

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Uwe Uffermann

Vorüberlegungen zu einem
problemorientierten
Geschichtsunterricht
im sozialwissenschaftlichen
Lernbereich

Hilke Günther-Arndt

Empirische Forschung
und Geschichtsdidaktik
Zu einigen neueren
Veröffentlichungen

B 33/75

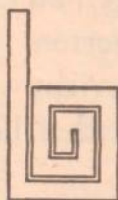
16. August 1975

Uwe Uffelmann, Dr. phil., geb. 1937 in Kassel, Studium der Geschichte und Germanistik in Marburg und Heidelberg; 1966—1971 Studienrat am Gymnasium in Fritzlar, seit 1971 Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg; Mitarbeiter am Schulversuch Integrierte Gesamtschule Mannheim-Herzogenried.

Veröffentlichungen u. a.: Europäische Integration im Unterricht (zus. mit H. Schneider), in: Der Bürger im Staat 22, 1972, Heft 4; Politischer Unterricht in der integrierten Gesamtschule, in: Die Schulwarte 26, 1973, Heft 4; Fachdidaktik und Schulpraxis im Geschichtsstudium, in: GWU 24, 1973, Heft 4; Geschichte in der Orientierungsstufe, in: Die Schulwarte 27, 1974, Heft 1/2; Weltkunde — Ein Curriculumentwurf für die Orientierungsstufe der Integrierten Gesamtschule Mannheim-Herzogenried, in: Schriftenreihe Schulversuche der Stadt Mannheim Bd. 8, 1974; Außenpolitik im historisch-politischen Unterricht (zus. mit H. Schneider), in: GWU 25, 1974, Heft 9; Bäuerliche Freiheitsbestrebungen im Mittelalter, in: Die Schulwarte 27, 1974, Heft 12; Die Stedinger Bauern, in: G. Schneider (Hrsg.), Die Quelle im Geschichtsunterricht, Donauwörth 1975.

Hilke Günther-Arndt, geb. 1945; Realschullehrerin; seit 1973 Wissenschaftlicher Assistent für Geschichte und ihre Didaktik an der Universität Oldenburg.

Veröffentlichungen: Theorie und Praxis der freiwilligen Volksbildungsarbeit bei Johannes Tews, in: Zeitschrift für Pädagogik 16, 1970; Zeitperspektive und Geschichtsbewußtsein in der Grundschule, in: Sozialgeschichte und Strukturgeschichte in der Schule (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 102), Bonn 1975.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, 53 Bonn/Rhein, Berliner Freiheit 7.

Leitender Redakteur: Dr. Enno Bartels. Redaktionsmitglieder: Paul Lang, Dr. Gerd Renken, Dipl.-Sozialwirt Klaus W. Wippermann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, 55 Trier, Fleischstraße 61—65, Tel. 06 51/4 80 71, nimmt entgegen:

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, einschließlich Beilage zum Preise von DM 11,40 vierteljährlich (einschließlich DM 0,59 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 6,— zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Vorüberlegungen zu einem problemorientierten Geschichtsunterricht im sozialwissenschaftlichen Lernbereich

I. Einleitung

Die folgenden Vorüberlegungen zu einem problemorientierten Geschichtsunterricht beruhen auf einer didaktischen Grundkonzeption, für die 1. Didaktik nicht Theorie der Bildungsinhalte, sondern Wissenschaft vom Unterricht ist, die alle für den Unterricht konstitutiven Faktoren berücksichtigt, und die 2. Fachdidaktik als Vermittlungsinstanz zwischen Fachwissenschaften (hier: Sozialwissenschaften) und Grundwissenschaften (allgemeine Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik, Sozialisationsforschung, Lerntheorie, Curriculumforschung, Psychologie etc.) begreift.

Diese Auffassung ist nicht allgemein anerkannt, denn sie weist den Fachwissenschaften im Hinblick auf ihre Leistungen für den Unterricht einen vom traditionellen abweichenden Stellenwert zu, indem sie andere Dimensionen des Unterrichts stärker berücksichtigt wissen will. Es ist deshalb das Anliegen des Verfassers, zur Verdeutlichung dieses Didaktikverständnisses seine Vorstellung vom problemorientierten Geschichtsunterricht knapp zu beschreiben und dann die Vorüberlegungen darzustellen, auf deren Grundlage dieser Unterricht überhaupt erst durchführbar ist. Dazu ist es notwendig, besonders die wissenschaftstheoretische Grundlegung einschließlich ihrer politischen Implikationen zu umreißen und eine Zielorientierung des historisch-politischen Unterrichts generell vorzustellen, um anschließend Mittel und Weg zu beschreiben, mit deren Hilfe die gewünschten Sozialisationsergebnisse erreicht werden können. Ein Katalog möglicher Strukturthemen und ein Hinweis auf die hochschuldidaktischen Konsequenzen der vorgelegten Konzeption sollen die Überlegungen abschließen.

— Zur wissenschaftstheoretischen Begründung des problemorientierten Geschichtsunter-

richts wird die Kritische Theorie der Frankfurter Schule nach ihrem didaktischen Erkenntniswert besonders auch im Hinblick auf Schülerinteresse, Motivation und Handlungsorientierung (erkenntnisleitende Interessen) ebenso befragt wie der empirisch-analytische Ansatz in den Sozialwissenschaften in seiner durch E. O. Czempel formulierten Modifikation. Die Geschichtswissenschaft wird

INHALT

- I. Einleitung
- II. Was ist problemorientierter Geschichtsunterricht?
- III. Wissenschaftstheoretische Grundlegung
 - 1. Erkenntnisleitende Interessen
 - 2. Negative und positive Welterfahrung
 - 3. Geschichtsunterricht und Handlungsorientierung
 - 4. Spektrum der Werte
 - 5. Zusammenfassung
- IV. Lernzielorientierung
- V. Mittel zur Erreichung der erwünschten Sozialisationsergebnisse
- VI. Weg zur Erreichung der erwünschten Sozialisationsergebnisse
 - 1. Historische Sozialisation
 - 2. Psychologie des Lernens
 - 3. Motivation, Sozialformen, Medien, Lernkontrolle
- VII. Strukturthemen, Aufschlüsselung eines Strukturthemas und hochschuldidaktische Konsequenzen
- VIII. Anmerkungen

in diesem Zusammenhang als Sozialwissenschaft im Feld der anderen Gesellschaftswissenschaften verstanden, die hermeneutische und sozialwissenschaftliche Methoden miteinander verbindet.

— Die Lernzielorientierung ist u. a. Ergebnis der Arbeit von Mitgliedern der Studiengangskommission Geschichte des Heidelberger Gesamthochschulversuchs „Zentrum für Lehrerbildung“ und verwendet Gedanken von J. Kocka und H. Süßmuth. Die Auffächerung des Richtziels gibt Einblick in die Zusammenhänge der erwünschten Sozialisierungsergebnisse.

— Als Mittel zur Erreichung der erwünschten Sozialisierungsergebnisse wird die Analyse gegenwärtiger und historischer Gesellschaften empfohlen. Analyse Kriterien werden vorgestellt, ohne daß — aus Raumgründen — das strukturierende Verfahren ausführlich erörtert werden kann.

— Der Weg zur Erreichung der Ziele auf der Basis des Mittels der Gesellschaftsanalyse wird in seinen verschiedenen Aspekten gekennzeichnet:

1. Der sozialisierungstheoretische Gesichtspunkt ist im Hinblick auf die historische Sozialisation im Rahmen der politischen von großer Bedeutung. Überlegungen von H. Süßmuth, A. Mannzmann und I. Geiss sollen helfen, Voraussetzungen zu schaffen, die Inhalte historischen Lernens von der übergeordneten Ebene gesellschafts- und staatspolitischer Entscheidungen auf die Zwischen- und Basis-ebenen auszuweiten.

2. Die lernpsychologische Legitimation des problemorientierten Geschichtsunterrichts beruht in Abweisung der älteren Entwicklungspsychologie auf den Ergebnissen der entwicklungs- und denkpsychologischen Studien H. Aebli im Anschluß an J. Piaget sowie auf de-

nen der motivationspsychologischen Untersuchungen H. Heckhausens.

3. Die Entscheidung über Sozialformen und Medieneinsatz im problemorientierten Geschichtsunterricht folgt aus den von der Psychologie bereitgestellten Ergebnissen und befindet sich im Einklang mit den in der Lernzielkonzeption des Unterrichts artikulierten erwünschten Sozialisierungsergebnissen.

Die Strukturthemen stellen einen Vorschlag dar, der sich an dem von Geiss vorgelegten Periodisierungsversuch orientiert; die hochschuldidaktischen Konsequenzen der Konzeption problemorientierten Geschichtsunterrichts schließlich werden in schematischer Form dem Leser vorgestellt und dienen nicht zuletzt der Verdeutlichung des eingangs formulierten Didaktikverständnisses.

Die Übersicht über die verschiedenen Aspekte des problemorientierten Geschichtsunterrichts soll dem Leser helfen, die für die Durchführung des Unterrichts notwendigen Vorüberlegungen im Ansatz kennenzulernen und kritisch zu bedenken. Der hier zur Diskussion gestellte Versuch — und nur so sind die folgenden Ausführungen zu verstehen — muß unvollständig bleiben, da der verfügbare Raum nicht ausreicht, die Strukturthemen auf Lernzielebene aufzuschlüsseln und ein konkretes Unterrichtsbeispiel vorzulegen.

Hier kann es nur darum gehen, verschiedene wissenschaftstheoretische Positionen didaktisch nutzbar zu machen und die Ergebnisse mit anderen Dimensionen des Unterrichts zum Zweck der Gewinnung eines Instrumentariums in Verbindung zu bringen, das es ermöglicht, einen schülerbezogenen, problemorientierten Geschichtsunterricht zu gestalten, der einen konstitutiven Beitrag zur politischen Bildung leistet.

II. Was ist „problemorientierter Geschichtsunterricht“?

Unter „problemorientiertem Geschichtsunterricht“ soll eine Unterrichtskonzeption verstanden werden, die auf der Basis wissenschafts-, sozialisierungs- und lerntheoretischer sowie lernpsychologischer Reflexion, anknüpfend an Bewußtseinslage, Interessen sowie individuelle und kollektive Betroffenheit der

Schüler einen Lernprozeß einleitet und durchführt, der dem jungen Menschen Fähigkeit und Bereitschaft vermittelt, in Auseinandersetzung mit historischen Problemen ein Gegenwartsverständnis zu gewinnen, das ihm mündige Beteiligung am gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen und politischen

Leben ermöglicht. Der problemorientierte Geschichtsunterricht ist in seinem Ablauf (Einheit, Kurs, Lehrgang, Projekt) dadurch gekennzeichnet, daß die Schüler

1. in der Motivationsphase anhand z. B. einer historischen Quelle, die einen Bezug zu ihrer eigenen individuellen und kollektiven Lage herzustellen geeignet ist, ein Problem finden, das sie zur Hypothesenbildung anregt und sie darüber nachzudenken veranlaßt, wie und mit welchen Mitteln sie es partiell im Rahmen der ihnen verfügbaren Möglichkeiten lösen können;

2. in den Lösungsphasen die historische Analyse in selbständiger Arbeit mit Hilfe von bereitgestellten und selbst gefundenen Materialien in verschiedenen, Gemeinschaftsarbeit fördernden Sozialformen (Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Simulationsspiel, Unterrichtsgespräch) durchführen, um die eingangs aufgestellten Hypothesen zu überprüfen.

3. in der Schlußphase die gewonnenen Ergebnisse sammeln, diskutieren und auf ihren Erkenntniswert für die Klärung der Problematik, die sie als solche aufgrund ihrer eigenen Betroffenheit formuliert haben, wie auf die möglichen Handlungskonsequenzen hin auswerten.

III. Wissenschaftstheoretische Grundlegung

1. Erkenntnisleitende Interessen

Es wird nicht schwer sein, einen allgemeinen Konsens darüber zu erzielen, daß im gegenwärtigen Prozeß menschlichen Bemühens um Erkenntnis und Wahrheitsfindung die Kritische Theorie der Frankfurter Schule einen wichtigen Platz einnimmt, den niemand außer acht lassen darf, der im genannten Bemühen ein Stückchen weiterkommen möchte. Die Frage ist nur die, in welchem Umfang man sich die Überlegungen der Kritischen Theorie zu eigen machen kann. Die Diskussion bewegt sich zwischen völliger Identifizierung und gänzlicher Ablehnung, wobei es relativ einfach ist, eines der Extreme zu praktizieren, da die Kritische Theorie diese Extrempositionen aufgrund ihres Anspruchs, der sich z. B. in ihrem Ideologieverständnis manifestiert, provoziert. Die Auseinandersetzung vollzieht sich auf verschiedenen Ebenen und reicht vom sogenannten Positivismusstreit bis ins Diskussionsfeld der Didaktiker¹⁾.

Seit dem Sommer 1974 liegt in Annette Kuhns „Einführung in die Didaktik der Geschichte“ ein beachtenswerter Versuch vor, die Kritische Theorie für die Didaktik der Geschichte auszuwerten²⁾. Verschiedene Äußerungen auf dem Historikertag im Herbst 1974 in Braunschweig lassen das Ausmaß der Ablehnung des Kuhnschen Versuches von der Seite der etablierten Historiker erkennen. Warum hat sich Kuhn auf dem Historikertag nicht der Diskussion gestellt? Ist das mit einer Resignation bereits vor der Schlacht zu erklären, die sich in ihrer Formulierung andeutet, daß eher ein Kamel durch das Nadelöhr gehe als die Geschichtsdidaktik samt der Fachwissenschaft durch die Erkenntniskritik der Frankfurter Schule³⁾?

In einem Kandidatenkolloquium an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im WS 1974/75 wurde Kuhns Entwurf ausführlich analysiert und — bei allen kritischen Einwänden, die sich vom Anspruch der „Einführung“ in die Didaktik der Geschichte bis zur Überstrapazierung der Hypothesenbildung im Unterrichtsbeispiel „Die Englische Revolution“ erstreckten — als ein bemerkenswerter Versuch gewertet, der die didaktische Diskussion im Fach Geschichte mehr zu befruchten in der Lage ist als die gesamten fachdidaktischen Bemühungen auf dem

¹⁾ Vgl. u. a. Th. W. Adorno u. a. (Hrsg.), *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, Neuwied 1971³; J. Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt 1968; ders., *Zur Logik der Sozialwissenschaften*, Frankfurt 1970; ders., *Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik*, in: E. Topitsch (Hrsg.), *Logik der Sozialwissenschaften*, Köln 1971⁷; H. Blankertz (Hrsg.), *Curriculumforschung — Strategien, Strukturierung, Konstruktion*, Essen 1971; I. Würtl, *Über einige Einflüsse der Kritischen Theorie auf die jüngere Sonderpädagogik*, in: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 25/1974, S. 336 ff.

²⁾ A. Kuhn, *Einführung in die Didaktik der Geschichte*, München 1974.

³⁾ A. Kuhn, a. a. O., S. 15.

Braunschweiger Historikertag. Es kann an dieser Stelle keine ausführliche Kritik der Kuhnschen Konzeption geleistet werden, deren Anliegen in den folgenden Überlegungen aber deutlich werden wird, in denen es darum geht, die Grundgedanken der Kritischen Theorie zu referieren und auf ihre Brauchbarkeit für einen problemorientierten Geschichtsunterricht hin zu befragen.

In starker Vereinfachung läßt sich die wissenschaftliche Auffassung der Kritischen Theorie folgendermaßen kennzeichnen: „Die Kritische Theorie bezieht alle empirisch gewonnenen Erkenntnisse über die Gesellschaft auf die Gesellschaft als Ganzes und setzt sie in Beziehung zu dem, was ihrer Auffassung nach alle Gesellschaft will: Jede Gesellschaft will im Grunde ‚richtige Gesellschaft‘ sein. Die Gesellschaft wird von der Kritischen Theorie immer auch darauf hin befragt, ob und wie weit sie ihr Ziel, ‚richtige Gesellschaft‘ zu sein, erreicht oder verfehlt.“⁴⁾ Was aber ist „richtige Gesellschaft“, wer definiert sie und bestimmt ihren Inhalt? Die Vertreter der Kritischen Theorie selber geben darüber keine definitive Auskunft; die Richtung der inhaltlichen Bestimmung ergibt sich jedoch aus dem dem marxistischen Gedanken gut verpflichteten Ansatz, welcher zugleich der Grund dafür ist, daß die Frankfurter Schule vielen von vornherein suspekt ist und sie somit daran gehindert sind, den Erkenntniswert — und sei es auch nur ein partieller — der Kritischen Theorie zu erfassen und für den eigenen Erkenntnisprozeß zu nutzen.

Bei dem Bemühen, zum Zweck der Analyse von Gesellschaft(en) ein Instrumentarium zu gewinnen, liegt es jedoch gar nicht so fern, von der Vorstellung der Ganzheit auszugehen, Ideen von richtiger und guter Gesellschaft und richtigem und gutem Leben etc. zu formulieren, um mit ihrer Hilfe gegenwärtige und vergangene Gesellschaftsstrukturen ‚in den Griff zu bekommen‘ und aus den gewonnenen Einsichten Konsequenzen für das eigene Verhalten zu ziehen. Die Frage ist nur, wie man das Zustandekommen derartiger Ideen erklärt und bewertet, d. h., ob diese Leitideen als wissenschaftlich stringent beweisbar und damit als ‚richtig‘ zu gelten haben, oder ob sie als mehr oder weniger subjektive, wenn auch gesellschaftlich vermittelte Wertsetzungen verstanden werden. E. O. Czempiel, der einem empirisch-analytischen Ansatz in

den Sozialwissenschaften verpflichtet ist — den er aber insofern modifiziert, als er die Offenlegung der Prämissen des wissenschaftlich Arbeitenden (erkenntnisleitende Interessen und deren Begründung) fordert —, sieht den Unterschied zwischen dem empirisch-analytischen Ansatz und dem dialektischen der Kritischen Theorie vornehmlich in der Stellung zur Werturteilsproblematik: „Werte können nicht wissenschaftlich, also mit dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit abgeleitet werden, sondern werden vom Wissenschaftler gesetzt und vor der Gesellschaft verantwortet. Auf diese Weise lassen sich gesellschaftliche Legitimität, die für den Fortschritt und die politische Entscheidungsfreiheit, die für den Pluralismus erforderlich sind, miteinander verbinden.“⁵⁾

Die Problematik der wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung ist damit angedeutet. Wenn man es ablehnt, sich der einen wie der anderen gekennzeichneten Position bedingungslos anzuschließen und unter didaktischem Frageinteresse nach einem Instrumentarium sucht, um Gesellschaften, insbesondere auch historische Gesellschaften, hinsichtlich ihrer Leistungen für den Menschen in seinen gesellschaftlichen Bezügen mit dem Ziel zu analysieren, den Schülern ein in der obigen Beschreibung des problemorientierten Geschichtsunterrichts gekennzeichnetes Gegenwartsverständnis zu vermitteln, so erweist sich doch die den beiden Richtungen immanente Vorstellung von etwas über die gesellschaftliche Wirklichkeit Hinausweisendem (Ideen, erkenntnisleitende Interessen) als geeignetes Mittel, das gesuchte Instrumentarium zu gewinnen. Ist auch der Unterschied ein nicht unerheblicher, wenn man von der ‚richtigen Gesellschaft‘ und dem ‚richtigen Leben‘ oder einer ‚besseren Gesellschaft‘ und einem ‚besseren Leben‘ spricht, so ist doch auch beim zweiten Komplex der Bezug auf ein denkbare Ganzes, auf Veränderung in Richtung höherer Qualität hergestellt. Es ist das Verdienst der Kritischen Theorie, diesen Bezug zum Ganzen in aller Schärfe mit Hilfe des besonderen Frageansatzes herausgearbeitet zu haben, einschließlich der Einsicht in die Verbindung von Erkenntnis und Interesse,

⁴⁾ E. O. Czempiel, Friede und Konflikt in der Gesellschaftslehre — Ein Diskussionsbeitrag zum Lernfeld Internationale Politik in den Hessischen Rahmenrichtlinien, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 20/74, S. 3 ff., hier S. 4.

⁵⁾ I. Würtl, a. a. O., S. 336 f.

auf die sich Czempiel bezieht, wenn er den empirisch-analytischen Ansatz bewußt modifiziert⁶⁾.

Aber gerade die Schärfe der Herausarbeitung des Bezuges zum Ganzen durch die Kritische Theorie ermöglicht wiederum die Relativierung. Die Formulierung von Ideen, bezogen auf ein denkbare Ganzes, auf Veränderung in dieser Richtung, die zum Analyse-Instrumentarium, zu erkenntnisleitenden Interessen werden, ermöglicht Fachwissenschaftlern wie Fachdidaktikern, gegenwärtige und vergangene Gesellschaft kritisch zu betrachten und an den Defiziten das nicht Geleistete und das noch zu Leistende aufzuzeigen. Gemeinsam mit H. Schneider hat der Verfasser unlängst in bezug auf Czempiels Friedensbegriff als erkenntnisleitende Idee auf die Gefahr der Realitätsferne eines derartigen Ansatzes besonders auch im Hinblick auf den Unterricht verwiesen⁷⁾. Er sieht aber auch die großen Chancen, die darin für die Gesellschaftsanalyse liegen, sofern es gelingt, die diese Analyse bestimmenden, noch über die derzeitige gesellschaftliche Wirklichkeit hinausweisenden erkenntnisleitenden Interessen so an die Wirklichkeit zu binden, daß bei der Kennzeichnung der Struktur einer bestimmten gegenwärtigen Gesellschaft die Überlegungen hinsichtlich deren wünschenswerter Entwicklung eine ‚mittlere Reichweite‘ nicht übersteigen. Bei der Analyse historischer Gesellschaften, d. h. der Struktur wie der Bedingungen und Verlaufsformen des Wandels, müssen die Überlegungen zu Entscheidungsprozessen und -situationen an das in einer bestimmten Zeit überhaupt Mögliche gebunden werden, ohne daß die Vorstellung von der an sich wünschenswerten Entwicklung verdrängt wird.

Das die didaktische Diskussion in den letzten Jahren am meisten beschäftigende erkenntnisleitende Interesse ist das der Emanzipation, das zum Leitziel vieler allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Entwürfe geworden ist, wobei allerdings keine Einigkeit darüber besteht, was unter diesem Begriff verbindlich zu verstehen sei. Die Kritische Theorie versteht sie als Mündigkeit. „Mündigkeit“, so formuliert Habermas, „ist die einzi-

ge Idee, deren wir im Sinne der philosophischen Tradition mächtig sind“⁸⁾. Damit ist diese Idee richtig und allgemein gültig. Eine Gesellschaft in diesem Sinne Emanzipierter ist „richtige Gesellschaft“. Die Idee der Emanzipation erhält aber einen anderen Stellenwert, wenn sie als subjektive Wertsetzung verstanden wird, auch wenn für diesen Wert ein breiter gesellschaftlicher Konsens vorausgesetzt werden kann. Doch auch unter verändertem Anspruch versteht sie sich im Rahmen der Vorstellung von zwar nicht unbedingt ‚richtiger‘, aber doch ‚besserer‘ Gesellschaft. Die Idee der Emanzipation als erkenntnisleitendes Interesse wird auch derjenige Didaktiker akzeptieren können, der nicht in allem der Kritischen Theorie folgen kann, aber sich ihres Erkenntnisbeitrags bewußt ist.

2. Negative und positive Welterfahrung

Was leisten nun über die gesellschaftliche Wirklichkeit hinausweisende erkenntnisleitende Interessen für die Analyse von Gesellschaften generell und im besonderen das der Emanzipation in bezug auf die historisch-politische Bildung des jungen Menschen?

Die grundsätzliche Antwort der Kritischen Theorie ist die, daß derjenige, der die gesellschaftliche Wirklichkeit unter dem Aspekt betrachtet, ob in ihr die Idee von ‚richtiger Gesellschaft‘ verwirklicht worden ist, Widersprüche bemerkt, Mißstände und emanzipatorische Defizite. Die Analyse der Gesellschaft richtet sich also auf das, was diese Gesellschaft nicht ist oder noch nicht ist und sucht nach Erklärungen für diese Defizite. Die Befunde sind somit stets negativ, denn der Maßstab, der als absolut gültig definiert wird, läßt keine positive Wertung der Befunde einer Gesellschaft zu, sofern sie sich seinem Anspruch nicht nähern. Eine sich im Sinne der Kritischen Theorie als emanzipatorisch verstehende Erziehung muß also an den Defiziten ansetzen, die der junge Mensch in seiner gesellschaftlichen Wirklichkeit erfährt und erlebt. Kuhn folgt diesem Ansatz konsequent, wenn sie in ihrer Geschichtsdidaktik dem Schülerinteresse an Emanzipation als zweitem didaktischem Entscheidungsfeld einen bedeutenden Platz zuweist⁹⁾. Da eine

⁶⁾ Vgl. J. Habermas, Erkenntnis und Interesse, a. a. O.

⁷⁾ H. Schneider und U. Uffelman, Außenpolitik im historisch-politischen Unterricht, in: GWU 25/1974, S. 547 ff.

⁸⁾ Vgl. J. Habermas, Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘, Frankfurt 1968, S. 163.

⁹⁾ A. Kuhn, a. a. O., S. 27 ff.

„Kritische Pädagogik“ stets die Kritische Theorie von Gesellschaft voraussetzt¹⁰⁾, ist auch für Kuhn das erste didaktische Entscheidungsfeld der Gesellschaftstheorie vorbehalten. Deckt die so verstandene generelle Gesellschaftsanalyse Widersprüche und Defizite auf, so muß eine an das Schülerinteresse an Emanzipation anknüpfende Pädagogik folgerichtig die individuellen und kollektiven defizitären Erfahrungen der Schüler berücksichtigen. Nur ist die Frage, ob mit dem genannten Instrumentarium die gesellschaftliche Wirklichkeit in der Tat ausreichend erfaßt wird. Werden nicht bestimmte Aspekte dieser gesellschaftlichen Wirklichkeit möglicherweise verdrängt, zumindest aber verzerrt? Bei aller Zustimmung zu dem genannten Instrumentarium und der vollen Bereitschaft, dieses anzuwenden, muß sich gerade der Didaktiker bezüglich der emanzipatorischen Erziehung fragen, ob der junge Mensch die gesellschaftliche Wirklichkeit in der Tat nur negativ erfährt, ob sie ihm nicht vielleicht auch positiv begegnet.

Der Verfasser hat an anderem Ort¹¹⁾ in Anlehnung an R. Engelhardts Auswertung von Überlegungen Anatol Rapoport's einen anthropologischen Ansatz diskutiert, von menschlichen Grundbedürfnissen gesprochen und deren Verwirklichung bzw. Nichtverwirklichung als einen Aspekt bei der Gewinnung eines Maßstabes für die Qualität einer vom Staat durchgeführten politischen Bildungsarbeit bezeichnet. Die Kennzeichnung des Maßes der Befriedigung der menschlichen Grundbedürfnisse — 1. überleben, 2. besser leben, 3. Klärung und Deutung des eigenen Lebens, 4. Klärung und Deutung des gesellschaftlichen und politischen Geschehens — wird immer neben einem Defizit auch einen positiven Aspekt im Sinne von etwas bereits Erreichtem aufweisen. Individuelle und kollektive Welterfahrung wird stets nicht nur im Feststellen von Defiziten bestehen.

Obwohl die Kritische Theorie die Notwendigkeit empirischen Forschens nicht bestreitet und ausdrücklich praktiziert, erliegt sie im genannten Punkt aber dem Zwang des theoretischen Ansatzes. Kuhns „Einführung“ hat

hier ihre schwächste Stelle, weil der anthropologische Aspekt nur verengt eingebracht und empirisch nicht genügend belegt ist.

In seinem Versuch der Kennzeichnung von Modellen emanzipatorischer Erziehung formuliert L. Kerstiens anthropologische Voraussetzungen der Emanzipation als Grundannahmen, die seiner Ansicht nach durch Beobachtung des menschlichen Lebens bestätigt werden¹²⁾:

1. Den Menschen als Vernunftwesen zu betrachten, bedeute nur einen Aspekt menschlichen Seins zu erfassen, denn der Mensch sei Lebewesen, Vernunft existiere leiblich und sei den Bedingungen der Leiblichkeit unterworfen.

2. Als vernünftiges Lebewesen sei der Mensch auch notwendig ein Werdender, der sich durch Reifung und Lernen entwickle.

3. Nur wenn man die geschichtliche Realität wie die soziale Bindung des Menschen genügend berücksichtige, könnten Autonomie und Freiheit, Selbstbestimmung und Mündigkeit zureichend interpretiert werden.

4. Schließlich sei der Mensch ein sinn-suchendes Wesen, und jeder Versuch einer Sinnantwort setze die Annahme des Überlieferten voraus, so daß Emanzipation niemals darin bestehen könne, den Menschen von seiner Grundüberzeugung zu emanzipieren¹³⁾.

Kerstiens will damit aussagen, daß die von der Kritischen Theorie angenommene rein negative Welterfahrung so nicht gelten könne, daß vielmehr die Emanzipation von bestimmten Bindungen, Einschränkungen und Behinderungen der menschlichen Selbstverwirklichung als freier Akt des Menschen erst dann möglich werde, wenn der Mensch Vorgegebenes erkannt, angenommen und kritisch gewertet habe. Mündigkeit beruhe somit ebenso auf Affirmation und Bindung wie auf Emanzipationsfähigkeit.

Man könnte Kerstiens vorwerfen, der Gefahr zu verfallen, bei aller Anerkennung der Notwendigkeit der Erziehung des jungen Menschen zur Emanzipationsfähigkeit letztlich doch der Zementierung des Status quo durch Erziehung zur Affirmation das Wort zu reden,

¹⁰⁾ I. Würtl, a. a. O., S. 341.

¹¹⁾ U. Uffelmann, Politischer Unterricht in der integrierten Gesamtschule, in: Die Schulwarte 26/1973, S. 55 ff., hier S. 56; R. Engelhardt, in: Zur Didaktik der politischen Bildung — Entwicklung und Probleme, Protokoll des Lehrgangs 1799 des Hess. Instituts für Lehrerfortbildung, Dez. 1971.

¹²⁾ L. Kerstiens, Modelle emanzipatorischer Erziehung, Bad Heilbrunn 1974.

¹³⁾ L. Kerstiens, a. a. O., S. 156 ff.

wenn er Affirmation und Emanzipation nebeneinanderstellt und dabei in der ersteren das Primäre sieht. Dagegen aber läßt sich folgende Formulierung des Pädagogen anführen, die auf Bloch anspielt und die Gegenwart als etwas nicht Abgeschlossenes begreift: „...alle Wirklichkeit ist immer ein ‚Noch-nicht‘, d. h. in ihr liegen bereits Möglichkeiten, die real erkennbar sind, die sich aber nur durch die menschliche Initiative verwirklichen lassen, ohne daß jeweils schon der perfekte Endzustand vorweg gesehen oder fixiert werden könnte. Diesen Aufforderungscharakter der Wirklichkeit sehen zu lernen und sich von ihm in Anspruch nehmen zu lassen, scheint ein wesentliches Prinzip freiheitlichen und doch engagierten Lebens, emanzipierter Beteiligung, wenn man Gieseckes Begriff so auslegen darf.“¹⁴⁾

Gleich, wie man nun Kerstiens' Konzeption einer „freiheitsorientierten Erziehung“ generell und im Detail zu bewerten geneigt ist, dieses dürfte für die vom Verfasser verfolgten Überlegungen als wichtige Einzelerkenntnis feststehen: Die aus dem anthropologischen Ansatz resultierenden Aussagen über die auch positiven Welterfahrungen des Individuums stellen eine bedenkenswerte Ergänzung zu den Grundannahmen der Kritischen Theorie in bezug auf deren didaktische Verwendbarkeit dar. Vertreter der Kritischen Theorie werden eine derartige ‚Ergänzung‘ ablehnen müssen. Der Didaktiker jedoch wird in seinem Bemühen, die verschiedenen Aspekte von Unterricht zu berücksichtigen, gerade auch bei seinen Überlegungen zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung des Unterrichts den anthropologischen Gesichtspunkt zu reflektieren versuchen, wenn er sich mit der Kritischen Theorie auseinandersetzt und deren für seine Konzeption relevanten Teilergebnisse herauszufinden bestrebt ist.

3. Geschichtsunterricht und Handlungsorientierung

Bisher ist von der Geschichtswissenschaft nur andeutungsweise die Rede gewesen. Detaillierte Ausführungen zu dem, was Geschichtswissenschaft sei, können hier nicht erfolgen, aber das knapp umrissene Didaktikverständnis, verbunden mit den Überlegungen zur Kritischen Theorie zum Zweck der wissenschaftstheoretischen Grundlegung eben dieses

Verständnisses implizieren schon eine bestimmte Auffassung von Geschichtswissenschaft, wenn es darum geht, Gesellschaften zu analysieren, d. h. nicht nur gegenwärtige, sondern auch vergangene auf ihre Struktur, die Voraussetzungen ihrer Entstehung wie der Bedingungen, Verlaufsformen und Richtungen ihres Wandels hin zu untersuchen. Geschichtswissenschaft wird demnach als Sozialwissenschaft verstanden. Sie ist nicht eine Wissenschaft sui generis mit nur ihr eigenen Forschungsmethoden. Als Integrationswissenschaft vereinigt sie im Feld der anderen Sozialwissenschaften hermeneutische Verfahrenswesen mit empirisch-analytischen. Die Konsequenzen für das Unterrichtsfach Geschichte als Integrationsfach liegen damit auf der Hand. Begreift sich der Geschichtsunterricht aber als sozialwissenschaftlicher Unterricht, so ist auch für ihn — nicht nur für die politische Bildung generell — die Frage des Praxisbezuges relevant. Wird Geschichtsunterricht unter emanzipatorischem Erkenntnisinteresse konzipiert, so ist das Problem der Handlungsorientierung nicht ausklammerbar.

Was kann die Kritische Theorie zu diesem Gesichtspunkt beitragen? Bei dem Versuch der Beantwortung dieser Frage gelangt man an den eigentlich kritischen Punkt dieses Ansatzes, denn: „Das Erkenntnisinteresse der Kritischen Theorie ist wesentlich ein theoretisches. Sie will aus ihren Analysen keine Handlungsanweisungen abgeleitet wissen.“¹⁵⁾ Die Stufe der Selbstreflexion ist das entscheidende Ziel. Als Beispiel für diese Handlungsferne sei nur die Ratlosigkeit ihrer Vertreter Adorno und Habermas während der Studentenbewegung seit 1967 erwähnt.

Die Kritische Theorie, deren wesentliches Anliegen es ist, entsprechend ihrem Ansatz den Praxisbezug herzustellen, versagt bezüglich der Konsequenzen ihres theoretischen Entwurfs. Weder Reform noch Revolution, sondern „Aufklärung darüber, was Gesellschaft wirklich ist, bezeichnet den einzig aus der Kritischen Theorie ableitbaren Weg“¹⁶⁾. Die Didaktiker der politischen Bildung und der dieser zugeordneten Fächer können jedoch nicht bei dieser Reflexionsstufe stehenbleiben, sondern müssen den Handlungsbezug des von ihnen konzipierten Unterrichts bedenken. Für den Geschichtsdidaktiker ist es

¹⁴⁾ L. Kerstiens, a. a. O., S. 174.

¹⁵⁾ I. Würtl, a. a. O., S. 342.

¹⁶⁾ I. Würtl, a. a. O., S. 343.

grundsätzlich schwierig, den Praxisbezug seines Faches zu begründen. D. Fitterling beispielsweise fordert, daß die Analyse des gesellschaftlichen Prozesses unter dem Ziel zu geschehen habe, Handlungsstrategien in der Gegenwart zu entwickeln und anzuwenden¹⁷⁾; J. Kocka andererseits betont, daß der geforderte emanzipatorische Praxisbezug von Geschichtswissenschaft — und damit auch von Geschichtsunterricht — nur ein vermittelter sein könne. Die direkte Umsetzung von historischer Erfahrung in Handlungsanweisungen sei unmöglich¹⁸⁾. Im Ergebnisprotokoll einer Arbeitsgruppe der Nürnberger Tagung der Bundeszentrale für politische Bildung vom 25. bis 30. September 1972 wird der Praxisbezug des Geschichtsunterrichts in der Handlungspropädeutik gesehen. Geschichtsunterricht verfolge das Ziel, aufgrund der Fähigkeit zur Analyse historischer Prozesse in der Reflexion Handlungsstrategien und den Bedingungsrahmen für deren Anwendung zu entwickeln. Gleichzeitig wird jedoch hervorgehoben, daß diese Aussagen den Konsens darstellten und in Diskussionsbeiträgen darüber hinaus ein noch engerer Praxisbezug gefordert worden sei¹⁹⁾. Das Problem des Praxisbezugs ist deutlich und muß als bisher nicht gelöst angesehen werden.

4. Spektrum der Werte

Der Geschichtsdidaktiker, der auch positive Welterfahrung in seine Konzeption mit einbezieht, wird seine Überlegungen darauf richten müssen, wie er politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel, wie er *Veränderung* definieren will und welches die Maßstäbe für diese Definition sein können. Der Verfasser hat in anderem Zusammenhang über Grundlagen der Zielsetzung politischer Bildungsarbeit, zu der s. E. als integraler Bestandteil auch die Geschichte gehört, nachgedacht und den für seine Vorstellungen gültigen Begriff von Veränderung unter Berücksichtigung des Grundgesetzes der Bundesre-

publik Deutschland zu entwickeln versucht. Diese Überlegungen sollen hier sinngemäß wiederholt und ergänzt werden²⁰⁾.

Wie eine Gesellschaft sich das Zusammenleben ihrer Glieder, ihr Herrschaftssystem und die Möglichkeiten der Weiterentwicklung und Verbesserung aller ihrer Potenzen wünscht, drückt sich in der Regel in der Verfassung der politischen Einheit aus, in der sich diese Gesellschaft sammelt. Die Verfassung sollte von einer verfassungsgebenden Versammlung, die das Volk repräsentiert, ausgearbeitet und in einer Volksabstimmung beschlossen werden. Die Entstehungsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland weist einen besonderen Weg des Zustandekommens der verfassungsrechtlichen Grundlagen auf, der aus dem Wunsch der Westdeutschen resultiert, den zu gründenden Staat nur als Provisorium zu verstehen. Das vom Parlamentarischen Rat erarbeitete Grundgesetz sollte sich von einer Verfassung schon dadurch unterscheiden, daß es bereits durch seinen Namen den Charakter des Definitiven vermied. Inzwischen ist aus dem Staatsprovisorium eine vorläufige Endgestalt geworden, deren Spielraum der Selbstverwirklichung, wenngleich begrenzt, so doch groß genug ist, um die Bundesrepublik vielleicht einen mittleren Staat nennen zu können²¹⁾. Im Innern hat dieser Staat weite Möglichkeiten der Verwirklichung seines im Grundgesetz festgelegten Selbstverständnisses. So ist das Grundgesetz auch Basis und Maß für die Zielsetzung der politischen Bildungsarbeit in der Bundesrepublik. Es soll an dieser Stelle nicht die Diskussion über Treue und Kritik gegenüber dem Grundgesetz fortgesetzt werden. Es gilt hier, das Grundgesetz in einer bestimmten Auffassung seines Auftrags als Grundlage für alle in seinem Gültigkeitsbereich erfolgende politische Bildungsarbeit anzusehen.

Es ist hinlänglich bekannt, daß das Grundgesetz nicht nur die Interessen der westlichen Siegermächte berücksichtigt, sondern auch das Ergebnis eines Kompromisses der verschiedenen im Parlamentarischen Rat vertretenen Gruppen darstellt. Die Analyse des Grundgesetzes mit Hilfe der teleologisch-subjektiv-historischen Methode der Verfassungs-

¹⁷⁾ D. Fitterling, Funktionsorientierte Lernziele — Thesen zur curricularen Revision des Geschichtsunterrichts, in: Historischer Unterricht im Lernfeld Politik, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 96, 1973, S. 98 ff.

¹⁸⁾ J. Kocka, Wozu noch Geschichte? in: K. Filser, Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts, Bad Heilbrunn 1974, S. 24 ff.

¹⁹⁾ Vgl. Historischer Unterricht im Lernfeld Politik, a. a. O., S. 112.

²⁰⁾ U. Uffelmann, Politischer Unterricht, a. a. O., S. 56 ff.

²¹⁾ W. Besson, Außenpolitik der Bundesrepublik, München 1970, S. 454 ff.

auslegung²²⁾ vermittelt die Einsicht, daß alternative demokratische Gesellschaftsmodelle von vornherein im Grundgesetz angelegt sind, die 1948/49 von verschiedenen Gruppen vertreten wurden.

Der Charakter des Kompromisses, den man beim Grundgesetz nie übersehen darf, bestätigt einerseits den Konsens der verschiedenen Gruppen, die an seiner Entstehung mitwirkten, so in bezug auf die Rechtsstaatlichkeit und die Grundrechte, aufzuweisen am umfangreichen Katalog präziser Aussagen, andererseits eröffnet er die Möglichkeit der Weiterentwicklung und Verbesserung des Grundgesetzes, so im Hinblick auf das Sozialstaatspostulat, das nur sehr knapp umrissen ist. Der Konsens bezüglich der Unveränderbarkeit der Artikel 1 und 20 GG schließlich kennzeichnet die außerordentliche Qualität dieses Verfassungswerkes. Auf der Grundlage der Anerkennung und Würdigung dieser Qualitäten sollte das Grundgesetz als Maß für die Zielsetzung der politischen Bildung in der Weise gelten, daß bei der Analyse der gesellschaftlichen Wirklichkeit — wie sie im Unterricht durchzuführen ist — und den sich dabei ergebenden Widersprüchen zur Verfassungsnorm eben nicht nur aufgezeigt wird, wie die Verhältnisse sind, sondern wie sie — durchaus dem Auftrag des Grundgesetzes gemäß — verändert werden müßten. Das Grundgesetz beschreibt die Gesellschaft nicht nur, wie sie ist, sondern in welche Richtung sie ständig verändert werden sollte, ohne damit eine Systemüberwindung zu meinen. Damit ist grundsätzlich deutlich, daß die Entscheidung für die Zielsetzung der politischen Bildungsarbeit auf der Basis und im Rahmen des Grundgesetzes eine Entscheidung für Veränderung ist. Der hier vertretene Begriff der Veränderung beinhaltet dann aber nicht, daß Veränderung auf allen Gebieten und um jeden Preis stattfinden müsse. Die Zielsetzung einer politischen Bildung, die auf Veränderung hin ausgerichtet ist, sollte nicht festzuhalten versäumen, daß es Bewahrenswertes immer gibt und daß das, was von der Majorität der Bevölkerung als solches verstanden wird, auch bewahrt werden muß. Eine didaktische Zielsetzung, die nur verändern will, entbehrt des nüchternen Realitätsbezugs und ist deshalb utopischem Denken verhaftet. Der Vorwurf, absolut affirmativ zu sein, in totaler

²²⁾ Vgl. dazu H. G. Lühinger, Die Auslegung der Schweizerischen Bundesverfassung, Zürich 1954, S. 110 ff.

Aklamation des Bestehenden zu verharren, trifft den didaktischen Entwurf nicht, der eine Veränderung, die dem Auftrag des Grundgesetzes entspricht, zum wesentlichen Ziel erhebt, ohne das Erhalten und Verteidigen des Bewahrenswerten auszuklammern.

Entsprechend der politischen Entscheidung, die im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland getroffen worden ist, sollten als Richtungsweiser der politischen Bildungsarbeit folgende Grundsätze gelten, die sich als Aufgaben der Gesellschaft folgendermaßen darstellen:

1. Bewahren der personalen Grundrechte;
2. Erhalten der rechtsstaatlichen Ordnung;
3. Beseitigen bestehender sozialer Ungerechtigkeiten;
4. Erreichen größtmöglicher Beteiligung aller am gesellschaftlich-politischen Leben²³⁾;
5. Offenhalten des politischen Systems für immer neue Lösungen²⁴⁾;
6. Verhindern der monopolistischen Dogmatisierung eines sozialen Entwurfs auf Kosten aller anderen²⁵⁾;
7. Verwenden nur solcher Mittel zur Durchsetzung innenpolitischer Ziele, die die menschliche Existenz nicht gefährden und die Tendenz zum Abbau von personaler und struktureller Gewalt verstärken;
8. Verhindern militärischer Gewaltanwendung zur Durchsetzung außenpolitischer Ziele;
9. Beitragen zur Beseitigung von Unterentwicklung in allen Teilen der Welt unter dem Postulat der Gewaltminimierung.

Eine umfangreiche, für die politische Bildungsarbeit zubereitete Analyse des Grundgesetzes ist 1973 in dem von R. Schörken herausgegebenen Band „Curriculum Politik“ vor-

²³⁾ Vgl. H. Gieseke, Unterrichtsziele im Sozialkundeunterricht in der differenzierten Gesamtschule, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 12: Lernziele der Gesamtschule, Stuttgart 1971², S. 55—59, hier S. 56.

²⁴⁾ Vgl. R. Dahrendorf, Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, München 1966², S. 25.

²⁵⁾ Vgl. R. Dahrendorf, a. a. O., S. 24 und 26.

gelegt worden²⁶⁾. H. Schneider hat jüngst versucht, den Basiskonsens der pluralistischen Demokratie der Bundesrepublik mit dem dialektischen Begriffspaar Konsens-Konflikt und den daraus abgeleiteten Dimensionen Solidarität, Identität, Kritik und Interessen zum Zweck der Grundlegung von Lernzielen zur politischen Bildung zu beschreiben²⁷⁾. Die genannten Versuche und die Qualifikationen der 1974 in zweiter Auflage erschienenen nordrhein-westfälischen Richtlinien für den Politikunterricht²⁸⁾ sollen gemeinsam mit den obigen Ausführungen zum Auftrag des Grundgesetzes Wertmaßstab und politische Zielorientierung umreißen, an denen die Konzeption des Verfassers für einen problemorientierten Geschichtsunterricht sich ausrichtet. Die Richtung der Veränderung, die der Unterricht nach diesem Entwurf intendiert, ist damit gewiesen. Sie wird erneut angesprochen werden in dem nachstehenden Richtziel für den historisch-politischen Unterricht, dessen Auffächerung die von den nordrhein-westfälischen Politikrichtlinien ausgesparte historische Dimension ausführlich kennzeichnet.

5. Zusammenfassung

Als Ergebnis der vorstehenden Überlegungen soll knapp zusammengefaßt werden:

Die Konzeption eines problemorientierten Geschichtsunterrichts verlangt Orientierungsmarken, will sie an Betroffenheit und Interessen der Schüler anknüpfen. Diese Orientierungsmarken können durch erkenntnisleitende Interessen gebildet werden, die dann als Instrumente dienen, um die Vielfalt der gesellschaftlichen Probleme im Hinblick auf den Schüler ‚in den Griff zu bekommen‘. Die

defizitären Erfahrungen — die positiven sollen nicht geleugnet werden — der jungen Menschen in ihrer gesellschaftlichen Wirklichkeit werden zu Anknüpfungspunkten für Fragestellungen gerade auch im historischen Bereich, wenn bestimmte Erkenntnisinteressen einen zukunfts- und damit handlungsorientierten Maßstab bilden.

Ein derartiges Verfahren birgt sowohl Gefahren wie Chancen:

1. Die große Abstraktionshöhe erkenntnisleitender Interessen wie Emanzipation, gutes Leben, Frieden und Partizipation kann dazu führen, einen praxisfernen, an Utopien ausgerichteten Unterricht zu konzipieren und durchzuführen. Nur wenn es gelingt, die über die gesellschaftliche Wirklichkeit hinausweisenden Ideen so an die Wirklichkeit zu binden, daß Entwürfe für wünschenswerte Entwicklungen gegenwärtiger Gesellschaften eine mittlere Reichweite nicht übersteigen und die Beurteilung historischer Entscheidungsprozesse an das in einer bestimmten Zeit überhaupt Mögliche ohne Verdrängung des Aspekts der wünschenswerten Entwicklung geknüpft wird, läßt sich ein wirklichkeitsfremder historisch-politischer Unterricht vermeiden.

2. Von entscheidender Bedeutung ist die Begründung der erkenntnisleitenden Interessen. Werden Emanzipation, gutes Leben, Frieden und Partizipation in einer bestimmten inhaltlichen Füllung als wissenschaftlich bewiesen und somit allgemeingültig dargestellt, so liegt die Gefahr der einseitigen Auslegung und der entsprechenden unterrichtlichen Verwendung auf der Hand. Nur wenn die erkenntnisleitenden Interessen als Wertentscheidungen verstanden werden, die demokratisch legitimiert werden müssen und also auch veränderbar sind, kann die Dogmatisierung eines sozialen Entwurfs auf Kosten aller anderen vermieden werden. Den Maßstab für die Werte einer Gesellschaft und für die Richtung der Veränderung des Bestehenden setzt die Verfassung der politischen Einheit, solange sie von der Majorität der Gesellschaft anerkannt wird.

²⁶⁾ W. Breuer u. a., Das politische System, in: R. Schörken (Hrsg.), Curriculum ‚Politik‘, Opladen 1974, S. 107 ff.

²⁷⁾ H. Schneider, Pluralismus und politische Bildung, in: Civitas 1974, S. 104—126.

²⁸⁾ Richtlinien für den Politikunterricht, hrsg. vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1974².

IV. Lernzielorientierung

Die Einsicht in die Notwendigkeit der Formulierung erkenntnisleitender Interessen für die Durchführung eines an die individuelle und kollektive Betroffenheit der Schüler anknüpfenden problemorientierten Geschichtsunterrichts und die Kenntnis der damit verbundenen Problematik des Realitätsbezugs wie der theoretischen Begründung sollen im Sinne der obigen Bewertung als Voraussetzung für die generelle Zielorientierung dieses Unterrichts gelten.

Der folgende Vorschlag eines dem Leitziel der Emanzipation zugeordneten Richtziels für den historisch-politischen Unterricht generell geht auf die oben erwähnte Teamarbeit zurück. Das Richtziel kennzeichnet die Tendenz der möglichen erkenntnisleitenden Interessen, und die Auffächerung gibt Auskunft über die erwünschten Sozialisierungsergebnisse des Unterrichts. Entgegen dem Versuch Süßmuths wird auf die Trennung von kognitiven, affektiven und psychomotorischen Zielen verzichtet, da jedes Lernen grundsätzlich wertbezogen ist und die Sonderung nur heuristische Funktion hat.

Richtziel:

Erfassen geschichtlicher und gegenwärtiger Ereignisse, Strukturen und Prozesse in ihrer politischen, ökonomischen, sozialen, kulturellen, räumlichen und zeitlichen Interdependenz und Bedingtheit mit dem Ziel, die inhaltlichen und methodischen Qualifikationen zu erwerben, die zur Mitgestaltung und Veränderung der gegenwärtigen Verhältnisse im Hinblick auf ein Höchstmaß individueller und kollektiver Freiheit, auf Demokratisierung im Sinne des Abbaus überflüssiger Herrschaft von Menschen über Menschen innerhalb aller gesellschaftlichen Beziehungen, auf möglichst gewaltlose und rationale Konfliktaustragung in notwendig heterogenen Gesellschaften und auf kritische Mündigkeit der Individuen und ihrer angemessenen Mitbestimmung in allen sie betreffenden Hinsichten notwendig sind ²⁹⁾.

²⁹⁾ Studiengangskommission Geschichte des Gesamthochschulversuchs „Zentrum für Lehrerbildung“ in Heidelberg; Richtziel und Auffächerung wurden auf der Grundlage von Überlegungen H. Süßmuths und J. Kockas formuliert von B. Albert, A. Cser, H. Soell, L. Steinbach und U. Uffelman, Juli 1974.

Auffächerung des Richtziels (Erwünschte Sozialisierungsergebnisse):

- Fähigkeit und Bereitschaft, sich die eigene Bedürfnis- und Interessenlage bewußt zu machen;
- Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene Position in ihren traditions- und situationsgebundenen Abhängigkeiten ständig zu analysieren und zu kritisieren sowie Kenntnis der räumlichen und zeitlichen Bedingungen, die die jeweiligen Einstellungen begründen;
- Fähigkeit und Bereitschaft, nach den politisch, wirtschaftlich, gesellschaftlich, kulturell und ideologisch bedingten Interessen und Zielen handelnder Individuen, Gruppen und Klassen der Gegenwart und Vergangenheit zu fragen und politische, wirtschaftliche, gesellschaftliche, ideologische Fragen, Probleme, Tendenzen der eigenen Zeit zu erkennen und zu formulieren;
- Kenntnis der Interdependenz der das Handeln bedingenden politischen, ökonomischen, sozialen, kulturellen und ideologischen Faktoren sowie Fähigkeit und Bereitschaft, das Geschehen der Gegenwart und Vergangenheit multiperspektivisch zu betrachten;
- Kenntnis, daß die Auseinandersetzung mit politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, kulturellen Prozessen und ideologischen Positionen der Vergangenheit kein Selbstzweck ist, sondern die Funktion hat, die Gegenwart transparent und die Bedingungen für notwendige Veränderungen deutlich zu machen;
- Fähigkeit und Bereitschaft, ideologiekritisch zu arbeiten;
- Kenntnis der Doppelfunktion der Tradition (retardierende/stabilisierende Wirkung oder dynamisierende/Status quo ändernde Wirkung);
- Fähigkeit und Bereitschaft, das Besondere/Einmalige des Einzelfalles in den erweiterten Zusammenhang stellen zu können, um so aufgrund transferierbarer Kategorien zum Vergleich zu kommen und auf der Basis des Vergleichs zu differenzierten Aussagen zu gelangen sowie kurzschlüssige Generalisierungen zu vermeiden;

— Fähigkeit und Bereitschaft, dem unmittelbaren Erfahrungsbereich verschlossene Weisen des menschlichen Lebens aus historisch weit zurückliegenden Zeiten und stark unterschiedlichen sozio-kulturellen Umwelten zu erschließen und zum Vergleich heranzuziehen sowie Fähigkeit, die Kulturlandschaft in ihrer Entstehung und Veränderung zu erkennen;

— Fähigkeit und Bereitschaft, die Wirkungen menschlichen Handelns auf die natürliche Landschaft zu erkennen und zu berücksichtigen;

— Fähigkeit und Bereitschaft, Fragestellungen und Methoden anderer Sozialwissenschaften sachgerecht einzusetzen;

— Fähigkeit und Bereitschaft, politische Begriffe zu definieren und ihren Ursprung und Bedeutungswandel zu erklären;

— Kenntnis politischer, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und ideologischer Begriffe, Grundkategorien, Theorien der Gegenwart und Vergangenheit als Voraussetzung zum Verständnis und zur Erklärung zeitgeschichtlicher Gegebenheiten;

— Fähigkeit und Bereitschaft, den Grad der Offenheit und Begrenztheit politischer, gesell-

schaftlicher, ökonomischer, kultureller Prozesse zu erkennen und sich des Spannungsverhältnisses von individueller Autonomie und kollektiver Bindung bewußt zu werden;

— Fähigkeit und Bereitschaft, Unterdrückung, Gewaltanwendung, Ungleichheit in Gegenwart und Vergangenheit zu erkennen, aufzudecken und alternative Problemlösungen zu durchdenken und sich für solche Handlungsentwürfe zu entscheiden, die ein möglichst hohes Maß an gewaltloser und rationaler Konfliktlösung enthalten.

Ist es entsprechend der emanzipatorischen Leitzielorientierung und des Richtziels Aufgabe der historisch-politischen Bildung, den Schüler fähig und bereit werden zu lassen, Möglichkeiten und Grenzen der Veränderbarkeit politischer, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und kultureller Gegebenheiten zu erkennen und daraus Konsequenzen für das eigene gegenwärtige und zukünftige Leben und Verhalten abzuleiten, so müssen folgende Fragen beantwortet werden: Welches ist das Mittel und welches ist der Weg, diese Ziele in einem problemorientierten Geschichtsunterricht anzustreben?

V. Mittel zur Erreichung der erwünschten Sozialisationsergebnisse

Das wichtigste Mittel zur Erreichung der Ziele ist nach den obigen Überlegungen die Darstellung von Gesellschaften und die Untersuchung der Bedingungen ihrer Entstehung wie der Verlaufsformen und Richtungen ihres Wandels. Die Analyse vergangener Gesellschaften muß dabei jedoch ebenso an die Bewußtseinslage und Betroffenheit der Schüler anknüpfen wie die gegenwärtiger Systeme. Ausbaufähig ist in dieser Beziehung A. Kuhns Bemühung, diese Forderung konsequent zu erfüllen.

Daß im Unterricht nur selten die Gesamtheit einer Gesellschaft einschließlich ihrer Entstehungsbedingungen und ihres Wandels untersucht werden kann, bedarf kaum einer Erwähnung. Vielmehr werden in der Regel nur Einzelaspekte berücksichtigt werden. Diese Einzelaspekte aber müssen auf dem Hintergrund der Gesamtstruktur gesehen werden

und in diese einzuordnen sein. Bei der Ermittlung von Einzelthemen hat der Lehrer also die Gesamtheit, das System eines gesellschaftlichen Beziehungsgefüges zu berücksichtigen. Es ist deshalb wichtig, ihm dafür bedingt generalisierbare Kriterien an die Hand zu geben. Wie können Gesellschaften angemessen dargestellt und auf die Bedingungen ihrer Entstehung, des Wandels und der entsprechenden Verlaufsformen und Richtungen hin untersucht werden?

Ein mögliches Verfahren soll im folgenden in schematischer Form gekennzeichnet werden:

1. Ermittlung der Struktur einer Gesellschaft unter Berücksichtigung der Entstehungsbedingungen des Systems:

— Die Strukturelemente bilden das System, das Ganze der Gesellschaft;

— Die Veränderung eines Elements bewirkt eine mehr oder weniger große Veränderung des Ganzen: Wandel;

— Die Strukturelemente haben folgende Aspekte: politisch, ökonomisch, gesellschaftlich, kulturell, ideologisch.

2. Untersuchung der Bedingungen des Wandels:

— Ermittlung der Strukturelemente, die bestimmte Veränderungen bewirken;

— Überprüfung der Bedeutung dieser Elemente für das Strukturgefüge.

3. Untersuchung von Verlaufsformen und Richtungen des Wandels, d.h. Aufsuchen des Ausmaßes der Veränderung bzw. der Abweichung vom Ausgangszustand:

— Radikalität des Wandels;

— Geschwindigkeit des Wandels (einschl. Beschleunigung bzw. Verlangsamung);

— Verhältnis von geplanten und ungeplanten Veränderungen³⁰⁾.

VI. Weg zur Erreichung der erwünschten Sozialisationsergebnisse

Bei der Betrachtung des Vermittlungsweges bedarf es der Berücksichtigung verschiedener Aspekte. Wenn festgestellt wurde, daß der Lehrer bei der Ermittlung von Einzelthemen des Unterrichts die Gesamtheit eines gesellschaftlichen Beziehungsgefüges berücksichtigen müsse, so ist damit zwar eine wesentliche Aussage über das strukturierende Verfahren gemacht, das weitaus größere Problem — nämlich die Findung von Einzelthemen — jedoch nur am Rande erwähnt. Und gerade hier liegt die entscheidende Schwierigkeit, will man einen schülerorientierten Unterricht gestalten. Was muß der Lehrer bedenken, ehe er sich an die Findung der Einzelthemen begeben kann, nachdem er sich über die generelle Zielsetzung, die Erkenntnisinteressen

und die verschiedenen Aspekte der Gesellschaftsanalyse bereits im klaren ist?

Er muß fragen,

1. welche Folgerungen er aus den Ergebnissen der Sozialisationsforschung für die Gewinnung von ‚schülernahen‘ Themen ziehen kann;

2. in welchen Abläufen sich das Lernen der Schüler vollzieht;

3. welche Konsequenzen sich aus den Lernvorgängen für Schülermotivation, Sozialformen und Medieneinsatz im Unterricht ergeben.

1. Historische Sozialisation

Eine geschichtsdidaktische Konzeption, die Bewußtseinslagen und Interessen der Schüler einbezieht, wenn sie Lernprozesse initiieren und durchführen will und dies auch wissenschaftstheoretisch zu begründen versucht, leistet einen Beitrag zur sozialisationstheoretischen Reflexion, die seit der zweiten Hälfte der sechziger Jahre zunehmend an Bedeutung gewonnen hat³¹⁾. Die verschiedenen Aspekte politischer Sozialisation, welche die Entwick-

³⁰⁾ Vgl. dazu: W. Zapf (Hrsg.), *Theorien des sozialen Wandels*, Köln/Berlin 1971³, bes. die Einleitung von W. Zapf, S. 11 ff. Zum strukturierenden Verfahren können an dieser Stelle aus Raumangel keine detaillierten Ausführungen gemacht werden. Vgl. dazu demnächst: U. Uffelman, *Teilgutachten Geschichte für den Lernbereich Gesellschaft des Schulversuchs Integrierte Gesamtschule Mannheim-Herzogenried*, in: *Schriftenreihe Schulversuche der Stadt Mannheim* (Ende 1975). Ferner H. Süssmuth, *Lernziele und Curriculumelemente eines Geschichtsunterrichts nach strukturierendem Verfahren*, in: *Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht*, *Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung*, Heft 93, 1972, S. 37 ff.; F. Braudel, *Histoire et sciences sociales*, in: *Annales* 13/1958; D. Groh, *Kritische Geschichtswissenschaft in emanzipatorischer Absicht*, Stuttgart 1973; V. Rittner, *Ein Versuch systematischer Aneignung von Geschichte: die ‚Schule der Annales‘*, in: I. Geiss und R. Tamchina, *Ansichten einer künftigen Geschichtswissenschaft*, München 1974, S. 153 ff.

³¹⁾ Vgl. u.a.: E. A. Roloff, *Geschichte und politische Sozialisation — Sozialpsychologische Aspekte des historisch-politischen Lernens unter besonderer Berücksichtigung von audiovisuellen Arbeitsmitteln*, in: *Historischer Unterricht im Lernfeld Politik*, a. a. O., S. 113 ff. (dort weitere Literatur); ferner H. Süssmuth, *Politische Sozialisation als Determinante der Unterrichtsplanung*, in: *Anmerkungen und Argumente* 7/1, 1973, S. 71 ff. (dort weitere Literatur).

lungs- und Lernprozesse betrifft, „durch die die Menschen zu politischen Orientierungen und Verhaltensweisen in einem bestimmten politischen System gelangen“, lassen sich in folgenden Fragen umreißen: „Welcher Einfluß kommt den Sozialisatoren Familie, Schule, Altersgruppe, Massenmedien zu? Wie konstant bzw. wie flexibel sind übernommene politische Einstellungen und Verhaltensweisen? Ergänzt die Schule die politischen Sozialisationsprozesse des Elternhauses und vermag sie familiäre Sozialisationsprozesse zu verändern und durch entgegengesetzte Wertorientierungen zu überlagern? Kennt der Unterrichtende jene Faktoren, die die politische Sozialisation entscheidend beeinflussen, und ist er mit jenen vertraut, die Reversibilität von Einstellungen und Verhaltensweisen ermöglichen oder deren Irreversibilität zur Folge haben?“³²⁾

Es kann hier nicht darum gehen, den Diskussionsstand darzulegen, sondern nur darum, auf die Gesichtspunkte zu verweisen, die bei der Einleitung und Durchführung von Lernprozessen mit bedacht werden müssen, wenn diese Prozesse die Lernvoraussetzungen, d. h. die Sozialisationsbedingungen, das Zustandekommen von Bewußtseinslagen, Bedürfnissen und Interessen der Schüler berücksichtigen wollen. Eine Konzeption, die vermeiden will, bei den Sozialisationsbemühungen der politischen Bildungsarbeit die historische Dimension nur aspekthaft zu berücksichtigen, sondern geschichtliche Reflexion als konstitutiven Bestandteil eines angemessenen Gegenwartsverständnisses ansieht — D. Schmidt-Sinns spricht von historischem Unterricht im Lernfeld Politik³³⁾ —, muß im besonderen bedenken, welchen Beitrag die historische Sozialisation zur politischen leisten kann. Auf der Grundlage der Erkenntnis, daß die Einsicht des Schülers in seine soziale Umgebung eine entscheidende Bedeutung für das politische Lernen hat, fordert Süssmuth die stärkere Einbeziehung dieses Lernbereichs in die Geschichtsdidaktik: „Wenn es darum geht, Beziehungen zwischen den verschiedenen Ebenen sozialer, politischer, ökonomischer Entscheidungen sichtbar zu machen, die geschichtliche Bedingtheit sozialer und politischer Rollenzuweisungen deutlich werden zu lassen, so greift die historische Auseinander-

setzung über die bisherige Vermittlung von Landes-, nationaler, europäischer und universaler Geschichte insofern hinaus, als die geschichtlichen Bedingungen der unmittelbaren Lebensbezüge zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Für die Heranwachsenden ist es wichtig, zu den geschichtlichen Voraussetzungen seiner sozialen Bezugsgruppe, aber auch seiner sozialen Rolle in Familie, Schule, Altersgruppe, Berufsfeld vorzudringen und sie gegenüber der Rollenzuweisung in anderen politischen und kulturellen Systemen durch Vergleich abgrenzen zu können... Doch erfolgt die sozialgeschichtliche Auseinandersetzung noch immer zu einseitig auf einer Problemebene, die dem Lernenden nur schwer zugänglich ist. Die Verknüpfung der großen sozialgeschichtlichen Probleme mit den politischen, sozialen und ökonomischen Fragen auf unterster Ebene ist didaktisch bisher noch nicht geleistet worden. Die Inhalte historischen Lernens müßten von der übergeordneten Ebene gesellschafts- und staatspolitischer Entscheidungen und Ereignisse auf die Zwischen- und Basisebenen ausgeweitet werden.“³⁴⁾ Das bedeutet, daß es eine wichtige Aufgabe der Geschichtsdidaktik sein muß, die Unmittelbarkeit geschichtlicher Bezüge in der Ausübung und Übernahme sozialer und politischer Rollen in den Lernprozeß einzubringen und für das Gegenwartsverständnis fruchtbar zu machen.

Im Zusammenhang dieses Bemühens sind A. Mannzmanns³⁵⁾ Überlegungen zur Differenzierung der Grundkategorie der Geschichte, der Zeit, zu sehen, die das Ziel verfolgen, die Zeitperspektive in konkrete Erfahrungsfelder zu übersetzen und damit für den schülerinteresse-bezogenen Unterricht zu nutzen. Mannzmann erkennt, daß

1. Zeiteinteilungsschemata und historische Sichtweisen „abhängig vom Begründungszusammenhang sie tragender Sozialordnungen“ sind;

2. historische wie auch ahistorische Sichtweisen, welche die Folgen der „Suspendierung ge-

³²⁾ H. Süssmuth, Politische Sozialisation, a. a. O., S. 87 f.

³³⁾ A. Mannzmann, Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Soziohistorie — Dimensionierung des Faches Geschichte, in: H. Blankertz (Hrsg.), Fachdidaktische Curriculumforschung — Struktursätze für Geschichte, Deutsch, Biologie; Neue päd. Bemühungen, Bd. 57, Essen 1973, S. 28 ff.

³²⁾ H. Süssmuth, Politische Sozialisation, a. a. O., S. 74.

³³⁾ D. Schmidt-Sinns, Historischer Unterricht im Lernfeld Politik, a. a. O., S. 7 ff.

schichtwirksamer Kontinuität“ darstellen, von der sie tragenden Sozialordnung bestimmt werden;

3. Periodisierungen wie Gesellschaftssysteme der „Herrschaftseinwirkung und Machtaus-einandersetzung“ und somit der Veränderung unterliegen;

4. eine „offizielle Standardzeit und Standard-geschichte in multidimensionale Bezugssysteme überführt werden muß, damit die Erfahrung sozialer ‚Eigenzeit‘ möglich wird“, da die freie Entfaltung personaler und gruppaler Entwicklung eng mit einem Recht auf Zeit-strukturierung in Eigenregie verbunden ist;

5. die „abstrakte Logik von Jahreszahlgerüsten und Verlaufsfolgen“ durch die Einsicht in die Möglichkeit, zeitliche Koordinierungssysteme relativ zu setzen, aufgelöst wird, so daß zu gleicher Zeit weltgeschichtlich die verschiedensten Soziostrukturen nebeneinander gezeigt werden können³⁶⁾.

Die Frage aber, wie diese „Kommunikation mit verschiedenen Zeitaltern“ ermöglicht werden soll, führt zur Suche nach einem Kriterium. Mannzmann findet es in den Gesellschaftsformationen, ohne deren jeweilige Analyse diese Kommunikation aus geschlossen sei³⁷⁾. A. Kuhns Weg zielt in dieselbe Richtung.

Der Begriff ‚Gesellschaftsformation‘ ist bekannterweise mit bestimmten Implikationen belastet und deshalb vielen von vornherein verdächtig. Imanuel Geiss hat sich wohl nicht zuletzt zum Zweck des Abbaus von Vorurteilen mit den marxistischen Periodisierungsbe-mühungen befaßt und nachzuweisen versucht, daß das sogenannte Fünf-Stadien-Schema in Wirklichkeit nicht auf Marx oder Engels zurückgeht, sondern auf Stalin: „Das sollte jeder wissen, der damit hantiert oder gar andere darauf einzuschwören versucht unter Berufung auf ‚den‘ historischen Materialismus.“³⁸⁾ Nach einer ausführlichen Kritik der Unzulänglichkeiten dieses allgemeine Gültigkeit in bezug auf zeitliche und räumliche Dimension, auf Erklärung des Revolutionsmechanismus und auf ‚Progressivität‘ beanspru-

chenden historischen Erklärungsmodells ver-sucht Geiss eine Alternative zu skizzieren, die sich als bedenkenswerter Entwurf erweist gerade auch für das Bemühen des Fachdidaktikers, ein unterrichtlich verwendbares Peri-odisierungsmuster zu gewinnen, das die Zeit an gesellschaftliche Grundgegebenheiten bin-det und dabei offen ist für die Berücksichtigung verschiedener Zeitperspektiven, für die Erklärung ungleichmäßiger und ungleich-zeitiger wie für die Einbeziehung zukünftiger Entwicklungen.

Geiss sieht die Entwicklung der Weltge-schichte in drei sich ineinander verschlingen-den Strängen, „die zu unterschiedlichen Zei-ten an unterschiedlichen Orten einsetzen und zur Gegenwart hin auslaufen, ohne ganz zu verschwinden“³⁹⁾. Jeder dieser Stränge ist gekennzeichnet durch bestimmte wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Struktu-ren, die in ihrer Gesamtheit jeweils ein Ord-nungsgefüge bilden. Geiss unterscheidet die prä-agrarische, die agrarisch-aristokratisch-monarchische und die industriell-demokrati-sche-republikanische Ordnung, die jeweils einen Strang der weltgeschichtlichen Entwick-lung bilden: „Jede Formation ist zwar insoweit universaler Natur, als sie in der Vergan-genheit die gesamte Menschheit erfaßte (prä-agrarische) oder fast total erfaßte (agrarischaristokratisch-monarchische Ordnung) oder die Tendenz hat, sich über die gesamte Erde zu verbreiten (industriell-demokratisch-republikanische Ordnung), wenn die Menschheit und die Erde das überlebt. Aber die drei Katego-rien taugen nicht zu einer zugleich univ-ersalen und chronologischen Periodisierung regionaler oder nationaler Gesellschaften. Denn beim Auftreten der zweiten und dritten Epoche besteht die erste bzw. zweite noch fort, wenn auch mit immer weiter sinkender Bedeutung ökonomischer und damit politi-scher Natur.“⁴⁰⁾

Ein derartiger Periodisierungsentwurf, der locker und zugleich umfassend formuliert ist und die Verabsolutierung regionaler Entwick-lungen (z. B. europazentrierte Sichtweise) vermeidet sowie Raum für Besonderheiten zu-läßt, sollte auf seine didaktische Verwendbar-keit hin ernsthaft auch von demjenigen über-prüft werden, der den Primat des Ökonomi-schen — ohne diesen Bereich zu unterschätzen — in Frage stellt und die Interdependenz

³⁶⁾ A. Mannzmann, a. a. O., S. 47 ff.

³⁷⁾ A. Mannzmann, a. a. O., S. 54 f.

³⁸⁾ I. Geiss, Zwischen Marx und Stalin — Kritische Anmerkungen zur marxistischen Periodisierung der Weltgeschichte, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 41/74, S. 3 ff., hier S. 12.

³⁹⁾ I. Geiss, a. a. O., S. 19.

⁴⁰⁾ I. Geiss, a. a. O., S. 19.

der das Ganze bildenden Bausteine betont wissen will. Geiss kommt es wesentlich darauf an, die Notwendigkeit des Verzichts auf ein lückenloses und zugleich universales Periodisierungsschema hervorzuheben und die Offenheit der Zukunft zu betonen, ohne dabei die ihm wünschenswert erscheinende Entwicklung einer industrialisierten demokratischen Weltgesellschaft mit einem Höchstmaß an Freiheit für das Individuum zu verschweigen.

Wenn die skizzierten Aspekte unter dem Gesichtspunkt der politischen und historischen Sozialisation im Hinblick auf die in der Zielorientierung genannten erwünschten Sozialisationsergebnisse in die Vorüberlegungen zum problemorientierten Geschichtsunterricht mit einbezogen werden und die Findung der Einzelthemen auch von der Formulierung und Aufschlüsselung von Strukturthemen auf der Basis der differenzierten Zeitperspektive wie der gesellschaftlichen Formation abhängig gemacht wird, ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg getan, die Inhalte historischen Lernens auf die Zwischen- und Basisebenen zu projizieren.

2. Psychologie des Lernens

Einzelthemen können aber ebensowenig ohne Kenntnis der Abläufe formuliert werden, in denen sich das Lernen der Schüler vollzieht. Es muß aufgezeigt werden, wie die Lernprozesse strukturiert werden müssen, die dazu beitragen sollen, die erwünschten Sozialisationsergebnisse bei den Schülern zumindest partiell zu erreichen. Berücksichtigt man in diesem Bemühen die neueren Ansätze der Psychologie, die das ‚entdeckende Lernen‘⁴¹⁾ begründen, so stellt man fest, daß sie für die Konzeption eines problemorientierten Geschichtsunterrichts von großer Bedeutung werden können.

Besonders wichtig sind nach Ansicht des Verfassers die Studien von H. Aebli über die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen und über die Lehrbarkeit von Denkopoperationen im Anschluß an die Studien von J.

Piaget⁴²⁾. Diese Arbeiten für die vorliegende Konzeption konstitutiv werden zu lassen, setzt ein entschiedenes Abrücken von der älteren Entwicklungspsychologie voraus.

Aebli erkennt die entscheidende Bedeutung des Lernens für die Konzipierung einer neuen Theorie der Entwicklung, indem er feststellt, daß das Lernen an allen Entwicklungsprozessen wesentlich beteiligt ist. Bedeutsames Ergebnis der Untersuchungen über die Hauptfaktoren der Entwicklung, die als Lernen und Anlage identifiziert werden, ist die Erkenntnis, daß Entwicklung als die Summe der Lernprozesse eines Menschen zu begreifen ist, wobei die Anlagefaktoren diese Lernprozesse nur erleichtern bzw. erschweren: „Unter Entwicklung versteht man die Summe der Lernprozesse, die die ungeleitete Auseinandersetzung mit dem kulturellen Grundbestand der sozialen Umwelt im jungen Menschen anregt.“⁴³⁾

Entsprechend der Einschätzung der Bedeutung des Lernens bei der Entwicklung stellt Aebli fest, daß es im menschlichen Verhalten keine Schemata gibt, die auf Grund bloßer Reifung auftauchen. Der höhere Reifungsstand allein vermag keine bessere Leistung hervorzubringen. Es besteht kein grundsätzlicher Unterschied zwischen den Verhaltensänderungen, welche man ‚Entwicklung‘, und denen, welche man ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ nennt. Alle diese Veränderungen werden durch Lernen und Erfahrung realisiert und durch die Anlagen des Kindes, „das verschieden funktionstüchtige organische Substrat, in dem sich die Lernprozesse abspielen“⁴⁴⁾, erleichtert bzw. erschwert.

Bestimmt von dem Interesse, die geleitete Auseinandersetzung des Schülers mit bestimmten Sachverhalten richtig durchzuführen, muß man wissen, in welchen Prozessen sich Lernen vollzieht. Einsichten in diese Vorgänge vermittelt Aebli in Auswertung der Psychologie Jean Piagets. Piaget faßt Denken

⁴¹⁾ Vgl. H. Neber (Hrsg.), Entdeckendes Lernen, Weinheim/Basel 1973. J. S. Bruner, Entdeckendes Lernen, in A. Holtmann (Hrsg.), Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule, Opladen 1972, S. 87 ff.

⁴²⁾ Vgl. H. Aebli, Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4: H. Roth (Hrsg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1970⁸, S. 151 ff.; ders., Psychologische Didaktik, Stuttgart 1970⁴.

⁴³⁾ H. Aebli, Die geistige Entwicklung, a. a. O., S. 189.

⁴⁴⁾ H. Aebli, Die geistige Entwicklung, a. a. O., S. 173.

als eine Form des Tuns, als verinnerlichte Tätigkeit, d. h. ein Operieren mit vorgestellten Objekten auf, er befaßt sich aber nicht mit der Lehr- und Lernbarkeit der Operationen. Darum bemüht sich Aebli und gelangt u. a. zu dem Ergebnis, daß sich kognitive Fähigkeiten in dem Maße entwickeln, wie sie eingeübt werden⁴⁵⁾. In seiner psychologischen Didaktik weist er nach, daß die Wahrnehmung nicht ein rezeptiver Prozeß der Einprägung sinnlicher Gegebenheiten ist, sondern ein Vorgang, in dem das Subjekt aktiv ist, handelt, so daß man von Wahrnehmungstätigkeit sprechen kann. Für den Unterrichtsprozeß bedeutet das, daß der Schüler sich eine vom Lehrer vorgeführte Operation nur aneignet, wenn er sie innerlich mitvollziehen kann. Wie das Kind, das seine Gedanken mit Gleichaltrigen und Erwachsenen austauscht, dazu gelangt, sein eigenes Denken operatorisch zu gestalten, also in sozialem Austausch sein Denkvermögen frei entwickelt, so verlangt auch der Unterricht echte Kommunikation — nicht permanenten Lehrervortrag —, sollen neue Denkopoperationen aufgebaut werden. Aebli nennt das ‚Forschen und Suchen‘ „jene geistige Aktivität, in deren Verlauf sich die neuen Begriffe und Operationen bilden“⁴⁶⁾. Will man die Bildung von Operationen verstehen, so muß man wissen, daß ein neues Verhalten niemals ohne Vorbereitung möglich ist. Alle Operationen und Begriffe haben „ihre Geschichte, die Geschichte ihres progressiven und vollkommen stetigen Aufbaus, ausgehend von früheren Denkelementen“⁴⁷⁾, und die Ausgangsdaten beim Forschen sind „nichts anderes als die Denkelemente, auf denen sich eine neue Operation aufbaut, ... es ist das Suchen und Forschen des Kindes, das der Differenzierung und Integration Raum gibt, welche den Fortschritt des Denkens charakterisieren“⁴⁸⁾.

Um im Unterrichtsverlauf Denkfortschritte zu erzielen, ist es also notwendig, daß der Lehrer in Kenntnis von Struktur und Entstehung der Operationen die Schüler zu eigenem Suchen und Forschen anregt. Das zu leisten ist

nur möglich, wenn der Unterricht problemorientiert gestaltet wird, denn „eine Frage oder ein Problem ist nichts anderes als der Entwurf einer Handlung oder Operation, welchen das Subjekt auf ein neues Objekt anwenden wird, das noch nicht klassifiziert, im Raum geordnet oder gezählt ist“⁴⁹⁾. Hat der Lehrer dies erkannt, so muß er bei einem unterrichtlichen Vorhaben überlegen, wie er ein Problem den Schülern als ein von ihnen selbst erkanntes und akzeptiertes vermitteln kann. Wenn es gelingt, „das Kind dazu zu bringen, daß es eine Operation aufbaut, indem es von einem klar erkannten Problem ausgeht, so darf man annehmen, daß es nicht nur alle Elemente des neuen geistigen Aktes begriffen hat, sondern auch dessen Gesamtstruktur“⁵⁰⁾.

3. Motivation, Sozialformen, Medien, Lernkontrolle

Die vorstehenden Ausführungen machen deutlich, daß die Konzeption des problemorientierten Unterrichts hier ihre lernpsychologische Legitimation erhält. Geklärt werden muß nun die Frage, welche Konsequenzen aus der Einsicht in die Abläufe des Lernens für die Schülermotivation, die Sozialformen und den Medieneinsatz im Unterricht folgen.

Wurde oben festgestellt, daß erkenntnisleitende Interessen, die an die individuelle und kollektive Betroffenheit der Schüler anknüpfen, motivierend für den Unterricht wirken, so muß bei der Berücksichtigung der Notwendigkeit der Wirklichkeitsnähe auch der psychologische Aspekt einbezogen werden. H. Heckhausen spricht vom „mittleren Erreichbarkeitsgrad“ einer Aufgabe, der seiner Ansicht nach dann gegeben ist, wenn der Schwierigkeitsgrad des Unterrichtsangebots fortlaufend den Leistungsstand der Schüler nur leicht überfordert⁵¹⁾. Für die vorliegende Konzeption bedeutet dies, daß ein unter einem bestimmten erkenntnisleitenden Interesse subsumiertes konkretes Unterrichtsproblem dem Stand des Erkenntnisprozesses der Schüler in dem Sinne entsprechen muß, daß die neue Anforderung einen über das bisher Erarbeitete hinausgehenden Schwierigkeits-

⁴⁵⁾ H. Aebli, Ein Beitrag zur Frage der genetischen Kontinuität in der kognitiven Entwicklung des Kindes, illustriert am Beispiel des Zeitbegriffs, Ber. 24. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Wien 1964, S. 120 ff., zit. nach R. Schörken, Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts, in: GWU 21/1970, S. 406 ff., hier S. 414.

⁴⁶⁾ H. Aebli, Psychologische Didaktik, a. a. O., S. 76.

⁴⁷⁾ H. Aebli, Psychologische Didaktik, a. a. O., S. 76.

⁴⁸⁾ H. Aebli, Psychologische Didaktik, a. a. O., S. 78.

⁴⁹⁾ H. Aebli, Psychologische Didaktik, a. a. O., S. 79.

⁵⁰⁾ H. Aebli, Psychologische Didaktik, a. a. O., S. 92.

⁵¹⁾ H. Heckhausen, Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: Begabung und Lernen, a. a. O., S. 193 ff., hier S. 205.

Tabelle II: Versuch der Aufschlüsselung eines Strukturthemas unter Berücksichtigung deschuldidaktischen Konsequenzen eines problemorientierten Geschichtsunterrichts *)

Allgemeine Lernziele des historisch-politischen Unterrichts	Prä-agrarische Ordnung	Agrarisch-aristokratisch-monarchische Ordnung							Industriell-demokratisch-republikanische Ordnung
		Strukturthemen (Inhalte)	Inhaltliche Zielorientierung	Qualifikationen des Lehrers		Leistungen der das Lernfeld konstituierenden Wissenschaftsbereiche			
				Fähigkeiten	Kenntnisse	Fachwissenschaft(en)	Fachdidaktik	Grundwissenschaften	
s. Katalog auf S. 13—14	Das mittelalterliche Feudalsystem in West- und Mitteleuropa	<p>Erkennen von Entstehungsbedingungen, Struktur und Wandel des Feudalsystems (1. Phase)</p> <ul style="list-style-type: none"> Erkennen der Entstehungsbedingungen [germanisch-römische Synthese, Grundherrschaft, Lehensverband, Widerstand] Erkennen der Eigendynamik des Lehenswesens und der Versuche der Zentralgewalt, die zentrifugalen Kräfte zu binden [Karolingischer Lösungsversuch, Ottonischer Lösungsversuch] Erkennen der Bedingungen des Aufschwungs der Städte als neuer Qualität im Feudalsystem [Fortleben der antiken Stadt, Fernhandel und Kaufmannssiedlungen, Grundherrschaftlicher Markt, Vordringen der Geldwirtschaft, Technische Neuerungen, Bevölkerungswachstum, Veränderungen in der Grundherrschaft, Schwurverbände, Stadtrechtsprivilegien, Ratsverfassung, Sozialstruktur der Stadt] Erkennen der Bedingungen der Verselbständigung der Kirche [Klosterreform, Kirchenreform, Friedensbewegung, Reformpapsttum, Investiturstreit, Widerstand] <p>... (2. Phase) ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fähigkeit zu sozial-integrativem Verhalten Fähigkeit, Lernprozesse vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten Fähigkeit, Bewußtseinslagen und Interessen der Schüler bei der Initiierung von Lernprozessen zu berücksichtigen Fähigkeit, die Schüler zur Hypothesenbildung zum Zweck der Schaffung eines Problembewußtseins anzuleiten Fähigkeit, historische Analysen durchzuführen und die Schüler anzuleiten Fähigkeit, ideologiekritisch zu arbeiten Fähigkeit, mit Quellenmaterial aller Art fachgerecht umzugehen Fähigkeit, auch die Methoden anderer Sozialwissenschaften fachgerecht anzuwenden Fähigkeit, die Schüler zu selbständigem Umgang mit Quellen etc. anzuleiten Fähigkeit, gemeinschaftliche Arbeit fördernde Sozialformen des Unterrichts angemessen einzusetzen Fähigkeit, audiovisuelle Medien funktionsgerecht einzusetzen Fähigkeit, Lernkontrollen angemessen durchzuführen 	<ul style="list-style-type: none"> Kenntnis verschiedener wissenschaftstheoretischer Ansätze Kenntnis Diskussionsstandes der Lernzielenkung für den historisch-politischen Unterricht Kenntnis verschiedenen Typen und Modellen allgemeinen Didaktik Kenntnis Diskussion des der neueren Entwicklung, - und Motivationspsychologie Kenntnis Diskussion des der Sozialisationsforschung Kenntnis Diskussion zur Periodisierung der Weltgeschichte Kenntnis Diskussion zur Begriff und Pragmatik des Feudalsystems Kenntnis Geschichte mittelalterliche Feudalsystems Mittel- und Westeuropa Kenntnis Psychologie und Soziologie der Gruppenprozesse Kenntnis Diskussion über die Sozialstruktur des Unterrichts Kenntnis Diskussion über den funktionsgerechten Einsatz Medien aller Art im Unterricht Kenntnis Diskussion über Lernkontrollen im Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> Wissenschaftstheoretische Reflexion zur Gewinnung eines Analyseinstrumentariums Theorien des politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels Periodisierung der Weltgeschichte Theorie des Feudalismus Bedingungsstrukturen der Entstehung des Feudalsystems Das Feudalsystem der 1. Phase Das Feudalsystem der 2. Phase (auf eine ausführliche Darlegung wird aus Raumgründen verzichtet) 	<ul style="list-style-type: none"> Fachdidaktik zwischen Fachwissenschaft(en) und Grundwissenschaften Wissenschaftstheorie und Geschichtsdidaktik Anwendung der Ergebnisse der Sozialisationstheorie auf den Geschichtsunterricht Anwendung der Ergebnisse der Lerntheorie auf den Geschichtsunterricht Anwendung der Ergebnisse der Entwicklungs-, Denk- und Motivationspsychologie auf den Geschichtsunterricht Lernzielentwicklung im Bezugsfeld von Wissenschaftstheorie, Fachwissenschaft, Sozialisations- und Lerntheorie sowie Lernpsychologie Verfahren zur Identifikation von Inhalten und zur Ermittlung von Themen Standortbestimmung: Geschichte des Mittelalters im Unterricht Vermittlungsprobleme im Geschichtsunterricht [Sozialformen, Medien] Theorie der Quelle im Geschichtsunterricht Lernkontrolle Planung von Unterricht Empirische Unterrichtsforschung 	<ul style="list-style-type: none"> Theorien und Modelle der allgemeinen Didaktik Entwicklungspsychologie Denkpsychologie Motivationspsychologie Psychologie des Lehrens Sozialisationsforschung Lernzielentwicklung Theorie der Sozialformen des Unterrichts Gruppenspezifische Erziehungsformen Mediendidaktik Unterrichtsbeobachtung Unterrichtsplanung Lernkontrolle Empirische Unterrichtsforschung 		

*) Diese Tabelle — aus satztechnischen Gründen hier vorangestellt — ist unvollständig und gibt manchen Aspekt nur verkürzt wieder. Das gilt nicht zuletzt für die Angaben zum Bereich der Grundwissenschaften.

In der Rubrik „Kenntnisse“ (Qualifikationen des Lehrers) wird bewußt an mehreren Stellen von der „Kenntnis des Diskussionsstandes“ gesprochen. Damit soll auf die Notwendigkeit des Abbaus des „Hinterherhinkens“ der Schule verwiesen werden.

grad aufweisen muß, ohne eine Überforderung darzustellen, wodurch die Motivation beeinträchtigt würde. Gleich, wie man zu Heckhausens Leistungsbegriff stehen mag, die von ihm erarbeiteten Variablen der Lernmotivation vermitteln dem Lehrer die Hilfe, die er benötigt, will er einen problemorientierten Unterricht konzipieren, der die Fassungskraft der Schüler nicht übersteigt.

Die methodischen Konsequenzen lassen sich aus der psychologischen Grundlegung des Unterrichts leicht ableiten. Sie entsprechen den Angaben der obigen Beschreibung des möglichen Ablaufs des problemorientierten Geschichtsunterrichts. Lehrervortrag und fragend-entwickelndes Verfahren sollten zugunsten von Gemeinschaftsarbeit fördernden Sozialformen (Partner- und Gruppenarbeit, Simulationsspiel, Unterrichtsgespräch) zurücktreten⁵²⁾. Ein problemorientierter Unterricht verlangt Selbsttätigkeit der Schüler, die nur in passive Haltung abbauenden Unterrichtsformen möglich ist.

Das Medienproblem ist damit auch grundsätzlich insofern gelöst, als eine rein illustrative, vom Lehrer bereits vermittelte Inhalte nur bestätigende Verwendung von Medien verschiedenster Art ausgeschlossen werden muß. Die Medien sollen für die Schüler zum Material werden, anhand dessen sie Probleme finden und Probleme lösen. Zum funktionsgerechten Einsatz von audio-visuellen Medien hat A. Roloff wichtige Aussagen gemacht⁵³⁾.

L. Steinbach sieht in den Quellen die entscheidenden Medien für den Geschichtsunter-

richt, wenn sie als Initialzündung zur Gewinnung eines Problembewußtseins und als Material zur Problemlösung eingesetzt werden⁵⁴⁾. Der Verfasser stimmt diesen Überlegungen zu und verzichtet deshalb an dieser Stelle auf eine ausführliche Darlegung seiner Vorstellungen zum Quelleneinsatz.

Fragen der Operationalisierung der Lernziele können hier nicht angeschnitten werden. Wichtig ist nur die Bemerkung, daß ein an der Leitidee der Emanzipation ausgerichteter problemorientierter Geschichtsunterricht sich nicht mit kurz- und mittelfristigen Lernkontrollen begnügen kann, wenn diese auch für die Notenfindung unentbehrlich sind⁵⁵⁾. Langfristige Operationalisierung im Sinne der von Anette Kuhn genannten fünf im Unterricht unmittelbar zu erlernenden emanzipatorischen Fähigkeiten — Fähigkeit zur Kommunikation, zum ideologiekritischen Denken, zur gesellschaftlichen Analyse, zur Parteinahme, zur Identitätserweiterung — ist unabweisbarer Bestandteil des problemorientierten Geschichtsunterrichts. In der letzten der Qualifikationen finden die anderen Fähigkeiten ihren Zielpunkt: „Durch die Dialektik von Selbstreflexion und Nachkonstruktion, durch die Aneignung und kritische Distanzierung von Traditionen und ihren Normen, durch das teilnahmlose Verstehen und das beteiligte Beurteilen, durch die begründete Parteinahme und Revisionsmöglichkeit und schließlich durch die Durchdringung von Theorie und Praxis soll der Schüler nicht sich selbst verleugnen, sondern sich am historischen Lernen seiner Identität versichern.“⁵⁶⁾

VII. Strukturthemen, Aufschlüsselung eines Strukturthemas und hochschuldidaktische Konsequenzen

Die vorstehenden Überlegungen betreffen die Voraussetzungen, die bedacht werden müssen, ehe die Frage der Inhalte und der Themenfindung konkret in Angriff genommen

werden kann. Insofern handelt dieser Aufsatz von Vorüberlegungen zu einem problemorientierten Geschichtsunterricht. Die Ermittlung von

⁵²⁾ Vgl. dazu: H. Hörner, Lernchancen durch das Unterrichtsgespräch, in: G. Lotzmann (Hrsg.), Das Gespräch in Erziehung und Behandlung, Heidelberg 1973, S. 80 ff.

⁵³⁾ A. Roloff, a. a. O., S. 122 ff.

⁵⁴⁾ L. Steinbach, Die Verwendung von Quellen im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I — Diskussionsbeitrag, in: W. Fürnrohr (Hrsg.), Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung, München 1974, S. 135 ff.; vgl. auch demnächst: L. Steinbach, in: G. Schneider (Hrsg.), Die Quelle im Geschichtsunterricht — mit Beiträgen von W. Schlegel, G. Schneider, L. Steinbach, U. Uffelmann, Donauwörth 1975.

⁵⁵⁾ Vgl. dazu: F. Streiffeler, Leistungsmessung im Geschichtsunterricht, in: Anmerkungen und Argumente 7/1, 1973, S. 143 ff., B. von Borries, Lernziele und Testaufgaben für den Geschichtsunterricht, in: Anmerkungen und Argumente 8, 1973.

⁵⁶⁾ A. Kuhn, a. a. O., S. 73.

Inhalten (Strukturthemen) muß hier ausgeklammert werden, dennoch soll ein Vorschlag für einen Katalog von Strukturthemen auf der Basis des Periodisierungsversuchs von Imanuel Geiss unterbreitet werden (s. Tabelle I). Und schließlich soll dem Leser am Beispiel der partiellen Aufschlüsselung eines Strukturthemas das Beziehungsgefüge der Faktoren aufgezeigt werden, auf deren Basis die Vorbereitung und Durchführung des problemorientierten Geschichtsunterrichts möglich wird (s. Tabelle II).

Es wird dabei deutlich, daß die vorgetragene Konzeption von Unterricht hochschuldidaktische Konsequenzen hat. Das eingangs skizzierte Didaktikverständnis findet hier seine Begründung. Bei diesem Versuch kann es sich nur um vorläufige und unvollständige An-

gaben handeln. Viele der Qualifikationen des Lehrers wie der Leistungen der Grundwissenschaften und der Fachdidaktik werden bei der Strukturierung eines jeden neuen Inhalts (Strukturthemas) wieder auftauchen. Die detaillierte Ausformulierung, die die Studiengangskommission Deutsch des Heidelberger Gesamthochschulversuchs vorgenommen hat, muß daraufhin geprüft werden, ob nicht etwa Kartenhäuser aufgebaut worden sind bei dem Versuch, zu jedem Lernziel in den Leistungen der verschiedenen Wissenschaftsbereiche eine Entsprechung zu finden ⁵⁷⁾.

⁵⁷⁾ Heidelberger Studiengruppe, Integriertes Curriculum Deutsch — Curriculumentwurf für die Ausbildung von Deutschlehrern, Heidelberg (Vorabdruck eingesehen).

Tabelle I: Strukturthemen für den problemorientierten Geschichtsunterricht (S I/II) ⁵⁸⁾

prä-agrarische Ordnung	agrarisch-aristokratisch-monarchische Ordnung	industriell-demokratisch-republikanische Ordnung
Frühformen menschlicher Gesellschaft	Das mittelalterliche Feudalsystem	Industrialisierung in West- und Mitteleuropa seit dem 18. Jh.
Nomadengesellschaften im 20. Jahrhundert	Äthiopien — ein Feudalsystem im 20. Jh.	Staats- und Nationbildung in den USA seit dem 18. Jh.
	Nationenbildung und ihre Hemmnisse in West- und Mitteleuropa seit dem 16. Jh.	Industrialisierung und Unterentwicklung am Beispiel Italiens im 20. Jh.
	Staaten- und Nationenbildung in Schwarzafrika	Landwirtschaft in Industriegesellschaften
	Kolonialismus und Imperialismus I: Römisches Reich	Kolonialismus und Imperialismus II: — 1880—1914
	Entwicklung und Unterentwicklung am Beispiel Lateinamerikas	— Gegenwart
	Staat, Gesellschaft, Wirtschaft	Faschistische Systeme
	— im alten Ägypten	Probleme der Industriegesellschaften
	— im Ägypten des 20. Jh.	— privatwirtschaftlicher Lösungsversuch
		— sozialistischer Lösungsversuch
		Demokratieentwicklung in Deutschland (1848—1975)
		Genese, Struktur und Wandel des internationalen Systems

⁵⁸⁾ Zur Erklärung der Aufstellung ist zu sagen, daß die Verschlungenheit der drei Stränge sich graphisch sehr schwer darstellen läßt und hier durch die durchbrochenen Linien gekennzeichnet werden

soll. Trotzdem bleibt die Schwierigkeit der Zuordnung der einzelnen Inhalte (Strukturthemen) bestehen: Problem der Einordnung der Übergangsgesellschaften.

Empirische Forschung und Geschichtsdidaktik

Zu einigen neueren Veröffentlichungen

Lange Zeit beschränkte sich die Diskussion in der Geschichtsdidaktik auf die Inhaltsproblematik und — relativ unvermittelt dazu — einige methodische Fragen, besonders die Anwendung von Quellen im Unterricht. Eine empirische Erforschung der Voraussetzungen und Auswirkungen des Geschichtsunterrichts, der historischen Begriffsbildung und des historischen Denkens bei Schülern gab es kaum. In einer knappen Übersicht über die empirische Forschung in der Fachdidaktik zählt Filser 1972 die vorliegenden Untersuchungen zu den psychologischen Voraussetzungen, zur Effektivität des Geschichtsunterrichts und zur Analyse von Schulbüchern auf: eine quantitativ knappe Ausbeute von acht Titeln, die überwiegend vor mehr als zehn Jahren veröffentlicht wurden ¹⁾.

Angeregt durch die empirische Sozialforschung und die ‚realistische Wendung‘ (Roth) in den Erziehungswissenschaften, vollzieht sich auch in der Geschichtsdidaktik ein Wandel. In den 1971 erschienenen „Umriss(e)n einer Didaktik der Geschichte“ zählt Rohlfes die „empirische Forschungsarbeit“ ausdrücklich zu den Defiziten der Geschichtsdidaktik ²⁾; auf der Göttinger Tagung der Fachgruppe Geschichte 1973 werden in einer Resolution „Mittel für empirische Forschung“ gefordert ³⁾, und 1974 hebt eine Arbeitsgruppe des Historikerverbandes

die empirischen Forschungsaufgaben der Geschichtsdidaktik ausdrücklich hervor:

„Die Aufgaben einer ‚Didaktik der Geschichte‘ liegen auf drei Ebenen: sie hat empirisch zu untersuchen, wie in der Gesellschaft in den verschiedensten Schichten, auf verschiedenste Weise, mit den unterschiedlichsten Mitteln, Ergebnissen und Folgen dieses Bedürfnis (durch Geschichte die eigene Identifikation zu gewinnen und zu kritisieren; d. Verf.) befriedigt wird; sie hat die Normen aufzufinden, zu kritisieren und zu definieren, die, gemessen am Selbstverständnis unserer Zeit, den Prozeß der Rezeption unseres Geschichtsverständnisses bestimmen; sie hat schließlich — für den intentionalen Bereich dieses Vermittlungsprozesses — die Voraussetzungen zu klären, die Methoden und Materialien zu entwickeln, die Inhalte und Problemstellungen zu definieren, an denen dieser Vorgang gegenwärtiger Selbstvergewisserung durch Vergewisserung der Vergangenheit verantwortbar und begründbar zu leisten ist.“ ⁴⁾

Nimmt man diese Aufgabenbestimmung ernst, wird die Geschichtsdidaktik *einen* Schwerpunkt ihrer Forschungsarbeit auf empirische Forschung zu verlegen haben. Der Realisierung dieses Anspruchs stand bisher vor allem zweierlei im Wege:

1) die zu geringe Ausstattung der Pädagogischen Hochschulen mit Forschungsmitteln;

2) die „Herkunft“ der Geschichtsdidaktiker, die in der Regel ausschließlich eine geschichtswissenschaftliche Ausbildung haben und selten die Forschungsmethoden und -praxis der modernen Erziehungswissenschaften kennen.

¹⁾ Vgl. K. Filser, Empirische Forschung in der Fachdidaktik 'Geschichte', in: W. Fürtrohr, J. Timmermann (Hrsg.), Geschichtsdidaktisches Studium in der Universität (Fachdidaktische Studien, Bd. 1), München 1972, S. 86—90. Die Liste von Filser ist nicht ganz vollständig, vor allem fehlen die wichtigen Schulbuchanalysen aus dem Internationalen Schulbuchinstitut in Braunschweig.

²⁾ Vgl. J. Rohlfes, Umriss(e)n einer Didaktik der Geschichte (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Bd. 338), Göttingen 1971, S. 14.

³⁾ W. Fürtrohr (Hrsg.), Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung 1. Beiträge zur Neugestaltung von Unterricht und Studium (Fachdidaktische Studien, Bd. 11), München 1974, S. 359.

⁴⁾ J. Rohlfes/K. E. Jeismann (Hrsg.), Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele. Arbeitsergebnisse zweier Kommissionen (Beiheft zur Zeitschrift Geschichte in Wissenschaft und Unterricht), Stuttgart 1974, S. 110.

Diese nicht zu unterschätzenden Hemmnisse für die Geschichtsdidaktik auf dem Wege zu einer empirischen Wissenschaft⁵⁾ werden verstärkt durch die Zweifel am Aussagewert von Ergebnissen aufgrund traditioneller empirischer Verfahren. Insbesondere die Befragungstechniken, die experimentellen Anordnungen und die Quantifizierungsmodelle für Bewußtseinsprozesse und soziale Verhältnisse werden gegenwärtig kritisch diskutiert, ohne daß die Notwendigkeit empirischer Forschung in Frage gestellt wird⁶⁾. In den Erziehungswissenschaften hat der selbst gestellte Anspruch auf Überprüfung von Lernzielen zu neuen Ansätzen in der Schul- und Unterrichtsforschung geführt⁷⁾. Die Neuartigkeit und die Komplexität von Forschungsstrategien im Bereich der Handlungsforschung, der Curriculumevaluation und der politischen Sozialisation sollte freilich

kein Hindernis für empirische Arbeiten im Bereich der Geschichtsdidaktik sein, sondern eher ein Stimulans, mit bisher kaum erprobten Methoden und Verfahren die Voraussetzungen und die Wirkungen des Geschichtsunterrichts zu messen.

Die im folgenden vorgestellten empirischen Untersuchungen sind zum Teil schon Mitte der sechziger Jahre konzipiert worden. Sie zeigen in Ansätzen, welche methodischen Möglichkeiten und Aufgaben sich für die Zukunft ergeben. Die Ergebnisse der Befragungen und Beobachtungen sind trotz der aufgezeigten Schwächen in Fragestellung und Methode sowohl für den eher an Forschungsproblemen Interessierten als auch für den Lehrer in seiner täglichen Unterrichtsarbeit relevant, was eine ausführliche Darstellung und Kritik legitimiert.

I. Wissen und Kenntnis von historischen Zusammenhängen bei Hauptschulen

Mit einer 1967 durchgeführten Erhebung will Filser⁸⁾ die Fragen klären: „Was leistet der Geschichtsunterricht in der Volksschule? Wie erfüllen sich die Erwartungen, die, niedergelegt in Lehrplänen und Richtlinien, an dieses Fach gerichtet sind? Welche Ergebnisse zeitigt dieser Unterricht heute?“ (S. 8) Zur Klärung dieser global formulierten Fragen stellt der Autor einen Zielkatalog für den Geschichtsunterricht aus den „Richtlinien für die bayerischen Volksschulen“ vom 10. 6. 1966 auf und entwickelt daraus den Fragebogen für seine Untersuchung. Die Schwierigkeit, die all-

gemeinen Ziele des Lehrplans zu operationalisieren, umgeht Filser mit dem Hinweis auf noch nicht vorhandene Methoden der Unterrichtsforschung und trifft für seine Untersuchung die Entscheidung: „Der meßbare Bereich geschichtlicher Bildung ist weitgehend identisch mit dem Fundament von Kenntnissen und Vorstellungen, das im Unterricht unter Anwendung angemessener Verfahren (darbietende und erarbeitende Formen) geschaffen werden muß. Ohne die hinreichende Kenntnis des historischen Gegenstandes ist historisches Verständnis nicht möglich.“ (S. 10) Der Schülerfragebogen enthält infolgedessen auch überwiegend Wissensfragen, nur zwei Fragen (Juden, Folgen des Zweiten Weltkrieges) fordern indirekt zu Stellungnahmen heraus. Methodisch geht Filser dann so vor, daß er aus der Kombination von Wissensfragen zu einem Bereich auf historisches Verständnis im allgemeinen schließt.

Das Ergebnis der Befragung (n = 1726 Schüler aus der Oberpfalz) läßt sich in dem Satz zusammenfassen, daß der Wissensumfang der Schüler bei den einzelnen Fragen sehr unterschiedlich war und das historische Verständnis — gemessen mit dem von Filser angewandten Verfahren — außerordentlich diffus genannt werden muß. Am geringsten waren sowohl

⁵⁾ Die Forderung nach Empirie impliziert nicht eine Festlegung der Geschichtsdidaktik auf ein empirisch-analytisches Wissenschaftsverständnis; die wissenschaftstheoretischen Positionen werden durch die Forderung nach empirischen Methoden nicht tangiert.

⁶⁾ Vgl. A. V. Cicourel, *Methode und Messung in der Soziologie* (suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Bd. 99), Frankfurt 1974; K. Holzkamp, *Kritische Psychologie* (Texte zur politischen Theorie und Praxis), Frankfurt 1972.

⁷⁾ Vgl. ZIP 19 (1973), Heft 4: Schul- und Unterrichtsforschung.

⁸⁾ K. Filser, *Geschichte mangelhaft. Zur Krise eines Unterrichtsfaches in der Volksschule. Ergebnis, Interpretation und Konsequenzen einer empirischen Erhebung bei Schülern der letzten Hauptschulklasse*, München 1973.

Faktenwissen als auch Kenntnis der Zusammenhänge bei den Fragen zu Karl Marx, zur russischen Geschichte und zur Weimarer Republik; die höchsten Werte erzielten Fragen zur jüngsten Vergangenheit und ein *arrangement test* zu wichtigen Geschichtszahlen (S. 22 f.).

Im dritten Kapitel versucht der Autor die „niederschmetternden“ (S. 67) Eindrücke zu analysieren. Ohne weiter auf die empirische Untersuchung einzugehen, die wohl nur den Zweck hatte, die mangelnde Effektivität des Geschichtsunterrichts (S. 7 ff.) zu beweisen, folgt ein kurzer Abriss über die Geschichtsdidaktik und -methodik. Die Kritik an der Geschichtserzählung und den überwiegend darbietenden Methoden im Geschichtsunterricht (S. 69—76), die durch einige Schüleräußerungen aus der Befragung illustriert wird, ist sicher berechtigt, doch brauchte man wohl kaum eine empirische Untersuchung, um diese methodische Einseitigkeit des Geschichtsunterrichts zu belegen. Auch was Filser zum „jugendlichen Geschichtsverständnis“ und zur Beliebtheit des Faches Geschichte referiert, bietet keine neuen Gesichtspunkte. Hier hätte man sich eine gründlichere Auswertung der empirischen Daten gewünscht: Besteht ein Zusammenhang zwischen sozialem Status und Geschichtsverständnis? Gibt es in der Stichprobe nachweisbare Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen? Besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Schülern aus voll ausgebauten und aus ein- und dreiklassigen Schulen? (Die Daten lagen vor — S. 11 ff.). Auch wenn man von der Stichprobe nicht auf die Grundgesamtheit aller Schüler in der Bundesrepublik schließen kann, ließen sich doch Tendenzen erkennen und vielleicht Hinweise für die Geschichtsdidaktik ableiten. Der Aufwand für die relativ große Stichprobe hätte eine intensivere Auswertung der Erhebungsdaten verdient.

In den Ausführungen über die „Ziele des Geschichtsunterrichts“ (S. 90—101) kritisiert Filser zu Recht die mangelnde Berücksichtigung der Geschichtswissenschaft im Bereich der Volksschulgeschichtsdidaktik. Die Aufhebung der Distanz zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik bildet für Filser eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine *erneuerte* Geschichtsdidaktik (S. 115 ff.), allerdings mit der Einschränkung, daß der Geschichtswissenschaft bei der Lernzielfindung und -formulierung keine „regulative Funktion“ zukomme.

Neben den Zielproblemen werden die methodischen Fragen in den Vordergrund gerückt. Die „Erstarrung des Geschichtsunterrichts“ soll durch eine stärkere Betonung des „*Forschungscharakter(s) dieses Faches*“ (S. 120) aufgehoben werden. Das vorgeschlagene methodische Verfahren entspricht in weiten Bereichen dem regressiv-diachronischen Ansatz von Hans Süßmuth. Die stärkere Berücksichtigung selbständiger Schülerarbeit mit Quellen oder anderen Materialien wird sich nach Filser positiv auf die Effektivität und die Beliebtheit des Faches Geschichte auswirken. (S. 123)

Zusammenfassend: Wer in dieser Untersuchung Hinweise auf spezifische Defizite des Geschichtsunterrichts sucht, wird sicher enttäuscht. Belegt werden in der Untersuchung relativ geringe Kenntnisse der Schüler bei den vorgelegten Fragen. Die Standortbeschreibung der Geschichtsdidaktik und die Vorschläge für einen reformierten Geschichtsunterricht beziehen sich nur insofern auf die empirische Erhebung, als diese einen schon vorher bekannten desolaten Zustand bestätigt. (Freilich: Effektivitätsprüfungen in Form von Wissensfragen nach Schulabgang würden wohl auch für Mathematik, Biologie oder Erdkunde keine glänzenden Ergebnisse bringen!)

II. Der Nationalsozialismus — nach wie vor ein Bewältigungsproblem?

In einer einleitenden Bemerkung zur Zielsetzung der Schülerbefragung zur Zeitgeschichte stellt Wiesemüller⁹⁾ — in Kenntnis und als

⁹⁾ G. Wiesemüller, *Unbewältigte Vergangenheit — überwältigende Gegenwart. Vorstellungen zur Zeitgeschichte bei Schülern des 9. Schuljahres verschiedener Schulformen* (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, Bd. 5), Stuttgart 1972.

Interpretation seiner Daten — die These auf, daß der Bezug der Gegenwart zur Vergangenheit von den Schülern nicht gesucht, sondern verdrängt wird (S. 31). Als Erklärung dienen ihm die „*Geschehnisse der jüngsten Vergangenheit*“. Die Fragen, die der Autor sich stellt, sind für den Geschichtsunterricht generell von Bedeutung:

— „Haben die Jugendlichen Vorurteile, Klischees und Ressentiments (der) Erwachsenen übernommen?“, das heißt, ist nicht nur die unmittelbar betroffene Generation unfähig, den Nationalsozialismus historisch zu erklären, zu verstehen, zu beurteilen?

— „Oder ist es etwa die ‚überwältigende Gegenwart‘, die in den Jugendlichen das Bedürfnis weckt nach Geborgenheit in der bisher glücklich erfahrenen, wohl bekannten und als recht erkannten Lebensnorm und die sie zürückscheuen läßt vor der Betrachtung der finsternen, ungewohnten, anderen Vergangenheit?“ (S. 32)

Leider versäumt es Wiesemüller, für seine Arbeit überprüfbare Hypothesen aufzustellen. Zwar betont er zu Recht, daß die Stichprobenauswahl ($n = 133$; hessisches Landstädtchen) keine allgemeinen Aussagen zuläßt, das bedeutet aber nicht, daß Anlaß, Fragestellung und theoretische Überlegungen — die es ja sicher gab — verschwiegen werden müssen. Die Vermutung, daß die Arbeit während der Diskussion um einen ‚neuen Nationalismus‘ oder ein ‚neues Nationalbewußtsein‘ in den sechziger Jahren entstanden ist, ist wahrscheinlich nicht unbegründet. Das Fehlen einer präzisen Fragestellung aus einem theoretischen Zusammenhang macht die größte Schwäche dieses Buches aus, was dazu führt, daß auch die Schlußfolgerungen für den Geschichtsunterricht unbestimmt bleiben.

Der methodische Gang der Untersuchung ist deutlich: Die Schüler antworteten auf offene Fragen, die später kategorisiert und quantitativ ausgewertet wurden. Darüber hinaus erfolgte eine qualitative Analyse, in der die Aussagen der Schüler ausgedeutet wurden und Erklärungen für Einstellungen und Urteile gesucht werden. Das statistische Rohmaterial ist im Anhang zusammengestellt, so daß der interessierte Leser nachschlagen kann. Die quantitative Auswertung bleibt relativ bescheiden, das heißt, es werden Häufigkeiten gezählt, Daten gruppiert und rechnerisch oder graphisch dargestellt.

Die Ergebnisse der Untersuchung sind:

1) Alle Schüler haben sich zu den vier Fragekomplexen (Juden, Widerstand, deutsch-polnisches Verhältnis, Stellung zum Geschichtsunterricht) geäußert, obwohl der Nationalsozialismus nur in zwei der fünf befragten Klassen im Unterricht bereits behandelt wurde. Als Hauptquellen für historisches Wissen und

Urteile kamen das Fernsehen (S. 47) und der Religionsunterricht (S. 102) in Betracht.

2) Der Differenzierungsgrad der Aussagen stieg mit dem Schulniveau.

3) Der Umfang des Wissens und die Bereitschaft zu Urteilen war bei dem Komplex „Juden“ am größten. Die Kontrollfrage zu den Juden in den USA und in Israel heute zeigte allerdings, daß Vorurteile über die Juden trotz der verbalen Verurteilung des Antisemitismus durch die Schüler weiterbestehen.

4) Beim dritten Fragenkomplex über die „Nachwirkungen der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft im Urteil der befragten Schüler“ (S. 139 ff.), konkretisiert am Verhältnis Polen-Deutschland, waren 108 von 133 Schülern (= 81,1 %) fähig, den Bezug von der Vergangenheit zur Gegenwart herzustellen.

5) Der Geschichtsunterricht wurde von rund 75 % der Schüler für wichtig gehalten, wobei die Volksschüler diese Frage am positivsten beantworteten, allerdings das Informationsbedürfnis über die Vergangenheit in den Vordergrund stellten, während bei den Gymnasiasten der Anteil derer, die die Gegenwart als durch die Vergangenheit bedingt ansahen, am höchsten war.

In der „Zusammenfassung und Schlußüberlegung“ (S. 197—211) kommt Wiesemüller zu dem Ergebnis, daß die Schüler sich von den „unangenehmen“ und „peinlichen“ Erinnerungen an die Vergangenheit distanzieren wollen. „Ein Grund, der von einzelnen Sonderschülern und Volksschülern unbefangen eingestanden wird, bei anderen, die ein positives Lippenbekenntnis zur Geschichte und eine Verurteilung der Untaten abgeben, sich darin zeigt, daß sie Entschuldigungen suchen, die Greuelthaten mit Vorurteilen motivieren, die Schuld auf Hitler abladen, von dessen guten Seiten reden und damit andeuten, daß es eigentlich gar nicht so schlimm gewesen ist. Dieser Wunsch nach Verdrängung und Vergessen wird den Jugendlichen von ihrer Umwelt suggeriert, und es ist zu vermuten, daß auch die Argumente zur Verharmlosung von ihr übernommen sind.“ (S. 198)

Die Konfrontation mit der polnischen Angst vor Deutschland verunsicherte die Schüler nach Wiesemüller, „da sie Zweifel an und Angst vor dem gegenwärtigen Deutschland aussprach“. Die positive Gegenwart, durch Wohl-

stand und demokratische Freiheiten charakterisiert, wurde durch Schatten der schuldbeladenen, durch Hunger, Krieg und Unterdrückung gekennzeichneten Vergangenheit verdunkelt. „So ist es zu begreifen, daß für viele Schüler der Vergangenheit in solcher Gegenwart keine essentielle Bedeutung mehr zukommt, während die Zukunft als integrierender Bestandteil empfunden, rational vorgeplant und in Raumfahrt, Technik und Automation bereits konkret erlebt wird.“ (S. 199)

Andererseits spricht Wiesemüller von der „Hoffnung auf ein latent vorhandenes Geschichtsbewußtsein“ und nennt als Beleg dafür das „hohe Maß an Wissen über die jüngste Vergangenheit“ (S. 200) bei allen Schülern, auch solchen, die im Geschichtsunterricht über diese Zeit noch nichts gehört haben. Die geringe Entfaltung und Differenzierung des Geschichtsbewußtseins begründet er einmal phasenpsychologisch (1967¹⁾), zum anderen mit dem fehlenden oder mangelhaften Geschichtsunterricht, so die personalisierende Geschichtsdeutung und die Verwendung von Gruppenbegriffen (S. 203—207).

Die didaktischen Folgerungen aus der Erhebung sind nach Wiesemüller: 1) Die Einbezie-

hung des Vorwissens der Schüler in die Unterrichtsplanung ist für die historisch-politische Bildung unumgänglich. 2) Der Zeitgeschichte muß im Geschichtsunterricht mehr Bedeutung zugemessen werden. 3) Die noch bestehenden Vorurteile gegenüber Juden müssen in *allen* Unterrichtsfächern abgebaut werden.

Die Ergebnisse und die Schlußfolgerungen sind in ihrer Tendenz kaum zu bezweifeln, auch wenn Wiesemüller bisweilen zu Überinterpretationen neigt (vgl. Zitate S. 198 und 199). Der Wert dieser Veröffentlichung liegt aber weniger in den teilweise durch die moderne Geschichtsdidaktik überholten (etwa bei der Phasenpsychologie) oder selbstverständlichen Aussagen (stärkerer Anteil der Zeitgeschichte am Curriculum), sondern in Hinweisen auf Fragen, die erst sechs bis acht Jahre nach der Datenerhebung relevant geworden sind und hier nur angedeutet werden können: Elemente des Geschichtsbewußtseins, Wirkungen der historisch-politischen Sozialisation außerhalb des Geschichtsunterrichts oder der Anteil des Geschichtsunterrichts an der Urteilsbildung von Schülern über historische Gegenstände. Als Anregung für weiterführende Arbeiten sollte diese Untersuchung nicht übersehen werden.

III. „Ein Fingerhut voll Erkenntnis?“

Als Band 3 der Materialien zur „Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung“ legt Gerhard Anwander¹⁹⁾ eine „psychologisch-soziologische Untersuchung“ mit dem Titel „Geschichtliches Interesse und politische Bildung Jugendlicher“ vor. In einem kurzen Vorwort weist Johannes Timmermann, der auch den Bericht über die Erhebung (S. VII—XII) geschrieben hat, darauf hin, daß mit der Veröffentlichung nur ein Zwischenbericht über die 1972 begonnene Untersuchung vorgelegt wird. Wie der Titel schon andeutet, zielte die Fragestellung auf „Zusammenhänge zwischen emotionalen oder motivationalen Lernzielen für Geschichte und politische Bildung“ (S. VII) im

9. bzw. 10. Schuljahr der drei Schularten. Darüber hinaus geht es in dem Münchener Projekt grundsätzlich darum, angemessene empirische Verfahren für die Unterrichtsforschung zu entwickeln.

Grundlage der Erhebung war ein umfangreicher Fragebogen (S. XIII—XXXIX), der von 245 Schülern an Münchener Gymnasien schriftlich ausgefüllt wurde. Der Fragebogen enthält 1) Polaritätsprofile zu den Fächern Deutsch, Physik, Geschichte, Sozialkunde und zu Geschichtsbüchern, 2) Fragen zur sozialen Herkunft und zur schulischen Laufbahn, 3) Fragen zur Nutzung von Medien innerhalb und außerhalb des Unterrichts, 4) „Einstellungsaussagen“ (S. XI) zum Geschichtsunterricht und — in geringem Umfang — zur Politik. Die Fragen zu den Medien und die Einstellungsaussagen wurden einer Faktorenanalyse unterzogen. Für den Geschichtsunterricht wurden die Faktoren 1) Einschätzung von Aktivierungsfähigkeit und Beliebtheit des Geschichts-

¹⁹⁾ Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung III: Gerhard Anwander, Geschichtliches Interesse und politische Bildung Jugendlicher. Eine psychologisch-soziologische Untersuchung in Münchner Schulen (Fachdidaktische Studien, Bd. 13), München 1974.

lehrers (S. 4—15), 2) Urteil über den Nutzen von Geschichte und Geschichtsunterricht (S. 15 bis 25), 3) Urteil über die Durchsetzungsfähigkeit des Lehrers (S. 25—30), 4) Aussagen über die primäre Motivation zur Beschäftigung mit Geschichte (S. 30—34), 5) Aussagen über die geistigen Anforderungen im Geschichtsunterricht (S. 34—37) und schließlich die Einstellung der Schüler zum Dogmatismus (S. 40 bis 44) gebildet. Der Untersuchungsbericht von Anwender dazu beschränkt sich auf eine Verbalisierung der rechnerischen Auswertung und eine graphische Darstellung der erhobenen Daten.

Der Verzicht auf eine Vorstrukturierung und wenigstens vorläufige Interpretation der Ergebnisse erschwerte die gewünschte kritische Auseinandersetzung (S. XII) mit der Untersuchung sehr. Grundsätzlich ist zu fragen, ob eine Faktorenanalyse zum Geschichtsunterricht ein geeigneter Beitrag zur Unterrichtsforschung und damit zur Lösung von didaktischen oder methodischen Problemen ist. Selbst wenn wir einmal davon absehen, daß es problematisch ist, Urteile über den Geschichtsunterricht unter den Begriff Einstellungen zu subsumieren, bleiben Zweifel an der Zuverlässigkeit und Brauchbarkeit von Ergebnissen, die laut Testanweisung (S. XIV) aufgrund sehr geringer Überlegungsmöglichkeiten seitens der befragten Schüler zustande gekommen sind.

In fünfundvierzig Minuten sollten die Schüler rund dreihundertfünfzig Fragen beantworten, durchschnittlich sieben Fragen in der Minute. Eine Frage wie: „Im Geschichtsunterricht wird nicht genügend auf die täglichen Lebensumstände der Menschen der jeweils behandelten Geschichtsperiode eingegangen“ (S. XXII), ist aber nicht in Sekundenschnelle zu beantworten, sondern erfordert Überlegung, Erinnerung an den Unterricht, Abwägung und Entscheidung für eine der sechs Antwortmöglichkeiten. Die Fragen sind zum überwiegenden Teil von anderer Qualität als bei den gängigen Einstellungstests. Auf eine Aussage wie „Einem geachteten, bedeutenden und starken Volke anzugehören ist erhebend und wünschens-

wert“¹¹⁾ kann und muß in der Regel eine rasche Reaktion erfolgen, nicht dagegen bei Fragen wie: „Vieles, was im Geschichtsbuch oder -unterricht als Tatsache dargeboten wird, ist oft nur eine Vermutung“ (S. XXII). Es steht bei dieser Erhebung zu befürchten, daß die Antworten der Schüler häufig zufällig waren und von daher die Ergebnisse nur eine sehr beschränkte Aussagekraft haben. Die Projektleiter sollten überlegen, ob sie für ihre Fragestellung bei dieser Form der Erhebung bleiben. Insgesamt kann man zu dieser Veröffentlichung Friedrich J. Lucas zitieren, der in seinem Essay „Ein Fingerhut voll Erkenntnis“ das Dilemma vieler empirischer Untersuchungen beschreibt: „... wie viele um Aufklärung und Erklärung Bemühte hätten es nicht schon erfahren nach ermüdender Lektüre umfangreicher Erhebungen des irgendwo auf irgendeinem Gebiet bestehenden Zustands, mit aller methodologischen Sorgfalt erstellt, gedruckt, veröffentlicht und ohne generalisierbaren, theoretischen Wert. So erhebt sich der erste, verbitterte Einwand gegen ‚bloße Empirie‘, die ohne definierte vorgängige Hypothese ‚etwas‘ beschreibt, bloßer Rohstoff für Gedanken, aber ohne Zielrichtung auf zu erfragende Schlüsse und daher hier zuviel, dort unzureichend.“¹²⁾

So sehr es zu begrüßen ist, daß diese Veröffentlichung einen Blick in die „Werkstatt“ der empirischen Forschung erlaubt — für eine kritische Auseinandersetzung in diesem Stadium der Untersuchung sind nicht die Zahlenkolonnen und Säulendiagramme von Belang, sondern eine Darstellung der theoretischen Prämissen, die Entwicklung der Fragestellung, die Aufstellung von Hypothesen, die Begründung für das methodische Vorgehen, die Vorstellung des Untersuchungsplans. Zu allen Komplexen findet der Leser nur sehr vage Andeutungen, so daß eine intellektuelle redliche und brauchbare Kritik kaum möglich ist. In der vorgelegten Form bleibt die Veröffentlichung eine Materialsammlung, die nur für mit dem Projekt Vertraute nützlich ist.

¹¹⁾ Frage 1 aus dem Einstellungstest bei Harnischfeger (vgl. Anm. 13).

¹²⁾ F. J. Lucas, Ein Fingerhut voll Erkenntnis, in: Wiesemüller, a. a. O., S. 9.

IV. Die Beeinflussung von historisch-politischen Einstellungen durch den Unterricht

Im Gegensatz zu Anwander, Filser und Wiesemüller, die Querschnittanalysen zum Stand der historisch-politischen Bildung und des Geschichtsunterrichts vorlegen, versucht Harnischfeger¹³⁾ bestimmte *Unterrichtswirkungen* mit Hilfe einer Längsschnittuntersuchung nachzuweisen. Im Rahmen eines Experiments an Berliner Gymnasien (1967) wurden Einstellungen zur Nation und deren Veränderungen gemessen und analysiert. „Dabei wird gefragt, inwieweit Einstellungen von relativ erwachsenen Schülern durch Unterricht verändert werden, ob mögliche Veränderungen in der gewünschten Richtung verlaufen und wie stabil die veränderten Einstellungen über einen Zeitraum von einem halben Jahr hinweg bleiben. Außerdem wurden die einstellungsverändernden Unterrichtseffekte in Abhängigkeit von anderen Faktoren wie Geschlecht, Konfession, Schicht und örtliche Mobilität analysiert.“ (S. 26)

In dem übersichtlichen, auch für Lehrer und Studenten ohne gründliche Kenntnisse in empirischen Forschungsmethoden verständlichen Untersuchungsbericht folgt auf eine knappe Einleitung „Zum Stand der empirischen Untersuchungen über politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland“ (S. 3—21) eine Darstellung der Fragestellungen, des Untersuchungsplanes und der Stichprobe.

Die Erwartungen und Hypothesen zur Ausgangssituation vor Beginn der Unterrichtseinheit „Nationalismus“ wurden aufgrund von Analysen zur Literatur des Nationalismus und von Erfahrungen aus der politischen Praxis in differenzierter Form formuliert. Im wesentlichen werden vier Ausprägungsformen der Nationbezogenheit erwartet: 1) die „traditionalkonservative Ausprägungsform“, 2) die „antidemokratisch-kleinbürgerlich-nationalsozialistische Ausprägungsform“, 3) die „weltbürgerliche orientierte Einstellung“ und 4) der „ressentimale Nationalismus“. Ziele des Un-

terrichts sollen eine Verstärkung der kritischen und weltoffenen Nationbezogenheit und ein Abbau antidemokratischer und ressentimaler nationalistischer Einstellungen sein.

Das Unterrichtsprogramm „Nationalismus“ enthielt entsprechend den Prinzipien für den Gemeinschaftskundeunterricht in der Oberstufe des Gymnasiums historische, politische und soziologische Aspekte, wobei die historischen Inhalte sich auf den „Nationalismus als allgemeine Erscheinung der neueren Geschichte“, die „Besonderheit der deutschen nationalstaatlichen Geschichte“ und den Nationalsozialismus bezogen. Das Unterrichtsmodell ist vollständig abgedruckt (S. 127—146) und für den Interessierten ebenso nützlich wie der umfangreiche statistische Anhang (S. 149 bis 255), der alle Untersuchungsschritte und statistischen Einzelheiten dokumentiert.

Für die Untersuchung wurde in den sieben Klassen der Experimentalgruppe (n = 134 Schüler) nach dem Unterrichtsprogramm unterrichtet, in der Kontrollgruppe I (sechs Klassen mit 94 Schülern) das Thema „Nationalismus“ vom jeweiligen Fachlehrer geplant und unterrichtet. In der Kontrollgruppe II (n = 149 Schüler) fand kein Unterricht zu diesem Thema statt. In allen beteiligten Gruppen wurden drei Einstellungsmessungen vorgenommen, und zwar unmittelbar vor Beginn und nach Beendigung des Unterrichts und ein halbes Jahr später, um Einstellungsveränderungen wirklich als Folge von Unterricht werten zu können. Das Untersuchungsinstrumentarium war der Fragestellung entsprechend differenziert und umfangreich (S. 39—61). Das Hauptuntersuchungsinstrument, eine standardisierte Einstellungsskala für Primaner, mußte speziell für diesen Zweck entwickelt werden.

Die Wahl des Stichprobenumfangs und der Stichprobenziehung ist bei dieser Form von empirischer Curriculumevaluation besonders schwierig, weil keine echte Zufallsauswahl möglich ist. Trotzdem läßt die Berliner Untersuchung wegen der ausreichenden Zahl der Schüler und der zahlreichen demographischen und sozialstatistischen Daten Aussagen in vor-sichtiger Form zu. Das Signifikanzniveau für

¹³⁾ A. Harnischfeger, Die Veränderung politischer Einstellungen durch Unterricht. Ein Experiment zur Beeinflussung der Nationbezogenheit (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Studien und Berichte, Bd. 26), Berlin 1972.

alle statistisch gesicherten Aussagen betrug grundsätzlich 0,05 ^{15a)}.

Die Untersuchungsergebnisse der Ausgangssituation vor Beginn des Unterrichts bestätigten die Hypothesen über die Ausprägungsformen der Nationbezogenheit und die sie bedingenden Faktoren nur teilweise:

— Ein beachtlicher Teil der Schüler zeigte eine „traditional-konservative“ Einstellung zur Nation.

— Die „antidemokratische-kleinbürgerlich-nationalsozialistische“ Form der Nationbezogenheit war nur bei wenigen Schülern ausgeprägt vorhanden.

— Im Gegensatz zur aufgestellten Hypothese „zeigte eine erhebliche Anzahl von Schülern in der Ausgangssituation eine stark ausgeprägte weltbürgerliche Einstellung“ (S. 105).

— Ein „ressentimaler Nationalismus“ war nur bei wenigen Schülern vorhanden.

— Primaner waren stärker weltbürgerlich eingestellt als Primanerinnen.

— In bezug auf die weltbürgerliche Haltung bestand kein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen Oberschicht und Unterschicht, zwischen Schülern mit häufigen, wenigen oder gar keinen Auslandsaufenthalten, zwischen politisch sehr interessierten und weniger interessierten Schülern, zwischen Schülern verschiedener Konfession.

Die Erhebung sofort nach Beendigung des Unterrichts zeigte bei den Mädchen der Experimentalgruppe eine signifikante „Beeinflussung der Einstellung in Richtung auf eine kritische und weltoffene Nationbezogenheit“, während der Unterricht bei den Jungen „keine deutlich einstellungsverändernden Wirkungen“ hatte.

^{15a)} Signifikanz ist ein gebräuchlicher Begriff der Prüfstatistik zur Festlegung der Wahrscheinlichkeit von Untersuchungsergebnissen. Gefragt wird dabei nach der Zufälligkeit oder Überzufälligkeit von Ereignissen. Das Signifikanzniveau 0,05 zeigt eine Verlässlichkeit der Aussagen auf dem 5%-Niveau an, das heißt, es besteht das Risiko, in fünf von einhundert Fällen einen Fehler zu machen. Das Signifikanzniveau 0,01 verringert dieses Risiko auf einen von einhundert Fällen; diese 99%ige Sicherheit ist jedoch angesichts des erheblich größeren Forschungsaufwandes nur bei wenigen Untersuchungen im Bereich der Unterrichtsforschung notwendig.

Der Unterrichtseffekt in der Kontrollgruppe I war entgegengesetzt: Bei den Jungen verfestigte sich die traditional-konservative Nationbezogenheit bzw. stabilisierte sich die weltbürgerliche Haltung. „Die Mädchen dieser Gruppe wurden in ihrem ressentimalen Nationalismus bestärkt.“ (S. 112)

Die *Stabilitätsuntersuchung* ein halbes Jahr nach Beendigung der Unterrichtseinheit im Sommer 1968 könnte durch die „Berliner Osterunruhen“ und das verstärkte politische Engagement gerade bei Schülern und Studenten beeinflusst sein; die Daten sind allerdings nicht wesentlich verändert. Die Stärkung der kritischen und weltoffenen Nationbezogenheit bei den Mädchen der Experimentalgruppe blieb erhalten. Dagegen war die „durch den Unterricht bewirkte Verstärkung der traditional-konservativ Nationbezogenheit“ bei den Jungen der Kontrollgruppe I „ein halbes Jahr nach Beendigung des Unterrichts erheblich abgeschwächt worden“ (S. 115).

Die Untersuchungsergebnisse werden von Harnischfeger zusammenfassend folgendermaßen interpretiert: „Das Experiment hat ergeben, daß es möglich ist, auch noch bei Primanern durch Unterricht in relativ kurzer Zeit Einstellungen in voraussagbarer Weise zu beeinflussen und daß die so erzeugten Einstellungen stabil sein können. Auch hat sich gezeigt, daß trotz koedukativer schulischer Erziehung Knaben und Mädchen nicht nur verschiedene Haltungen aufweisen, sondern auch durch den Unterricht in verschiedener Weise beeinflusst werden. Der Unterricht zum Thema Nationalismus zeitigte in den Gruppen unterschiedliche Wirkungen. Dies kann auf eine unterschiedliche Interpretation der sehr offen formulierten Lehrpläne oder auf eine unterschiedliche inhaltliche und methodische Gestaltung des Unterrichts oder auch auf beides zurückzuführen sein. Jedenfalls zeigen die eindeutig unerwünschten Ergebnisse, wie notwendig es ist, Curricula zu entwickeln und eingehend zu überprüfen, ob sie dem Lehrer einen effizienteren Unterricht ermöglichen.“ (S. 123)

Die Studie von Annegret Harnischfeger zeigt für die empirische Forschung im Rahmen der Geschichtsdidaktik Möglichkeiten, die systematisch geprüft werden sollten. Hervorzuheben ist hier besonders das Bemühen um angemessene Untersuchungsinstrumente und -anordnungen und das Eingehen auf die Situation des Lehrers. Die Frage, die die Autorin im Literaturbericht im Hinblick auf andere empi-

rische Untersuchungen stellt, nämlich: „Kann sich der Lehrer die Forschungsergebnisse direkt im Unterricht zunutze machen?“ (S. 4), kann für die hier vorgestellte Untersuchung positiv beantwortet werden. Kritisch anzumerken wäre die sowohl in der Fragestellung als auch in der Methode stark psychologische Ausrichtung der Arbeit, was sich in der inhaltlichen Beschränkung auf Einstellungen und deren Veränderungen und dem — wenn auch begründeten — Verzicht (S. 59 f.) auf systematische Unterrichtsbeobachtung manifestiert, die für eine stärker didaktisch-methodisch orientierte Unterrichtsforschung konstitutiv wäre. Die Schwierigkeiten, solchen kritischen Einwänden gegen empirische Forschungen gegenwärtig zu begegnen, beschreibt Harnischfeger

präzise: „Darüber hinaus läßt die Untersuchung erkennen, welche Schwierigkeiten bei schulnahen empirischen Arbeiten zu überwinden sind. Diese Arbeiten sind gegenwärtig besonders dadurch belastet, daß so wenig über pädagogisch relevante Schüler-, Lehrer- und Unterrichtsmerkmale für bestimmte Altersstufen und Schulfächer bekannt ist. Der große Aufwand, den solche Experimente erfordern, verringert sich, je mehr empirische Arbeiten durchgeführt werden, da damit immer mehr Untersuchungsverfahren und Auswertungstechniken entwickelt werden und vor allem Daten zur Verfügung stehen, die eine gezieltere Auswahl der relevanten Merkmale erlauben sowie in stärkerem Maße Rückschlüsse zulassen.“ (S. 123)

V. Unterrichtsmethoden und Schülermotivation

Weite Verbreitung hat inzwischen eine Untersuchung von Hans Müller¹⁴⁾ zur „Effektivität des Geschichtsunterrichts“ gefunden. Ziel der Arbeit ist es, die Wirkung bestimmter Unterrichtsformen im Hinblick auf den Unterrichtserfolg zu vergleichen. Für die Praxis des Geschichtsunterrichts ist das eine außerordentlich relevante Frage; gerade deshalb und weil das Ergebnis und die Empfehlungen der Untersuchung die Schwächen des Ansatzes und der Methode von Müller nicht erkennen lassen, ist hier eine ausführlichere Darstellung und Kritik berechtigt, die sich allerdings auf einige Schwerpunkte konzentriert. Müller gliedert die Arbeit in einen theoretischen Teil, die Darstellung der Untersuchungsergebnisse und die Schlußfolgerungen daraus. In einem umfangreichen Anhang sind ergänzende statistische Angaben, die Unterrichtsmaterialien und die verwendeten Fragebögen gesondert zusammengestellt. Für die Entwicklung seiner Fragestellung und die Anordnung der Untersuchung bindet Müller zwei nach seiner Meinung sich bedingende Unterrichtsformen und -mittel aneinander:

- Frontalunterricht und Lehrererzählung
- Gruppenunterricht und Quellenarbeit (S. 22).

Die Untersuchung soll die effektivste Unterrichtsform im Hinblick auf Wissen und Schülerbeteiligung nachweisen. Der Begriff Effektivität wird unter drei Aspekten diskutiert: 1) der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (S. 22—24), 2) der „Erziehungswissenschaft in der industriellen Gesellschaft“ (S. 25—27), 3) aus dem Zusammenhang von „Erziehung und Emanzipation“ (S. 27—31). Die Kriterien für diese Dreiteilung der Erziehungswissenschaft bleiben unklar, wissenschaftlich üblich ist sie nicht. Die aus der Literatur entwickelten Thesen für die Erhebung lassen *alle* eine höhere Effektivität des Gruppenunterrichts vermuten. Über diese sehr allgemeine These hinaus werden keine präzisen, überprüfbaren Hypothesen entwickelt, so daß nicht deutlich wird, was im einzelnen untersucht werden soll.

Grundlage der Untersuchung waren zwei Unterrichtseinheiten (Ausbruch des Ersten Weltkrieges, Die russische Revolution) in zehn Dortmunder Hauptschulklassen. In fünf Klassen wurde frontal unterrichtet, in den anderen Klassen Gruppenunterricht durchgeführt. Für die zweite Unterrichtseinheit wurde jede Klasse als ihre eigene Kontrollgruppe eingesetzt, das heißt, die Unterrichtsverfahren wurden gewechselt (Methode der Cross-Validierung). Lehrer, Stundenaufbau und Materialien waren in den jeweils fünf Klassen gleich; unterschiedlich dagegen Klassengrößen, Leistungsstand, soziale Herkunft der Schüler, An-

¹⁴⁾ H. Müller, Zur Effektivität des Geschichtsunterrichts. Schülerverhalten und allgemeiner Lernerfolg durch Gruppenunterricht (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, Bd. 4), Stuttgart 1972.

teil von Jungen und Mädchen und die Führungsstile der Lehrer. Um die Validität der Untersuchungsinstrumente festzustellen, wurden alle Materialien in einer Vorlaufklasse erprobt. Als Untersuchungsinstrumente wurden verwendet: Wissenstest, Fragebogen für Schüler, Eltern und Lehrer, Schülerinterviews und ein Aufnahmebogen für den Unterricht.

Ansatz und Methode der Untersuchung sind vor allem in zwei Punkten grundsätzlich zu kritisieren:

1. Müller setzt Frontalunterricht mit Lehrer-erzählung und Gruppenunterricht mit Quellenarbeit gleich. Hierbei handelt es sich um einen systematischen externen Fehler der Untersuchung, da Versuchsbedingungen angenommen und überprüft werden, die in dieser Form in der Unterrichtsrealität kaum vorkommen, daß heißt, die experimentellen Bedingungen sind nicht vergleichbar „mit der (späteren) Situation, für die das experimentelle Ergebnis gültig sein soll“¹⁵⁾. Um einen wirklichen Vergleich zu ermöglichen, hätte der Untersuchungsplan mindestens noch eine Experimentalgruppe mit Frontalunterricht und Quellenarbeit und schließlich eine vom Untersucher völlig unabhängige Kontrollgruppe vorsehen müssen.

2. Die Validitätskontrolle wurde nur in unvollkommener Weise vorgenommen. Über die Verfahren zur Messung der Objektivität und Reliabilität, die Voraussetzung der Validität sind, wird nichts ausgesagt. Man kann die Notwendigkeit und die strengen Vorschriften für die Validitätsprüfung kritisieren — sogar zu Recht, wenn es um methodisch neue Wege der Unterrichtsforschung geht, was hier allerdings nicht der Fall ist. Fragwürdig ist es aber, den Eindruck zu erwecken, als sei eine Validitätsprüfung vorgenommen worden. Die Aufzählung von Untersuchungsschwierigkeiten ersetzt die Validitätskontrolle nicht.

Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse gliedert Müller in die Kapitel „Der gesellschaftspolitische Hintergrund“ (S. 44—69), „Lernerfolg und Aktivität im Frontal- und Gruppenunterricht“ (S. 70—88), „Der Gruppenunterricht in der demokratischen Leistungsschule“ (S. 89—127), „Gruppenunterricht und emanzipatorische Erziehung“ (S. 128—152).

Im ersten Untersuchungskomplex sind die Ergebnisse der Befragung von Eltern, Lehrern und Schülern aufschlußreicher als die systematisch angelegten Ausführungen zur Bedeutung des Geschichtsunterrichts in der „öffentlichen Meinung“, die nicht über eine willkürliche Zitattensammlung aus Didaktiken und Richtlinien hinauskommen. Auffällig ist die Diskrepanz zwischen der Wertschätzung oder Beliebtheit des Faches Geschichte in der Schule und der Beurteilung seiner „Nützlichkeit“ (Eltern: 33 % zu 10 %, Schüler: 20 % zu 8 %).

Aus der Zusammenfassung Müllers zum „gesellschaftspolitischen Hintergrund“ sind einige Punkte besonders aufschlußreich (S. 62 f.):

1) Das Interesse an Geschichte ist größer, wenn der Lehrer oder die Eltern politisch engagiert sind. Allerdings ist die Basis für diese Aussage sehr klein: drei von zehn Lehrern (!).

2) Die gesamtgesellschaftliche Einstellung zum Fach Geschichte ist relativ positiv. Außer bei der Schüler- und Elternbefragung ist diese Beurteilung aber nicht quantifiziert oder nachgewiesen.

3) Problematisch ist die Aussage, daß für die Unterschicht der Geschichtsunterricht zwar eine „subjektiv unterhaltsame, objektiv aber unwichtige Angelegenheit“ ist. Aus den Untersuchungsergebnissen ist diese Aussage kaum zu stützen, es sei denn, man wertet die Aussagen von achtunddreißig Eltern aus der unteren Mittelschicht, die zu 18,42 % den Geschichtsunterricht für wichtig hielten, während es in der Unterschicht (n = 117) nur 7,68 % waren, entsprechend. Selbst wenn man einmal unterstellt, daß es ausgeprägte Unterschiede zwischen Unterschicht und unterer Mittelschicht gibt und daß die Zuweisungskriterien schlüssig waren¹⁶⁾, bleibt es statistisch unzulässig, auf der Basis von n = 38 bzw. 117 Aussagen in dieser Form zu generalisieren. Aufschlußreich ist immerhin, daß von den fünf Testklassen mit dem höchsten Anteil von Arbeiterkindern (Tabelle 5/ 70 %—83 %) vier die Rangplätze 2 bis 5 einnehmen, was die Wertschätzung des Geschichtsunterrichts angeht (Tabelle 23).

Den zentralen Kapiteln über die Auswertung der Unterrichtsarbeit stellt Müller eine Bewertung des Gruppenunterrichts in den Erzie-

¹⁵⁾ K. Heller/B. Rosemann, Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen. Eine Einführung für Pädagogen, Psychologen und Soziologen, Stuttgart 1974, S. 59.

¹⁶⁾ Tatsächlich kannte Müller nur die Berufsangaben der Eltern, als alleiniges Kriterium für eine Schichteneinteilung eine höchst fragwürdige Basis.

hungswissenschaften voran (S. 64—66). Leider wird der Begriff Gruppenarbeit auch hier nicht genau operationalisiert. Welche Merkmale sollen gemessen werden? (Größe der Gruppen? Länge der Unterrichtssequenzen mit Gruppenarbeit im Verhältnis zu anderen Lernformen? Grad der Selbständigkeit der Schüler im Gruppenunterricht? Anteil von mündlichen und schriftlichen Arbeitsformen im Gruppenunterricht? Häufigkeit der Meldungen?) Es ist keine Beckmesserei, diese Frage zu stellen; erst die genaue Beschreibung der Gruppenarbeit erlaubt Messungen zu ihrer Effektivität¹⁷⁾.

Die Ergebnisse der Beobachtungen und der Testauswertung seien hier kurz zusammengefaßt:

1) Was den Lernerfolg angeht, ergab sich kein signifikanter Vorteil für eine der beiden Unterrichtsformen. Kritiker sollten daraus aber nicht die Gleichwertigkeit von Frontalunterricht und Gruppenunterricht folgern. Müller hat ohne Zweifel recht, wenn er anführt, daß nach einer gewissen Gewöhnung an den Gruppenunterricht auch die Lernerfolge größer werden. Um diese Hypothese zu stützen, wäre es sinnvoll gewesen, mehrere thematische Einheiten gruppenunterrichtlich zu betreuen und dann den Lernerfolg zu messen.

2) Die Schülerbeteiligung ist im Gruppenunterricht durch die verstärkte Binnenkommunikation größer.

3) Die Ziele der Gruppenarbeit im Unterricht, nämlich größerer Lernerfolg für alle, gesteigerte Aktivität, Kooperation der Schüler untereinander, sind gefährdet, wenn sich eine führungsorientierte Gruppe bildet.

4) Nach Müller wird der selbständige Umgang mit Texten durch den Gruppenunterricht gefördert. Unklar bleibt bei diesem Komplex allerdings, was genau gemessen wurde. Auch wenn sich der Leser durch die Fehler in den Anmerkungen nicht verwirren läßt, ist es nicht möglich, die Texte, auf die sich Müller in den Tabellen bezieht, zu identifizieren, so daß eine Überprüfung nicht möglich ist.

¹⁷⁾ Wie problematisch der Begriff Gruppenunterricht und die Gegenüberstellung von Frontal- und Gruppenunterricht sein kann, beweisen die Ausführungen von Müller zum „autoritären“ Gruppenunterricht eines Lehrers der Versuchsklassen (S. 40 und Anm. 80). Entweder braucht Müller diese für seine Interpretation, das wäre mißlich, oder sie sind ein Hinweis auf die Problematik des Begriffs Gruppenunterricht, der von Müller eben nicht hinreichend klar festgelegt wird.

Zusammenfassend läßt sich zu der Arbeit von Müller sagen, daß nicht das „Erkenntnisinteresse“ und die „Ergebnisse“ der Arbeit zu kritisieren sind. Im Gegenteil, der Geschichtsunterricht hat bei der Reform von Unterrichtsmethoden ein von niemandem bestrittenes Defizit. Zu kritisieren sind hier Ansatz und Methode der Untersuchung, die es den Gegnern eines besseren Geschichtsunterrichts — seien sie nun „progressiv“ im Sinne einer Abschaffung des Geschichtsunterrichts oder „konservativ“ aus Angst vor den möglichen Wirkungen eines „kritischen“ Geschichtsunterrichts — leichtmacht, die Reform des Geschichtsunterrichts zu hintertreiben. Neben der anfechtbaren Versuchsanordnung sind es vor allem die Überinterpretationen von Daten, die Einwände geradezu herausfordern. Ein Beispiel: „Frontalunterricht ist prinzipiell für die Mehrheit der Schüler deprimierend. Trotz aller empfohlenen und auch wohl angewandten Tricks bewirkt er — abgesehen von einer bestimmten Elite — für die meisten Desinteresse und verhindert Leistung“ (S. 88). Derartig weitgehende Interpretationen, in die eine Reihe von verschwiegene Prämissen und pädagogischen Vorurteilen eingehen, sind aufgrund der Befragungsergebnisse von Müller kaum möglich.

Der mögliche Vorwurf einer *Beweisuntersuchung* wird insbesondere durch den Testfragebogen gestützt. Der Fragebogen zielt weder auf historisches Wissen noch auf historisches Interpretationsvermögen oder methodische Fertigkeiten. Polemisch formuliert: Der Fragebogen ist eine Widerspiegelung der Müllerschen Geschichtsauffassung, bei der die Schüler sehr schnell merken, wie die Antwort ausfallen soll und entsprechend kreuzen sie die Antworten an¹⁸⁾. Daß die Auswertung dieses

¹⁸⁾ Zwei Beispiele aus dem siebzehn Fragen umfassenden Testfragebogen (S. 223—226):

„6. Kreuze einige Gründe an, die die Kriegsbegeisterung des deutschen Volkes verursacht haben.

- Man wollte so gerne die Russen besiegen.
- Die Kinder lernten schon in der Schule, daß der Krieg etwas Schönes wäre.
- Die Deutschen wandern gerne in fremden Ländern.
- In der Presse wurde der Krieg verherrlicht.
- Die Kommunisten hatten immer wieder zum Krieg aufgerufen.“

„16. Die Oktoberrevolution der Bolschewiki war

- fast unblutig;
- brutal und forderte viele Menschenleben.
- Es wurden zwar einige Gegner der Bolschewiki ermordet, im Verhältnis zu anderen Revolutionen ging es aber.“

mißglückten Fragebogens ein tragender Pfeiler der Beweisführung ist, rundet den Eindruck ab, daß diese Untersuchung nicht mit der gebotenen Sorgfalt durchgeführt wurde.

Trotz unterschiedlicher Fragestellungen und Methoden lassen die vorgestellten Arbeiten eine vorsichtige Formulierung allgemeiner Erkenntnisse zu:

1) Die beiden Untersuchungen, die auf die Messung des Wissens und des historischen Urteilsvermögens von Schülern zielten (Filser, Wiesemüller) bestätigen die bisher vorliegenden Untersuchungen¹⁹⁾: geringe Faktenkenntnisse, mangelhaftes historisches Einordnungsvermögen, undifferenzierte und häufig vorurteilsbehaftete Bewertungen historischer Prozesse, Ereignisse und Personen.

2) Die Wertschätzung des Geschichtsunterrichts ist bei den Schülern unterschiedlich verteilt. Eine massive Ablehnung des Geschichtsunterrichts ist in keiner der Erhebungen deutlich geworden. Als ein Grund für die geringe Beliebtheit des Faches kann die nur wenig entwickelte Fähigkeit der Geschichtslehrer vermutet werden, den Schülern den Nutzen — nicht die materielle Verwertbarkeit — historischer Bildung bewußt zu machen (Filser, Anwänder, Müller).

3) Dem Bedürfnis nach Aktivität und Selbständigkeit bei den Schülern scheint der Geschichtsunterricht nicht genügend entgegenzukommen, das heißt, die gängigen Methoden sind nicht geeignet, die Schüler in besonderer Weise für Geschichte zu motivieren (Filser, Anwänder, Müller).

4) Vermutungen über die historisch-politische Sozialisation vor und neben dem Geschichtsunterricht werden durch die Erhebungen gestützt (Wiesemüller, Harnischfeger). Gleichzeitig zeigt das Experiment von Harnischfeger, daß Einstellungsveränderungen auch bei älteren Schülern durch Unterricht bewirkt werden können.

5) Methodisch sind zwei Ansätze zu unterscheiden: Querschnittanalysen zu den Ergebnissen des Geschichtsunterrichts (Filser, Wiesemüller, auch Anwänder) und Arbeiten, die die Wirkung bestimmter Variablen prüfen (Harnischfeger, Müller). Trotz interessanter Einzel-

ergebnisse bei Querschnittsanalysen wird sich das Schwergewicht der Forschung eher auf andere Ansätze verlagern, da die Forderung nach lernziel- und curriculumorientierter empirischer Forschung nicht durch notwendigerweise unterrichtsunabhängige Erhebungen realisiert werden kann.

Die Befunde der Autoren spiegeln sowohl die Schwächen des Schulfaches Geschichte als auch der empirischen Unterrichtsforschung wider. Die Kritik am traditionellen empirischen Verfahren betrifft vor allem zwei Punkte:

1) Schriftliche oder mündliche Befragungen beschreiben scheinbar objektiv einen Zustand, der zum Zeitpunkt der Veröffentlichung durch Veränderungen in der inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung des Unterrichts, im Lehrerverhalten überholt ist, das heißt, der *prozessuale* Charakter von Erziehung und Unterricht wird durch die bisher verwendeten Forschungsmethoden nicht hinreichend erfaßt. Dieser Einwand gilt besonders bei Querschnittsanalysen.

2) Empirische Untersuchungen im Erziehungsbereich können auf das Medium Sprache nicht verzichten. Die Probleme aufgrund dieser nicht umgeharen Notwendigkeit lauten vereinfacht: Verstehen die Versuchspersonen die Fragen in der intendierten Weise? Und umgekehrt: Werden die Antworten so interpretiert, wie sie gemeint sind? Solange dieser Komplex aus der wissenschaftsmethodischen Reflexion ausgeblendet bleibt, ist der Vorwurf berechtigt, der empirische Erziehungswissenschaftler *konstruiere nur seine Wirklichkeit*.

Die Einwände zu formulieren, ist freilich leichter als Methoden zu entwickeln, die geeignet sind, die Komplexität von Erziehungs- und Unterrichtsprozessen adäquat zu erfassen. Aus forschungsorganisatorischen und -ökonomischen Gründen werden sich auch in Zukunft empirische Vorhaben immer nur auf Teilaspekte beschränken, das heißt, auf

- die Voraussetzungen des Unterrichts;
- die Unterrichts- und Lernprozesse und
- die Wirkungen des Unterrichts.

Für die Erforschung der *Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts* sind auch im Sinne eines umfassenderen Begriffes der Geschichtsdidaktik folgende Schwerpunkte denkbar:

¹⁹⁾ Vgl. L. von Friedeburg/P. Hübner, Das Geschichtsbild der Jugend, München 1970²⁾.

1) die Inhaltsanalyse von historischer Belletristik, von historisch-politischen Sendungen in Rundfunk und Fernsehen, von Artikeln und Serien in Zeitschriften und Zeitungen, besonders in Regionalzeitungen;

2) die Messung der Wirkung von Medien, der „geheimen Erzieher“, auf historisch-politische Werturteile und Entscheidungen;

3) die Untersuchung des Einflusses von Eltern, Geschwistern, Freunden, gesellschaftlichen Gruppen im Prozeß der historisch-politischen Sozialisation.

Die *Analyse der Unterrichts- und Lernprozesse* im Geschichtsunterricht wird sich in Zukunft besonders die Möglichkeiten der Unterrichtsbeobachtung und -dokumentation durch audiovisuelle Hilfsmittel zu eigen machen müssen²⁰⁾. Aber auch die Selbstbeobachtung und teilnehmende Beobachtung sollten trotz der

²⁰⁾ Vgl. H. P. Deschler, *Theorie und Technik der Unterrichtsdokumentation*, München 1974.

berechtigten Einwände hinsichtlich der Objektivität wieder verstärkt in den Forschungsprozeß einbezogen werden.

Die *Wirkungen des Geschichtsunterrichts* sind kurzfristig durch Methoden der Lernzielkontrolle und Curriculumevaluation zu überprüfen. Die langfristigen Wirkungen des Geschichtsunterrichts auf politisches und soziales Verhalten werden nur in aufwendigen Längsschnittuntersuchungen über möglichst große Zeiträume hinweg zu kontrollieren sein, wobei es methodisch nicht einfach sein wird, die Wirkungen des Geschichtsunterrichts von anderen Einflüssen zu isolieren.

Die Verwirklichung empirischer Vorhaben hängt wesentlich von der Gewährung *materieller Hilfe* ab. Trotz knapper werdender Mittel für Forschung und Hochschulen sollten die Verantwortlichen in Ministerien und Stiftungen Projekte im Bereich der Unterrichtsforschung vorrangig unterstützen, denn solide empirische Forschungsarbeiten sind *eine* Voraussetzung für das Gelingen der Curriculum- und Schulreform.

Uwe Uffelmann: Vorüberlegungen zu einem problemorientierten Geschichtsunterricht im sozialwissenschaftlichen Lernbereich

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 33/75, S. 3—23

Die Vorüberlegungen zu einem problemorientierten Geschichtsunterricht beruhen auf einer didaktischen Grundkonzeption, für die 1. Didaktik nicht Theorie der Bildungsinhalte, sondern Wissenschaft vom Unterricht ist, die alle für den Unterricht konstitutiven Faktoren berücksichtigt, und die 2. Fachdidaktik als Vermittlungsinstanz zwischen Fachwissenschaften und Grundwissenschaften begreift.

Einem Beschreibungsversuch des problemorientierten Geschichtsunterrichts folgen Ausführungen zu dessen wissenschaftstheoretischer Grundlegung unter Berücksichtigung des dialektischen wie des empirisch-analytischen Ansatzes in den Sozialwissenschaften im Hinblick auf die Frage, wie über die gesellschaftliche Wirklichkeit hinausweisende, erkenntnisleitende Interessen begründet werden und was sie für die Analyse von Gesellschaften generell wie für die historisch-politische Bildung des jungen Menschen zu leisten vermögen.

Der Darlegung der Lernzielkonzeption schließen sich Überlegungen über Mittel und Weg zur Erreichung der erwünschten Sozialisierungsergebnisse an. Als Mittel wird die Darstellung gegenwärtiger und vergangener Gesellschaften und die Untersuchung der Bedingungen ihrer Entstehung wie der Verlaufsformen und Richtungen ihres Wandels empfohlen. Bei der Kennzeichnung des Weges zur Erreichung der Ziele auf der Basis der Gesellschaftsanalyse sind verschiedene Aspekte zu berücksichtigen: Der sozialisationstheoretische Gesichtspunkt ist im Hinblick auf die historische Sozialisation im Rahmen der politischen insofern von großer Bedeutung, als Voraussetzungen geschaffen werden müssen, die die Inhalte historischen Lernens von der übergeordneten Ebene gesellschafts- und staatspolitischer Entscheidungen auf die Zwischen- und Basisebenen auszuweiten gestatten. Lernpsychologisch wird der problemorientierte Geschichtsunterricht durch den Ansatz des „entdeckenden Lernens“ legitimiert, der Einsichten in die Prozesse menschlichen Denkens vermittelt und Folgerungen über Gemeinschaftsarbeit fördernde Sozialformen des Unterrichts sowie den funktionsgerechten Einsatz von Medien zuläßt.

Schließlich werden anhand eines Periodisierungsvorschlags von I. Geiss mögliche Unterrichtsinhalte genannt und ein Strukturthema aufzuschlüsseln versucht, wobei das eingangs skizzierte Didaktikverständnis in der Kennzeichnung der hochschuldidaktischen Konsequenzen für die Lehrerbildung zum Tragen kommt.

Hilke Günther-Arndt: Empirische Forschung und Geschichtsdidaktik. Aus einigen neueren Veröffentlichungen.

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 33/75, S. 25—37

Die im Literaturbericht vorgestellten empirischen Untersuchungen von Filser, Wiesemüller, Anwander, Harnischfeger und Müller beziehen sich auf die Kenntnis von historischen Zusammenhängen, Einstellungen und Vorurteilen von Schülern zu historischen Personen, Ereignissen und Prozessen wie zum Geschichtsunterricht allgemein. Bei aller Vielfalt der Fragestellungen gibt es übereinstimmende Ergebnisse, die als Ausgangspunkt neuer Forschungsprojekte dienen könnten.

Ohne Zweifel muß die empirische Forschung weiterhin zu den „Defiziten der Geschichtsdidaktik“ (Rohlfes) gerechnet werden. Neben den fehlenden Forschungsmitteln für die Geschichtsdidaktik ist für diesen Zustand auch der geringe Stellenwert der empirischen Forschung an der geschichtsdidaktischen Ausbildung verantwortlich. Die Geschichtsdidaktik wird sich trotz aller berechtigten Einwände gegen Methoden und Ergebnisse empirischer Forschung verstärkt um die Erhellung der Voraussetzungen und Wirkungen des Geschichtsunterrichts und der Unterrichts- und Lernprozesse bemühen müssen. Ohne diese — wenn auch schwierig zu realisierende — empirische Absicherung wird die Curriculumreform im Fach Geschichte Stückwerk bleiben.