

INTERNATIONAL SOCIETY FOR HISTORY DIDACTICS
INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FÜR GESCHICHTSDIDAKTIK
SOCIÉTÉ INTERNATIONALE POUR LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

P R O G R A M M

für den XVI. Internationalen Kongreß der Geschichtswissenschaften

in Stuttgart

1 9 8 5

Thema: Geschichtsdidaktik in Forschung und Lehre

			<u>Moderatoren</u>
Donnerstag, 29.8.85		<u>Geschichtsdidaktische Forschung:</u>	
9 - 12	Uhr	Zusammen mit dem Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI) Braunschweig: Textbookrevision und internationale Schulbuchforschung	Hannam (GB) Direktor des GEI (D)
14 - 17	Uhr	Komparatistische Bestandsaufnahme geschichtsdidaktischer Forschungsarbeiten: internationale Bibliographie	Pellens (D) Langenbach (NL)
17 - 18.30	Uhr	Podiumsdiskussion zum Abschluß der Tagesthematik Jensen (DK) und Laronde (F) mit den Moderatoren der beiden Halbtage	Fürnrohr (D)
Freitag, 30.8.85		<u>Geschichtsdidaktische Lehre:</u>	
9 - 12	Uhr	Hochschuldidaktik: Probleme geschichtsdidaktischer Lehrerbildung	Zenner (D) Schneider (CH)
14 - 17	Uhr	Zur Minderheitenproblematik: Gegenseitiges Verständnis durch historische Bildung	de Keyser (B) Szabolcs (H)
17 - 18.30	Uhr	Podiumsdiskussion zum Abschluß der Tagesthematik Fontaine (NL) und van Kampen (D) mit den Moderatoren der beiden Halbtage	Fürnrohr (D)

Geschichtsdidaktik in Forschung und Lehre

eine Veranstaltung der

INTERNATIONALEN GESELLSCHAFT FÜR GESCHICHTSDIDAKTIK

Geschichtswissenschaftlicher Gedankenaustausch ist längst international. Geschichtsdidaktik muß ebenso international werden, wenn nicht das Nationale nach wie vor den Geschichtsunterricht durchdringen soll, wenn Geschichtsunterricht vielmehr dazu helfen soll, das Zusammenleben der Menschen über nationale Grenzen hinweg zu erleichtern.

Erfaßt man mit dem Begriff "Geschichtsdidaktik" die Wissenschaft vom Geschichtsbewußtsein: seinem Zustandekommen, seinen Veränderungen und seinen Wirkungen innerhalb der Gesellschaft, so ist die historische Fachdidaktik ein - relativ junger - Zweig der Geschichtswissenschaft. Geschichtsdidaktische Forschung und geschichtsdidaktischer Gedankenaustausch endigen in der Regel leider an den jeweiligen Staatsgrenzen - mit einer Ausnahme: der meist bilateral betriebenen Schulbuchrevision (textbook-revision), deren Bedeutung für den Weltfrieden im Laufe des 20. Jahrhunderts in mehr und mehr Staaten der Welt immer deutlicher erkannt wurde.

So wichtig die internationale Schulbuchrevision ist - im Zusammenwirken mit dem Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Braunschweig, widmen wir ihr den ersten Halbttag unseres Programms -, Schulbuchrevision umgreift doch nur einen Teilbereich der Geschichtsdidaktik und kann darum nicht einen multilateral betriebenen umfassenden Gedankenaustausch über Didaktik der Geschichte ersetzen. Deshalb wurde 1980 in der Bundesrepublik Deutschland die INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FÜR GESCHICHTSDIDAKTIK gegründet, die vielen bis zu diesem Zeitpunkt über die verschiedenen Staatsgrenzen



hinweg aufgenommenen sporadischen Kontakten Kontinuität geben will, sie auf breitere Grundlage stellen und zielbewußt ausbauen will. Seither hat die GESELLSCHAFT aus ca. 20 Ländern der Welt über 200 Geschichtsdidaktiker in ihre Reihen aufgenommen, grundsätzlich wissenschaftlich arbeitende Didaktiker, deren Tätigkeit einen die Grenzen ihres Staates überschreitenden Bezug hat.

Auf dem XVI. Internationalen Kongreß der Geschichtswissenschaften in Stuttgart 1985 stellt sich die INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FÜR GESCHICHTSDIDAKTIK vor als organisme international affilié des CISH (Comité international des sciences historiques) mit einem zweitägigem Eigenprogramm zum Thema "Geschichtsdidaktik in Forschung und Lehre".

Geschichtsdidaktische Forschung (29.8.85)

Textbookrevision und internationale Schulbuchforschung

Im 19. Jahrhundert erfolgte in vielen Ländern der Welt eine Hinwendung zur Nation - auch und gerade in Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht. Unter ihrer wesentlichen Mithilfe entwickelten sich nationale Identitäten. Als nationales Machtstreben in den ersten Weltkrieg hineingeführt hatte, diente wiederum die Geschichte der geistigen Aufrüstung: "Haß und Kampfbereitschaft, Selbstüberhebung und Verkennung des Nachbarn und Gegners drangen in die politische Publizistik ein, teilten sich auch in den Schulbüchern mit." ¹⁾

Arbeiterbewegung und europäische Friedensbewegung hatten sich dem vergebens entgegengestellt: Der vom Friedenskongreß in Paris 1899 ausgehende erste Impuls zu einer internationalen Schulbuchrevision

¹⁾ Jeismann, K.-E.: Internationale Schulbuchforschung. Aufgaben und Probleme. In: Internationale Schulbuchforschung 1 (1979), S. 7, auch zum folgenden.

fand wenig Resonanz. Erst nach dem Ersten Weltkrieg wurden - getragen vom Völkerbund - ernsthafte Versuche der internationalen Schulbuchrevision in Mittel- und Westeuropa sowie in Südamerika unternommen. In Skandinavien wurde sogar "dauernde internationale Zusammenarbeit auf diesem Gebiet begründet."¹⁾

Nach dem Zweiten Weltkrieg kamen die UNESCO und der Europarat auf die internationale Schulbuchrevision zurück, und dieses Bestreben fand weithin in Ost und West ein positives Echo. In der Bundesrepublik Deutschland wurde 1952 von Georg Eckert das Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig gegründet. Politische, pädagogische und wissenschaftliche Interessen trafen hier zusammen. In den nachfolgenden Jahrzehnten wurden zahlreiche bilaterale Schulbuchgespräche aufgenommen und zu einem erfolgreichen Abschluß geführt. Heute ist internationale Schulbuchrevision nicht mehr genauso möglich:

- An die Stelle des den Unterricht weithin beherrschenden Schulbuches ist eine Vielzahl von Unterrichtsmaterialien getreten.
- Geschichtsunterricht ist vielfach kein "Lernfach" mehr; vom Lehrbuch oder auch vom Unterricht können keine direkten Schlußfolgerungen mehr auf Vorstellungen und Verhaltensweisen der Schüler gezogen werden, weil mehr denn je im Unterricht vorgegebene Texte kritisch in Frage gestellt, mit gegenteiligen Aussagen konfrontiert, kurz auf jede mögliche Weise problematisiert werden.
- Wenn es auch im Prinzip nach wie vor darum geht, Fehler, Verfälschungen, Vorurteile in der wechselseitigen Sicht der Nationen abzubauen, so fehlt es doch heute nicht an Versuchen, mit Hilfe internationaler Schulbuchrevision "die Bestätigung des politischen status quo oder die Rechtfertigung seiner Veränderung lie-

¹⁾ Ebenda, S. 8

fern zu wollen, sie kann als Instrument zur Integration neuer, die Nationen übergreifender Gemeinschaften verstanden werden."¹⁾

Internationale Schulbuchforschung hat heute ein weiteres Arbeitsgebiet als je zuvor. Sie muß letztlich bemüht sein, Konfliktpotential zwischen den Nationen und das heißt hier zunächst einmal im Bewußtsein der Schüler abzubauen: Wissen, Urteile und Wertungen der Schüler, ihr Selbst- und ihr Fremdverständnis, sind der eigentliche Gegenstand internationaler Schulbuchforschung.

In Zusammenarbeit mit dem Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Braunschweig, sollen mehrere Beispiele für internationale Schulbucharbeit vorgestellt werden: die amerikanisch-sowjetischen Bemühungen um eine Schulbuchrevision, die Verhandlungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Polen um gemeinsame Schulbuchempfehlungen sowie internationale Schulbuchrevision in Japan.

Komparatistische Bestandsaufnahme geschichtsdidaktischer Forschungsarbeiten: internationale Bibliographie für Didaktik der Geschichte

Angesichts der Tatsache, daß konkrete Entscheidungen von unterrichtlicher Relevanz (Lehrpläne, Lehrerausbildung und -fortbildung, Produktion und Genehmigung von Unterrichtsmedien, insbesondere von Schulbuchwerken) in einem nationalen oder gar regionalen Rahmen fallen, sind manche Beobachter unsicher über Wert und Nutzungsmöglichkeiten einer internationalen Bibliographie für die Didaktik der Geschichte.²⁾ Natürlich läßt sich Unterrichtsmethodik durch eine Bibliographie allein kaum verbessern. Es ist aber sehr die Frage, ob Unterricht so ausschließlich Gegenstand und Ziel geschichtsdidaktischer Forschung und Lehre bleiben soll. Die Frage nach dem Geschichtsbewußtsein und seiner Vermittlung bzw. seinem Aufbau ist eine viel weiter gespannte Fragestellung. Niemand will an die Stelle regionaler oder

¹⁾ Jeismann, a.a.O., S. 9

²⁾ Die mehrfach angekündigte Bibliographie ist zur Zeit bei Schöningh, Paderborn, im Druck.

nationaler Identitäten morgen eine internationale Identität setzen, die es undifferenziert nicht geben kann. Es geht nicht um ein Ersetzen des einen durch das andere, sondern um eine Einbettung einer Gruppenidentität in eine weitere und offenere Wirklichkeit. In einem weiteren Horizont können didaktische Perspektiven objektiviert, kann das Eigene in einem größeren Zusammenhang und damit zutreffender gezeigt werden. Naheliegende Aufgabenbereiche sind daher:

1. Internationaler Informationsaustausch über Geschichtsforschung, Geschichtsunterricht und allgemeine Traditionspflege baut Feindbilder ab, zerstört Klischees und Schlagworte, bahnt Wege zu helfender Kritik bzw. zu einem vertieften Verständnis.
2. Die Erschließung von Quellen und Medien aller Art aus anderen Ländern eröffnet neue Nutzungsmöglichkeiten - Großzitat, Übernahme, Koproduktion - für die eigene Quellen- und Medienarbeit.
3. Die eigene Geschichtslehrerfortbildung erhält einen größeren Spielraum an Alternativen, wenn sie in Kenntnis der Lage in den Nachbarländern aufgebaut und ausgeübt wird (bis hin zu Möglichkeiten der Zusammenarbeit und des Austauschs).
4. Mehr kontrastierende Literatur zu einem bestimmten Thema gibt die Möglichkeit einer aspektreicheren Behandlung, einer umfassenderen Beschreibung, eines treffenderen Urteils.
5. Die komparative Methode als eine der wissenschaftlichen Methoden der Geschichtsdidaktik kann erst auf der Grundlage umfassender Kenntnis der Literatur der Vergleichsländer zu fruchtbaren Ergebnissen kommen.
6. Eine notwendigerweise zeitlich und räumlich begrenzte internationale Bibliographie weist Wege zur erforderlichen Weiterarbeit: alle noch nicht behandelten Länder und Themen sollten analog aufgearbeitet werden; soweit fruchtbar, sollte man

noch nicht behandelte frühere Zeiten bibliographisch erschließen; mit dem Fortgang der Zeit sind alle vorgelegten Berichte zu aktualisieren und auf die jeweilige Gegenwart hin fortzuführen.

7. Ein in einem Lande erfolgreich behandeltes Thema (Monographie, Dissertation) kann Modell oder Kontrast sein für die Behandlung eines ähnlichen Themas in einem anderen Land und in diesem Sinne kritische Anregungen vermitteln.
8. Die jetzt vorgelegten Essays zur Geschichtskultur in den einzelnen Ländern konnten die vielschichtigen Probleme nur anreißen: auch hier sind vertiefende Arbeiten, aber auch Typologien der Geschichtskultur und des Geschichtsbewußtseins auf der Grundlage der hier zugänglich gemachten Problemfelder erwünscht.
9. Begründung und Grenzen des Geschichtsunterrichts sind in den einzelnen Ländern unterschiedlich. Eine deutlichere Erfassung dieser Unterschiede erlaubt den Aufbau einer zutreffenderen Fachtheorie.
10. Hochschullehrernachwuchs für die Geschichtsdidaktik muß überzeugende Forschungsarbeiten vorlegen. Eine internationale Bibliographie ist eine Datenbank für diese zukunftsorientierte Arbeit.
11. Wer eine Systematisierung, eine umfassende Bilanz, ein internationales Handbuch der Didaktik der Geschichte anstrebt, wird von einem präzisen und möglichst vollständigen internationalen Informationsstand ausgehen müssen, um Bestätigung oder Kritik deutlich zu machen, um Soll und Haben gegenüberzustellen, um Desiderata zu begründen.

Da Wissenschaft sich als eine historische Größe verändert, beinhaltet dies alles keine grundsätzliche Kritik an den Leistungen derer, die noch nicht auf einen solchen Informationsstand aufbauen konnten. Ihre Leistungen dürfen nicht übergangen werden. Sie sind als Voraussetzung für Weiterarbeit zu sehen. Sie bleiben historische Grundlage, dürfen jedoch keinen normativen Charakter beanspruchen. Nicht Konzepte oder Postulate begründen eine Wissenschaft, sondern eine Arbeit, die mit reflektierten wissenschaftlichen Methoden Realitäten aufarbeitet oder Thesen verifiziert bzw. falsifiziert - um anschließend solch einen geprüften Zugriff auf das internationale Geschichtsbewußtsein auch in die Ausbildung von Geschichtslehrern und in die Vorbereitung von Unterricht einzubringen.

Die Halbtagssektion "Komparatistische Bestandsaufnahme geschichtsdidaktischer Forschungsarbeiten" soll auf dem Kongreß in Stuttgart die Möglichkeiten geschichtsdidaktischer Forschungsarbeit und internationaler Kooperation im Bereich der Geschichtsdidaktik nach Vorliegen einer internationalen Bibliographie für die historische Fachdidaktik zur Diskussion stellen,

1. was die Geschichtskultur im allgemeinen betrifft, und zwar
 - a) Geschichtskultur und internationale Kommunikation
 - b) nationale Geschichtskulturen im internationalen Vergleich unter didaktischem Aspekt;
2. was den Geschichtsunterricht in den Schulen der verschiedenen Ländern betrifft, und zwar
 - a) die jeweils gesetzten (und diskutierten) Erziehungsziele
 - b) den Bezug schulischen Geschichtsunterrichts (nach Inhalt und Methode) zur Geschichtswissenschaft
 - c) die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler.

Zu diesem zweiten Diskussionskomplex könnte man bei den durch die Bestandsaufnahme erfaßten Ländern fragen

- ob jede dieser drei Komponenten(a-c) in der geschichtsdidaktischen Forschung hinreichend berücksichtigt wird
- wenn eine Komponente vernachlässigt wird, ergibt sich die Frage: warum? Ist es ein Methodenproblem oder sind andere Faktoren hierfür verantwortlich?
- können wir zwischen Sprachgruppen, Nationalitäten oder Gesellschaftssystemen auch Unterschiede des Forschungsinteresses feststellen?

Geschichtsdidaktische Lehre (30.8.1985)

Zur Sektion "Hochschuldidaktik: Probleme geschichtsdidaktischer Lehrerbildung"

In Europa ist herkömmlich die Ausbildung der Lehrer für Gymnasien eine Angelegenheit der Universitäten, die - jedenfalls seit dem 19. Jahrhundert - nur Studierende aufnehmen, die ein Gymnasium mit dem Abitur (Matura, Baccalaureat) erfolgreich abgeschlossen haben.

Die Ausbildung für Lehrer an Volksschulen (Grund- und Hauptschulen) übernehmen demgegenüber nicht nur im deutschsprachigen Raum im 19. Jahrhundert Institute, die anfangs nicht mehr voraussetzten als den erfolgreichen Abschluß einer Volksschule. Das Modell für diese Institute ist das Lehrerseminar, man spricht deshalb von "seminaristischer" Ausbildung.

Bei beiden Ausbildungsgängen sind im 19. Jahrhundert die Anforderungen gesteigert worden. Bei den universitären Studiengängen kann man heute in weiten Teilen der Welt davon ausgehen, daß der Uni-

versitätsstudent 12 bis 13 Schuljahre an einer Grundschule und einem Gymnasium erfolgreich hinter sich gebracht hat, wenn er ein Studium von 4 bis 6 Jahren (8 bis 12 Semestern) für das Lehramt an Gymnasien beginnt. Dabei gibt es in den verschiedenen Ländern in der Regel ein Zwei- oder Drei-Fächer-Studium, in manchen Ländern wird aber nur ein einziges Unterrichtsfach studiert.

In jedem Falle gilt es festzustellen, ob die Universität mit dem wissenschaftlichen Examen den berufsfähigen Lehrer an das Schulwesen übergibt, der nun noch eine berufspraktische Ausbildung (z.B. als "Referendar" oder als Junglehrer) zu absolvieren hat und danach (also 1 bis 3 Jahre später) sein zweites Examen ablegt, das ihn dann als berufsfertigen Lehrer ausweist. Neben dieser "zweiphasigen" Lehrerausbildung existiert nämlich auch die "einphasige" Lehrerausbildung, bei der fachdidaktische Lehrveranstaltungen und Unterrichtspraktika in das Studium integriert sind, so daß der Studierende am Ende seines Studiums eine theoretische und zugleich eine praktische Prüfung ablegt und die Universität als "berufsfertiger" Lehrer verläßt.

Aus dem Kreise der Volksschullehrer ertönte bereits um die Mitte des 19. Jahrhunderts die Forderung nach universitärer Ausbildung. Verwirklicht wurde diese Forderung nur Schritt für Schritt und da und dort, und sie ist heute keineswegs überall verwirklicht. In der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts wurden in Mitteleuropa zum Teil pädagogische "Akademien" eingerichtet, nach der Jahrhundertmitte dann Pädagogische Hochschulen, die großenteils inzwischen in die Universitäten integriert wurden. Heute bestehen in Mitteleuropa nebeneinander Lehrerseminare und pädagogische (oder erziehungswissenschaftliche) Institute; pädagogische (oder erziehungswissenschaftliche) Akademien und selbständige Hochschulen sowie Universitäten, die ein wissenschaftliches Studium für jedes Lehramt anbieten.

Wir fragen hier nach dem Anteil der geschichtlichen Fachdidaktik an der Ausbildung von Geschichtslehrern, soweit sie an Hochschulen oder Universitäten studieren. Wenngleich Didaktik allgemein aufgefaßt werden kann als Wissenschaft vom Lehren und Lernen, sind doch sehr viele Geschichtsdidaktiker, insbesondere die Vertreter dieses Faches in der Bundesrepublik Deutschland, davon überzeugt, daß Didaktik der Geschichte die Wissenschaft vom Geschichtsbewußtsein in der gesamten Bevölkerung und damit bei allen Jahrgängen ist, daß also die Didaktik des Geschichtsunterrichts, wie er an Schulen stattfindet, nur einen Sektor innerhalb der gesamten Geschichtsdidaktik darstellt - freilich den wichtigsten. Als Wissenschaft vom Geschichtsbewußtsein ist Didaktik der Geschichte ein Teil der Geschichtswissenschaft, nicht etwa ein Teil der Erziehungswissenschaft, zu der sie allerdings ebenfalls in einem sehr engen Zusammenhange steht. Zu fragen ist hier, in welcher Beziehung die so definierte Didaktik der Geschichte zur Praxis des Geschichtsunterrichts steht, was - anders ausgedrückt - angehende Geschichtslehrer von einer intensiven Befassung mit Didaktik der Geschichte für ihren zukünftigen Beruf haben. Wir werden uns bemühen, zwei Möglichkeiten vorzustellen, wie sie in der Wirklichkeit bestehen: eine stärker theoriebezogene und eine stärker praxisbezogene Geschichtslehrerausbildung, um eine lebhaftere Diskussion anzuregen.

Zur Minderheitenproblematik: Gegenseitiges Verständnis durch historische Bildung

Die Bedeutung von Geschichtsbewußtsein für das Verhältnis von Menschengruppen zueinander, z.B. von Mehrheit und Minderheiten in einem Lande, ist ein Problem, das sich bei fremdkulturellen Minderheiten mit besonderer Schärfe stellt, weil hier vieles, was im Einzelfall akzeptabel erscheint, gebündelt, ja in gewisser Weise potenziert auftritt: die ethnische, sprachliche und

religiöse Andersartigkeit und die Erscheinungsform einer Randgruppe, die ein gewisses, für Außenstehende geheimnisvolles Eigenleben führt. Zu diesem Sonderdasein in einer anderen Umgebung gehören offensichtlich historisch gewordene Traditionen, die innerhalb der jeweiligen Gruppe gepflegt werden und von seiten der Mehrheit nicht selten als Herausforderung empfunden werden.

Für Geschichtsdidaktiker drängt sich angesichts solcher Verhältnisse die Frage auf, was Geschichtskennntnis und geschichtliche Bildung innerhalb und außerhalb des Schulwesens beitragen können zu einem verständnisvollen Zusammenleben der Menschen, also zur Entschärfung von Konflikten und zu einem für alle Beteiligten annehmbaren *modus vivendi*. Wir fragen, wie Kulturbegegnung in der historischen Bildung aussehen muß, damit historische Bildung einen positiven Beitrag leistet zur Kulturbegegnung in der gegenwärtigen Realität.

In der Bundesrepublik Deutschland liegt es nahe, dabei an die Probleme der muslimischen, vor allem der türkischen Minderheiten in Europa, insbesondere im eigenen Lande zu denken und an Möglichkeiten von Geschichtsunterricht bzw. von Geschichtsdidaktik (in Zusammenarbeit mit Nachbarfächern), Brücken zwischen Einheimischen und der fremden Minderheit zu schlagen, um diese Probleme wenigstens teilweise besser zu bewältigen:

1. Zustand: Die türkischen Gastarbeiter (sowie Araber, Iraner und Pakistani) stellen mit ihren Familien in der Bundesrepublik Deutschland im allgemeinen eine Minderheit in gedrückter sozialer Stellung am Rande der bundesdeutschen Gesellschaft dar (Randgruppe). Sie leisten Widerstand gegen die Tendenzen zur Diskriminierung ("Türken raus!"): Aufbau eines starken kemalistischen Staatsbewußtseins mit Hilfe des Unterrichts in Türkensklassen.

Dieser laizistischen, uns mitunter faschistoid erscheinenden Beeinflussung stehen die geheimen Koranschulen gegenüber, die bewußt gegen diesen türkischen Staat und mehr noch gegen die europäischen Gastgeberländer und -völker orthodoxe Muslime erziehen wollen.

2. Aufgabe: Herausarbeitung des Beitrags historischer Bildung zur Sozialisation dieser Menschen einerseits - ihrem Herkommen gemäß - als Türken (oder Iraner...) gerade auch in der zweiten Generation; andererseits, weil sie in diesem Lande leben und viele von ihnen in Mitteleuropa bleiben wollen, auch als Deutsche bzw. Europäer - also Vermittlung einer komplexen Identität. Damit sind sprachliche Fähigkeiten sowie historisches und politisches, meist auch religiöses Bewußtsein involviert.

Herausarbeitung aber auch des Beitrags historischer Bildung, den sie bei der alteingesessenen Bevölkerungsmehrheit leisten kann, um eben den erwähnten modus vivendi mit Minderheiten von fremder Herkunft im eigenen Lande zu finden: Auf der Basis breiteren und tiefer dringenden Wissens von den anderen Menschen und den Verhältnissen, aus denen sie kommen, soll auch mehr Verständnis für sie gedeihen.

W. Fürnrohr unter Mitwirkung von K.-E. Jeismann, M. Langenbach und K. Pellens.