht „downloaden“.

Wissen statt Information

Bloße Information leistet das nicht. Bildung für die Zukunft kann deshalb nicht nur Anleitung zum Umgang mit Information sein. Wir dürsten schließlich nach Wissen, aber wir ersaufen in Information. Und wir sind längst bei einem Punkt angelangt, wo – so paradox das klingt – Information Kommunikation tötet. Denn Information, das ist das Sterile, das Flüchtige. Wissen, das ist das Lebendige, das Beständige, das Gewichtete, das Bewertete. Wissen, das ist mehr als die Summe der zu Grunde liegenden Informationen. Wissen bedeutet immer zugleich Synergie-Gewinn, eben auch Vergewisserung, also einen Gewinn an Identität. Deshalb brauchen wir eine Bildung für eine Wissensgesellschaft und keine Ausbildung für eine bloße Informationsgesellschaft. Deshalb ist Bildung in der Wissensgesellschaft eine Bildung des lebendigen Wissens und nicht der sterilen, technisch gespeicherten Daten.

Und es geht in Sachen Bildung (die etwas anderes ist als Ausbildung) schließlich um den Eigenwert des Nicht-Ökono-

mischen. So ganz falsch kann die These, der Mensch dürfe nicht den bloßen Verfügbarkeitsinteressen der Wirtschaft ausgeliefert werden, vielleicht doch nicht sein. Es muss uns deshalb um mehr gehen als um die heute sich immer mehr verstärkende Tendenz, den Menschen nur noch eindimensional als *Homo oeconomicus* in den Blick zu nehmen. Hier ist dem gemeinsamen Papier der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) und der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) zur Bildungspolitik vom 16. November 2000 mit dem Titel *Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung* ausdrücklich zuzustimmen: Dort wird erfreulich eindeutig Kritik geübt am „Totalitarismus neuen Typs“ und am „subjektlosen Funktionalismus“, der alle Lebensbereiche erobere. Es wird gesagt, Wissenschaft, Technik und Wirtschaft profitierten vom Sabbat. Und es wird darauf hingewiesen, dass der Mensch Wurzeln und Beheimatung brauche.

Somit wäre eine Rückbesinnung auf die christlich-abendländischen Werte angezeigt, die auch unser Grundgesetz konstituieren. Dieser Ideen- und Wertekosmos, der ein europäischer ist, wäre gerade mit Blick auf die europäische Integration wichtiger als das ganze (Miss-)Management um BSE oder Ähnliches. Zu denken wäre hier an eine kluge Aussage des griechischen Staatspräsidenten Konstantinos Karamanlis. Er sagte: Europäische Kultur ist die Synthese des griechischen, römischen und christlichen Geistes. Zu dieser Synthese hat der griechische Geist die Idee der Freiheit, der Wahrheit und der Schönheit beigetragen, der römische Geist die Idee des Staates und des Rechts und das Christentum den Glauben und die Liebe.

Der unbehauste Mensch jedenfalls wird die Beliebigkeit, Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit der Moderne und des *global village* nur dann aushalten, wenn er Geborgenheit in Kultur, Geschichte, Tra-

dition und Sprache findet. Und er wird nur dann seine Trendanfälligkeit sowie seine Froschperspektive überwinden, wenn er beherzigt, was der Frühscholastiker Bernhard von Chartres (um 1120) meinte, als er riet: „Sub specie aeternitatis, und im Bewusstsein unseres begrenzten Erkenntnisvermögens sind wir alle Zwerge, aber auf den Schultern von Riesen können die Zwerge weit schauen.“ Mit anderen Worten: Die Geschichte der Menschheit und ihr Wissen, unsere Vorfahren und deren Wissen, ihre Literatur und die Weisheit ihrer Sprache – das sind die Schultern von Riesen, auf denen wir Zwerge sehr weit sehen könnten.

Kanon-Debatte

Auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist somit eine Kanon-Debatte alles andere als überholt. Es sind mancherorts dreißig Jahre inhaltlichen Vakuums zu füllen. Der Ausstieg mehrerer Bundesländer aus Lehrplänen und deren Ersetzen durch Rahmenpläne sind mitverantwortlich für diese Entwicklung. Das Ersetzen von Bildungszielen durch Lernziele ist eines ihrer Symptome. Es geht aber nichts ohne allgemein verbindliche Inhalte unumstrittener Autorität. Die in den Jahren seit 1970 verbreitete Vorstellung von einer Gleichwertigkeit der Fächer und Inhalte ist eine Fiktion. Schule braucht vielmehr klare Fächer- und Inhaltsstrukturen, denn solche Strukturen erleichtern die Orientierung in einer Flut von Informationen. Die Wissenschaften und die Unterrichtsfächer untergliedern sich in Einzelbereiche, die nicht umsonst „Disziplinen“ heißen, weil sie eben das „disziplinierte“ Herangehen an Sachverhalte fordern und fördern.

Es stellt sich auch heute die Herausforderung einer schulformdifferenzierten „Kanon“-Diskussion. Und da eine Kanon-Diskussion immer Reaktion auf Sinnkrisen und Traditionsverlust darstellt (so etwa Traute Petersen, in der Zei-

tung *DIE WELT* vom 24. Oktober 2001), mithin innovativ ist, ist das Argument nicht zutreffend, man wolle nur die „Stoffhuberei“ fortschreiben. „Stoffe“ nimmt man immer durch, die Frage ist doch vielmehr, ob sie sinnvoll sind, ob nicht eine vorgebende Auswahl – wohl begründet notabene – unterrichtlicher Beliebigkeit vorzuziehen ist.

Daher ist dringend eine Rückkehr zu inhaltlich orientierten und verbindlich vorschreibenden Lehrplänen notwendig. „Richtlinien“ sind von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich konstruiert, insofern konnte man schon für die achtziger Jahre bundesweit nur noch höchst begrenzte Übereinstimmungen konstatieren, zumal bei fast völlig offenen Richtlinien (wie etwa in Schleswig-Holstein) der Beliebigkeit Tür und Tor geöffnet sind. Es ist daher unumgänglich, zu Gunsten überprüfbarer Vergleichbarkeit, Transparenz, Qualität und gemeinsamer Kommunikationsgrundlagen allgemein verbindliche Standardinhalte in Lehrplänen zu formulieren. Entscheidend ist daher, dass vor allem die CDU-/CSU-geführten Länder auch weiterhin an inhaltlich vorgebenden Lehrplänen festhalten. Es wäre eine zentrale Aufgabe der Kultusministerkonferenz (KMK), solche Grundwissensbestände für zentrale Fächer zu formulieren.

Zudem brauchen Lehrpläne als verbindlich festgeschriebene Bildungsinhalte eine Begründung. Auch wenn ein gewisser Dezisionismus niemals ausgeschlossen werden kann (das leitet sich aus der begrenzten Stundenzahl ebenso ab, wie auch nicht immer ein Konsens darüber besteht, was nun zentral sei), muss diese Begründung transparent sein, und sie muss Antwort geben auf die Fragen: Was kann ein Fach leisten für die Bildung der Persönlichkeit? Wie repräsentativ ist der ausgewählte Stoff für das Verständnis von Welt? Wie bedeutsam ist der ausgewählte Stoff in der aktuellen Kommuni-

kation? Wie lässt sich ein komplexer Stoff didaktisch erschließen und methodisch umsetzen?

Vor dem Hintergrund dieser Fragen hat die Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) im Rahmen ihrer Initiative „Bildung der Persönlichkeit“ im Jahr 2001 detaillierte Vorschläge für Deutsch und Geschichte zur öffentlichen Diskussion gestellt, deren Grundgedanken im Folgenden kurz präsentiert werden.

Offensive für das Fach Deutsch

Gerade Sprache ist die *via regia* zur Kultur. Sprache und Literatur sind Speicher kultureller Erfahrungen. Sprache und Literatur sind Vehikel zur Aneignung von Welt und zur Teilhabe an Welt. Mit Sprache wiederum ist untrennbar das Denken verbunden: Was ich nicht denke, kann ich nicht sprachlich ausdrücken, und was ich nicht sprachlich ausdrücken kann, kann ich kaum denken. Mithilfe des Denkens kann der Mensch sodann zeitliche Erlebnisse entzeitlichen, sich damit über die Aktualität und Flüchtigkeit erheben und somit Welt ordnen. Außerdem gelingt über die Sprache die Distanzierung zur Welt. Sprache ist zudem Vehikel für die Entfaltung der Innerlichkeit des Erlebens. Und Sprache ist das wichtigste Werkzeug des Menschen, um Kultur zu schaffen. Die Schulen müssen deshalb der sprachlichen und literarischen Bildung wieder mehr Aufmerksamkeit widmen. Dafür gibt es gute Gründe.

Sprachliche Bildung ist *erstens* Persönlichkeitsbildung: Denn Sprache ist Medium für die Entfaltung von Innerlichkeit und damit Ausdruck der Gesamtpersönlichkeit. Über die Sprache begreife ich meine Welt; ein sprachunfähiges Erleben aber reduziert Welt auf die Flüchtigkeit bloßer Eindrücke. Sprachliche Bildung fördert *zweitens* das Erleben und das Antworten von Freiheit. Erst mit Sprache ist die Teilhabe an der politischen Öffentlichkeit möglich. Wer die Sprache be-

herrscht, durchschaut leichter den Missbrauch von Sprache in Reklame und Propaganda. Sprache ist zudem das einzige humane Instrument der Konfliktlösung. Sprachliche Bildung ist *drittens* Voraussetzung des zwischenmenschlichen Verstehens und Handelns. Erst die Alphabetisierung erlaubt eine Teilhabe an zivilisatorischen Errungenschaften (etwa an Wissenschaft und Technik). Das Beherrschen der Sprache ist unter allen so genannten Schlüsselqualifikationen die zentrale, denn nahezu alle Schlüsselqualifikationen haben mit Sprachbeherrschung und Sprachanwendung zu tun.

Zentralschlüssel Muttersprache

Gerade angesichts manch hyperaktiver Diskussion um Schlüsselqualifikationen, „Edut@in-ment“ und „Laptop statt Schulranzen“ stellt sich somit ernsthaft die Frage: Wo bleiben die beiden Zentralschlüssel zur Bildung – der Schlüssel Muttersprache und der Schlüssel Literatur? Immerhin sollte selbst in Zeiten computerpädagogischer Nürnberger-Trichter-Visionen gelten: Die Muttersprache ist der Zentralschlüssel für alles Erfahren, Mitteilen, Denken und damit auch Lernen. Und die Literatur ist der Zentralschlüssel für alle Kultur. So wie das sprachliche Vermögen eines jeden einzelnen Menschen Ausdruck individueller Reife ist, so ist die bewusste Pflege von Sprache und Literatur Ausdruck des kulturellen Niveaus eines Gemeinwesens.

Das sprachliche Vermögen ist damit für die Bildung und für die Sozialisation jedes Einzelnen wie auch für unser Selbstverständnis als Kulturnation die wesentliche Grundlage. Der Schule kommt dabei eine zentrale Rolle zu. Das heißt: Ein Bildungswesen, das die junge Generation zukunftsfähig in Leben, Ausbildung und Beruf entlassen und zugleich seinen kulturellen und allgemein bildenden Auftrag erfüllen soll, muss der sprachlichen Schulung größte Bedeutung beimessen.

Ein Bildungssystem dagegen, das die sprachliche und literarische Bildung vernachlässigt, verschlechtert für junge Menschen die Entwicklungschancen und leistet damit einer Dekultivierung Vorschub. Zumindest hat sich Beliebigkeit breit gemacht. Nicht wenige Bundesländer beförderten Gebrauchstexte inklusive Bedienungsanleitungen in den Rang wichtiger Textsorten. Immer mehr Bundesländer reduzieren bereits den Grundschulwortschatz; angesagt sind jetzt nur noch 700 Wörter! An vielen Schulen begnügt man sich – anstatt von den Schülern das Durchbeißen durch einen Roman zu verlangen – mit der haarkleinen Analyse von Fluten kopierter Textauszüge. Deshalb ist es dringend notwendig, dass sich die Schule in der muttersprachlichen und literarischen Bildung von einigen grundlegenden Fehlentwicklungen der letzten dreißig Jahre verabschiedet. Dazu gehören vor allem: die vernachlässigte Spracherziehung (hinsichtlich Vielfalt und Genauigkeit des Ausdrucks, grammatischer Korrektheit, Abwehr eines *Slangs* und einer primitiven Sprache), das vernachlässigte Einüben sprachlicher Gestaltungsformen (Nacherzählung, Beschreibung, Schilderung, Zusammenfassung), die Abschaffung eines Lektürekansons und die damit verbundene Aufgabe kultureller und geistiger Tradition.

Bei der Aufgabe, muttersprachliche Kompetenz zu entwickeln, hat der Deutschunterricht von der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe eine zentrale Stellung. Zudem tragen die berufsbildenden Schulen in allen Fächern zur Schulung der Sprachanwendung bei. Der Unterricht in der Muttersprache fördert insgesamt in umfassender Weise die Bildung der Persönlichkeit, die kulturelle Grundbildung, die Kommunikationsfähigkeit und damit die gesellschaftliche Integration sowie die Berufs- beziehungsweise Studierreife.

Dem Deutschunterricht kommt also eine exponierte Stellung zu. Das gilt für ganz beziehungsweise leider nicht mehr so ganz selbstverständliche Dinge wie eine intensive Unterrichtung in Orthographie und Grammatik – auch im Zeitalter von Rechtschreib- und Diktierprogrammen. Zugleich bleibt das Fach Deutsch maßgebliche Grundlage für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht. Deutschunterricht – das ist ferner die Chance, ein Gespür für künstlerische Leistung zu entwickeln. Zu den Charakteristika des Deutschunterrichtes gehört es, dass er Kreativität zu fördern vermag. Seine Möglichkeiten reichen hier vom Rezitieren, von Sprachspielen über das kreative Schreiben bis hin zum Theaterbesuch und zum großen Schulspiel.

Und Deutschunterricht hat vor allem durch die Literatur die Chance, eine Verständigung über gemeinsame kulturelle Erfahrungen zu schaffen. In der Schule muss es deshalb um die Begegnung mit großen Werken der Literatur gehen – um Werke, die fundamental für eine Epoche sind, deren Wirkung zugleich über den deutschsprachigen Raum, über die jeweilige Epoche und über die Literatur hinausgeht.

Damit stellt sich die Frage nach einem Lektürekatalog. Welche Literatur ist jungen Menschen nahe zu bringen? Auf jeden Fall ist darauf Wert zu legen, dass alle maßgeblichen literarischen Epochen mit dafür charakteristischen Werken behandelt werden. Dazu kommen Sagen, Märchen, Fabeln, Lügengeschichten, Anekdoten, Hörspiele, Dialekt- und Heimatdichtung sowie Jugendbücher. Entscheidend bleibt, dass möglichst umfassend gelesen wird. Das Lektürevolumen muss Vorrang haben vor einer mikrochirurgischen Analyse von Textauszügen.

Es sollte ansonsten keinen Hauptschulabgänger geben, der nicht Auszüge kennt aus dem Nibelungenlied und der Barocklyrik, aus Lessings Ringparabel so-

wie Beispiele von Goethe- und Schiller-Balladen, von romantischer Lyrik, Gottfried-Keller-Novellen oder Brecht-Kalendergeschichten. Der Realschüler sollte darüber hinaus zu tun haben mit den *Räubern* oder mit dem *Götz*, mit *Maria Stuart* oder *Wilhelm Tell* sowie mit Beispielen der großen europäischen Literatur von Dante über Shakespeare bis hin zu Molière und Tolstoi.

Beim angehenden Abiturienten schließlich geht es hoffentlich nicht ohne den kompletten *Nathan*, nicht ohne den kompletten *Faust I*, nicht ohne einen Kleist, Hölderlin, Büchner, Heine, Keller, Storm, eine Droste, einen Stifter, Fontane, Hauptmann, Kafka, Trakl, Rilke, Thomas Mann, Brecht, Döblin, Tucholsky, Jünger, eine Bachmann, einen Böll, Frisch, Dürrenmatt, Rainer Kunze. Und einem Gymnasiasten gemäß ist die unterrichtliche Akzentuierung großer literarischer Leitfiguren unter dem Aspekt der Vielfalt in der Einheit der europäischen Literatur (zum Beispiel eines Faust bei Marlowe, Goethe, Thomas Mann, Gounod).

Eine Offensive zu Gunsten des Deutschunterrichtes ist überfällig – allein schon deshalb, weil Sprache und Literatur kulturelle Identität ermöglichen. Teilhabe an Kultur lässt sich eben nur verwirklichen, wenn die Grundlagen für das Reden miteinander gemeinsame sind; der sich immer weiter individualisierenden Kommunikation muss die Schule daher das allgemein Verbindliche entgegensetzen. Dies können nur die Hochsprache und die Literatur entgegenstellen, und nur sie können das Gegenmittel sein. Und eben darauf muss sich der Deutschunterricht besinnen. Nicht zuletzt deshalb dürfte es in Deutschland zukünftig keinen Schulabschluss mehr ohne eine Prüfung im Fach Deutsch geben.

Offensive für das Fach Geschichte

Der Mensch ist ein historisches Wesen. Er ist in eine Gegenwart hineingeboren, de-

ren Teil er ist, die selbst wiederum geschichtlich und zur Geschichte wird. Man kann Geschichte vernachlässigen, vergessen, verdrängen. Man kann sich aber nicht von ihr befreien, ihr entrinnen. Schon im Kleinen begegnet uns Geschichte auf Schritt und Tritt: in Umgebung und Alltag, in Ort und Region, in Politik und Medien; sie ist elementarer Bestandteil von Kultur, Zivilisation, öffentlichen Diskursen und ihrer Genese. Um daran urteilend und aktiv teilzuhaben, sind die Kenntnisse zentraler Personen, Fakten, Verläufe, Signalwörter und die damit verbundene Fähigkeit notwendig, Literatur, Musik, Kunst, Philosophie historisch zuzuordnen. An dieser kulturellen Aufgabe müssen sich auch die Inhalte des Geschichtsunterrichtes orientieren.

Das Fach Geschichte vermittelt sodann die Einsicht in die Endlichkeit der Person. Denn sich als historisches Wesen zu begreifen heißt, sich als endlich zu begreifen; es vermittelt das Bewusstsein der Zeit und der Dauer von Veränderungsprozessen; es vermittelt einerseits Skepsis, Misstrauen und Vorsicht gegenüber Zukunftsprognosen, Großideologien, Utopien, „ewigem Fortschritt“, Machbarkeitswahn, Geschichtsmythen, Manipulation und Missbrauch von Geschichte; insofern ist das Geschichtsverständnis ein kritisches Potenzial.

Eine Neubesinnung auf den übernützlichen „Bildungswert“ des Faches Geschichte ist insofern überfällig. Diese Neubesinnung betrifft aber nicht nur das Fach Geschichte, sie betrifft grundsätzlich den Trend, die historische Dimension auch in benachbarten Fächern zu vernachlässigen. Geschichte selbst muss eigenständiges und verbindliches Fach ab Klasse sechs sein. Beim Abitur wäre es zudem wünschenswert, wenn Geschichte zu den Prüfungsfächern gehörte. Das in die siebziger Jahre zurückreichende Bemühen einiger Bundesländer, Geschichte als eigenstän-

diges Schulfach zu beseitigen und einem „Lernbereich“ beziehungsweise einem Fach Gesellschaftslehre unterzuordnen, war und bleibt ein Irrweg, auch wenn er nach wie vor und sogar von einer zunehmenden Zahl von Bundesländern weiter beschritten wird. (In der vormaligen DDR war dies übrigens nicht der Fall.) Das Fach Geschichte hat einen Wert, der weit über die Grenzen des Faches hinausweist: Maßgebliche Teile des Sprach-, Literatur-, Religions-, Politik-, Musik-, Kunst- und Philosophieunterrichtes sind nicht hinreichend verstehbar ohne solide historische Grundkenntnisse; das gilt gleichermaßen für die geistesgeschichtlichen Bezüge in den Naturwissenschaften. Integriert in die Gesellschaftslehre, besteht dagegen die Gefahr, dass Geschichte verfremdet und gesellschaftspolitisch instrumentalisiert wird.

Gedächtnisstütze und Wiedererkennung

Geschichte muss „Gedächtnisstütze“ und Stütze für Identität sein, das heißt Stütze für das „Mit-sich-eins-Fühlen“ (E. H. Erikson), das zugleich emotionale Bindungen auch zu übergreifenden Zielen begründet (Volk, Nation, Staat, Patriotismus). Das bedeutet konkret, etwa die deutsche Geschichte nicht allein als Vorgeschichte zur NS-Zeit begreifen zu lernen und diese nicht als Gipfel der deutschen Tradition, sondern den Nationalsozialismus als bewusste Zerstörung der europäischen, auch der deutschen Tradition verstehen zu können (Hannah Arendt). Und Geschichte muss Wiedererkennung leisten: Wer die Geschichte ignoriert, muss damit rechnen, sie zu wiederholen, und zwar vor allem ihre Irrtümer und Fehler (George Santayana). Nur die Geschichte bietet einen unübertrefflichen Einblick in die *Conditio humana* und die dünne Decke der Zivilisation. Wer lernen will, was der Mensch und wozu er fähig ist, ist auf Geschichte angewiesen,

im Positiven wie im Negativen. Zur Hysterie neigende Reaktionen verweisen deutlich darauf, dass man genau dies vergessen hat: Vom „Ende der Geschichte“ konnte nur der Geschichtsvergessene träumen.

Wir müssen ganz konkrete, chronologisch angeordnete Inhalte vorgeben, die für historische Abläufe zentral, die zugleich Kultur erschließend und Kultur erklärend sind für die jeweilige Epoche, die sie charakterisieren und die bis heute zum Kommunikationsgerüst unserer Gesellschaft gehören. Dazu gehört ein obligatorischer chronologischer Durchgang von den Frühformen der menschlichen Gesellschaft bis 1990 in den Jahrgangsstufen sechs bis neun beziehungsweise zehn, der die Zeitgeschichte nicht nur vorsieht, sondern auch wirklich behandelt, der ein Gefühl für Kontinuität von Geschichte entwickeln hilft und mit zentralen Abläufen, Personen, Daten vertraut macht (durch Wiederholen, Einüben, Auswendiglernen). Die heute so beliebten, aber offenbar nur verwirrenden „Quer- und Längsschnitte“ sollten deutlich zurücktreten.

In der gymnasialen Oberstufe sollen sodann Schwerpunktthemen eben nicht nur aus der neueren Geschichte erneut aufgenommen werden und noch einmal in chronologische Abfolgen eingebettet werden (Aufstieg und Niedergang von Großreichen, attische Demokratie, Rom, universale Reichsidee und Recht, Kirche und Staat im Mittelalter, Reformation, Deutsche und ihre östlichen Nachbarn); Altertum und Mittelalter dürfen nicht nur in „verkindlichter“ Perspektive (nach dem Motto „Wir basteln eine Toga“) wahrgenommen werden. Dabei soll es vertiefend um die kulturellen Eigenheiten von Epochen und ihre Wechselwirkungen mit den Bereichen Literatur, Philosophie, Kunst, Musik und so weiter gehen. Um die Verbindung zur modernen Kommunikation herzustellen, sind charakteristische – bis heute gebräuchliche –

historische Signal-, Sprichwörter, Metaphern sowie Redensarten zuzuordnen, von denen unsere Sprache lebt und die sich zugleich mit „Geschichten“ verbinden lassen.

Darüber hinaus müssen wir das erzählerische (Geschichte durch Geschichten), auch an großen Personen orientierte Potenzial der Geschichte wiedergewinnen: Geschichte bliebe blutleer und abstrakt, wenn das Erzählende entfiel; dies erst weckt gerade in den ersten Schuljahren des Geschichtsunterrichtes Faszination und Interesse. Es verschwinden allzu leicht das konkrete Geschichtswissen, das Wissen über ein chronologisches Vor- und Nacheinander („Zeitleiste“) und über Kausalitäten, welche die immanente Systematik des Geschichtsunterrichtes bilden. Zur Unterstützung der damit verbundenen Gedächtnisschulung sind Merkmalszahlen unabdingbar; diese fördern die Zuordnungsfähigkeit.

Identität gewährleisten

Gottlob scheint man sich aus – freilich schlimmem Anlass – wieder zu besinnen, und man scheint sich aus seiner Geschichtsvergessenheit zu lösen. In der Zeitung *DIE WELT* vom 17. Oktober 2001 formulierte Alexander Gauland sein Credo an die abendländische Kulturtradition im Angesicht des 11. September 2001: „Der Furor des Verschwindens von literarischem Kanon und historischem Wissen war die Schrift an der Wand einer ins Nichts erlösten Menschheit...“: Granada, Córdoba und die Bibel seien vergessen. Man mag hinzufügen: auch Karl Martell, die Kreuzzüge, die Belagerung Wiens, das Osmanische Reich und damit die Notwendigkeit jener „Fernerinnerung“, die erst historisches Bewusstsein zu schaffen vermag.

Eine Bildung ohne die Dimension des Historischen und ohne Traditionsbezug bedeutete, Identität zu verweigern. Eine Bildung ohne historisch-narrative bezie-

hungsweise biografisch-narrative Elemente, eine Bildung der bloßen Daseinsgefährigkeit wäre geradezu eine Verweigerung von Identität. Ohne ein Wissen um die Vergangenheit können zudem kein Verstehen von Gegenwart und kein Bewusstwerden des Wandels zu Stande kommen. Eine zukunftsfähige Schule leistet daher über historische Grundbildung gerade in Zeiten der Globalisierung Identitätsstiftung und Orientierung. „Zukunft ist Herkunft“ (Martin Heidegger).

Dies gilt im Besonderen für die geschichtlich gewachsenen politischen, rechtlichen und wirtschaftlichen „Architektur“-Prinzipien unseres Gemeinwesens, nämlich die Prinzipien der politischen Freiheit, der Eigenverantwortung, der Demokratie, der Rechtsstaatlichkeit und der Sozialen Marktwirtschaft. Daher ist Geschichte immer wesentliches Element einer jeden staatsbürgerlichen Bildung und eine notwendige kulturelle Voraussetzung für die Integration aus anderen Kulturkreisen. Man muss diese Prinzipien – aus staatsbürgerlichen Gründen – kennen und sie zum Maßstab eigenen Urteilens und Handelns machen. Das gilt insbesondere für die moralische Beurteilung der beiden diktatorischen Unrechtssysteme in Deutschland nach 1933, wobei es im Hinblick auf die DDR immer dringlicher wird, der heute grassierenden und politisch gewollten Geschichtsvergessenheit, Verniedlichung und Umdeutung entgegenzuwirken.

Nur eine Kultur mit dem Anspruch, „allgemeinmenschlichen Interessen eine volle Entfaltung zu erlauben“ (Otfried Höffe), ermöglicht es uns, die Besonderheit des „Europäischen“ und seinen Auftrag zu definieren und in und über Europa hinaus zu verwirklichen. Bislang hat das Thema „Europa“ trotz der Empfehlung der Ständigen Konferenz der europäischen Erziehungsminister *Die europäische Dimension im Bildungswe-*

sen vom 17. Oktober 1991 aber immer noch zu wenig Eingang in Bildungspläne gefunden. Zudem überwiegt dabei die europäische Einigung nach 1945. Die Kulturgeschichte der Nachbarländer sowie die Behandlung der historisch-kulturellen Dimension werden viel zu wenig berücksichtigt.

Eine solche Betrachtung aber fördert geistigen Provinzialismus und Partikularismus. Daher ist eine stärkere europäische Ausrichtung des Geschichtsunterrichtes erforderlich. Das heißt: Es ist, mit der Antike beginnend, eine historisch-politische europäische Bildung überfällig. Nur ein europäisches Geschichtsverständnis, das die geistigen Wurzeln in Athen, Rom und Jerusalem ebenso einbezieht wie die kulturelle Zugehörigkeit der vormals unter sowjetischer Herrschaft stehenden Staaten und Völker Mittel- und Osteuropas sowie die leidvollen Erfahrungen mit dem kommunistischen Totalitarismus und dessen Überwindung, kann in Achtung aller nationalen Besonderheiten die Basis für ein modernes europäisches Selbstbewusstsein und damit für eine europäische Mentalität sein.

Als Konstanten unseres „geistigen Besitzes“ als Europäer sind daher hervorzuheben:

- das klassische Erbe (Philosophie, Rationalität, Recht, Begrifflichkeit des Lateinischen),
- das Christentum und das Judentum,
- die europäische Sprachfamilie,
- die Würde des Menschen als Individuum und als Person,
- ein mehrfacher Dualismus, nämlich von Freiheit und Verantwortung, Rechten und Pflichten, Recht und Gerechtigkeit,
- eine überindividuelle Rechtsordnung,
- die Bürger- und Menschenrechte,
- die Gleichheit vor dem Gesetz,
- die vielfältigen Formen der Machtkontrolle,
- eine demokratische Willensbildung.

Ohne konkretes und umfassendes Wissen kann es keine Bildung und keine Identität geben. Deshalb ist jetzt eine engagierte und nachhaltige Inhalts- und Kanon-Debatte angezeigt. Die in den Jahren seit 1970 verbreitete Vorstellung von einer Gleichwertigkeit der Fächer und Inhalte ist eine Fiktion. Nur wer Schule auf Wissensvermittlung ausrichtet, bereitet junge Menschen auf die Wissensgesellschaft vor. Nur wer über Inhalte verfügt, verfügt über Orientierung in der Wissensgesellschaft. Nur wer über Inhalte verfügt und darüber hinaus auch als junger Mensch die Chance zur Muse und zur Muße (zur Göttin Muse und zur Mußestunde) bekommt, der erfährt schulische Bildung als Persönlichkeitsbildung und der erwirbt Identität. Nur er ist gewappnet für die Zukunft.

Die aktuellen Leitbilder der Union

Dem kulturell-allgemein bildenden und auf das moralische Urteil abzielenden Auftrag von Schule muss also wieder ein deutlich höherer Stellenwert zukommen als heute häufig zugestanden. Dieser Auftrag kann aber nur dann eingelöst werden, wenn man sich über grundbildende, vergleichbare und transparente Bildungsinhalte neu verständigt und sie auch in den Lehrplänen als verbindlich deklariert.

In diese Richtung gehen nicht nur Äußerungen der baden-württembergischen Kultusministerin Annette Schavan zum „Bildungskanon“, die neuen hessischen Lehrplanentwürfe oder das im Oktober 2001 erschienene, von der hessischen Kultusministerin Karin Wolff herausgegebene Buch *Ohne Bildung keine Zukunft*. Es scheint, dass auch die programmatischen Überlegungen in der Union wieder mehr in diese Richtung deuten.

Ausgangspunkt einer für die neunziger Jahre bilanzierenden Betrachtung bleibt der auf dem 4. Parteitag der CDU

(September 1993) verabschiedete Beschluss „Erziehung und Ausbildung in unserem freiheitlichen demokratischen Bildungssystem“, der in extenso die Bildungspolitik der CDU formulierte; er wurde zunächst im „Projekt Zukunftschancen“ (1997), im „Zukunftsprogramm“ (Mai 1998) und in den „Erfurter Leitsätzen“ (1999) fortgeschrieben. An ihn knüpfen auch die im November 2000 verabschiedeten Leitsätze „Aufbruch in die lernende Gesellschaft“ ausdrücklich an. In diesen „Leitsätzen“ und im Grundsatzpapier zur „Neuen Sozialen Marktwirtschaft“ von 2001, das auch allgemein bildende Passagen enthält, wurde wieder deutlicher, was eine eher ökonomische Zuordnung der Bildungsthematik (vergleiche „Standort Deutschland“) etwa noch im „Zukunftsprogramm“ leicht übersehen ließ: Nicht gesellschaftspolitische Leitbilder können der Kern von Bildungspolitik sein, sie sind vielmehr nur komplementär zu dem, was man die Hinwendung zum Kind, zum Jugendlichen nennen kann, zu seiner Eigenheit, zu seiner „Personalität und Würde“ (Georg Gölter 1993).

Man darf dies auch als Wiederentdeckung einer Anthropologie werten, die auf zwei einfachen Grundelementen beruht: auf dem Vorrang der Freiheit der Person und auf der Würdigung ihrer realen Existenz, die nur in der Sozialität möglich ist. So setzte das 93er CDU-Programm bewusst ein mit dem Satz: „Erziehung, Ausbildung und Bildung sind wesentliche Grundlagen für die freie Entfaltung der Persönlichkeit.“ Einfacher: Erst Erziehung und Bildung ermöglichen Freiheit und Identität. Wir sind gefordert, solche Erziehung und Bildung mit Inhalten zu füllen.

Die Kerncurricula zu den Fächern Deutsch und Geschichte sind abzurufen unter www.kas.de. Weitere Kerncurricula zu Politik/Sozialkunde, Ästhetischer Bildung, Mathematik, Physik und so weiter werden im Laufe des Jahres 2002 folgen.