

Was ist und soll Didaktik der Geschichte?¹

Viele können mit der Bezeichnung "Didaktik der Geschichte" überhaupt nichts anfangen. Das entnehme ich Anfragen von Bekannten, die mich als Historikerin kennen und eine Erläuterung wünschen, was ich jetzt eigentlich treibe. Manche sehen darin das Bemühen der Geschichtslehrer, Jugendlichen die Ergebnisse der Geschichtsforschung in geeigneter Weise - ad usum delphini - nahezubringen. Einige, die dieser Meinung sind, befürchten, Didaktik sei eine wissenschaftlich eher suspektere Disziplin. Sie können sich u.a. auf Alfred Heuß berufen, der so formulierte: "In Wirklichkeit leidet dabei nur die Fachausbildung, und der Lehrer wird hinterher weniger können, als er es ohne diese didaktische Bereicherung täte".²

Ehe ich erläutere, welche Auffassung von Didaktik der Geschichte ich vertrete, und bevor ich mich mit den eben genannten Urteilen bzw. Vorurteilen auseinandersetze, möchte ich auf die Herkunft des Wortes Didaktik verweisen. Es kommt aus der griechischen Sprache und bedeutet lehren, mitteilen, beweisen. Griechische und lateinische Dichter haben religiöse, ethische, politische und praktische Themen in Gedichtform behandelt. Als erster Dichter, der diese Form, die sog. didaktische Poesie, benutzt hat, gilt Hesiod. Er wirkte um 700 v. Chr. In seiner Dichtung finden sich zwei Typen der didaktischen Poesie: in "Werke und Tage" geht es um praktische Lebensbewältigung durch Erfahrungswissen, in der "Theogonie", der Lehre von der Entstehung und Abstammung der Götter, geht es um theoretische Seinserfassung.³

In Hesiods Werk haben wir mit diesen beiden Typen der didaktischen Poesie ein Wesensmerkmal der Didaktik überhaupt: nämlich Theorie und Praxis.

Piet Fontaine, ehemaliger Professor an der Universität Utrecht, wollte genau wissen, was Didaktik der Geschichte sei. Daher wandte er sich 1986 an Mitglieder der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik, an deren Zustandekommen und Gedeihen mein Vorgänger, Walter Fürnrohr, einen großen Anteil hat. Piet Fontaine bat 25 Mitglieder aus

¹ Geringfügig überarbeiteter und mit Anmerkungen versehener Text meiner Antrittsvorlesung an der Universität Erlangen-Nürnberg, gehalten am 8.2.1995 in Nürnberg.

² A. Heuß, Versagen und Verhängnis. Vom Ruin deutscher Geschichte und ihres Verständnisses, Berlin 1984, S.32.

³ Vg. M. von Albrecht, Art. Didaktische Poesie, Kleiner Pauly, Bd. II (1975), Sp.4f.

14 Ländern um ihre Definition von Geschichtsdidaktik in knapper Form (er gestand jedem 15 Zeilen zu).

Es zeigte sich, daß trotz aller Unterschiede in den Antworten ein erstaunliches Maß an Übereinstimmung in folgenden Punkten auszumachen war:

- 1) Didaktik der Geschichte ist eine Wissenschaft.
- 2) Sie bezieht sich auf die Gesellschaft insgesamt und nicht allein auf die Schule.
- 3) Geschichtsdidaktik bezieht sich auf bzw. beschäftigt sich mit Geschichtsbewußtsein.⁴

Allerdings darf ein semantisches Problem nicht verschwiegen werden: die Bezeichnung history didactics löste bei den englischsprachigen Kollegen Irritationen aus, da didactic im Englischen auch eine pejorative Bedeutung hat; nach einigem hin und her überwog jedoch die Meinung, es sei nicht möglich, eine treffendere Bezeichnung zu finden.⁵

Die drei genannten Konsenspunkte finden sich auch in der Definition von Geschichtsdidaktik wieder, die Karl-Ernst Jeismann gibt. Danach ist Geschichtsdidaktik die Wissenschaft vom Zustand, von der Funktion und von der Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, kurz die Wissenschaft vom historischen Bewußtsein einer Gesellschaft. Dem Begriff 'Geschichtsbewußtsein' in der wissenschaftlichen Diskussion kommt somit der Rang einer zentralen Kategorie für die Didaktik der Geschichte zu. 'Geschichtsbewußtsein' umfaßt demnach den Gegenstand des Lehrens und Lernens von Geschichte nicht allein im schulischen, sondern im allgemeinen Bereich; weiter umschreibt es das geistige Vermögen, das im Lernprozeß ausgebildet wird, sowie seine Vorprägung durch das soziale Umfeld und schließlich enthält es die Ziele und Inhalte, die Methoden und die Auswirkungen der Vermittlung historischer Vorstellungen. Im 'Geschichtsbewußtsein' werden vergangene Prozesse oder Verhältnisse analysiert, sie werden in historische Zusammenhänge eingeordnet und gedeutet, und schließlich wird eine wertende Beziehung zur Gegenwart hergestellt.⁶

⁴ P. Fontaine, What is history didactics, in: Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik. Mitteilungen, hrsg.v. K. Pellens, 7, 1986, 2, S.90 - 102; ebda., 8, 1987, 2, S.95 - 105; ebda., 9, 1988,1, S.5 - 24.

⁵ Ch. Hannam, Translating the word 'Geschichtsdidaktik' into English, in: ebda., 6, 1985, 2,S.99f.; P. Fontaine, What is an (English) name?, in: ebda., 9, 1988, 1, S.25f.

⁶ K.-E. Jeismann, "Geschichtsbewußtsein". Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik, in: H. Süßmuth (Hrsg.), Geschichtsdidaktische

Ehe diese komplexe Aufgabenbestimmung der Geschichtsdidaktik nach Sachgebieten aufgeschlüsselt wird, scheint es mir notwendig, über die recht abstrakte Charakterisierung von 'Geschichtsbewußtsein'

hinaus zu verdeutlichen, was damit gemeint ist. Piet Fontaine hat damals seinen Kollegen nicht nur eine Definition von Geschichtsdidaktik abverlangt, sondern nachdem er gesehen hatte, wie häufig in den Antworten von Geschichtsbewußtsein (historical consciousness oder conscience historique) die Rede war, hat er wiederum Kollegen gebeten, in kurzer, aber diesmal in erzählender Form zu sagen, was sie unter 'Geschichtsbewußtsein' verstünden. Einer von ihnen, Raphael de Keyser von der Universität Löwen, berichtete daraufhin von einer 17jährigen Schülerin, die Gründe, Verlauf und Ergebnis des amerikanischen Bürgerkrieges im Geschichtsunterricht gelernt hatte, ohne die Probleme zu verstehen. Ein Jahr später wurde sie von einer Fernsehserie über dieses Thema angeregt, das, was sie auf dem Bildschirm sah, mit ihrem Schulwissen in Beziehung zu setzen. Plötzlich verstand sie, daß der amerikanische Bürgerkrieg ein bewaffneter Konflikt zweier Zivilisationen war, wobei der Schwerpunkt auf der Unterdrückung der Schwarzen lag. Darüberhinaus stellte sie eine Beziehung her zur zeitgenössischen nordamerikanischen Gesellschaft und zu den gegenwärtigen Problemen mit Einwanderern in Belgien. An diesem Beispiel wird deutlich, daß die Schülerin letztlich in der Lage war, unterschiedliche Zeitebenen miteinander zu verknüpfen, Zusammenhänge und Bezüge aufzuweisen.⁷ Sicher würde das ausgebildete Geschichtsbewußtsein sich damit nicht zufrieden geben, sondern weiterfragen, welches Bild des amerikanischen Bürgerkriegs im Geschichtsunterricht bzw. im Fernsehfilm vermittelt wurde. Inwieweit ähnelten sich die Bilder, waren sie zeitgebunden, in welcher Absicht wurden sie vermittelt? Kann man Kriterien, die zur Zeit des Bürgerkrieges maßgebend waren, auch heute noch an vergleichbare Probleme anlegen? Das ausgebildete Geschichtsbewußtsein müßte die Dimensionen Faktenanalyse, Beurteilen und Werten enthalten.⁸

Positionen, Paderborn 1980 (UTB 954), S.179 - 222, S.185ff.; Vg. auch ders., Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: G. Schneider (Hrsg.), Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988 (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik Bd.1), S.1 - 24.

⁷ P. Fontaine, What is history didactics? The third round, in: Informationen (a.a.O. Anm. 4), 8, 1987,2, S.95 - 105, S.100.

⁸ K.-E. Jeismann, "Geschichtsbewußtsein" (s. Anm.6), S.207ff.

Nun komme ich zu den vier Aufgabenfeldern der Geschichtsdidaktik, die sich nach der oben zitierten Definition von Jeismann ergeben⁹:

1. Geschichtsdidaktik hat mit empirisch-analytischer Methode zu untersuchen, wie das Geschichtsbewußtsein in der Gesellschaft beschaffen ist. Dabei kann es nicht nur um das wissenschaftlich reflektierte oder das ausgebildete Geschichtsbewußtsein gehen, das sich vermutlich am ehesten bei Historikern finden läßt, sondern es ist nach den Ausprägungen geschichtlichen Bewußtseins in den verschiedenen Lebensaltern, aber auch in den verschiedenen Schichten der Bevölkerung zu fragen. Diese Vorstellungen von vergangenen Epochen oder Ereignissen sind aufzunehmen, in Beziehung zueinander und zu den Ergebnissen der historischen Forschung zu setzen. Dabei wird nach Urteilen und Vorurteilen gefragt, nach Inhalten, die vorherrschen oder die verdrängt werden.

2. Ebensovichtig wie die Frage nach Form und Struktur des Geschichtsbewußtseins ist die nach seiner Entstehung. Wir werden ja nicht mit einem Bewußtsein von Geschichte geboren. So ist zu fragen, inwieweit es durch Überlieferung aufgenommen wird, durch Kritik oder Indoktrination aufgebaut wird, ob es sich durch historische Erfahrung verändert, und inwieweit es durch die Rezeption der Forschungsergebnisse korrigiert wird oder nicht. Es wäre wichtig zu wissen, welche Kräfte oder Impulse dazu beitragen, Geschichtsbewußtsein aufzubauen oder zu verändern, ob und welche Medien eingesetzt werden können, um Aufbau, Veränderung und Verbreitung von Geschichtsbewußtsein zu erreichen.

3. Neben Struktur und Form sowie Genese wird Didaktik nach der Funktion von Geschichtsbewußtsein fragen. In welcher Absicht wird Geschichte unterrichtet? Zum einen soll mit der Vermittlung von Geschichte eine Identitätsbildung erreicht werden. Dabei ist zu fragen, ob es sich um eine u.U. öffentlich erwünschte Identität handelt, die mit dem Wandel der politischen Wünsche oder Bedürfnisse verändert werden kann. Oder werden sogar Feindbilder aufgebaut?

⁹ Vgl. außer die unter Anm.6 zitierten Aufsätze auch noch den Beitrag von K.-E. Jeismann, *Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft vom Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart* (1977), in: ders., *Geschichte als Horizont der Gegenwart*, Paderborn 1985, S.27 - 42.

Zum andern wird in politischen Auseinandersetzungen und in den Medien Geschichte als Argument benützt, um zur politischen Willensbildung beizutragen bzw. eine bestimmte Politik zu legitimieren. So ist z.B. Willy Brandt und seine Ostpolitik in eine Ahnenreihe von Bismarck über Stresemann bis zu Adenauer gestellt worden.¹⁰

Und schließlich wird Geschichte betrieben, um zur Orientierung beizutragen. An dieser Stelle kann ich auf Friedrich Schillers Antrittsvorlesung - damals hieß es akademische Antrittsrede - verweisen, die er 1789 in Jena hielt, wo er Professor für Geschichte geworden war. Sie haben wohl, als Sie mein Thema lasen, meine Anleihe bei Schiller bemerkt, denn er sprach über: "Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?" Auch wenn man Schillers Sicht der Geschichte, wonach die Menschheit ihrem Ziel, ihrer Vollendung entgegen geht, nicht teilen kann, so weist doch die bei Schiller geforderte historische Bildung "des philosophischen Kopfes" über die Funktion der Identifikation und Legitimation hinaus. "Der philosophische Kopf" hat einen Standort gewonnen, von dem aus er prüft, etwas für unentschieden erklärt und schließlich sich der Meinung anschließt, die - ich zitiere - "dem Verstande die höhere Befriedigung und dem Herzen die größere Glückseligkeit anzubieten hat".¹¹

4. Nur im Zusammenhang mit den Sachgebieten Struktur und Form, Genese und Funktion des Geschichtsbewußtseins, die den theoretischen Bereich der Geschichtsdidaktik umreißen, kann nun der praxisbezogene Bereich der Geschichtsdidaktik begründet und entwickelt werden. Hier versucht sie Wissen von Vergangenheit, Einsicht, Beurteilung, Deutung und Wertung vergangener Epochen, Strukturen und Ereignisse zu vermitteln. Je nach Zielgruppe sind bestimmte Ziele, Inhalte und Methoden zu bestimmen und zu begründen. Materialien und Organisationsformen der Unterweisung sind bereitzustellen und vorhandene kritisch zu untersuchen. In der Regel wird Didaktik darauf reduziert, sie müsse für den schulischen Unterricht Ziele entwickeln, Methoden erproben, Medien und Material zur Verfügung stellen und den Lernerfolg kontrollieren. Darüber hinaus habe sie die individuellen und soziokulturellen Voraussetzungen des Unterrichts zu reflektieren, um Methoden und Mittel

¹⁰ A. Baring, Machtwechsel. Die Ära Brandt-Scheel, München 1984, S.269.

¹¹ Die Antrittsvorlesung ist abgedruckt in: Schillers sämtliche Werke in zwölf Bänden, Stuttgart und Tübingen 1838, 10. Bd., 362 - 386, Zitat S.383.

richtig einsetzen zu können. Das sind unbestreitbar richtige Bestimmungen, sie gelten aber für jede Didaktik und erfassen nicht das Phänomen der Geschichtlichkeit als Bewußtseinsgröße. Ferner wird Geschichte nicht allein in den Bereichen der Schule und Hochschule vermittelt. Das zeigt ein Blick auf die Genese des Geschichtsbewußtseins. Es wird nicht allein durch den schulischen Unterricht gebildet. Das familiäre Umfeld und die Freundesgruppe, Medien wie Fernsehen, Rundfunk, Zeitungen, Zeitschriften, Filme, aber auch Museen, Ausstellungen und historische Bauten und noch sichtbare Bodendenkmäler tragen zur Bildung des Geschichtsbewußtseins bei. Wenn die Schüler in der Schule mit Geschichtsunterricht konfrontiert werden, verfügen sie bereits über historisches Wissen - so lückenhaft oder einseitig es auch sein mag, über Urteile und Vorurteile. Das erfährt jeder Lehrer, der nachfragt, was den Schülern zu einem bestimmten Thema spontan einfällt. Im übrigen wäre es eine Illusion, anzunehmen, allein der Geschichtsunterricht könne Geschichtsbewußtsein vermitteln, vor allem wenn man bedenkt, daß Geschichtsunterricht - bundesweit gesehen - weder in allen Jahrgangsstufen erteilt wird und außerdem nicht immer zwei Wochenstunden dafür zur Verfügung stehen.

Das Geschichtsverständnis in der Gesellschaft ist ein umfassender, vielfältiger und komplexer Vorgang. Aufgrund dessen werden immer wieder neue Fragen an die Geschichte gestellt oder wie Egon Fridell es formuliert hat: "Die geistige Geschichte der Menschheit besteht in einer fortwährenden Uminterpretierung der Vergangenheit."¹² Geschichtsunterricht ist zwar ein wichtiger, aber nur ein Faktor in diesem Prozeß.

Geschichtsdidaktik kann in allen ihren Bereichen nicht ohne Bezugswissenschaften auskommen: Psychologie, sowohl die Individual- wie die Sozialpsychologie, ist besonders wichtig sowohl für den Vermittlungsprozeß wie auch für das Verständnis der Entstehung und Veränderung von Geschichtsbewußtsein. Die Sozialisationsforschung ist nicht nur für das Schulfach Geschichte von Bedeutung, sondern auch für die Untersuchung des Verhältnisses von historischen und politischen Denk- und Verhaltensweisen. Die Einstellungsforschung ist für die historische und politische Bildung von Erwachsenen und von Kindern gleichermaßen wichtig, ebenso die Verhaltensforschung. Und schließlich ist Publizistik für eine

¹² E. Friedell, Kulturgeschichte der Neuzeit, ungekürzte Ausgabe in einem Band, 76. Tausend, München o.J., S.14.

Mediendidaktik unentbehrlich.¹³

Ohne die Wichtigkeit dieser Bezugswissenschaften schmälern zu wollen, muß betont werden, daß Didaktik der Geschichte in einem ganz besonders engen Verhältnis zur Geschichtswissenschaft und -theorie steht. Die Theorie der Geschichte, die Historik, befaßt sich mit den Möglichkeiten und Bedingungen historischer Erkenntnis. In der Frage, was eigentlich das historische Bewußtsein ausmache, berührt sie sich mit Didaktik der Geschichte. Um Geschichtsbewußtsein empirisch zu untersuchen, muß Didaktik der Geschichte auf die theoretische Analyse und Kritik der historischen Erkenntnismöglichkeiten, wie sie die Historik bietet, zurückgreifen.

Auf Cicero geht die Formulierung *historia vitae magistra* zurück. Erst als sich die historische Forschung von der Vorstellung, Geschichte sei eine Lehrmeisterin fürs Leben, distanzierte, d. h. seit Beginn des 19. Jahrhunderts, wurde Geschichte zur Wissenschaft.¹⁴ Aber die Forschung kann sich nicht auf den Standpunkt zurückziehen, es gehe ihr um funktionslose Wahrheiten. Denn dann bestünde die Gefahr, sich zu isolieren oder instrumentalisiert zu werden. Andererseits muß die Didaktik der Geschichte wissen, wie Geschichte als Wissenschaft methodisch vorgeht, wie Ergebnisse zustande kommen. Daraus ergibt sich, daß Theorie, Forschung und Didaktik der Geschichte aufeinander angewiesen sind und zusammenarbeiten müssen, was auch in den Lehrveranstaltungen an der Hochschule thematisiert werden soll.

Blicken wir zurück auf die anfangs gestellten Fragen, so scheint mir, daß das Gebiet der Didaktik der Geschichte mit dem Gesagten hinreichend umrissen worden ist. Zum andern dürfte einsichtig geworden sein, daß Didaktik der Geschichte sich nicht nur auf Geschichtunterricht in der Schule und evtl. noch in der Hochschule eingrenzen läßt. Was nun die Meinung angeht, durch die Beschäftigung mit Didaktik der Geschichte leide die fachwissenschaftliche Ausbildung der künftigen Lehrer, so geht aus dem Gesagten hervor, daß die

¹³ Statt Einzelnachweisen sei hier auf die Literaturangaben verwiesen in: *Historical Culture - Historical Communication. International Bibliography*, ed. by K. Pellens/S. Quandt/H. Süssmuth, Frankfurt/Main 1994 (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung Bd.83).

¹⁴ Vgl. W. Hoffmann, *Historia magistra vitae. Untersuchungen über die Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts*, in: *Erziehung und Schule in Theorie und Praxis*, hrsg.v. G. Geißler/H. Wenke, Weinheim 1960, S.171 - 184.

Didaktik der Geschichte der Geschichtswissenschaft hilft, weder isoliert noch instrumentalisiert zu werden. Der Althistoriker Alfred Heuß, den ich eingangs zitiert habe, beklagt sich im gleichen Zusammenhang über einen seiner Geschichtslehrer, der im Geschichtsunterricht lediglich einen Auszug aus einem wissenschaftlichen Werk vortrug. Erst während seines Studiums, so berichtet Heuß weiter, habe er entdeckt, daß dieser Lehrer eine renommierte Dissertation in Geschichte geschrieben habe.¹⁵ Offensichtlich hat es diesem Lehrer weniger an fachwissenschaftlichen wie an fachdidaktischen Kenntnissen gefehlt.

Im folgenden möchte ich Ergebnisse einer Schülerbefragung vorstellen und auf einige Konsequenzen hinweisen, die sich daraus für die Ausbildung an der Hochschule und an der Schule ergeben.¹⁶

Mit Beginn des jetzt laufenden Schuljahres wurden in Baden-Württemberg, wo ich lange Zeit tätig war, für alle Schularten neue Lehrpläne eingeführt. Im Vorfeld war der Tagespresse zu entnehmen, die Stundenbelastung für die Schüler solle verringert werden. Das habe auch Auswirkungen für den Geschichtsunterricht, für ihn verringere sich die Stundenzahl, außerdem werde er auf alle Fälle an der Haupt- und Realschule mit Gemeinschaftskunde zusammengelegt, insgesamt werde man das fächerübergreifende Prinzip stärken. Der Verdacht, hinter diesen Bestrebungen stünden nicht allein pädagogische, sondern vor allem finanzpolitische Gründe, war nicht von der Hand zu weisen. In diesem Zusammenhang entstand mein Vorhaben, Schüler aller Schularten über ihre Erfahrungen mit dem und ihre Vorstellungen zum Geschichtsunterricht zu befragen. Denn schließlich ist es meiner Meinung nach wichtig, auch die Betroffenen einer solchen Änderung zu hören. Allerdings war diese geplante Lehrplanreform in Baden-Württemberg lediglich der Auslöser, gerade zu diesem Zeitpunkt, mit einer Befragung zu beginnen. Ich halte das Thema für so wichtig, daß ich es auch ohne aktuellen Anlaß weiter verfolgen möchte. Es wurde keine repräsentative Umfrage erstrebt, die nur mit einer umfangreichen Fragebogenaktion zu bewältigen gewesen wäre. Vielmehr sollten die Schüler Gelegenheit erhalten, sich ausführlich schriftlich zu äußern. Aus diesem Grund kamen lediglich Schüler der Klassen 9 und 10 in Frage, denn zum einen sollte

¹⁵ Heuß, a.a.O. (Anm. 2), S 18 mit Anm. 2 (S.187).

¹⁶ Die Ergebnisse dieser Befragung sollen in erweiterter Form an anderer Stelle veröffentlicht werden.

das sprachliche Ausdrucksvermögen entsprechend entwickelt sein, zum anderen sollten die Schüler bereits ausreichend Erfahrungen mit dem Geschichtsunterricht gemacht haben. In Baden-Württemberg begann und beginnt der Geschichtsunterricht auf Realschulen und Gymnasien mit Klasse 7, in den Hauptschulen in Klasse 6. Um zu vermeiden, daß die Schüler lediglich ihren derzeitigen Geschichtsunterricht und ihre Lehrer beschrieben, bat ich Deutschlehrer, im Rahmen ihres Unterrichts einen Aufsatz schreiben zu lassen. Das Thema lautete: "Es gibt Überlegungen, Art, Umfang und Inhalt von Geschichtsunterricht zu verändern. Bitte nimm Stellung zu dem Geschichtsunterricht, den Du bisher kennengelernt hast. Gib Ratschläge, wie Deiner Meinung nach der Geschichtsunterricht aussehen könnte." Insgesamt wurden 98 Aufsätze geschrieben, davon 15 in zwei 9. Jahrgangsstufen der Hauptschulen, 23 in der neunten und 19 in der 10. Klasse einer Realschule, 20 in einer 9. und 21 in einer 10. Klasse eines Gymnasiums. 55 Jungen und 43 Mädchen schrieben ohne Namensnennung, lediglich unter Angabe des Geschlechts. Die Vermutung, die Schüler seien eher in der Lage, sich von ihren gegenwärtigen Erfahrungen zu lösen und über Geschichtsunterricht zu reflektieren, wenn das Thema im Rahmen des Faches Deutsch gestellt werde, hat sich bestätigt. Die Schüler aller befragten Klassen haben mehrheitlich den Geschichtsunterricht nicht aus der momentanen Unterrichtssituation heraus beurteilt, sondern ihre früheren Erfahrungen miteinbezogen. In der 10. Jahrgangsstufe des Gymnasiums wurde deutlich, daß die Schüler im Laufe ihrer Schulzeit zwei Geschichtslehrer hatten, deren Unterrichtsstil und Methoden als völlig gegensätzlich empfunden wurden. 15 von 21 Schülern beziehen sich darauf, wobei unterschiedliche Meinungen geäußert werden. Eine Schülerin der 9. Jahrgangsstufe der Realschule differenziert, was ihre Wünsche an den Unterricht angeht, nach Jahrgangsklassen: in der 7. Jahrgangsstufe sollten historische Rollenspiele gespielt werden, in der 8. sollte man Bauten und Orte ansehen, die gerade behandelt würden, in der 9. Klasse sollten Gruppenarbeit und Filme im Vordergrund stehen, in der 10. Klasse sollte der gesamte Stoff wiederholt werden, wobei die Schüler Gelegenheit haben sollten, selbst Fragen zu stellen. Auf die hier genannten Methoden werde ich nachher eingehen. An dieser Stelle soll die Äußerung lediglich zeigen, wie intensiv sich viele Schüler mit dem Thema auseinandergesetzt haben.

Die Befragung zeigt insgesamt Zufriedenheit mit dem Geschichtsunterricht, was nicht bedeutet, daß keine Vorschläge zur Verbesserung gemacht werden. In der Hauptschule äußern

bedeutet, daß keine Vorschläge zur Verbesserung gemacht werden. In der Hauptschule äußern sich 9 von 15 befragten Schülern zufrieden, in der Realschule in Klasse 9 sind es 20 von 23 Schülern, in Klasse 10 sind es 14 von 19 und im Gymnasium liegen die Zahlen in Klasse 9 bei 11 von 20, in Klasse 10 bei 14 von 21. Allerdings gibt es in Klasse 9 der Realschule Unzufriedenheit wegen der vielen Studenten, die durch ihr studienbegleitendes Praktikum eine gewisse Unruhe in den Geschichtsunterricht brächten. Das hängt mit den Bestimmungen für die Fachpraktika in Geschichte in Baden-Württemberg zusammen. Die Studenten müssen drei benotete Stunden innerhalb eines Semesters halten, die Gruppengröße der Studenten in einer Klasse nimmt ständig zu.

In der Haupt- und in der Realschule wird der Zeitdruck, unter dem der Geschichtsunterricht steht, offenbar am stärksten empfunden. Sechs von 15 Hauptschülern bemängeln die geringe Stundenzahl, die dem Geschichtsunterricht zur Verfügung stehe und fordern eine Erhöhung. Immerhin hatten die Hauptschüler zur Zeit der Befragung sechs Geschichtsstunden im Laufe ihrer Schulzeit, durch die inzwischen erfolgte Lehrplanreform sind es nur noch fünf. Auch in den Klassen 9 und 10 der Realschule fordert ca. ein Drittel der Schüler mehr Geschichtsstunden, in Klasse 10 schlagen zwei Schüler vor, zusätzlich Arbeitsgemeinschaften für Geschichte einzurichten oder Museumsbesuche auf freiwilliger Basis anzubieten. Auch in der Realschule wurde mit der Lehrplanreform der Anteil der Geschichtsstunden verringert von acht auf sieben.

Ein Viertel der befragten Schüler der 9. Klasse eines Gymnasiums votierte ebenfalls für mehr Geschichtsstunden, lediglich ein Schüler schlug eine Kürzung vor, während in Klasse 10 nur ein Schüler mehr Geschichtsunterricht verlangte. Auch am Gymnasium wurde der Geschichtsunterricht um eine Stunde gekürzt. Um das Thema des Zeitdrucks und wie er an verschiedenen Schularten empfunden wird, ausreichend beantworten zu können, müßten weitere Fragen gestellt werden.

Von den befragten Schülern wurden sehr viele Vorschläge gemacht, wie der Geschichtsunterricht attraktiver und interessanter gestaltet werden könnte. Um zu strukturieren, werde ich die Vorschläge nach drei Bereichen gliedern: nämlich inhaltlicher Bereich, methodisches Vorgehen und Medieneinsatz.

Zum inhaltlichen Bereich

Erwartungsgemäß werden je nach individuellen Vorlieben und je nach Erfahrungen einzelne Themen genannt, die nicht oder zu oberflächlich behandelt worden seien: das reicht von Äußerungen wie "mehr über die Römer" über das Rittertum des Mittelalters bis zur Forderung nach mehr Zeitgeschichte, nach Universalgeschichte, nach der Einbeziehung der Geschichte Schwarzafrikas. Weiter wird vermehrt deutsche Geschichte gefordert, um dem Rechtsextremismus besser entgegenzutreten zu können.

Verstärkt werden soll der Bezug zu anderen Fächern, das Fach Religion wird dabei explizit genannt. Ferner wird eine stärkere Einbeziehung der Regionalgeschichte und der Alltagsgeschichte gefordert.

Methodisches Vorgehen

In erster Linie geht es dabei um Lehr- und Lernstrategien. Es wird gefordert, die Schüler stärker am Unterricht zu beteiligen. So wird vorgeschlagen, über bestimmte Themata zu diskutieren, außerdem sollten die Schüler Fragen stellen, die nicht allein vom Lehrer, sondern auch von Mitschülern beantwortet werden. Rollenspiele, Gruppenarbeit, aber auch die Möglichkeit, eine Doppelstunde nutzen zu können und nicht nach 45 Minuten aus der Beschäftigung mit dem Thema gerissen zu werden, werden genannt. Darüberhinaus werden recht häufig Kurzreferate zu bestimmten Themen vorgeschlagen.

Weiter wünschen Schüler auch praktisch zu arbeiten, sei es daß sie Plakate und Wandzeitungen zu bestimmten Themen entwerfen und gestalten können oder daß die Möglichkeit geschaffen wird, an Modellen zu arbeiten. Diese zuletzt genannten Wünsche stammen nicht nur von Schülern der Hauptschule, sondern auch des Gymnasiums.

Schließlich wird in allen Schularten der Wunsch geäußert, außerschulische Lernorte in den Unterricht einzubeziehen. Die Schüler denken dabei an Unterrichtsgänge zu historischen Bauten der unmittelbaren Umgebung, wenn die entsprechende Epoche behandelt wird. Auch Museumsbesuche und Exkursionen werden gewünscht.

Nun zu den Medien

Schulbücher sind für Schüler aller Schularten nicht immer genügend verständlich und

anschaulich gemacht. So erklärt sich der Wunsch nach verbesserten Schulbüchern.

Nicht nur am Gymnasium, auch an der Hauptschule wird der Wunsch geäußert, Zeitungen im Geschichtsunterricht heranzuziehen.

Weiter werden anschauliche Filme, historische Filme und Videos gewünscht. Dabei wird angeregt, über diese Filme sprechen zu können.

Bilder wie Dias, Photos, aber auch Originale in den Museen sollten verstärkt im Geschichtsunterricht eingesetzt werden.

Lediglich in den beiden Klassen des Gymnasiums taucht der Wunsch nach übersichtlicheren Tafelanschriften auf. Offenbar haben die Haupt- und Realschüler in dieser Hinsicht bessere Erfahrungen gemacht.

Alle genannten Forderungen sind nicht neu oder ausgefallen. In jeder ordentlichen Didaktik der Geschichte werden unterschiedliche methodische Lehr- und Lernstrategien dargestellt. Der Einsatz von Medien gehört dazu. Multiperspektivität ist hier das Schlagwort.

Die Angaben der Schüler zeigen, wie sie sich den Geschichtsunterricht wünschen. Die Wirklichkeit ist nicht immer, aber doch viel zu oft anders als die klugen Bücher der Didaktiker. "Der Lehrer kommt in das Klassenzimmer, sagt "Guten Morgen", holt sein Unterrichtsmaterial aus der Tasche, schlägt sein Buch auf, sagt, "welche Seite und wer liest?", dann geht es los. Nach dem Lesen wird kurz über den Text berichtet und fertig. Der nächste Text kommt dran oder schreiben. Und die Stunde ist fertig." So charakterisiert einer der befragten Hauptschüler den Unterricht, den er verbessern möchte. Dieser wenig attraktive Unterrichtsverlauf wird in ähnlicher Form auch von Schülern des Gymnasiums geschildert. In den Veranstaltungen an der Hochschule will ich zusammen mit den Studierenden erörtern, weshalb Theorie und Praxis so weit auseinanderklaffen. Mittel und Wege, diesen Zwiespalt zu überwinden, müssen diskutiert werden. Für Studenten der Geschichte, ob sie ein Lehramt anstreben oder später als Publizisten oder in vergleichbaren Berufen arbeiten, ist es wichtig, nicht allein solche Untersuchungen zu kennen, sondern auch das methodische Instrumentarium, um die Validität und Aussagefähigkeit solcher Untersuchungen beurteilen zu können. Im Rahmen von Zulassungsarbeiten, Magisterarbeiten oder Dissertationen können dann weitere Fragen empirisch untersucht werden. Damit soll die Voraussetzung geschaffen werden, die Adressaten, an die sich der Unterricht bzw. die Veröffentlichungen wenden, besser und begründeter zu berücksichtigen.

Gestatten Sie, daß ich an dieser Stelle ein Beispiel bringe, wie der Einsatz von Bildern nicht allein der Veranschaulichung dienen, sondern die Selbsttätigkeit der Schüler anregen kann. In der römischen Zeit gehörten auch weite Teile Bayerns zum römischen Reich. Der rätische Limes verläuft weitgehend in Bayern. Dort, im Grenzbereich, war das römische Heer stationiert. Aus der schriftlichen Überlieferung ist bekannt, daß beim Tode des Kaisers Augustus (14 n.Chr.) ein Legionssoldat 225 Denare im Jahr verdiente, ein Hauptmann (Centurio) 3750 und ein Militärtribun 7500 Denare. Die Summe wurde nicht in voller Höhe ausbezahlt, sondern ein gewisser Beitrag für Verpflegung und Ausrüstung abgezogen. Über seine Höhe wissen wir leider nichts. Es gibt zwar auf einigen ägyptischen Papyri Berechnungen der Abzüge, aber es ist unsicher, ob und inwieweit diese sich verallgemeinern lassen. Wieviel die Auxiliarsoldaten erhielten, die in der Regel die Besatzung der Limeskastelle stellten, ist nicht sicher. Es wird auf alle Fälle weniger als der Sold der Legionäre gewesen sein. Vermutlich bekamen sie ein Sechstel weniger.¹⁷

Die großen sozialen Unterschiede zwischen den einzelnen Rängen lassen sich an den genannten Zahlen ablesen. Um die Nachrichten über die Lebensbedingungen und die Rangunterschiede zu ergänzen und zu vertiefen, bietet sich die Frage an, wieviel Platz in einem Grenzkastell der frühen und mittleren Kaiserzeit der einzelne Soldat, der Hauptmann und der Lagerkommandant zur Verfügung hatten. Im Gegensatz zum Hauptmann, der aufgrund seiner Tüchtigkeit und Erfahrung aus den einfachen Mannschaftsgraden aufgestiegen war, war der Lagerkommandant in der Regel Militärtribun, der aus dem Ritter- oder Senatorenstand stammte. Sie sehen hier das Modell des Kastells Künzing (Landkreis Vilshofen/Niederbayern), das den Zustand zwischen 120 und 135 n.Chr. wiedergibt. Künzing ist das einzige Hilfstruppenlager in Südwestdeutschland, dessen Innenbauten vollständig ausgegraben werden konnten. In der angegebenen Zeit war das Lager Aufenthaltsort für eine Hilfstruppe: die 3. teilweise berittene Kohorte aus Soldaten, die einst aus Thrakien kamen und wegen ihrer Tapferkeit das römische Bürgerrecht erhalten hatten (*cohors tertia Thracum civium Romanorum equitata*). 135 n.Chr. wurde diese Truppe nach Judäa verlegt, um dort

¹⁷ P. A. Brunt, Pay an Superannuation in the Roman Army, in: Papers of the British School at Rome XVIII, 1950, S.50-71. M.Speidel, The Pay of the Auxilia, in: Journal of Roman Studies 63, 1973, S.141 - 147.

einen Aufstand zu bekämpfen.¹⁸

Ein Blick auf die unterschiedlichen Wohnverhältnisse macht deutlich, wie groß die sozialen Unterschiede zwischen den Rängen waren. Jeder der 10 Mannschaftsräume war ca. 33 qm groß und von acht Leuten bewohnt, davor war eine offene Halle mit hölzernen Stützen. Durch die Halle gelangte man in einen Vorraum, in dem Kleidung und Ausrüstung aufbewahrt werden konnten, dahinter befand sich der Wohn- und Schlafraum. Er hatte in der Regel eine einfache Kaminheizung, auf der die Soldaten ihr Essen zubereiten konnten.

Der Centurio dagegen hatte im Kopfbau einer Baracke eine Drei- bis Vierzimmerwohnung von etwa 126 qm. Der Kommandant bewohnte ein ganzes Haus, das eine Fläche von knapp 900 qm umschloß. Zieht man den Innenhof ab, so verbleiben noch ungefähr 650 qm Wohnfläche. Er hatte also gerade fünfmal soviel Platz wie ein Centurio und ca. 157 mal soviel wie ein einfacher Soldat. Aufgrund dieser detaillierten Angaben können die Schüler der fünften bzw. im Gymnasium der sechsten Jahrgangsstufe, in denen laut Lehrplan die Römer in Bayern behandelt werden, sich die Wohnverhältnisse anschaulich vorstellen. Weiter besteht die Möglichkeit, innerhalb des Klassenzimmers 33 qm auszumessen oder mit einfachen Mitteln das Modell einer Baracke und eines Kommandantenhauses nachzubauen und mit den eigenen Wohnverhältnissen zu vergleichen. Rekonstruktionszeichnungen aufgrund gesicherter Ausgrabungsergebnisse sind vorhanden. Zum andern läßt sich bereits an den wenigen Informationen, die wir über die 3. Thrakerkohorte besitzen, ablesen, welche Entfernungen die Soldaten innerhalb des römischen Reiches zurücklegen mußten. Und da auch z.B. die Preise für Öl und Wein bekannt sind, hat man eine ungefähre Vorstellung über den Kaufwert des Soldes.

In den Begleitübungen, die auf die Schulpraxis bezogen sind, könnte den Studierenden die Aufgabe gestellt werden, eine Unterrichtsstunde zu sozialen Unterschieden in verschiedenen Zeiten zu entwerfen, selbstverständlich nicht nur bei den Römern, sondern zu verschiedenen Zeiten vom Altertum bis heute.

Freilich muß auch darauf verwiesen werden, daß die vorgeschlagenen und gewünschten Lehr- und Lernstrategien nicht allein den guten Willen der Lehrer, sondern vor allem auch inhaltliche Schwerpunktsetzung und Reduktion erfordern, da sie viel Zeit benötigen. In den

¹⁸ H. Schönberger, Kastell Künzing-Quintana. Die Grabungen von 1958 - 1966, Berlin 1975 (Limesforschungen Bd. 13).

Hochschulveranstaltungen müssen diese Probleme besprochen werden, um die dafür notwendige Kompetenz zu vermitteln. Zum andern sind organisatorische Veränderungen im Bereich der Schule notwendig, wie z.B. die Möglichkeit, einige Zeit verstärkt Geschichte zu unterrichten, um ohne allzu große Schwierigkeiten, projektorientierten Unterricht durchzuführen und die Möglichkeit zu haben, Unterrichtsgänge und Museumsbesuche zu machen, ohne ständig mit den Kollegen mühsam Stunden tauschen zu müssen. Erforderlich wäre auch ein Fachraum Geschichte, in dem man nicht allein das notwendige Material für das Herstellen von Wandzeitungen, Plakaten oder für den Bau von Modellen zur Verfügung hat und aufbewahren kann. Außerdem müßte die Möglichkeit zur Verdunkelung bestehen, damit Dias und Filme etc. eingesetzt werden können. Und schließlich käme es darauf an, außerhalb der eigentlichen Unterrichtsstunden für interessierte Schüler Arbeitsgemeinschaften anbieten zu können. Diese Vorstellungen laufen letztlich auf eine Veränderung unserer heutigen Schule mit Vormittagsunterricht und 45 Minutenstunden hinaus.

Da ich weiß, wie schwer es ist, Institutionen zu ändern, und daß jede auf Veränderung zielende Politik "ein starkes langsames Bohren von harten Brettern mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich" ist, - so die bekannte Formulierung von Max Weber - ist es meines Erachtens ungeheuer wichtig, allen Studierenden eine ausgezeichnete fachliche und fachdidaktische Ausbildung zu bieten und zugleich den Kollegen an der Schule die Möglichkeit zur ständigen Weiterbildung zu ermöglichen.

Elisabeth Erdmann

Erlangen-Nürnberg