

# Für eine Zukunft des Programms

Bemerkungen zu Denis Scutos alternativen Geschichtsunterrichtsvorschlägen (vgl. forum Nr.206)

**Historisches Wissen entsteht nicht einseitig auf der Grundlage einer spielerisch angeeigneten Quellenmethodik, sondern bedarf gerade auch des solide erarbeiteten und systematisch erlernten Vorwissens.**

Denis Scuto ist ein engagierter Geschichtslehrer und sein Beitrag zum Thema alternative Schulmodelle ist eine beredte Darstellung pädagogischer Überzeugungen. Von dieser Sorte dynamischer Geschichtslehrer gibt es heute - glücklicherweise - eine ganze Menge in Luxemburg. Sie sind überzeugt, dass Geschichte nicht mehr unterrichtet werden kann wie früher und dass, wenn der Schüler Texte nur zum Zwecke einer Prüfung auswendig lernt, man an der Zielsetzung eines modernen Geschichtsunterrichts vorbei arbeitet. Mit Ausflügen an historische Orte, dem Studium von Quellentexten die Geschichtsbücher heute reichlich anbieten, und der visuellen Projektion von Anschauungsmaterial bemüht sich eine Mehrheit junger und weniger junger Geschichtslehrer die Materie einprägsamer zu vermitteln, als dies noch vor einer Generation der Fall war. D. Scutos Artikel skizziert in der Darstellung seiner pädagogischen Ansichten in wesentlichen Zügen keine Alternative, sondern einen Grundkonsens heutiger Geschichtslehrer. Es gibt wie

er schreibt, "zur Zeit Dutzende interessante Projekte". Dies belegt unter anderem auch sein Verweis auf den historischen Wandel den der Geschichtsunterricht mitgemacht hat vom Zwecke der nationalen Legitimierung durch eine bestimmte Lesart politischer Geschichte zum Zwecke kritischer politischer Bildung durch Quellenstudium der Wirtschafts- und Sozialgeschichte hin. Antiquierte Lehrmethoden mögen noch fortbestehen, aber was auch immer Studien zum Zustand des Geschichtsunterrichts besagen, der grundlegende und allgemeine Wandel entspricht sehr wohl der Anpassung des Geschichtsunterrichts an neue gesellschaftliche Realitäten. Warum also tote Hunde schlagen? Wenn der Autor nun von einer Reform des luxemburgischen Schulsystems fordert, dass ein besser durchdachtes Gesamtkonzept Not tut, da die Programme der Unterrichtsfächer nicht aufeinander abgestimmt sind, wird ebenfalls kaum ein Sekundarlehrer dem nicht zustimmen wollen.

Entgegen dem was der plakative Titel ("Der Geschichtsunterricht ist tot.... Es lebe der Geschichtsunterricht!") verspricht, scheint mir jedoch eine Forcierung des andiskutierten Methodenwandels nicht zu genügen, um eine kohärente Alternative zu bieten. Ob ein Projektunterricht einseitig einen programmatischen Unterricht ersetzen soll, ist ebenfalls fragenswert.

Der Autor setzt Erlebnispädagogik ("lebendiger Geschichtsunterricht") gegen einen "traditionellen Geschichtsunterricht ... der eine tote Geschichte ... von oben herab erzählt" (S. 40-41). Um aus den Schülern "kreative und produktive Menschen bilden, ausbilden, weiterbilden" zu wollen, muss man sich mehr Zeit nehmen und mit dem "Mythos Basiswissen und dem Übervater 'offizielles Programm' brechen" (S. 43). Für den pragmatischen Luxemburger kann es bei der Reform seiner Schule, meint D. Scuto, keinen goldenen Mittelweg geben. Was leistet ein solch rhetorisch überspannter Gegensatz von an

Pessin, in: Le Monde



sich komplementären Elementen deren pauschale Bewertung nur teilweise der schulischen Wirklichkeit entspricht?

D. Scutos Darstellung scheint mir an einer bedauerlichen Vereinfachung hängen zu bleiben, der man ein simples "sowohl als auch" entgegen könnte. Im Philosophieunterricht betreibt man keinen Denksport und lernt kein Philosophieren, doch ist schülerisch produktives Denken dem Verständnis der Materie sicher nicht abträglich. Im Geschichtsunterricht ist es wohl nicht anders. Auch hier entdecken nur jene die "wirklichen Sinnzusammenhänge" (S. 40), die schon vorher fleißig zugehört und etwas gelernt haben. Die Kreativität auch in diesem schulischen Bereich immerzu über so ermüdende Tätigkeiten hinweg wie Auswendiglernen (oder sagen wir einfach Lernen) zu loben, ist ein bedauerliches Zugeständnis an den Zeitgeist der eine zugegebene komplexe Materie bitte schön mit Spaß und kreativer Leichtigkeit vermitteln will.

Erlebnispädagogik ist ein positiver Beitrag zur pädagogischen Praxis; sie allein kann aber wohl nicht den gesamten Unterricht beerben. Man darf fragen was so schlecht am Basiswissen ist, dass es bizarrerweise als Mythos verabschiedet wird. Die Mündigkeit eines historisch Erkennenden entspringt ja nicht der tabula rasa eines ahistorischen Bewusstseins, das man an einer historischen Quelle trinkt, sondern reift an der Masse des allgemeinen angeeigneten Wissens. Auswendiglernen genügt dazu nicht, aber es hilft. Historisches Wissen im Sinne eines bewussten Verstehens von geschichtlichen Zusammenhängen entsteht nicht einseitig auf der Grundlage einer spielerisch angeeigneten Quellenmethodik, sondern bedarf gerade auch des solide erarbeiteten und systematisch erlernten Vorwissens.

Ein solchermaßen erforderliches Vorwissen ruft geradezu nach einem verbindlichen Unterrichtsprogramm. Programm bezeichnet nun im Bereich des Geschichtsunterrichts letztlich nicht viel mehr als die Behandlung einer Anzahl als sozial relevant angesehener Entwicklungen der Vergangenheit in chronologischer Abfolge (wobei die Betonung auf 'sozial relevant' liegt). Nach D. Scuto muss man mit diesem Übervater-Programm brechen, denn "Geschichte lernen die Schüler nur, wenn ich mir zwei bis drei große Themen ... exemplarisch vornehme" (S.43). Was ist an dieser pädagogischen Strategie eigentlich soviel besser und fortschrittlicher als am auf Seite 41 verteufelten "fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch"? Sind Programme prinzipiell abzulehnen, damit an ihre Stelle das Prinzip der Beliebigkeit tritt? Warum dann ein Gesamtkonzept entwickeln, wie von D. Scuto ebenfalls gefordert? In welcher Hinsicht soll dem Geschichts-

unterricht in der Schule von heute geholfen sein, wenn der Lehrer selbstverantwortlich aus der Fülle seines kritisch abwägenden Wissensvorrats nur Exemplarisches von sich gibt? Wo liegt in der Folge der zwingend erforderliche Zusammenhang zwischen dem exemplarisch Erkundeten und dem "selbständigen Denken und Handeln der Schüler"? Andererseits: Die persönlichen Projekte tragen zur Ausbildung von Kompetenz bei. Sie können auch Vorbildcharakter haben. Müssen sie aber deshalb auch verbindlich werden?

Geschichtsunterricht ist aus guten Gründen kein Tummelplatz für Themenwahlen. Geschichtslehrer sind der Allgemeinheit verpflichtete Wissens-träger und -vermittler und der Inhalt offizieller Programme reflektiert einen verbindlichen fachlichen Konsens. Eine solche Formulierung mag ordnungsverliebt klingen. Doch sie verweist nur darauf, dass Programme (wie Methoden) nicht verschwinden sollen, damit sich die Schulpraxis ändert, sondern dass sie sich im Spiegel der gesellschaftlichen Entwicklung verändern müssen, um schulisch noch ihre soziale Relevanz zu behalten. Sind es also nicht, mehr noch als zu groß bemessene Programme und Überreste antiquierter Methoden, die Inhalte die einer immer wieder erneuerten Diskussion bedürfen?

---

**Mit der Begeisterung allein ist es nicht getan, damit sich jemand zum historisch erkennenden und kritisch reflektierenden Subjekt entwickelt.**

---



**Topsolar**



**SOLAR is beautiful !**

Topsolar L-8838 Wahl, Tel. 88 82 41

[www.topsolar.lu](http://www.topsolar.lu)

Die Reform der Programme im technischen Sekundarunterricht zielte vor allem auf eine Verschlankung der bestehenden früheren Programme und auf eine größere thematische Fokussierung. Das war pädagogisch sinnvoll, aber inhaltlich in keiner Weise revolutionär. Der Grundkonsens im luxemburgischen Geschichtsunterricht (hier sollte man auch das Fach *Connaissance du Monde contemporain* hinzuzählen) ist, was die Inhalte und die Praxis angeht, durchgehend ethnozentrisch und monokulturell geprägt, und gerade in den letzten fünfzehn Jahren wurde bei der Programmentwicklung die nationale Perspektive verstärkt betont. (Letztere steht sicher in engem Zusammenhang mit einem veränderten Bewusstsein der Wichtigkeit der nationalen Geschichte (die ungleich ihrer Bedeutung ist) und dem Aufschwung der Luxemburg-Studien im historischen und sprachlichen Bereich, den man vorbehaltlos begrüßen kann. Man kann im gleichen Rahmen auch die Entwicklung universitärer Strukturen begrüßen, bei welcher man aber bedauern darf, dass sozialwissenschaftliche und besonders historische Forschung in Luxemburg nur gefördert wird, wenn sie in einem kleinstaatlich-nationalen Gewande daherkommt.)

Man darf auch mit etwas Distanz zur Sache festhalten, dass Geschichtslehrer unterschwellig an der Tatsache leiden, dass ihre Schüler sich schwer tun mit dem Verständnis der Bedeutung von Vergangenheitserforschung. Geschichtslehrer möchten, dass Leute historisch denken und dass Schüler genau das bei ihnen lernen, weil sie selbst es für eine wichtige gesellschaftliche Erfahrung halten. Geschichte als "narratives Wissen, das sich jede Generation immer wieder neu erarbeiten muss" (H.-J. Pandel zitiert bei D.Scuto, S.41) ist jedoch nicht primär ein Resultat des Geschichtsunterrichts, sondern ein Resultat sozialer Prozesse, an denen der Geschichtsunterricht vielleicht nur Teil hat, indem er rekonstruiertes Wissen über die Vergangenheit als Denkstoff vermittelt. Geschichte im Bewusstsein der Masse und was den Leuten geschichtliche Kenntnisse letztlich bedeuten entzieht sich zu einem ganz beträchtlichen Teil dem Tun der Geschichtslehrer. Mit der Begeisterung allein ist es so nicht getan, damit sich jemand zum historisch erkennenden und kritisch reflektierenden Subjekt entwickelt. Geschichtsunterricht erleben ist nicht das gleiche wie seine eigene Identität als Teil der Geschichte erfahren.

Geschichtsunterricht ist nichts Selbstverständliches, er genießt in den verschiedenen Ländern der Welt ein sehr unterschiedliches Statut und korrespondiert mit verschiedenen Aufgabenstellungen. Die Vorstellung, dass es im Zeitalter der Globalisierung für jeden Erdenbürger einen für alle Zeiten klar definierten Fundus an histori-

ischem Allgemeinwissen gibt, der nicht in Frage gestellt werden kann, ist Leichtsinns. Die thematischen Beispiele D. Scutos (Steinzeit und gallo-römisches Altertum) sind für einen Westeuropäer eher unverfänglicher Natur. Heute mag man darüber den Kopf schütteln, dass man in der Kolonialzeit den Asiaten und Afrikanern die mediterrane Altertumsgeschichte als Grundlage der Zivilisation an sich vermittelte. Die Frage ist nun aber nicht, ob unser Geschichtsunterricht heute weniger perspektivisch geprägt sei, sondern welche Inhalte sozial relevant sind. Welche historische Bildung wollen und brauchen wir ?

Für den nicht mit den Geschichtsprogrammen Vertrauten mag man hinzufügen, dass wir heute vor allem, neben der Nationalgeschichte, auf den höheren Klassen Großmächtegeschichte unterrichten. Was leistet nun der Geschichtsunterricht im Bereich der Vermittlung und Klärung zeitgenössischer und neuester Geschichte? Inwieweit zielt er auf kritische Distanz zu einer hypermediatisierten Wirklichkeit? Dass die Vielzahl der Zitate, Bilder, Schlag- und Modewörter zunehmend das globale Unverständnis verstärkt, ist annähernd zum Allgemeinplatz geworden. Eine programmatische Diskussion ist natürlich vor allem ein Problem der Geschichtslehrer und soll hier nicht eingeführt werden. Man muss sich nicht postmodernen Exerzitien unterziehen, um zu sehen, dass eine solche inhaltliche Diskussion auch die Identität des Fachs selbst und seiner Lehrer mit einbezieht.

Die Durchsetzung (oder besser Hinzusetzung) alternativer Methoden allein kann, meiner Meinung nach, nicht die Anpassung des Fachs an veränderte Zeiten im Unterricht gewährleisten. Ein ante portas von Basiswissen und Programm scheint gerade deshalb verfehlt, weil eine inhaltliche Diskussion immer Bestandteil der Fortentwicklung des Geschichtsunterrichts bleiben muss. Der Geschichtsunterricht in den Schulen hat, wie viele wissen, immer eine gehörige Portion Rückstand zum Fortschritt in der Forschung. Als Teil der sozialen Bildung im Sinne von Wissenserwerb und als Wegbegleiter der viel beschworenen Textkompetenz ist der Geschichtsunterricht aber ein direktes Bindeglied zur gesellschaftlichen Wirklichkeit und sollte solche Rückstände nicht dulden. Geschichtsschreibung versucht die Rekonstruktion von Teilen der Vergangenheit. Geschichtsunterricht führt an diese Rekonstruktion heran, indem sie Rückfragen an die Vergangenheit erlaubt. Gerade in einer nolens volens globalen Wirklichkeit müssen konsensproben Programme dafür einen verlässlichen Rahmen bieten.

Jacques P. Leider

Lycée technique d'Ettelbruck (11.04.01)

---

**Programme (und Methoden) sollen nicht verschwinden, damit sich die Schulpraxis ändert, sondern sie müssen sich im Spiegel der gesellschaftlichen Entwicklung verändern, um schulisch noch ihre soziale Relevanz zu behalten.**

---