

70 JAHRE SOWJETISCHE SCHULE - KOMPLIZIERTER WEG DER HISTORISCHEN BILDUNG UND IHRER METHODIK

Josif S. Osjorski, Geschichtslehrer, Fachberater,
Autor, Moskau (übersetzt von Hans Wermes, Leipzig)

Nach der Oktoberrevolution stand die Schule allen Kindern offen, unabhängig von Geschlecht, Nationalität, Glauben und wirtschaftlicher Lage. Arbeiter- und Bauernkinder wurden bevorzugt. Der Lehrplan von 1920 sah 31 Wochenstunden für den Geschichtsunterricht vor. Jedoch führte die Suche nach einem Typ der sowjetischen Schule zur Liquidierung des Faches. Aus ideologischen Gründen wurden historische Fakten in den Kurs Gesellschaftskunde aufgenommen.

1934 wurde Geschichte als Fach in vollem Umfang wiedereingeführt: In der 4. Klasse unterrichtete man einen propädeutischen Kurs zur vaterländischen Geschichte, im systematischen Kurs Klasse 5 bis 7 Alte Welt und Mittelalter, Klasse 8 und 9 neue Geschichte und parallel in der 8. bis 10. Klasse Geschichte der UdSSR. 1937 kam ein Kurs Verfassung mit 20 Wochenstunden hinzu. Mitte der 50er Jahre wurde der Geschichtsunterricht verkürzt, ab Ende der 60er Jahre gab es eine 11-Klassen-Schule mit zwei konzentrischen Kreisen: Klasse 5 bis 8, Klasse 9 bis 11. Die Rückkehr zur Zehnklassenschule Mitte der 70er Jahre hob diese auf. Im linearen Kurs drängte sich der propädeutische Kurs und die gesamte Geschichte von der Alten Welt bis zur Gegenwart bei verkürzter Stundenzahl zusammen. 1975 tauchte ein Kurs sowjetischer Staat und Recht auf. Gegenwärtig formuliert man einen Basisplan, in dem 22 Wochenstunden für Geschichte und Gesellschaftskunde vorgesehen sind, einschließlich von Kursen für die einzelnen Unionsrepubliken.

Den Geschichtsunterricht beeinflussten die Lehrpläne, die die Thematik und die Stundenverteilung bestimmten. Später

enthielten die Lehrpläne auch Bezüge zu anderen Fächern, wichtige Begriffe, eine Übersicht über Fähigkeiten der Schüler, Bewertungskriterien, mögliche Unterrichtsmittel und Literaturauszüge. Erklärende Anmerkungen bestimmten die Aufgaben der Kurse, Leninwerke und methodische Hinweise.

Das lineare und landeskundliche Prinzip verlangte die Darstellung der Geschichte einzelner Länder bis zur Gegenwart. So beginnt die Geschichte Deutschlands mit der Erwähnung germanischer Stämme, wird im Rahmen des Kurses Mittelalter der Übergang der Franken zum frühfeudalen Staat gezeigt. Spezielle Abschnitte sind der Reformation und dem Bauernkrieg, dem 30jährigen Krieg, gewidmet. Neue Geschichte beinhaltet (1. Periode) die Entwicklung des Kapitalismus, den schlesischen Weberaufstand, die Revolution von 1848 und die Vereinigung Deutschlands, (2. Periode) vom Französisch-deutschen Krieg bis zum 1. Weltkrieg, einschließlich Ökonomie, Außen- und Innenpolitik und Arbeiterbewegung. Der Kurs Neueste Geschichte enthält Deutschland von 1918-1939, die Revolutionsperiode, die Weimarer Republik und die faschistische Diktatur. Die Geschichte der Weltkriege wird mit der Geschichte Deutschlands verbunden. Spezielle Stunden sind der Geschichte der DDR und BRD gewidmet. Bei allen Themen gilt der Wissenschaft und Kultur und bedeutenden Vertretern derselben Aufmerksamkeit. Deutschland taucht auch auf in den Abschnitten zur Weltwirtschaftskrise und zur internationalen Arbeiterbewegung. Im Rahmen der Behandlung der Geschichte der UdSSR wird auf die "Ostexpansion", den Siebenjährigen Krieg u.a. Bezug genommen. Auf die Geschichte Deutschlands entfallen insgesamt über 20 Stunden. Dasselbe Prinzip gilt für die Geschichte Englands, Frankreichs, der USA, Japans und Chinas.

Die ersten Lehrbücher in der sowjetischen Schule waren Überarbeitungen aus vorrevolutionärer Zeit. Ein neues Lehrbuch zur Geschichte der UdSSR (ab Urgesellschaft) erschien erst 1935. Die Einmischung der Parteiführung in die Lehr-

buchkonzipierung bestimmte auf lange Zeit deren Inhalt: Priorität erhielten Ökonomie, Politik und Klassenkampf, erst in zweiter Linie wurden Kultur und Leben des Volkes aufgenommen. Anfang der 40er Jahre gab es Lehrbücher für alle Kurse, die bis Ende der 50er Jahre periodisch überarbeitet und im Umfang verkürzt wurden. Ein offener Wettbewerb um das beste Lehrbuch (1959) ergab interessante Vorschläge von Lehrern und Methodikern zur Alten Geschichte (F. Korowkin) und zum Mittelalter (E. Agibalowa/G.Donskoi), die eine Staatsprämie erhielten. Im ganzen bestimmten die Autoren, jedoch konnte ein Monopol akademischer Autoritäten nicht verhindert werden. Das behinderte den Wettbewerb und die methodische Ausgestaltung. Lehrbuchwechsel ergab sich stets durch den Tod von Autoren sowie durch neue Lehrpläne. Nicht zufällig zogen die Lehrbücher mehr oder weniger respektvolle Kritik der Lehrer auf sich. Die Lehrbücher durchliefen einen nicht einfachen Weg. Zuerst waren sie zu akademisch, kaum dem Schulalter entsprechend, ohne methodische Durcharbeitung. Mit Beginn der 60er Jahre kamen Fragen und Aufgaben in die Lehrbücher, auch Quellen mit entsprechendem Apparat, darunter künstlerische. Die von F. Korowkin erarbeiteten theoretischen Prinzipien wurden in ihrer Verbreitung gebremst. Die heutigen Autorenkollektive unter Teilnahme der Methodiker benötigen noch viel Zeit, um Versäumtes nachzuholen.

Wichtige Unterstützung der Lehrbücher stellten Chrestomathien für jeden Kurs dar, die zunächst für Hochschulen und allgemeinbildende Schulen zugleich galten. Später verhalfen sie durch Aufnahme von Belletristik zur Anschaulichkeit und Emotionalität des Unterrichts. Hilfen für den Lehrer waren methodische Handbücher, ab den 50er Jahren für jeden Kurs, die ständig vervollkommen wurden. Sie enthielten einen Beispielplan für die Stunden, ergänzendes Material für Lehrer und Schüler, methodische Varianten, Problemaufgaben, Ratschläge für den Einsatz audiovisueller Mittel usw. Über diese Bücher gab es Streit: sie schränkten die Lehrer-

initiative ein.

Die Ausrüstung des Unterrichts wurde erweitert: neue Karten, Abbildungen, Diafilme, Diapositive, Applikationen, Filme, Schallplatten und Tonbänder; die Kabinette (Fachräume) erhielten neue Technik aller Art.

Die sowjetische Methodik machte in der zweiten Hälfte der 30er Jahre ihre ersten Schritte. Ihr Niveau ging nicht über Empfehlungen zur Handhabung der Lehrpläne und Lehrbücher hinaus. In der "Historischen Zeitschrift" fand man Artikel zur Hilfe für den Lehrer. Einige Methodiker begannen, die Erfahrungen zu verallgemeinern: N. Andreewskaja, W. Bernadski, I. Gittis (1939-41). Hauptabsicht war, dem Lehrer systematisches Unterrichten und den Schülern den Umgang mit dem Lehrbuch beizubringen.

In der zweiten Hälfte der 40er Jahre belebte sich das methodische Denken etwas. Seit 1946 erscheint das erste methodische Journal "Geschichtsunterricht in der Schule" (Prepodawanije istorii v skole). Erste Broschüren und Bücher mit Erfahrungen sowie Methodiken kamen heraus: von N. Andreewskaja/W. Bernadski (1947), M. Sinowjew (1948 und 55), W. Karzow (1955). Das Wichtigste im Inhalt dieser Bücher bestand darin, die ideologisch-politische und patriotische Erziehung zu vervollkommen und zwar in engem Zusammenhang von Geschichte und Gegenwart. Die methodische Literatur versuchte die Lehrer dahingehend zu beeinflussen, den Schüler das Denken in gesellschaftlich-historischen Begriffen zu lehren, selbständig Lehren zu ziehen, sich im Lehrtext zurechtzufinden, Wesentliches herauszuarbeiten und andere Aspekte selbständiger Arbeit zu beachten, wie: Plan aufstellen, Thesen anfertigen, Vortrag halten, konspektieren u.a. (Sinowjew). Selbständige Arbeit soll auf das Leben vorbereiten: Wissen zu vertiefen und selbständig zu denken (Karzow). A. Strachew fügte dem methodischen Denken hinzu, daß die Lokalisierung im Geschichtsunterricht entscheidend sei, um wesentliches zu erfassen. Die besten Lehrer nutzten diese Aussagen, die Mehrheit unterrichtete dogmatisch. Das war Selbstverteidi-

gung unter Bedingungen, als Wort und Tat auseinanderfielen und Abweichung (vom Lehrplan- Ws.) schwere Folgen haben konnte.

Die Methodik stützte sich auf eine Reihe von Normen, deren Übertreten untersagt war. Sie entstammten Festlegungen des ZK der Partei und des Ministers. Ohne Zitat von Marx, Engels und Lenin und erst recht von Stalin und seinen Satrapen, konnte Unterricht nicht wissenschaftlich sein. Über kanonisierte Personen zu sprechen war nur möglich, wenn sie bereits gestorben waren, unabhängig von deren früheren Verdiensten.

Diese starke Reglementierung rief bei den Lehrern inneren Protest hervor. Ungeachtet dessen wurden neue Ideen in Bezug auf außerunterrichtliche Arbeit hervorgebracht, methodische Stundenvarianten und Verfahren eingeführt, die zu bedeutenden Veränderungen in der Methodik führten. Auf der Linie der alten Methodik nahm das Buch von A. Wagin/N.Speranskaja jedoch das Neue auf (1959), verallgemeinerte Erfahrungen und bildete den Übergang zu einer neuen Entwicklungsetappe der Methodik. Die Autoren gingen von einem großen Wissensumfang aus, der jedoch bewußt angeeignet werden sollte. In den dogmatischen Unterricht führten sie Verfahren ein, wie Entwicklung des Erinnerungsvermögens und verschiedene Formen der mündlichen Überprüfung des Wissens; das Erwecken von Interesse war für sie entscheidend, genauso wie verschiedene Formen des Unterrichtsgesprächs. Wagin kultivierte in einigen Arbeiten die Erzählkunst des Lehrers und die schöpferische Verwendung von Unterrichtsmitteln, besonders in den oberen Klassen. Diese Erfahrungen wurden erfolgreich genutzt.

In der ersten Hälfte der 60er Jahre sollte eine Diskussion in der Zeitschrift zu Problemen der Methodik als Wissenschaft einen neuen Anstoß geben. Aber die Diskussion wurde nicht offen geführt. P. Leibengrub versuchte, das methodische Denken zu stimulieren (1957, 60), indem er didaktische Prinzipien und methodischen Inhalt zu vereinen trachtete, was nicht gelang. In seinen Arbeiten konnte I. Lerner Forschungs-

ergebnisse darstellen, die schöpferisches, selbständiges Erfassen des historischen Prozesses durch die Schüler zeigten. In letzter Zeit orientierte er sich auf sog. Erkenntnisaufgaben, die den Schülern helfen sollten, richtige Antworten zu geben.

In dieser Periode ist die Tendenz zu beobachten, die Entwicklungspsychologie für den Geschichtsunterricht besser zu nutzen (A. Redko, P. Gora u.a.). Das ergab neue Möglichkeiten, das selbständige Erkennen der Schüler zu verstärken, besonders in den oberen Klassen. Der Mechanismus der Aneignung historischer Begriffe durch die Schüler beschäftigte viele Lehrer und Methodiker: M. Winokurova, F. Gorelik, G. Donskoi, W. Panski, I. Rachmanowa, A. Janko-Trinizkaja u.a. Um den Inhalt zu erfassen, bedarf es vieler Verfahren. Das ergibt einen Impuls für das Verständnis des historischen Prozesses, für die Herausbildung einer wissenschaftlichen Weltanschauung. Die konkreten Vorschläge basierten auf experimentellen Untersuchungen. Es gab einige gute Resultate, aber in der Breite fanden die Verfahren keine Verwendung. Jedoch zeigte sich ein neuer Anstoß zur Erforschung der selbständigen Schülerarbeit z.B. in Bezug auf die Analyse von Dokumenten, Zeitungstexten, zur Herstellung von Ursache-Folge-Beziehungen, im selbständigen Materialsammeln, bei der historischen Heimatkunde und für kleinere "Forschungen" durch die Schüler. I. Lerner unterscheidet bei der selbständigen Arbeit: geistige Tätigkeit, bewußte Aneignung, schließlich Schülerforschung.

A. Strashew brachte neue Ideen ein, indem er die Hypertrophie der Wissensaneignung kritisierte und dagegen die schöpferische Selbsttätigkeit in ihrer Bedeutung für die Entwicklung der Schüler hervorhob. 1964 bemerkte er in seinem Buch, daß die einzelne Schülerpersönlichkeit mehr zu beachten sei. Die Schüler lösen Aufgaben unter Leitung des Lehrers, aber sie sollen selbständig die Lösungsverfahren suchen. Das ist ein schöpferisches Herangehen.

Die Fragen der selbständigen Schülerarbeit wurden nahezu

vollkommen in den Arbeiten von N. Dairi dargestellt. Sie waren Ausdruck des methodischen Denkens der 60er, 70er und 80er Jahre. Er schuf eine wissenschaftliche Klassifikation methodischer Varianten der Geschichtsstunde, erforschte den Prozeß des historischen Denkens der Schüler. In seiner Hauptarbeit (1966) leitete er daraus Verfahren zur Führung der selbständigen Arbeit ab, wie Motivation der Schüler, schöpferischer Charakter der Tätigkeit, Rolle des Lehrers und Organisationsformen. In diesem Prozeß formiert sich die Schülerpersönlichkeit: Selbständigkeit im Denken und in der Anwendung von Verfahren der geistigen Tätigkeit sowie Anregung dazu. Dairi führt Gespräche mit den Schülern, berichtet problemhaft, stellt logische Aufgaben, führt Seminar- und Quellenarbeit durch, läßt mit Gegenständen der materiellen Kultur arbeiten, nutzt historische Belletristik, Filme, Kunstwerke, gesammeltes Material aus der Heimat. Dafür schuf er Kontrollverfahren, die ein Minimum an Auswendiglernen erforderten, Das waren Impulse für den Beginn einer neuen Etappe im Geschichtsunterricht.

In dieser Zeit wurde ein Höhepunkt in der außerunterrichtlichen Tätigkeit erreicht. Der Lehrer kann sich voll verwirklichen, die Schüler können ihren Interessen nachgehen. Auf diesem Gebiet ist A. Rodin zu nennen, der Heimatgeschichte, außerunterrichtliches Lesen und andere Formen propagierte. Unter den Sammelbänden dazu befinden sich solche von E. Bernadski, J. Osjoroski, A. Chmeljew. Dabei wurden auch ausländische Ergebnisse verwendet. Es ging um Exkursionen, Literaturlesen, Dispute, schulische Museen und um vieles andere. Neu im Geschichtsunterricht waren damals berufsorientierte Elemente (G. Jarkewitsch).

Ab Ende der 60er bis zur Mitte der 80er Jahre gab es eine neue Welle von Reglementierung und Formalismus im Geschichtsunterricht. Es wurde bestimmt, wie und was zu unterrichten sei, Initiative gehemmt, es wurden Attacken gegen führende Methodiker wie Dairi und Lerner geführt. Die Diskussion in der Fachzeitschrift endete mit dem Sieg des sog. problem-

haften Geschichtsunterrichts. Dairi konzentrierte sich auf die Suche nach rationellen Wegen zur Aktivierung der Schüler, nach Verstärkung des Interesses am Gegenstand, auf festes historisches Wissen. Seine Bücher erschienen 1969, 1978 und 1987 ("Das Wesentliche in der Stunde aneignen") u.a. Auf seine Empfehlung hin begannen die Lehrer, progressive Unterrichtsmethoden einzuführen. Zugleich arbeitete L. Bogoljubow Prinzipien und Methoden der Arbeit mit Periodika, Schullektionen und anderen Formen der Aneignung neuen Stoffes aus und stellte das Verhältnis zwischen Theorie und Fakten im Geschichtsunterricht dar.

Einen besonderen Platz nimmt die Frage der Anschaulichkeit und der audiovisuellen Mittel ein. Wissenschaftliche Grundlagen schuf P. Gora, technische Entwicklungen förderten N. Apparowitsch und D. Poltorak. Die Administration verlangte ihren Einsatz in jeder Stunde, was die Schüler vom selbständigen Denken abhalten kann. Etwas abgeschwächt wurden die administrativen Festlegungen durch die Förderung eines Systems von Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können), das von N. Saporoshez geschaffen wurde.

Fakultative Kurse, in denen die Schüler entsprechend ihrer Interessen auswählen können, tauchten in den 60er Jahren auf: Außenpolitik, Kunst, Kultur u.a. Die Kurse bereicherten den Unterricht. G. Klokowa gab wertvolle Hinweise in ihrem Buch (1985).

Ein bemerkenswertes Zeichen setzte 1987 die "Methodik des Geschichtsunterrichts in der Mittelschule", Bd. I unter Redaktion von F. Korowskin, Bd. II von N. Dairi. Neben formalem Herangehen und übertriebener Ideologisierung enthielt sie Seiten des Neuen. Die Einteilung der Bände erfolgte nach den Zielen des Geschichtsunterrichts: Lernziele, Erziehungsziele, Entwicklungsziele in ihrer Einheit. Die Bücher trugen recht akademische Züge. Sie waren infolgedessen für die Lehrer keine Handbücher und keine Anleitung zum Handeln.

Die Schulreform (ab 1985-Ws.) beseitigte viele Einengungen und belebte das methodische Denken. Die Geschichtswissenschaft überprüfte und korrigierte eine Reihe von Positionen der Geschichte und die Schule geriet in eine schwierige Situation. Die Lehrbücher der nachrevolutionären Zeit wurden überarbeitet und die Lehrerschaft war gezwungen, schöpferisch, ohne Lehrbücher, zu arbeiten. Breiter wurden nun Verfahren der Aktivierung genutzt, um die Schüler in eine Situation des selbständigen Suchens zu versetzen: Vorträge, Diskussionen, Stellungnahmen u.a. Jene Examen verschwanden, die nur eine Wissenssumme addierten. Unter Nutzung früherer Formen konnten die Lehrer selbst und frei Prüfungsfragen aufstellen, Prüfungsgespräche führen, Referate verteidigen lassen.

Die Suche nach neuen Richtungen aktivierte das methodische Denken der wissenschaftlichen Zentren. Aber die alte Generation ging und die jungen Methodiker hatten noch nicht die erforderliche Kraft. Vor allem verschwanden die Praktiker. Eines der letzten bemerkenswerten Bücher war das von J. Osjorski für den jungen Geschichtslehrer (1989). Erstmals stellte er in der methodischen Literatur die Entwicklung des Lehrers vom anfänglichen Fachspezialisten zum qualifizierten Historiker-Pädagogen dar, zeigte Wege zur Meisterschaft. Die Arbeit baute wesentlich auf N. Dairi auf, aber auch auf anderen. Es wurde eine Modellierung der Geschichtsstunde vorgenommen, Selbstkontrolle und neue methodische Varianten gezeigt, Einzelthemen in den Gesamtkurs eingeordnet usw.-

Zum Abschluß soll kurz auf das System der Anleitung der methodischen Arbeit des Lehrers und auf die Erhöhung seiner Qualifikation eingegangen werden. In der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften ist das Wissenschaftliche Forschungsinstitut für Inhalt und Methoden des Unterrichts führend. Spezielle 'Laboratorien' befassen sich mit Fragen der Methodik des Geschichtsunterrichts und der Gesellschaftskunde. Analoge 'Laboratorien' existieren in den Republikinstituten. Kreise, Bezirke, autonome Republiken, große Städte wie Moskau,

Leningrad und Kiew und einige andere, haben Institute zur Lehrerweiterbildung. Auf der Ebene der Stadt- und Landkreise arbeiten Methodiker-Historiker (Fachberater-Ws.). Theoretische Fragen arbeiten die wissenschaftlichen Forschungsinstitute, die Lehrstühle für Methodik an den Hochschulen aus, was gruppenweise und individuelle wissenschaftliche Tätigkeit nicht ausschließt. Die Weiterbildungsinstitute sorgen sich um Vervollkommnung der Lehrertätigkeit und helfen bei auftauchenden Problemen. Der entscheidende Helfer für die Lehrer ist der Methodiker (Fachberater-Ws.) -

Nunmehr ist der Lehrer frei in der Auswahl des Inhalts im Rahmen der Erkenntnisse der historischen Wissenschaft und in der Methodenwahl. Aber er wartet auf die Ausarbeitung einer neuen Konzeption der historischen Bildung. Zur Zeit vollzieht sich ein Prozeß des freien Suchens und der schöpferischen Initiative, der schrittweise die dogmatische Uniformierung beseitigt.

(Geschrieben im Jahre 1990. Pe)