

Der Geschichtsunterricht ist tot...

Es lebe der Geschichtsunterricht !

forum ist seit jeher eine Zeitschrift, die Fragen stellt und die in Frage stellt. Die Idee an einem Dossier zu Schulalternativen teilzunehmen, also Fragen hierzu zu stellen und Schulalltag in Frage zu stellen, hat mich daher sofort begeistert. Es gibt viele Fragen, die sich mir stellen. Einige Fragen werden auch in der Öffentlichkeit gestellt. Am meisten wundere ich mich jedoch über die Fragen, die nicht gestellt werden.

Seit dem DP-Wahlslogan der "Bildungs-offensive" wird viel über Schule diskutiert. Wenigstens sieht es so aus. Wenn ein Rundtischgespräch über Schulrhythmen und Stundenpläne stattfindet, platzt der Saal aus allen Nähten. Über Promotionskriterien wird seit Jahren diskutiert.

Ich warte seit Jahren auf eine ganz andere öffentliche Debatte, eine Debatte über Inhalte, anstatt nur über die Form. Da würde es um die Fragen gehen: Was läuft in unseren Schulen zwischen 8 und 12 Uhr, zwischen 2 und 4, zwischen 8 und 2? Wozu ist Schule überhaupt da? Was (er)arbeite ich mit meinen Schülern in der Schule?

1. Stellt euch vor: Da läuft Geschichtsunterricht und die Schüler gehen gern dorthin.

Dieser Artikel wird sich also mit Methodik und Didaktik des Geschichtsunterrichts beschäftigen, ausgehend vom konkreten Beispiel eines Projekts zur Steinzeit. Das Projekt „Eine Reise in die Vergangenheit. Das Museum im Koffer“ ist das Ergebnis einer Begegnung im Februar 1998 zwischen einem Geschichtslehrer und einem Museums-konservator, die beide auf der Suche nach neuen Wegen in ihren jeweiligen Arbeitsgebieten sind.

Foni Le Brun möchte die traditionelle Konzeption des „Schaufenstermuseums“ überwinden, in dem archäologische Funde - also Zeugnisse der Menschheitsgeschichte - wie Kunstwerke dar-

geboten und ausgestellt werden, um vom Besucher passiv betrachtet zu werden. Was die Vorgeschichte betrifft, können die Besucher jedoch nur durch das Handhaben der Gegenstände der ersten Menschen, durch das Erlernen so schwieriger Übungen wie das Bearbeiten von Feuersteinen oder das Anfechten von Feuer, die Kunstfertigkeit und die Intelligenz des prähistorischen Menschen nachvollziehen. Schaukästen allein können ein aktualisiertes Wissen nicht vermitteln. Über das Erwerben von Wissen hinaus geht es auch darum, sich der Verantwortung für das kollektive geschichtliche Erbe bewusst zu werden.

Im Rahmen meiner Lehrtätigkeit am ISERP in Walferdange versuche ich, die Studenten mit einem didaktischen Kon-

zept für den Geschichtsunterricht vertraut zu machen, das nicht auf die Passivität der Schüler ausgerichtet ist, die als simple Empfänger einer vorgegebenen Botschaft angesehen werden, sondern auf eine aktive Haltung, die den Schülern Gelegenheit gibt, selbst Konzepte und Zusammenhänge zu erarbeiten, selbst Fakten, Ereignisse und Interpretationen zu strukturieren usw. Hier werden die historischen Quellen, z.B. Urkunden, Briefe, Reden, Filmdokumente, Höhlenmalereien, Werkzeuge, Lieder, zum Dreh- und Angelpunkt der Geschichtsstunde. Ziel bei dieser Entdeckungsreise für Schüler ist es, Problemlösungen selbst zu finden und kritisches Denken zu entwickeln.

Es geht darum, von einem Geschichtsunterricht wegzukommen, in dem der

Photo: Jackie Kugeler



Schüler nur Fakten auswendig lernt, die mit seiner eigenen Realität kaum etwas zu tun haben. Vielmehr sollte der Geschichtsunterricht ihm die Gelegenheit bieten, historisches Wissen durch konkretes Ausprobieren und durch eine aktive Lösungssuche zu erwerben. Über diesen Weg werden die Schüler zu echten Akteuren des Wissens.

Die Zusammenarbeit zwischen ISERP, Museum und Erziehungsministerium hat zur Entwicklung von pädagogischen Koffern zur Steinzeit geführt, die dem Unterricht über die Vorgeschichte gewidmet sind. Fünf Koffer, die sich auf verschiedene prähistorische Themen beziehen, wurden entwickelt: 1. *Le chasseur paléolithique* - Der Jäger der Altsteinzeit (Werkzeuge und Waffen des altsteinzeitlichen Jägers); 2. *Le tailleur de silex* - Der Werkzeugmacher (Techniken der Bearbeitung von Feuerstein und Herstellung von Werkzeugen); 3. *L'homme et le feu* - Die Zähmung des Feuers (Techniken im Zusammenhang mit dem Feuer); 4. *Les premiers artistes* - Die ersten Künstler (Einführung in die Kunst: Gravur, Malerei, Schmuck); 5. *Le paysan néolithique* - Der jungsteinzeitliche Bauer (Waffen und Werkzeuge der Jungsteinzeit).

Das experimentelle Material wird von Florent Le Mené zusammengestellt. Florent Le Mené ist ein französischer Archäologe, der auf steinzeitliche Technologien spezialisiert ist. Die Waffen und Werkzeuge (Chopper, Faustkeil, Harpune, Beil, Sichel, usw.) sind Repliken, die mit den selben Techniken und den selben Naturmaterialien, die in der Steinzeit benutzt wurden, hergestellt sind. Die Ausrichtung der Koffer ist fächerübergreifend. Wer sich im Unterricht mit ihnen auseinandersetzt, beschäftigt sich zugleich mit Geschichte, mit Geographie, Geologie, Biologie, Physik, Kunst...

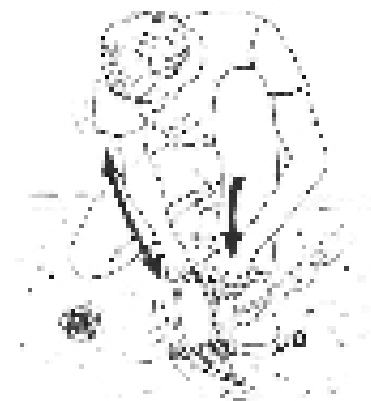
300 dieser Koffer wurden vom Erziehungsministerium bestellt, sodass in absehbarer Zeit in jeder 5. Klasse damit gearbeitet werden könnte. Drei weitere Koffer - einer zum Übergang von der Jungsteinzeit zur Kupferzeit (Zeit des Ötzi), einer zur Bronzezeit (Zeit des Odysseus) und einer zur Eisenzeit (Zeit der Kelten) - sind bereits in Ausarbeitung. Koffer zu den anderen Epochen werden folgen.

Die Koffer bilden ein kleines tragbares Museum über die Vorgeschichte, das sich für unterschiedlichste Aktionen und Veranstaltungen eignet. Jeder Koffer kennzeichnet sich durch zwei Aspekte. Der erste Bereich befasst sich mit der Vorführung von Werkzeugen durch den Lehrer. Der zweite Bereich zeichnet sich durch die Einbeziehung der Schüler aus. Auf diese Weise lassen sich zum Beispiel Werkzeuge wie ein Kratzer, Speere herstellen und Gravierungen auf Schiefer oder Malereien mit natürlichem Ocker durchführen.

Nehmen wir das Beispiel des Koffers zum Feuer. Erst wenn die Schüler es selbst ausprobieren, werden sie mit der Schwierigkeit solcher Unternehmungen vertraut wie der Erzeugung von Feuer, sei es durch Gegeneinanderschlagen zweier verschiedenartiger Steine (Feuerstein gegen einen Eisenschwefelstein, Pyrit oder Markasit, wodurch trockene Pflanzenteile entzündet werden konnten) oder durch das Aneinanderreiben von zwei Holzstücken, wobei es durch Erhitzung zur Entstehung der Glut kommt. Solche Erkenntnisse sind nicht verbal zu vermitteln.

Nur durch einen handlungsorientierten Unterricht kann das Vorurteil des "primitiven Höhlenmenschen" - ein Vorurteil, das von den Lehrbüchern während des gesamten 20. Jahrhunderts weitergegeben worden ist - widerlegt werden. (Und Vorurteile abbauen ist eines der wichtigsten Ziele des Geschichtsunterrichts...) Die meisten Menschen meinen heute noch, dass man Feuer erzeugt, indem man zwei Feuersteine gegeneinanderschlägt, was komplett unmöglich ist.

Die Zähmung des Feuers scheint zuerst dem Homo erectus vor fast 600.000 Jahren gelungen zu sein. Dieser Zeit gehören die ältesten gefundenen Feuerstellen an (Grotte von Aldène, Südosten Frankreichs). Aber das erste Feuerzeug, d. h. der Beweis dass der Mensch das Feuer selbst erzeugen konnte, ist erst 15.000 Jahre alt (Grotte von Chaleux in Belgien)! Nur wenn die Schüler das Feuer 'neu erfinden', erkennen sie, wie lebenswichtig es während Hunderttausenden von Jahren war, das Feuer zu hüten. "Comprendre, c'est inventer!", so formulierte es der Schweizer Pädagoge Jean Piaget bereits 1971 in einem Text für die UNESCO (siehe gegenüber stehenden Text).



Comprendre c'est inventer

Der Schweizer Pädagoge Jean Piaget über aktive Unterrichtsmethoden bei der Einführung von Kindern und Jugendlichen in die Wissenschaften:

“La première de ces conditions est naturellement le recours aux méthodes actives faisant une part essentielle à la recherche spontanée de l'enfant ou de l'adolescent et exigeant que toute vérité à acquérir soit réinventée par l'élève ou tout au moins reconstruite et non pas simplement transmise. Or, deux malentendus fréquents enlèvent beaucoup de leur valeur aux essais accomplis jusqu'ici en ce sens. Le premier est la crainte (et chez quelques-uns l'espoir) que le rôle du maître devienne nul, en ces essais, et qu'il soit nécessaire pour bien faire de laisser les écoliers totalement libres de travailler ou jouer à leur guise. Or, il va de soi que l'éducateur demeure indispensable à titre d'animateur pour créer les situations et construire les dispositifs de départ susceptibles de poser des problèmes utiles à l'enfant, et ensuite pour organiser des contre-exemples forçant à la réflexion et obligeant au contrôle des solutions trop hâtives: ce que l'on désire est que le maître cesse de n'être qu'un conférencier et qu'il stimule la recherche et l'effort au lieu de se contenter de transmettre des solutions toutes faites. (...)

En un mot, le principe fondamental des méthodes actives ne saurait que s'inspirer de l'histoire des sciences et peut s'exprimer sous la forme suivante comprendre, c'est inventer, ou reconstruire par réinvention, et il faudra bien se plier à de telles nécessités si l'on veut, dans l'avenir façonner des individus capables de production ou de création et non pas seulement de répétition.”

(PIAGET, Jean, *Où va l'éducation*, [Extrait d'un texte rédigé en 1971 à l'intention de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, organisme dépendant de l'UNESCO], Paris, Collection folio/essais, 1988)

2. “The State of History Education” oder: Der traditionelle Geschichtsunterricht ist tot

Geschichte ist eine aus Erfahrung gewonnene Wissenschaft. Geschichte können Kinder, Jugendliche, Erwachsene nur verstehen, wenn sie Erfahrungen machen. Das erscheint evident. Und doch ist nichts abstrakter als der Geschichtsunterricht, vor allem an unseren Sekundarschulen.

Geschichte in der heutigen Schulpraxis - man braucht sich nur die Programme anzuschauen - geht von der Definition der Geschichte als Wissensfach, nicht aber als Erfahrungs- und Denkfach aus.

Dabei würde es eigentlich darum gehen, das Geschichtsbewusstsein der Kinder zu entwickeln. Geschichtsbewusstsein wird hier nicht nur durch Wissen über die Vergangenheit definiert, sondern auch als enger Zusammenhang zwischen Interpretation der Vergangenheit,

Verständnis der Gegenwart und Erwartungen an die Zukunft.¹

Diese Zielsetzungen sind manchmal bereits Bestandteil der offiziellen Programme, wie zum Beispiel der *plan d'études* von 1989 für Geschichte der oberen Klassen der Primärschule zeigt. Hier steht unter “*Réflexions sur l'enseignement de l'histoire*”:

“L'objectif de l'enseignement de l'histoire est d'amener les enfants à coordonner les événements et à se situer eux-mêmes dans le temps. Partant des notions d'histoire acquises dans le cadre de l'éveil aux sciences aux degrés inférieur et moyen, l'enseignement de l'histoire est considéré comme une branche à part au degré supérieur. Il fournit aux élèves des systèmes de référence qui les aident à se retrouver dans la multitude des informations reçues dans la vie courante et qui contribuent à leur faire connaître leur identité aux niveaux personnel, national, européen et international.”

Anders ausgedrückt: Geschichte erlaubt dem Kind, dem Jugendlichen, dem

Erwachsenen, sich in verschiedenen Phasen seines Lebens auf Erfahrungen aus der Vergangenheit zu beziehen. Geschichte hilft dabei, Ursachen und komplexe Zusammenhänge zu erkennen, sie steigert die Orientierungsfähigkeit in der Gegenwart und ermöglicht Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln. Sie kann Erkenntnishilfe bei der Behandlung aktueller Probleme leisten.

Der *plan d'études* drückt es folgendermaßen aus: “prendre conscience des changements survenus dans le passé proche et lointain, prendre conscience de l'évolution des faits de civilisation, des notions de transformation, progrès, régression, permanences, survivances, continuité, établir des relations entre les événements en analysant des rapports de cause à effets, étudier l'influence de l'espace géographique, social, politique, culturel, économique, technique, but principal: amener les enfants à une prise de conscience historique”.

Die Zielsetzungen sind klar, aber wie sieht die aktuelle Lage in den Klassensälen quer durch Europa aus? Die Schlussfolgerungen von zwei Studien zum Geschichtsbewusstsein der Jugendlichen - und darüber, wie sie den Geschichtsunterricht erleben - in Europa und in den Vereinigten Staaten liefern einige Anhaltspunkte. Die europäische Studie wurde unter der Aufsicht des Europarats durchgeführt und 1997 veröffentlicht.² Die Schlussfolgerungen daraus wurden in dem Buch “*The State of History Education in Europe*” gezogen:

“Today's history teaching does not really meet students' preferences. (...) Teaching methods, the use of media and the goals of teaching history, as observed by the students, are rather traditional. Dominating this are the storage of facts, textbook use and the narrations of teacher. Empathy, the reconstruction of past situations, project work and modern media are really seldom encountered. This is not in harmony with the students' wishes. They prefer by far audio-visual media, sources and documents, and museums to their textbooks. This gives the impression that history teaching is not up to date and has not taken account of the innovatory debates of the last decades.”³

In den letzten Jahrzehnten ist man von der reinen Politik- und Ereignisgeschichte übergegangen zur Wirtschafts-

und Sozialgeschichte, zur Geschichte des Alltagslebens und der Mentalitäten...

In der Geschichtsdidaktik spricht man nicht nur von historischem Wissen, sondern auch von historischem Lernen. Die Funktion der Geschichte in den westlichen Demokratien hat sich gewandelt. Bestand vor dreissig Jahren noch eine Hauptfunktion des Geschichtsunterrichts darin, der Legitimierung der eigenen Nation Argumente zu liefern, so gesteht man dem Fach Geschichte heute in der Erziehung zum mündigen Bürger eine ganz andere Rolle zu: die Entwicklung von kritischem Denken durch Quellenarbeit.

Die historischen Themen und Genren, welche die breite Öffentlichkeit interessieren, haben sich geändert. Das private und öffentliche Interesse für das kollektive historische Erbe wächst. Es erscheint notwendig, historisches Lernen innerhalb und ausserhalb der Schule (Fernsehen, Kino, historische Romane, Museen...) zu verbinden. Gerade die

oft unhistorischen Klischees, Stereotypen und Vorurteilen, mit denen Kinder und Jugendliche in der heutigen Waren- und Mediengesellschaft konfrontiert werden, müssten Ausgangspunkt des Unterrichts sein, anstatt dass sie dort einfach ausgeklammert werden.

Und die Schule in dieser veränderten Welt? Sie hat Schwierigkeiten, sich diesen Veränderungen anzupassen und die Herausforderung anzunehmen. Oder wie die Studie es ausdrückt: Vorherrschend in den Geschichtsklassen quer durch Europa sind das Auswendiglernen von historischen Fakten, der traditionelle Gebrauch von Schulbüchern ("Wir lesen und unterstreichen") und der Lehrer als Erzähler und Alleinunterhalter ("Ich erzähle euch, wie es früher war").

Man kann sich die Frage stellen, wie die Schüler diese Art von Geschichtsunterricht wahrnehmen. Die Schlussfolgerungen der amerikanischen Studie sind hier sehr aufschlussreich:

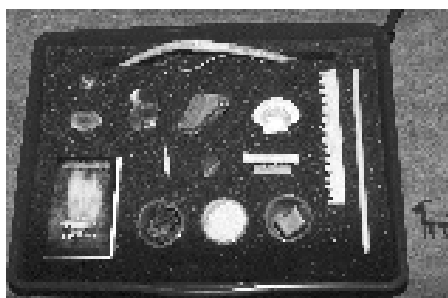
*"After listening to 1.500 Americans, we understand how a generation has grown up to say that something is 'history' when it is dead and gone, irrelevant, beyond any use in the present. That is how many of the people we interviewed described their classroom encounters with the past. While some of them praised individual teachers, their stories only underscored how deeply respondents felt alienated from the structure and content of history classes."*⁴

Schliessen wir diesen kurzen Überblick zum Stand des Geschichtsunterrichts mit einer Anekdote ab, welche die Probleme gut umreisst. Im Dezember 1998 wurde im Rahmen des Projekts *"Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20e siècle"* das Symposium *"Pour une perspective pluraliste et tolérante de l'enseignement de l'histoire - diversité des sources et didactiques nouvelles"* in Brüssel vom Europarat organisiert. Der französische Historiker Marc Ferro, Studiendirektor an der Ecole des hautes études en sciences sociales (EHESS), Ko-Direktor der Annales, hielt einen Vortrag unter dem Titel *"Pour une didactique des sources: choix, organisations, utilisation"*.

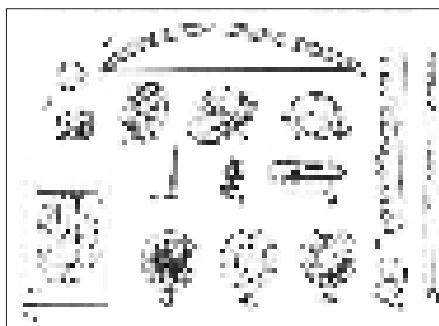
Im Laufe des Vortrags bemerkt er: *"Vous savez ce que je sais encore, moi, de Louis XIII? Rien du tout. Et vous savez quoi? Je m'en fous."* Doch dann verbessert er sich: *"Non, en fait, je sais encore certaines choses sur Louis XIII. Tout ce que j'ai lu chez Alexandre Dumas..."*. Was Ferro in der Schule auswendig gelernt hatte, hat er vergessen, weil es als eine tote Geschichte unterrichtet wurde, als "ichgleichgültiges Wissen" (K. G. Fischer): *"Ihr müsst diese Daten und Ereignisse über Ludwigs XIII. Herrschaftszeit auswendig lernen ... wegen Ludwigs XIII., weil es Bestandteil des Programms dieses Jahres ist, basta'*. Dagegen ist die Geschichte in Romanform in seinem Gedächtnis immer noch präsent, weil hier die Regierung Ludwigs XIII. in eine Intrige eingebunden ist, in eine Erzählung, die den Leser interessiert und vor allem einen wirklichen Sinnzusammenhang mit Ursache und Wirkung zwischen den Ereignissen schafft.

Der traditionelle Geschichtsunterricht ist tot, weil er eine tote Geschichte, noch dazu von oben herab, erzählt. Die Studie *"Youth and History"* fordert dazu auf, Abschied zu nehmen von zwei

L'homme et le feu – Die Zähmung des Feuers



- 1 Archet en bois et cordelette en boyau - Holzbogen und Schnur aus Darm
- 2 Marcassite - Markassit
- 3 Grand éclat de silex - Großer Silexabschlag
- 4 Poinçon en os - Stichel aus Knochen
- 5 Champignon amadouvier - Feuerschwamm
- 6 Tranche d'amadou - Zunderscheibe
- 7 Couteau à lame de silex - Messer mit Silexklinge
- 8 Planchette de bois - Holzbrettchen
- 9 Foret de bois - Holzbohrer
- 10 Paumelle en pierre - Stein zum Schutz der Handfläche
- 11 Coquille Saint-Jacques - Muschel (zur Herstellung von Klebstoff)



- 12 Amadou découpé en tranches - Zunder, in Scheiben geschnitten
- 13 Résine de pin - Pinienharz
- 14 Cire d'abeille - Bienenwachs
- 15 Vidéocassette De l'étincelle à la flamme - Vom Funken zur Flamme

Mögliche Aktivitäten

Feuererzeugung durch Gegeneinanderschlagen von Feuerstein und Markassit
 Feuererzeugung durch Aneinanderreiben von Holzstücken
 Herstellung von Steinzeitkleber
 Herstellung einer Fettlampe
 Basteln eines jungsteinzeitlichen Erntemessers

Lehrertypen. Sie werden von Hans-Jürgen Pandel, Professor für Didaktik der Geschichte, der sokratische und der mnemotechnische Lehrer Brumm, genannt (siehe Erklärung von Pandel dazu).

Den sokratischen Lehrer müssen heute noch die *professeurs-stagiaires* herauskehren, wenn sie ihre Examenstunde halten. Was sokratisch genannt wird, ist in Wirklichkeit sonst nichts als eine fünfzigminütige Rede zu einem Geschichtsthema, in die 20 Fragen eingebaut werden, damit es den Anschein hat, dass der Lernstoff mit den Schülern - die für diese Stunde natürlich sorgfältig vorbereitet und gebrieft werden - erarbeitet wurde. (Wenn ich also sage, dass dieser Geschichtsunterricht tot ist, dann heisst das leider nicht, dass es ihn nicht mehr gibt, sondern nur eben, dass in diesen Stunden eigentlich kein Geschichtsunterricht stattfindet.)

Der Lehrervortrag ist und bleibt eine wichtige Komponente des Geschichtsunterrichts, weil der Lehrer hier schnell den Schülern eine Einführung zu einem bestimmten historischen Thema geben kann, weil er eine Gesamtansicht hat oder weil er voreilige Schlussfolgerungen korrigieren kann, indem er Gegenargumente und Zusatzinformationen liefert. Im Mittelpunkt muss jedoch selbständiges Denken und Handeln der Schüler stehen. Wenn Geschichtsunterricht aber Stunde für Stunde in der Hauptsache aus "fragend-entwickelndem Unterrichtsgespräch" und für die Prüfung aus Pauken von Schulbuchseiten besteht, dann lernen die Schüler nicht Geschichte. Sie lernen Auswendiglernen!

3. Die Leitmotive eines lebendigen Geschichtsunterrichts oder: Wie wäre es, wenn wir Schüler wie neugierige und intelligente Menschen behandeln würden...

Geschichte als Erfahrungs- und Denkfach anstatt als Wissensfach in die Unterrichtsrealität umzusetzen, ist sicher nicht einfach. Es gibt hier auch keine allgemeingültige Methode. Die Richtung muss konzeptuell jedoch klar sein. Am Beispiel der Museumskoffer, aber auch anhand des Umgangs mit Bildquellen soll dies verdeutlicht wer-

Geschichte ist keine Gedächtniswissenschaft

Der Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel zum sokratischen und zum mnemotechnischen Lehrer Brumm

"Die katechetische Methode, von ihren Vertretern hochtrabend "sokratisch" genannt, versucht Wissen aus den Schülern und Schülerinnen herauszulocken, über das diese noch gar nicht verfügen. Von ihnen wird pure Spekulation verlangt, die sich allein im Horizont der Gegenwart bewegt, ohne in die Andersartigkeit der Vergangenheit hinüberzugreifen. Durch solche Fragen wird den Schülern und Schülerinnen ständig das Gefühl der Unwissenheit und Unmündigkeit vermittelt, und sie besitzen auch keine kognitiven und methodischen Werkzeuge, ihre Unkenntnis und Unmündigkeit selbst zu erkennen. Etwas nicht zu wissen ist ja nicht tragisch, aber keine Verfahren zu besitzen, Wissenslücken selbständig aufzufüllen, das ist schon schlimm. Dieses Vorgehen, für das Herr Brumm ein Beispiel ist, wird zwar in der Literatur selten offensiv vertreten, aber im Unterricht noch immer allzu häufig praktiziert. Herr Brumm vertritt nicht nur antiquierte allgemeindidaktische Grundsätze, er verstößt auch gegen geschichtsdidaktische Prinzipien.

Dieser sokratische Herr Brumm hat aber noch einen Zwillingsbruder, den mnemotechnischen Herrn Brumm. Dieser geht ökonomischer vor, da er nicht raten, sondern lesen lässt. Er lässt das Lehrbuch aufschlagen und geht Abschnitt für Abschnitt darin durch. Dann werden Verständnisfragen gestellt, damit der Text am Ende der Stunde auch sitzt. Die nächste Stunde beginnt mit dem routinemässigen Abfragen. Ziel des Unterrichts ist jenes "Grundwissen", das in der Regel schon für Geschichte gehalten wird.

Beide Brumms geben zwar Unterricht, aber keinen Geschichtsunterricht. Geschichte ist eine empirische Wissenschaft, deshalb kann der sokratische Herr Brumm nichts aus den Schülerinnen und Schülern herausfragen, was diese noch nicht wissen. Auch ist Geschichte keine Gedächtniswissenschaft, und ihr Ziel ist kein Arsenal von reproduktionsfähigem Wissen. "Geschichte" kann man ebenso wenig aus den Schülerinnen und Schülern herausfragen wie in sie hineinstopfen.

Geschichte - und das meint dieser Terminus - ist narratives Wissen, das sich jede Generation immer wieder neu erarbeiten muß, da die Gegenwart sich ständig verändert. Der alltäglich gewordene Topos, dass Geschichte ständig neu und umgeschrieben werden müsse, meint aber mehr als die Trivialität, dass Historiker immer genauer arbeiten, die Fehler ihrer Vorgänger ausmerzen und bisweilen auch das Glück haben, neue Quellen zu finden. Jede Gegenwart lässt neue Fragen an die Vergangenheit entstehen. Insofern gibt es auch neue Antworten. Was gibt aber dann relative Sicherheit, wenn sich historisches Wissen immer und immer schneller verändert? Die Schule kann Schülerinnen und Schüler nicht mit einem fertigen Bestand von Wissen ausstatten, das für die (durchschnittlichen) weiteren 60 Jahre ihres Lebens reicht. Die Antwort auf dieses Problem heisst "Quellen".

Um historisches Denken zu ermöglichen, hätte Herr Brumm seinen Schülerinnen und Schülern einen Ausgangspunkt angeben müssen. Er hätte mit Quellen beginnen sollen. Wir können Quellenorientierung nicht aufgeben, ohne das historische Denken selbst aufzugeben. Um diese Denkform erlernbar zu machen, ist Geschichte als Fach institutionalisiert. Quellenarbeit ist keine austauschbare methodische Möglichkeit, die sich durch andere methodische Arrangements ersetzen ließe. Sie ist gerade konstitutiv für historisches Denken. Geschichte besteht in einer bestimmten Weise des Fragen und Denkens und nicht nur in der Präsentation letztgültiger Ergebnisse."

(PANDEL, Hans-Jürgen, Quelleninterpretation: die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, (Methoden historischen Lernens), Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag, 2000, S. 7-9)

den. Drei Hauptprinzipien durchziehen das Projekt *„Eine Reise in die Vergangenheit. Das Museum im Koffer“*:

1. Der Historiker, der Lehrer, das Schulbuch präsentiert uns nicht die Vergangenheit, wie sie *„wirklich gewesen ist“*. Es handelt sich immer nur um eine Rekonstruktion der Vergangenheit aus der Sicht heutiger Historiker, Schulbuchautoren, Lehrer usw. An dieser Rekonstruktion müssen die Schüler beteiligt werden, an den Fragen, die wir uns über die Vergangenheit stellen, nicht nur an den Antworten, die erst am Ende einer langen und kontroversen Diskussion stehen. Gerade die Steinzeit zeigt, wieviele alten und neuen Fragen wir (und die Schüler) haben und wie viele neuen Antworten unser Wissen immer wieder verändern und bereichern. Um Geschichte als lebendiges Fach zu vermitteln, müssen wir die Quellen in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen.

2. Zentrale Zielsetzung des Geschichtsunterrichts sind nicht nur die Vergangenheit, die historischen Ereignisse, die Daten, die isolierten Fakten, sondern ist vor allem die Vermittlung einer ganzen Reihe von Zusammenhängen und Konzepten, welche das menschliche Denken strukturieren und historisches Erkennen ermöglichen. Nur von diesen Konzepten ausgehend bekommen die historischen Fakten - jene, die man auf den Spielkarten von *Trivial Pursuit*

auswendig lernen kann oder in *Quiz Shows* abgefragt und die oft vorschnell Geschichtskennntnisse genannt werden - erst einen Sinn, für uns, für die Schüler, für die Museumsbesucher usw... Es sind für die Steinzeit Konzepte wie *„Die Entwicklung des Menschen anhand seiner Techniken und Werkzeuge“* oder *„Die Lebenswelten des Menschen: vom Jägernomaden zum sesshaften Bauern“* oder *„Der Mensch und das Feuer“* oder *„Der Mensch und die Kunst“* oder *„Der Mensch auf der Suche nach Rohstoffen, nach neuen Energiequellen, nach neuen Antriebskräften“*, welche den Schülern in ihren Klassen ermöglichen die Verbindung zu ihrer Gegenwart, zu ihrer Gesellschaft und zu ihrer Lebenswelt herzustellen.

3. Wir müssen den Schülern so weit wie möglich ermöglichen vom *„Lesen“* und *„Zuhören“* zum selbst *„Probieren“* und *„Nacherleben“* überzugehen. Nicht nur naturwissenschaftliche, sondern auch humanwissenschaftliche Fächer können nicht nur verbal vermittelt werden. *„Comprendre, c'est inventer“*. Wir müssen den Schülern die Gelegenheit geben, die Konzepte selbst zu erarbeiten, die Fakten, die Ereignisse, die Interpretationen durch verschiedene Aktivitäten zu strukturieren (siehe Beispiel zur Strukturierung von chronologischem Wissen, S. 44/45). Wir müssen ihnen erlauben mit den Fakten zu spielen, sie vielleicht neu zu erfinden, sie wieder-zu-experi-

mentieren, wir müssen sie in ähnliche Situationen versetzen, sie zu Rollenspielen einladen, Gegenwart und Vergangenheit konfrontieren, indem wir von ihren Vorstellungen ausgehen.⁵

Es geht nicht darum, aus den Schülern Forscher, Historiker oder Archäologen zu machen, sondern darum, die von dem deutschen Pädagogen Heinrich Roth 1949 definierte *„originale Begegnung“* des Schülers mit dem Lernstoff zu ermöglichen:

„Alle methodische Kunst liegt darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebende Handlungen zurückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind: Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben, Phänomene in Urphänomene. (...) Das schulmäßige Lernen besteht in der Aufgabe, Erkanntes, Erforschtes, Geschaffenes wieder nacherkennen, nacherforschen, nachschaffen zu lassen, und zwar durch den methodischen Kunstgriff, Erkanntes wieder in Erkennen, Erfahrungen wieder in Erfahnis, Erforschtes wieder in Forschung, Geschaffenes wieder in Schaffen aufzulösen, nicht wie der Forscher und Schöpfer selbst, sondern wie ein wahrhaft Verstehenwollender, Nachdenkender und Nachschaffender tut.“⁶

Historisches Lernen hat viele Aspekte und kann verschiedenen Altersstufen angepasst werden. Um historisches Lernen zu ermöglichen, kann ich jedoch nicht beim passiven Zuhören und beim Pauken von Daten stehen bleiben. Ich muss mir als Lehrer oder Lehrerin immer die Frage stellen: Was tut der Schüler oder die Schülerin eigentlich in meiner Stunde? Tun im Sinne von kreativ und produktiv sein.

Die heutige Informations- und Kommunikationsgesellschaft ist eine Welt der Flexibilität, der Innovation und der Teamarbeit. Diese Gesellschaft verlangt zu Recht von der Schule, dass sie nicht die permanente Anpassung an Überliefertes und die reine Reproduktion von Wissen kultiviert, sondern die Auseinandersetzung mit variablen Lernsituationen und unterschiedlichen sozialen Kooperationsformen.

Vieles muss anders werden, wenn die Schule kreative und produktive Menschen bilden, ausbilden, weiterbilden

Aktivitäten rund um die Steinzeitkoffer, geleitet von Jackie Kugeler im Rahmen ihrer Abschlussarbeit am ISERP, durchgeführt von Schülern der 5. Klasse von Susie Mannes-Konert in Dreiborn, 1998/99. Photo: Jackie Kugeler



will. Ich möchte hier abschliessend nur einige Voraussetzungen eines lebendigen Geschichtsunterrichts skizzieren.

Ich muss mir erst einmal Zeit nehmen und auch den Schülern Zeit zugestehen. Oder wie es Klaus Bergmann und Susanne Thurm ausdrücken: *„Zu Beginn erfordert dies (historisches Lernen) unendlich viel an Unterrichtszeit: es dauert nun einmal erbärmlich lange, bis 10-jährige oder gar jüngere Kinder sich in Sachbüchern zurechtfinden, gelernt haben, ihre „historische Frage“ zu finden, für ihre Frage Wichtiges von Unwichtigem zu trennen, Primärzeugnisse und Sekundärzeugnisse voneinander und von fiktionalen Texten zu unterscheiden, „quellenkritisch“ zu arbeiten, die ganz anderen Wertvorstellungen früher lebender Menschen zu „verstehen“, Texte zusammenzufassen und nicht nur abzuschreiben, richtig zu zitieren, Bildquellen von nachträglichen Illustrationen zu unterscheiden, einen eigenen sinnvollen Text zu schreiben, ihn für ein Ausstellungsplakat oder ein Buch fehlerlos abzuschreiben, frei nach Stichworten vor der Gruppe ein Referat zu halten, sich in andere hineinzuversetzen, um die eigenen Interessen und Ansichten zu vermitteln - und überhaupt: den hohen Ansprüchen einer geschichts-didaktisch geschulten Lehrerin oder eines fachkompetenten Lehrers gerecht zu werden. Aber: Der Einsatz an Zeit lohnt sich, weil die Schülerinnen und Schüler - einzeln und im Tempo ihnen angepasst - zunehmend selbständiger werden, schliesslich wirklich für ihr Leben lernen, sich das notwendige Können und Wissen eigenständig anzueignen und gegenüber anderen fortlaufend besser, überzeugender zu präsentieren - eben historisches Lernen lernen.“*⁷

Um mir Zeit zu nehmen, muss ich mit dem Mythos Basiswissen und dem Übervater 'offizielles Programm' brechen. Ein konkretes Beispiel: Für die 5. Primärschulklasse ist ein neues Geschichtsbuch, mit interessanten Arbeitsblättern, Lehrerhandreichung und Folien seit diesem Jahr verfügbar. Wenn ich aber als Lehrer oder Lehrerin versuche, das ganze Programm - es geht von der Steinzeit bis zur Stadt im Mittelalter - in einem Schuljahr, bei einer Wochenstunde Geschichte, durchzuziehen, dann kann ich nur durch die Chronologie rennen und die Schüler mit Daten und Ereignissen erschlagen. Geschichte lernen können die Schüler

nur, wenn ich mir zwei bis drei grosse Themen - Steinzeit und gallo-römische Zeit zum Beispiel - exemplarisch vornehme.

Dasselbe gilt für die Geschichtsprogramme der Sekundarschule. Solange sämtliche Programme von der Geschichte als Wissensfach ausgehen, ist oberstes Gebot eines lebendigen Geschichtsunterrichts, diese Programme nicht einzuhalten. Dass die Schüler nur als Trichter betrachtet werden, in die man versucht reproduktionsfähiges Geschichtswissen hineinzustopfen bzw. herauszufragen, zeigt sich spätestens auf 13ème, wo im Examen Quellen eine ausschliesslich illustrative Verwendung haben und nur ein Vorwand sind, um weitere Wissensfragen zu stellen. Auf 1ère entscheiden immer mehr Schüler sich eher für Ökonomie als für Geschichte, weil da einige Seiten weniger auswendig zu lernen sind. Wie gesagt, der Geschichtsunterricht ist tot...

Bei der Reform der Luxemburger Schulen wird es diesmal keinen goldenen Mittelweg geben, der nur von Pragmatismus geprägt ist.

Eltern, fragt eure Kinder nicht, wieviel Seiten sie auswendig zu lernen haben. Fragt sie, wie ihre Klassensäle eingerichtet sind. Fragt sie, ob überhaupt Nachschlagewerke (Duden, Lexika...) dort zur Verfügung stehen, die ihnen erlauben würden, selbständig Wissen zu erarbeiten. Fragt sie, ob Geschichte als Blockstunden angeboten werden. Das wäre nämlich die Voraussetzung für einen Unterricht, in dem die Schüler aktiv werden könnten. Fragt sie, ob sie je etwas mit ihren Händen tun, ausser schreiben. Fragt die Schuldirektionen, wieso es möglich ist, dass fächerübergreifender Unterricht an den Schulen immer noch die Ausnahme ist anstatt die Regel. Die Strukturen der heutigen Schule (Stunden- und Klasseinteilung zum Beispiel) machen fächerübergreifenden und handlungsorientierten Unterricht praktisch zu einem Ding der Unmöglichkeit.

Oder schaut euch einfach die Programme genau an. Jahrzehnte ohne Gesamtkonzept im Unterrichtswesen

haben dazu geführt, dass die Programme der einzelnen Fächer noch nie so wenig auf einander abgestimmt waren wie heute. Und wir befinden uns im Jahr 2001 und sprechen dauernd von vernetztem Denken...

Die heutige Schule bietet ein widersprüchliches Bild. Einerseits merkt jeder, dass ein Gesamtkonzept fehlt. Andererseits laufen zur Zeit Dutzende interessante Projekte in vielen Schulklassen und Fächern. Das Problem ist nur, dass die meisten dieser Projekte von Konzepten ausgehen, die nicht mit dem traditionellen Unterricht und noch weniger mit den Strukturen der heutigen Schule zu vereinbaren sind.

Bei der Reform der Luxemburger Schulen wird es diesmal keinen goldenen Mittelweg geben, der nur von Pragmatismus und nicht von konzeptuellen Überlegungen geprägt ist. Das gleiche gilt für Projekte. Entweder sie haben Vorbildfunktion für die Schule von morgen, was tiefgreifende Reformen dieser Schule voraussetzt, oder sie haben eine Alibifunktion und dienen nur dazu, ein in vielen Hinsichten überlebtes Schulsystem künstlich am Leben zu halten...

Denis Scuto

Denis Scuto ist Geschichtslehrer am Lycée Technique Esch und am Institut Supérieur d'Etudes et de Recherches Pédagogiques in Wallferdange. Eine praxisorientierte Literaturauswahl zum Geschichtsunterricht schickt der Autor gerne auf Anfrage über e-Mail: denis.scuto@ci.educ.lu

¹ BERGMANN, Klaus, *Historisches Lernen in der Grundschule*, in: GEORGE, Siegfried/PROTE, Ingrid (Hrsg.), *Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule*, (Reihe Politik und Bildung), Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag, 1996, S. 319-342

² ANGVIK, Magne/ BORRIES, Bodo von, *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, 2 Bde, Hamburg, Körber-Stiftung, 1997

³ LEEUW-ROORD, Joke van (Hrsg.), *The State of History Education in Europe. Challenges and Implications of the "Youth and History"-Survey*. Beiträge von Bodo Borries, Angela Kindervater und Andreas Körber. Hamburg, Körber-Stiftung, 1998, p. 84 & 90

⁴ ROSENZWEIG, Roy/THELEN, David P., *The Presence of the Past: Popular Uses of History in American Life*, New York, Columbia University Press, 1998, p. 113

⁵ DALONGEVILLE, Alain, *Enseigner l'histoire à l'école (Cycle 3)*, Coll. *Pédagogies pour demain - Didactiques 1er degré*, Paris, Hachette, 1995

⁶ ROTH, Heinrich, *Die "originale Begegnung" als methodisches Prinzip (1949)*, in: ders., *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, zit. nach 8. Auflage, Hannover, 1965, S. 107-117

⁷ BERGMANN, Klaus/THURM, Susanne, *Beginn des Geschichtsunterrichts*, in: *Geschichte lernen - Geschichtsunterricht heute*, Heft 62: *Beginn des Geschichtsunterrichts*, März 1998, S. 25