

## **Geschichte lernen – Perspektiven für das 21. Jahrhundert\***

Um das Verhältnis von Schule und Universität steht es nicht besonders gut. Das war nicht immer so. Ein kurzer Rückblick zeigt das Problem auf. Im ersten Viertel des 19. Jahrhunderts wurde die Philosophische Fakultät der Universitäten von einer vorbereitenden zur lehrerbildenden Fakultät. Die Philologen, die zukünftigen Gymnasiallehrer, schrieben in ihren Hefen eifrig mit, was die Professoren in ihren Vorlesungen vortrugen. Als Gymnasiallehrer trugen sie dann die mitgeschriebenen Vorlesungen ihren Schülern vor. Als die Gymnasiasten dann nach dem Abitur Studenten wurden, hörten sie bei den Professoren fast wörtlich die gleichen Vorträge wieder, die sie schon von ihren Lehrern gehört hatten. Dieser Tatbestand ist vielfach belegt. Auch ihre Bücher schrieben die Historiker weniger für die Fachkollegen – denn jede Universität hatte anfangs nur einen Historiker – sondern für das Bildungsbürgertum und zu dem gehörten die Gymnasiallehrer.

Die Umschlagsgeschwindigkeit vom universitären in schulisches Wissen war damals weitaus höher als heute; und die pädagogischen Bedenken dagegen gering, da vor 1900 nur eine kleine Elite von unter 1% eines Schülerjahrganges die Gymnasien besuchte. 1820 machten in Preußen nur 590 Schüler das Abitur. Verändert hat sich seitdem einiges, auf das ich hier im Detail nicht eingehe. Aber einen solchen kurzgeschlossenen Regelkreis von Inhalten und Methoden gibt es nicht mehr. Schule und Universität entwickeln sich mehr und mehr auseinander.

### **1. Universität und Schule**

Aus der Sicht der Uni sind die Abiturienten für das Universitätsstudium schlecht vorbereitet. Im BA-Studiengang brechen 35% der Studierenden ihren gewählten Studiengang ab. In den Ingenieurfächern, die hier weniger interessieren, sind es sogar 48% (Zahlen von 2010). Nun erwartet an der Universität niemand, dass die Schule auf ein bestimmtes Fach vorbereitet. Denn weder sind Schulfach und Studienfach identisch, noch hat jede Universitätsdisziplin eine schulische Entsprechung: Es gibt kein Schulfach Medizin oder Jura. Erwartet wird allerdings allgemeine Hochschulreife und Wissenschaftspropädeutik. Aber das ist nur eine leere Worthülse, denn sogar das Wort Geschichtsschreibung kommt in der Schule nicht vor. Die erkenntnistheoretische Differenz von Quelle und Geschichtsschreibung wird mit den Alltagsbegriffen „Text“ und „Material“ zugedeckt.

Aus der Sicht der Schule sind die Lehramtstudenten schlecht für den Lehrberuf vorbereitet. Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik ist extrem ungleichgewichtig. Auf die Fachdidaktik – die Grundlagenwissenschaft der Lehrer – entfallen nur 10% der Semesterwochenstunden. Ob sie in den übrigen 90% etwas für ihre Berufsperspektive lernen, ist Glückssache. Ganze Themenbereiche der Lehrpläne kommen im Studium nicht vor. Vor- und Frühgeschichte, Fernost (China und Japan) und präkolumbianisches Amerika. Schwarzafrika kommt ebenfalls nicht vor und wenn doch, dann aus kolonialistischer und nicht aus indigener Perspektive. Aber auch für die Nationalgeschichte gilt das Gleiche. Da kann es schon vorkommen, dass Studierende für ihren Schein in früher Neuzeit ein Seminar über „Esoterik in der Aufklärung“ besuchen. Über Reformation und Absolutismus erfahren sie dann in ihrem Studium nichts.

\* Vortrag im Rahmen der 6. Geschichtsmesse „Geschichte lernen im 21. Jahrhundert – Demokratie und Diktatur nach 1945 in Deutschland und Europa“ der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, 28. Februar bis 2. März 2013, Suhl.

Wohlgermerkt, das ist keine Kritik an der Forschungspraxis der Universitäten. Die Wege der Forschung und die Bildungsaufgaben klaffen mehr und mehr auseinander. Das gilt auf der fachwissenschaftlichen wie der fachdidaktischen Ebene. Die fachwissenschaftliche Forschung ist heute hochspezialisiert. Schulische Lehrpläne und Seminarthemen an der Universität klaffen mehr und mehr auseinander. Weder kann die universitäre Forschung den schulischen Lehrplan noch die Lehrpläne den Forschungsinteressen der Professoren folgen. In Deutschland haben wir zur Zeit 50 verschiedene Lehrpläne, die Vorgaben zur Zeitgeschichte machen.<sup>1</sup> Eigentlich sind das keine Vorgaben, sondern hermeneutische Aufgaben für Lehrer und Schulbuchautoren<sup>2</sup>. So steht beispielsweise in einem gültigen Lehrplan für die Sekundarstufe „Staatssicherheit“. Nur dieses eine Wort. Und die 70.000 Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer zerbrechen sich die Köpfe, welche Strukturen, Institutionen, Personen und Ereignisse darunter zu verstehen sind. Sie entscheiden sich dann individuell und unterrichten auch so. Und die Veranstalter der empirischen Schülerbefragungen schreien dann Zeter und Mordio, wenn bei ihren „repräsentativen“ Erhebungen keine erwünschten Ergebnisse herauskommen.

## 2. In den Schulen läuft etwas schief

Aber es sind nicht nur Universitäten und die Bildungspolitik, die diese problematischen Verhältnisse schaffen. Die praktizierenden Lehrer tun ihrerseits eine Menge, um sich von der Rationalität von Wissenschaft zu entfernen: Eine Reihe von Konzepten, Unterrichtsmethoden und Prinzipien der Schulen entfernen sich in den letzten Jahren mehr und mehr von den wissenschaftlichen Grundlagen ihrer Fächer. Auf die unselige Kompetenzdebatte, den anachronistischen fächerübergreifenden Unterricht und die Ideologie des lehrerlosen Unterrichts sei hier nur hingewiesen.

An drei Punkten möchte ich das erläutern:

- Empathie
- Werturteile
- Zeitzeugen

### 2.1 Empathie

Als erstes ist das Elend der Empathie zu nennen. In den letzten Jahren macht der Begriff Empathie in der unterrichtsmethodischen Literatur und vor allem in der Unterrichtspraxis Karriere. Es handelt sich dabei einen Rückimport aus dem Amerikanischen. Die amerikanischen Übersetzer standen vor dem Problem, wie sie in Wilhelm Diltheys Schriften die Begriffe „Hineinversetzen“, „Nachbilden“ und „Nacherleben“ übersetzen sollten. Sie wählten „Empathie“. Vor 30 Jahren zog dieser Begriff als Rückimport in die deutsche pädagogische Literatur ein. Er hatte dabei seine ursprüngliche Bedeutung verhüllt und gab sich als etwas völlig Neues aus. Er konnte jetzt so tun, als sei er eine Innovation und brauchte sich mit der diltheykritischen Literatur der deutschen Sozialwissenschaften bzw. der Geschichtswissenschaft der letzten 40 Jahren nicht mehr auseinanderzusetzen.

#### *(1) Spekulation statt Erkenntnisgewinnung*

---

<sup>1</sup> Bei 16 Bundesländern ergibt das für SI und S II schon 32, hinzu kommen Förderschulen und Berufsfachschulen, die Hauptschulen gar nicht mitgerechnet.

<sup>2</sup> Die eigentlichen Lehrplanmacher sind die Schulbuchautoren Sie steuern aber nicht das Denken der Schüler, sondern das Handeln der Lehrer.

Diese Empathiemethode drückt sich in einer bestimmten Form von Aufgaben an die Schülerinnen und Schüler aus. Genauso fachwidrig sind die dazugehörigen Aufgabenformulierungen: „Schlüpf in die Rolle einer Figur aus diesem Rollenset“ bzw. „Stell dir vor, du wärest (hättest, würdest etc.) ...“. Das leitet nicht zur hermeneutischen Interpretation an, sondern verlangt wildes Spekulieren. Niemand weiß, wie dieses Hineinversetzen methodisch zu veranstalten ist, und keiner weiß, was er tun soll, wenn er „drin“ ist. Hineinversetzen ist keine Methode der Erkenntnisgewinnung. In einem solchen Unterricht sollen die Schüler Perspektiven „nicht nur erkennen“, sondern „diese aktiv einüben und auf deren Grundlage handeln“. Jeder Schüler und jede Schülerin ein Stalin oder ein frierender Soldat in Stalingrad? Diese „Methode“ des Hineinversetzens, die den Schülern als Erkenntnisinstrument angeboten werden, ist bloßer Selbstbetrug: Hineinversetzen ist wie das Münchhausen-Kunststückchen. Die Schüler sollen sich in den Sumpf der Ereignisse hineinversetzen und dann am eigenen Schopf wieder herausziehen. So funktioniert aber historische Erkenntnis nicht.<sup>3</sup>

## (2) *Wir wissen zuviel*

Solche Empathieaufgaben zielen nicht nur auf Wissen, sondern vor allem auf Emotionen. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Gefühle historischer Personen nachempfinden und wiedergeben. So wird beispielsweise in einer empirischen Untersuchung nach den Gefühlen eines jüdischen Kindes gefragt: „Wie hättest du dich gefühlt, wenn dein Freund dich verleugnet hätte?“ Einwände liegen nahe, dass Schüler damit überfordert sind, Gefühle nachzuempfinden und sie sprachlich rational auszudrücken. Sie sollen sich dabei in Situationen hineinversetzen, die sie selbst nie erlebt haben und die sie hoffentlich nie erleben werden. Auch ein anderer Einwand liegt nahe. Geschichte werde damit enthistorisiert und auf allgemein menschliche und zeitlose Handlungen reduziert. Das trifft alles zu. Aber aus der Sicht der Geschichtstheorie wird ein gravierender Einwand vorgebracht.

Das Problem des empathischen Einfühlens in Personen in historischen Kontexten liegt nicht in zu wenig, sondern in zu viel Wissen über die Vergangenheit. Der heutige Betrachter - und auch der jüngere Schüler - weiß mehr über die Menschen, die in einer bestimmten vergangenen Epoche lebten, als diese selbst. Der heutige Schüler kennt nämlich deren Zukunft, die heute seine Vergangenheit ist. Kämpfende Soldaten in Stalingrad und Häftlinge im KZ hatten bei aller Verzweiflung noch einen Funken Hoffnung. Der heutige Betrachter aber weiß, dass es keine Hoffnung gab. Die Demonstranten am 17. Juni 1953 und die Teilnehmer an der Montagsdemonstration am 8. Januar 1990 wussten nicht, wie es ausgehen würde. Der heutige Betrachter weiß immer mehr als der Zeitgenosse, deshalb kann er nicht so wie er in seiner Situation empfinden. Der amerikanische Philosoph Arthur Danto hat das folgendermaßen ausgedrückt: „Wir wissen einfach zu viel, um in der Lage zu sein, uns in jenen Zustand der Unwissenheit über die Zukunft zu versetzen ... *Nicht wissen wie das alles noch ausgehen wird*, ist kennzeichnend für das unmittelbare Erleben der Ereignisse“.<sup>4</sup> Aber wir und unsere Schüler wissen es.

## 2.2 Werturteile

An zweiter Stelle ist die Rolle von Werturteilen zu nennen. Sie werden unter der Bezeichnung „Einstellungen und Urteilen“ in empirischen Untersuchungen und in neueren Richtlinien, die sie zu einer Urteilskompetenz stilisieren, legitimiert. Einstellungen und Urteilen sind zu neuen Zentralbegriffen geworden. Seit den 1970er Jahren war die Didaktik bemüht, Vorurteile aufzulösen und Werturteile im Unterricht zu vermeiden. Der Wandel zur Legitimität von Vorur-

<sup>3</sup> Münchhausen-Metapher bei Junker, Detlef; Reisinger, Peter: Was kann Objektivität in der Geschichtswissenschaft heißen und wie ist sie möglich?, in: HZ Beiheft 3 (Neue Folge) 1974, S. 17

<sup>4</sup> Danto, Arthur C.: Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt/M. 1974, S. 420

teilen spiegelt sich auch in empirischen Untersuchungen wider, die nicht nur Schülerwissen erheben wollen, sondern auch nach erwünschten Einstellungen, den „richtigen“ Einstellungen fragen. Die Studie über das „DDR-Bild“ von Schülern enthält beispielsweise 41 Fragen. Davon sind 7 Wissens- und 34 Bewertungsfragen.<sup>5</sup> Und hier wird es problematisch. Von den Schülern wird eine bestimmte Wertung verlangt.

*(1) Verleitung zur Indoktrination?*

Ein Beispiel: Nach dem Ende der DDR wurden und wird Ausmaß und Rolle des DDR-Staatssicherheitsdienstes heftig diskutiert. Auch in Schülerbefragungen spielte die Stasi eine herausragende Rolle. In der erwähnten Befragung über das DDR-Bild von Schülern lautete eine Frage: „Die Stasi (Ministerium für Staatssicherheit der DDR) war ein Geheimdienst, wie ihn jeder Staat hat“.<sup>6</sup> Die Schüler konnten dann auf einer fünfstufigen Likert-Skala von „Stimme voll zu“ bis „Stimme überhaupt nicht zu“ ankreuzen. 53,3 Prozent der Befragten lehnten das Statement ab, 18,5 verhielten sich ihm gegenüber neutral und 28,2 Prozent stimmten ihm zu.

53 Prozent der Befragten meinten, die Stasi war eine ganz *besondere* Institution und für die übrigen 47% war es ein Geheimdienst wie ihn jeder andere Staat auch hat.

Die Autoren der Studie skandalisieren diesen Befund folgendermaßen: „Das Ergebnis dieses Items bestätigt alle Befürchtungen, die DDR und vor allem das MfS würden von einem Großteil der Bevölkerung verharmlosend betrachtet. Der Meinung ehemaliger MfS-Bediensteter, sie seien ein normaler Geheimdienst gewesen, schließen sich unter den befragten Schülern immerhin gut 28% an, knapp ein Fünftel ist unentschieden und nur etwa mehr als die Hälfte votiert dagegen“.<sup>7</sup> Die Autoren der Studie verlangen als „richtige“ Antwort, dass die Stasi ein Geheimdienst von ganz besonderem Charakter in Ausmaß und Praktiken war.

Diese Frage lässt sich nur durch einen Vergleich korrekt beantworten. Aber an deutschen Schulen gibt es keinen vergleichenden Geheimdienstunterricht der die Securitate, den Mossad, NKWD und die CIA, die nur einer von 16 US-amerikanischen Geheimdiensten ist, vergleicht. Ein deutsch-deutscher Vergleich zwischen dem MfS der DDR und den drei westdeutschen Geheimdiensten ist so lange nicht möglich, wie die westdeutschen Archive geschlossen bleiben. Ohne Vergleich geben die Schüler nur ein Werturteil wieder, das sie irgendwo aufgeschnappt haben oder das ihnen aufgedrückt wurde. Wenn Lehrer solche Befragungen ernst nehmen, geraten sie in Versuchung, Meinungsindoktrination zu betreiben.

Die Autoren der Schülerbefragung begründen ihre Wertung des MfS als exzeptioneller Geheimdienst mit der Zahl der Stasi-Mitarbeiter. Im Oktober 1989 hatte die Stasi 91.015 hauptamtliche und angeblich 189.000 informelle Mitarbeiter, eine Zahl, die vermutlich auf „abenteuerliche Weise“ zustande kam<sup>8</sup>. Möglich wäre ein historischer Vergleich mit der Gestapo. Die Gestapo hatte gemessen an der Bevölkerungszahl eine weit geringere Anzahl von Mitarbeitern. 1944 waren es ca. 32.000 Angestellte.<sup>9</sup> 20 Prozent der Fälle, die bei der Gestapo aktenkundig wurden, hat die Gestapo durch eigene Schnüffelei aufgespürt. Aber 80 Prozent der Personen, die in ihre Maschen gerieten, waren Opfer von Denunziationen aus der Bevölkerung. Die Zahl der Denunzianten war so groß, dass die Gestapo es gar nicht nötig hatte, ihre

<sup>5</sup> Deutz-Schroeder, Monika; Schroeder, Klaus: Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – ein Ost-West-Vergleich, München 2008, S. 21

<sup>6</sup> Deutz-Schroeder; Schroeder S. 360

<sup>7</sup> Deutz-Schroeder; Schroeder S. 361

<sup>8</sup> Spiegel 8/2013, S. 22 (mit Bezug auf Ilko-Sascha Kowalczyk)

<sup>9</sup> Gellately, R.: Die Gestapo und die deutsche Gesellschaft, Paderborn 1994

Zuträger bürokratisch formell mit Verpflichtungserklärung an sich zu binden. Mit der Parteiorganisation von zeitweise acht Millionen stand der Gestapo zudem ein ganzes Herr von Zuträgern zur Verfügung. Auf diese Weise beteiligten sich gewöhnliche Bürger und Bürgerinnen am Funktionieren des Polizeistaates. Der Vergleich mit den IMs der Stasi wird also schief.

## *(2) Werturteile - Sachurteile*

Man könnte die Forderung nach Urteilen als modischen und folgenlosen Schnickschnack abtun, wie er allenthalben zu finden ist. Nicht nur auf Facebook gibt es den Like-Button „Gefällt mir“. Und unsere große Boulevardzeitung hat diese Beliebigkeit zu ihrem Motto erkoren: „BILD Dir Deine Meinung“. Was einem gefällt und welche Meinung der einzelne hat, ist hier völlig belanglos. Im Unterricht sollte es aber nicht um das „subjektive Meinen“ gehen, sondern um das „gemeinsam Gemeinte“.<sup>10</sup>

Aber eine solche Beliebigkeit ist von den Empirikern und Richtlinienautoren nicht gemeint. Es sollen die nach ihrer Meinung nach „richtigen“ Urteile sein, und das heißt immer Werturteile. Sachliche Sachurteile gibt es nicht, stets wird gewertet. Darf Unterricht bestimmte Einstellungen und Wertungen verlangen, einfordern? Diese „Urteilskompetenz“, die einige Richtlinien entdeckt haben wollen, bezieht sich ausschließlich auf eine sehr enge Variante von Werturteilen, gemeint sind immer politische Werturteile. Zwar ist es pädagogisch wünschenswert, wenn Schülerinnen und Schüler die unserer Meinung nach „richtigen“ Werturteile fällen. Wenn wir keinen Gesinnungsunterricht oder Indoktrinationspraktiken wollen, bleibt uns nur ein Mittel, nämlich Aufklärung. Und Aufklärung schließt das Risiko ein, dass Schülerinnen und Schüler andere Werturteile fällen und sich andere Einstellungen aneignen, als es die Schule möchte. Aber das ist der Preis von Mündigkeit.

---

<sup>10</sup> Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode, Tübingen, Tübingen 1974, S. 340

## 2.3 Zeitzeugen

Dringend erforderlich ist es, den Einsatz sogenannter „Zeitzeugen“ in der Schule zu überdenken.<sup>11</sup> Die kritischen Stimmen aus der Lehrerschaft nehmen zu; sie sind allerdings zwiespältig. Auf der einen Seite stehen sie den Zeitzeugenaussagen kritisch gegenüber, auf der anderen Seite möchten sie diese Form der unterrichtlichen Abwechslung nicht missen.

### (1) *Zeitzeuge als Begriff*

Der Begriff „Zeitzeuge“ ist in den letzten 30 Jahren seltsam aufgebläht worden und hat andere Begriffe von Zeugenschaft verdrängt. Grundsätzlich und traditionellerweise lassen sich drei Gruppen von Zeugen unterscheiden, die uns über ihre Erlebnisse und Erfahrungen mit Vergangenheit berichten. Da sind zunächst einmal die Beteiligten, die Handelnden und Behandelten. Sie haben an bestimmten Ereignissen mitgewirkt. Die zweite Gruppe sind die Augenzeugen, sie waren zwar körperlich anwesend, aber nicht handelnd beteiligt. Die dritte Gruppe sind die Zeitzeugen. Sie waren weder beteiligt, noch haben sie das Ereignis selbst gesehen. Ein Zeitzeuge ist immer nur ein Zeuge für seinen eigenen eng begrenzten Alltag, an dem er teilnahm. Die heutigen Erwachsenen (2013) waren alle Zeitzeugen von „Nine-Eleven“, den Terrorakt auf das World Trade Center in New York im Jahr 2001. Sie können nur wiedergeben, was die Medien berichteten und wie ihr Bekanntenkreis reagierte. Der heutige Gebrauch des Zeitzeugenbegriffs verdrängt die Begriffe „Beteiligter“ und „Augenzeuge“. Früher hießen die Bücher noch „Täter und Gaffer“ (Klee u.a.) sowie „Täter, Opfer, Zuschauer“ (Hilberg). Eine ganze Buchreihe mit dem steten Untertitel „xy in Augenzeugenberichten“ erschien. Heute sind alle Zeitzeugen. Das ist für historisches Lernen ein gravierender Qualitätsverlust

### (2) *Erinnerungen sind keine Geschichte*

In der publizistischen Öffentlichkeit und sogar bei manchen Historikern zeigt sich die Tendenz, den Begriff der Geschichte durch den der Erinnerung zu ersetzen. Aber Erinnerungen sind noch keine Geschichte; erst durch kritisch-methodische Aufarbeitung der Historiker wird aus Erinnerungen Geschichte. Der Sozialpsychologe Harald Welzer, einer der wenigen Psychologen, die sich mit Geschichte beschäftigen, kritisiert scharf die Rolle von sog. „Zeitzeugen“ in der gegenwärtigen Geschichtskultur:

“Wenn ein Überlebender seine Erfahrungen als Verfolgter schildert, zieht das junge Leute in Bann. Ganz anders sieht das mit dem aus, was die Nicht-Opfer über die Zeit des ‚Dritten Reiches‘ zu berichten wissen: Erstens ist es meistens historisch völlig falsch, und zweitens folgt es oft dem Schema der ‚Verführung‘ unwissender, gutgläubiger Bürger durch eine kleine böse Gruppe von ‚Tätern‘. Mit dieser Wirklichkeitsverzerrung haben vermeintlich authentische ‚Zeitzeugen-Berichte‘ sehr viel Schaden angerichtet. Ich kann es nicht als Verlust betrachten, wenn solche Stimmen jetzt nach und nach verstummen.“<sup>12</sup>

In der Schule und in der Unterrichtspraxis sind Zeitzeugen als Opfer moralisch und politisch korrekt, aber Geschichtslehrer müssen sich bewusst sein, dass diese Praxis historisch gesehen höchst unzureichend, unvollständig und gar nicht „multiperspektivisch“ ist. Zur Geschichte gehören auch die Täter.

### (3) *Verformungsfaktoren*

Zwischen Geschehen und Berichten schiebt sich zudem das Gedächtnis. Es ist keineswegs ein bloßer „Zwischenspeicher“, der etwas aufbewahrt und das man unversehrt dort wieder abho-

<sup>11</sup> Sabrow, Martin; Frei, Norbert (Hg.): Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945, Göttingen 2012

<sup>12</sup> Weitgehend ohne Moral. Ein Gespräch mit dem Sozialpsychologen Harald Welzer über fragwürdige Traditionen des Erinnerens, in: Frankfurter Rundschau 16./17. Mai 2012, S. 32

len („abrufen“) kann. Menschen besitzen kein fehlerfrei reproduzierendes Gedächtnis, deshalb liefern sie mit ihren Aussagen keine reinen Geschehensprotokolle. Zwischen Erlebnis, Wahrnehmung und Beobachtung und dem „Wiedergeben“ arbeitet das Gedächtnis, das Verformungskräften unterliegt. Grundlegend für den Erkenntnisprozess des Historikers ist daher die zeitliche Differenz zwischen Ereigniszeit und Berichtszeit. Beide sind bei der Quelleninterpretation sorgfältig auseinander zu halten. Das Gedächtnis produziert fortwährend unwillkürlich Erinnerungsfehler: Es vergisst und verdrängt; manches wird tabuisiert. Es implantiert sogar fremde Erlebnisse als eigene und bringt die Chronologie durcheinander. Zwar enthalten Zeugenaussagen nicht nur Verformtes, sondern auch Zutreffendes, aber je länger und umfassender ihre Aussage ist, um so mehr ist damit zu rechnen, dass der Zeuge eine stimmige Darstellung liefern wollte und damit Details einem Gesamtsinn unterordnete. Er moduliert sie nach Erzählmustern. Das beliebte Argument, man sei ja dabei gewesen, schützt nicht vor Manipulationen des Gedächtnisses. Zeitzeugen sind keine Zeugen für damals, sondern für heute. Sie zeigen, wie jemand mit seinen Erlebnissen und Erfahrungen heute umgeht. Sie machen sichtbar, wie sie die Vergangenheit im Denken bewältigt haben. Besonders scharf hat das der Frankfurter Historiker Johannes Fried ausgedrückt, der die Erkenntnisse der modernen Hirnforschung für die Geschichtswissenschaft fruchtbar machen will: „Alles, was sich bloß der Erinnerung verdankt, hat prinzipiell als falsch zu gelten“<sup>13</sup>

### 3. Zukünftige Perspektiven

Was sind dann die notwendigen Perspektiven und die unmittelbaren Aufgaben für das Lernen von Geschichte? Die Schere zwischen Wissenschaft und Unterricht sollte nicht noch weiter auseinander klaffen. Dazu muss auch die Schule ihren Beitrag leisten.

#### *(1) Methodenrevision*

Es ist an der Zeit, dass Schule und Unterricht ihre didaktisch-methodischen Wundertüten schließen, aus denen sie den staunenden Schülern stets neue methodische Tricks hervorholen, die aber der Logik der Disziplin widersprechen. Sogar „fingierte Zeitzeugen“ werden als methodisches Mittel empfohlen; die Schüler sollen sich ihre Zeitzeugen selbst erfinden. Auch die Ideologie des lehrerlosen Unterrichts gehört auf den Prüfstand. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur sind Fachdiskurse zwischen Experten und Laien, zwischen Erwachsenen und Unerwachsenen, zwischen unterschiedlichen Generationen einer Gegenwart, zwischen Künstlern und Wissenschaftlern usw. Nicht jede Methode ist geeignet, mag sie noch so aktivierend sein. Eine Revision der unterrichtlichen Methoden ist dringend erforderlich. Hier könnten die Empiriker einmal etwas Nützliches leisten und die Wirksamkeit der verschiedenen methodischen Maßnahmen prüfen, statt ständig neue Einstellungsfragen mit Likertskalen zu produzieren. Grundlegendes Erfordernis jeder Unterrichtsmethode ist Kompatibilität von Ziel und Methode. Es dürfen keine Methoden gewählt werden, die die Zielerreichung unmöglich machen. Aber solche performativen Widersprüche zwischen Methode und Ziel finden sich in vielen methodischen Arrangements.

#### *(2) Logik der Fächer*

Bei der Entwicklung unterrichtlicher methodischer Arrangements ist ständig zu prüfen, ob sie die Einübung in die Logik der Disziplin „Geschichte“ fördern oder ihr geradezu widersprechen. Wissenschaften beruhen nicht auf einer Ansammlung von Wissen, sondern sind eine bestimmte Weise des Denkens. Sie sind grundlegende Denkmethode, Weisen der Welterfassung. Das wird in der Praxis oft aus den Augen verloren. Das zeigt beispielsweise der Umgang mit Hermeneutik und Narrativität. Obwohl die Tradition der Hermeneutik über 2000

---

<sup>13</sup> Fried, Johannes: Der Schleier der Erinnerung. Grundzüge einer historischen Memorik, München 2012, S. 48

Jahre alt ist, kommt die Operation des Verstehens in den EPAs der KMK nicht vor, weil deren Autoren sich an die behavioristische Psychologie gebunden haben. „Verstehen“ gehört zur Grundausstattung des Menschen und die Hermeneutik zum Methodenrepertoire der Geschichtswissenschaft. Historisches Wissen hat zudem narrative Struktur. Sämtliche vorliegenden empirischen Untersuchungen, die „Wissen“ und „Einstellungen“ einfordern, verfehlen die Logik von Geschichte, weil sie nicht nach Narrativität fragen.

### *(3) Wissenschaftspropädeutik*

Ein blinder Fleck im schulischen Alltag ist die Wissenschaftspropädeutik. Sie wird ständig, vor allem in der gymnasialen Oberstufe, gefordert, aber niemand weiß, was das eigentlich ist. Außer dem Wort „Wissenschaftspropädeutik“ liegen keine ausgearbeiteten Konzepte vor. „Protokolle“, „Facharbeiten“ und „Referate“ schreiben zu lassen, ist dafür kein Ersatz. Wissenschaftspropädeutik ist keine Aufgabe der Bildungstheorie, sondern der Fachdidaktiken.<sup>14</sup> Man hat den Eindruck, dass Wissenschaftspropädeutik das Gespenst der gymnasialen Oberstufe ist. Kultusministerkonferenz, Lehrpläne und Lehrer reden von ihm, aber niemand hat es gesehen.

Kurz: Die Institution Schule und vor allem die praktizierenden Lehrerinnen und Lehrer sollten ihrerseits etwas tun, um die Schere zwischen disziplinären Denkweisen und Unterrichtsmethoden wieder – etwas - zu schließen.

---

<sup>14</sup> Besonders enttäuschend ist das Heft „Wissenschaftspropädeutik“ der Zeitschrift „TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation“ 4 (2009) H. 2